

**MAIÊUTICA  
HISTÓRIA**



**UNIASSELVI**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO  
LEONARDO DA VINCI**

Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito  
89130-000 - INDAIAL/SC  
www.uniassevi.com.br

## **REVISTA MAIÊUTICA**

História

**UNIASSELVI 2017**

**Presidente do Grupo UNIASSELVI**

Prof. Pedro Jorge Guterres Quintans Graça

**Reitor da UNIASSELVI**

Prof. Hermínio Kloch

**Pró-Reitora de Ensino de Graduação Presencial**

Prof.<sup>a</sup> Marilda Regiani Olbrzymek

**Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância**

Prof.<sup>a</sup> Francieli Stano Torres

**Pró-Reitor Operacional de Graduação a Distância**

Prof. Hermínio Kloch

**Diretor Executivo Unidades Presenciais**

Prof. Ivan Carlos Hort

**Diretor de Educação Continuada**

Prof. Carlos Fabiano Fistarol

**Editor da Revista Maiêutica**

Prof. Luis Augusto Ebert

**Comissão Científica**

Prof. Ma. Andrea Machado

Prof. Ma. Graciela Márcia Fochi

Prof. Me. Paulo César dos Santos

Prof. Me. Thiago Rodrigo da Silva

**Editoração e Diagramação**

Renan Willian Pacheco

**Capa**

Cleo Schirmann

**Revisão Final**

Harry Wiese

Marcio Kisner

**Publicação On-line**

Propriedade do Centro Universitário Leonardo da Vinci

# Apresentação

---

Neste primeiro semestre de 2017 estamos novamente apresentando um número da revista *Maiêutica de História*, periódico no qual divulgamos as pesquisas realizadas pelos docentes e discentes do curso, assim como alguns autores convidados que se identificam com a proposta de nossa instituição. Neste volume temos textos que versam sobre questões teóricas, como reflexão sobre memória, a utilização da literatura como fonte histórica e a formação do professor. Também outros temas como a contracultura, a educação patrimonial, o fascismo, o movimento literário amazonense, o gênero, o processo de nacionalização da Era Vargas, se fizeram presentes em nossas páginas.

Podemos, com os temas descritos, observar a variedade de interesses temáticos dos acadêmicos do curso de História da Uniasselvi, que se empenham em suas atividades de estudo cotidiano, em poder ter uma boa formação como professores da disciplina no Ensino Básico. Missão com a qual os acadêmicos contam com o apoio de todos os professores, tutores e supervisores de disciplina de nossa instituição.

A todos que acompanham nosso trabalho, aos acadêmicos e profissionais que atuam no curso de História da Uniasselvi, desejamos uma boa leitura e o agradecimento pela confiança que depositam no projeto pedagógico que estamos desenvolvendo.

Thiago Rodrigo da Silva – Coordenação de Curso  
Graciela Márcia Fochi – Docente





## SUMÁRIO

### **1 A IMPORTÂNCIA DO GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA - The importance of gender in history teaching**

Adriana Weber

Alfredo Coleraus Sommer

Luiz Tadeu Daitx Camargo

Pablo Nunes dos Santos ..... 7

### **2 CONTRACULTURA NO BRASIL DA DITADURA - Counterculture in Brazil of the dictatorship**

Ana Noredi Schuster

Sonia Cristina Rado ..... 19

### **3 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: um estudo da fundação de economia e estatística do Rio Grande do Sul – FEE – RS - Patrimonial education: a study of the foundation of economy and statistics of Rio Grande do Sul – FEE – RS**

Fernando Oliveira da Silva

Júlio Cesar de Oliveira Santos

Luís Lander de Almeida Marques

Gilmar Ferreira de Moraes ..... 31

### **4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EAD: limites e possibilidades de atuação no ensino regular - Teacher education in EAD: limits and possibilities of action in regular education**

Ana Noredi Schuster ..... 39

### **5 O CLUBE DA MADRUGADA E O MOVIMENTO LITERÁRIO AMAZONENSE - The club in the morning and the Amazonian literary movement**

Antonio Carlos Pereira

Jaqueline Silva

Mauro Sergio Tiago Bentes

João da Silva Lopes ..... 49

### **6 O PROCESSO NACIONALIZADOR DE VARGAS, AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS E O “SILENCIAMENTO” NA REGIÃO DO VALE DO ITAJAÍ-SC - The Vargas nationalization process, as educational changes and silence in the Vale do Itajaí-SC region**

Solange Retke

Joice Brignoli ..... 59

**7 REFLEXÕES SOBRE MEMÓRIA PARA UMA PESQUISA HISTÓRICA DO TEMPO PRESENTE - Memory reflections for a historical research of time present**

Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato ..... 69

**8 TEORIAS FASCISTAS: discutindo o fascismo em sala de aula - Fascist theories: discussing fascism in a classroom**

Sandra Regina Rosa da Costa

Carlos Odilon da Costa

Vilisa Rudenco Gomes ..... 79

**9 TEXTOS LITERÁRIOS COMO FONTE HISTÓRICA: interpretação do poema “A Rosa de Hiroxima” - Literary texts as a historical source: interpretation of the poem “The Rose of Hiroxima”**

Ana Noredi Schuster

Beatriz Carvalho

Mônica Lopes Hadas ..... 89

# A IMPORTÂNCIA DO GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA

## The importance of gender in history teaching

Adriana Weber

Alfredo Coleraus Sommer

Luiz Tadeu Daitx Camargo

Pablo Nunes dos Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** O gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença dos sexos, enquanto o sexo diz respeito ao atributo biológico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero, este trabalho tem como primeiro objetivo a reflexão acerca da melhor maneira de trabalhar a questão do gênero nas escolas.

Palavras-chave: História. Gênero. Educação.

**Abstract:** Gender refers to the set of social and cultural representations built from gender differences, while sex refers to biological attribute, on gender concept we can take the developing of the notion of “male and female” as social construction. The use of this concept allows us to abandon the explanation of nature as responsible for the great difference between the behaviors and places occupied by men and women in society. Even with the great change of the habits and values that took place in the last decades, much discrimination still persists, sometimes hidden, related to gender, this research has as a first objective the reflexion about the better way to teach gender question at school.

Keywords: History. Gender. Education.

### Introdução

O gênero pode ser definido como aquilo que identifica e diferencia homens e mulheres, ou seja, o gênero masculino e o gênero feminino, de acordo com sua definição “tradicional”. Pode ser usado como sinônimo de “sexo”, referindo-se ao que é próprio do sexo masculino, assim como do sexo feminino. No entanto, a partir do ponto de vista das ciências sociais e da psicologia, principalmente, o gênero é entendido como aquilo que diferencia socialmente as pessoas, levando em consideração os padrões histórico-culturais atribuídos para os homens e mulheres.

Por ter um papel social, o gênero pode ser construído e desconstruído, ou seja, pode ser entendido como algo mutável e não limitado, como define as ciências biológicas. Desta forma, o gênero consiste no modo como determinado indivíduo se identifica na sociedade, com base no papel social do gênero e no sentimento individual de identidade da pessoa, todavia, estas manifestações de gênero, ocorrem nos mais diferentes espaços sociais, na família, no trabalho, na comunidade e principalmente na escola, esta sendo fundamental na construção da identidade dos estudantes, em especial nos primeiros anos de ensino, em que os processos de discriminação e exclusão são mais acentuados. Assim, este trabalho tem como objetivo fazer

---

<sup>1</sup> Professor da Escola Estadual Ruben Berta. Porto Alegre – RS. E-mail: pablonunes27@gmail.com.

---

uma reflexão acerca destas relações de gênero no ambiente escolar, em especial na disciplina de História, dando o devido destaque às etapas do processo educacional: Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O presente texto foi elaborado a partir da revisão bibliográfica, a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais e documentos que regem o sistema de ensino no Brasil e da ponderação reflexiva por parte dos redatores do artigo, sendo que as considerações possuem teor introdutório e reflexivo, não conclusivo.

### **Desafios ao educador no ensino de gênero em História**

Uma vez que se tornou obrigatório um dos assuntos que devem ser abordados em sala de aula, no ensino de História, o assunto Gênero traz junto de si um grande desafio, pois ele não é um assunto fechado, em que se poder separar alguns períodos, preparar planos de aula bem interessantes, apresentar e pronto, tarefa cumprida. Este é um tema normalmente abordado de maneira transversal e multidisciplinar, o que o torna mais desafiador ainda aos professores, pois ele pode ser estudado dentro de cada tema no ensino da História.

Sempre haverá algo que se falar sobre o papel da mulher em cada etapa da história da humanidade, desde as sociedades ágrafas até à História Contemporânea. Baseando-nos na premissa de que neste momento estamos cientes de que este tema não trata apenas de um saber baseado em informações concretas a ser repassado, mas envolve muito mais do que isso, envolve mudança de pensamento, crenças e tradições, comportamentos, vemos que trabalhamos com emoção, com preceitos e valores, algo muito mais subjetivo do que um fato histórico puro e simples, mesmo considerando que jamais se poderia afirmar que um fato histórico é puro e simples.

[...] o ensino de 1º e 2º graus, através da lei 5.962/71, tem por objetivo propiciar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, enquanto condição à auto realização, preparação para o trabalho e exercício da cidadania. A dicotomia é clara: há um espaço/lugar onde se produz saber e outro onde esse saber é divulgado e consumido. Como se não bastasse, o mesmo problema é reproduzido na própria docência: há os que produzem saber dedicando-se integralmente à pesquisa e há aqueles que o transmitem – os professores (HORN; GERMINARI, 2010, p. 94).

Tendo este pensamento em vista, nos propomos a pensar como transformar este desafio em algo prazeroso e interessante tanto para o educador, que no momento está representado por nós mesmos, e para o aluno, representado pelo sujeito que desejamos seja alimentado, influenciado pelo que de melhor temos para transmitir.

Como poderão ser feitas estas abordagens de modo a transmitir princípios de vida, mais do que mero conhecimento?

Para ensinar História a partir da experiência de vida do aluno, é necessária uma perspectiva teórico-metodológica que fale da vida das pessoas, que destaque, por exemplo as festas familiares, as festas coletivas, as memórias e as lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais. É preciso dar voz às histórias das mulheres, das crianças pobres, trabalhadores, enfim, fazer falar sujeitos que sempre estiveram excluídos dos conteúdos ensinados (HORN; GERMINARI, 2010, p. 125).

O desafio é a partir da vivência do próprio aluno, incorporar novos olhares e conhecimentos a respeito do assunto. Levando em conta que cada um vem de suas próprias vivências a partir de lares distintos com experiências distintas, vamos apresentar novos paradigmas, não impor

---

novos preceitos, mas dar a conhecer novas faces de uma mesma moeda, a partir de novos pontos de vista.

Como desenvolver na sala de aula atividades didáticas que possam ao mesmo tempo em que se estuda um certo tema, abordá-lo no ponto de vista do Gênero, sem se tornar piegas, por exemplo, apresentando as mulheres somente a partir do ponto de vista da vitimologia, somente como criaturas sem direito à palavra, ao voto, à liberdade de escolha, enfim, a partir da visão do sujeito sempre oprimido pelo homem. E se o assunto for a sexualidade? Como apresentar de forma que não seja levada para o lado do lugar comum, considerando o respeito, a moralidade necessária ao bem viver, sem ser a moralidade excessiva, repressiva? Como apresentar sem cair na vulgaridade, sem apresentar valores ditados pela moda ou pelo momento, mas lembrando que estamos lidando com mentes e personalidades em formação? A quem queremos encontrar depois de algum tempo, sujeitos que foram alimentados com ideias pré-concebidas ou sujeitos que formaram opinião própria e sabem defender suas ideias e sentimentos?

Não cremos que o aluno deva ser o repositório das ideias de seu professor e dos preceitos de seu tempo, preferimos vê-lo como o sujeito que, em posse de várias possibilidades, terá condições de, por si mesmo, eleger qual linha de pensamento quer seguir e aceitar, deixando de ser assim um robô programado para pensar esta ou aquela teoria que está em voga no momento de sua formação.

É neste momento da escolha do professor, de qual método didático utilizará para apresentar ao aluno o tema escolhido, que ele poderá optar pelas muitas e novas opções geradas e aceitas neste tempo de miríades de possibilidades. É aqui que a didática, através de seus variados métodos de ensino, ajudará o professor em seu desafio de apresentar ao aluno não só o conceito de gênero, mas as inúmeras formas de abordá-lo de maneira eficaz em cada tempo da História que quiser, quando quiser e como achar apropriado. Na introdução do livro *Ensino de História* (2010), encontramos os seguintes aspectos:

A ciência da referência remete-se à Didática da História para propor operações cognitivas que estejam ao alcance dos alunos. [...] A Didática da História leva em conta, sistematicamente, a autonomia e a independência disciplinares [...] as fontes, consideradas objeto material de pesquisa histórica, vêm adquirindo [...] cada vez mais importância e vem expandindo seu significado. Ao uso exclusivo dos documentos escritos como fontes foi incorporada a variedade de produção da sociedade (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 9-10).

Neste momento, abrimos nossa mente para a perspectiva do uso de novas fontes para o estudo da História na sala de aula, abrem-se novas opções de abordagens do conhecimento.

Obras de arte, como pinturas e esculturas, documentos escritos de natureza diversa, como registros particulares, anotações domésticas, tipos variados de correspondência, formas de manifestação literária e musical, imagens fixas e em movimento, peças da vida cotidiana, enfim tudo o que fornecesse informação sobre a vida humana aos poucos foi incorporado ao universo de fontes históricas (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 11).

O livro nos diz que somente a partir da primeira metade do século XX novas abordagens historiográficas abriram espaço para a diversidade de fontes e também que “os historiadores, então passaram a construir suas narrativas baseadas em outros tipos de registros – imagéticos, orais, sonoros e materiais” (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p.1). Considerando que o educador não deixa de ser um historiador, podemos considerar que estes conceitos valem para a sala de aula também, portanto, o ensino está então aberto para o uso da infinidade de recursos que podem ser usados para o estudo de qualquer princípio.

---

Na sequência, o livro dará sugestões das diversas possibilidades agora já tratadas como documentos, ainda que não se tratem exclusivamente de papéis. Em diversos capítulos que tratam minuciosamente das abordagens didáticas, temos como sugestões o uso de documentos escritos, jornais, literatura, música, meio ambiente, mapas, museus, fotografias, cinema.

Considerando cada um dos itens apresentados, o professor poderá escolher o mais apropriado para a sua abordagem de estudo. Vejamos, então, apenas um exemplo para ilustrar a ideia. Se ele quiser apresentar um estudo sobre o conceito de beleza na aparência das mulheres ao longo do tempo nas diferentes sociedades em diferentes épocas, seria interessante a visita a um museu e analisar as pinturas ali retratadas? Um museu em sua cidade, ou um museu virtual, dependendo do caso em que a escola ofereça condições para o passeio ou acesso à internet. O acesso a um museu de comunicação onde pudesse verificar através de jornais ou revistas, como se vestiam ou se penteavam. Que tipo de atividades eram exercidas em sua comunidade ou no lar para produzir beleza? Que meios usavam para ficar bonitas? Como a sociedade encarava o processo de embelezar-se?

Sempre levando em consideração que há mesmo nos mais variados temas do currículo, a possibilidade de aprofundar-se ou não no ponto escolhido. Bittencourt (2008) diz que os movimentos sociais, tais como o movimento feminino, foram responsáveis por promoveram uma forte valorização da história social no interior da produção do conhecimento histórico e dos espaços escolares.

Uma das mais profícuas sugestões para o ensino são os projetos de trabalho que geram grande envolvimento por parte dos alunos, professores e até da comunidade escolar como um todo. No estudo do gênero, haveria uma imensidão de sugestões de projetos a serem feitos e que significariam a superação da concepção de “tábula rasa” para com a história de nossos estudantes enquanto sujeitos históricos, capazes de transformar a realidade na qual se encontram (individual e coletiva), e não meramente receptores de conhecimentos ou espectadores da performance de seus professores, mas sujeitos conscientes, pensantes, criativos e transformadores da realidade.

Um bom exemplo a ser aproveitado é um dos vários projetos oferecidos pelo Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS, 2017), em que são apresentadas sugestões de atividades a serem feitas com material criado e oferecido pelo próprio APERS numa proposta que se chama APERS? Propostas pedagógicas a partir de fontes arquivísticas. Nesta iniciativa do APERS, em particular, foi preparado o material pedagógico de nome “A Transversalidade nas Fontes”, diversas fontes arquivísticas para diferentes trabalhos pedagógicos, em que a Proposta 1: História das mulheres e das relações familiares, que traz a problematização acerca das relações nas quais as mulheres estavam inseridas e das formas como eram conduzidas e como conduziam suas vidas em um contexto histórico determinado.

Para a construção do projeto, a equipe lançou mão de documentos que são parte dos Acervos do Judiciário e do Executivo. São documentos como processos judiciais, processos administrativos, termos de declarações de investigação policial, relatórios, planos administrativos e registros.

Como ideia de pensamento que conclui o que desejamos apresentar como fundamento das responsabilidades dos professores que apresentam definições, ensinam conceitos, ditam paradigmas e com isso formam opiniões na mente de seus alunos, citaremos um trecho que resume nosso pensamento a respeito da abordagem do ensino de Gênero nas classes de História:

A jornada do campo educacional exige seriedade, comprometimento, responsabilidade, dedicação, doação, tempo, espera, paciência, fé, atitude, liderança, sensibilidade, amor, cuidado, e toda vez que se fizer necessário, lembre-se da frase, por alguns atribuídos a William Shakespeare, por outros a Henrique de Souza Filho, mais conhecido

---

como Henfil que é a de que “se não houver frutos, valeu a beleza das flores; se não houver flores, valeu a sombra das folhas; se não houver folhas, valeu a intenção da semente”; bem como os dizeres de Raduan Nassar, de que já é gratificante e louvável, a possibilidade de semear (FOCHI, 2015, p. 173).

### **Conceituando gênero e sua importância no ensino de História**

O conceito de gênero exige um pensamento plural em cima de teorias construídas por cientistas e pesquisadores, que após análise e representações sociais e argumentos biológicos e culturais das desigualdades entre o ser masculino e feminino propõe ir além da simples dicotomia de sentimento e razão; teoria e prática, entre outros.

Este conceito, como estudou Foucault, passa por uma rede de poder que reproduz uma relação de poder. No estudo dos gêneros, o conceito pode variar de acordo com o enfoque que se deseja observar, por exemplo, um enfoque bem comum é o aprofundamento do estudo dos movimentos feministas e sua história que até não é tão recente assim.

A história está repleta de momentos onde a ação feminina direta está presente sem que, muitas vezes, seja reconhecida. Na virada do século XIX para o século XX houve maior visibilidade desses fatos através da questão sufragista e da luta por direitos básicos de cidadania.

Tornar visível àquela que fora ocultada foi o grande objetivo dos estudiosos feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito-inclusive como sujeito da ciência (LOURO, 2010, p.17).

O conceito de gênero surgiu nos meios acadêmicos no final do século XX com as definições dos filósofos Jaques Derrida e Michel Foucault. O termo gênero surgiu primeiramente entre as feministas norte-americanas, onde havia uma rejeição ao determinismo biológico implícito quando se falava de sexo ou diferenças sexuais. Alguns estudos mostraram ainda e tiveram como objetivo a importância dos sexos nos grupos de gêneros no passado do ponto de vista histórico.

No seu uso recente e mais simples “gênero” é sinônimo de “mulheres”. Durante os últimos anos, livros e artigos que tinham como tema a História das Mulheres, substituíram em seus títulos o termo “mulheres” pelo termo “gênero”. Em alguns casos, este uso ainda que se referindo vagamente a certos conceitos analíticos trata realmente da aceitabilidade política desse campo de pesquisa. Nessas circunstâncias, o uso do termo gênero visa indicar a erudição e a seriedade de um trabalho, pois “gênero” tem uma conotação mais objetiva e neutra que “mulheres”. O “gênero” parece integrar-se à terminologia científica das ciências sociais e, por consequência, dissociar-se da política (pretensamente escandalosa) do feminismo (SCOTT, 2008, p. 4).

A terminologia de gênero é em realidade de difícil definição precisa porque é nova como invenção social. Esse tema é transversal e se relaciona com o ensino de História dentro e fora da escola. Esse tema se insere no tema da orientação sexual no eixo da pluralidade.

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gênero culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homem” se aplique, exclusivamente, a corpos masculinos ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos” (BUTLER, 2003, p. 24).

---

O ensino de História vem seguindo as mudanças ocorridas anteriormente nas academias e aos poucos difundindo nas salas de aula do Ensino Médio e Fundamental essa importante discussão das relações de gênero e sexualidade.

Um questionamento interessante no caso brasileiro é o fato de que hoje nosso ensino é bastante feminino na questão gênero, pois a maioria dos professores hoje é do sexo feminino, o que de certa forma serve de parâmetro para os questionamentos em sala de aula sobre o feminismo e as relações de gênero que daí se estabelecem, fugindo, inclusive, de um viés puramente biológico e ampliando a questão da simples dualidade homens e mulheres.

O gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais”, a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e as mulheres. É uma maneira de se referir as origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres (SCOTT, 2008, p. 3).

As relações de gênero indicam a possibilidade de alunos e alunas conhecerem a história das mulheres, suas lutas e conquistas e ainda as vitórias desse processo, sempre lembrando a necessidade de evitarmos a dicotomia quase inevitável dos gêneros.

### **Sexualidade e gênero no ensino fundamental**

Gênero pode ser definido como aquilo que identifica e diferencia os homens e as mulheres, ou seja, o gênero masculino e o gênero feminino, de acordo com sua definição “tradicional”, podem ser usados como sinônimo de “sexo”, referindo-se ao que é próprio do sexo masculino, assim como do sexo feminino.

No entanto, a partir do ponto de vista das ciências sociais e da psicologia, principalmente, o gênero é entendido como aquilo que diferencia socialmente as pessoas, levando em consideração os padrões histórico-culturais atribuídos para os homens e mulheres.

Por ter um papel social, o gênero pode ser construído e desconstruído, ou seja, pode ser entendido como algo mutável e não limitado, como define as ciências biológicas, desta forma, o gênero consiste no modo como determinado indivíduo se identifica na sociedade, com base no papel social do gênero e no sentimento individual de identidade da pessoa.

O conceito da identidade de gênero não está relacionado com os fatores biológicos, mas sim com a identificação do indivíduo com determinado gênero (masculino, feminino ou ambos), por exemplo, uma pessoa que biologicamente nasceu com o sexo masculino, mas que se identifica com o papel social do gênero feminino, deve ser socialmente reconhecida como uma mulher.

Todavia, estas manifestações de gênero ocorrem nos mais diferentes espaços sociais, na família, no trabalho, na comunidade e também na escola, esta sendo fundamental na construção da identidade dos estudantes, em especial nos primeiros anos de ensino, onde os processos de discriminação e exclusão são mais acentuados, pela falta de maturidade dos alunos e, muitas vezes, pela falta de preparo dos profissionais da educação, pois existem desigualdades sociais que afetam de vários modos a permanência e o desempenho de meninos e meninas, da mesma forma que cada profissional de educação traz consigo um conjunto de representações sobre masculinidade e feminilidade que interfere no seu trabalho pedagógico com cada estudante.

---

Contudo, devemos compreender que o centro do debate não está se a escola deve ou não falar sobre gênero e orientação sexual, mas em como preparar-se para tratar deste tema da melhor forma possível, visto que já está inserido no ambiente escolar, podendo ser incorporado no currículo escolar e devendo ser trabalhado de forma distinta na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em especial na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, contribuindo na principal etapa de formação humana, visando formar um jovem com capacidade de conviver com as diferenças, tenha compreensão das desigualdades históricas entre homens e mulheres e das diferentes formas de discriminação e violência.

Diante disto, analisemos as previsões que constam nos PCN (BRASIL, 2000):

É inegável que há muitas diferenças nos comportamentos de meninos e meninas. Reconhecê-las e trabalhar para não as transformar em desvantagens é papel de todo educador. O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Desde muito cedo são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum, pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não precisam ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um (BRASIL, 2000, p. 32).

Uma das políticas mais conhecidas no Brasil, apresentadas recentemente, foi a publicação dos PCN, em 2000, cuja parceria com a área da educação foi estratégica na abordagem do problema do gênero, visto que coloca em debate o problema da hierarquização na relação entre meninos e meninas, assim como o problema da autoestima.

Entretanto, a melhor forma de trabalhar a questão do gênero no Ensino Fundamental, em um primeiro momento trabalhar sobre a superação da hierarquia entre homens e mulheres, os movimentos feministas e a questão libertadora, a garantia de uma identidade escolhida com base em uma harmonização das características entre masculino e feminino, sem hierarquias.

Assim como diferenciar sexualidade de gênero, onde o corpo biologicamente constituído não esgota as possibilidades de formação ao longo da vida, pois muitas aptidões não são definidas pela natureza, mas adquiridas por meio de processos e estímulos culturais e sociais que nos oferecem os mais variados estímulos para que nossos objetivos sejam alcançados.

Desta forma, tendo em vista as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), que definem como seus fundamentos, entre outros, a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado e a democracia na educação, o Ministério da Educação reitera a importância dos conceitos de gênero e a orientação sexual para as políticas educacionais e para o próprio processo pedagógico, por fim, sendo categoria central no processo de construção de uma escola efetivamente democrática que reconheça e valorize as diferenças.

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012, p. 48)

---

A questão do gênero se coloca em praticamente todos os assuntos trabalhados pela escola, nas diferentes áreas, como em Língua Portuguesa. Nos textos literários, podemos perceber as perspectivas de gênero por meio de análise de personagens e descrição de suas características. Em Língua Estrangeira, podemos explorar as diferentes conotações atribuídas ao masculino e feminino em vários países e diferentes culturas. Na Geografia, podem-se incluir a perspectiva de gênero nos movimentos migratórios, analisando suas consequências nos arranjos familiares e profissionais. Na disciplina de Arte seria interessante trabalhar as discriminações, a sensibilidade artística relacionada ao feminino, assim como trabalhar a História das mulheres, entre outros, da mesma forma, na Educação Física, sendo necessário tomar cuidado com os estereótipos ligados ao gênero, como a separação rígida entre meninos e meninas, ou seja, podemos trabalhar as relações de gênero em qualquer situação do convívio escolar.

O que esta proposta pretende é que se aborde, o tempo todo, a perspectiva de gênero nas relações, na vivência da sexualidade, explicitando e buscando formas mais criativas nos relacionamentos sexuais e amorosos. Tome-se como exemplo a discussão do tema da homossexualidade. Muitas vezes se atribui conotação homossexual a um comportamento ou atitude que é expressão menos convencional de uma forma de ser homem ou mulher. Ela escapa aos estereótipos de gênero, tal como um menino mais delicado ou sensível ser chamado de “bicha” ou uma menina mais agressiva ser vista como lésbica, atitudes essas discriminatórias. Em cada período histórico e em cada cultura, algumas expressões do masculino e do feminino são dominantes e servem como referência ou modelo, mas há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas. Cada um tem o seu jeito próprio de viver e expressar sua sexualidade. Isso precisa ser entendido e respeitado pelos jovens (PCN, 1998, p. 32).

O cuidado, por parte do professor, de momentos de convivência e de trabalho com alunos de ambos os sexos pode ajudar a diminuir a hostilidade entre eles, além de propiciar observação, descobertas e tolerância das diferenças. Essa convivência, mesmo quando vivida de forma conflituosa, é também facilitadora dessas relações, pois oferece oportunidades concretas para o questionamento dos estereótipos associados ao gênero.

No que diz respeito aos temas de gênero a serem trabalhados na faixa etária de 1 a 5 anos, tem-se: a diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem; a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino; o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive; o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino.

É igualmente importante que sejam feitos momentos em que esses temas sejam diretamente abordados, como trabalhos planejados e sistematizados, leitura e análise de notícias ou de obras literárias, isto é, são boas formas de informar e promover discussões a respeito de valores e atitudes ligados à questão. No estudo dos conteúdos de História, podem ser trabalhados os comportamentos diferenciados de homens e mulheres em diferentes culturas e momentos históricos, o que auxilia os alunos a entenderem as determinações da cultura em comportamentos individuais.

### **Gênero e sexualidade no Ensino Médio**

A busca por uma sociedade mais democrática e justa deve ser um dos objetivos sociais que trabalham na escola professores, professoras, alunas e alunos, e todo o elenco que compõe um teatro de educação para a sociedade como um todo, e a inclusão nas séries iniciais faz parte disto, sendo que o Ensino Médio é ponto de partida onde as definições de personalidades de definem.

---

O ensinamento para inclusão do gênero no meio escolar trouxe de uma maneira ainda muito complexa de determinados conceitos e o entendimento para a erradicação do preconceito de gênero em todas as áreas do ensino em nosso país.

Um estudo com jovens no Ensino Médio nos Estados Unidos, aponta o assédio sexual como uma forma mais insidiosa de discriminação:

[...] durante o ano de 2011, mais de 50% das meninas e 40% dos meninos relataram ter sofrido algum tipo de assédio sexual. Estudantes homossexuais enfrentaram discriminação mais grave: 85% de denúncias de abuso verbal e 19% foram vítimas de violência física. O preconceito de gênero nas salas de aula também pode ter um efeito poderoso sobre a percepção dos alunos a longo prazo sobre suas oportunidades futuras (ISEA, 2017, s.p.).

Com ênfase na promoção da igualdade social, regional de gênero de orientação social, que é mencionado em atendimento à orientação do Plano Nacional de Educação, no seu artigo 2º, traz uma forma de tendência a cerca da construção da cidadania e do estudo sobre a sociedade e nas escolas. O PNE (2014) em todas as esferas da administração pública, ou seja, (nacional, estadual e municipal) o processo de interagilidade em torno da dimensão de gênero e o de orientação sexual nos planos da educação.

É conceito fundamental compreender a dimensão histórica, social, política e cultural das diferenças e do próprio processo de construção subjetiva de homens e mulheres. O plano Nacional de Educação, no artigo 5º e parágrafo 1, apresenta que:

Tendo o Brasil criado metas de inclusão e paridade e igualdade de gênero desde a década 70, e com isso, eliminou disparidade de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, onde as meninas estão plenas e qualitativas à educação básica de boa qualidade. Nesta direção, a Constituição Federal de 1988 afirma que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações (PNE, 2014, s.p.).

Fica na concepção didática, o professor procura da melhor forma caminhos ou formação o seu desenvolvimento de conteúdo, levando em consideração o seu grau cultural e intelectual, pós-universitária, para o desafio de enfrentar uma classe de diversificação de gênero, já que a influência familiar é muito forte na estrutura emocional do aluno.

Tem professores que acham que dar aulas para meninas é muito mais produtivo do que para meninos, tendo em vista, justamente o perfil familiar. Pesquisas em centros dedicados ao ensino de gênero nas escolas, tendo como base as do ensino básico, fica claro que a escola é primordial no apoio ao professor. A figura do professor perante os alunos termina por sugerir na integridade socioeducativa desse aluno o seu anseio pessoal de valores e conquistas.

O professor exerce papel importante na formação integral dos alunos, no sentido de que transmite seus valores e apontar as possibilidades de escolha diante dos modos de vida, sem abordar diretamente as questões de gênero.

Quando se fala na escola é primordial o apoio ao professor, esta tem se negligenciado seu importante papel político de instrumento de modificação social, é nestas questões que a educação brasileira está passando por mudanças estruturais e até mesmo dogmáticas, no sentido de que as discussões de gênero devem permanecer inseridas no campo educacional por meio de debates e de apoio à divulgação da produção científica, em especial na formação de professores.

---

Dessa maneira, podemos concluir que a formação primordial de um professor de Ensino Médio, está em poder, ter uma estrutura psicológica que lhe valha um enfrentamento de desafios que lhe são propostos na sua formação do carácter de uma sociedade, infelizmente o de inclusão de gênero no presente é sempre penoso.

### **Considerações finais**

A problemática do gênero nas escolas define-se por desvendar e explicitar as discriminações e preconceitos associados ao gênero, no sentido de garantir a igualdade como princípio para o exercício da cidadania, pois é inegável que há muitas diferenças nos comportamentos de meninos e meninas, e reconhecê-las é fundamental para trabalhar nossos jovens, no sentido de respeitar as diferenças e naturalizar as relações entre estes, mostrando que estas diferenças não os fazem melhores que outros. O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero.

Assim, buscando pela via da educação, ajudar os jovens a construir relações de gênero com equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a serem pessoas mais abertas e equilibradas.

### **Referências**

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo, ALVES, Ronald Cardoso. **Ensino de história**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

APERS. Arquivo público do estado do Rio Grande do Sul. 2017. Disponível em: <<http://www.apers.rs.gov.br/portal/index.php>>. Acesso em: 24 maio 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; SEVERINO, Antônio Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação: 2014-2024**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

---

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://spm.gov.br/>>. Acesso em: 24 maio 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas do gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Org.). **Ensino de física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

FOCHI, Graciela Márcia. **Metodologia do ensino de história**. Indaial: Uniasselvi, 2015.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. **O ensino de história e seu currículo: teoria e método**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ISEA. Instituto para Aprendizagem Social, Emocional e Ambiental/ISEA. **Promovendo a aprendizagem socioemocional**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.iasea.org.br/iasea>>. Acesso em: 22 maio 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SCOTT, Joan W. **Gênero uma categoria útil de análise histórica**. Campinas: Educação e Realidade, 2008.

---

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

---

# CONTRACULTURA NO BRASIL DA DITADURA

## Counterculture in Brazil of the dictatorship

Ana Noredi Schuster

Sonia Cristina Rado<sup>1</sup>

**Resumo:** A formação da identidade social do jovem brasileiro durante o período da ditadura militar, e sua relação com o movimento da contracultura, que nos anos 1960 explodiu em manifestações simultâneas em vários países, é o tema deste trabalho, que propõe um estudo sobre os movimentos citados durante os anos de 1968 a 1970. Embalados pelos ideais hippies, *flower power* e *beatniks*, que culminaram no festival de música *Woodstock* na cidade de *Bethel*, Estados Unidos, de 15 a 18 de agosto de 1969, essas manifestações de jovens surgiram, especialmente, para protestar contra a guerra do Vietnã, a sociedade de consumo, o imperialismo, o capitalismo e o modo de vida da sociedade de alguns países europeus, como a Holanda e a França. No Brasil, o movimento, teve inicialmente, relação com a música, com a arte e com os posicionamentos políticos e sociais.

Palavras-chave : Contracultura. Ditadura. Identidade social.

**Abstract:** The formation of the social identity of the Brazilian youth during the period of the military dictatorship, and its relationship with the counterculture movement, which in the 1960s exploded in simultaneous manifestations in several countries, is the theme of this research that proposes a study on the movements cited during the years of 1968 and 1970. Entertained by the hippies, flower power, and beatniks ideals that culminated at the Woodstock Music Festival in Bethel, United States, August 15-18, 1969, these youth demonstrations arose especially to protest against The Vietnam War, consumer society, imperialism, capitalism and the way of life of society in some European countries such as the Netherlands and France. In Brazil, the movement, initially had a relationship with music, art and political and social positions.

Keywords: Counterculture. Dictatorship. Social identity.

### Introdução

A formação da identidade social do jovem brasileiro durante o período da ditadura militar, e sua relação com o movimento da contracultura mundial, guardou diferenças e semelhanças nos países europeus e americanos, especialmente com relação às identidades envolvidas nos processos revolucionários, que sacudiam o mundo na década de 1970. Por tratar-se de jovens e de sua formação nesta fase da vida, quando naturalmente surge o espírito contestatário, é necessário o esclarecimento acerca das posições sociais ocupadas pelos sujeitos aqui estudados.

No Brasil, o movimento teve inicialmente relação com a música, de grupos como os Novos Baianos, os Mutantes, Gilberto Gil e Caetano Veloso, além do ícone da contracultura Raul Seixas e suas músicas de protestos e de apologia às drogas. Essa influência dos *hippies* sobre o Tropicalismo gerou discordâncias acerca do real engajamento dos cantores da tropicália com os ideais da contracultura mundial, o fato é que acabaram estabelecendo rivalidades com os representantes da Jovem Guarda e da MPB.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação, Mestre pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, E-mail: belradoalves@hotmail.com.

---

De acordo com Napolitano e Villaça (1998), o Tropicalismo, logo depois de sua “explosão” inicial, transformou-se num termo corrente da indústria cultural e da mídia. Acabou consagrado como ruptura, em diversos níveis: comportamental, político ideológico, estética. Ora apresentado como a face brasileira da contracultura, ora apresentado como o ponto de convergência das vanguardas artísticas mais radicais (como a Antropofagia modernista dos anos 1920 e a Poesia Concreta dos anos 1950, passando pelos procedimentos musicais da Bossa Nova), o Tropicalismo, seus heróis e “eventos fundadores” passaram a ser amados ou odiados com a mesma intensidade. A corrente musical que servia ao militarismo era a Jovem Guarda, enquanto os cantores da MPB, como Geraldo Vandré e outros, incitavam o povo a lutar contra o regime. A emissora Record TV exibia programas de música de ambos os grupos, acirrando ainda mais os debates, inclusive contra o uso de guitarras elétricas, fato que gerou uma passeata em 1968, organizada pela própria emissora, apoiando os protestos contra o uso do instrumento, que para os representantes da MPB representava uma ameaça que vinha dos EUA, uma tentativa de americanizar nossa cultura, a verdade é que a guitarra acabou sendo incorporada pelos tropicalistas.

No Brasil, tivemos uma edição nacional do festival de *Woodstock*, que reuniu representantes do movimento *hippie*, o festival de Aguas Claras em Iacanga – SP, com a primeira edição em 1975, seguidas de 1981, 1983 e 1984. Essas manifestações já tardias da contracultura indicam que, supostamente, havia uma busca pela liberdade desconectada da identidade revolucionária do início dos movimentos.

Afinal, o que é identidade social? De acordo com Hall (1999), a identidade social está ligada à questão cultural de pertencimento, seja na concepção individual ou coletiva e é influenciada por questões de lugar, gênero, raça, história, nacionalidade, orientação sexual, crença religiosa e etnia.

Essa pesquisa possui a finalidade de responder à seguinte questão: como ocorreram os movimentos de contracultura no Brasil acerca da identificação das classes sociais dos jovens envolvidos e seus objetivos? Diante desta questão, procura-se objetivamente descrever e explicar sobre quem eram, e como era o comportamento social e político dos jovens da contracultura no Brasil, dos anos de 1968 a 1970.

De modo específico, almeja-se conhecer o perfil social e entender a formação da identidade social e cultural da juventude à época citada; desvendar quem eram, sob o aspecto econômico e cultural, os jovens desse período e seus compromissos com família, trabalho e futuro, mesmo diante do quadro repressivo que a política nacional apresentava naquele momento; entender se houve realmente engajamento político tal qual o movimento *hippie* em outros países, e se houve, que classes sociais foram mais influenciadas por essas ideias de liberdade e oposição ao consumismo e ao imperialismo, que se encontrava em franca expansão naquele período.

Procura-se fundamentar a pesquisa por meio do contexto social do Brasil no ano de 1968, comparando com os movimentos de base contestatória e revolucionária que ocorriam pelo mundo com embasamento em autores como Ventura (1989), Hall (1992, 1999) e Hobsbawm (1992, 2008, 2012).

Ventura (1989) discute que o mundo em transformação de 1968 não terminou na medida em que seu legado é resgatado, pois sempre que jovens se unem em luta e tomam as ruas, em manifestações pacíficas ou não, fazem o resgate dos direitos, que lhes são intrínsecos e conscientizam-se de sua plena cidadania. Ao fazer uma retrospectiva, é possível compreender onde, quando e como se originaram os movimentos sincronizados com o mesmo ideal, em diversos países, simultaneamente, na década de 1960.

É relevante um breve comentário sobre cultura, que é tudo que é produzido e criado por uma sociedade pelo processo social e amparado pelo processo histórico, sejam relações

---

de trabalho, hábitos, comportamentos, desenvolvimento científico, artístico e filosófico, língua e arte, todas essas manifestações de um grupo social são consideradas como cultura, portanto jamais existiu um povo sem raízes culturais. A forma como essas relações se estabelecem são dirigidas por regras comuns a todos, dentro de uma ética social e uma moral particular de cada grupo. Portanto, tudo que não está de acordo ou não se enquadra na lógica cultural de determinada sociedade está contra, daí o termo contracultura, nascida para protestar contra determinadas ações e *modus vivendi* da sociedade capitalista.

Falando em cultura, de acordo com Hobsbawm (2012), a relação entre arte e poder existiu em várias épocas. Atualmente, as grandes corporações tornaram-se patrocinadoras das artes, como os príncipes e os banqueiros do passado. Hobsbawm analisa o declínio dos grandes intelectuais protestativos. Para ele, a sociedade de consumo ajudou a despolitizar os cidadãos ocidentais, e considera esse fenômeno uma vitória parcial da globalização neoliberal, constatando que os intelectuais de protesto perderam espaço para as celebridades.

Para Guarnaccia (2001), sobre o movimento da contracultura, “os provos”, que é a abreviação de provocadores, iniciou no ano de 1965, em Amsterdam, cidade considerada pioneira da desobediência civil, onde jovens herdeiros da tradição anarquista protestavam contra o excesso de conforto, de segurança e amplo acesso aos bens de consumo. Seus protestos foram os primeiros da contracultura e incitaram outros pelo mundo afora. De acordo com o mesmo autor, esses jovens pioneiros desenvolveram formas de protestos, entre elas vários projetos dos povos, na qual o que pediram os primeiros *hippies* ainda faz parte da rotina de Amsterdam, como o uso de bicicletas “sem dono”, que surgiu como protesto contra os automóveis, a emancipação sexual, sobretudo homossexual, o uso e a liberação da droga conhecida como maconha.

Guarnaccia (2001) afirma que a Holanda nunca se recuperou das loucuras *hippies*, do *flower power* e das viagens fora da realidade oferecidas pelo LSD e a maconha. Para o autor, todas as outras sociedades contemporâneas voltaram à realidade, enquanto a Holanda continua a viver nas nuvens da contracultura. Esse retorno a realidade teria ocorrido pela massificação da cultura, pela sociedade de consumo e o capitalismo.

Nos Estados Unidos da América, o movimento contracultural conservava em sua base a classe média intelectual de jovens universitários, que tiveram os *beatniks* como precursores, desejavam liberdade sexual, valorizavam a natureza e a paz, alimentação natural, anticomunismo, crítica ao imperialismo e sua política de exploração e contra os veículos de massa, esses valores eram contrários a uma sociedade organizada e em expansão, como era (é) a sociedade norte-americana, que se alicerçava como potência imperialista.

Na França, o movimento focava na contestação dos padrões sociais do mundo ocidental, jovens franceses buscavam mais liberdade dentro da própria sociedade em que viviam. O movimento inicialmente estudantil de classe média passou a contar com a adesão da classe de trabalhadores insatisfeitos com a exploração no trabalho.

No mundo inteiro, tantos nos países socialistas como nos capitalistas, ocorreram revoltas e protestos, que chegaram ao Brasil inicialmente pelos jovens universitários e intelectuais também da classe média.

Levando em conta que no compasso da ditadura militar estavam os jovens de classe média, artistas, intelectuais, políticos de esquerda e a classe operária, que durante os anos 1930 e 1940 dedicaram seus esforços na conquista de seus sonhos, movidos pela esperança no trabalho regulamentado pela CLT e também em pequenas conquistas feministas, como o voto da mulher, e mais algumas modestas reivindicações reguladas pelo regime vigente, cabe aqui a pergunta que orienta todo o caminho que será percorrido pela pesquisa: estariam os jovens da contracultura da geração de 1968 a 1970, engajados em lutas políticas e libertárias, como ocorria nos movimentos homônimos espalhados pelo mundo, com os movimentos operários

---

internos ocorridos nessa fase nas maiores cidades do Brasil, ou somente buscando uma forma de fugir da linearidade traçada pelas famílias de classe média e assim negar os ideais dos pais no que tangia ao futuro de suas relações trabalhistas, sociais e familiares? Seguindo esse viés, resta indagar se esses jovens buscavam realmente uma revolução social profunda ou apenas uma forma de se aproximar de drogas, sexo fácil e transgressões que se travestiam de liberdade?

Afinal, os anos 1960 e 1970 foram formadores de opinião e consciência social em todas as camadas da população ou apenas em determinados grupos engajados, que de chofre foram reprimidos e banidos do país, deixando o saldo desolador do não conformismo e desejo de liberdade naqueles que aqui ficaram a resistência de quem nunca desistiu da luta pela liberdade, mesmo pagando, muitas vezes, com a própria vida o preço do sonho de um país melhor.

Esses acontecimentos mudaram realmente os rumos do pensamento da sociedade à época, ou decretaram um fim em si mesmo com a manipulação das massas revolucionárias, seja por força do regime militar ou da própria sociedade de consumo, que acabou tragando os ideais reformadores da onda *hippie* no mercado fonográfico, no mercado clandestino de drogas e na moda, deixando para trás sua proposta de sociedade alternativa. Por fim, analisar o movimento no Brasil e os atores envolvidos, bem como traçar paralelos entre os movimentos de contracultura dos anos 1968 a 1970 e os movimentos engajados da juventude no tempo presente.

### **Movimentos dos estudante e da juventude**

No ano de 1968, o Brasil e outros países se encontravam em plena efervescência política e social, as grandes mudanças que ocorriam em quase todos os países, tanto nos capitalistas quanto nos socialistas, são explicados pelo Historiador Eric Hobsbawm em seu livro “A era dos Extremos”. Para ele, o crescimento repentino dos números da educação, especialmente do ensino superior, são um dos motivos que explicam as mudanças da década de 1960, e embora aparentassem uma ação em conjunto, tinham nuances diferenciadas em cada país que ocorriam. Em concordância com o Hobsbawm, no Brasil, os movimentos eram realizados por jovens estudantes universitários, militantes políticos e artistas engajados em lutas contra a ditadura militar.

Nascidos em berço “esplêndido”, nem todos os jovens da classe média participaram destes movimentos, os mais politizados faziam parte de partidos políticos de esquerda junto a artistas que despontavam no cenário nacional usando a arte como objeto de contestação.

Nos EUA, o movimento de contracultura protestava contra a guerra do Vietnã, o mercado de consumo e o imperialismo. Na França, os jovens lutavam contra o próprio sistema educacional e pelos valores morais da sociedade, que julgavam incompatíveis com os novos tempos. No Brasil, a passeata dos cem mil, em 26 de junho de 1968, foi um protesto contra a ditadura militar. Na passeata, encontravam-se estudantes, mães, padres, intelectuais e artistas, descontentes com o governo militar.

Ganharam força com os movimentos estudantis também os movimentos em favor das minorias, que tiveram suas raízes na própria contracultura, como as lutas feministas, os movimentos contra o racismo e a homofobia, as lutas em defesa do meio ambiente, as reivindicações dos sem-terra, entre outros, que ganharam adeptos e fazem hoje a diferença nas lutas de grupos engajados da atualidade.

Ventura (1989), que se notabilizou em narrar esse período, em sua pesquisa intitulada: “1968: o ano que não terminou”, explica que os militares destruíram promessas do governo João Goulart e as esperanças de uma sociedade livre das injustiças sociais. Em seu estudo, Ventura aponta como força propulsora dos movimentos de contracultura no Brasil os estudantes

---

das principais capitais brasileiras, intelectuais e artistas. Ao analisar as páginas escritas pelo citado autor, fica claro que esses jovens revolucionários possuem uma característica comum, são oriundos da classe média, a mesma que apoiou o golpe militar de 1964.

O autor questiona se esses movimentos típicos de classe média teriam um real engajamento político e revolucionário, com as mesmas propostas dos movimentos *hippies* pelo mundo, ou para os jovens brasileiros desse período, era somente uma forma de fugir da repetição da história vivida pelos pais, obrigando-os a se transfigurarem em revolucionários, que mais tarde retornaram a mesma posição reacionária, da qual tentou-se fugir, que predestinava esses jovens a vida que foi delineada por sonhos e ideais de conquistas econômicas e sociais traçadas pelas tradicionais famílias das classes médias e altas da sociedade brasileira.

A comercialização e o consumo de bens, que se tornaram ícones da contracultura, como as drogas, a música e o vestuário, movimentaram e alimentaram a sociedade alternativa, a mesma que combatia o consumismo e a exploração do planeta.

A própria contracultura movimentou um mercado consumidor milionário, de moda, discos e drogas, já que a partir do momento que surgiu gerou um extraordinário lucro para empresas de música, e para o mercado ilegal de drogas sintéticas e outros alucinógenos, que naquele momento estava em expansão e era amplamente comercializado na América do Norte, principalmente entre os jovens *hippies* da contracultura em todos os países onde o movimento ganhou força, naquela época de grandes revoluções sociais. Neste contexto, Hall (2003, p.45-46) apresenta que:

A identidade forma-se na base da família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, etc., enfatiza do ponto de vista político e social a forma como somos formados e produzidos como sujeitos “generificados”, isto é, politizou a subjetividade e expandiu a formação das identidades sexuais e de gênero.

Assim, dentro desse pensamento, esses jovens, apesar de ensaiarem uma reação de contracultura e revolução, mantinham os mesmos ideais burgueses de família e trabalho, repetindo as gerações anteriores desta mesma classe social.

O filme “Opinião Pública”, de Jabor (LIMA, 2017), apresenta várias entrevistas com jovens da classe média paulista que confirmam a ausência da preocupação e do engajamento político. Demonstra, nas entrevistas, um comportamento alienado em relação à situação política do momento, deixando claro que os anseios eram por maior liberdade pessoal, longe da realidade dos jovens trabalhadores que, naquele momento, mantinham uma luta constante por trabalho e contra a ditadura.

Dessa forma, os jovens protagonistas do filme eram filhos da classe média, com interesses opostos, na maioria das vezes, em relação a outros jovens brasileiros, priorizando interesses próprios e prazeres momentâneos. A aquisição de discos de grupos estrangeiros e roupas indianas eram marcas de grupos da contracultura mundial, que os caracterizavam e davam a tônica da rebeldia contra o sistema dominante mundial.

Soma-se a esse *status quo* dos *hippies* brasileiros a certeza e a segurança do retorno ao lar e a família após as aventuras juvenis embaladas por drogas e *rock’n’roll*, famílias estas que os receberia de volta ao lar, no fim da aventura rebelde dos anos 1960.

Para Hobsbawm (2002, p. 282), “havia uma necessidade de chocar a sociedade burguesa, os jovens daquela época acreditavam que tudo mudaria através da revolução”. Apoiados na lógica do autor, fica claro que na linha de frente da grande banda revolucionária que passava, tocando e cantando o sonho de uma nova era, estavam artistas que usavam a arte como instrumento transformador de protesto e engajamento, intelectuais e políticos de

---

esquerda e uma parte dos estudantes da mesma camada social, indivíduos e cidadãos que se lançaram em combates e confrontos, gerando a resistência a ditadura, mesmo sob a censura que, implacavelmente, vigiava e punia com prisões, torturas e exílio.

A contracultura nesse momento estava representada por alguns grupos de jovens de classe média, que buscavam confrontar os valores da família e conquistar a liberdade, seguida do consumo, do prazer que o dinheiro podia proporcionar e que o próprio movimento oferecia, apesar de ter em sua gênese, nos países onde surgiu, a oposição a essa prática. A classe operária oferecia uma forma de resistência diferenciada, que será tratada mais adiante.

Para maior compreensão do período foram realizadas entrevistas orais com indivíduos, sujeitos históricos anônimos que vivenciaram o momento da contracultura no Estado do Paraná. A metodologia deste estudo consistiu na investigação, por meio de entrevistas e da oralidade, acrescentar dados importantes sobre a experiência revolucionária e sua participação no movimento *hippie* do Brasil, explicando e expondo suas vivências ao saírem do ambiente urbano, confortável e agitado pelos acontecimentos políticos no final de 1968, para viver em um ambiente livre do consumismo, cercados de paz e natureza, morando em localidade praiana e vivendo de trabalhos artesanais compartilhados com a comunidade, essas pessoas são hoje pais e avós e falam sobre as motivações que os levaram a aderir a contracultura no Brasil. Dessa maneira, apresenta-se nesse estudo alguns relatos.

Jovem 1, sexo masculino: “procurou-se o isolamento e a forma mais natural de viver para reagir a uma sociedade formatada por valores burgueses que procuravam somente a realização profissional e ascensão social, sua opção foi pautada na busca por liberdade de espírito e com o contato mais próximo à natureza, afastado do cotidiano da cidade grande, tinha a sensação de total liberdade chegando a entender e aceitar a imortalidade da alma, segundo algumas filosofias orientais, em destaque naqueles anos”.

Segundo os entrevistados, o uso de drogas psicodélicas não tinham o mesmo efeito devastador das drogas atuais e não geravam violência, apenas a sensação de liberdade e expansão mental, que não raras vezes, confundia-se com experiências espirituais.

Assim, procurou-se investigar como uma jovem do sexo feminino observava essa temática.

Jovem 2, sexo feminino: “havia um mundo a ser descoberto, um apelo por liberdade e experiências sexuais, aproximação com a natureza e desejo de fugir das imposições verticais impostas pela família, que cobrava uma postura retrógrada em face das conquistas femininas há época”. Segundo a entrevistada, a maior motivação foi a liberdade e o amor livre e sem preconceitos.

Os entrevistados, questionados sobre suas realizações sociais, econômicas e familiares, revelaram-se satisfeitos e sem arrependimentos pelas escolhas feitas no período da contracultura, que se refletem até hoje em suas vidas simples, despojadas dos luxos da grande cidade. O uso de drogas sintéticas e de ervas alucinógenas foi abolido com o passar do tempo, pela conscientização de não fazer uso diante das crianças que nasceram na família. Abolida a prática do uso de entorpecentes, também acabaram se rendendo à alguns caprichos do consumo, inevitável em nosso tempo.

Com relação aos filhos e netos, confessam que temem pela violência, pelas drogas e pelos rumos que a sociedade capitalista tomou, principalmente nas questões ambientais. Quanto à questão política e à repressão militar, os entrevistados concordam entre si, que não foi a maior motivação para a escolha do movimento *hippie* como norteador de suas juventudes, ao contrário, não havia uma grande preocupação política desses jovens ao aderir ao movimento, a grande motivação era o afastamento da forma de vida burguesa e a aproximação de uma vida

---

mais simples, em busca de uma paz, que não deixava de ser inquietante sob o ponto de vista do caráter de protesto que a contracultura abrigava.

Questionados sobre seus posicionamentos atuais em relação à família e à sociedade, deixam claro que com o passar do tempo, adotaram na educação de seus filhos e filhas, posturas semelhantes aquelas que seus pais tinham em relação a eles na juventude, posicionamentos estes que os levaram a protestar, abandonando o conforto da casa paterna para viver de forma contrária aos valores burgueses que alicerçavam a sociedade dominante.

Esse fenômeno foi observado também pela jornalista Menezes (2013), em que ela relata o mesmo posicionamento dos artistas Lobão e Roger Moreira, que iniciaram suas carreiras artísticas como revolucionários e contestadores sociais, com suas músicas engajadas, e acabaram, segundo a jornalista, como reacionários. Com o passar do tempo, os artistas, ambos músicos do estilo *rock*, música que foi difundida, principalmente, nos tempos da contracultura, e filhos de classe média, haviam levantado suas bandeiras revolucionárias na juventude, possivelmente para contrariar a família e seus valores. Na atualidade, assumem uma postura conservadora e de retorno as origens burguesas.

Cabe aqui ressaltar que a observação do fenômeno se mantém inalterada em épocas distintas e com novos atores, que assim como os jovens *hippies* de 1968, usaram o estilo musical *rock* para protestar, e com um estilo irreverente de falar e vestir, os artistas dos anos seguintes mantiveram a mesma ideologia de juventude que arrefeceu na maturidade.

### **Atos e movimentos de trabalhadores**

De acordo com Giannotti (2009), em seu estudo publicado na ‘revista *Advir*, da UERJ’, o autor discute que ao falar-se sobre esse período importante e conturbado da história mundial, tem-se a tendência de ressaltar lutas e conquistas de países como França e EUA, negligenciando a resistência e a determinação dos jovens brasileiros diante de um regime que calava a tiros, tortura e morte seus opositores, e os fatores que levaram a classe operária, em determinado momento, se tornar silente porém não passiva em suas reivindicações e lutas.

Dessa forma, percebe-se a visão dominante introjetada nos brasileiros a ideia que toda a cultura de fora do país é melhor, utilizando essa farsa como instrumento de dominação, essa característica da burguesia de décadas anteriores, continua nos dias atuais, perpetuando esse equívoco, enfatizando que o brasileiro é um povo pacífico e bonzinho, razão que leva a crer nessa passividade mesmo em tempos onde um fenômeno global como o ocorrido em 1968, carregado de ideologia, esperanças e simbologias, que levava a juventude a rua em projetos coletivos de negação de valores que oprimiam povos pela guerra e pelo imperialismo ditado pela sociedade de consumo.

Para Giannotti (2009), o movimento operário foi o grande esquecido, mesmo sendo destruído pelo golpe vitorioso de 1º de Abril, no Rio de Janeiro, onde milhares de operários e trabalhadores portuários, ferroviários, metalúrgicos, bancários e funcionários públicos foram presos em seus locais de trabalho e em suas casas. Cerca de 50 mil pessoas foram presas e amontoadas em delegacias, bem como três navios ancorados na Baía da Guanabara e um estádio de futebol em Niterói. Essas primeiras prisões tinham como objetivo extirpar o vírus da subversão das fábricas, minas, portos, aeroportos, refinarias e conglomerados de trabalhadores. Os militares caçaram diretorias consideradas de esquerda, mais de 900 sindicatos também tiveram suas diretorias cassadas, presas e perseguidas.

O objetivo do golpe pelos militares era calar a boca dos trabalhadores, evitar greves operárias e ocupação de terras por camponeses. Apoiados pelo capital estrangeiro que se instalava no Brasil, os militares mandavam prender e matar qualquer um que se opusesse a

---

nova ordem vigente. Nesse quadro, a CGT desapareceu e seus líderes foram cassados, assim a ditadura e o silêncio se impuseram nas fábricas sob o comando verde militar. No entanto, há registros de algumas tentativas, embora infrutíferas, de greves em 1965, 1966 e 1967.

Com a classe operária “sob controle”, os opressores agora precisavam cuidar dos estudantes que continuavam com suas passeatas exigindo melhor ensino, mudanças sociais, melhores condições dentro das universidades, e contestando quanto à questão da educação e seus laços entre a ditadura e os Estados Unidos da América.

Percebe-se claramente a diferença de ideologias entre classes. O que era liberdade, igualdade e fraternidade para uns não correspondia à realidade e anseios de outros.

Tomando ainda como referência o autor Giannotti (2009), três fatores marcaram as lutas operárias no período referido, 1968: A greve de Belo Horizonte e Contagem (MG); o 1º de Maio na praça da Sé (SP); e a greve de Osasco (SP).

Em abril de 1968 nascia tenso no setor operário brasileiro, arrocho salarial e desemprego, em Belo Horizonte, um jornalzinho circulava clandestinamente, chamava-se O Piquete, era produzido em locais como diretórios de estudantes ou por parte de padres engajados na luta, grupos de trabalhadores discutiam a situação nas fábricas em que trabalhavam. Em 16 de Abril, ocorreu uma greve na Siderúrgica Belgo Mineira, que se espalhou por toda a região, operários ocuparam as fábricas e se recusavam a sair, mais de 20 mil operários entraram em greve, exigindo aumento salarial, mas o governo não cedia e os grevistas também não, depois de uma semana, a ditadura mandou que o ministro à época Jarbas Passarinho, oferecesse 10% de aumento que foi aceito e interrompeu a greve.

A manifestação de 1º de maio de 1968 em São Paulo na praça da Sé, foi uma tentativa do governador da Ditadura arrefecer os ânimos para evitar o mesmo que ocorreu em Contagem, porém os operários compareceram com pedras nos bolsos e houve confronto entre os dirigentes e os operários que feriram o governador com uma pedra. Os ocupantes do palanque esconderam-se na igreja e Zequinha Barreto, vice-presidente do sindicato dos metalúrgicos, ateou fogo ao palanque, esse foi o 1º de maio de 1968 em São Paulo.

Os metalúrgicos de Osasco, satisfeitos e eufóricos com o episódio de 1º de maio na Sé, e achando insustentável manter um aumento de somente 10% que ocorreu em Contagem, paralisaram grandes fábricas da região, inclusive a mais importante a Cobrasma, apoiados por grupos de esquerda como o VPR, POLOP, ALN e AÇÃO POPULAR, garantiram a participação ativa de representantes da própria massa. No dia 17, a cidade estava parada e os manifestantes operários tomaram a Cobrasma, a ditadura reagiu, forçaram o portão da fábrica e prenderam mais de 800 operários, que com as mãos sobre a cabeça foram levados ao DOPS, onde foram torturados e alguns até mortos.

Ainda assim, como símbolo de resistência e luta da classe operária, no mesmo ano, ainda duas greves de menores proporções ocorreram, a primeira em São Paulo na fábrica Lassen, durou uma semana, mas não conseguiu se espalhar. A segunda ocorreu novamente em Contagem, mas a ditadura derrotou o movimento já nos primeiros momentos.

A saber, o ano de 1968 não foi sustentado apenas por aqueles que ilustram os livros didáticos de história e que trazem pequenas notas sobre *hippies*, movimentos de contracultura, músicas engajadas e seus autores, haviam sujeitos históricos anônimos lutando e sofrendo barbáries, tanto quanto aqueles que se tornaram famosos quando de suas prisões, torturas e mortes. Estes homens e mulheres anônimos não lutavam pela liberdade de escolhas sexuais ou pela expansão da mente com drogas caras, mas pela sobrevivência, salários dignos e pelo pão na mesa de seus filhos e famílias. Esses acontecimentos marcaram a classe operária e sua luta por direitos básicos de cidadania no ano de 1968.

---

Segundo Hobsbawm (1992), estudar os trabalhadores é estudar uma classe e a situação que ela se encontra, seu modo de vida e os movimentos que ela gera, bem como compreender a História vivenciada por esses sujeitos.

### Considerações finais

A partir de uma construção teórica e empírica, que nos leva a conclusões significativas relacionadas à área de concentração História Do Tempo Presente, delimitado pelo estudo “A Formação da Identidade Social do Jovem”, foi elaborado o presente estudo, contextualizando com um recorte temporal do período de 1968 a 1970, buscando um maior entendimento sobre a contracultura no Brasil e os atores envolvidos durante o movimento *hippie* ocorrido no período da ditadura militar.

Essa pesquisa procurou responder a seguinte questão: como ocorreram os movimentos de contracultura no Brasil acerca da identificação das classes sociais dos jovens envolvidos e seus objetivos? Diante desta questão, buscou objetivamente descrever e explicar sobre quem eram, e como era o comportamento social e político dos jovens da contracultura no Brasil, dos anos de 1968 a 1970.

A contracultura, por ser um movimento típico da juventude, revestia-se da rebeldia contestadora que surgiu em vários países simultaneamente, com protestos contra guerra, consumismo, capitalismo, contra a falta de liberdade de expressão e a opressão, sendo que, em cada país haviam reivindicações próprias das sociedades na qual ocorreram.

Pode-se também observar, segundo Ventura (1989), os momentos vivenciados em 1968 que permanecem na atualidade. Para o autor, talvez não devêssemos debitar todos os acontecimentos, como permissividade, derrotismo, promiscuidade e anarquia, na conta de 1968.

A permanência e a evolução da pílula anticoncepcional. Permanência e evolução da maconha e do LSD para drogas mais potentes e destruidoras. Avanço do feminismo que em 1968 teve início com o uso da minissaia, um avanço que ainda necessita de amparo, pois a mulher, apesar de ter se inserido no mercado de trabalho, ainda precisa de equiparação salarial, além da violência que aumentou nos últimos anos. Movimento negro e movimento gay que são evoluções dos movimentos de 1968, atualmente esses movimentos levam milhões às ruas. Movimento ecológico que também começou em 1968. As rupturas apontadas por Zuenir Ventura em sua entrevista foram: o fim do pudor e do recato. As passeatas foram substituídas por e-mails e internet. A evasão da privacidade, celebridades desejam que suas privacidades sejam invadidas. Morreu a utopia de mudar o mundo pela revolução. Sai de cena Freud e entra Cooper, de 1968 para cá o mercado constrói o corpo, a anorexia foi inventada pelo mercado de consumo que estabelece as regras de padrão de beleza. Segundo o autor a herança maldita de 1968 para nós, foi às drogas (VENTURA, 1989, p. 11).

Outro movimento analisado, passando pelos *beatniks*, *flower power* e *hippies*, podemos citar os filhos desses que são: a luta pelos direitos da mulher, o movimento em prol da ecologia e do meio ambiente, o combate ao racismo e à homofobia, todos originários dos movimentos contraculturais.

De acordo com estudos da sociedade à época, e analisando a formação da identidade social dos jovens *hippies*, de 1968, foi possível observar a divisão existente na sociedade em relação ao regime político adotado durante o período, e a permanente luta de classes que apontava para direções opostas mesmo dentro do próprio movimento da contracultura, que de acordo com os interesses de cada classe, levava grupos distintos a posicionarem-se de acordo com suas necessidades e aspirações.

---

Se por um lado, havia engajamento entre alguns jovens de orientação libertária dentro da classe média, estes seguiram o caminho de partidos de esquerda e suas lutas, junto da classe artística, como o movimento da “Tropicália”, entre outros, que usavam a arte como forma de protesto, mesmo sofrendo severas punições, como prisões, torturas e exílios.

A parcela da classe média que aderiu a contracultura e o movimento *hippie*, não estava preocupada com o sistema repressivo em si, mas usava como bandeira revolucionária o movimento contracultural para obter maior liberdade pessoal, contestar os valores burgueses e viver o amor livre e o consumo de drogas sintéticas psicodélicas, que invadiam o mercado consumidor através do movimento *hippie* com suas músicas de apologia às drogas e ao sexo livre, movimento este que se restringia aqueles que possuíam condições financeiras para aventurarem-se na viagem alucinada da juventude *flower power*.

Um segundo grupo permaneceu alienado frente às aspirações e às revoluções que ocorriam mundo afora, eram jovens também da classe média, que não se opuseram ao regime militar nem aos valores conservadores da família burguesa, perpetuando até os dias atuais os velhos costumes de uma elite tradicional e conservadora.

O terceiro grupo de jovens aqui citados, são da classe operária, com suas conquistas trabalhistas, que movimentavam a economia do país na sua fase de industrialização. Essa camada da população se lançou em lutas e protestos e nas greves que abalavam a paz armada da ditadura militar, são exemplos as greves das siderúrgicas de Minas Gerais e do ABC Paulista, prontamente sufocadas pelo regime na forma de prisões e torturas.

Hall (1992), ao analisar a formação da identidade social do jovem, explica que as velhas identidades que estabilizaram o mundo social estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno. Deslocando as estruturas e os processos centrais da sociedade, sendo a identidade um conceito muito complexo e que divide opiniões, alguns teóricos acreditam que as identidades modernas estão entrando em colapso, fragmentando também os conceitos de classe, etnia, raça e nacionalidade.

Com relação às identidades culturais, as quais foram abordadas no presente estudo, para Hall (1992), há mudanças nos conceitos de identidade e sujeitos nos aspectos do nosso “pertencimento” a culturas étnicas, linguísticas, religiosas, familiares e nacionais.

Partindo da atualidade para lançar um olhar sobre 1968 a 1970, observamos que já havia uma fragmentação dessas identidades jovens quando alguns, apesar de pertencer à determinada classe dominante, saíam em luta engajada contra o sistema que oprimia, ao passo que a maioria permanecia inerte, silente e favorecida econômica e socialmente pelo governo que ela própria elegeu, não conseguindo, no entanto, escapar dessa fragmentação no nível em que se encontravam.

No entanto, a classe operária mantinha-se como bloco homogêneo e não segmentado, estando, mesmo assim, passível de represálias em caso de rebeldia e insurreição contra o governo, o que não impediu, no entanto, que ocorressem movimentos de resistência e até luta armada, por parte dos trabalhadores urbanos que lutaram contra a repressão do governo militar.

O processo de fragmentação com o tempo, e o avanço do capitalismo através do consumo, atingiu a classe trabalhadora, essa fragmentação cultural pode ser explicada também, pelo processo de globalização, fenômeno moderno onde processos transformadores atravessam fronteiras, diminuindo o tempo e o espaço na integração mundial na era da informação rápida.

Quanto à classe média, esta se manteve sólida na questão de identidade cultural e social, por adotar, após a juventude, as mesmas posições ideológicas de gerações anteriores, retornando assim aos valores burgueses fruto de suas relações de poder, comprovadas pelas pesquisas realizadas e pelas entrevistas aqui registradas.

---

Ao lançar um olhar sobre a juventude atual, vemos que a classe operária está dividida em vários núcleos sociais, o que poderia ter ocasionado essa fragmentação, em observações realizadas, o primeiro ponto observado foi o sistema educacional como uma engrenagem que apresenta sinais de corrosão, as peças em desgaste são exatamente aquelas mais importantes do sistema. Atualmente, levando em conta um grupo social de profissionais de educação, de um lado temos professores desgastados pelas péssimas políticas salariais, desanimados, doentes e engessados em antigos métodos que já não funcionam diante da realidade de uma geração que é fruto do sistema capitalista e de consumo.

Essa fragmentação de identidades culturais e sociais deve-se ao próprio sistema capitalista que massacrou e sacrificou as classes trabalhadoras e reflete-se agora na atual geração que resiste em aceitar valores éticos e morais, na evasão escolar, na falta de perspectiva pelo ingresso no ensino superior e demais problemas sociais e educacionais da sociedade brasileira contemporânea.

A mídia e o mercado ditam as regras de comportamento, gostos, atitudes, moda e desejos. A luta que travamos é diária pela educação, princípios e direitos e contra as desproporções e tendências políticas da mesma mídia e as necessidades e ofertas do mesmo mercado que trouxe o movimento da contracultura de 1968, que lutava contra o consumismo e consumiu o produto da sua luta.

## Referências

GIANOTTI, Vito. **O ano de 1968 e o movimento operário no Brasil**. 2009. Disponível em: <<http://nucleopiratinga.org.br/o-ano-de-1968-e-o-movimento-operario-no-brasil-3/>>. Acesso em: 29 maio 2017.

GUARNACCIA, Matteo. **Provos, Amsterdam e o nascimento da contracultura**. São Paulo: Conrad, 2001.

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior). In: SOVIK, Liv. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **A questão da identidade cultural**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

HOBBSAWM, Eric. J. **Tempos fraturados**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **Mundos do trabalho**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **A era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LIMA, Daiane. **Arnaldo Jabor: a opinião pública (1967)**. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2SGJHK8Akq0>>. Acesso em: 25 maio 2017.

---

MENEZES, Cynara. **Por que Lobão e Roger se tornaram dois derrotistas políticos?** 2013. Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/05/por-que-lobao-e-roger-se-transformaram-em-dois-derrotistas-explicitos.html>>. Acesso em: 29 maio 2017.

NAPOLITANO, Marcos; VILLAÇA, Mariana Martins. Tropicalismo: as relíquias do Brasil em debate. **Revista Brasileira de História**, 1998, v. 18, n. 35, p. 53-75. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-)>. Acesso em: 29 maio 2017.

VENTURA, Zuenir. **1968: o ano que não terminou**. São Paulo: Objetiva, 1989.

---

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

# EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: um estudo da fundação de economia e estatística do Rio Grande do Sul – FEE – RS

**Patrimonial education: a study of the foundation of economy and statistics of Rio Grande do Sul – FEE – RS**

Fernando Oliveira da Silva  
Júlio Cesar de Oliveira Santos  
Luís Lander de Almeida Marques  
Gilmar Ferreira de Moraes <sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo resulta dos estudos reconhecidos em educação patrimonial, patrimônio e na historiografia existente sobre o prédio tombado da Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul – FEE – RS, na perspectiva do desafio de construirmos uma nova atitude em favor da educação como um todo, pois a projeção do futuro se dará pelo quanto nossa memória possa ser preservada. Através de pesquisa documental, em um contexto de sociedade multifacetada, com pouca experiência democrática, experimentando ciclos de crises de várias etiologias, considerado ainda um país em desenvolvimento. Trabalharam-se os elementos que influenciaram e influenciam no resultado da Educação Patrimonial, propondo adicionar e fomentar, o debate acerca de um tema fundamental na escola de hoje, e que figura como direito fundamental de todas as pessoas, o acesso universal ao ensino, com qualidade. Como efeito, obteve-se uma panorâmica dos entraves, das dificuldades de todo o processo, resgatadas várias causas e oferecidos também motivos, para que busquemos diante das dificuldades, com mais dedicação e conhecimento esta mudança de percepções.

Palavras-chave: Patrimônio histórico. Educação patrimonial. FEE.

**Abstract:** The present article is a result of the studies recognized in patrimonial education, patrimony and the existing historiography about the listed building of the Foundation of Economy and Statistics of Rio Grande do Sul-FEE-RS, in the perspective of the challenge of constructing a new attitude in favor of education as a whole, because the projection of the future will take place as long as our memory can be preserved. Through documentary research, in a context of multifaceted society, with little democratic experience, experiencing cycles of crises of various etiologies, still considered a developing country. We worked on the elements that influenced and influence the result of Patrimonial Education, proposing to add and foster the debate about a fundamental theme in today's school, and which is a fundamental right of all people, universal access to education, with quality, as an effect, we obtained an overview of the obstacles, of the difficulties of the whole process, rescued several causes and also offered reasons, so that we seek in the face of difficulties, with more dedication and knowledge this change of perceptions.

Keywords: Historical patrimony. Patrimonial education. FEE.

## Introdução

O tema da Educação Patrimonial é apresentado, explorando o conceito, a origem, a aplicação e, até mesmo, as contribuições de uma temática tão cara aos processos de conservação da memória, da cultura, da possibilidade de existirem elementos materiais e imateriais de pesquisa, valiosos na busca atual e futura da identidade de um povo. Tem-se como objetivo

---

<sup>1</sup> Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: [www.uniasselvi.com.br](http://www.uniasselvi.com.br).

---

sistematizar e analisar o conhecimento sobre a Educação Patrimonial no Brasil e comunicar e socializar os seus resultados.

A singularidade deste estudo reside no fato de contemplar a produção historiográfica, imagens e documentos do Prédio da Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul, tombado pelo patrimônio cultural de Porto Alegre. Para tanto, inicia-se a discussão pelos conceitos de patrimônio, depois a educação patrimonial e avança-se na forma e na aplicação pedagógica no ensino de História e, por fim, aborda-se o prédio da FEE, com sua historiografia e os motivos do seu enquadramento como patrimônio cultural.

Prédio da Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul, localizado na rua Duque de Caxias, número 1691, em uma das ruas mais tradicionais de Porto Alegre, segue a tradição de estar na proximidade do Palácio do Governo, Catedral Metropolitana e a casa de Júlio de Castilhos, atual museu, de mesmo nome. Casas que representavam a burguesia local, símbolo da riqueza e poder.

O prédio foi edificado em 1916, está entre as ruas Salustiano e termina na Praça Conde de Porto Alegre. Documentos de 1786 e 1787 a chamavam de Rua Formosa, Direita da Igreja e Rua da Igreja. Em 1880, passou a ter o nome que carrega até hoje, Rua Duque de Caxias. Foi calçada em 1869 e um bonde passou a circular em 1909. O documento que lavra a escritura de compra e venda, apresenta que foi adquirido pelo Estado do Rio Grande do Sul, depois de oito anos de locação, junto à família Machado (1935-1943) (FEE, 2016).

As características enunciadas pelo documento de 20 de abril de 1990, pela Equipe do Patrimônio Histórico Cultural, caracterizam o prédio como arquitetura eclética, interpretação de modelos neoclássicos, exemplo da arquitetura burguesa do início do século, o documento dava conta de integridade do imóvel, para aberturas, portas, forros, rodapés e roda forros.

Ao longo de seu uso, o prédio já sediou o Serviço Federal de Profilaxia das Doenças Venéreas do Rio Grande do Sul – 1936; a Dispensário Modelo do Serviço Antivenéreo – junho de 1939; o Departamento Estadual de Estatística – novembro 1939 a 1969; a Secretaria do Estado dos Negócios da Administração (DEE subordinada) – 1969 a 1972; a Superintendência de Estatística e Informática - 1972 a 1973, depois SUPLAG; atual FEE, a partir de novembro de 1973.

Em 1983, a FEE – RS faz um termo de compromisso pela preservação do prédio histórico e a construção de um novo edifício de oito andares atrás do prédio original, finalizado em 1987. Outra data importante foi a solicitação para o tombamento, em 14 de fevereiro de 1990. Tendo a confirmação pelo COMPAHC – Conselho Municipal do Patrimônio Histórico Cultural – a efetivação do registro em 20 de abril de 1990.

A memória pode ser considerada como fonte da narrativa histórica. De acordo com Jacques Le Goff (2003), a memória possibilita a construção dos elementos simbólicos, os quais integram os grupos sociais. Nesse sentido, o patrimônio histórico, o qual é construído pelo homem em comunidade, passa a construir um conjunto de informações culturais, materiais e imateriais da passagem do homem ao longo da história.

Nessa direção, a Educação Patrimonial pode ser utilizada como metodologia de ensino, uma vez que possibilita um processo de aprendizagem do universo sociocultural do homem. O patrimônio, dessa forma, é um indicador da direção da história do homem ao longo do tempo, auxiliando na compreensão do seu passado e no entendimento do seu presente (HORTA, GRUMBERG, MONTEIRO, 1999).

---

## Noções teóricas e conceituais sobre patrimônio e educação patrimonial

Machado (2004) apresenta que patrimônio é uma palavra originalmente latina, derivada de *pater*, uma ligação com herança paterna, ou aos bens materiais legados aos filhos. A aplicação de uma interpretação mais expandida remonta a Revolução Francesa, em que a figura do Estado-Nação estava ganhando força, e a herança torna-se social, é o Estado tutelando e protegendo estes bens que agora passam a ter *status* de patrimônio histórico, móveis ou imóveis, incluindo textos, museus e acervos.

Os Estados Nacionais consolidados fortaleceram tradições e a história comum de cada povo. Segundo Rodrigues (2001), a sobreposição do nacional sobre o regional e até mesmo o particular trouxe um processo de homogeneização, interferindo nas escolhas do que devia ou não, ser protegido e preservado, pois estes bens teriam obrigatoriamente referenciais nacionais e a serviço da afirmação do Estado.

Segundo Gonçalves (1996), patrimônio enquanto categoria envolve vários sentidos, é polissêmico e no mundo moderno tem três dimensões: categoria jurídica, política pública e ferramenta de comunicação social. Patrimônio um bem que porta valor. Para Gonçalves (1996), o patrimônio deve ser pensado historicamente, pois o valor muda ao longo do tempo, como: mediação entre mortos e vivos, deuses e homens.

Segundo Choi (2001), a unidade do povo cidadão se daria através da nacionalização dos bens tombados, o poder mágico do patrimônio, pois temos no artefato humano, natural, despolitizado, pois está investido de uma função memorial. Patrimônio, Estado e Valor juntam forças para originar uma crença valiosa de que a nação possui um passado comum, a composição do nacional e como atenuante sobre as diferenças.

No caso do Brasil, temos a mesmíssima estratégia, o patrimônio cultural, como formação discursiva de intelectuais dos anos 1920 e 1980, no princípio conviveu com a proteção do patrimônio de nossos colonizadores, sem deixar de representar uma boa narrativa da Nação. Nesse contexto, insere-se o prédio da FEE – RS, quando, então, no início do século XX vem por agregar valores artístico, histórico e cultural de uma sociedade porto-alegrense.

Já a noção de educação patrimonial, tradução do *Heritage Education*, surge no Brasil em meio à necessidade de soluções e discussões sobre este tema, em 1983, por ocasião do 1º Seminário sobre o “Uso educacional de museus e monumentos”, no Rio de Janeiro, no Museu Imperial de Petrópolis.

Trata-se de um processo permanente e sistemático de processo educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural, e de todos os aspectos e frustração (HORTA, GRUMBERG, MONTEIRO, 1999, p. 6).

A metodologia específica da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação

---

entre indivíduos e seu meio ambiente (HORTA, GRUMBERG, MONTEIRO, 1999).

Machado (2004) nos remete à posição de ensino que nos encontramos, sem cultura de preservação sedimentada, longe do que podemos, pois, a cultura dominante da conta, de o que é velho, não contribui mais como deveria; por esta lógica, deve ser destruído e dar lugar ao novo. Neste processo, nossas raízes encontram-se sem ar, sem luz e a chance de estabelecer relações de pertencimento são rompidas. Perdemos memória e identidade, pois a ligação possível, da historicidade dos objetos, em sala de aula estimula propostas de reflexão. Em Ramos (2004, p. 24), é dito “[...] que não se trata de visitar o passado, e sim de animar estudos sobre o tempo pretérito, em relação ao que é vivido, no presente”.

Neste contexto de preocupações e propostas, cabe destacar o trabalho que é realizado pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN – autarquia do Governo Federal, que planeja o Patrimônio Histórico e artístico em todo, missão bem definida na preservação e promoção dos bens culturais. O IPHAN (2016), no exercício das suas funções, procura promover e implementar diversas formas de incentivo à cultura.

Dentro dessas ações, estão alguns objetivos: contribuir para facilitar a todos os meios para o livre acesso às fontes da cultura e ao pleno exercício dos direitos culturais; promover e estimular a regionalização da produção cultural e artística brasileira, com valorização de recursos humanos e conteúdos locais; apoiar, valorizar e difundir o conjunto das manifestações culturais e seus respectivos criadores; proteger as expressões culturais dos grupos formadores da sociedade brasileira e responsáveis pelo pluralismo da cultura nacional; preservar os bens materiais e imateriais do patrimônio cultural brasileiro.

Entre esses objetivos, está caracterizado o Prédio da FEE – RS, interpretação de modelos neoclássicos, exemplos típicos da arquitetura burguesa do início do século e assim é considerado um marco de prosperidade e de poder de uma época.

### **A educação patrimonial e a preparação de professores**

A formação de professores conta com um histórico, em que existe toda uma base legal, uma legislação específica, que predomina uma espécie de omissão do poder público quanto à formação dos professores e isso recai a todos os níveis de ensino. Na década de 1980, os discursos de esquerda que buscavam democratizar todos os níveis, inclusive a educação, que neste momento vivia com as teorias educacionais construtivistas, levaram o mundo acadêmico da época a um movimento de teorização da prática. Com estes princípios, a Constituição (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996) também foram influenciadas por esta visão.

No artigo de número 65 da LDB (BRASIL, 1996), “A formação docente, exceto para educação superior, incluirá prática de ensino, de no mínimo, trezentas horas”. Na seção VI, onde é discutida a formação dos profissionais da educação, no seu artigo 61, inciso I, a teoria e prática são tratadas, a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

A formação do professor supõe uma junção criativa de teoria e prática. Como já se disse “os formadores são formados”. Enquanto indivíduo, o professor é um ser particular. Enquanto pessoa, é um ser de relação da vida cotidiana. Neste acontecer histórico, o docente tece as alternativas da cotidianidade e vai acumulando uma vivência que o marca, profundamente, como sujeito social. É precisamente a trajetória do ser relacional que recomenda uma formação contextualizada pela prática do ensino, como espaço de ressonância das tematizações e das argumentações (CARNEIRO, 2004, p. 172).

---

A aproximação entre teoria e prática a partir de recomendações, não surtirá efeito se os educadores não romperem o funcionamento anterior, e para que mais seja feito, os membros do CNE (BRASIL, 2001) sugeriram que os cursos de formação motivem os futuros docentes na análise e percepção dos temas relevantes em educação.

[...] orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2001, p. 4).

Triviños (2003), referindo-se a este tema, argumenta sobre a necessária relação da realidade escolar, relacionada à própria prática, e que o processo de ensino aconteça com base na metodologia da pesquisa-ação. Um educador que faz pesquisa será capaz de resolver, por intermédio da pesquisa, todos os problemas de seu dia a dia escolar. Com efeito, investigando a sua realidade escolar, como problema específico da sala de aula, ou da comunidade escolar, o professor tornar-se-á apto a corrigir sua prática educacional.

Desejamos assim um professor que ensine pesquisando até onde seja possível, e que também seja capaz [...] de pesquisar a realidade da educação com todos os seus problemas e aspectos positivos, ou seja, que seja um pesquisador como qualquer outro pesquisador que tem as possibilidades de estudar o campo onde desenvolve a sua vida profissional. (TRIVIÑOS, 2003, p. 56).

Nesta linha de pensamento, vemos como a Educação Patrimonial pode ser desenvolvida de maneira positiva, na pedagogia de várias áreas de conhecimento:

A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e, a partir de suas manifestações, despertar no aluno o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida pessoal e coletiva. O patrimônio histórico e o meio ambiente em que está inserido oferecem oportunidades de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 3).

Portanto, dentro do entendimento da Educação Patrimonial, entendemos que o prédio da FEE, por suas qualidades arquitetônicas e históricas, representa uma grade conquistada no resgate da memória da cidade de Porto Alegre. Está situado em um lugar de grande efervescência política e cultural de uma época. O local abrigava as residências da burguesia do período, e ainda abriga, o palácio do Governo e a Catedral Metropolitana. Dado seu caráter histórico, permite uma leitura da identidade cultural e da memória de uma geração. Neste sentido, a valorização e a preservação do prédio da FEE/RS como patrimônio histórico permite entender as raízes culturais de uma comunidade em todas as suas manifestações.

### **Considerações finais**

A Educação Patrimonial na escola faz parte do currículo como tema transversal, integrando-se ao conteúdo das diversas áreas de conhecimento com o propósito de sensibilizar os alunos para conhecer, valorizar e proteger o patrimônio cultural. A Educação Patrimonial visa ampliar o entendimento dos vários aspectos que constituem o nosso patrimônio cultural,

---

que tem a ver com formação de cidadania, identidade cultural e memória. Desta forma, a contemplação de ideias e passos que busquem o desenvolvimento do ambiente escolar são bem-vindas sempre.

Podemos inferir que os conceitos acerca do Patrimônio Cultural, e a consequente Educação Patrimonial, além das ações propostas por vários dos autores, estão sendo construídos de forma consistente.

Muitas barreiras e dificuldades e até mesmo a falta de conhecimento por parte do meio educacional, começando pelos professores, resistentes às práticas pedagógicas envolvem a pesquisa-ação. Nesse sentido, esse estudo procura, de certa forma, mudar o olhar dos alunos (com preconceitos severos) ao que é “velho”, e às escolas baseadas nas práticas mais fáceis, pois elas consideram essa visão um risco quanto ao rompimento do sentido de pertencimento de todo um país. Nossas raízes culturais, mesmo diante das armadilhas dos governos, conhecem a importância política e social.

O nosso estudo permitiu um olhar com relação à importância da preservação de qualquer patrimônio histórico, e compreendemos, através da pesquisa realizada, que a nossa história e a identidade cultural coletiva são materializadas através das nossas manifestações. Assim, a perda do patrimônio representa a perda da história e da identidade de uma comunidade.

Portanto, dentro do entendimento da Educação Patrimonial, entendemos que o prédio da FEE, por suas qualidades arquitetônicas e históricas, representa uma grade conquistada no resgate da memória da cidade de Porto Alegre.

### Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 1/99.** Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB.** 1996. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben>>. Acesso em: 24 maio 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHOAY, F. **A alegoria do patrimônio.** São Paulo: Estação Liberdade/UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **O urbanismo.** São Paulo: Perspectiva, 1998.

GONÇALVES, R. **A retórica da perda:** os discursos do Patrimônio Cultural no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ/IPHAN, 1996.

---

ABREU, R.; CHAGAS, M. **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

HORTA, M. L.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e artístico Nacional/Museu Imperial, 1999.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

MACHADO, M. B. P. **Educação patrimonial**. Caxias do Sul: Maneco Livro, 2004.

FEE. **Fundação de Economia e Estatística**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.fee.rs.gov.br/sobre-a-fee/historico-da-sede/>>. Acesso em: 24 maio 2017.

IPHAN. **Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac)**. [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/622>>. Acesso em: 24 maio 2017.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio integrado**. 2004. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2017.

RODRIGUES, M. Preservar e consumir: o patrimônio histórico e turístico. In: FUNARI, P. P.; PINSKY, J. (Org.). **Turismo e patrimônio cultural**. São Paulo: Contexto, 2001.

TRIVIÑOS, N. S. **A formação do educador como pesquisador**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

---

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

---

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EAD: limites e possibilidades de atuação no ensino regular

## Teacher education in EAD: limits and possibilities of action in regular education

Ana Noredi Schuster<sup>1</sup>

**Resumo:** Ao observar a atuação de professores com formação em EAD no ensino regular, e partindo do princípio da experiência desses profissionais nas questões que envolvem autonomia, gerenciamento de mídias, mediação e desenvolvimento de pesquisa, foram realizados questionamentos sobre os limites e as possibilidades de aplicar, com os educandos do ensino regular, métodos mais dinâmicos, que favoreçam a independência e o aprendizado. Quanto ao abandono da experiência adquirida na formação EAD, em sala de aula, os docentes entrevistados, não informaram com precisão a causa que limita o uso dessas práticas inovadoras e autônomas e o motivo que leva à adoção somente dos métodos tradicionais de ensino/aprendizagem. Foram elencadas as razões pelas quais são encontradas recusas e resistência, por parte desses profissionais, em utilizar a tecnologia como ferramenta de apoio na formação do saber, e como auxiliar na construção da autonomia.

Palavras-chave: Autonomia. Ensino a distância. Professor.

**Abstract:** When observing the performance of teachers with a background in EAD (distance education) in regular education, and based on the experience of these professionals in issues involving autonomy, media management, mediation and research development, were realized questions about the limits and possibilities to apply, with the students of the regular education, more dynamic methods, that favor the independence and the learning. Regarding the abandonment of the experience acquired in the EAD training in the classroom, the teachers interviewed did not accurately report the cause that limits the use of these innovative and autonomous practices and the reason that leads to the adoption of only traditional teaching / learning methods. Where listed the reasons for which refusals and resistance on the part of these professionals, to use technology as a support tool in the formation of knowledge, and as an support in the construction of autonomy.

Keywords: Autonomy. Distance learning. Teacher.

### Introdução

A partir da reflexão proposta sobre a atuação do professor com formação na Educação a Distância (EAD), no Ensino Regular, o objetivo deste estudo é discutir questionamentos acerca da contribuição desse profissional, para atuar como mediador na construção do conhecimento. É sabido que esse educador é considerado um habilidoso conhecedor das práticas independentes de pesquisa e estudo autônomo, permeadas por sua experiência na formação como profissional no Ensino a Distância.

Com maior conhecimento e desempenho sobre autonomia, pesquisa independente e gerenciamento de mídias, esse novo educador tem formação suficiente para a promoção de práticas educacionais mais dinâmicas, respondendo a uma nova demanda na área educacional por mediação e independência na pesquisa, de acordo com as tecnologias atuais disponíveis.

Não há pretensão que o método utilizado seja exclusivo, nem que o professor tenha que manter uma única linha de atuação, ele pode e deve, além de utilizar modelos tradicionais, trabalhar práticas inovadoras com materiais didáticos já utilizados na escola regular.

---

<sup>1</sup> Tutora-externa do curso de História no polo IEPAR-PR. *E-mail:* ananschuster@hotmail.com.

---

A justa medida entre o qualitativo e o quantitativo é o ponto de equilíbrio necessário para o bom desempenho, tanto do aluno quanto do professor, já que toda a mudança deve acontecer aos poucos, para que o aluno consiga se inteirar de novas práticas que beneficiam ambas as partes envolvidas.

O objetivo principal deste estudo é fazer uma reflexão mais profunda sobre o tema, é fruto de observações e pesquisas junto aos profissionais e também investiga o professor com formação em EAD. Ao ingressar como educador no ensino regular, deve-se abandonar suas práticas inovadoras e autônomas e adotar uma postura tradicionalista.

Entender o que leva este profissional da educação a agir dessa forma passiva, diante de uma realidade nova que envolve tecnologia, leva a indagações sobre este comportamento que reflete certa comodidade ou talvez necessidade de aceitação e identificação com o grupo ou dificuldade em tratar com novos métodos e conceitos educacionais que estão sendo propostos aos alunos e professores, já que demanda tempo, empenho e materiais adequados.

Para que esse fenômeno contemporâneo educacional proporcione um tempo de mudanças, é necessário rever antigos paradigmas, entre eles os emergenciais, como a formação de professores, adequação do meio físico, mudança de mentalidades, de todos os atores desse processo educacional, atualização dos currículos escolares, formação continuada, e no caso do Ensino Médio, há a necessidade de ouvir a opinião dos educandos no que se refere ao ensino, aos métodos e às aspirações dos alunos.

Pesquisar os métodos pedagógicos utilizados por professores formados na EAD e a atuação destes profissionais na educação regular, resultou em leituras de autores especializados na área. A utilização da prática de pesquisa, que favorece o princípio da autonomia e do desenvolvimento pleno do educando, do Fundamental ao Ensino Médio.

A partir dessas observações, procurar respostas para questionamentos sobre a resistência encontrada por alguns profissionais, principalmente, aqueles que se formam na EAD, em desenvolver métodos mais dinâmicos que promovam a independência do pensamento da criança, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até os anos finais no Ensino Médio.

Práticas de professores que visam à formação integral do indivíduo somadas as já existentes, podem e devem propiciar o desenvolvimento da educação inovadora, no entanto, é necessário buscar respostas nas escolas públicas e privadas de ensino regular, em que tradicionais métodos educacionais ainda figuram veteranos e consolidados, impedindo atividades dinâmicas e práticas libertadoras e autônomas, como as que são utilizadas como métodos e ferramentas nos cursos EAD.

### **Análise crítico-cultural do papel da EAD como modalidade educacional**

Esse novo paradigma educacional tecnológico, inevitavelmente substituirá o velho sistema educacional, e temos que estar dispostos e disponíveis para aprender a aprender e reaprender sempre. A Educação a Distância surge nesse cenário como uma educação libertadora, autônoma e facilitadora do acesso das massas ao sistema educacional. Uma visão futurista e moderna de educar sem estar necessariamente no mesmo ambiente, valendo-se da conectividade e abrangência da internet para aproximar, informar e alcançar um maior número de pessoas separadas fisicamente e impossibilitadas de se agruparem regularmente para frequentar um curso presencial.

A Educação a Distância e a tecnologia exigem uma postura reflexiva maior dos educadores, pois, além de estimular a pesquisa, obriga o professor a manter a postura de mediador, com a finalidade de organizar a quantidade de informação que a rede mundial de computadores oferece diariamente.

---

O problema do cidadão do novo milênio é, além de ter o acesso as informações globalizadas, como articulá-las e organizá-las de forma que o seu conhecimento possa conceber o todo e as partes. Para que isso aconteça, é necessária uma reforma paradigmática do pensamento, a fim de que haja essa organização da informação e do saber (MORIN, 2007, p. 35).

Se esse pensamento pode na prática obter resultados na formação de professores pela EAD, paulatinamente, também pode ajudar no desenvolvimento da autonomia dos alunos de cursos regulares, através da pesquisa, seja por meio de livros em bibliotecas ou pela utilização de ferramentas atuais, como a internet, fazendo uso das mídias disponíveis, como videoaulas, *chats*, fóruns e pesquisas em *sites* específicos, alinhados aos temas trabalhados em sala de aula. Esta prática inovadora, no entanto, só pode acontecer de forma satisfatória quando mediada por professores que auxiliam os educandos na produção de conhecimento.

De acordo com Ranghetti e Gesser (2009, p. 100), em conformidade com as atuais tendências educacionais, o que se pretende é formar alunos críticos, autônomos e protagonistas de seu tempo e de sua história, além de, a partir deste novo tempo, com novas tecnologias existentes, estarem instrumentalizados para múltiplas leituras, onde o ensino/pesquisa é a tônica dessa proposta.

Essa dinâmica coloca o professor como mediador entre o aluno e o conhecimento e surge nesse cenário como ponto de partida e de apoio para a reformulação de técnicas de aprendizado e também como convocador de reformas nos paradigmas curriculares existentes. O pensamento da mediação libera o professor da atitude de ser o personagem central do processo, que passa para o aluno na construção partilhada da prática em aulas que desenvolvam pesquisa e autonomia do aprendizado do alunato.

A importância do aluno e professor pesquisador está bem clara na obra do patrono da educação brasileira Paulo Freire, que demonstrou a preocupação em desenvolver o espírito livre e crítico por meio da pesquisa. Para Freire (2011), não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino, pesquisa-se para anunciar e comunicar a novidade. O papel desse novo professor nos indica uma atitude revolucionária e aberta à utilização das mídias disponíveis, para favorecer o enriquecimento do aprendizado.

Na prática, porém, o que se observa é uma retração e o abandono dessas práticas modernas por parte desses profissionais com formação EAD, ao atuarem nas escolas de ensino regular. A inquietante constatação leva a questionamentos sobre o motivo pelo qual o professor de formação EAD não utiliza seu conhecimento como pesquisador autônomo e gerenciador de seu tempo de estudo, na orientação de seus alunos, e nesse processo de autonomia, através da pesquisa e das práticas independentes de estudo, a fim de torná-los mais desenvolvedores e construtores de seu próprio conhecimento.

Se para Peters (2009, p.103), “o estudo autônomo desempenha papel importante na educação de adultos e nas educações complementares”, por que não há uma iniciativa desse desenvolvimento para o progresso e a independência já nos primeiros anos escolares?

Paulo Freire (2011, p. 94) fala em uma pedagogia da autonomia como construção autêntica da pessoa. Ora, se ao pensar na formação do cidadão de forma integral e se Freire insiste que, primeiro é preciso se mover como gente e depois como educadores e aprendizes, é necessário pensar também nessa perspectiva sobre os alunos que antes devem ter a sabedoria de mundo e de gente, para que se faça também de forma curiosa e paralela o conhecimento científico e libertador com o pensamento crítico e criativo.

Há uma necessidade urgente de desfazer o “nó górdio”, o entrave para essa educação autônoma e libertadora. Para que isso de fato ocorra, deve-se começar com mudanças

---

curriculares, práticas inovadoras de ensino, formação de professores capazes de acompanhar o desenvolvimento e o avanço tecnológico, ambiente físico adequado, escolas de tempo integral, capacitação para a utilização dos componentes de mídias para a utilização em sala de aula, que se mostra como uma tendência de futuro bastante forte e atrativa.

A EAD tem demonstrado ser a porta de acesso das classes trabalhadoras à educação, o retorno de pessoas, que até então, estavam à margem da educação formal, restabelecendo o vínculo das massas com o ensino superior.

### **Aprender e reaprender, o novo professor e o novo aluno**

De acordo com Moran (1999), há uma desmotivação no ensino/aprendizagem, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, pois a metodologia de ensino está, em grande parte, ultrapassada, tornando desinteressantes as aulas convencionais. O que fazer então? Para Moran (1999), o mais óbvio é adaptar-se às mudanças tecnológicas e fazer da sala de aula um laboratório de experiências, que levam o aluno a se interessar pelas informações necessárias para a construção de seu conhecimento.

O mundo virtual oferece excesso de informações e inúmeras fontes de acesso, exatamente aí que entra o novo professor, para orientar a pesquisa, organizar as informações, de forma que se tornem significativas para os jovens e as crianças, a fim de que essas informações entrem em sua realidade e vivência, favorecendo, assim, a compreensão do todo e não apenas das partes. Torna-se essencial que o professor mediador atue nessa construção do todo, para que não se recorra ao erro de uma educação fragmentada e compartimentada nessa nova proposta de ensino.

A responsabilidade do professor é ampliada, e ao contrário do que possa parecer, é exatamente nesse momento que o mestre se torna indispensável para que o educando possa incorporar o real significado da informação e transformá-la em produção e aquisição de conhecimento. Moran (1999) destaca que essa só se tornará de fato objeto de conhecimento quando agregar os significados, intelectual, de vivência de mundo e emocional. Para o autor, uma forma de trabalhar essas questões é sempre começar pelo incentivo e pelo apoio ao aluno, acreditando na capacidade dele e do professor de mudar e transformar para aprender a aprender e reaprender, fazendo com que o jovem educando se sinta seguro, valorizado e realizado como estudante e como ser humano e sujeito histórico, que a partir de então, é parte principal nesse processo e nessa grande aventura do conhecimento.

Se por um lado, novos modelos exigem novos métodos e novos educadores, necessitam também de um novo aluno. Afinal, como se fará essa construção? A mudança de mentalidades exige tempo, aceitação, propostas e conhecimento científico para o embasamento teórico que sustentará a prática do aprender a aprender.

Alunos, professores, dirigentes, políticas públicas e toda a comunidade escolar são indispensáveis para, a partir da discussão, buscar na prática o desenvolvimento de novas propostas de ensino, que se apresentam de forma emergencial em nosso sistema escolar.

O novo aluno exige um novo professor que traga métodos de desenvolvimento da autonomia e mediação para organizar a aprendizagem, valendo-se da tecnologia de nosso tempo, como aliada nas mudanças necessárias à educação.

### **Professor tradicional e tecnologia na educação: rivais ou aliados?**

O professor tradicional no atual mundo em transformação, que ainda insiste em métodos antigos em sala de aula, como aulas expositivas, e não abre mão de sua posição de depositário

---

fiel do conhecimento, tem vivenciado momentos de embate, indisciplina, desinteresse por parte dos alunos, o que leva a um desgaste dessa relação, que outrora foi cercada de admiração.

A não aceitação de ambas as partes gera, atualmente, polêmicas e conflitos que estão em pauta nas discussões diárias, no ambiente escolar e nas políticas públicas para o enfrentamento do fracasso educacional, na evasão escolar e na desintegração do modelo tradicional de escola.

É urgente a necessidade de pensar na formação de professores capazes e dispostos a entender e interagir com a nova geração de educandos, que exige desse profissional uma dinâmica própria, para acompanhar as novas modalidades de comunicação temporais e rápidas. Baumann (2011) aponta as pessoas que protagonizam esse tempo como sendo aquelas que se movem com mais agilidade e rapidez e que mais se aproximam do momentâneo e do movimento, são tempos leves e que exigem na vida, no trabalho e no estudo conexões rápidas que quebram a ideia de tempo/espaço e valorizam o tempo precioso, no mundo da informação rápida.

Na EAD, esse espaço é o virtual, em que os educandos utilizam essa modalidade para interagir e construir o aprendizado, mediado pelo tutor, em menores espaços e com a flexibilidade de tempo, não estando mais à margem da educação formal.

Esses atores agora representam a parcela da população que resgatou o direito à educação, optando pelo modelo não presencial, faz parte do processo educacional, graças à modalidade EAD e ao desenvolvimento tecnológico, que possibilitou o encontro virtual de alunos e professores. Nesse processo há o desempenho intelectual valorizado pelo desenvolvimento da autonomia, que é exigida também no mercado de trabalho, atualmente, para a educação pública gratuita e de qualidade.

Pensando assim, a tecnologia é aliada do processo educacional, da inclusão e do desenvolvimento da cidadania através da educação regular e a distância.

Se para o tradicionalista, a tecnologia resulta em rivalidade na sala de aula, é de extrema urgência a necessidade de preparar o professor para a utilização do computador e da internet, para que se tornem ferramentas do aprendizado e desse público conectado e equipado com celulares, *tablets* e *notebooks*.

Muito se fala na formação dos alunos, mas primeiro é preciso formar professores que saibam utilizar as mídias em suas práticas diárias, que se tornem agentes do desenvolvimento e aliados dos alunos nessa construção, e não apenas transmissores cobradores e avaliadores do saber.

De acordo Moran (1999), com tantas informações disponíveis hoje na internet, o grande desafio do professor é auxiliar o aluno na interpretação e na contextualização de dados para relacioná-los com o aprendizado em sala de aula. Além disso, é importante pensar e ter a consciência que as mudanças não acontecerão com a mesma rapidez com que circula hoje a informação.

Esse novo educador, ainda segundo Moran (1999), precisa ser entusiasmado e aberto para motivar e dialogar, a autonomia depende de processos dialógicos, libertadores, participativos, incentivadores, orientados e mediados e que respeitem as diferenças. Os novos educadores precisam saber organizar a aprendizagem.

É certo que há a necessidade de uma reforma curricular, e da adequação do ambiente escolar público, com a tecnologia, para que todos tenham acesso a computadores, para que não se perpetue a prática da exclusão na escola, travando o progresso e o acesso de toda a tecnologia. Caso contrário, não acontecerá a integração do humano e do tecnológico, muito menos o individual e o coletivo. Ainda, segundo o autor, tanto nos cursos presenciais como nos cursos a distância, é necessário que se saiba lidar com a informação e o conhecimento, pela pesquisa e pelas novas formas de conexão. Assim, ensinar com novas mídias será uma revolução, que pode nos ajudar a mudar, ampliar e modificar formas atuais de ensinar e aprender.

---

De acordo com observações realizadas sobre as práticas dos professores formados em EAD no ensino regular, foram realizadas entrevistas com alguns destes profissionais em escolas públicas da região. Questionamentos sobre o uso de tecnologias e o favorecimento da pesquisa por meio destas foram o teor da pesquisa na forma de perguntas diretas aos profissionais da educação em questão.

### **Uma análise de professores formados em EAD, atuantes na escola pública**

Segundo pesquisa realizada com professores que atuam no Ensino Fundamental e Ensino Médio da escola pública foram levantados alguns dados, referentes às dificuldades de utilização de métodos de pesquisa que favorecem a autonomia, por meio de questionários pautados em perguntas fechadas sobre o tema. A pesquisa fez uso de questionário comum em escola estadual do município de Fazenda Rio Grande, área metropolitana de Curitiba-PR. Os professores elencados responderam, individualmente e em diferentes momentos, as perguntas acerca do tema que segue.

As questões foram específicas sobre a utilização de mídias e equipamentos disponíveis nas escolas, como ferramentas de acesso às tecnologias de informação e comunicação, a utilização da biblioteca como centro do desenvolvimento de pesquisas, a atuação do professor formado em EAD como mediador dessas pesquisas, e de que forma trabalhos realizados pelos alunos e mediados pelo professor podem reforçar a construção da autonomia do aluno.

Estabelecido o objetivo e os atores do processo ensino-aprendizagem, foram realizadas entrevistas e observações acerca de suas práticas pedagógicas, especificamente na questão da necessidade de inovação do ensino, através de mediação e midiaticização, tanto do processo educacional quanto na prática diária dos profissionais em questão.

Os entrevistados estão nomeados como professor I, professor II e professor III. O professor I atua no período matutino, nas séries finais do Ensino Fundamental, o professor II no período matutino e vespertino, nas séries finais do Ensino Fundamental, e o professor III no período noturno, atendendo a demanda do Ensino Médio. Cabe ressaltar que tanto o professor I quanto o professor II também dedicam horas de trabalho na rede particular e o professor III divide seu tempo em outra escola pública, no mesmo município. Esses profissionais possuem formação em diferentes instituições de EAD, em outros municípios, no caso do professor III, em outro Estado.

Questionados sobre a satisfação obtida em suas formações, todos se mostraram satisfeitos, realizados e capazes de ministrar aulas em qualquer escola, seja ela pública ou privada, o que indica segurança e conhecimento da área escolhida. Não demonstraram nenhum preconceito quanto à modalidade a distância, nem ressentimentos quanto ao fato de terem escolhido esse caminho. O professor I ressaltou o fato de já ter uma graduação anterior no sistema presencial, o que reforçou sua escolha, que segundo ele, foi o fato de ter maturidade suficiente para realizar suas pesquisas e gerenciar melhor seu tempo, sem abrir mão das necessárias horas de trabalho diárias.

Após o reconhecimento de cada indivíduo e suas razões e opiniões referente ao EAD, foram questionados, na sequência, sobre suas práticas pedagógicas, que é o tema principal desse estudo. Foram questionados sobre suas atuações em sala de aula, se costumam desenvolver com seus alunos uma educação dinâmica, autônoma e inovadora, valorizando a pesquisa e utilizando as mídias disponíveis.

Ao responder a essas perguntas, esses profissionais elencaram uma série de dificuldades, que já são bastante conhecidas e discutidas no ensino regular, como a falta de incentivo por parte dos governantes, a dificuldade de organizar as turmas, a indisciplina e o desinteresse dos

---

alunos, a falta de políticas públicas que favoreçam o professor e a escola pública, o desgaste sofrido em sala de aula, a falta de equipamentos para a utilização das novas tecnologias.

Quanto à questão da utilização dessas novas tecnologias em sala de aula, os professores falaram do que pode tornar mais atraente a questão do aprendizado. O professor II, da área de ciências exatas, revelou que não costuma ministrar suas aulas com o equipamento disponível, no caso um projetor, por não saber como utilizá-lo. Ao ser questionado quanto à facilidade de usar um equipamento desse porte, disse não ter interesse em aprender e dá preferência ao quadro negro e giz, alegando ser mais fácil trabalhar com esse método, pois segundo o professor II, os alunos já estão acostumados com esse tipo de aula, e o fato de levar um equipamento para a sala tumultua o momento e causa ansiedade nos alunos.

Para o professor I, deveria haver mais disponibilidade de mídias, computadores e programas educacionais na escola pública, mesmo assim, esporadicamente, utiliza o laboratório de informática, embora não haja equipamento disponível para todos os alunos, necessitando assim de um revezamento, fato que causa desgaste e atritos entre os alunos, desmotivando o professor no sentido de realizar essas práticas inovadoras. Esse professor, da área de humanas, tem realizado algumas experiências com pesquisas, mas que se resumem, segundo ele, em cópias dos assuntos em *sites* da internet, o que não favorece nem acrescenta em nada o aprendizado. Cabe aqui ressaltar que até esse momento da pesquisa, não foi encontrado nenhum sinal de práticas modernas e mediadas, apenas tentativas de utilização de equipamentos e velhas práticas pedagógicas, sem a real intenção da mediação.

O professor III, que atua no Ensino Médio, revela que o fracasso escolar, em grande parte, se deve a falta de interesse dos alunos, pois quem tem desejo de aprender não necessita de grande estímulo, basta querer e aproveitar ao máximo o período que passa dentro da escola, ambiente próprio para o aprendizado, sem que haja necessidade de grande investimento em equipamentos de tecnologia, pois para o professor III, livro didático, quadro, giz e professor compõem o básico necessário ao aprendizado.

Questionado sobre sua experiência na EAD, como gerenciador de seu tempo e pesquisador autônomo, o professor III revelou que seria importante trabalhar a pesquisa com os alunos, mas desde que tivesse início já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois ao chegar ao Ensino Médio, o aluno já não possui mais interesse em aprender com autonomia, deseja apenas cumprir aquela etapa para avançar em direção ao mercado de trabalho, salvo as exceções, que demonstram interesse em prosseguir os estudos, o que não lhe parece ser a maioria.

Para entender esse posicionamento de professores, que aprenderam pelo método a distância e tem conhecimento da necessidade de se adaptar às novas tecnologias e às práticas de vanguarda, foi realizada a seguinte pergunta: de quem é a culpa pelo fracasso escolar, do aluno, do professor ou de ambos? Tanto o professor II como o professor III atribuem a culpa, primeiro ao aluno, à família, ao governo e, por fim, ao professor. Explicam que as dificuldades encontradas são frutos de uma educação frouxa, sem parâmetros e da falta dos pais como orientadores dos filhos, que acabam por fazer da escola um depósito de crianças, o que nem de longe é o objetivo da instituição escolar.

Não citaram em nenhum momento as condições sociais da localidade onde está inserida a escola, nem atentaram para o fato de a criança e o jovem buscarem na escola, não apenas os saberes científicos, mas também solução para suas dificuldades humanas frente a uma realidade que nem sempre é igual e justa para todos. Quanto às falhas do docente, reconheceram que poderiam trabalhar mais a questão da pesquisa, mas que falta meio para que todos os alunos participem das atividades propostas, como acesso à internet, maior empenho e apoio por parte da família, atendimento no contraturno, entre outros.

---

O professor I fez uma reflexão em relação ao público da escola, levando em consideração as condições econômicas, sociais e psicológicas dos alunos, que geram dificuldades no aprendizado e em concordância com os professores II e III fez críticas quanto à educação realizada pelas famílias, que, atualmente, transfere muitas tarefas que devem ser familiares para a escola, muitas vezes, por desagregação familiar ou abandono, o que acaba por enfraquecer o relacionamento entre professores e alunos.

Na questão das práticas da EAD no ensino regular, o professor I, alegou que é muito difícil estabelecer regras para a pesquisa, pois não há uma prática de autonomia desde os primeiros anos, e somam-se a isso as dificuldades em realizar um trabalho contínuo na rede pública, onde ocorre uma alta rotatividade de professores contratados.

Os professores II e III acreditam que para formar sujeitos autônomos não depende somente do professor, mas da tríade família, escola e comunidade, políticas públicas e valorização dos profissionais. Além disso, não houve avanço na questão da utilização dos métodos da EAD no ensino regular por parte da maioria desses professores, salvo algumas modestas tentativas que acabaram frustradas devidas as condições físicas, ambientais e de falta de equipamentos.

### **Considerações finais**

A partir das pesquisas e observações realizadas, observamos inúmeras dificuldades em tratar com o novo. O avanço da tecnologia e da ciência têm encontrado resistência dentro da escola tradicional. Longe de ser instrumento de substituição do professor, a tecnologia pode tornar-se aliada na formação integral de crianças e jovens.

O professor que integra o quadro docente, e que tem formação na EAD, salvo as exceções e respeitadas as devidas proporções, tornou-se refém de velhas práticas pedagógicas e repete os discursos ultrapassados, não encontra espaço para suas práticas inovadoras, e por fim tornam-se professores tradicionalistas que não praticam todo seu conhecimento adquirido em EAD, nas salas de aula.

A reforma da educação que almejamos e necessitamos, segundo Morin (2007), passa invariavelmente pela formação dos professores, que precisam sair dos seus limites e dialogar com os outros conhecimentos, além disso, professores precisam ter consciência de sua missão social. A educação não pode se resumir a informação e a avaliação dos saberes científicos, é necessária uma educação humanizada, inclusiva e que supere as dificuldades de relacionamento com os educandos, que não podem ser vistos como o produto de uma fábrica.

O professor desses novos tempos deve estar disponível a mudança, precisa dialogar e conhecer seus alunos e saber de suas expectativas, tornar-se um mediador e orientador, todas essas características são práticas conhecidas do professor formado na EAD.

Partindo da ideia de trabalho e ensino, a vida em grupo torna-se mais atrativa e eficaz. A colaboração e a cooperação são propostas dos novos tempos, chegamos a era do conhecimento e da informação rápida, precisamos agora entender e conhecer esses novos sujeitos do nosso tempo, tanto na escola, quanto na sociedade e na família.

Conhecer para entender e oferecer as condições necessárias para a formação do pensamento autônomo e crítico. É real e possível que se adquira no ensino regular hábitos que desenvolvam a prática da pesquisa com os parâmetros da EAD. Apostando nas práxis, o professor formado em EAD conseguirá os resultados esperados, tanto como professor do ensino regular como tutor.

---

## Referências

BAUMANN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cybercultura**. São Paulo: 34 Editora, 1999.

MORAN, José Manuel. **O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD: uma leitura crítica dos meios**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2007.

PETTERS. O. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

RANGHETTI, Diva Spezzia; GESSER, Verônica. **Gestão e tutoria EAD**. Indaial: Uniasselvi, 2009.

---

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

---

# O CLUBE DA MADRUGADA E O MOVIMENTO LITERÁRIO AMAZONENSE

## The club in the morning and the Amazonian literary movement

Antonio Carlos Pereira

Jaqueline Silva

Mauro Sergio Tiago Bentes

João da Silva Lopes <sup>1</sup>

**Resumo:** Manaus vivia um período de inércia econômica no final da década de 1940 do século XX quando um grupo de jovens começou a se reunir em um porão na Rua Doutor Moreira. O grupo era formado por Carlos Farias de Carvalho, Jorge Tufic, Alencar e Silva, Luiz Bacelar, Antísthenes Pinto e Guimarães de Paula. A partir de 1951, esses jovens começaram a viajar ao Sul do Brasil com a intenção de entrarem em contato com os meios culturais do eixo Rio-São Paulo e para tentar estabelecer uma renovação cultural na sociedade amazonense. Em 1954, outro grupo de jovens com ansiedades, principalmente políticas, se reuniam em um banco da Praça Heliodoro Balbi e decidiram fundar uma associação de estudos políticos, sociais e literários, o qual deram o nome de Clube da Madrugada, estavam presentes os jovens Saul Benchimol, Francisco Batista, Teodoro Botinelly, José Trindade, Fernando Collyer e João Bosco Araújo, Celso Melo e Humberto Paiva, o nome escolhido pelo grupo para o clube estava de acordo não só pelo adiantado da hora, como também significava o surgimento de um novo dia para a cultura do Amazonas, eles se reuniam sempre no mesmo lugar aos sábados e logo os poetas da Rua Doutor Moreira ingressaram no clube, mais tarde, vieram Luiz Ruas, Elson Farias e Ernesto Penafort. Este trabalho teve como objetivo averiguar o contexto histórico e artístico em que se inseria o Clube da Madrugada e sua importância para o desenvolvimento cultural em Manaus.

Palavras-chave: Poetas. Cultura. Clube da Madrugada.

**Abstract:** Manaus lived a period of economic inertia in the late 1940s when a group of young people began meeting in a basement on Street Doutor Moreira, the group was formed by Carlos Farias de Carvalho, Jorge Tufic, Alencar e Silva, Luiz Bacelar, Antísthenes Pinto and Guimarães de Paula, from 1951 these young people started to travel to the south of Brazil with the intention of entering into contact with the cultural resources of the Rio-São Paulo circuit and to try to establish a cultural renewal in Amazonian society. In 1954, another group of young people with anxieties, mainly policies, that used to met on a bench of Heliodoro Balbi Square decided to found an association of political, social and literary studies which they named Clube da Madrugada, were present the young Saul Benchimol, Francisco Batista, Theodore Botinelly, José Trindade, Fernando Collyer and John Bosco Araújo, Celso Melo and Humberto Paiva, the name chosen by the group to the club agreed not only by the lateness of the hour but also meant the emergence of a new day for the culture of the Amazons, they gathered in the same place on Saturdays and pretty soon the poets of the street Doutor Moreira joined the club, later came Luiz Ruas, Elson Farias and Ernesto Penafort. This research had the objective of ascertaining the historical and artistic context in which the Clube da Madrugada was inserted and its importance for the cultural development in Manaus.

Keywords: Poets. Culture. Dawn Club.

### Introdução

Neste artigo, buscamos analisar e expor o contexto histórico e artístico no período em que foi criado o Clube da Madrugada, bem como sua importância e contribuição para o desenvolvimento da cultura na cidade de Manaus, além de compartilhar com os demais acadêmicos do Instituto Cosmos a atual situação e produção do clube na cidade. A pesquisa baseou-se em análise documental, em *sites* da internet e bibliotecas públicas da cidade. O trabalho está dividido em dois tópicos, no primeiro apresentamos quais fatores levou esses

<sup>1</sup>Mestre em História Social pela Universidade do Amazonas – UFAM. *E-mail:* mscjoãolopes@gmail.com.

---

jovens poetas a criarem o clube e quais produções foram organizadas por eles para promover a cultura na cidade. No segundo tópico, apresentamos a influência e a atuação do Clube da Madrugada, hoje na cidade de Manaus.

Primeiramente, a modalidade escolhida foi a de Pesquisa Documental, que busca exercitar a pesquisa de cunho documental, podendo ser realizada em arquivos de empresas, escolas ou entidades públicas, bibliotecas e bancos de dados digitais, tendo como principal objetivo analisar e interpretar os dados coletados. Para o desenvolvimento de qualquer pesquisa científica, é necessária a definição dos procedimentos metodológicos (TAFNER, SILVA, 2009, p. 143).

Quanto à sua natureza, foi uma pesquisa básica, pois visou produzir conhecimento acerca de um movimento literário regional pouco estudado. A forma como o assunto foi abordado foi qualitativa, pois procurou fazer uma análise de cunho histórico-sociológica do fenômeno, sem levar em consideração aspectos estatísticos ou numéricos.

No tocante aos procedimentos técnicos, com o tema definido, traçamos os objetivos, elaboramos o cronograma das atividades a serem realizadas para se obter as informações relacionadas ao assunto e partimos para a pesquisa, que foi realizada em *sites* da internet. Em busca de material já produzido, constatamos a escassez de informações; buscamos informações em livros de bibliotecas particulares, mas apenas coletamos informações sobre a existência do Clube, nada que pudéssemos descrever os acontecimentos propostos nos objetivos. Partimos, então, em busca de informações na Biblioteca Pública Estado do Amazonas. Nela encontramos três livros raros que tratavam do assunto: dois apenas faziam referências ao Clube e um que relatava a atuação durante os trinta primeiros anos de existência e atividades desenvolvidas pelo Clube da Madrugada em Manaus.

Devido à raridade do material não foi permitido o empréstimo, muito menos xerocá-lo, portanto utilizamos um celular modelo *smartphone* para tirar fotos das mais de trezentas folhas do livro. Após a análise dos dados coletados, desenvolvemos todo o trabalho e na data programada socializamos os resultados obtidos com os acadêmicos do Instituto Cosmos.

### **A Manaus dos anos 1950**

Com o fim do período áureo da borracha, Manaus passava do *status* de “a Paris dos trópicos” para uma cidade de solidão e abandono da qual contava com as raras manifestações de caridade do governo. O que se viu na cidade foi uma redução populacional, parte da população voltou para o meio rural, regredindo ao sistema do trabalho de subsistência e de troca, o índice de desemprego na capital aumentou e um grande número de desempregados vagava com um futuro incerto pela cidade. Nas palavras de Souza (1977, p. 142), “a Paris equatorial era agora uma *port-au-prince* ridícula, vivendo num isolamento de enlouquecer”.

Já na segunda metade do século XX, a política de desenvolvimento econômico implementado pelo governo do Estado não priorizava os moradores do interior, o que os forçou a abandonarem suas terras rumo à capital, atraídos pelo sonho de dias melhores, mas ao chegarem a tão sonhada capital, o que os encontrava era a miséria, a falta de emprego e a falta de moradia. Muitos se instalavam no centro da cidade e os que não tinham recursos, o que ocorria com a maioria, buscavam abrigos nos bairros mais distantes ou se alojavam às margens dos rios. Conforme apresenta Santos (2010), todo um contingente de trabalhadores que atuavam em seringais e de outros pontos do interior do Estado, migraram para Manaus em busca de alternativas de melhores condições de vida.

Essa “estagnação” da economia amazonense, não se refletiu com a mesma intensidade em todos os setores. Para alguns, foi um tempo de brincar, criar, amar, fazer teatro e questionar

---

os problemas sociais através da poesia e da literatura, mas o descompasso cultural em relação ao que se fazia no restante do país era grande, as conquistas estéticas do Movimento Modernista ocorrido em 1922, na época da Semana da Arte Moderna, praticamente não haviam chegado ao cenário cultural amazonense. Conforme Alaúzo (1984, p. 11):

Até 1950, dominava no Amazonas o provincianismo literário, que tinha na Academia Amazonense de Letras seu principal reduto. As gerações novas, por falta de comunicação com o resto do país e o exterior, sofriam a influência direta do espírito acadêmico em arte e literatura, embora sobressaíssem algumas contribuições pessoais valiosas, mas sempre ligadas ao formulário europeu, cujos maiores representantes no Brasil já eram considerados figuras de ocaso.

A Semana de Arte Moderna de 1922 aconteceu no Teatro Municipal de São Paulo, com o objetivo de mostrar as novas tendências artísticas que já ocorriam na Europa, era um período repleto de agitações, os intelectuais viram que era o momento de deixar os valores estéticos antigos, para dar lugar ao novo estilo. O maior descontentamento com o estilo antigo era no campo da literatura, principalmente na poesia, o evento aconteceu entre os dias 11 e 18 de fevereiro de 1922, com uma explosão de ideias inovadoras que abandonavam por completo a perfeição estética tão valorizada no século XIX. Os artistas do país buscavam uma identidade própria com a liberdade de expressão. Com este intento, seguiam diferentes caminhos sem definir nenhum padrão. Toda essa novidade era incompreendida pelas academias oficiais e por todos que ainda seguiam o padrão europeu tradicional, conforme Utuari et al. (2013, p. 129):

Os artistas modernistas, em suas discussões, manifestavam o repúdio a modelos pre-estabelecidos para a criação da arte. Para eles, todos podem ser influenciados por outras culturas e produções de artistas. No entanto, para criar uma obra própria, é preciso descobrir suas próprias referências culturais e poéticas pessoais. Os artistas modernistas brasileiros defendiam a liberdade para fazer uma arte brasileira, uma arte sincera, cabocla, mulata em cores nacionais, mas com teor crítico, político e polêmico. Escritores, pintores, escultores, gravuristas, atores e músicos questionavam as influências de formulas clássicas de expressão artística herdadas da estética europeia, trazida para o Brasil pela Missão Artística Francesa, grupo de artistas europeus que chegaram em 1816 para fundar a primeira Academia de Arte no Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, e que estabeleceram um gosto acadêmico, neoclássico. Essas influências teriam determinado o modo de criar arte no Brasil durante muito tempo, mas no movimento modernista essas regras começariam a mudar.

Foi como reação a este estilo conservador e com uma vontade enorme de uma renovação artística que jovens intelectuais se reuniam em porões e praças da cidade de Manaus. Assim, nasceu o Clube da Madrugada. Formado por jornalistas, artistas plásticos, sociólogos, literatos (poetas, contistas e romancistas), advogados e ensaístas, esses jovens buscavam no eixo Rio-São Paulo entrar em contato com novos grupos artísticos buscando novos horizontes para a ampliação e difusão do que já estava sendo produzido em Manaus.

Os fundadores do Clube, Saul Benchimol (economista), o qual foi o primeiro presidente, Francisco Pereira Batista (economista), Carlos Farias de Carvalho (poeta), José Pereira Trindade (jornalista), Humberto Paiva (técnico), Raimundo Teodoro Botinelly de Assunção (sociólogo), Luiz Bacellar (poeta), Celso Melo (advogado), Fernando Collyer (ensaísta) e João Bosco Araújo (sociólogo) se encontraram em um banco da Praça Heliodoro Balbi, mais conhecida como Praça da Polícia, debaixo de uma árvore, no dia 22 de novembro, a altas horas da madrugada, quando tomaram a decisão de criar o clube, tempos depois se juntaram a eles os poetas Jorge Tufic,

---

Alencar e Silva, Antísthenes Pinto, Guimarães de Paula, Luiz Ruas, Élon Farias e Ernesto Penafort. Conforme relata Alaúzo (1984, p. 11):

Corria o ano de 1949. Personagens desse tempo, um grupo atrevido de estudantes, dominado ainda pela sôfrega leitura dos nossos poetas românticos, simbolistas e parnasianos, fez de um sombrio porão da Rua Dr. Moreira, 239, o lugar ideal para seus encontros diários. [...] os anos 50 pintavam no calendário. Aquelas estranhas figuras de poetas-sonhadores que cruzavam as ruas sossegadas de Manaus, já não poderiam continuar indiferentes ao desafio de seu tempo. [...] A Meca brasileira dos homens cultos – aquela cidade do Rio de Janeiro da bela época – refugia, à distância, engastada no litoral. Algas em corpo urdiam, em silêncio, o alvoroço e a expectativa do embarque espetacular, a que estavam ligados planos de futuro. Enfim, partiram nas asas de um FAB. [...] A “Caravana”, como foi batizada depois, compunha-se de quatro: Farias de Carvalho, Alencar e Silva, Antísthenes Pinto e este repórter. A segunda viagem da “Caravana” ao Rio de Janeiro, em princípios de 1953, a bordo do “Santos”, navio da frota do Loide Brasileiro – levaria consigo um novo intelectual e poeta, que interrompera os estudos para seguir a carreira das letras: Guimarães de Paula. Dessa última experiência, de mundo sonhado e vivido seria coletado o material necessário ao conhecimento de nossa própria realidade social e econômica. [...] não se quer dizer, com isso, que os antecedentes do clube da Madrugada sejam apenas estes de que falamos, ou que estejam exclusivamente entre quatro pessoas que foram conhecer o Brasil. Algumas das causas sim. Mas quanto ao privilégio de fundá-lo, este cabe a todos, quer aos que foram e voltaram, quer aos que ficaram. [...] entretanto, se bem que nascido por simples acaso, durante um encontro fortuito entre jovens da mesma geração, o movimento madrugada aparece já com programa de luta (ALAÚZO, 1984, p. 11).

O Clube tornou-se referência na cultura local, era a primeira vez que poetas, escritores e artistas se colocavam em uma posição crítica em relação ao seu tempo, mas esses jovens esbarrariam na resistência e incompreensão dos representantes do pensamento local. Conforme explica Souza (2003), os artistas foram considerados loucos, inveterados alcoólatras, perigosos contestados da inércia. Mesmo recebendo essas críticas, os artistas não paravam de dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos. O Clube também se preocupava com a qualidade e a produção dos novos integrantes. Tornar-se membro do movimento era algo que merecia destaque, pois essa prática possuía uma forma específica de acontecer, era preciso apresentar um trabalho artístico, uma obra literária ou defender um trabalho sobre o assunto de interesse para os participantes, conforme relata Alaúzo (1984, p. 23):

Esta fase boêmia do Clube da Madrugada atingiu, efetivamente, o seu auge com as sessões literárias promovidas no cemitério de São João Batista, depois de soar a meia-noite. Por um ferro quebrado das grades que davam para o Boulevard Amazonas, entravam os seresteiros levando consigo a garrafa de pinga, o violão, e quase sempre livros que eram lidos e discutidos nos bares. Aproveitando esse clima favorável, conferiam-se títulos e honrarias a intelectuais de renome e sagravam-se os novos “Cavaleiros Iniciados em Todas as Madrugadas do Universo”. Com a espada no ombro do novo clubista, que se punha de joelhos no chão, o presidente, investido em suas funções de alto sacerdote, exclamava, em seguida o juramento de praxe: “Eu, presidente do Clube da Madrugada, te concedo as honras de Cavaleiro das Letras Amazônicas, com iniciação em todas as madrugadas do mundo.

A preocupação social do Clube era interligar a arte e a educação para que toda essa produção cultural ficasse ao alcance de todas as pessoas. A promoção artística e a distribuição das obras do movimento aconteciam, muitas vezes, em locais públicos, para construir e solidificar a imagem dos artistas no cenário nacional. Um dos locais onde muitos desses eventos

---

aconteceram foi na própria Praça Heliodoro Balbi. Eram lançados livros, exposições de artes plásticas, festivais e feiras culturais, e outro lugar escolhido pelo Clube para divulgação de seus trabalhos era a Praia da Ponta Negra, locais importantes no processo de popularização das artes em suas diversas linguagens. Segundo Antonaccio (1997, p. 204):

Repercutindo em todo o território nacional como entidade expressiva da cultura brasileira, o Clube da Madrugada tem merecido encômios e citações, com inclusões de suas obras, em 1979, no Dicionário Prático de Literatura Brasileira, da autoria de Assis Brasil e na recente Enciclopédia de Literatura Brasileira, de Afrânio Coutinho, publicada em 1990.

Demonstrando a seriedade do movimento, seus integrantes editaram seu manifesto para mostrar que faziam parte dos movimentos artísticos influentes do século XX, com o nome de “Revista Madrugada”, onde condenavam veementemente a escassa produção cultural da cidade. Uma das principais preocupações do Clube era desmistificar o homem da Amazônia, desenvolvendo uma análise de todas as categorias do conhecimento relativo à região, buscando os valores da cultura local e integrar essa cultura a cultura nacional. Com o movimento cultural promovido pelo Clube da Madrugada, era possível vislumbrar a participação do Amazonas numa perspectiva nacional, servindo de inspiração para outros movimentos no âmbito regional e nacional. A atuação do Clube em Manaus foi muito mais que uma manifestação cultural, sua finalidade era, sobretudo, cultural e educativa, indo muito além das exposições de trabalhos realizados por seus membros. Como assinala Alaúzo (1984), a arte foge da perspectiva de que está vinculada apenas à subjetividade do artista, sem conotação com os acontecimentos sociais e políticos do seu tempo.

O Clube da Madrugada viveu duas décadas distintas da história cultural e política no Brasil, a de 1950 e 1960. Marcada pela efervescência cultural e uma grande produção artística, a década de 1950 consolidou as universidades no seu papel de formadora de mentes renovadas que colaboravam com o desenvolvimento cultural do país, coisa que não ocorreu na década seguinte, a de 1960. Contraditoriamente, os anos de 1960 foram marcados pela censura cultural aplicada, principalmente por algumas linguagens artísticas, foi a época do controle direcionado a uma determinada abordagem cultural. Foram alvos de censuras as peças teatrais, os filmes, os livros, a música, a televisão, entre outros. Em Manaus, a presença do movimento militar nas produções artísticas gerou um descontentamento dos artistas em suas produções, conforme relata Alaúzo (1994, p. 37):

Olha-se hoje para aqueles idos, e calculam-se os prejuízos causados a nossa literatura pelos censores do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), sem falar nas medidas adotadas por esse órgão contra os livros ditos subversivos, que eram levados ao fogo pelas torquemadas estadonovistas. Não foram poucas as demonstrações de sadismo e brutalidade praticados pelos esbirros de Vargas contra as liberdades individuais, fazendo baixar ao cárcere os mais altos escalões da intelectualidade brasileira.

Ainda nos anos 1960, o Clube vinculou-se com a União dos Estudantes (UNE) e com o Instituto Histórico e Geográfico do Amazonas (IHGA). Mesmo passando por momentos difíceis, o movimento foi muito produtivo nos anos de 1960, chegando a 30 publicações entre as cidades de Manaus e Rio de Janeiro, o Clube também publicou duas páginas de literatura e arte no O Jornal e no Jornal do Comércio. Os pontos mais relevantes no âmbito das artes plásticas foram as Feiras de Artes Plásticas, a I Feira ocorreu em 24 de dezembro de 1963 na Praça da Matriz, onde além dos artistas que já faziam parte do Clube, foram revelados os jovens Gualter Batista, Jair Jacquemont, Paulo D’ Astuto, Simão Assayag e Getúlio Alho.

---

A II Feira ocorreu em 26 de dezembro de 1964 no térreo do Palácio da Cultura, onde os trabalhos se estenderam pela Praça da Saudade. Esse evento logrou grande êxito com a revelação de novos artistas, como o jovem de apenas 16 anos Hanemann Bacellar, que recebeu o primeiro lugar em pintura, com a obra *Cafuné*, revelando sua tendência expressionista. A III Feira de Artes Plásticas aconteceu em 21 de agosto de 1966 na Praia da Ponta Negra. O Clube realizou intercâmbios culturais com cinema (documentários de curta metragem, festivais e mostras cinematográficas). No campo das ciências sociais, participou de conferências como “A Economia no Estado Moderno e Conceituação do Modernismo no Amazonas”. Na música, integrantes do Clube realizaram várias audições no Teatro Amazonas com músicas folclóricas e eruditas, conforme relata Alaúzo (1984, p. 54):

Fazendo menção à feira de artes plásticas montada na Praça da Saudade, nos últimos dias de dezembro de 1964, não devemos esquecer que, segundo o relatório de Francisco Vasconcelos, além de artistas pertencentes ao Clube da madrugada, dela participaram elementos estranhos aos quadros da entidade, pois que naquela oportunidade foram revelados novos valores nas artes plásticas do Amazonas, destacando-se o jovem Hanemann Bacellar que logrou o 1º lugar em pintura. Por isso mesmo, Hanemann acabou de ser eleito para o Clube, sendo, sua eleição, o reconhecimento de seu valor artístico. [...] Documentários curta-metragem: “Grande Feira de Artes Plásticas”, “Galeria do Jornal do Comércio: exposição de pintura”, “Lançamento de “Flauta de Barro”, [...] Conferências: “A Economia no Estado Moderno”, de Saul Benchimol, e “Conceituação do Modernismo no Amazonas”, de Francisco Ferreira Batista – 1966; “Cerâmica Popular Japonesa”, de Luiz Bacellar – 1966; [...] Várias foram as audições de musicistas no Teatro Amazonas, com apresentação de peças folclóricas e eruditas de autores pertencentes ao Clube da Madrugada”.

Os integrantes procuraram manter ao longo dos anos as razões postuladas no manifesto com algumas realizações pioneiras que abrangiam desde artes plásticas, ensaios econômicos, poesia, crítica literária etc. Com essas e outras produções, o Clube da Madrugada possibilitou a permanência de artistas que se consolidaram no cenário cultural local. Com a mudança no seu estatuto, os membros que já faziam parte ficariam até envelhecer, sendo vetada a entrada de novos participantes, cabendo a estes a iniciativa de uma oposição fato que já ocorria nos anos 1970. Mesmo com a tentativa de cisão do movimento em 1965 e com a criação da União Brasileira de Escritores (Seção do Amazonas), o Clube não interrompeu suas atividades, pois nas palavras de Alaúzo (1984, p. 57-58):

[...] apesar da sangria nas hostes do clube. No entender de alguns, sua história revela um singular panorama de lutas e afirmações que extrapolam das artes, das ciências e das letras, para constituir uma epopeia diferente no comando de forças e tendências igualmente diversas. É nisto, precisamente, que reside a mensagem da geração madrugada: provar que as diferenças entre os vários processos do conhecimento, da pesquisa e da criatividade, desaparecem na medida em que se tornam maiores.

Nos anos de 1970, a Universidade e a Zona Franca de Manaus contribuíram muito com a fixação do homem na cidade, o que ocasionou um êxodo do povo do interior para a cidade, porém esse migrante encontrou fome, desemprego e miséria, o que mudou totalmente o comportamento dos encontros, pois esses novos rumos da cidade nada tinham a ver com as reuniões de intelectuais numa praça pública, conforme relata Alaúzo (1984, p. 127-128):

---

[...] uma dessas mudanças se constitui na opção de morar em conjuntos residências distantes do centro, deste centro invadido pela fúria da comercialização, em grande e pequena escala. Some-se, porém a isto os planos viários que mexeram seriamente nas praças, recantos, monumentos, ruas, travessas e logradouros, desfigurando o aspecto a que estava certamente ligado o hábito vespertino dos encontros saudáveis, sem congestionamentos de trânsito nem ameaça de roubo. Não havia, porventura, uma outra solução que não fosse a de servir apenas ao fluxo de ônibus? E a sonhada beira-rio, contornando as margens dos igarapés, com poucos sinaleiros e nenhum embaraço para o fluxo de gente? É certo que mudaram o pavilhão do Café do Pina, a praça Gonçalves Dias, para um outro local talvez mais pitoresco, próximo dali. No entanto, hábitos são hábitos. E os homens são também como pássaros: migram, quando podem, em sinal de protesto.

### **As influências que o clube deixou na literatura do Amazonas**

Uma das tendências surgidas com o Clube da Madrugada foi a poesia política que destacava as mazelas do governo na sociedade brasileira, e um dos escritores que trabalhou com essa temática foi o poeta Farias de Carvalho, com o livro *Cartilha do Bem Sofrer com Lições de Bem Amar*, lançado em 1965. Outra influência na literatura foi a poesia telúrica, poesia essa que fala do homem da natureza na Amazônia, tendo representantes, como Luiz Bacellar, com o livro *Sol de Feira* e Elson Farias, com os livros *Estações da Várzea* e *Barro Verde*. Na tendência diversão, temos o escritor Carlos Gomes, autor de *Mundo do Mundo Vasto Mundo*, Erasmo Linhares com os livros *O Tocador de Charamela* e *O Navio e outras Estórias* e também a escritora Astrid Cabral, com *Alamedas*. Conforme relata Uchôa (2015, p. 2-3):

O estilo também teve uma trajetória, começou com o neoclássico e depois foram admitindo-se outros como a poesia política, que apontava males da sociedade brasileira. Seu principal defensor foi Farias de Carvalho, em poemas do livro *Cartilha do Bem Sofrer com Lições de Bem Amar*; de 1965. Como terceiro estilo apareceu a poesia telúrica aquela que fala do homem e da natureza da Amazônia. Autores como Luiz Bacellar (no livro *Sol de Feira*) e Elson Farias (*Estações da Várzea*, *Barro Verde* e outro). Mas a prosa de ficção também fazia parte e encontramos a narrativa ou regionalista. Arthur Engrácio é seu mais conhecido representante, com os livros de contos como *Estórias do Rio e Restinga*, além do romance *Áspero Chão de Santa Rita*. Antísthenes Pinto, foi um poeta inspirado, que escreveu sobre a mesma temática o Romance *Várzea dos Afogados*. Como contista de tendências diversão estão: Carlos Gomes (*Mundo do Mundo Vasto Mundo*), Erasmo Linhares (*O tocador de Charamela* e *O Navio e Outras Estórias*), Astrid Cabral (*Alameda*) e Benjamin Sanches (*O Outro e Outros Contos*).

Com o objetivo de levar a arte para o povo, o Clube escrevia em cartazes suas poesias, expondo-as em *stands* na Praça Heliodoro Balbi, mais conhecida como Praça da Polícia. Nas palavras de Aguiar (2002, p. 72) “a praça era um espaço de encontro, referência de atividades culturais, principalmente na década de 1950 com a criação do Clube da Madrugada, que fez inovação do estilo literário em voga em Manaus”.

Jorge Tufic trouxe como proposta literária a poesia de muro que havia sido lançada na página artística do Caderno da Madrugada, a intenção era alcançar um maior número de leitores e adeptos. Esse movimento envolvia um trabalho em equipe com a participação de poetas e artistas plásticos, sendo uma obra coletiva a execução era feita com a gráfica do poema e a documentação visual, como relata Alaúzo (1984, p. 129) “poesia de Muro foi um movimento lançado por esta página, entre 1965/66”.

---

Em comemoração ao 7º aniversário do Clube, foi confeccionada uma placa em lembrança com a legenda: “Pois foi. Jovens se reuniram sob a fronde desta árvore; e aconteceu. Quando madrugada, o Clube surgiu. Era novembro, 22, 1954. E fez-se”. Essa placa foi posta no caule de um Mulateiro, hoje, desta resta apenas uma ponta oxidada. O Clube da Madrugada foi um celeiro de poetas, prosadores e ensaístas da melhor qualidade no Estado do Amazonas, como os poetas de hoje que receberam influências dos poetas que fundaram o Clube temos nomes como os de: Thiago de Mello, Aníbal Beça, Max Carpentier, Márcio Souza, entre outros.

No vigésimo ano de fundação do Clube, o poeta Jorge Tufic publicou o Estatuto-Poema com a finalidade de tornar a associação de utilidade pública. Em seus versos, ele relata que o Clube não possui distinção de raça, sexo, cor, atividade ou ideologia, que qualquer um pode fazer parte do clube, que as reuniões seriam feitas uma vez por semana em qualquer lugar, que os assuntos debatidos pelos membros nas sessões seriam isentos de censura e o Clube nunca se extinguiria. Costa (2013) explica que os membros empossados na década de 1980 pelo ex-presidente do Clube dedicaram-se a manter a tradição que ficou expressa na máxima de: ‘onde estiver um ou mais escritores reunidos falando de cultura, lá estará também se reunindo o Clube da Madrugada’.

### **Considerações finais**

O Clube da Madrugada vive apenas na memória dos poucos que ainda vivem, mesmo tendo membros reconhecidos nacional e internacionalmente, poucos são os moradores da cidade que conhecem a história desse movimento que mexeu culturalmente com a cidade de Manaus, salvo eventos realizados para comemorar seus aniversários.

O Clube da Madrugada deixou um riquíssimo legado cultural que perdura até os dias atuais, o movimento deixou marcas nos vários segmentos culturais com inúmeras reflexões que podem nos ajudar a compreender melhor nossa realidade, nos levando a olhar a vida social sob uma perspectiva mais crítica e objetiva. Seus integrantes deixaram ao Amazonas obras expressivas que equivalem ao que de melhor é produzido no contexto literário brasileiro.

Não devemos considerar um exagero dizer que a literatura amazonense não seria a mesma sem a contribuição desses renomados escritores, com o sonho de construir uma democracia e um planeta com paz entre as nações. O movimento estava marcado pelo otimismo, na crença de um ser humano melhor e uma sociedade mais justa. Não podemos deixar que essa herança seja esquecida, devemos manter viva a memória e as realizações do Clube da Madrugada. Mesmo cada vez mais distante na História, tudo o que o Clube produziu foi válido, seu legado é histórico, faz parte da nossa história, devemos celebrar e levar para as novas gerações todas as produções e os pensamentos desses homens que questionaram o *status quo* de uma sociedade provinciana e apegada a valores academicistas.

O Amazonas foi celebrado de várias formas por esses poetas, mas infelizmente a produção literária amazonense não tem muita repercussão entre a população do estado. A literatura regional consta apenas nos conteúdos programáticos das escolas, na qual é abordada superficialmente no Ensino Médio, poucos alunos e a maioria da população, principalmente a de baixa renda, não conhecem nossa literatura e que um dia existiu um Clube que se preocupou em trazer para a cidade e seu povo um movimento grandioso, que cantou, pintou e proseou as ricas cores do Amazonas, o povo que aqui reside, sua culinária, o modo de ser do caboclo ribeirinho e todos os mistérios que sua grandiosa floresta esconde.

---

## Referências

AGUIAR, José Vicente de Souza. **Manaus: praça, café, colégio e cinema nos anos 50 e 60**. Manaus: Valer, 2002.

ALAÚZO, Jorge Tufic. **Clube da Madrugada: 30 anos**. Manaus: Imprensa Oficial, 1984.

ANTONACCIO, Gaitano Laertes Pereira. **Entidades e monumentos do Amazonas: fundação – História – importância**. Manaus: Imprensa Oficial, 1997.

COSTA, Carlos. **Os poetas da “Madrugada”**. Crônicas. 2013. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/cronicas/4312540>>. Acesso em: 23 maio 2017.

SANTOS, Francisco Jorge dos. **História do Amazonas: 3ª Série – Ensino Médio**. São Paulo: Ática, 2007.

SOUZA, Marcio. **A expressão amazonense: do colonialismo ao neocolonialismo**. São Paulo: Alfa-Omega, 1977.

SOUZA, Márcio. **A expressão amazonense: do colonialismo ao neocolonialismo**. Manaus: Valer, 2003.

\_\_\_\_\_. **História da Amazônia**. Manaus: Valer, 2009.

TAFNER, Elisabeth Penzlien; SILVA, Everaldo da. **Metodologia do trabalho acadêmico**. Indaial: Uniasselvi, 2009.

UCHÔA, Jane Eyre. **Clube da Madrugada**. 2015. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/clube-da-madrugada-jane-uchoa.html>>. Acesso em: 23 maio 2017.

UTUARI, Solange dos Santos et al. **Arte por toda parte: volume único**. São Paulo: FTD, 2013.

---

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

---

# O PROCESSO NACIONALIZADOR DE VARGAS, AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS E O “SILENCIAMENTO” NA REGIÃO DO VALE DO ITAJAÍ-SC

The Vargas nationalization process, as educational changes and silence in the Vale do Itajaí-SC region

Solange Retke<sup>1</sup>

Joice Brignoli<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo visa analisar o processo nacionalizador de ensino, e as causas da restrição do ensino na língua estrangeira na região do Vale do Itajaí, no período em que o Brasil passava pela política ditatorial do presidente Getúlio Vargas, especificamente no período de 1937 a 1945, denominado o regime do Estado Novo, assim como compreender os motivos das proibições de hábitos, costumes e o idioma estrangeiro no país ligados aos imigrantes e seus descendentes, e como essas proibições e mudanças interferiram e modificaram a população local do Vale do Itajaí. Desse modo, a pesquisa se baseou em leituras que tratam desse processo nacionalizador no território nacional, e das suas mudanças e restrições fortemente sentidas na Região Sul do país. Um processo que causou mudanças e marcas profundas na população imigrante e descendente, pois tiveram hábitos alterados, proibidos e, principalmente, o medo acompanhando seus passos. Suas tradições se perderam nesse período tão aterrorizante para quem vivenciou as marcas de uma nacionalização, práticas faladas se emudeceram por um período longo. Por fim, as intenções do Estado se concretizaram, a educação regional passou a ser em língua portuguesa e não se alterou mais.

Palavras-chave: Nacionalização. Língua estrangeira. Imigrantes. Descendentes. Getúlio Vargas.

**Abstract:** This article aims to analyze the process of nationalizing education, and causes the restriction on foreign language teaching in the Vale do Itajaí, in the period in which Brazil passed the dictatorial policy of President Getúlio Vargas, specifically in the period 1937-1945, called the Estado Novo regime so as to understand the reasons for the prohibitions of habits, customs and foreign language in the country related to immigrants and their descendants, and how these prohibitions and changes interfered and changed the local population of Vale. Thus, the research was based on readings that address this nationalizing process in the country, and their changes and restrictions strongly felt in the southern region of the country. A process that caused changes and deep marks in the immigrant and descendant population, because they had changed prohibited habits, and especially fear watching their steps. Their traditions were lost in this period as terrifying for those who experienced the marks of a nationalization, Spoken practices are silenced for a long period. But finally the intentions of the state materialized, regional education has to be in English and did not change over.

Keywords: Nationalization. Foreign language. Immigrants. Descendants. Getúlio Vargas.

## Introdução

O presente artigo está baseado na política nacionalizadora que ocorreu no Brasil. Nesse período, o país estava sob o comando do Presidente Getúlio Vargas, e seus Interventores Estaduais, colocando em prática medidas para “abrasileirar” a população derivada de outros países. Em meio a essa totalidade, a Região Sul do país foi a mais visada para esse processo, pois comportava uma grande quantidade de imigrantes, e que por motivos governamentais e culturais, formaram um isolamento do restante do país. No entanto, esse processo nacionalizador

<sup>1</sup> Professora da Escola Nossa Senhora de Fátima - Pomerode-SC. *E-mail:* solange.retke@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora do Colégio Bom Jesus e Escola Barão - Blumenau-SC. *E-mail:* joicebrignoli@hotmail.com

---

se pautou em diversas leis de proibição e restrição de costumes, hábitos e fala em língua estrangeira. Na região do Vale do Itajaí - SC, as medidas foram levadas com severidade pelo exército nacional, e pela população de origem brasileira, causando desconfortos e medos para todos.

Muitas escolas que até então ensinavam a língua de origem foram fechadas, outras foram adaptadas para o idioma nacional, e novas foram criadas, as crianças vinham de casa sem pronunciar uma única palavra em língua nacional e na escola não se podia falar outro idioma, estava proibido. As professoras foram trazidas das regiões litorâneas do estado e não dominavam as línguas estrangeiras, encontraram dificuldades de se comunicar com as crianças.

Essas mudanças não se restringiram ao âmbito escolar, ultrapassaram fronteiras e invadiram as casas desses descendentes, na qual vizinhos à espreita, revistas do exército e a vida social causavam medo, horror e até terror, pais de família presos por falarem em língua estrangeira, pessoas humilhadas, chacoteadas e restritas ao seu lar, que estava sob constante vigilância, foi dessa maneira que a população do Vale do Itajaí viveu os períodos da 2ª Guerra Mundial.

### **O Vale do Itajaí-SC: uma descendência condenada**

Na história do Brasil, encontramos um grande número de imigrantes que descendem de diversas regiões europeias, como os Países Baixos, Espanha, Japão, no entanto, as principais colônias foram compostas por pessoas vindas dos Reinos Germânicos (atual Alemanha e Polônia), que tiveram sua unificação completa por volta do ano de 1871.

A Itália também mandou um grande contingente de imigrantes para o Brasil no século XIX, pois devido aos conflitos de sua recém-unificação, o país tinha uma grande pobreza. Somado a isso, Trento (1989, p. 31) apresenta que “depressão agrícola dos anos 1880, que provocou uma crise de disponibilidades alimentícias”, a imigração para a América surgiu como solução, uma proposta de ter terras e uma vida melhor do outro lado do Atlântico.

O Brasil, ciente da situação no continente europeu, visualizou a oportunidade de ocupar regiões ainda desabitadas, implementou uma campanha de imigração, na intenção de habitar regiões sem povoamento e de branquear o país, que na época tinha um grande número de negros e mulatos. O contexto teórico e científico mundial do século XIX apoiava-se em novos termos, como eugenia e supremacia de raças, que valorizava raças puras e fortes, sem mistura entre elas.

Charles Darwin foi o cientista responsável pela teoria da evolução das espécies com estudos de crânio, ambiente natural e análise biológica dos seres, passou a defender o “darwinismo social”, que conforme interpreta Ferreira (2000, p. 75) “negava o processo de miscigenação, condenando qualquer tipo de cruzamento, atribuindo à mestiçagem a responsabilidade pela degeneração racial e social”. A eugenia é um processo mais complexo do que somente o contraponto entre misturas de raças, já que ela valoriza a reprodução da espécie humana através do “controle”, buscando a mesma ordem social para construir uma raça pura (FERREIRA, 2000).

No Brasil, as ideias de eugenia e superioridade de raças também tiveram sua colaboração científica, todavia ela foi adaptada e modificada para o contexto populacional da época. Ferreira (2000, p. 77) afirma que a elite intelectual brasileira defendia o “branqueamento progressivo da população, chegando, inclusive, a fazer prognóstico e previsões da quantidade de tempo que levaria para o negro desaparecer”.

A necessidade do branqueamento se deve justamente ao branco europeu ser considerado um exemplo a ser seguido, uma raça superior às demais existentes no mundo. Os luso-

---

brasileiros eram vistos como uma população sem modos e boas maneiras, destacando ainda mais a importância dos imigrantes europeus no país. Já que a população vinda da Europa, em destaque a teuto-brasileira, que segundo Frotscher (apud RAMOS, 2001, p. 425), “eram vistos como bons trabalhadores, porque eram identificados como adaptados ao ideal de sociedade que se pretendia, ou seja, uma sociedade racionalizada, disciplinada, dada ao trabalho”, ressaltando a necessidade dessas populações nas regiões Sul do Brasil.

A Região Sul do país foi a que mais recebeu imigrantes para projetos colonizadores, com uma concentração significativa em colônias no Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Entre essas colônias, destacou-se a Colônia Blumenau, que ganhou esse nome devido ao seu idealizador, o Dr. Hermann Bruno Otto Blumenau. A região escolhida para fundar a Colônia Blumenau foi o território que hoje conhecemos como Vale do Itajaí, que começou a ser povoada por volta da década de 1850, composta, principalmente, por imigrantes vindos da Itália e Alemanha.

Quando os imigrantes chegavam ao país, eram encaminhados a comunidade prometida, todavia, Ferreira (2008, p. 71) apresenta que encontraram “dificuldades para o estabelecimento [...], levando-se em consideração que tanto o Governo Imperial quanto o Provincial mostraram-se pouco eficientes para fomentar tal tarefa”, de modo que a promessa do governo não foi cumprida, e a população teve que se manter de maneira improvisada, precisaram limpar o espaço em meio a mata para construir suas casas e obter suas plantações, construíram suas próprias igrejas e escolas com o auxílio dos governos alemães e italianos.

Enquanto colônia, o projeto do Dr. Blumenau caminhou a passos lentos, mas prosperou, com auxílio dos países de origem, a colônia conseguiu se desenvolver. A população criou indústrias e comércios que deram um impulso na economia colonial, e, aos poucos, as regiões da Colônia Blumenau foram se desmembrando e surgiram cidades com estrutura em desenvolvimento.

No entanto, a estruturação das colônias do sul do Brasil se fez de modo isolado do resto do país, com diversos fatores contribuindo para essa situação, sendo que o principal foi justamente a omissão do Governo Imperial com relação aos novos imigrantes. Essas populações começaram a ser percebidas como um fator agravante no território nacional, quando se começa a almejar uma cultura brasileira única, e uma união da pátria Brasil para enfrentar possíveis situações conflituosas.

O seu isolamento fez com que mantivessem hábitos e costumes originários dos seus países, ou adaptados à nova realidade. A necessidade de manter o idioma, das escolas auxiliadas pelos governos de seus países, os Clubes de Caça e Tiro, as músicas, as danças, as indústrias com as tecnologias de fora, tudo contribuiu para manter um certo afastamento das pessoas de origem brasileira, e da cultura que existia no Brasil, se tornando um empecilho nacional já com o despoitar da 1ª Guerra Mundial e que se agravou no período do Estado Novo.

Getúlio Vargas assumiu o governo em brasileiro em 1930, através de um golpe de Estado auxiliado pelos militares, que impediu a posse do então eleito Júlio Prestes. Esse golpe pôs fim à chamada República Velha, e pautou-se na segurança e no medo de medidas políticas e econômicas que assolavam o mundo, como capitalismo liberal e socialismo.

Vargas se pautava na estruturação política de um Estado forte e centralizado, seguindo os moldes dos partidos totalitaristas, como o Fascismo e o Nazismo. Em sua concepção de política e de governo nacional ideal e protegido de ideias circulantes no mundo, conforme D’Araújo (2000, p. 13) “o governo regularia as atividades do cidadão, promoveria o desenvolvimento e fomentaria o espírito de nacionalidade. O nacionalismo construiria a nação”, de modo que a imagem dele seria ressaltada como fundamental para o Estado-nação, já que “o culto à personalidade” integrava a política do totalitarismo e de Getúlio Vargas.

---

Para atingir um Estado centralizado e forte Vargas colocou em prática a campanha nacionalização. Esse programa já havia sido pensado anteriormente a Vargas, pois as diferenças linguísticas e culturais já se mostravam como um problema, na qual Fáveri (2005, p. 102) afirma que “desde o início do século XX, mais particularmente quando da 1ª Guerra Mundial, a nacionalização dos estrangeiros consistia um problema a resolver, não houve investimentos que dessem resultados – a língua, a escolarização, preces coletivas, cultos, e as sociabilidades eram realizadas da forma apreendida dos pais e avós.” Entretanto, foi a partir de 1937, com o período denominado de Estado Novo, que buscava novas políticas, economias e formações nacionais, que o programa nacionalizador é colocado em prática. Nesse período, a Segunda Guerra Mundial já estava se formando no continente europeu, os conflitos políticos e econômicos caminhavam para um desfecho sangrento, que ficaria na história como uma chacina da humanidade.

Para atingir seu objetivo, Vargas nomeou interventores estaduais que ficaram responsáveis por nacionalizar suas regiões. A primeira medida tomada pelo presidente foi à proibição da fala em língua estrangeira, essa medida foi implantada com rigorosidade pelo interventor Nereu Ramos, escolhido por Vargas para ser o administrador de Santa Catarina. A proibição se agravou quando o Brasil entrou na Segunda Guerra Mundial, contra os países do Eixo, em 1942. Para que a proibição fosse cumprida, Vargas estabeleceu em leis que “aos estrangeiros naturais dos países Itália, Alemanha e Japão: ficam proibidos, a contar desta data, os hinos, os cantos e as saudações que lhes sejam peculiares, bem como o uso dos idiomas dos países acima apontados” (FÁVERI, 2005, p. 97), e quem descumprisse a lei estaria inferindo as normas impostas, sendo passível de punições.

Fáveri (2005, p. 98) apresenta que “com a repressão à língua, os incautos falantes e deletados por um vizinho eram então enquadrados na lei de segurança nacional como criminosos que atentavam contra a segurança do Estado”. Os descendentes que falavam em língua estrangeira, que praticavam seus costumes derivados de seus países de origem passam a ser considerados criminosos perante as leis da União, os obrigando a se modificar, se silenciar e a se reservar a escutar e cumprir as novas leis.

Outra imposição do interventor foi o fechamento dos Clubes de Caça e Tiro, que para as comunidades do Vale do Itajaí tinham importância na sua vida social, já que, segundo Retke (2012, p. 46), a sua função estava ligada ao “entretenimento e à confraternização dessa população com a formação de grupos de ginástica, coral, a prática do tiro, e bailes para escolher o rei e a rainha de tiro, costumes estes trazidos da Alemanha”. E passaram a exercer a função de cadeias, ou abrigos militares aos agentes nacionalizadores.

Essas medidas restringiram a população em suas casas, modificaram suas rotinas, e abriram grande espaço ao medo, pois em todos os espaços eram constantemente vigiados e controlados. Vizinhos e militares se alternavam nessa vigília de observar os descendentes da região, e delatores surgiram, pessoas pouco dadas aos descendentes, ou então, espíões e inspetores do governo. Para isso, inspeções nas casas eram feitas com frequência, em busca de materiais dos países do eixo, de nazistas e fascistas, de espíões do governo alemão e italiano, de possíveis perigos à nação brasileira, qualquer objeto ligado aos países de origem que fossem encontrados seriam destruídos. Dona Marta Kempt, em entrevista à Klock (2009, s.p.), natural da cidade de Brusque, testemunha que os soldados “queimaram livros vindos da Alemanha, destruíram brinquedos” e tudo que viesse de fora.

No entanto, em meio a todos os artifícios que foram utilizados por Vargas e Nereu Ramos para nacionalizar Santa Catarina e eliminar o isolamento dos estrangeiros e seus descendentes, a educação escolar foi a principal, e que repercutiu de variadas maneiras sobre a população local.

---

## Educação escolar: principal arma do Estado

Com as medidas tomadas pelo presidente e seus interventores, muita coisa mudou para as comunidades com descendência estrangeira. Em todos os âmbitos, as pessoas foram afetadas, desde a socialização de domingo na Igreja, até os encontros em Clubes de Caça e Tiro e comércios.

Todavia, foi a educação que mais sofreu transformações no Vale do Itajaí, a partir décadas de 1930 e 1940, pois o Estado nacionalizador “proclamava a importância da escola como via de reconstrução da sociedade brasileira” (BRITO, s.d., p. 12) e principal agente de modificação e nacionalização desse “quisto” dentro do país. Novas escolas foram criadas e escolas já existentes, mas que ministravam aulas em língua estrangeira, foram mantidas e readaptadas ou foram fechadas.

No período anterior à Era Vargas e à década de 1930, as mulheres eram responsáveis pela educação dos filhos. Nos primórdios da imigração, as mães ensinavam as crianças em casa com o pouco conhecimento que adquiriram ainda em seu país de origem. Conforme as colônias cresciam e se estruturavam, começaram a implantar escolas anexas às igrejas, em que pastores ou professores vindos dos países de origem ensinavam as crianças a sua língua. Essa prática causou um distanciamento com as demais regiões do Brasil, e conforme explica Campos (1999, p. 154), “a situação de isolamento, aliada à falta de incentivo do governo do Estado em relação à escolarização dos núcleos populacionais, levaram os imigrantes a organizar suas próprias escolas”, contando muitas vezes com a ajuda de seus países de origem, que auxiliavam nos problemas primordiais, pois percebiam as dificuldades e a desatenção do governo brasileiro com a educação. Segundo Fáveri (2005, p. 118) “[...] o governo italiano enviou cartilhas e professores” e esse auxílio também foi praticado pelo governo alemão. Assim, os países de origem dos imigrantes continuavam presentes na vida da população.

Com as novas leis implantadas por Getúlio Vargas com relação aos imigrantes e seus descendentes, Campos (1999, p. 153) apresenta que o interventor do estado, Nereu Ramos, investiu num “projeto de modernização e nacionalização do sistema escolar catarinense, principalmente a partir de 1938, quando concretizaram-se medidas como a proibição do uso da língua estrangeira nos estabelecimentos escolares e a criação da Superintendência Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino”, de modo que as medidas que foram tomadas ficaram amparadas na lei, e com proteção do presidente da República.

As primeiras medidas que foram tomadas pelo interventor envolviam o fechamento de escolas particulares e domiciliares, outras foram adaptadas para a língua portuguesa, os professores foram demitidos, pois Vargas e Nereu Ramos tinham a consciência de que “a língua era o mais acabado elo dessas comunidades às suas pátrias de origem, justificando assim ações e, dentre estas, a substituição de professores estrangeiros por outros, nacionais”, dessa maneira, seria aceitável a troca dos professores.

A maioria desses professores, encaminhados à região do Vale do Itajaí, eram mulheres que “saíram do litoral, geralmente recém-formadas e designadas para comunidades do interior, experiência lembrada pelas dificuldades que enfrentaram com desconhecimento da língua dos alunos (e vice-versa)” (FÁVERI, 2014, p. 4), e a partir do momento que entravam nas comunidades do Vale se viram em grandes dificuldades.

Nas comunidades, os professores precisavam comprar alimentos e produtos para a escola, mas poucos das comunidades sabiam a língua nacional. E em sala de aula a dificuldade foi ainda maior, esses professores encontraram salas cheias de crianças que não sabiam uma única palavra em português, e o professor não sabia nada na língua da comunidade, e mesmo

---

que soubesse não poderia falar, pois era proibido. Os relatos de Celina Langui nos trazem um pouco da dificuldade sofrida por essas professoras recém-formadas:

(...) então eu cheguei na sala, me apresentei, todos em pé, né. Aí eu disse: “agora vamos rezar”, mandei sentar, e ficaram todos em pé. Aí tinha um que era mais esperto, disse “professora, aqui a gente não fala português”, e eu disse “o Estatuto rege que nós não podemos falar alemão, só em português. Mas de agora em diante vocês aqui na escola não podem falar o alemão, é proibido” (LANGUI apud FÁVERI, 2004, p. 4).

Para ter certeza de que os professores fizessem o seu trabalho direito, o interventor estadual Nereu Ramos mandava semestralmente inspetores para avaliar o aprendizado e desenvolvimento dos alunos, e para fiscalizar as ações dos professores, acima de tudo se a língua falada em sala era realmente o português.

Como os professores tinham restrições e obrigações com o ensinamento dos alunos, inúmeras vezes os alunos eram castigados por não falarem o português corretamente ou por terem sotaque em sua fala, viravam chacota na sala por parte de colegas de origem brasileira. Essas medidas, muitas vezes, retesavam as crianças a se silenciarem, a emudecerem suas falas e dúvidas com medo de errar ou de virar piada no meio de sua turma

“Essas práticas provocavam medo nas crianças: os descendentes de estrangeiros tinham dificuldades de se expressar em português, diminuíam-se diante dos outros, emudeciam e recebiam castigos, provocando sentimentos de vergonha perante os outros. Aos que se expressassem e escrevessem corretamente a língua, o destaque e o enaltecimento. A língua, como veículo essencial das relações, constrói identidades e designa uns e outros, exclui e inclui” (FÁVERI, 2004, p. 8).

A exclusão foi evidente e inevitável a partir da criação de uma lei que proibia a fala de língua estrangeira no país, pois excluiu não só as crianças que frequentavam a escola e não sabiam uma única palavra e português, mas excluiu também as suas famílias e todos que não dominassem a língua nacional, causando um mal-estar, críticas, chacotas e repúdios em relação a essas pessoas.

Além do distanciamento em sala de aula, e o emudecimento das falas, nos intervalos e caminhos para casa, as crianças de origem europeia passavam por perturbações e recriminações, muitas vezes, severas. Dona Edith Vogelsanger, em entrevista à Klock (2009, s.p.), relata que “jogavam pedra em mim, cuspiam em mim porque eu era loira, eu era branca, né”, praticas essas realizadas pelos colegas de escola e por vizinhos. O exército da época também tinha uma grande participação na criação do medo e das humilhações públicas, pois ameaçava as crianças de serem presas se fossem pegas falando em língua estrangeira.

Nas escolas, as crianças, filhas de descendentes, deveriam cantar o hino nacional e o da bandeira todos os dias, para que se firmasse um sentimento de patriotismo e nacionalismo nas crianças, e que essas passassem aos seus pais. Os desfiles cívicos também buscavam esses sentimentos, tanto da população brasileira como a descendente estrangeira.

Os elos com a educação se tornaram fundamentais no processo de abrasileirar essa população até então isolada culturalmente das outras regiões, pois através dos aprendizados que as crianças adquiriam na escola, eram passados para os pais em casa, principalmente as mulheres, que muitas vezes se viam obrigadas a aprenderem a língua portuguesa para auxiliarem seus filhos nos deveres de casa.

---

## **A realidade escolar ultrapassa as fronteiras materiais**

Os descendentes de imigrantes passaram ser vistos como algo perigoso à sociedade, identificados como “quistos” no corpo do país, que deveriam ser extirpados, pois eles poderiam modificar ambientes e propagar sua cultura através das fronteiras, dessa maneira o “perigo alemão” deveria ser contido a qualquer custo.

Muitos desses descendentes foram difamados nas ruas pelos “brasileiros”, seus patrimônios particulares depredados, e seus nomes associados a nomenclaturas como “quintas colunas”, “alemães batatas” “*italiani tutti ladri*” (FÁVERI, 2005, p. 46). Comerciantes tiveram suas lojas comerciais depredadas, com vidros e vitrines quebradas, fachadas sujas e o medo instaurado no interior da família.

As violações não se restringiam somente aos bens materiais, eles ultrapassavam os lares e penetravam no interior das famílias, causando medo, vergonha, desconfiança e intolerância. Entre os mais afetados estão as crianças e as mulheres, pois ambas eram o ponto fraco da família. As crianças tinham sua dose nacionalizadora diariamente nas escolas, onde os professores só lecionavam em português, obrigando essas crianças a aprender a língua nacional. E as mulheres, por serem o eixo familiar responsável pela transmissão cultural, sofriam em dobro com as novas normas e restrições nacionais.

Foi nessas extensões das proibições que as mulheres se tornaram o alvo das reprimendas, pois em meados dos anos de 1930, elas tinham função bem limitada, de maneira que suas obrigações se restringiam a cuidar da casa, auxiliar na lavoura e educar os filhos com boas maneiras e com os costumes da “terra pátria”.

Normalmente, as mulheres não saíam de casa, nem para ir até a cidade fazer compras ou se informar dos acontecimentos, estavam contidas aos seus afazeres domésticos, tendo como lazer social o encontro em clubes de mães realizados nos clubes de caça e tiro das comunidades ou indo à Igreja aos domingos.

Devido às restrições impostas pelo presidente, a maioria dos Clubes de Caça e Tiro foram fechados, nas igrejas, o culto só poderia ser realizado em língua portuguesa ou latim, de maneira que deixou essas mulheres atadas, unicamente, em seu convívio familiar.

Com a lei que estabelecia a proibição, e os olheiros (espiões e inspetores) rodeando as casas, essas mulheres tiveram que se silenciar, mudar suas rotinas para se proteger e acima de tudo proteger sua família, muitas tiveram que assumir o lugar de seus maridos na vida social, pois estes estavam presos nas cadeias locais ou no campo de concentração de Florianópolis ou Joinville.

De que maneira poderiam elas assumir o lugar dos homens, sendo que, muitas vezes, não sabiam negociar e em sua maioria não sabiam falar uma única palavra na língua portuguesa? Muitas vezes, comerciantes e clientes encontravam maneiras de burlar a lei para conseguir vender ou comprar os produtos de necessidade básica como: alimentos e remédios. Nas suas lembranças, encontramos, entremeadas a detalhes e cuidados com os filhos, os sentimentos de agonia, aflição, medo, angústia, insegurança, pavor, mágoa, ressentimento, perdas afetivas e simbólicas.

### **Considerações finais**

Com os acontecimentos mundiais em volta da 2ª Guerra Mundial, o contexto interno nacional ganhou destaque com a política nacionalizadora imposta por Vargas, e aplicada com esmero por seus interventores estaduais. Essas medidas mudaram o cenário nacional interno drasticamente, principalmente em locais com um grande número de imigrantes e descendentes.

---

A proibição, através de lei nacional da fala em língua estrangeira, é o foco de todas as mudanças ocorridas no Vale do Itajaí, pois a partir desse momento a população, que até a década de 1930 só falava o idioma de seu país de origem, foi proibido de falar, podendo ser preso e considerado um criminoso perante o Estado por infringir a norma. As convivências sociais também foram restritas, proibidas ou modificadas, limitando ainda mais a vida dessa população.

Todavia, quem mais sofreu com a implementação dessas leis foram as crianças, pois tiveram mudanças nas escolas, seus professores habituais foram substituídos por outros, que só falavam em português, e as crianças só sabiam falar em língua estrangeira. Com esforço, professores e alunos passaram a se entender, mas o sotaque carregado das crianças alemães e italianas eram motivos de piada, risada e chacota na escola, na rua, nas brincadeiras. Ameaças foram constantes, de serem presas, de apanharem, de proibirem de falar se não falassem em português.

Nesse contexto, as mães também sofriam, pois eram as responsáveis pela educação e criação dos filhos, só dominavam a língua vinda de sua terra, e não tinham como ajudá-los, pelo contrário, a mudança mais radical foi nas escolas justamente para que os filhos ensinassem aos pais a fala em língua nacional, e os costumes e a cultura brasileira.

Nesse contexto, podemos concluir que a cultura nacional foi imposta às regiões com predominância estrangeira, mas essa imposição seguiu caminhos brutos e severos. No entanto, os objetivos do Estado foram alcançados, essa população passou a aprender e falar o português, mas ficou marcada pelo medo, pela violência e pelas humilhações, mesmo o tempo tendo passado, as marcas desse período estão impregnadas nas memórias de cada um.

## Referências

BRITO, Silvia Helena Andrade de. **A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945)**. [s.d.]. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_101.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.html)>. Acesso em: 22 maio 2017.

CAMPOS, Cynthia Machado. As intervenções do estado nas escolas estrangeiras de Santa Catarina na era Vargas. In: BRANCHER, Ana. (ORG.) **História de Santa Catarina: estudos contemporâneos**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

D'ARAUJO, Maria Celina. **O Estado Novo: descobrindo o Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FÁVERI, Marlene. **A educação entre o silêncio e a norma: tensões na escolarização durante a Segunda Guerra em Santa Catarina**. 2005. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao\\_cidadania\\_e\\_intercultural/Trabalho/02\\_19\\_05\\_t468.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao_cidadania_e_intercultural/Trabalho/02_19_05_t468.pdf)>.\_ Acesso em: 22 maio 2017.

FÁVERI, Marlene de. **Memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina**. Itajaí: Univali; Florianópolis: UFSC, 2004.

FERREIRA, Cristina. **Representações da cidade: discussões sobre a história de Timbó**. Blumenau: EDIFURB; Timbó: Fundação Cultural, 2008.

---

KLOCK, Kátia. **Sem palavras**: documentário com entrevistas de imigrantes. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2WMUGVvRdQA>>. Acesso em: 22 maio 2017.

RAMOS, Maria Bernardete (Org.) **O beijo através do Atlântico**: o lugar do Brasil no Panlusitanismo. Chapecó: Argos, 2001.

RETKE, Solange. **Festa Pomerana**: as competições típicas e os costumes alemães em Pomerode - SC de 2000 a 2012. 2012. Disponível em: <[http://www.bc.furb.br/docs/MO/2012/352229\\_1\\_1.PDF](http://www.bc.furb.br/docs/MO/2012/352229_1_1.PDF)>. Acesso em: 22 maio 2017.

TRENTO, Ângelo. **Do outro lado do Atlântico**: um século de imigração italiano no Brasil. São Paulo: Nobel, 1989.

---

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

---

# REFLEXÕES SOBRE MEMÓRIA PARA UMA PESQUISA HISTÓRICA DO TEMPO PRESENTE

## Memory reflections for a historical research of time present

Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato<sup>1</sup>

**Resumo:** A historiografia do século XX e XXI tem abordado de forma diversa a memória a partir do campo interdisciplinar, entre filósofos, linguistas, antropólogos, sociólogos e historiadores. O artigo busca desenhar um breve debate teórico sobre a categoria memória, a partir de leituras de Paul Ricouer, Jöhn Rüsen e Michael Pollak, estudiosos pertencentes a campos diversos, tanto na tradição de língua francesa, quanto na língua alemã. Estes percorrem caminhos distintos em seus contextos históricos, todavia, todos operaram direta ou indiretamente esta categoria. Para tanto, lanço uma problemática central, a saber: qual memória compreendem os filósofos Paul Ricouer, Michael Pollack e Jörn Rüsen? O artigo é construído a partir das discussões destes três autores com uso da comparação como forma narrativa. No primeiro momento, destaca-se o pensamento dos autores em separado. No segundo momento, as diferenças e as similitudes, objetivando lançar luz no uso de fontes orais na pesquisa histórica no tempo presente. Por isso a escolha desses autores, que contribuíram com importantes reflexões sobre a memória, como categoria útil para pesquisa no campo da História do Tempo Presente no Brasil.

Palavras-chave: Memória. Teoria. História do tempo presente.

**Abstract:** The historiography of the twentieth and twenty-first century has dealt with memory differently from the interdisciplinary field, among philosophers, linguists, anthropologists, sociologists, and historians. The article seeks to draw a brief theoretical debate on the category memory, from readings by Paul Ricouer, Jöhn Rüsen and Michael Pollak, scholars belonging to different fields, both in the French-speaking tradition and in the German language. These travel distinct paths in their historical contexts, however, all operated directly or indirectly in this category. To do so, I raise a central problem, namely: what memory do the philosophers Paul Ricouer, Michael Pollack and Jörn Rüsen understand? The article is constructed from the discussions of these three authors using the comparison as a narrative form. First, I present the authors' thoughts separately. In the second moment, I highlight differences and similarities, aiming to shed light on the use of oral sources in historical research in the present time. Thus, I justify the choice of these authors for contributing important reflections on memory as a useful category for research in the field of the History of Present Time in Brazil.

Keywords: Memory; Theory; History of Present Time.

---

<sup>1</sup> Doutoranda da UDESC em História do Tempo Presente. Bolsista CAPES. *E-mail:* yocaetano@hotmail.com.

---

## Introdução

A proposta deste artigo é narrar uma breve trajetória teórica da categoria memória<sup>2</sup>. Para tanto, usa-se específicas leituras de Paul Ricoeur,<sup>3</sup> Jörn Rüsen<sup>4</sup> e Michael Pollak,<sup>5</sup> visando articular a categoria memória como problemática para a pesquisa histórica do Tempo Presente<sup>6</sup>. Apesar dos autores escolhidos serem estudiosos de campos teóricos e historiográficos diversos, destacaremos a aproximação das diferenças entre a historiografia alemã de Jörn Rüsen e a historiografia de língua francesa de Michael Pollak e Paul Ricoeur. A tradição alemã discute sobre a estrutura epistemológica da explicação histórica, e a historiografia de língua francesa põe em destaque uma metodologia de trabalho de campo. Todavia, apesar dos dois universos de discursos teóricos serem tão heterogêneos, é possível visualizar a contribuição de ambos sobre a reflexão da categoria memória.

Em certa medida, ampliam-se e complementam-se as possibilidades de compreensão da argumentação teórica entre as duas correntes diferentes sobre uma mesma noção. Assim, o presente artigo apresenta uma problemática: qual é a compreensão da memória na visão teórica dos filósofos Paul Ricoeur, Michael Pollack e Jörn Rüsen? Com esta problemática, buscase pistas de como trabalhar a questão da memória na pesquisa histórica do Tempo Presente. Questão explorada a partir do panorama sobre memória e, em suas diferenças e comparações de algumas leituras de Michael Pollack, Paul Ricoeur e Jörn Rüsen.

O recorte do artigo repousa sobre a compreensão teórica da categoria memória, nas suas diferenças e nas possibilidades de comparação. A escolha destes filósofos incide por contribuírem com importantes referências sobre a categoria memória em seus campos de atuação, marcando este campo teórico no século XXI. Inicialmente, a memória compreendida como uma categoria, explorada na trajetória historiográfica francesa, tem o sociólogo francês Maurice Halbwachs

---

<sup>2</sup>A memória (em grego, *Mnemosyne*) a partir de Platão, passa a ser um objeto de investigação, e deixa de ser do campo exclusivo dos poetas, tornando-se uma problemática. Uma transição, na qual o papel do historiador passa a ter a função de recuperar a memória dos mortos para os vivos saberem. A história ganha sua temporalidade, “a partir do século V a. C., e a temática da memória foi campo dos historiadores e dos filósofos gregos, e foi no século XX que passou a ser objeto de reflexão nas ciências humanas” (FELIX, 2004, p. 36-37).

<sup>3</sup> Paul Ricoeur estudou Filosofia e Letras, marcou presença nos meios intelectuais da França como herdeiro da fenomenologia de Husserl e do existencialismo cristão. Husserl, filósofo alemão e matemático de formação, dedicou-se a descrever as operações do espírito. É citado por Ricoeur em sua obra como testemunho da tradição do olhar interior da memória.

<sup>4</sup> É professor emérito da Universidade de Bielefeld (1989-1997), e foi presidente, entre 1997-2007, do Centro de Humanas da Alemanha, Instituto de Ciências da Cultura, na cidade de Essen. J. Rüsen milita, com suas reflexões sobre os fundamentos da consciência histórica, do pensamento histórico e da cultura história e da ciência histórica. Articula História, Filosofia, Antropologia e Historiografia de modo comparativo. É conhecido por sua Trilogia de Teoria da História, traduzida e publicada pela editora da Universidade de Brasília: I: Razão histórica (2001), II: Reconstrução do Passado (2007), e III: História Viva (2007).

<sup>5</sup> Este faleceu em 1994, e foi pesquisador do Centre National de Recherches Scientifiques – CNRS –, ligado ao Institut d’Histoire Du Temps Present e ao Groupe de Sociologie Politique ET Morale, desenvolveu pesquisas sobre sobreviventes de campos de concentração e sobre Aids.

<sup>6</sup> O interesse pela categoria memória consiste em compreendê-la teoricamente para a operacionalizá-la na pesquisa de tese denominada: Área de Estudos Sociais nos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo (1961-1969), sendo uma das fontes, o uso de entrevistas dos professores das disciplinas de História e Geografia, que experimentaram o contexto perpassado pelo regime civil-militar nos anos de 1964 até 1969, possibilitam a (re)leitura e (re)construção das memórias sobre a experiência de integração dos saberes históricos e geográficos via área de Estudos Sociais.

---

(1990)<sup>7</sup> com um dos primeiros estudos sobre memórias sociais ou coletivas. Halbwachs (1990) é um dos principais estudiosos da relação entre memória e história, que mesmo diferentes, se relacionam. Conceitua a memória como uma construção que se faz no presente e está indissociável dos grupos que são seus suportes. Na perspectiva deste autor, a memória individual não pode ser compreendida sem sua relação com a memória coletiva, deve ser entendida como uma memória que também é seleção e esquecimento, que percebe o indivíduo a partir de suas experiências individuais e sociais.

Neste debate teórico sobre a memória enquanto história, temos a influência dos fatos históricos que funcionam como auxiliar da memória, sendo que os sujeitos, muitas vezes, estabelecem as relações de suas vivências pessoais com os acontecimentos nacionais mais abrangentes no tempo presente. Pode-se usar o exemplo do período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, em que se justifica pela curiosidade histórica de emergência de uma memória da Ditadura Civil-Militar inserida na cotidianidade. Estas memórias são compreendidas como relações de forças desiguais, que tiveram as suas formas de submissão e legitimação do sistema da Ditadura Civil-Militar instituído na época, bem como nas práticas sociais que sugerem jogos de poder e as astúcias cotidianas em busca de sobrevivência e autonomia neste mesmo contexto, tudo isso compõe uma memória coletiva da Ditadura Civil-militar no Brasil.

Michael Pollack (1989,1992) operacionalizou o conceito de memória coletiva de Maurice Halbwach, discutido nas décadas de 1920/1930. Pollack (1989), em sua obra “Memória, Esquecimento, Silêncio”, analisou a memória sobre os diferentes processos e personagens na formalização, flutuações, transformações e solidificação destas memórias em relação ao esquecimento. A partir das fontes de testemunhos orais de minorias, excluídos e marginalizados, como os dissidentes soviéticos, prisioneiros de campos de concentração e os trabalhadores forçados de Alsácia-Lorena, na Primeira Guerra Mundial, a problemática dos limites entre o esquecido e o silêncio. Analisou a memória oficial dominante em relação a uma outra compreensão da memória, contribuindo, de sobremaneira, com as reflexões sobre a memória subterrânea. Outro autor, Paul Ricoeur (1994, 2007), explica que a categoria memória é analisada a partir de referências teóricas: “Tempo e narrativa” e “História, Memória e Esquecimento”. Na primeira obra, apesar do autor não privilegiar o estudo diretamente da memória em relação ao tempo e sua narrativa, reconhece a importância da memória para a historiografia do século XX. Na segunda obra, debruça suas análises sobre as relações entre história e memória, quando percebe que não existe relação direta entre tempo e narrativa, mas sempre compõe uma relação mediada pela memória. Para o filósofo, estas autocríticas, na escrita de suas obras, integram seus estudos entre história e memória.

Em outra ponta, o estudioso alemão Jörn Rüsen, preocupado com a consciência histórica, está ocupado com a questão: em que medida a memória histórica cultural influencia e nomeia o pensamento histórico? Compreende que a consciência histórica funciona por meio da memória, que vem à tona ao contar as narrativas históricas. Para tanto, este autor interessa-se por operacionalizar dois conceitos básicos, história e memória, sempre com a intenção de compreender como lidar com o passado e o futuro, no intuito de compreender o pensamento histórico. Assim, este autor tem como fio condutor as múltiplas temporalidades com relação à narrativa histórica, para ampliar o pensamento histórico. Pela densidade teórica que trata a

---

<sup>7</sup> M. Halbwachs continuou com os estudos de Émile Durkheim. Entende que ocorre o predomínio do social sobre o indivíduo, no qual altera a percepção, a consciência e a memória a partir dos fenômenos sociais. Vale esclarecer que o autor não vai estudar a memória como tal, mas os “quadros sociais da memória”. Para o autor, o “eixo de investigação sobre a “psique” e o “espírito” se desloca para as funções que as representações e ideias dos homens exercem no interior do seu grupo e da sociedade em geral” (BOSI, 1994. p. 53-54).

---

categoria da memória histórica e pela abordagem das experiências históricas traumáticas, o autor busca fazer uma abordagem sistemática ao fazer a narrativa histórica e o rigor da elaboração científica. Este último ponto trata que a memória, como categoria útil para suas reflexões teóricas, é comum entre todos os estudiosos abordados. Portanto, retomamos a problemática: qual memória compreendem os filósofos Paul Ricoeur, Michael Pollack e Jörn Rüsen? Para tanto, colocamos em destaque as suas diferenças historiográficas, teóricas e problemáticas.

### **Visões sobre a memória em Jörn Rüsen**

O estudioso alemão Jörn Rüsen (2009) não incide diretamente seus estudos sobre a memória, todavia, está preocupado com a autonomia da ação crítica de quem vive a história, assim converge os seus trabalhos para a análise da consciência histórica. Os artigos selecionados interessam para que se possa discutir a memória cultural, explicando o desempenho da consciência histórica como um processo mental, que deve incluir todas as dimensões mentais, através da memória. Essa é a questão que reside na definição clássica sobre a consciência histórica, que é um imbricamento entre a interpretação do passado para entender a perspectiva de um tempo presente e futuro. Portanto, o que apreendemos, inicialmente, da ação da memória, é que ela está sempre inscrita na temporalidade, sendo temporária, e ainda afetada pelas mudanças na relação entre passado, presente e futuro. Por fim, compreende-se que o tempo integra passado, presente e futuro, ou seja, as três dimensões da temporalidade realizam a representação global do percurso do tempo. Segundo este autor, a memória histórica tem diferenças em relação à consciência histórica.

No seu artigo, a memória apresenta o passado guiado pelo uso da vida prática, enquanto a consciência histórica representa o passado na inter-relação evidente no presente, sendo norteadada pela noção de mudança temporal, buscando um quadro de verdade para se firmar. Todavia, ambas pertencem ao mesmo campo. O autor utiliza os estudos clássicos de Maurice Halbwachs para afirmar que o discurso sobre a memória está interessado em revelar todos os modos e manter o passado presente. Diferencia a consciência histórica da categoria memória. Quando afirma ser este último, está cravada no tempo presente, enquanto o primeiro abre uma estreita relação de expectativa com o tempo futuro.

Por fim, o estudioso trabalha com três níveis de memória, ou três formas de lidar com o passado na vida social. O primeiro nível, a memória comunicativa, inicia-se com a formação de diferenças geracionais, quando as pessoas se sentem pertencentes a um lugar de troca cultural, como uma unicidade social, sendo que os limites podem ser fluidos, visto que as pessoas possuem mobilidade. Esta memória comunicativa apresenta-se em eventos específicos (comunidades memorialísticas) e fornecem importância a estas experiências consideradas históricas. Por isso, o autor alerta que estas fazem parte de um sistema político. O segundo nível ocorre quando a memória comunicativa se torna memória coletiva, ou seja, neste nível de memória, opera-se a partir do sentimento de pertencimento das pessoas e estas se comprometem com o simbolismo da memória coletiva. Este é um nível mais estável, por exemplo, os movimentos sociais. O terceiro nível, denominado de memória cultural, é mais estável que os outros níveis. Este tipo de memória opera a memória cultural, que é a matéria-prima dos rituais. Isto significa que é o núcleo central da identidade histórica. Por fim, o pensador reforça que toda memória histórica muda no curso do tempo, mesmo os seus três níveis, apresentados pela memória comunicativa, mais fluida e dependente das circunstâncias, ainda, assim, a memória coletiva partilha de certa permanência institucional. A memória cultural apresenta-se por ser uma instituição de permanência.

---

Rüsen (2009) utiliza a tipologia para compreender a memória histórica e sua relação com os traumas coletivos e singulares, tão presentes e reconfigurados em nosso tempo presente. Apresenta a categoria memória, segundo o critério de como o passado é representado, a partir de duas possibilidades: responsiva ou construtiva. O primeiro tipo de memória traz o passado para o presente como uma imagem persistente; a segunda forma de memória, tem o passado rememorado no sentido narrativo temporal, que pode articular suas expectativas, esperanças e medos. Neste ponto, especialmente reflexivo, o autor contribui para a conceituação da memória histórica no sentido de que o poder vital da memória consiste na manutenção/rememoração viva do passado. A historicidade da memória é atribuída quando esta vai além da vida biográfica e se relaciona a gerações, quando é “enriquecida por uma enorme quantidade de experiência” (RÜSEN, 2009, p. 168).

Todavia, o autor retoma a diferença entre a consciência história, que é uma forma específica de memória histórica, pois ambas são inscritas no tempo, mas, sobretudo, a consciência história atribui ao passado um relacionamento histórico, dado por uma tensão temporal entre passado e presente. O conceito de consciência histórica tem suas especificidades e, repousa sobre o “significar da experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro” (RÜSEN, 2009, p. 168).

### **Visões sobre memória em Paul Ricoeur**

Paul Ricoeur é considerado um filósofo dedicado aos estudos da epistemologia da ciência histórica, que propõe uma fenomenologia da memória, traz em seu debate a conexão entre sujeito e objeto de conhecimento, e reúne a relação entre memória, narrativa, hermenêutica e ética na construção da escrita da História. Neste ensaio, o recorte incide apenas em alguns aspectos dos estudos sobre memória, e não tem a pretensão de esgotar o estudo desta categoria, bem como não aborda outros temas e conceitos complexos estudados por este autor.

Portanto, as obras escolhidas de Paul Ricoeur (1994, 2007) para análise da categoria memória partem de duas referências bibliográficas: “Tempo e Narrativa” e “História, Memória e Esquecimento”, sendo esta última, composta por três partes delimitadas pelo tema e pelo método. A primeira parte, denominada “Memória e Imaginação”, enfoca na categoria memória e nos fenômenos mnemônicos; a segunda, intitulada “A memória exercida: uso e abuso”, estuda a história e uma epistemologia das ciências históricas; a terceira parte, “Memória pessoal e memória coletiva”, dedica-se ao estudo do esquecimento. Este autor foi escolhido por ser considerado um dos principais estudiosos, na qual discute a narrativa histórica<sup>8</sup> enquanto prática fundante de uma memória, ao mesmo tempo, como o silenciamento do passado.

Segundo Ricoeur (2007), de forma geral, a memória é entendida como algo do passado e atribuindo como principal característica um caráter temporal. Assim, infere o fenômeno da memória, como operações do espírito em virtude da linguagem que marca temporalmente a memória. Na primeira parte da obra, “História, Memória e Esquecimento”, o autor trabalha a relação entre memória e imaginação, e afirma que os problemas entre elas são tão antigos quanto à filosofia ocidental. O filósofo Ricoeur analisa Platão e Aristóteles e lembra que herdamos dos gregos a ideia de recordação como imagem, ícone, cópia. Entretanto, existem diferenças entre

---

<sup>8</sup> Algumas considerações sobre a narrativa história na perspectiva do autor. O filósofo discute a narrativa histórica como ciência, na qual seria uma forma de explicação histórica, e, ainda define a história como uma narrativa que é ciência, a qual descreve o vivido, por fim, de forma geral as vidas correspondem às histórias narradas.

---

o pensamento de ambos. Enquanto Aristóteles centra-se na representação da memória de algo anteriormente percebido, adquirido ou apreendido, Platão centra-se na representação presente de uma coisa ausente, ou seja, o esquecimento aparece como a figura de um apagamento de rastros. Esta diferença entre os filósofos clássicos se desdobra na reflexão do autor, quando este defende a tese de que existe uma sobreposição entre os fenômenos da memória e o da imaginação. Todavia, estas operações são totalmente diferentes, sendo que a memória possui um objeto que extrapola os processos cognitivos do sujeito, e a imaginação não.

Para Ricoeur (2007), a memória pertence ao passado, ela não possibilita ou cria expectativas para o tempo futuro, nem é da ordem das sensações ou da ordem das percepções do presente. Essa distinção só é possível em virtude da linguagem que marca temporalmente a memória. Essa marca temporal da memória difere a nossa humanidade de outros animais, pois partilhamos a memória em relação à sensação do tempo. O autor afirma, também, que a linguagem tem a hermenêutica como método.

Assim, na primeira parte da obra, realizou um esboço fenomenológico da memória de que a referência ao passado só pode ser feita com o recurso desta mesma memória. Aqui, esta categoria tem a pretensão de ser fiel ao passado, como recurso de verdade sobre o passado, dessa forma, tendo a memória este caráter de significar o passado daquilo de que lembramos. Vale o alerta em desconfiarmos da categoria memória como fidelidade de uma verdade do passado tal como aconteceu. Neste ponto, a crítica realizada aos limites da categoria memória pelo autor teve a intenção de trazer a tênue diferença entre a memória e a nossa imaginação, uma vez que esta última tem o paradigma do irreal, da ficção ou outras características que consideramos não confiáveis. Todavia, alerta seu leitor para não pensarmos que a memória seria totalmente real, confiável e verdadeira.

Vale explorar a diferença entre memória e lembrança, de forma geral. Para o autor, a memória é singular, sendo a lembrança plural, assim dizemos a memória e as lembranças. Ao estabelecer a distinção entre ambas, segundo o filósofo, as lembranças serão feitas a partir de um privilégio concedido aos acontecimentos. Assim, Ricoeur (2007, p. 42) denomina de lembrança-acontecimento aquilo que assume “um caráter equivalente fenomenal de um acontecimento físico”. Entende-se, desta forma, que o acontecimento é simplesmente aquilo que ocorre. O estudioso ocupou-se em realizar a tipologia sobre memória<sup>9</sup>, como a distinção entre as duas formas de memória opostas: a memória hábito é a que usamos quando recitamos a lição sem evocar, como um hábito de andar ou escrever e a memória lembrança vem da ordem da imaginação, todavia, ambas são atravessadas pelo tempo. Outra proposta do autor é que a evocação é o oposto de busca, chamada de recordação. Segundo Ricoeur (2007), analisa-se estas palavras a partir da hermenêutica, como forma de estabelecer um grau de importância busca-recordação. No terceiro par de opositores, reflexividade e mundanidade, infere que não lembramos somente de nós mesmos, uma vez que sempre estaremos, na nossa lembrança, imbricados em situações do mundo, como com o espaço, com o nosso corpo e com o corpo dos outros.

No campo da fenomenologia da memória, o autor se deteve sobre a lembrança e a imagem. O interesse deste artigo repousa em analisar a segunda parte da obra estudada, denominada: “A memória exercida: uso e abuso”. Esta repousa na diferença entre memorização e rememoração. Ademais, a rememoração é o retorno à consciência despertada de um

---

<sup>9</sup> Vale esclarecer que o autor recorre a Henri Bergson para analisar a distinção entre memória-hábito e memória-lembrança.

Fonte: BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

---

acontecimento que é reconhecido como algo ocorrido antes do momento que declara ter sentido. Oposto da memorização, esta da ordem da memória hábito, sendo maneiras de aprender, saberes, habilidades, poder-fazer.

Outra análise importante para o diálogo comparativo reside na fala sobre as manipulações que sofrem a categoria memória. A chamada “memória manipulada”, segundo Ricoeur, é a manipulação da memória por meio dos detentores do poder. Nesse plano, este tipo de memória estaria enraizado na problemática da memória e da identidade, tanto coletiva, quanto pessoal. Portanto, ocorrendo a mobilização da memória em busca da reivindicação da identidade, expõe-se os problemas do excesso de memória em alguma região do mundo e insuficiência em outras partes. Ricoeur faz leituras de Halbwachs para explorar a questão da lembrança. Assim, apresenta os três sujeitos de atribuição da lembrança: o eu, os coletivos e os próximos. Ele questiona ao leitor se não existe um plano intermediário de referência entre a memória individual e a coletiva, em que há trocas entre a memória viva das pessoas e a pública dos grupos a que pertencem. Sobretudo, conceitua como “essas pessoas que contam para nós e para as quais contamos, estão situadas numa faixa de variação das distâncias na relação entre si e os outros” (RICOEUR, 2007, p. 141). Para o autor, a memória coletiva está relacionada à consciência e à memória individual. A memória coletiva pode ser entendida como uma coletânea de rastros deixados pelos acontecimentos, que afetam a história dos grupos envolvidos, reconhecendo o poder de encenar essas lembranças comuns. A atualidade da obra de Ricoeur ao leitor, entre outras questões de fundo, compreendem que a memória não é somente um reservatório de lembranças, mas esta representa as experiências dos sujeitos que (re)significam as coisas, (re)apresentam a realidade para si e para os outros. Portanto, a memória possibilita trazer os dados ausentes para o presente, trazer o ato de refletir e de repensar algo prático de nossa vida cotidiana inscrita na temporalidade presente.

### **Visões sobre a memória em Michel Pollak**

A conferência proferida por Michel Pollak (1989) no CPDOC, que se tornou posteriormente, o artigo intitulado: “Memória, esquecimento e silêncio”, publicado pela revista Estudos Históricos, em 1989, trouxe as problemáticas entre memória e identidade social. Especificamente, trata-se das histórias de vida ou da história oral. Assim, define a memória como um fenômeno construído, resultado de um trabalho de uma organização individual ou social. Isto por ser um elemento constituinte do sentimento de identidade, a memória é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade de uma pessoa ou grupo.

A identidade é definida pelo autor como a imagem que a pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que essa pessoa constrói e apresenta aos outros e a si própria. Segundo o autor, devemos lembrar que, na maioria das memórias, há marcos, os quais são relativamente invariantes, imutáveis, uma vez que a memória individual e coletiva é flutuante e mutável. “Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer” (POLLAK, 1989, p. 2).

Portanto, além dos acontecimentos, a memória é constituída também por pessoas, personagens e lugares. Esses três elementos de escolha da memória podem ser reais, embasados em fatos concretos, podendo ser projeções de outros eventos. O autor cita como exemplo a França e os fatos ligados à Primeira e à Segunda Guerra Mundial. A Primeira Guerra deixou marcas visíveis, com o grande número de mortos. A Segunda, em determinadas regiões, os mortos foram assimilados pela Primeira Guerra. O estudioso defende a tese de que em determinadas

---

regiões, as duas guerras tornaram-se uma só, no sentido de permanência da memória do terror e do uso do silêncio em não solucionar as questões da vida real.

Outra contribuição para a conceituação da categoria da memória são as preocupações do momento. Segundo Pollak (1989), este é um dos elementos construtores da memória. Quando construídos no nível individual, podem tanto ser conscientes como inconscientes. Para o autor, “o que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização” (POLLAK, 1989, p. 5). Existe, na memória, uma disputa entre organizações. Para caracterizar esse tipo de memória, constituída por disputas políticas, o autor sugere o conceito de trabalho de enquadramento da memória. Explica, também, que existem os denominados historiadores orgânicos, que no sentido tomado de Gramsci, são os historiadores do partido comunista, os historiadores socialistas, os sindicalistas etc., cuja tarefa seria enquadrar a memória.

Contribuição ímpar em relação à herança histórica do século XIX, Michel Pollak considerava a história como sendo a essência de uma história nacional, e já questionava: é função do historiador fazer o enquadramento da memória visando à formação de uma história nacional? Ao privilegiar a análise dos testemunhos dos excluídos, marginalizados e minorias, a metodologia da história oral ganhava reforço e estatuto de fonte privilegiada para os pesquisadores da história do tempo presente, durante os anos de 1990. Vale o destaque para a memória subterrânea, parte integrante das culturas minoritárias, que se opôs à memória nacional ou oficial. Em oposição a Mauricio Halbwachs, o autor destaca o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional.

Na mesma ponta deste debate, as memórias subterrâneas auxiliam o seu trabalho de subversão do silêncio, na qual a memória entra em disputa com o campo político. Alerta, também, aos historiadores e aos estudiosos, que os objetos de pesquisa são escolhidos a partir de preferências onde existem conflitos e competições entre memórias concorrentes.

Ao refletir que o longo silêncio sobre o passado, de lembranças traumatizantes ou marginalizadas, não conduz ao esquecimento, as lembranças esperam um momento propício para serem expressas, mesmo a despeito do excesso de discursos oficiais. Esta clivagem entre memória oficial e memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio sobre o passado, não remete diretamente a uma oposição entre Estado e sociedade civil. O que opera nestas disputas políticas, segundo Pollak (1989), são os problemas relacionados entre grupos minoritários e sociedade. Esse ponto abre o debate de outra obra do mesmo autor “Memória e identidade social”.

O autor, em sua conferência, fornece pistas sobre a construção da identidade como um fenômeno que se produz em referência a determinados critérios, como aceitabilidade, admissibilidade e credibilidade. Critérios estes que se fazem por meio da negociação direta com outros, sendo sempre a memória construída individual e socialmente. Portanto, ao relacionar a memória com a identidade, pode-se dizer que uma é constitutiva de outra. A tese desse autor marcou os estudos sobre identidade e memória, preocupação diversa dos outros estudiosos. Assim, a identidade só se constrói a partir de referências exteriores, ou seja, a memória só se forma a partir de alguma identificação.

A memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e em conflitos que opõem grupos sociais e políticos diversos. Assim, Michael Pollak (1989) busca na categoria memória a análise das fontes testemunhais o problema das subjetividades destas, tais como: história de vida individual. Estas podem sofrer uma crítica, por cruzamento de informações obtidas a partir de fontes diferentes, assim defende o privilégio das histórias de vida em avaliar os momentos de mudanças e transformações. Por fim, a leitura deste autor fornece ao leitor uma complexa relação da identidade e do esquecimento.

---

## Considerações finais

Ao retomar a problemática de qual memória compreendem os filósofos Paul Ricoeur, Michael Pollack e Jörn Rüsen, comparamos suas diferenças historiográficas, teóricas e/ou problemáticas. Assim, pontos específicos de Paul Ricoeur com Jörn Rüsen são: a particularidade do conceito de consciência histórica, que faz perceber a memória sempre inscrita na temporalidade; a consciência histórica caracteriza o modo de ser do memorado, e este modo é sempre de ordem do real e ligado à experiência do passado vivido e trazido para o presente com seus múltiplos significados. Existe uma descrição deste através da narrativa que operacionaliza este movimento, pois a consciência histórica busca na experiência do passado para construir expectativas para se abrir uma janela para o tempo futuro e é, neste ponto, da indecisão (expectativa) do futuro, que se pesquisa a narrativa histórica como objeto privilegiado.

Tanto Rüsen quanto Ricoeur concordam que a memória implica na ideia de passado e ambos utilizam tipologias para referenciar a memória. Rüsen traz a memória apenas para diferenciá-la da consciência histórica, enquanto que para Ricoeur, o estudo da memória é alvo principal de seus estudos, é seu objeto privilegiado. Assim, Ricoeur concorda com Pollack, quando atribui a Maurice Halbwachs o pensamento de a memória possuir uma relação direta com uma entidade coletiva que ele chama de grupo e/ou sociedade. Neste ponto, Ricoeur considera que Halbwachs imprimiu sua própria autocrítica em relação à problemática da memória coletiva e individual: “embora a memória coletiva extraia sua força e duração do fato de que um conjunto de homens lhe serve de suporte, são indivíduos que se lembram enquanto membros de um grupo” (RICOEUR, 2007, p. 133).

Ademais, Ricoeur questiona na obra de Halbwachs que não existe um plano intermediário entre os dois polos (memória individual e memória coletiva), em que se operam as trocas entre a memória viva das pessoas individuais e a memória pública das comunidades as quais pertencemos. Por fim, deve-se problematizar as memórias, individual e coletiva, pois estas devem entrar no campo da história do tempo presente. Ricoeur compartilha, ainda, um debate historiográfico, de sua época, quando defende a tese de que não existe fusão, similitude ou, ainda, oposição extrema entre história e memória, mas sim uma relação de reciprocidade.

As obras de Ricoeur e Pollack oferecem uma densa reflexão sobre as nuances da categoria memória e sua estreita relação com o social. Ambos apontam para um entendimento sobre a memória que ultrapassa as questões apenas semânticas do termo. Ainda, a memória não pode ser compreendida somente como a busca de uma imagem. A memória pode ser vista como a defesa do esquecimento. Diferente de Pollack e de Ricoeur, para Rüsen, a memória histórica interessa para explicar, especificamente, o seu desempenho como um processo mental de consciência histórica, que deve incluir todas as dimensões mentais.

A definição clássica, segundo este autor, sobre a consciência histórica, é o possível entrelaçamento entre a interpretação de um passado inteligível, para a orientação prática do tempo presente e um projeto de futuro. O que apreendemos da ação da memória é que ela está inscrita na temporalidade, na múltipla temporalidade, sendo temporária e afetada pelas mudanças na relação entre passado, presente e futuro. Assim, conforme Jörn Rüsen, a noção abstrata do tempo ganha uma ação prática de orientação cotidiana, pois une as “três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) em uma representação global do curso do tempo”<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> A problemática do autor está relacionada à consciência histórica e, para compreendê-la, busca a distinção da memória histórica.

---

Considerando a leitura dos textos elegidos para a produção deste artigo, percebe-se que as propostas dos autores possuem estreitas imbricações, contribuindo com o arcabouço da categoria memória. Um ponto em comum é a leitura de Halbwachs, que apresenta a memória individual relacionada à memória coletiva, sendo que esta contribui para o sentimento de pertencimento ao grupo, como também para sua coesão. Além disso, a memória coletiva sugere a construção da identidade de um grupo, considerada por Halbwachs a identificação dos grupos de maneira afetiva e sem conflitos.

Com relação à memória individual relacionada à coletiva, Pollak afirma que ela não se dá de forma afetiva, mas, sim, por coerção e imposição. Enfim, ele questiona discursos, sujeitos e vestígios que constituem a memória coletiva.

Com relação ao trabalho de enquadramento de memória, Pollak defende que os sujeitos desenvolvem uma série de mecanismos para que determinada memória seja sobreposta à outra.

Por fim, esta narrativa propicia a elaboração de algumas problemáticas para a compreensão da memória e sua função na pesquisa histórica do tempo presente. A partir da análise das obras destes três autores, persiste no percurso da pesquisa prática com entrevistas as seguintes reflexões: quais tipos de memória estão sendo construídas sobre as práticas de integração sobre os saberes geográficos e históricos na experiência dos vocacionais? Portanto, visando à pesquisa em andamento, quais memórias estão sendo construídas e quais se estão esquecendo?

## Referências

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FELIX, Loiva Otero. **História e memória**: a problemática da pesquisa. Passo Fundo: UPF, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, 1989, v. 2, n. 3, p. 3-15.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, 1992, v. 5, n. 10, p. 200-212.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1994.

RICOUER, Paul. **História, memória e esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da historiografia**, Rio de Janeiro, 2009, n. 2, p. 163-209.

---

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

# TEORIAS FASCISTAS: discutindo o fascismo em sala de aula

## Fascist theories: discussing fascism in a classroom

Sandra Regina Rosa da Costa

Carlos Odilon da Costa

Vilisa Rudenco Gomes<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo trata sobre o Movimento Fascista e seus principais fundamentos. Tem por objetivo discutir meios de tratar o assunto em sala de aula com a intenção de conscientizar os alunos, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, do quanto é perigoso trilhar por tais caminhos e reproduzir comportamentos que dizem respeito aos fundamentos que compõem o Fascismo. De início, trataremos da contextualização histórica de como apareceu no mundo o Regime Fascista e sua ascensão ao poder nas sociedades democráticas. Em seguida, apresentaremos meios didáticos de tratar o assunto entre os jovens estudantes no intuito de fazer com que possam identificar por meio de notícias e gestos de seu próprio grupo os fundamentos fascistas encontrados no decorrer da História.

Palavras-chave: Fascismo. Teorias fascistas. Ideologia.

**Abstract:** The article deals with the Fascist Movement and its main foundations. It aims to discuss ways of treating the subject in the classroom with the intention of raising awareness among students, elementary school and high school, how dangerous it is to tread such paths and reproduce behaviors that relate to the foundations that make up Fascism. At the outset we will deal with the historical contextualization of how the Fascist Regime and its rise to power in democratic societies appeared in the world. Next we will expose didactic means to treat the subject among the young students in order to make it possible to identify through the news and gestures of their own group the fascist foundations found in the course of History.

Keywords: Fascism. Fascist theories. Ideology.

### Introdução

De um modo geral, na disciplina de Sociologia, a ascensão dos movimentos fascistas é pouco abordada em sala de aula, tampouco as características que envolvem esse movimento. Procura-se abordar esse assunto nas aulas de História, quando em específico se trabalha com educandos do Ensino Fundamental do 9º ano ou 3º ano do Ensino Médio.

No entanto, é um assunto de extrema importância para se abordar em sala de aula, pois tratará de conflitos contemporâneos que nossos jovens em seus relacionamentos e em suas buscas de identidade e grupo presenciam a todo o momento no seu cotidiano.

O presente texto pretende encorajar professores da área das Ciências Sociais e de História a produzirem questionamentos contemporâneos, frente ao que o mundo viveu no Período Entreguerras e a ascensão dos regimes fascistas, buscando comparar alguns temas violentos que vivemos na atualidade com os fundamentos desse movimento que abalou a História do mundo. Para isso, buscaremos consolidar nossos estudos dialogando com autores que poderão nos ajudar a contextualizar historicamente o Fascismo e trazer ideias que possam nortear o processo de ensino e aprendizagem desse tema tão reservado.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação/FURB. *E-mail:* vilisarudenco@yahoo.com.br.

---

## A ascensão dos movimentos de esquerda

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Europa viveu uma grande crise econômica. No início dos anos 1920, até houve certo desenvolvimento, no entanto, em 1929 houve a queda da Bolsa de Valores de Nova York, que mergulhou o mundo num movimento conhecido como a Grande Depressão dos anos 1930. Os comunistas culpavam a burguesia pela crise, recordando a todos de que Karl Marx já havia mostrado a irracionalidade do sistema capitalista, capaz de produzir abundância e miséria ao mesmo tempo. Lembavam também a todos que o único país que havia escapado da crise mundial era a União Soviética. Assim, muitos operários e intelectuais começaram a simpatizar com as ideias dos comunistas e a votarem neste grupo a cada eleição para fazerem parte do Parlamento.

Nesse contexto, empresários capitalistas começaram a temer uma possível revolução socialista, fazendo com que pensassem na única possibilidade de combater esse movimento, tentando colocar uma ditadura que colocasse os comunistas na cadeia, proibisse as greves e restaurasse a segurança dos investidores.

A classe média e a pequena burguesia também estavam assustadas com a crise, pois percebiam que o seu padrão de vida estava em queda, abominavam a luta operária porque achavam que eram os operários, com suas greves, os responsáveis pela inflação. Partindo desse princípio, acreditavam que só estariam seguros se houvesse um regime político autoritário que acabasse com toda a desordem social a qual estavam inseridos. Assim, ganharam força os partidos políticos de extrema direita por toda a Europa. Esses partidos formaram um movimento político chamado Fascismo. Segundo Carvalho (2007, p. 4), “[...] onde as tradições democráticas eram mais antigas e fortes, o liberalismo soube gerir as dissensões internas; mas onde o jogo partidário não tinha raízes, a instabilidade governativa foi um verdadeiro punhal apontado ao coração das democracias”.

## O fascismo italiano

O fascismo nasceu na Itália partindo de um regime autoritário de extrema-direita desenvolvida por Benito Mussolini, a partir de 1919. Segundo Del Roio (1987, p. 12), o fascismo italiano foi o regime que serviu de “modelo e referência para outros regimes análogos que brotaram em várias partes do globo”.

O termo Fascismo deriva da palavra italiana *fascio*, que significa *feixe*. Del Roio (1987, p. 12) diz que tal ideia deriva do Antigo Império Romano, onde os juízes tinham um feixe de varas de olmo e bétula amarrados em cordas vermelhas como símbolo do poder do Estado. No decorrer da história, tal símbolo continuou aparecendo como representação de algumas cidades nos brasões de famílias nobres. Esteve presente na luta da unificação da Itália significando unidade e liberdade.

A fim de pressionar o governo italiano a intervir na guerra contra o império Austro-Húngaro, Mussolini criou um movimento em 1915, que denominou de *fascio interventisti*, surgindo enquanto organização como *Fasci di Combattimento*. Em Milão, no dia 23 de março de 1919, Benito Mussolini fundou o movimento fascista italiano. Entre os membros fundadores faziam parte líderes revolucionários sindicalistas como Agostino Lanzillo e Michele Binachini. Em 1922, organizaram uma marcha para Roma com cerca de 50 mil pessoas (camisas negras), com a pretensão de tomar o poder militarmente e ocupar os prédios públicos e estações ferroviárias, exigindo a formação de um novo gabinete e que o rei nomeasse Mussolini primeiro-ministro. O rei Vitor Manuel III, pressionado pela burguesia que apoiava o movimento e para

---

evitar uma guerra civil, acabou cedendo, nomeando, em 29 de outubro de 1922, Mussolini como primeiro-ministro do reino.

Em 1923, passaram a desenvolver um programa de separação da Igreja do Estado, um exército nacional, um imposto progressivo e o desenvolvimento de cooperativas na República Italiana. Em 1924, o Partido Nacional Fascista (PNF), recorrendo à violência e à fraude, consegue a maioria nas eleições. Mussolini mandou fechar todos os outros partidos políticos italianos e prendeu seus opositores, implantando a ditadura fascista na Itália.

Del Roio (1987, p. 17) nos diz que “a ditadura fascista não se instaurou imediatamente, [...] nos primeiros tempos manteve-se na legalidade constitucional”, mostrando lentamente seu caráter ditatorial. Segundo Del Roio (1987, p. 18), em novembro de 1926, Mussolini sofre uma tentativa de atentado realizada por um jovem de 16 anos, Anteo Zamboni, quando se partiu para “as leis especiais de defesa do Estado”, sendo que o momento simbólico da fascistização do Estado Italiano é com a apresentação da bandeira *fascio littorio* (símbolo do Antigo Império Romano) em 30 de dezembro de 1926.

O Estado Italiano Fascista foi reconhecido pela Igreja Católica por meio de um tratado chamado “Tratado de Latrão”, onde em troca do reconhecimento político do governo fascista pela igreja, Mussolini criaria um estado para a Igreja num bairro de Roma, o “Estado do Vaticano”. Torna-se importante colocar que a ditadura fascista italiana surgiu bem antes da crise de 1929.

### **O fascismo alemão: o nazismo**

Na Alemanha, o movimento fascista foi chamado de nazista, que é abreviatura de *nacional-socialista*. Quando terminou a Primeira Guerra Mundial, em 1918, a Alemanha passou a ter um regime democrático. Esse período de liberdade política foi chamado de República de Weimar e durou até 1933, quando os nazistas tomaram o poder. Todos os partidos políticos importantes tinham deputados no Parlamento, inclusive os comunistas e os nazistas. No entanto, esse período democrático da República de Weimar não se apresentava em seus melhores momentos.

O quadro apresentava-se desesperador; os sistemas de transportes, a indústria e a agricultura estavam arruinados. A fome e a desocupação rondavam todas as portas. A numerosa classe operária agitava-se e procurava seguir o exemplo da revolução socialista na Rússia. Espoucavam-se rebeliões proletárias descoordenadas que eram esmagadas pelo governo [...]. É nesta espiral de rebeliões e repressões que se realiza em janeiro de 1919, as eleições para a Assembleia Constituinte, [...] que irá de 1919 a 1933, [sendo] denominado de República de Weimar” (DEL ROIO, 1987, p. 36).

Derrotada na guerra, a Alemanha teve de pagar uma imensa dívida para os ingleses e franceses. A crise de 1929 levou milhões de alemães ao desespero. O desemprego atingiu 44% dos trabalhadores. A crise levou muitas pessoas a votar nos comunistas e nos socialdemocratas.

O partido nazista, ou seja, Partido Nacional Socialista Alemão dos Trabalhadores, chefiado por Adolf Hitler, acusava os comunistas, os liberais e os judeus de desgraçar o país. Prometia acabar com a “desordem” e restaurar o orgulho de ser alemão. Falava em combater os banqueiros muito gananciosos e em proteger a classe média. Anunciava que os alemães pertenciam à raça ariana, que considerava superior às outras e que, portanto, não poderia curvar-se diante do mundo.

---

Num país faminto, humilhado pela derrota na Primeira Guerra e inseguro com a crise, os nazistas ofereciam o sonho de tranquilidade, do orgulho patriótico e da força. Os nazistas tinham técnicas avançadas de propaganda política. Seguindo as ideias de Goebbels, o ministro da propaganda política fascista manipulava as informações. Explorava o inconsciente coletivo alemão e os ressentimentos causados pela derrota na Primeira Guerra. Falava em vingança, em “Alemanha acima de tudo”. Formava bandos de jovens uniformizados e cheios de músculos, que ocupavam as ruas perseguindo todos os inimigos: comunistas e socialdemocratas, judeus, homossexuais.

Depois da crise de 1929, Del Roio (1987, p. 38-39) coloca que essa crise atingiu a Alemanha intensamente, causando milhões de desempregos e falências, inclusive das propriedades rurais. O movimento operário e comunista torna-se mais acelerado e a burguesia passa a concentrar seus esforços no partido nazista, pois não consegue mais conter o avanço comunista por meios democráticos. Por intermédio desse investimento, a propaganda tornou-se eficiente a ponto de eleger inúmeros deputados do Partido Nazista para o Parlamento.

No entanto, as forças antinazistas estavam divididas. Os socialdemocratas e os comunistas acusavam-se mutuamente de favorecer os nazistas. Os liberais não queriam se unir à esquerda para combater Hitler. Só os nazistas estavam unidos e coesos. Daí sua força e sua ousadia. Entretanto, os nazistas jamais conseguiram a maioria absoluta dos votos do povo alemão. Mais da metade dos alemães votava contra os nazistas.

Meses antes de dominar a Alemanha, Hitler foi candidato à Presidência da República e perdeu as eleições para um velho político tradicional, Marechal Hindenburg. Hitler entra em cena no governo de Hindenburg, segundo Del Roio (1987, p. 39), por intermédio da pressão de industriais para que Hitler se tornasse chanceler.

Os nazistas tomaram o poder com um golpe de Estado apoiado pelos megaempresários e pela cúpula das Forças Armadas em 1933. O Reichstag (parlamento) foi incendiado pelos nazistas, que puseram a culpa nos comunistas. A partir daí todos os partidos políticos foram fechados, com exceção do nazista. A GESTAPO (polícia secreta) vigiava e aterrorizava toda a população.

Primeiramente os comunistas e social-democratas, depois qualquer tipo de opositor, são levados aos campos de concentração e ali são humilhados, torturados, fuzilados, enforcados ou decapitados. Os sindicatos também são eliminados e todos os operários obrigados a inscreverem-se na organização nazista *Frente do Trabalho*. O Estado é totalmente nazificado, a sociedade civil forçada a adequar-se. Monta-se um grandioso aparato policial, começam as perseguições raciais e a destruição de todas as expressões culturais que não sejam adaptadas ao péssimo gosto pequeno-burguês do nazismo (DEL ROIO, 1987, p. 39).

Mesmo com a exaltação da nação e muitas vezes da raça acima do indivíduo, o Fascismo não chegou a ser semelhante. O Nazismo utilizou a violência e práticas modernas de propaganda e censura para suprimir pela força a oposição política e econômica severa e sustentar o nacionalismo utilizando práticas de xenofobias. O modelo econômico adotado pelo Fascismo foi eficiente na modernização da economia industrial e na diminuição do desemprego.

### **O estado totalitário fascista**

Os fascistas gostavam de se apresentar como grandes revolucionários, que vieram para mudar totalmente a sociedade. Suas ideias eram embasadas na democracia, que era considerada um regime fraco e incapaz de resolver a crise econômica. Dessa forma, os políticos eram

---

demagogos e corruptos e o país necessitava urgentemente de uma autoridade incontestável, um grande líder para “consertar” a sociedade. Carvalho (2007, p. 6) nos diz que “é pela oposição firme ao liberalismo, à democracia parlamentar e ao socialismo que se define o Estado Totalitário Fascista”.

O regime fascista nasceu para defender o capitalismo, é uma ditadura favorável à burguesia. Esse regime domina quase tudo, menos as empresas que continuam sendo propriedade particular dos burgueses. Acaba-se a democracia, não há eleições, há presos políticos que criticam o governo, greves, e passeatas e protestos são totalmente proibidos. O único partido permitido é o fascista e os sindicatos devem obedecer incondicionalmente ao governo.

Para entender os fascistas, é necessário entender os movimentos fascistas. Pouco poderemos compreender dos fascistas individualmente e do que fizeram se não levarmos em conta que se uniram em organizações específicas de poder. Também precisamos inseri-los no contexto geral do século XX, em relação às aspirações de Estados mais eficazes e maior solidariedade nacional, pois o fascismo não é uma aberração nem simplesmente uma questão de mero interesse histórico. O fascismo tem sido parte essencial, embora predominantemente indesejável, da modernidade (MANN, 2008, p. 11).

Mann (2008, p. 11-17) afirma que “no início do século XXI, [há] sete motivos pelos quais os fascistas ainda devem ser levados a sério”. 1) Ele nos diz que o Fascismo, com o ambientalismo, foi a primeira doutrina política de alcance histórico mundial surgida no século XX. 2) Que o Fascismo está no cerne da modernidade e não se apartou de outros movimentos modernos. 3) A ideologia fascista deve ser tratada a sério porque ainda é aceita. 4) A clientela fascista tinha uma relação particularmente estreita com o ícone estado/nação. 5) Deve-se levar em conta o seu caráter militar e o seu fascínio pelos jovens do sexo masculino, pois a violência popular favoreceu o seu êxito. 6) Não nos cabe desculpar ou relativizar os atos de maldades do Fascismo, mas tentar entender as circunstâncias a qual foram realizadas. 7) Devemos levar a sério a possibilidade da volta dos regimes fascistas, pois algumas condições geradoras dos movimentos fascistas ainda se encontram presentes no mundo.

Com o modelo fascista de Benito Mussolini em 1925 se assumiu o lema do “nada fora do Estado, acima do Estado, contra o Estado. Tudo no Estado, dentro do Estado”, tentando substituir o lema da revolução francesa, de “*liberté, égalité, fraternité*”, pelo lema fascista de autoridade, ordem, justiça. O próprio Mussolini, no artigo *Fascismo*, publicado em 1929, definia o Estado como “*stato totale*”, proclamando que aquele século seria o século da autoridade, de direita e fascista. Três anos depois, em “*La Dottrina del Fascismo*”, já considerava que para o fascista, tudo está no Estado e nada de humano e espiritual existe, e muito menos tem valor, fora do Estado.

Neste sentido, o Fascismo é totalitário e o Estado fascista, síntese e unidade de todos os valores, interpreta e desenvolve toda a vida do povo. O Fascismo, com efeito, sublimou o Estado, transformando-o num fim em si mesmo. Segundo Paxton (2007, p. 202), “a propaganda fascista colocava o Estado, e não o partido no cerne de sua mensagem”. Ele também coloca que os regimes fascistas nunca foram estáticos e que devemos olhar o seu domínio “como uma infundável luta pela primazia interna a uma coalizão, exacerbada pelo colapso das restrições constitucionais e do estado de direito, e acirrada por um clima de generalizado darwinismo social” (PAXTON, 2007, p. 200).

O nacional-socialismo alemão desvaloriza a ideia de Estado, considerando-o como simples aparelho ao serviço da comunidade do povo. Como salientava Adolf Hitler, o Estado não passa de uma simples forma cujo conteúdo é a raça: o Estado é um meio de atingir um

---

fim. Deve manter, em primeiro lugar, as características essenciais da raça. Para o Nazismo, o Estado e a sociedade pertencem a uma unidade por meio de uma terceira força: o povo político formando um todo por meio de um movimento que transforma o Estado em um simples aparelho administrativo.

Hitler colocava que o fim supremo do Estado racista deve ser o de procurar a conservação dos representantes da raça primitiva, criadores da civilização, que fazem a beleza e o valor moral de uma humanidade superior. Dessa maneira, Hitler considerava que o Estado é um organismo racial e não uma organização econômica, em que o instinto de conservação da espécie é a primeira causa da formação de comunidades humanas.

Schmitd (2016, p. 129-130) nos coloca algumas características básicas do Fascismo para podermos abordar em sala de aula, trazendo tais características para a atualidade, para podermos discutir com os educandos. São elas:

- Anticomunismo: os fascistas não suportam a igualdade social. Seus fundamentos são baseados no darwinismo social, acreditando que existem pessoas “naturalmente superiores” e pessoas “naturalmente inferiores”, tanto quanto povos superiores e inferiores. O comunismo, para o fascismo, significa a destruição da hierarquia social e a abolição dos valores nacionais e mesmo do conceito de pátria.
- Antiliberalismo: o regime democrático é acusado de fraco e de corrupto, dominado pelos “enganadores do povo”. Há um cerceamento da liberdade civil, pois se trata de um regime autoritário. Os fascistas defendem o regime ditatorial. O fascismo rejeita a democracia, vista como o regime de uma burguesia decadente e desfibrada que permite que os inimigos da nacionalidade (os comunistas) atuem contra ela. Para o fascismo, a vitória política dá-se pela força, na batalha das ruas e não pelo consenso democrático, nem por eleições. Rejeitam a igualdade racial ou sexual (para Hitler, a mulher deveria conformar-se com os três K: *Kinder, Küche, Kirche* [crianças, cozinha e igreja]).
- Totalitarismo: o fascismo considera o poder do estado fundamental. Cabe a ele restabelecer a ordem depois do caos instaurado pela democracia liberal e pela agitação comunista. Ele deve intervir em todas as instâncias sociais, sendo o responsável pela formação completa do cidadão e por sua completa adesão ao regime. Controlam a propaganda, a imprensa, os sindicatos, a educação, isto é, deve ser um *Stato Totale*, no dizer de Mussolini.
- Militarismo e culto à violência: deve-se, como entre os militares, respeitar-se a hierarquia. O país viraria um grande acampamento militar, no qual não haveria espaços para discordâncias. Assim, se estabeleceria a “ordem” e a “disciplina” e a nação prosperaria. Para Hitler, não existe solução que não passe pelo campo de batalha.
- Nacionalismo xenófobo: há o amor extremado à pátria, a ponto de encobrir qualquer erro ou falha dos dirigentes - quem está contra o governo está contra a pátria. Tudo de ruim tem como culpado o estrangeiro (xenofobia), que é visto como hostil e inferior.
- Racismo: o fascismo surge como um movimento de defesa da nacionalidade ameaçada pela conjuntura internacional dissolvente e pela tentativa comunista de aboli-la. Preservar a tradição, os valores e símbolos nacionais, o folclore, a raça, a mitologia pátria e combater todas as tentativas de aviltá-las é a sua missão. Para os nazistas, a principal ameaça à raça e à nacionalidade era o judaísmo, daí seu antissemitismo tê-los conduzido à “solução final”, o extermínio dos judeus europeus. Os fascistas são altamente preconceituosos e conservadores. Defendem a submissão da mulher e a eliminação de homossexuais e povos que eles consideram inferiores.
- Culto ao chefe supremo da nação: o fascismo depende de um líder, de um guia, de um condutor de homens que impõe sua vontade sobre uma massa dócil e obediente. Ele é o

---

governante absoluto, sua vontade é lei, o seu lema é “crer e obedecer”. Seus partidários devem-lhe obediência e total acatamento das suas ordens. O líder é visto como um messias, um salvador, que retira o país da desordem e da crise moral em que se encontra.

- Irracionalismo: os fascistas acreditam que o racionalismo é limitado. O mais importante são os instintos e a força bruta. A verdade é aquilo que o mais forte consegue impor. Por isso, os fascistas dão muita importância à propaganda política, que manipula a consciência das massas.

Os fascistas acreditavam que seus ideais se espalhariam e predominariam no mundo todo. Portanto, o Fascismo se apresentava como uma proposta completa para todas as sociedades do planeta.

### **Discutindo o fascismo em sala de aula**

O fascismo é um tema que deve ser abordado todos os anos em sala de aula, principalmente com alunos das séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. É na fase da adolescência, onde o jovem necessita agrupar-se para formar a sua identidade, que acontece de participar de organizações que vem reproduzindo as características dos movimentos fascistas.

No entanto, discutir com os alunos os fundamentos fascistas requer que o professor tenha uma dose extra de cuidado ao tratar do assunto, pois como a discussão pode trazer a conscientização do grupo frente a estes movimentos urbanos atuais, também pode reforçar o gosto pelo movimento, saindo, assim, o *tiro pela culatra*.

O professor deve ter seu objetivo bem explicitado em sua ementa, não dando margem a possíveis interpretações errôneas dos movimentos que estará sendo abordado em sala. Para tanto, colocamos algumas sugestões metodológicas embasados em autores que defendem um ensino de História mais coerente com as mudanças e desafios contemporâneos.

Pinsky (2007, p. 25) afirma que “é preciso que os alunos tenham acesso a algum conteúdo histórico e que entendam a sua contextualização”. Dessa forma, podemos dizer que além de se pensar o passado enquanto conteúdo, também se deve pensar esse passado em conjunção com o presente. Assim, abordar o fenômeno fascismo em aula sem lhe dar uma coesão histórica e presente pouco contribuirá para o entendimento do grupo seguindo os objetivos propostos do professor.

Devemos nos questionar que tipo de temas ou conceitos pode ser relevante e onde poderemos nos remeter ao passado, quais assuntos importantes devem ser discutidos com os alunos. Por meio desse questionamento, ao obtermos claramente tais respostas enquanto professores, podemos:

Despertar o interesse dos alunos, [...], capacitar os estudantes no sentido de perceberem a historicidade de conceitos como democracia, cidadania, [...], fazer com que os alunos não só reconheçam preconceitos, mas compreendam o seu desenvolvimento e mecanismos de atuação, para poder criticá-los com bases e argumentos mais sólidos. Demonstrar com clareza certos usos e abusos da História, perpetrados por grupos políticos, nações, facções [...] possibilitar a crítica ao dogmatismo e ‘verdades’ absolutas” (PINSKY, 2007, p. 25-26).

Propomos enquanto metodologia pedagógica que o professor inicie o desenvolvimento de seus objetivos propondo uma dinâmica de questionamentos para o grupo frente ao que conhecem dentro do senso comum sobre o fascismo e os movimentos que podemos intitular de

---

fascistas. Dessa maneira, o professor poderá utilizar como base o que o grupo trouxe para poder construir ou desconstruir alguns conceitos.

Sugerimos também que se traga para a sala uma história, onde o grupo se encontre inserido no contexto. No livro didático “Nova história crítica”, Schmitd (2016, p. 127) dá como sugestão a história “Os camisas-pardas”:

Imagine que um dia chegue um colega novo na sua turma. Ele tem o cabelo raspado, é muito sério e veste sempre camisa parda. No começo, uma porção de colegas acham graça e caçoam do seu jeito estranho. Mas, aos poucos, vão se acostumando com o colega. Um ou outro aluno começa a conversar com ele. Apesar da pouca idade, o novo aluno tem convicções muito sólidas e, como tantos jovens, odeia os políticos. Os olhos brilham quando fala de seus ideais, do sonho em mudar o nosso país para melhor [...]. Dias depois, outros dois colegas também estão vestindo a camisa parda e, na semana seguinte, mais dois. Um menino faz piadas a respeito. Ele é o mais divertido da sala, sempre brinca com os outros. Mas um dia falta à aula e logo corre o boato de que ele levou uma surra de um grupo de rapazes de camisa parda. [...] O fato é que na semana seguinte os pais levaram o colega piadista para outra escola. Dizem que ainda está todo machucado. Um arrepió corre pela turma. Já são dez colegas vestidos de camisa parda. Numa turma de 35 alunos, os camisas-pardas são minoria, mas todos têm medo deles. Eles mandam na turma. E sentem orgulho disso.

Por meio de histórias, como o exemplo citado, pode-se dar início à discussão do que foi o movimento fascista na história, pois demos um exemplo de um recorte da sociedade, no caso, a escola. E num contexto historiográfico de uma sociedade inteira, como aconteceu? De acordo com Pinsky (2007, p. 28), “quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer”.

Podemos ir muito além se incluirmos como exercício a análise de um filme, como exemplo “*A onda*”. A história foi baseada em fatos reais, em um experimento que ocorreu nos Estados Unidos, na primeira semana de **abril de 1967**. O professor **Ron Jones da Cubberley High School, em Palo Alto**, na Califórnia, lecionava história e decidiu criar esse experimento para mostrar aos seus alunos como alguns alemães foram capazes de alegar ignorância sobre o massacre de judeus durante o Holocausto. Ele criou um movimento chamado “*A terceira onda*”. O verdadeiro experimento não foi muito bem documentado, apenas através do jornal da escola e depois em uma tese do próprio Ron Jones, mas foi o suficiente para gerar o filme de 1981, posteriormente um livro e até mesmo um musical.

Tal análise tem por objetivo observar a reação dos alunos frente a um fato real que condiz com aquilo que estão acostumados a conviver, que é o ambiente escolar. Também busca elucidar as possíveis consequências que um movimento baseado em ideologias pode vir a resultar. Bezerra (2007, p. 46) diz que se concebermos o estudo da História enquanto processo, podemos aprimorar o exercício da problematização da vida social. Dessa forma, podemos comparar problemáticas atuais e de outros momentos, nos posicionando criticamente na atualidade, buscando relações possíveis com o nosso passado.

Partindo desses dois trabalhos, sugerimos ainda trazer para a sala de aula *slides* contendo notícias atualizadas dos problemas sociais, as quais podemos compor como movimentos que podem traduzir as ideologias fascistas na atualidade, como o Movimento dos Skinheads, a homofobia, a xenofobia, a resistência e a intolerância aos grupos minoritários etc.

Del Roio (1987, p. 81) afirma que, infelizmente, o Fascismo ainda está presente em nossos dias e está mais próximo de nós do que imaginamos. Mesmo após a Segunda Guerra

---

Mundial, os membros fascistas terem sido julgados e condenados, seus fundamentos continuaram a existir com nomes diversos.

Como exercício estrutural, enquanto avaliação do estudo desenvolvido, pode ser sugerida a dramatização ou a confecção de histórias em quadrinhos do cotidiano, em que podem ser encontradas atitudes como racismo, xenofobismo, homofobia, violência, preconceito etc. Tais propostas curriculares vão ao encontro de buscar envolver o aluno por meio da problematização. Segundo Bezerra (2007, p. 41) “as atividades constituem o cerne do trabalho pedagógico apresentado, pensado sempre do ponto de vista da construção de um conhecimento escolar significativo”.

No entanto, é importante frisar que não devemos nos preocupar com a quantidade ou as lacunas dos conteúdos a serem apresentados, mas sim o modo como trabalhamos historicamente esse tema e os assuntos que seguem tal caminho. Não basta apenas apresentar, é importante mudar a mentalidade para não se reproduzir a violência.

### **Considerações finais**

Podemos concluir que o fascismo histórico que atendia pelo nome de fascismo, morreu com Mussolini e Hitler em 1945. Contudo, a teoria fascista continua ativa, embora seus seguidores evitem ser denominados fascistas. A causa dessa disparidade entre ser ou não fascista está, todavia, no processo de assimilação de pressupostos falsos que permitiram que as pessoas atualmente viessem a desconhecer o real alcance do fascismo e seu verdadeiro contexto em que a palavra pode ser usada para definir algum comportamento totalitário ou não.

Daí vem o fato de ser comum ouvirmos as pessoas julgarem isso ou aquilo como manifestação fascista, tanto quanto julgarem que o Fascismo é um movimento morto e enterrado. É possível concluir, então, que o Fascismo ainda está vivo e atuante na modernidade, fazendo parte da ideologia de grupos ignorantes, que por meio do radicalismo e da violência atuam na sociedade, segregando grupos minoritários em todos os territórios do planeta.

Por outro lado, ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Portanto, é importante que o professor esteja antenado com o mundo a qual estamos inseridos, estando atualizado com os movimentos sociais, suas causas e consequências.

Trabalhar os movimentos fascistas em sala de aula, abordando esse tema nas disciplinas de Sociologia e História, busca trazer à tona ideologias que pouco são discutidas na escola e na sociedade. No entanto, são revisitados a todos os instantes na mídia, enquanto formas de manifestações violentas por grupos que não conseguem fundamentar suas práticas um tanto totalitárias.

Dessa forma, encontramos jovens, que para confirmar sua identidade, aliam-se a grupos que se dizem revolucionários e que pouco conseguem enxergar suas atitudes diante do que é o ser humano.

Não é objetivo de o presente artigo trazer receitas metodológicas ou esgotar a ideia de uma prática pedagógica que vislumbre desvendar os movimentos fascistas ocorridos na historiografia mundial e nacional, tampouco tratar em específico da ideologia fascista. Procuramos, sim, dar início a uma discussão sobre o assunto tão presente nos noticiários da TV e na internet, a ponto de encorajar mais professores a abordarem este tema em sala de aula.

---

## Referências

BEZERRA, Holien Gonçalves. Conceitos básicos, ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **Histórias na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

CARVALHO, Pedro Conceição. **O fascismo e o nazismo**. 2007. Disponível em: <[http://www.ciari.org/investigacao/O\\_Fascismo\\_e\\_o\\_Nazismo.pdf](http://www.ciari.org/investigacao/O_Fascismo_e_o_Nazismo.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2016.

DEL ROIO, José Luiz. **O que todo cidadão precisa saber sobre fascismo**. São Paulo: Global, 1987.

MANN, Michael. **Fascistas**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

PAXTON. Robert O. **A anatomia do fascismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

PINSKY, Jaime. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **Histórias na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2016.

---

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

# TEXTOS LITERÁRIOS COMO FONTE HISTÓRICA: interpretação do poema “A Rosa de Hiroxima”

Literary texts as a historical source: interpretation of the poem “The Rose of Hiroxima”

Ana Noredi Schuster

Beatriz Carvalho

Mônica Lopes Hadas<sup>1</sup>

**Resumo:** Textos literários, sejam eles livros, prosas ou poesias, carregam contextos históricos embasados na linguagem poética em que está transcrito e possuem vertentes claras de opiniões de seus autores. Cabe ao historiador, ao usá-lo como fonte histórica, fragmentar e desmembrar através de sua pesquisa os conceitos históricos, políticos e sociais contidos no texto, tomando cuidado para não cair na obviedade. O objetivo desta pesquisa é usar o texto literário, aqui, no caso, o poema “A Rosa de Hiroxima”, como fonte histórica para o estudo dos danos causados pelas bombas nucleares atiradas em Hiroshima e Nagasaki, ao final da 2ª Guerra Mundial. A metodologia aqui aplicada é da Hermenêutica, porém, não apenas como significado das palavras, mas também como contexto social histórico, fragmentando os versos para melhor observação. Após o fracionamento dos versos concluído, percebe-se um autor (Vinicius de Moraes) preocupado, assustado e perplexo com os rumores dos danos causados pela radiação.

Palavras-chave: Poema. Hiroshima. Fonte histórica.

**Abstract:** Literary texts be they books, prose or poetry, carry historical contexts based on poetic language in which it is transcribed and have clear tendencies of opinion of the authors. It is up to the historian, by using as it as a historical source, fragment and dismember through their research the historical, political and social concepts contained in the text, taking care of not to fall into the truism. The purpose of this research is to use the literary text, in this case, the poem “A Rosa de Hiroxima” as historical source for the study of damages caused by nuclear bombs in Hiroshima and Nagasaki at the end of the World War II. The methodology applied here is the hermeneutics, but not only as the meaning of words, but also as historical social context, fragmenting the verses for best observation. After completing the fractionation of the verses, we noted an author (Vinicius de Moraes) worried, scared and perplexed with rumors of the damages caused by radiation.

**Keywords:** Poem. Hiroshima. Historical source.

## Introdução

Toda fonte histórica, seja ela primária ou secundária, impressa em documentos oficiais, comentada por um grupo em uma roda de conversa, desenhada em uma parede de caverna, (citamos aqui, como exemplo, a Caverna de Lascaux, patrimônio histórico da humanidade), estampada em uma fotografia de família, é digna de ser pesquisada, detalhada e esmiuçada. Como já dizia Marc Bloch, “o bom historiador se parece com o ogro da lenda, onde fareja carne humana, sabe que está ali sua caça”.

A “história total”, nascida na escola dos Annales e que ganha ênfase na Nova História Cultural, aproxima do historiador fontes, antes, descartadas pelos métodos “rankeanos” positivistas e coloca em destaque todas as fontes históricas, entre elas, os textos literários descritos em livros, prosas e poesias, pois são objetos culturais de uma sociedade. Cabe, então,

---

<sup>1</sup> Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br.

---

ao historiador explorar, dentro destes textos, a formulação da escrita, vida, obra e pensamento do autor, o contexto e o momento histórico no qual ele foi escrito, ter visão crítica sobre como o receptor lidará com o que lê, e descobrir qual é a finalidade inserida na produção literária.

Este breve estudo que segue tem como objetivo: exemplificar estas questões através de análise hermenêutica do poema “A Rosa de Hiroxima”, escrito pelo poeta e músico brasileiro Vinícius de Moraes, que trata de forma poética os abalos químicos, ambientais, físicos e psicológicos das pessoas e regiões, onde, ao final da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos da América aplicou seu golpe de misericórdia para dar por encerrado o grande conflito mundial: o lançamento das bombas nucleares batizadas pelos estadunidenses de *Fat Man* e *Little Boy* sobre Hiroshima e Nagasaki, causando destruição, pânico, milhares de mortes e acarretando consequências físicas, motoras e psicológicas em outras gerações dos sobreviventes.

### **Desenvolvimento**

Bloch (2001) enfatizava que o método de pesquisa positivista é limitado, por somente averiguar e transcorrer fatos históricos através de coleta de dados, retirando a totalidade do estudo de causa; da “história total” se abstrai apenas a ação. Como um dos fundadores da Escola dos Annales, Bloch (2001) teve vasta influência para a inserção de novos métodos de pesquisa e estudos historiográficos. Para o autor, a história não pode paralisar no tempo apenas como uma narrativa dos fatos, ela deve progredir constantemente, ou seja, a ciência histórica não é caracterizada com símbolos, como a matemática e a química, esta ciência é salientada na linguagem, seja oral, escrita ou simbólica.

A partir do século XX, com a inserção de novos métodos de produção histórica, a “historiografia do problema”, voltada para todas as atividades humanas, ganha destaque, e por consequência da sua totalidade, é necessária a colaboração interdisciplinar. França et al. (2014) analisam que tratando especificamente de fontes históricas, o historiador tem o direito de escolher seu objeto de estudo com as inúmeras fontes históricas disponíveis, sejam elas primárias ou secundárias. A literatura é qualificada como um documento escrito e publicado, sendo possível utilizá-la como fonte para verificar a representação construída.

Observando como o literato alia as regras de escritas, as restrições, os critérios e as convenções, o estético e o criativo à elaboração de suas reflexões sobre a realidade que o cerca e aquela que representa, o conteúdo, como temas e questões abordadas e ainda como forma, requer ser problematizado e relacionado à dimensão temporal, buscando perceber o texto como campo de tensões e contradições (BORGES, 2010, p. 102).

A Nova História cultural, com seus pilares fundados na escola francesa, atenta-se aos aspectos socioculturais, simbólicos e discursivos. A análise de discursos, amplificada pelo filósofo francês Michel Foucault e pelo historiador francês Roger Chartier, definem as práticas discursivas e a comunicação como cultura. As práticas e as representações, definidas como “práticas culturais”, englobam fatores em que se pode construir uma problemática através de qualquer fonte histórica (BARROS, 2010).

Segundo Fonseca (2003), uma das principais discussões na área metodológica do ensino de História tem sido o uso e a procura de diferentes linguagens e fontes. A princípio, mostra-se que todas as linguagens, todos os veículos e materiais, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem para a produção e a difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, e o quão diversificado pode ser as fontes dos saberes. Partindo destas considerações, entende-se que o poema, como fonte e linguagem que traduz uma porção de

---

interpretação de determinado contexto histórico, visa explicar o real por meio de um diálogo que se dá entre o historiador e os testemunhos, os documentos, que evidenciam o acontecido (FONSECA, 2003).

Para uma problematização e formulação de hipótese referente a textos literários, como o poema, é recorrente a interdisciplinaridade, a junção de ciências irmãs, como História, Sociologia e Filosofia. A análise hermenêutica objetiva textos, usados por historiadores, principalmente, como metodologia de educação/ensino, é prática derivante da Filosofia, que usam interpretações sequenciais, exercício mental de construção para construir uma totalidade (WELLER, 2007).

Usando deste método, este *paper* fragmentará o poema ‘A Rosa de Hiroxima’, de Vinicius de Moraes, exemplificando os versos poéticos do poema para os acontecimentos históricos, ocorridos em agosto de 1945, os ataques fulminantes nucleares dos Estados Unidos em Hiroshima e Nagasaki, no Japão, com o lançamento das bombas nucleares *Little Boy* e *Fat Man*, causando a morte de mais de 140 mil civis. A análise mais profunda do poema traduz anseios, demandas, inquietações e problemas do contexto vivido ou racionalizado pelos seus autores que, poeticamente, tentam explicitar estes fatos. No entanto, não podemos negligenciar os recursos de linguagens e suas digressões, pois estes podem nos trair ou nos levar a conclusões que podem perpassar a real intenção da obra, não esquecendo a inserção dela em seu contexto histórico, para que o historiador possa evitar um anacronismo desmedido.

### **Análise e hermenêutica do poema**

Analisaremos a especificidade dos problemas (nível micro) e, ao mesmo tempo, a universalidade de muitos problemas vividos por nós (nível macro) (FONSECA, 2003). Transcrevemos o poema “A Rosa de Hiroxima”, de autoria de Vinicius de Moraes, publicado originalmente no livro “Sonetos de felicidade de outros poemas”, na segunda fase da carreira de Vinicius, que estava mais aberto a temas cotidianos e conflitos político-sociais.

Foi escrito em 1946, quando ele era diplomata brasileiro na França, e como todo o mundo vivia de perto os horrores da guerra. Musicado em 1973 por Gerson Conrad (integrante da banda Secos e Molhados), está entre as 100 maiores músicas brasileiras, segundo a revista Rolling Stone (ALBUQUERQUE, 2016, p. 4):

#### **A rosa de Hiroxima**

Pensem nas crianças  
Mudas telepáticas  
Pensem nas meninas  
Cegas inexatas  
Pensem nas mulheres  
Rotas alteradas  
Pensem nas feridas  
Como rosas cálidas  
Mas oh não se esqueçam  
Da rosa da rosa  
Da rosa de Hiroxima  
A rosa hereditária  
A rosa radioativa  
Estúpida e inválida  
A rosa com cirrose  
A antirrosa atômica  
Sem cor sem perfume  
Sem rosa sem nada.

---

Badaró, Silva e Jesus Junior (2013) analisam hermeneuticamente os verbos do poema e trazem algumas considerações: tratando-se do primeiro bloco “Pensem nas crianças/Mudas telepáticas/Pensem nas meninas/Cegas inexatas”, há referência explícita sobre os efeitos da radioatividade corrosiva nas vítimas da bomba e, por conseguinte, em outras gerações, através da hereditariedade. Os efeitos nocivos à cultura, à economia e à política oriental, com o avanço do Imperialismo europeu e estadunidense.

No segundo bloco “Pensem nas mulheres/ Rotas alteradas”, vê-se a migração das mulheres devido à devastação ambiental nas áreas afetadas e também para evitar as contaminações, além da morte de muitos homens (maridos/filhos) durante a guerra. “Pensem nas feridas/ Como rosas cálidas”, este terceiro bloco arremete as marcas traumáticas deixada pelos ataques, tanto física quanto emocionalmente, queimaduras, feridas, ferimento de orgulho de um país, todo o processo que passaria a reconstrução das cidades.

O quarto bloco, “Mas oh, não se esqueçam/ Da rosa da rosa/ Da rosa de Hiroxima”, faz menção simbólica ao objeto causador de tantos males, a bomba, neste caso, a bomba de urânio atirada em Hiroshima, *Little Boy*. “A rosa hereditária/ A rosa radioativa/ Estúpida e inválida/ A rosa com cirrose”, versos que compõem o quinto bloco, trazem os dois lados extremos, primeiro da inovação tecnológica e ilustrações humanas como norteadores do desenvolvimento científico e tecnológico, segundo que mesmo com todo este alto índice de desenvolvimento, não impediu a estupidez do ataque, gerando malefícios psicológicos, e físicos verificados imediatamente após o lançamento da bomba.

Finalizando, o sexto bloco “A antirrosa atômica/ Sem cor sem perfume/ Sem rosa sem nada” traz o contraste entre a rosa vegetal, símbolo de uma flora saudável, de um meio ambiente saudável com a radioatividade letal da bomba, que devastou o ecossistema e as vidas humanas, acabando com a vida, deixando um vazio, um nada, o fim da vida, como um todo.

Borges (2010) indaga que a literatura também pode ser associada a representações históricas de um período, pois em um produto sociocultural, os fatos, as experiências, os signos, os hábitos, os sentimentos, as expectativas e as esperanças são retratados através da literatura, sob um filtro de olhar, sendo instrumento de novos caminhos. A literatura é uma forma de interpretar o mundo de maneira diferente, tendo suas próprias regras de produção, porém, dialoga com a realidade para confirmar o que já existe, ou criar algo novo. Borges (2010. p. 99) conclui que:

Ela é uma reflexão sobre o que existe e projeção do que poderá vir a existir; registra e interpreta o presente, reconstrói o passado e inventa o futuro por meio de uma narrativa pautada no critério de ser verossímil, da estética clássica, ou nas notações da realidade para produzir uma ilusão de real. Como tal é uma prova, um registro, uma leitura das dimensões da experiência social e da invenção desse social, sendo fonte histórica das práticas sociais, de modo geral, e das práticas e fazeres literários em si mesmos, de forma particular.

O discurso literário envolve narrativas com especificidades próprias, manifestado em textos, prosas, poesias, poemas, versos, cada qual com sua característica, inclusive de como tratar questões relacionadas ao cotidiano da sociedade na época em que seu autor está inserido. Está dividido em vários gêneros: líricos, épicos, entre outros, caracterizados por suas escolas literárias. A própria narrativa historiográfica depara-se constantemente com tais figuras de linguagem (BORGES, 2010).

---

## Considerações finais

No decorrer desta análise, podemos concluir que os textos literários são fontes históricas riquíssimas, pois trata-se de textos abertos, isto é, eles dão pluralidade aos contextos históricos inseridos e permitem várias construções de sentidos. São textos fáceis de memorização, o que faz com que criem uma coletividade social, guarda as marcas de um povo, de um fato, de um lugar. No entanto, também há fatores que nunca devem ser negligenciados pelos historiadores durante uma análise crítica do texto, deve haver, por parte do profissional, o cuidado minucioso de observar as particularidades da obra através da perspectiva do autor e um olhar mais atento as lacunas deixadas pela classificação literária.

Portanto, os textos literários são uma configuração poética do real e que usufrui do imaginário, como podemos observar na análise hermenêutica do poema trabalhado aqui “A Rosa de Hiroxima”, em que o autor Vinicius de Moraes estava em uma fase mais voltada às realidades sociais, abandonando um pouco o estilo romântico que há muito trabalhava, vivia os horrores da guerra e transpõe em sua poesia, através da figura simbólica de uma rosa, seus pesares e indignação com o bombardeio em Hiroshima e Nagasaki.

## Referências

ALBUQUERQUE, Evaneide Nóbrega de. **Plano de aula (Ensino Médio): a rosa de Hiroshima**. 2016. Disponível em: <<http://goo.gl/tcAYlj>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BADARÓ, Wilson Oliveira; SILVA, Monalisa Barbosa da; JESUS JUNIOR, Everaldo José de. **História e poesia: uma apresentação do uso da linguagem/fonte literária com acesso ao passado**. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/LpoSbg>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BARROS, José D' Assunção. **A nova história cultural: considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos**. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2011v12n16p38/2958>>. Acesso em: 29 maio 2017.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: CIP Brasil, 2001.

BORGES, Valdeci Rezende Borges. **História e literatura: algumas considerações**. 2010. Disponível em: <[http://www.historia.ufg.br/up/114/o/ARTIGO\\_\\_BORGES.pdf](http://www.historia.ufg.br/up/114/o/ARTIGO__BORGES.pdf)>. Acesso em: 29 maio 2017.

FONSECA, Silva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 7. ed. Campinas: Papirus 2003.

FRANÇA, Simioni et al. **Introdução aos estudos históricos**. Londrina: Educacional S/A, 2014.

---

GIORDANI, Mario Curtis. **História do mundo árabe medieval**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MORAES, Vinicius. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: A Noite, 1954.

WELLER, Wivian. **A hermenêutica como método empírico de investigação**. 2007.

Disponível em: <<http://30reuniao.a nped.org.br/trabalhos/GT17-3288--Int.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2017.

---

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.