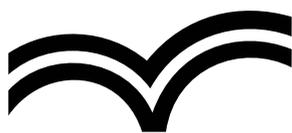


MAIÊUTICA
HISTÓRIA



UNIASSELVI

CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI

Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito

89084-405 - INDAIAL/SC

www.uniassevi.com.br

REVISTA MAIÊUTICA

História

UNIASSELVI 2020

Presidente do Grupo UNIASSELVI

Prof. Pedro Jorge Guterres Quintans Graça

Reitor da UNIASSELVI

Prof. Hermínio Kloch

Pró-Reitora de Ensino de Graduação Presencial

Prof. Antonio Roberto Rodrigues Abatepaulo

Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância

Profa. Francieli Stano Torres

Pró-Reitor Operacional de Graduação a Distância

Prof. Érico Coelho Ribeiro

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Prof. Carlos Fabiano Fistarol

Editor da Revista Maiêutica

Prof. Luis Augusto Ebert

Comissão Científica

Profa. Ma. Graciela Márcia Fochi - UNIASSELVI

Prof. Dr. José Antonio Teófilo Cairus – UNIASSELVI

Profa. Dra. Kátia Spinelli - UNIASSELVI

Prof. Me. Paulo César dos Santos - UNIASSELVI

Ma. Bruna Cataneo Zamparetti – UNISUL

Me. Luiz Cláudio Altenburg - Fundação Indaialense de Cultura

Ma. Renata Carvalho Silva – Rede de Ensino do Estado do Maranhão

Editoração e Diagramação

Equipe Produção de Materiais

Revisão Final

Equipe Produção de Materiais

Publicação *On-line*

Propriedade do Centro Universitário Leonardo da Vinci

Apresentação

Estimados leitores!

É com imensa alegria e entusiasmo que apresentamos o volume 8 da Revista Maiêutica do Curso de História. No volume 8 conta-se com artigos que se referem às mais diferentes áreas e temas da História, que vão desde metodologia do ensino até a teoria, pesquisa e escrita do conhecimento histórico. Em meio à estas variáveis encontram-se contemplados temas sobre mulheres, ciganos, árabes, museus, cemitérios, charges, história em quadrinhos o que por sua vez ilustram possibilidades à renovação tanto da pesquisa, da produção do conhecimento como do ensino da História, em especial oportunizar que as mais diferentes sujeitos, espaços e referências históricos sejam reconhecidos e incluídas nos estudos históricos.

Como escritos que contemplam os temas de teoria e metodologia do ensino de História pode-se mencionar as possibilidades das charges como problematização do tempo presente, visitas à Museus como atividades pedagógicas, estudos sobre sociedades ágrafas tendo como recursos didáticos os quadrinhos, práticas de ensino e pesquisa em história regional no contexto do ensino da História.

Como exemplos de artigos que contemplam o tema de teoria, pesquisa e a escrita do conhecimento histórico pode-se mencionar o discurso sobre as mulheres nos livros de estudos dos conteúdo de História do Brasil do curso de História da Uniasselvi, o que por sua vez representa para nós uma grande contribuição em termos autocrítica e aspectos que podem ser refletidos e melhorados, a vestimenta como exemplar da identidade e da cultura material do povo cigano no Brasil, os aspectos históricos e religiosos do Cemitério Municipal de Timbó/SC e a relação com a história da cidade, a importância das fontes orais e da história regional como recurso à contextualização e significação dos conteúdos históricos. A revista conta também com um artigo que aborda a interdisciplinaridade entre as ciências como a literatura, a arte e a história, abordando a produção artística e literária italiana do final de Idade Média e do período renascentista, tratando em específico de uma obra do pintor Sandro Botticelli e como a mesma repercutiu nos escritos do escritor Dante Alighieri.

No campo da produção do conhecimento histórico, da historiografia e da história intelectual tem-se um estudos que contemplam a atualidade do pensamento do polímata árabe Ibn Khaldun (1332-1406) para nosso tempo e sociedade; a produção intelectual do médico e advogado José Ricardo Pires de Almeida (1843-1913), sobre o ensino técnico no Brasil; e os escritos de Dominick LaCapra, no qual é destacado as estratégias de reivindicação do passado como necessidade das demandas sociais contemporâneas, que por sua vez são permeadas por poder, interesses e ideologias.

Tantos os artigos que versam sobre teoria e pesquisa na História como os que tratam da teoria e metodologia do ensino da História, cada um ao seu modo, podem proporcionar orientação e exemplificação no sentido da superação de modelos e metodologias de pesquisa, de ensino e temas/conteúdos reconhecidos como tradicionais em especial despertar ainda mais interesse, entusiasmo e proporcionar aprendizagem significativa junto aos estudantes.

Por fim, VIVA! Parabéns! Muito obrigada aos professores e pesquisadores que não mediram esforços em sistematizar suas ideias, estudos e reflexões e nos presentear com estes artigos para compor à edição número 8 da Revista Maiêutica/História.

Para saber um pouco mais do que procurou-se descrever acima, por gentileza queira dar início à leitura! Votos de momentos proveitosos e inspiradores!

Graciela Márcia Fochi/ Docente do Curso de História/UNIASSELVI

Kátia Spinelli/Coordenadora do Curso de História/UNIASSELVI



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
A VESTIMENTA CIGANA NO BRASIL E O CONCEITO DE MARIMÉ: identidade, honra e cultura material Romanie dress code in Brazil and the concept of marimé: identity, honor and material culture Brigitte Grossmann Cairus	7
O ENSINO SOBRE SOCIEDADES ÁGRAFAS TENDO COMO METODOLOGIA OS QUADRINHOS Teaching about unwritten communication societies using comics as a methodology Cassiano Miglia Vacca Jaqueline Mercedes Siviero Karkaba.....	15
CHARGE E ANÁLISE DA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE NO ENSINO Charge and analysis of the history of the present time in teaching Donilton Carvalho Silva Renata Carvalho Silva.....	25
VISITAS AOS MUSEUS: um importante aliado pedagógico no ensino de história Visits to museums: an important pedagogical ally in history teaching Daniele Frömming Machado Douglas de Andrade Azevedo Eliseu Santos Fernanda da Silva Rosa	35
PRÁTICAS DE ENSINO E PESQUISA REGIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR: histórico e metodologias Education practices and regional research in the school context: history and methodologies Douglas Kaucz Sílvio Luis Fronza.....	43
UMA MENSAGEM DE IBN KHALDUN PARA NOSSO TEMPO Ibn Khaldun has a message for us Jose Tufy Cairus Ibrahim Kalin.....	55
O DISCURSO SOBRE AS MULHERES: uma análise arqueológica de livros didáticos de um curso de História em EAD The discourse on women: an archaeological analysis of textbooks from a History course in distance learning Roberto Henrique Wolter Celso Kraemer	61

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCRITA DE PIRES DE ALMEIDA: “instrução pública no brasil (1500-1889): história e legislação” de 1889

Professional education in the Pires de Almeida writing: “public instruction in Brazil (1500-1889): history and legislation” of 1889

Natália Luize Pereira da Conceição 71

A PERSPECTIVA DO TRAUMA: dialogando com Dominick LaCapra

The perspective of trauma: dialogue with Dominick LaCapra

Michelle Caetano 81

O ABISMO DO INFERNO DE SANDRO BOTTICELLI: como este baseou-se em Dante e suas implicações na construção do imaginário da Idade Média

The abyss of hell from Sandro Botticelli: how it based in Dante and its implications on the construction of the imaginary in middle ages

Aline Vasconcelos Alfonso 91

CIDADE E CEMITÉRIO: um estudo dos aspectos históricos e religiosos do cemitério municipal de Timbó-SC

CITY AND CEMETERY: a study of historical and religious aspects of the Timbó-SC municipal cemetery

Regiane Zoboli

Graciela Márcia Fochi..... 103

A VESTIMENTA CIGANA NO BRASIL E O CONCEITO DE MARIMÉ: identidade, honra e cultura material

Romanie dress code in Brazil and the concept of marimé: identity, honor and material culture

Brigitte Grossmann Cairus¹

Resumo: A partir do uso de fontes orais, esse trabalho tem por objetivo apresentar as características básicas da vestimenta cigana calon e rom brasileira, sob a luz do conceito de *marimé*. Tanto no Brasil como em alhures, as roupas ciganas refletem dinâmicas morais, culturais e étnicas. O trabalho apresenta relatos orais realizados com dois líderes ciganos, Igor Shimura e Mirian Stanescon, escolhidos pela representatividade da memória em suas respostas. O valor de *marimé*, que pode ser traduzido como “poluição ritual ou algo a ser evitado”, define a forma e os limites do seu universo natural e espiritual, interação social, funções judiciais, muitos dos seus ritos e suas interações com os *gadjé* (não ciganos). Remetido às origens de um etos indiano, o conceito está diretamente ligado ao uso da vestimenta cigana.

Palavras-chave: Ciganos. Vestimenta. Identidade. Memória. Cultura material.

Abstract: Based on the use of oral sources, this work presents the basic characteristics of the calon and romanie dress code in Brazil, under the light of the concept of *marimé*. Both in Brazil and in elsewhere, gypsy clothing reflects moral, cultural and ethnic dynamics. The paper presents oral accounts given by two Roma leaders Igor Shimura and Mirian Stanescon, chosen for their memory representative insights. The concept of *marimé*, which can be translated as “ritual pollution or something to be avoided”, defines the shape and limits of its natural and spiritual universe, social interaction, judicial functions, many of its rites and its interactions with the *gadjé* (non-gypsies). In terms of origin, it refers to an Indian ethos and it is directly linked to the use of gypsy clothing.

Keywords: Roma Gypsies. Dress code. Identity. Memory. Material culture.

Introdução

De um modo geral, tanto na Europa quanto nas Américas, as roupas ciganas refletem conceitos morais, culturais e étnicos. Muitos ciganos distinguem as roupas usadas na parte superior das roupas usadas na parte inferior do corpo. As roupas da parte superior e inferior do corpo devem ser lavadas separadamente, pois a parte inferior do corpo é considerada *marimé* ou “impura” e é desejável não “poluir” a parte superior do corpo. A cabeça em particular é protegida da impureza. Chapéus usados por homens e lenços usados por mulheres casadas são mantidos afastados de qualquer superfície (como o assento de uma cadeira) ou outras roupas que tocam a parte inferior do corpo. Além disso, as roupas masculinas podem ser mantidas separadas das roupas femininas, e as saias das mulheres são consideradas perigosamente poluídas para um homem. As mulheres devem usar uma saia longa o suficiente para cobrir as pernas pelo menos até o meio da panturrilha (SUTHERLAND, 1995).

A maior parte dos ciganos ocidentais na atualidade se autodenominam “rom” (com o plural roms na maioria dos dialetos), e seu uso se tornou popular na Europa após o primeiro congresso Internacional da União Romani em Londres, 1971 (FRASER, 1995, p. 316-317). Rom pode, por vezes, ser usado como termo de identificação comum entre os quatro principais grupos de ciganos existentes no Ocidente - rom, sinti, romanichal e calon - ou apenas usado para representar os ciganos provindos da Europa Oriental. Outras classificações dos principais

¹ 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.

grupos ciganos também são possíveis. Outros grupos podem ser incluídos, tais como os Banjara (Índia), Dom (África e Oriente Médio), Lom (Armênia) (SHIMURA, 2017, p. 19). A trilogia dos principais grupos étnicos ciganos Rom, Sinti e Calon é mais utilizada na literatura sobre os ciganos no Brasil (MOONEN, 2000).

Dentre as comunidades rom e calon de ciganos brasileiros, notamos, através do uso da história oral, que o uso da vestimenta cigana também dispõe de simbolismos muito parecidos, através de um cânone de longa duração que se alinha com a noção moral de *marimé*, ou vergonha.

A tradição oral, a ciganidade e os fenômenos voltados ao histórico de imigração, representação no Brasil são definidas por essas experiências, significados e valores; já que não foram capazes de se expressar em termos da cultura dominante, permaneceram como sedimentos na memória, formando um universo rico que se revela através da oralidade. Essas entrevistas sugerem pistas e traços e dão indicações dos complexos padrões culturais que tentamos desvendar através da escrita de uma história dos ciganos no tempo presente (CAIRUS, 2018b).

Metodologia

A História Oral contribui significativamente para o acesso aos significados da memória através de narrativas orais e sugere pistas que evidenciam fenômenos sociais e culturais. Este texto discute os testemunhos de dois líderes ciganos, de ambos os gêneros, da região sudeste do Brasil, das cidades de Curitiba e Rio de Janeiro. Os sujeitos entrevistados foram escolhidos de acordo com critérios específicos de liderança, afiliação ou representação étnica e distribuição geográfica. Ao mesmo tempo, a seleção foi determinada pela representatividade de suas respostas em determinados tópicos.

De modo geral, notamos que há duas linhas ou abordagens de trabalho na história oral. Enquanto uma tende a utilizar os testemunhos orais como instrumentos para preencher as lacunas deixadas pelas fontes escritas, a outra tende a privilegiar o estudo das representações e atribui um papel central às relações entre memória e história, buscando realizar uma discussão mais refinada dos usos políticos do passado (FERREIRA, 2002, p. 327).

Para este trabalho em particular, que lida com memórias de ciganos Roms cuja historiografia encontra-se carente, identifiquei-me com a segunda proposta, em que os relatos trazem dados inéditos e imprescindíveis. A subjetividade e as eventuais deformações do depoimento oral não são vistas como elementos defeituosos ou mesmo negativos para o uso da história oral. Assim, optei em utilizar uma metodologia mais aberta frente à elaboração e condução dos roteiros de entrevista, porém, sem perder de vista os objetivos temáticos de minha pesquisa. A minha intenção primeira foi a de deixar o entrevistado o mais à vontade possível para expressar-se, sem ter necessariamente a preocupação de realizar entrevistas com roteiros fixos voltados para a checagem quantitativa das informações ou para a apresentação de elementos que possam se constituir em contraprova. As distorções da memória devem ser vistas como recursos enriquecidos de camadas significativas, não como problemas que prejudicam a pesquisa. Neste sentido, identifiquei-me com o trabalho do historiador italiano Alessandro Portelli.

Alessandro Portelli enfatizou que um dos objetivos da história oral era encontrar a verdade na narração, ou o que ele chamava de maneira mais poética “a verdade do coração humano” (PORTELLI, 1988). Fontes orais não são objetivas, ao contrário daquelas fontes documentais que, santificadas por tradições disciplinares empíricas, fingem ser. Para Portelli, as fontes orais têm as seguintes características: são artificiais, variáveis e parciais. Tudo isso graças à fonte oral que produz contextos de interação social.

As fontes orais são resultado de como ocorre o relacionamento da entrevista - um projeto compartilhado em que o narrador e o entrevistador estão envolvidos. Em uma comunicação cerimonial, a energia experimental flui nos dois sentidos, com intensidade e expectativas desiguais, orientada para um destino compartilhado. Quando a voz do investigador é suprimida,

como consequência, a voz do narrador ou do informante fica distorcida. O historiador oral também faz parte integrante da fonte. Os historiadores orais intervêm de tal maneira que sua impressão pessoal se torna parte do produto resultante. Mais do que encontrar as fontes, o historiador oral as produz, pelo menos na parte em que elas precisam intervir, guiar e sistematizar.

A vestimenta cigana e o valor de marimé

Para melhor compreender a questão das vestimentas ciganas no Brasil, exibirei neste breve trabalho alguns dos trechos de entrevistas que realizei com líderes ciganos. A primeira vez que conversei com o ativista Igor Shimura foi em Curitiba no dia 31 de julho de 2007. Igor possui um vasto conhecimento de grupos rom e calon em regiões distintas do território brasileiro, conhecimento raro de se encontrar. Recentemente, em 2017, tornou-se Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá com a dissertação intitulada “Ser cigano: identidade étnica em um acampamento Calon itinerante” (SHIMURA, 2017), publicada no mesmo ano. Desde o ano de 2013 Igor dirige a Associação Social de Apoio Integral aos Ciganos – ASAIC, voltada para pesquisa e luta por direitos ciganos. Acerca das vestimentas, indaguei:

BG: E na questão de roupas, quais seriam as diferenças?

IS: O grupo dos Calons, que estão aqui desde 1574, então eles se envolveram com algumas culturas do Brasil, então muitos Calos usam chapéus tipo vaqueiro, country, botinas, os próprios dentes de ouro eu vejo muito mais nos Calons do que nos Romanies. Os homens vestem roupas mais estilo cowboy, as camisas por dentro da calça, percebo assim no geral. As mulheres do Calons, as Calins, elas usam vestidos coloridos, roupas rendadas, sempre roupas muito longas, é um padrão mas há exceções. Agora as Calins de Goiânia, da região de Trindade, você percebe que são bem parecidas com as das brasileiras, não são nômades, mas moram em casas. Não existe uma cultura cigana pura hoje em dia, o que não muda são os valores, por exemplo, **as mesmas roupas que as Calins usam hoje são as mesmas do século XVI, por que não muda, apesar das influências, por causa do valor, pois o cigano tem essa capacidade de preservar valores.**

BG: Como você interpreta essa questão da roupa como valor para as Calins, por exemplo.

IS: É o recato, é questão do respeito pelo marido, pela família e pelo grupo, você respeita todos e todos te respeitam, quando você perpetua e preserva sua cultura, a roupa tem a ver com a moral, aí uma das estratégicas que nós temos quando visitamos ciganos, é que nossas voluntárias não vão de calça, vão de saia, para respeitar a cultura e estamos no ambiente deles, pois nada mais justo respeitar seu espaço a começar pelas roupas. Se uma de nossas voluntárias for de calça, vai ferir a questão da moralidade, pode acontecer que um cigano fique olhando diferente pra moça que chegou com a calça, e isso pode provocar ciúme na esposa do cigano. Então acho que tem muito com a questão moral, ela não quer mostrar o corpo para não escandalizar seu grupo, marido, família e a si mesma, eu vejo mais ou menos assim. Porém, vejo grupos em que da cintura pra cima é uma coisa mais sagrada, não é regra mas alguns grupos são assim. Seria aquela ideia do *marimé* mesmo, da cintura para cima é puro da cintura pra baixo impuro. A mulher não tem vergonha de amamentar na frente de todo mundo, por exemplo. Não tem vergonha da parte de cima. Para trabalhar com os ciganos de uma maneira mais eficiente com uma abordagem não agressiva, nós fazemos valer de métodos de antropologia mesmo, não olhamos os ciganos com uma visão ética, aquela visão de não abrir mãos dos meus valores, pois temos que abrir mão dos valores para nos aproximarmos deles, para entendê-los. Tem a questão do êmico, você se coloca no lugar e justifica todos os atos, também não é uma postura tão certa, pois alguns hábitos podem não ser bons para eles mesmos, a gente tem uma metodologia êmica teológica, a gente entende todas as suas práticas, a gente procura entender e pesquisar todos os seus hábitos, mas a gente dá uma resposta

teológica para aquilo. Por exemplo, no meio de alguns ciganos, não todos, pois nunca generalizo, não tem como padronizar o cigano, mas no meio de muitos ciganos um estuprador será (sempre) exterminado... Nos ciganos não existe estuprador, os Calons são ciganos radicais quanto a isso, se acontecer um estupro no acampamento esse homem vai ser assassinado (SHIMURA, 2007, grifo nosso).

As questões de honra e dignidade, tanto do homem como da mulher são extremamente importantes para os ciganos de modo geral. Igor relata aqui como a questão do estupro ser inaceitável para a maioria dos ciganos. Isso se dá em parte pela importância da fidelidade feminina e da proteção masculina com relação às mulheres e crianças do grupo. Por outro lado, a prole deve ser legítima, assim um caso de estupro fere a moral e a dignidade de todos os membros de uma comunidade cigana.

Figura 1. Indumentárias e cultura material cigana calon



Fonte: Arquivo pessoal do Padre Jorge Rocha Pierozan (s.d.).

A questão estética e de cultura material das indumentárias ciganas sempre provoca fascínio, não somente pela alteridade, mas pela beleza e impacto visual que provoca entre os gadjés. As saias longas e coloridas das calins e as roupas estilo cowboy dos calons exercem um papel de identificação étnica importante.

Figura 2. Indumentária masculina calon



Fonte: Arquivo pessoal do Padre Jorge Rocha Pierozan (s.d.).

No Brasil, os ciganos calons adotaram um estilo de vestuário que denota um estereótipo ocidental masculino, pautados no uso do chapéu de vaqueiro, camisa, calça, cinto e botas. Esta aparência reflete uma performance de estilo reconhecível que eles associam à masculinidade e à autoridade. A preocupação não está tanto em seguir uma moda atual quanto nas imagens de poder projetadas pelas roupas.

Assim como entre outras culturas, a roupa serve como forte símbolo identitário, e merceria, no contexto brasileiro, um trabalho específico e adensado. Como explicita Ignez Edith Carneiro (2007), existe também toda uma simbologia da roupa ligada à cor, dependendo do evento em que esta for usada (em festas de casamento, por exemplo). Interessante notar a simbologia das cores na indumentária calon, pois no dia do matrimônio, não só a jovem noiva, mas também sua família, se veste de branco.

Figura 3. Indumentária calon usada durante matrimônio



Fonte: Arquivo pessoal do Padre Jorge Rocha Pierozan (s.d.).

Em seu livro “Ser Cigano” (2017), Igor explica a respeito das *urdipens* (vestimentas das ciganas calins) do Povo do Biráco que:

As mulheres usam *urdipens* coloridos, geralmente com cores fortes, tais como vermelho, verde-limão, amarelo e lilás, sempre combinando as cores do tecido do vestido com cores contrastantes de rendas e fitas: vestido verde-limão, com fitas rosas-choque e rendas pretas ou vestido azul claro com fitas com fitas amarelas e rendas rosas claras, por exemplo. (...) Essas mulheres mantêm uma postura de resistência aos valores e elementos de cultura material que a sociedade ampla possa oferecer (...). Elas se preservam num universo particular, mostrando através de suas vestes a resiliência da calonidade, o que me faz pensar no significado do uso do *urdipen* e em como seu uso pode ter relação com a educação e construção identitária cigana no grupo, já que seu uso é comum às meninas desde a tenra idade e é obrigatório a partir da menarca (SHIMURA, 2017, p. 66-67).

O Povo do Biráco é, segundo Igor, um grupo formado de aproximadamente sessenta e cinco famílias, liderado pelos calons Jair Alves e Sadi Motta, que transitam no Noroeste do Paraná e Sudoeste de São Paulo desde 2014 (SHIMURA, 2017, p. 53).

No trecho anterior da entrevista, Igor e eu ainda conversamos a respeito do valor tradicional de vergonha, conhecido como o conceito de *marimé*, que pode ser remetido às origens e um ethos indiano, e que neste relato está ligado ao uso da saia. A saia cobre as pernas, as canelas e as partes íntimas da mulher, consideradas *marimé*.

O conceito de *marimé* vale tanto para calons como para roms. Para ilustrar tal fato irei a seguir exibir um trecho da entrevista realizada com a líder Romi Mirian Stanescon, em seu apartamento em Copacabana, Rio de Janeiro, em 19 de julho de 2007. Quando perguntei à advogada Mirian Stanescon, da etnia kalderasch, a respeito do banho, das regras de higiene, e do conceito de *marimé* ela me esclareceu que:

Mirian Stanescon (MS): Era com balde de alumínio, balde de alumínio ao invés daquelas panelas grandes. E aí tinha assim um balde chamava de marimê, né? Porque o balde pra... eu fui criada assim, né, o balde que se lavava roupa de toalha de mesa, coisa de cozinha era um, o balde de roupa de homem era outro, o balde pra tomar banho era outro, entendeu?

BG: Então essa tradição de baldes separados, recipientes separados ainda você pegou a geração... porque isso na verdade é um costume cigano, né, que tem de higiene, né?

MS: Higiene, é. Nós chamamos... ah não, porque também não é só de higiene, a minha vó dizia que era pra cuidar da sorte, que o cigano pra ter sorte tinha que cuidar dela. Então se você bota tua roupa de cozinha junto com uma roupa que você usa normalmente você está quebrando a tua sorte, eles chamam de *marimé*.

BG: *Marimé*? O que que é *marimé*?

MS: É impuro. Quer dizer, se você tem uma toalha pra botar tipo assim de um santuário, tem que ter uma baciazinha só pro santo, não se pode lavar em balde nenhum, do santo é do santo, nada. Entendeu? Então senão fica... não é puro.

BG: Você segue ainda essas regras do *marimé*?

MS: Sigo. Se for lá na minha cozinha você vai ver. Meus panos... eu já mandei empregada embora por causa disso, porque a gente já avisa “esse aqui é dos panos de prato”, chegar lá e tiver uma camisa do meu marido, não é *marimé* a camisa, mas já pra aprender eu mando embora, né? Porque você fala, você avisa, né? Aí eu tenho a mania de falar “Todo mal vai cai na tua cabeça” porque a gente avisa que é pra nossa sorte, você num... eu acho que você tem que acompanhar a tradição da casa, né? Respeitar e então você se faz respeitada de uma forma ou de outra.

BG: E os ciganos que você conhece, as ciganas elas continuam praticando essas regras, né?

MS: Sim, isso é de todo e qualquer cigano.

BG: É interessante, eu não sabia que no Brasil continuava com a...

MS: Não, continua, continua no mundo inteiro, no mundo inteiro ninguém quer ser *marimé*. É *marimé* e *solarradô*, é aquele que jura falso, ninguém quer ser chamado de *solarradô* que é aquele que jura falso, é o mentiroso. Ninguém quer ser chamado de mentiroso, é *rorramô* e *solarradô*, cigano nenhum quer isso.

BG: E em relação à mulher também, tem certas coisas, por exemplo, a mulher menstruada não pode fazer...

MS: Não, não, mulher menstruada... mulher menstruada cigana não pode mexer no santo, não pode... antigamente não podia nem cozinhar, não podia mexer nos alimentos, mas pão, farinha de trigo ela não chega nem perto. Até sabe esses farelos de pão que cai? Que caía na barraca? Mulher não podia pisar, na hora da minha vó se pisasse era um tapa que ela levava, elas tinham que ter cuidado na hora de tirar a mesa pra não pisarem no pão.

BG: E quando você vivia nos acampamentos naquela época, na hora do parto vocês iam pro hospital ou vocês...

MS: Não... tinha parteira em casa.

BG: Mas era dentro da tenda ou fora da tenda?

MS: Não, dentro da tenda, chamado *pologo*. Aí...

BG: O que é o *pologo*?

MS: *Pologo* era tipo um mosquito grande, quadrado assim... eu me lembro da minha vó, isso nunca mais saiu da minha cabeça. Até falei pro meu tio que eu tinha vontade, eu vou fazer isso de novo que tá bem na minha cabeça, entendeu? Ele era quadrado assim de cetim, eu me lembro que tinha um... era feito de colômbina e arlequim, fazia uns negócios, minha vó era muito caprichosa assim, arredondado tipo assim e drapeado, né? Aí caía uns botões de madrepérola, esses pingentes de cortina, mas tudo em seda, muito bonito. E tinha os *xerandá*? *Xerandá* são os travesseiros de pena de ganso. Tem os travesseiros que é o *jô*, que é o limpo que você bota na cabeça

que é o travesseiro grande, e tem o que é o *marimé* que pega a parte de baixo. Então é separado um do outro, você bota a cabeça... minha mãe dizia “onde você bota a cabeça não pode botar a bunda” ((risos)). Era não, ainda é uma tradição cigana.

BG: E se fazia o nascimento das crianças nesse lugar?

MS: Se fazia nesse lugar. Não, não se fazia, assim... botava o *pologo* que ficava toda coberta e tinha a parteira.

BG: Uhum. Mas isso dentro da tenda, né?

MS: Dentro da tenda, dentro da barraca. E assim até os sete dias ficava *marimé*, só depois que batizava a criança é que aquela barraca não tava *marimé* (STANESCON, 2007).

O valor de *marimé* define a forma e os limites do seu universo natural e espiritual, interação social, funções judiciais, muitos dos seus ritos e suas interações com os *gadje* (não ciganos). *Marimé* pode ser traduzido como "poluição ritual ou algo a ser evitado". De fato, tanto sua definição quanto sua expressão são complexas. Pode ser basicamente dividido em questões de corrupção e rejeição social, ambas chamadas de *marimé* e que se influenciam mutuamente. Em termos de *marimé* como impureza, todas as coisas são classificadas como *wuzho* (puro) ou *marimé* (impuro / contaminado). A oposição *wuzho / marimé* é expressa de várias maneiras: o corpo superior e inferior, o corpo interno e externo, o território interno e externo e, por extensão, o cigano e não cigano (*Gadje*). Essas distinções permeiam hábitos cotidianos como lavar e comer, papéis de idade e sexo, e contato com os colegas ciganos e com os *Gadje*. O corpo é o "mapa" mais imediato da distinção entre *wuzho / marimé*. A parte superior do corpo, especialmente a boca devido a sua capacidade de ingerir alimentos no corpo, é o *wuzho*. (...) A parte inferior do corpo, especialmente os genitais, é *marimé*. Como o status de *marimé* é transmitido de objeto a objeto por meio do contato, todas as roupas da parte superior do corpo são lavadas separadamente das roupas da parte inferior do corpo e lavadas em recipientes separados, reservados exclusivamente para essas roupas. As roupas femininas, por causa do status de *marimé* das mulheres (devido à menstruação), são lavadas separadamente (OKELY, 1983; SUTHERLAND, 1987; YOORS, 1987).

Considerações finais

Como observamos durante o relato anterior de Igor Shimura a respeito dos vestidos e saias das *calins*, compreendemos que o comprimento e a função da vestimenta cigana possuem um cânone de longa duração e alinha-se como um entendimento ligado à questão de *marimé*, ou vergonha. Assim, a vestimenta cigana possui camadas de significado que incluem desde a escolha do comprimento da veste, do comprimento do pano, das camadas *godês* da saia ou do vestido, bem como da importância e simbologia das cores empregadas.

O valor tradicional de vergonha, conhecido entre os ciganos como o conceito de *marimé*, pode ser remetido às origens e um etos indiano e está ligado ao uso da vestimenta cigana. A partir dos relatos de Igor Shimura e de Mirian Stanescon, aprendemos muitas das sutilezas do conceito, para além da noção básica de que os membros inferiores e partes íntimas das mulheres são consideradas, entre os ciganos, como *marimé*, ou impuras.

Para a devida compreensão da relevância da agência identitária com relação ao vestuário cigano no contexto histórico, precisamos explorar, em outro momento, a respeito da cultura material e da sua transformação através do tempo. A vida material é parcialmente moldada por imperativos culturais, e o sistema cultural em si se baseia no simbolismo. Os objetos dão forma material às regras e crenças daqueles que os negociam, compram ou usam. Objetos com atributos compartilhados podem ser agrupados como um estilo ou tipo de período característico. A cultura material do vestuário pode ser vista como um tipo de texto que expressa símbolos e que pode ser usada para a compreensão de questões etnoculturais específicas, como a dos ciganos.

Referências

- CAIRUS, B. G. A construção das identidades diaspóricas dos ciganos brasileiros. **Revista USP**, v. 117, abr./maio/jun. 2018a. Disponível em: <http://bit.ly/3oPgbQT>. Acesso em: 17 ago. 2020.
- CAIRUS, B. G. **Ciganos Roms no Brasil**: imagens e identidades diaspóricas na contemporaneidade. 2018b. Tese (Doutorado em História) - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis.
- CARNEIRO, I. E. **Entrevista concedida a Brigitte Grossmann Cairus**. São Paulo, 21 jul. 2007. Entrevista.
- FERREIRA, M. de M. História, Tempo Presente e História Oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 314-332, dez. 2002.
- FRASER, A. **Gypsies (Peoples of Europe)**. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1995.
- MOONEN, F. **Rom, sinti e calon**: os assim chamados ciganos. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2000.
- OKELY, J. **The traveller-gypsies**. Nova York: Cambridge University Press, 1983.
- PORTELLI, A. Peculiaridades de la historia oral en: Christus. **Revista de teología y ciencias humanas**, Centro de Reflexión Teológica, México, n. 616, v. LIII, p. 35-44, jun. 1988.
- SHIMURA, I. **Entrevista concedida a Brigitte Grossmann Cairus**. Curitiba, 31 jul. 2007. Entrevista.
- SHIMURA, I. **Ser cigano**: identidade étnica em um acampamento Calon itinerante. Maringá: Amazon, 2017.
- STANESCON, M. **Entrevista concedida a Brigitte Grossmann Cairus**. Rio de Janeiro, 19 jul. 2007. Entrevista.
- SUTHERLAND, A. **Gypsies, the hidden americans**. Nova York: Waveland Press, 1987.
- SUTHERLAND, A. Pollution, Boundaries and Beliefs. In: HIGGENS, R. *et al.* (Orgs.). **Dress and identity**. Nova York: Fairchild Publications, 1995. p. 436-444.
- YOORS, J. **The gypsies**. Nova York: Waveland Press, 1987.

Artigo recebido em 23/05/19. Aceito em 23/08/19.

O ENSINO SOBRE SOCIEDADES ÁGRAFAS TENDO COMO METODOLOGIA OS QUADRINHOS

Teaching about unwritten communication societies using comics as a methodology

Cassiano Miglia Vacca ¹

Jaqueline Mercedes Siviero Karkaba ¹

Resumo: O artigo tece uma análise acerca da utilização das Histórias em Quadrinhos enquanto Metodologia Pedagógica para o ensino sobre *Sociedades Ágrafas* numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental, dentro da área de concentração sobre as dinâmicas do ensino de História. O tema fez parte do trabalho de pesquisa, elaboração de projeto pedagógico e regência de turma desenvolvida para a disciplina de Estágio Curricular Obrigatório II da Graduação em História. Foi realizada por meio de observações do contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guerino Somavilla, localizada no município de Nova Prata/RS, e da regência da turma de 6º ano da respectiva escola. A partir da experiência de regência e do estudo feito na bibliografia relevante sobre o tema, buscou-se analisar a relevância das HQs enquanto uma metodologia diferenciada no ensino de História. Conclui-se que a utilização delas permite uma aula mais prazerosa e com boa aceitabilidade pelos alunos. Por fazer uso do texto e da imagem, a HQ permite uma transposição do conhecimento, levando o estudante ao contato mais concreto e imaginativo sobre o período histórico abordado. A produção de HQs ambientadas nas Sociedades Ágrafas do princípio da caminhada humana no mundo exige do estudante o domínio do tema, levando-o a um movimento de autonomia na busca pelo conhecimento.

Palavras-chave: História. Ensino de História. Sociedades Ágrafas. História em Quadrinhos.

Abstract: The article analyzes the use of Comics as a Pedagogical Methodology for teaching relative to Unwritten Communication Societies in a 6th grade class of Elementary School, within the area of concentration on the dynamics of History teaching. The theme was part of the research work, elaboration of pedagogical project and conducting class developed for the discipline of Compulsory Curricular Internship II of the Graduation in History. It was performed through observations of the context of the Municipal School of Elementary Education Guerino Somavilla, located in the city of Nova Prata/RS, and the regency of the 6th grade class of the respective school. From the experience of conducting and the study done in the relevant bibliography on the subject, we sought to analyze the relevance of the comics as a differentiated methodology in the teaching of History. It is concluded that the use of them allows a class more pleasant and with good acceptability by the students. By making use of the text and image, the Comics allows a transposition of knowledge, leading the student to more concrete and imaginative contact about the historical period covered. The production of Comics set in the Unwritten Communication Societies of the beginning of the human journey in the world, requires the student to master the theme, leading him to a movement of autonomy in the search for knowledge.

Keywords: History. History teaching. Unwritten communication societies. Comics.

Introdução

A escola é espaço crucial na construção de conhecimentos, promotora de novos pensamentos e perpetuação do legado da humanidade para as gerações vindouras. É local de socialização e de processos de ensino e aprendizagem que vão ao encontro do desenvolvimento pleno do aluno, abrindo caminhos e possibilidades para olhares críticos e ativos em sua atuação no contexto social.

Por ser imprescindível ao desenvolvimento, sobretudo cognitivo, do aluno, é importante compreender a escola enquanto espaço de constante busca por novas dinâmicas e metodologias pedagógicas que corroborem com uma construção ativa e significativa do conhecimento. Construção esta que deve, impreterivelmente, levar em consideração os principais fundamentos teóricos que norteiam a política e a filosofia da instituição, bem como a prática de professores

¹ 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.

e suas metodologias. Afinal, a busca por novos caminhos nos processos de ensino e aprendizagem precisa estar pautada na realidade contextual e nas demandas emergentes desta.

É com este intuito que o presente trabalho produzido a partir de observações, vivência, construção de projeto e planejamento pedagógico para posterior regência de classe no campo do ensino de História para o Ensino Fundamental, buscou tecer suas análises e aprofundamentos teóricos. Tendo como área de concentração as dinâmicas do ensino de História, o respectivo projeto de Estágio Curricular Obrigatório II da Licenciatura em História delimitou seu tema na abordagem das Sociedades Ágrafas e o ensino por meio de metodologia, utilizando as Histórias em Quadrinhos.

A escolha das HQs para abordar um dos conteúdos mais relevantes do Plano de Ensino do 6º ano do Ensino Fundamental – as Comunidades Ágrafas, tem como referência o que ressalta Palhares (2008) ao afirmar que a utilização de diferentes gêneros textuais permite uma diversidade de linguagens para o ensino de História, contribuindo na dinamização do ensino, tirando deste engessado conteúdo didático e “permitindo melhor compreensão por parte dos alunos da mensagem que o professor deseja que ele receba” (PALHARES, 2008, p. 3).

Tal afirmação da autora coopera com o proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de História nas séries finais do Ensino Fundamental, ao registrar que a metodologia pedagógica deve focar seus esforços num “[...] conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva” (BRASIL, 1998, p. 43). Enfim, o incentivo dado à interdisciplinaridade e à transversalidade, tanto pelos PCN quanto pela própria Proposta Político-Pedagógica da escola, permite que a História em Quadrinhos “[...] configure-se como um destes recursos didáticos, [...] uma alternativa capaz de atender às diferenças do aluno criando um ambiente de trabalho amistoso e atraente” (NEVES, 2012, p. 8).

Partindo deste pressuposto, o trabalho buscou, inicialmente, conhecer a realidade contextual e discursiva do ambiente escolar, bem como da turma de realização da regência de classe. A partir das observações realizadas acerca do contexto, o próximo passo foi desenvolver uma metodologia pedagógica significativa na construção dos conceitos básicos sobre as Sociedades Ágrafas por meio da utilização das HQs. Por fim, foi analisada a relevância do uso das HQs enquanto uma metodologia diferenciada no processo de construção do conhecimento.

É comum verificarmos na literatura escolar corrente, sobretudo nos Planos de Estudos, Livros Didáticos e demais documentos curriculares (como foi o caso da realidade contextual aqui abordada) o termo Pré-História para designar o tema. Para Vilela (2012, p. 161), “o termo ‘Pré-História’ é fruto da visão eurocêntrica, racista e neocolonialista que dominou o meio acadêmico do século XIX e início do século XX”. Ainda, segundo o autor, tal termo cria hierarquias entre as culturas, classificando-as como inferiores ou superiores. Estudos historiográficos contemporâneos sugerem o termo Sociedades Ágrafas como mais adequado ao período. O presente artigo coaduna com esta visão. Cabe destacar que o termo foi problematizado oportunamente em sala de aula, bem como sugerida a sua revisão na reformulação dos documentos curriculares da instituição de ensino em que se realizou esta intervenção pedagógica.

Para a concretização deste estágio, a instituição de ensino escolhida foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Guerino Somavilla, localizada no Bairro Santa Cruz do município de Nova Prata. Fundada em 1992, atende 32 turmas da Pré-Escola ao 9º Ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino. A média de alunos por turma é de 19, abrangendo uma faixa etária dos 4 (Pré-Escola) aos 14 anos de idade (9º Ano do Ensino Fundamental). No total, segundo dados de 2019 informados pela Secretaria Municipal de Educação, 632 alunos estão matriculados. É a maior escola em número de alunos e em estrutura física (com uma área construída de 2.275,14m²) da Rede Pública Municipal de Educação de Nova Prata, correspondendo a 25% do total de alunos matriculados.

Para atender a demanda, a Escola conta com um quadro de 47 professores, além dos demais profissionais que atuam na escola - estagiários, monitores, funcionários e equipe diretiva,

compreendendo um montante de 76 profissionais. Do quadro docente, 84,6% possui formação em nível de especialização. Todos os professores têm graduação em nível superior e a maioria atua na área de sua formação. Dessa realidade, três professores são graduados em História e atuam na área, regendo turmas do 5º ao 9º Ano do Ensino Fundamental.

A turma escolhida para a realização deste estágio foi o 6º ano, turma 62, formada por 16 alunos na faixa etária dos 11 anos de idade. A turma tem uma carga horária de três aulas de História semanais e o professor regente da disciplina é graduado em História e especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuante como professor há 19 anos na Rede Pública Estadual e Municipal de Nova Prata. Num primeiro momento, fora analisado o contexto da turma, sua estrutura, a proposta político-pedagógica e os fundamentos teóricos norteadores da prática pedagógica do professor regente. Num segundo momento, realizou-se a regência de cinco aulas de História, tendo como foco um projeto pedagógico centrado na utilização de HQs no ensino do conteúdo sobre as Sociedades Ágrafas.

Sendo assim, o presente artigo visa desenvolver análises e aprofundamentos teóricos a partir da experiência de regência realizada. Para isto, organizou-se o presente texto em quatro momentos. Num primeiro momento, a fundamentação teórica acerca do tema escolhido irá destacar a relevância das HQs enquanto metodologia diferenciada para as novas dinâmicas do Ensino de História. Em seguida, serão apresentadas a metodologia utilizada e a vivência do estágio, relatando as impressões acerca da regência desenvolvida. Por fim, algumas considerações finais apontarão possíveis impactos que o uso das HQs, enquanto proposta pedagógica, podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem em História.

O ensino de História e as Histórias em Quadrinhos

O Ensino de História nas séries finais do Ensino Fundamental apresenta desafios metodológicos latentes ao trabalho do professor. Como abordar os conteúdos escolares fazendo com que eles sejam significativos aos alunos? Como promover um processo de ensino e aprendizagem menos conteudista e mais relevante aos anseios da realidade contextual?

Os conteúdos de História para os anos finais do Ensino Fundamental procuram estudar a gênese humana no planeta: seus primeiros passos, as primeiras descobertas, as formas de sobrevivência, culminando com a instituição das primeiras sociedades. Conteúdos estes que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular instituída pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2017), devem fazer parte do currículo escolar do 6º Ano do Ensino Fundamental.

Entretanto, o mesmo documento ressalta que tais conteúdos curriculares devem ser abordados de forma a promover nos alunos competências como a de “[...] valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade [...]” (BRASIL, 2017). E complementa afirmando a importância de exercitar a curiosidade intelectual, incentivando a busca por novos conhecimentos por meio da pesquisa, da investigação, da análise e da reflexão.

Tais competências vão ao encontro do que já defendiam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História nas séries finais do Ensino Fundamental. Publicado pelo Ministério da Educação em 1998, o documento salientava, dentre seus objetivos, o de conhecer as realidades históricas em suas singularidades, caracterizar, distinguir e refletir sobre suas transformações e permanências ao longo do tempo (BRASIL, 1998).

Portanto, não cabe mais para o espaço da sala de aula uma metodologia engessada no conteúdo sem conexões com a realidade contextual e com a condição humana vivenciada pelos alunos. Promover um planejamento que contemple uma transposição didática dos conteúdos escolares, permitindo uma compreensão mais significativa dos conceitos básicos relativos às Sociedades Ágrafas é o desafio que se propõe tendo como auxiliar neste processo as HQs.

Fazer uso das histórias em quadrinhos para a compreensão de conceitos históricos é buscar novas linguagens para interagir com o saber escolar, permitindo novas interpretações sobre um mesmo assunto. Como destaca Palhares (2008, p. 3), a utilização das diferentes linguagens para o ensino de História vem contribuindo para a dinamização do cotidiano da sala de aula, diversificando a prática do ensino da disciplina, permitindo melhor compreensão por parte dos alunos da mensagem que o professor deseja que ele receba.

Além disso, para o educador Pierre Michel, as HQs quando bem utilizadas numa perspectiva metodológica se tornam um importante “[...] material que pode suscitar a reflexão, a pesquisa e a criação e não meramente a leitura descompromissada” (MICHEL, 1976, p. 137). E, ainda sobre sua relevância, Santos e Ganzarolli (2011, p. 63) destacam que “as Histórias em Quadrinhos (HQ) estimulam e incentivam o leitor a buscar também outros tipos de leitura, uma vez que, com os livros, são instrumentos saudáveis para estimular a imaginação e o raciocínio de jovens e crianças”.

Em sua tese de mestrado intitulada *A Utilização dos Quadrinhos no Ensino de História: Avanços, Desafios e Limites*, Vilela (2012) realizou um detalhado mapeamento das principais HQs produzidas no Brasil, tendo como foco temas relativos à História Universal e Brasileira. Defende o uso do gênero textual nas aulas de história, destacando que ele pode ser utilizado pelo professor como um documento histórico, no sentido de que é um artefato cultural produzido num determinado contexto temporal, buscando interpretar um outro momento histórico. Para Vilela (2012, p. 138):

Uma boa história pode enriquecer uma aula de História, tornando-a mais prazerosa, mais agradável e principalmente, mais útil. O sucesso de uma história depende da empatia do público em relação às personagens, ou seja, do leitor ou espectador se identificar com as personagens, de se importar com elas.

É por meio desta empatia, da ligação do leitor/aluno com a história contada, que se pretende oportunizar um momento pedagógico de aproximação com os principais conceitos sobre as Sociedades Ágrafas, buscando uma compreensão mais ampla e concreta dos complexos e abstratos conteúdos de História. Portanto, a utilização das HQs no ensino de História pode ser favorável ao processo de ensino e aprendizagem, permitindo a apreensão mais consistente e interativa dos conceitos abordados.

Metodologia

O Estágio Curricular Obrigatório II foi realizado com o 6º ano, turma 62, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guerino Somavilla. A turma, composta de 16 alunos com faixa etária de 11 anos, é ativa e participativa. Demonstra interesse nos assuntos abordados, sobretudo quando o professor regente relaciona os conteúdos de História com a realidade contextual. É questionadora e, quando motivada por meio de atividades de pesquisa, busca com êxito a complementação dos conhecimentos apresentados em aula.

Além disso, a turma demonstrou relevante atração pelas ilustrações trazidas pelo professor regente ao tratar dos conteúdos. Os estudantes buscavam novas imagens para ilustrar as colocações do professor no próprio livro didático e alguns chegaram a solicitar a busca por outros materiais na biblioteca da escola. Tal aspecto demonstra o interesse pelas imagens como forma de reconstituir o passado e, assim, entender melhor os conceitos estudados.

Diante do quadro observado, delineou-se o projeto deste estágio: buscar uma metodologia pedagógica que utilize a imagem para transpor o aluno a outros tempos históricos, a fim de promover um processo de ensino e aprendizagem prazeroso, significativo e, sobretudo, adequado ao contexto peculiar da turma. A escolha das HQs foi eminente nesta busca, uma vez que as mesmas possibilitariam a construção concreta do conteúdo escolhido: as Sociedades Ágrafas. Afinal, as

HQs permitiriam ao planejamento pedagógico “[...] promover uma comunicação em um nível estético, e sugerir questionamento dentro de uma realidade social” (PALHARES, 2008, p. 11).

No entanto, era necessário uma HQ com personagens e um enredo que acontecesse no contexto histórico abordado, ou seja, tematizada no ambiente das Sociedades Ágrafas, para assim atingir “[...] uma dupla função onde pode servir tanto como fonte de pesquisa histórica quanto um novo recurso em que os alunos possam interpretar o passado” (PALHARES, 2008, p. 12). O personagem escolhido foi *Piteco* – criado pelo desenhista Maurício de Souza em 1964. Para Vilela (2012), apesar dos anacronismos existentes na obra deste expoente desenhista brasileiro (e que podem ser muito bem utilizados pelo professor ao problematizá-los com os alunos), *Piteco* é um personagem que retrata os anseios atemporais do ser humano e o seu impacto sobre a humanidade, portanto permite proveitosas reflexões acerca do desenvolvimento das primeiras civilizações. Em resumo, por serem curtas e claras, as HQs do *Piteco* são bastante apropriadas para o uso em sala de aula, especialmente em turmas do Ensino Fundamental. Elas tratam com simplicidade, mas não com simplismo, de questões relevantes ligadas à condição humana (VILELA, 2012, p. 182).

Dentre as várias HQs do personagem, a escolhida para este projeto foi *A procura do Fogo* – publicada na Revista *Mônica*, nº 45 da Editora Globo em 1990 e que aborda a questão do domínio do fogo pelo homem. Junto à HQ, foram produzidos dois materiais didáticos: um texto e uma apresentação de slides, devidamente ilustrados contendo os principais conceitos acerca do conteúdo.

O projeto pedagógico elaborado para este Estágio consistia em apresentar a HQ do *Piteco* e a apresentação de slides contendo os conceitos básicos sobre o conteúdo aos alunos e, por meio de conversação, resgatar conhecimentos prévios acerca das Sociedades Ágrafas, bem como apresentar as principais características e conceitos sobre o período, abrindo espaço para problematizações, comparações, análises e observações. Por fim, o texto elaborado complementaria o material, servindo de fonte de pesquisa para que o aluno, com seu livro didático de História e demais materiais do acervo da biblioteca da escola, pudesse realizar a tarefa culminante do projeto: a criação de uma HQ ambientada nas Sociedades Ágrafas dos primeiros hominídeos.

Resultados e discussão: vivências do estágio

O planejamento foi colocado em prática nos dias 7 e 8, encerrando no dia 14 de março de 2019. A proposta foi aceita com euforia pelos estudantes. Os mesmos demonstraram grande interesse pelo conteúdo e participaram ativamente dos momentos de conversação. Expuseram dúvidas, questionaram aspectos relevantes do conteúdo e demonstraram uma grande capacidade de transposição imaginativa. As ilustrações presentes nos materiais impressionaram, com destaque para as reconstituições do *Australopithecus* ao *Homo Sapiens Sapiens*. A curiosidade gerou um bombardeio de perguntas: como viviam? Por que eram tão peludos? Quanto tempo viviam? Dentre outros questionamentos que foram conduzidos de modo a fazer com que os alunos buscassem hipóteses para explicar tais indagações.

Os animais que viveram na mesma época dos primeiros hominídeos e hoje extintos também aguçaram a curiosidade. Os alunos realizaram comparações de tamanhos e lembraram que já apareceram em outras produções multimídias, sobretudo no cinema, como é o caso da sequência de filmes intitulados *A Era do Gelo*, lançados a partir de 2002 e produzidos pela *Blue Sky Studios* e *Twentieth Century Fox Animation*. O Criacionismo e o Evolucionismo também foram assuntos que acirraram discussões: argumentos acerca de ambos os pensamentos foram apresentados, promovendo bons momentos de reflexão.

No entanto, o momento mais ansiado foi a criação das HQs. Ainda no início do projeto, alguns estudantes não aguentaram esperar e, enquanto participavam das conversações e ouviam as

explicações, já iniciaram a criação de personagens e de enredos para suas histórias. *Piteco* se tornou um personagem estimado: além das HQs emprestadas, alguns alunos realizaram uma espécie de garimpo nos gibis da biblioteca da escola e trouxeram para a sala outras histórias do personagem.

O momento de produção das HQs foi produtivo: alunos, em grupos, trocavam ideias e debatiam as melhores formas de produzir as histórias. Foi, também, espaço oportuno para observar o processo de aprendizagem dos conceitos estudados. Como destaca Palhares (2008), a produção de HQs permitiu demonstrar a compreensão do aluno sobre o conteúdo, uma vez que este foi instigado a produzir algo que refletiu sobre seu grau de apreensão, ou seja, ao produzir, o discente foi motivado a expor o que aprendeu e, ainda, buscar de forma autônoma, a complementação de informações para dar conta de sua produção.

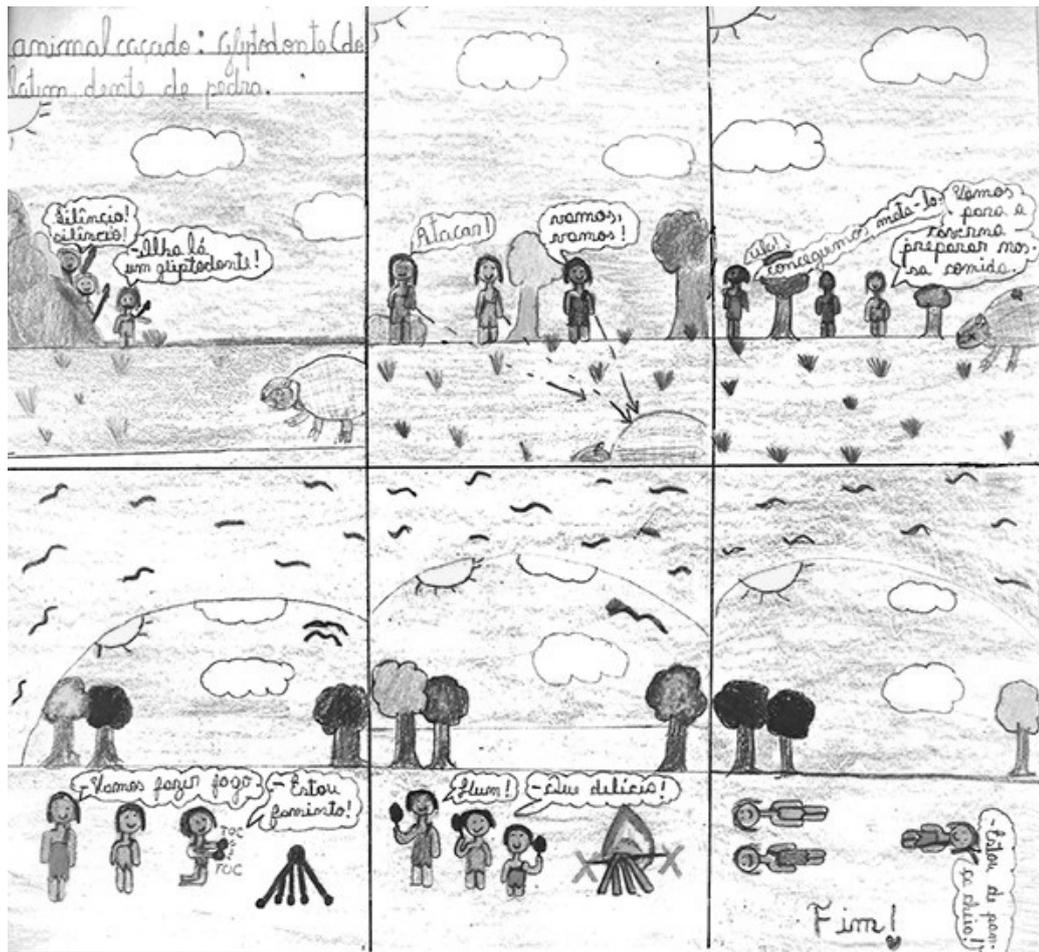
Se, como defende Piaget (1982) no seu clássico *O Nascimento da Inteligência na Criança*, a autonomia é um fim da educação, o trabalho de produção de uma HQ instigou o aluno a desenvolver esta autonomia por meio da motivação e do trabalho em equipe. A metodologia de criação deslocou o eixo do processo de ensino e aprendizagem centrado no professor para o da construção deste caminho a partir dos anseios e da curiosidade do aluno. Como o próprio Piaget destaca, permitiu-se uma “[...] liberdade intelectual e moral que só os métodos que colocam a atividade pessoal acima da repetição e da submissão permitem alcançar” (PIAGET, 1982 *apud* PARRAT-DAYAN; TRYPON, 1998, p. 245).

A construção da HQ, apesar de uma atividade aparentemente simples, foi carregada de significativos avanços na busca pelo conhecimento, abrindo espaço para que o próprio educando fosse autor do gerenciamento de seu aprendizado e o construísse no contato cooperativo com seus colegas. Em síntese, o trabalho permitiu o desenvolvimento “[...] da moral autônoma de um cidadão crítico que ordena seus argumentos num contexto mais amplo que o seu, pelas relações interpessoais próximas de seu grupo” (ROSSETTO, 2006, p. 96).

As produções dos alunos abordaram histórias que trouxeram temáticas como o domínio do fogo e da natureza, o desenvolvimento das técnicas de produção das primeiras ferramentas, a caça, a busca por água e a sobrevivência dos primeiros agrupamentos humanos. Roupas, costumes e cenários foram imaginados. As HQs ilustraram uma viagem de volta aos primórdios da humanidade, na qual os estudantes lograram êxito ao produzirem.

Os momentos finais do projeto pedagógico também foram marcados por significativas atividades. As HQs produzidas foram compartilhadas com todos os colegas. Além disso, cada grupo foi convidado a apresentar aos demais a sua criação, contando como foi desenvolvida a ideia. Ambos os momentos, além de permitirem uma avaliação consistente acerca do alcance do projeto, oportunizaram o protagonismo dos estudantes, colocando-os na condição de autores de um trabalho compartilhado e reconhecido.

Figura 1. Fragmento de HQ produzida pelos alunos.



Fonte: Acervo do autor (2019).

Por fim, no espaço de avaliação do projeto, os alunos se manifestaram favoráveis ao uso das HQs. Em suas colocações, destacaram aspectos que coadunam com o que fora pontuado na fundamentação teórica deste artigo: a facilidade em compreender o conteúdo por meio das ilustrações e das peculiaridades do gênero textual das HQs, a sensação prazerosa em trabalhar com tal gênero e, sobretudo, produzir a HQ. O trabalho em grupo, a apresentação dos conceitos por meio de imagens e a liberdade permitida aos alunos para que pesquisassem na internet ou na biblioteca da escola por novas informações também foram pautadas de forma positiva na avaliação. Como único aspecto negativo, os discentes destacaram a necessidade de um tempo mais prolongado para a concretização do projeto, o que permitiria a criação de histórias mais elaboradas.

Considerações finais

Como é possível perceber, o trabalho com HQs para abordar o conteúdo acerca das Sociedades Ágrafas destacou-se como uma metodologia eficiente e consistente na construção significativa de conhecimentos, numa perspectiva cooperativa e autônoma.

A HQ é um gênero textual que, apesar da aparência simples, demonstrou ser um parâmetro complexo e abrangente no ato de conhecer a História, transpondo-se imaginativamente em outros contextos históricos, compreendendo consistentemente a realidade dos primeiros agrupamentos humanos. O uso das HQs permitiu ao professor um trabalho consciente, crítico e ativo que vai além da abordagem fria e descontextualizada do conteúdo escolar.

As HQs, sejam elas utilizadas para retratar qualquer outro conteúdo em História, promovem uma visão ampla, completa do momento histórico e impulsiona o aluno, por meio da rica e eficaz combinação entre texto e imagem, a viajar na imaginação e recriar cenários, personagens e, com isto, sentir e compreender as vicissitudes do homem ao longo de sua caminhada histórica no planeta.

Uma metodologia pedagógica que oportuniza, também, a criação de HQs temáticas sobre conteúdos da História, abre espaço e voz para que o aluno se comprometa à pesquisa para, apropriando-se significativamente do conteúdo, possa trazer à tona uma produção original que expresse com fidedignidade o momento histórico abordado. Abre brechas, portanto, para o fazer autônomo de pesquisa e complementação do conhecimento. Instiga a insaciedade na busca por conhecer mais, provoca a curiosidade por meio da imaginação e aproxima tempos remotos de uma experiência concreta.

Enfim, o trabalho com HQs no ensino de História demonstra ser uma metodologia com ex-ponente potencial a ser utilizada pelo docente. Além de tornar a aula mais prazerosa, é um gênero textual do cotidiano do aluno e, portanto, familiarizado com ele. Requer um expressivo trabalho de compreensão, bem como permite um trabalho crítico e ativo, abrindo espaço para problematizações, debates e relações consistentes para com os conteúdos de História no Ensino Fundamental.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação Infantil e Ensino Fundamen-tal. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/3igu3Bi>. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História. Brasília: MEC/Secretaria de Educa-ção Fundamental, 1998.

MICHEL, P. **La bande dessinée**. Paris: Librairie Larousse, 1976.

NEVES, S. da C. **A história em quadrinhos como recurso didático em sala de aula**. 2012. Dissertação (Graduação em Artes Visuais) – Departamento de Artes Visuais, Universidade de Brasília, Brasília.

PALHARES, M. C. História em Quadrinhos: Uma Ferramenta Pedagógica para o Ensino de História. **Dia a dia educação**, p. 1-20, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2262-8.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

PARRAT-DAYAN, S.; TRYPON, A. **Jean Piaget – sobre a pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SOUZA, M. de. **Revista em quadrinhos da Mônica**. São Paulo: Editora Globo, n. 45, 1990.

ROSSETTO, M. C. **A construção da autonomia na sala de aula**: na perspectiva do pro-fessor. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SANTOS, M. O. dos; GANZAROLLI, M. E. Histórias em Quadrinhos: Formando Leitores. **Revista TransInformação**, v. 1, n. 23, p. 63-75, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3sv2hWw>. Acesso em: 11 jun. 2020.

VILELA, M. T. R. **A utilização dos quadrinhos no ensino de história: Avanços, Desafios e Limites**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

Artigo recebido em 23/05/19. Aceito em 23/08/19.

CHARGE E ANÁLISE DA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE NO ENSINO

Charge and analysis of the history of the present time in teaching

Donilton Carvalho Silva ¹

Renata Carvalho Silva ¹

Resumo: Este trabalho visa apresentar a charge como uma expressão comunicativa que permanece na memória coletiva individual e social de cada cidadão leitor, com a sua rica historiografia digna de valor como fonte histórica, servindo como um bom instrumento a se trabalhar a pesquisa histórica em sala de aula. Dessa forma, apresentam a defesa de uma ideia, uma representação humorística, caricatural e de caráter político ou crítica social. Além do que, a charge tem uma relação muito estreita com a realidade imediata, com a atualidade dos fatos e das coisas. Assim, faremos uma breve análise da sua importância enquanto fonte para a compreensão da chamada História do Tempo Presente para o ensino de História.

Palavras-chave: Charge. História. Tempo presente.

Abstract: This work aims to present the cartoon as a communicative expression that remains in the collective individual and social memory of each reading citizen, with its rich historiography worthy of value as a historical source, serving as a good instrument to work with historical research in the classroom. In this way, they present the defense of an idea, a humorous, caricatural representation and of political or social criticism. In addition, the cartoon has a very close relationship with the immediate reality, with the actuality of the facts and things. So here we will make a brief analysis of its importance as a source for understanding the so-called History of the Present Time.

Keywords: Charge. History. Present time.

Introdução

A imagem por muito tempo não servia como fonte histórica, tal importância cognitiva das imagens foi percebida a partir do século XIX, com a História da Arte, história essa relacionada à cultura dos mais variados povos existentes, atravessando os tempos, criando e contando o passado e recriando o presente. Estando a arte presente em nossa volta e com ela compomos a história de uma sociedade, onde cada objeto artístico apresenta uma finalidade.

Estando ainda o século XIX fortemente envolvido pelo pensamento da Escola Positivista - o historiador, apoiado no Historicismo, tinha enquanto função: o que observa Santos, Fochi e Silva (2016, p. 48):

[...] Tirar dos documentos tudo o que eles continham e em não lhes acrescentar nada do que eles não continham”. Ou seja, apresentavam um estudo focado no uso exclusivo de documentos escritos e textos oficiais, preocupando-se em extrair dos mesmos uma verdade objetiva e absoluta sobre o passado. É com o advento do século XX que se vão iniciar debates em torno de uma interpretação dos fatos históricos, buscando promover um amplo diálogo com as outras diversas áreas do saber como a Antropologia, a Geografia, a Diplomacia, conforme Fernand Braudel escrevera em *O Mediterrâneo sobre a colaboração com outras disciplinas* (1983 *apud* BURKE 1990, p. 12): “provar que a história pode fazer mais do que estudar jardins murados”, justificando, assim, que a história não é apenas política.

Com essa proposta, a Nova História e o historiador passaram a utilizar diferentes temas na reflexão histórica a partir da criação da Escola de Annales, mudando o conceito de docu-

¹ 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

mento histórico, tendo na terceira fase da Escola, a introdução de novos métodos, objetos e abordagens, em especial para a história sociocultural, ampliando dessa forma o leque de temas a serem abordados pela pesquisa histórica, como a história do cotidiano e da vida privada; história das mulheres, da sexualidade, história do corpo, subjetividade, história da infância; literatura, discursos, narrativas, linguística, semiótica, imagens, hermenêutica, história oral, memória e identidade patrimônio histórico e cultural-tangível e intangível (SANTOS; FOCHI; SILVA, 2016, p. 110). Assim, segundo Burke (1990, p. 143):

A mais importante contribuição do grupo dos *Annales*, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. Estão também associadas à colaboração com outras ciências, ligadas ao estudo da humanidade, da geografia à linguística, da economia à psicologia. Um fenômeno sem precedentes na história das ciências sociais.

Com este cenário de inúmeras possibilidades, fatos, acontecimentos, determinando espaço geográfico e fenômenos, inaugura-se um novo momento histórico que, ao utilizar fontes de imprensa, digitais, documentos, fotografias, reportagens ou coberturas jornalísticas, permite a abertura para uma nova possibilidade temporal de análise, a da História do Tempo Presente, inaugurada pelos *Annales* na França nos anos de 1970. Corrente historiográfica essa que, como bem observaram Santos, Fochi e Silva (2016, p. 123), “este campo requer que o historiador tenha em mente a proporção e a contextualização que sua fala e informações prestadas podem adquirir, que seja capaz de resistir ao assédio e ao sensacionalismo midiático”.

A leitura histórica do acontecimento não é mais redutível a um fato estudado, mas visto em seu vestígio, situado numa sequência de acontecimentos. Todo discurso sobre um acontecimento veicula e conota uma série de acontecimentos anteriores, o que confere grande importância à trama discursiva que os relata numa colocação em intriga (DOSSE, 2003 *apud* SANTOS, FOCHI; SILVA, 2016, p. 123).

Assim, a partir da reviravolta conceitual proposta pelos teóricos da Nova História, as inovações sugeridas apontavam tanto para o enfoque com que tais fontes deveriam ser abordadas, para uma justa apreensão do que continham enquanto registros de uma experiência vivida do passado, quanto na variabilidade mesma dessas fontes. Em outras palavras, não mais seriam apenas os documentos oficiais escritos os privilegiados detentores de vestígios de um real adormecido, mas toda e qualquer marca deixada pelo indivíduo e sua intervenção com relação a outros homens e ao meio seriam passíveis de “dizer” algo acerca de uma experiência nela impressa ou por ela sugerida.

Sendo assim, cartas, poemas, canções, diários, pinturas, histórias de vida, peças artesanais, enfim, tudo que revele ou aponte para práticas e/ou convivências, subjetivas ou não dos homens de dado período passaram, dessa forma, a integrar o rol das produções passíveis de análise histórica. Esse novo empreendimento passaria a figurar enquanto uma nova prática de análise que viria a ser identificada como História Cultural ou de História da Cultura que, apesar de como nos demonstra Peter Burke, já se faz presente na construção dos discursos desde o século XVIII (BURKE, 2000, p. 231-269) é só a partir de uma reformulação teórica interna, inclusive a longa discussão em torno da definição do termo cultura ou das múltiplas culturas que encerram um mesmo espaço social, que essa abordagem viria a servir ao propósito de indicar os processos de condução das práticas e ações dos indivíduos em diferentes épocas.

Assim, o uso das fontes visuais se insere no contexto de ampliação das fontes documentais e uso de imagens como uma nova possibilidade de interpretação do saber histórico, partindo das inovações surgidas a partir da chamada quebra dos paradigmas historiográficos, inaugurado com os *Analles*, e num panorama de alargamento das possibilidades de investigação histórica através de novos instrumentos e objetos, dentre eles o desenho, a pintura, imagem fotográfica, as produções audiovisuais etc. A análise das chamadas fontes iconográficas, tais como outros tantos objetos da produção cognoscível do ser humano, passaram a figurar enquanto possibilidades da investigação historiografia.

Tomando como ponto de partida o pressuposto que tal como o documento escrito as imagens produzidas também são construídas dentro de um contexto e de um recorte social específicos, dispensando dessa forma, também como no texto escrito, a irrefutabilidade do real ali apreendido, ou, como nas palavras do historiador Paulo Humberto Porto Borges (2003, p. 48), “mais do que outros documentos, [a fotografia] permite uma representação que contém elementos da realidade objetiva fotografada”. Podemos entendê-la também como forma de compreender os mecanismos sociais que operam o cotidiano do indivíduo que as produziu, bem como da coletividade a que o mesmo se insere. Logo, como qualquer outra fonte histórica precisa, partindo da proposta de uma história-problema, ser interrogada sobre seu contexto e sujeitos de produção, também o são as fontes imagéticas.

Assim, para o campo que nos propomos a analisar aqui, o campo de análise do Tempo Presente, a produção massiva de imagens se torna uma das fontes privilegiadas de leitura do cotidiano das relações e processos históricos em curso. É preciso que se atente, portanto, para a complexidade da recepção destas representações e da maneira como estas são realizadas, a fim de que atinjam um determinado público-alvo. Nesse sentido, o estudo da produção e utilização das imagens humorísticas presentes nas charges configura-se enquanto meio para se buscar um entendimento de até que ponto esses instrumentos ajudam na compreensão dos processos históricos a partir do que chamamos de uma comunicação de massa produzida a partir dos séculos XIX e XX.

[...] Se trata de uma linguagem extremamente eficaz, pois enquanto discurso pictórico, promove a quase imediata absorção da mensagem. Esse imediatismo eleva o número dos ‘leitores’ da charge, visto que tampouco a habilidade da leitura se faz necessária. Analfabetos e crianças também fazem parte do público consumidor das charges e, em certa medida, também são por elas influenciados na constituição de uma opinião própria sobre o assunto abordado. Temos, entretanto, de fazer a ressalva que, para compreender a charge, o espectador tem de estar inserido em seu contexto ou ter conhecimento do contexto sob o qual a charge foi criada. Assim como qualquer espécie de linguagem, a charge, para ser entendida, precisa chegar àqueles que detêm as chaves para interpretá-la corretamente (LIEBEL, 2006, p. 50).

No Brasil, após longos anos de resistência e interdições, começou-se a discutir História do Tempo Presente a partir de 1990 e esta vem ganhando força nestas duas últimas décadas, conforme ressalta Delgado e Ferreira (2013, p. 1), “o estudo da história do tempo presente, entrou na ordem do dia no Brasil, não só como objeto de pesquisa acadêmica, mas também como um tema desafiador para os historiadores, do ponto de vista ético e político”. Vinte anos depois, podemos apontar como um importante acontecimento que impulsionou ainda mais a adoção desse campo de pesquisa, a criação da Lei de Acesso à Informação Pública, sancionada em 18 de Novembro de 2011 pela então Presidenta do país Dilma Rousseff, que instituiu a Comissão da Verdade. Esta, “com a finalidade de examinar e esclarecer as graves violações de direitos humanos praticadas no período de 1946 a 1988, a fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional”, vem fazendo com que muitos historiadores brasileiros, de diferentes áreas, venham cada vez mais se interessando em pesquisar a partir desta temporalidade.

As charges, então, como uma forma consciente de crítica política e social, com a sua eficiência enquanto expressão comunicativa no curto período de tempo em que o acontecimento a que se refere, permanece na memória individual e social do leitor. Depois disso, ela perde a sua força comunicativa e ganha valor como fonte histórica, seja ela escrita ou não escrita (MIANI, 2018, p. 98), representando sempre a defesa de uma ideia a se estudar. Assim, abre-se um questionamento, o de como usar e o porquê usar a charge em uma aula de história?

Entre tantas possibilidades viáveis e adequadas, por exemplo, a charge está vinculada com o contexto sócio-histórico em que é produzida. Essas imagens, aparentemente de fácil leitura, são capazes de transmitir várias informações de uma só vez, sendo também uma espécie de crônica humorística de caráter crítico e opinativo. Pode-se compreender como foi ou como é determinado acontecimento histórico, compreender a mensagem por trás do desenho, prender a atenção do aluno contribuindo com o entendimento dele e não para decorar o conteúdo proposto do objetivo pedagógico com relação à escolha do material, prende a atenção do aluno ajudando-o a mensurar na condição de ser um leitor bem informado sobre o tema abordado e o leva a estudar as diferentes linguagens narrativas tanto a serviço de grandes grupos de comunicação de massa, quanto daqueles produzidos por artistas independentes. Conforme afirma Ramos (2009, p. 187):

Não se pode compreender o sentido de humor presente num texto sem que o conteúdo seja lido e entendido. Humor e entendimento textual são elementos interligados, um depende do outro. Nesse sentido, ler piadas, crônicas, tiras e outros textos com temática crônica pode ser um elemento importantíssimo para exercitar a capacidade de inteligência dos estudantes.

A charge é possível ser utilizada em sala de aula, ao longo do ensino fundamental até o curso superior, como valioso recurso didático-pedagógico. Conforme observa Macêdo e Souza (2008, p. 1), “o aluno passa a entender a imagem como discurso, atribuindo-lhe sentidos sociais e ideológicos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem”. Sabendo-se dessa valiosa contribuição dos aspectos visuais serem bem recebidos pelos alunos, a charge pode melhorar o ensino-aprendizagem dos conteúdos de história uma vez que o professor pode estimular a capacidade crítica-reflexiva dos alunos, conforme ressalta Miani (2018, p. 102), que “ao estimular o potencial crítico e persuasivo, ativa-se mais energias, possibilitando uma mudança de consciência e de atitude diante da situação e da temática retratada nas imagens desenhadas”, ou seja, o educador pode realizar e selecionar charges, de preferência provocativas, para promover um debate coletivo a partir das diferentes opiniões e percepções manifestadas pelos alunos.

Outro ponto interessante e importante é utilizar a charge como um recurso que tem uma relação próxima com o cotidiano, já que estas são encontradas diariamente em jornais, revistas, blogs etc., tratando temas contemporâneos ou mesmo atemporais, divertindo e marcando gerações e épocas. A importância das charges para uma leitura acerca do chamado “presentismo”, assim, estariam relacionadas com a forma como elas conseguem articular uma memória produzida acerca do passado a fatos e eventos de um acontecimento imediato, se inserindo no que abordam historiadores como Marc Bloch ou Reinhart Koselleck, ou seja, não há leitura do presente que não esteja permeada pelas estruturas e construções sociais do passado. Portanto, a utilização desse recorte temporal a partir do uso das fontes iconográficas nos possibilitariam uma análise não só imediatista e factualista, mas também nos possibilita compreender estruturas em longa duração:

[...] É este mundo atual, efêmero e de evolução acelerada, no qual o imediatismo ganha cada vez mais terreno e os acontecimentos são noticiados quase que instantaneamente, em nível global, que o historiador do tempo presente procura compreender e, mais do que isso, recontá-lo de modo a inseri-lo na estrutura muito mais ampla da História (MONTEIRO, 2018, p. 3).

Ambos dependem um do outro, pois, para estudar o presente, é necessário entender o passado. E a charge tem a sua valorização mesmo que ela tenha um efeito de efemeridade por sua expressão comunicativa de curto período de tempo em que o acontecimento a que se refere permanece na memória individual e social do seu leitor. A utilização das charges faz parte da revolução documental, tornando a palavra ‘documento’ no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem ou de qualquer outra maneira”.

As charges e a leitura do presente

Com temas contemporâneos como proposta de estudo, a relação entre charge e História é um assunto que serve de estímulo aos alunos para com o interesse na pesquisa histórica. Atualidade essa que nos retoma a História do Tempo Presente como fonte para indagar o passado. Conforme observou Henry Rousso (2000, p. 57), “a história do tempo presente nasceu de uma demanda social para responder a um passado que não passa”, ou seja, na sua visão um passado que se faz sentir firme e forte com a suas consequências e traumas, no presente será alvo de disputas políticas e distorções. Nesse contexto, ao utilizar a charge como recurso didático como integrante do tempo presente da História, é necessário observar e atentar aos detalhes, para que os alunos possam perceber os diferentes significados dessa leitura de imagem e texto a serem explorados, o que resultará de forma natural, variadas interpretações para o enriquecimento desse recurso. Sobre tal análise, observa Kossoy (2001, p. 115):

No esforço de interpretação das imagens fixas, acompanhadas ou não de textos, a leitura das delas se abre em leque para diferentes interpretações, a partir daquilo que o receptor projeta de si, em função do seu repertório cultural, de sua situação econômica, de seus preceitos, de sua ideologia, razão porque as imagens sempre permitirão uma leitura plural.

Desta forma, ao pensar sobre política e sociedade retratando o nosso cotidiano pautada em temas e assuntos de grande relevância para a vida social, charges podem servir como importante estratégia educativa, conforme pontuou Miani (2018, p. 111), “no momento em que, em forma de desafio, o educando será provocado a refletir, a impulsionar a sua imaginação e criatividade e a exercitar e desenvolver a sua capacidade crítica de ver o mundo”. Para tanto, é função do professor dentro de sala de aula ao ensino de história proporcionar essa experiência com domínio de conhecimento de causa e assim, contribuir para uma perspectiva política de transformação social. Sob a ótica da História enquanto disciplina, o papel do professor nesse processo, será o de desempenhar, motivar, mediar e formar, analisar.

Devemos pensar a história como o saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdade [...] que entender a relação ensino-aprendizagem deve ser um convite para alunos e professores entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história, a arte e a vida (GUIMARÃES, 2011, p. 37-38).

A interpretação de charges exige, essencialmente, um conhecimento sobre fatos ocorridos na sociedade, trazendo uma reflexão sobre cidadania e participação política. Conforme observa Litz (2009, p. 35), “o trabalho com a charge é um meio de integração com as mais diversas fontes de cultura e fatores socioeconômicos atuais, é dinâmica e atualizada e interage com o processo histórico em que se constitui”. Como exemplo de análise, Litz sugere que “após observar a charge, o aluno deve fazer uma descrição do que leu com o máximo de detalhamento

possível” (2009, p. 34), seguindo três importantes premissas: Qual a mensagem que a charge quer passar? Qual o nosso papel perante a sociedade aos fatos levantados? Que atitudes podemos fazer enquanto membros dessa sociedade ao enfrentamento das demandas apresentadas de conquistas e lutas coletivas históricas?

Figura 1. Charge que ilustra problemas culturais.



Fonte: <<http://bit.ly/3nNiq5V>>. Acesso em: 7 jul 2020.

Assim, utilizando de diversos recursos da linguagem visual, a charge constrói um discurso através do humor, da comicidade, onde busca, através da ironia como um discurso bivocal, ou seja, do duplo sentido da palavra em direção da contradição, realçando dessa forma o ridículo das opiniões que se quer combater, subverter as palavras do outro que se quer ironizar (LOPES, 2008). A charge se assume então enquanto discurso, ou seja, enquanto linguagem (texto, fala, imagem etc.), interação e o modo de produção social que depende de seu interlocutor para a construção do seu significado. A charge nasce da notícia, do discurso escolhido como fato a ser noticiado e assim se utiliza de múltiplas informações de uma determinada notícia de forma crítica, porém sempre se utilizando do humor enquanto denúncia, como pode-se observar do exemplo acima. Eis aí o papel desse importante recurso de comunicação, que pode apresentar argumentação sólida, coerente e que faça sentido no convencimento, na opinião e na influência social.

Santos, Fochi e Silva (2016, p. 122) informam que “a história do tempo presente se utiliza de fontes da imprensa, digitais ou impressas, documentários, fotografia, reportagens ou coberturas jornalísticas”, ou seja, ao usar de amplos meios documentais, com requisito de atenção metodológica, serenidade crítica e com métodos éticos, se está propondo uma ação que tem como objetivo principal estudar os fatos e acontecimentos que possam ocorrer em um determinado espaço geográfico, que tenham capacidade de refletir ganhando alcance explicativo de afetar e tocar uma grande parcela de pessoas. Diante dessa perspectiva, a charge enquanto produção documental e artefato de memória, ganha uma nova direção e fundamentação. Conforme

observam Delgado e Ferreria (2013, p. 28), “as pluralidades de fontes produzem diferentes recursos documentais que enriquecem a produção do saber histórico [...] que podem contribuir para um melhor embasamento da história do tempo presente”.

E na possibilidade e tentativa de oferecer e promover uma melhor aprendizagem ao ensino de história e ao uso de materiais didáticos, como ao uso de recursos diferenciados que possam contribuir para com que as aulas de História possam ser mais dinâmicas e menos mecanizadas o uso das charges jornalísticas visam facilitar o processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno. Como bem analisou Guimarães (2011, p. 37), “o professor ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica”. Reforçando que é necessário incorporar no processo de ensino e aprendizagem outras fontes de saber histórico, como por exemplo TV, cinema, literatura, quadrinhos, imprensa, charges às várias vozes dos cidadãos e acontecimentos do cotidiano.

Como observaram Macêdo e Sousa (2008, p. 4), a charge “é uma importante fonte histórica capaz de fornecer elementos preciosos para reconstruir uma história, tomada como um produto de um tempo e de um lugar sócio-histórico”. Portanto, a história do tempo presente como fonte à pesquisa de diversos temas em um vasto cenário de estudos e, nesse aspecto, a charge enquanto fonte de pesquisa, funcionam como uma libertação a outros textos, verbais ou não.

Considerações finais

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.
(Nelson Mandela)

Com a proposta de apresentar a charge como elemento de estudo vinculado à chamada História do Tempo Presente em sala de aula e, tendo por objetivo mostrar que é possível essa conexão por seu forte potencial crítico e persuasivo, atrelados a uma mudança de consciência e de atitudes cotidianas convidativos para um debate coletivo, a charge está no tempo presente da história sob o aspecto que ela faz parte da História do Tempo Presente. Portanto, nessa junção e objetividade de compreender como foi ou como é observado determinados fatos históricos, compreender o que está por traz do desenho, a relação pedagógica ao tema escolhido e compreendendo o passado pelo presente e o presente pelo passado, está no seu uso em sala de aula, uma expectativa de estimular a criatividade e a criticidade dos educandos.

Desta forma, este trabalho tentou contribuir com essa vertente pedagógica, sendo inspirado em vários estudos, no tocante que tais referências serviram de base na melhoria da educação como um todo, pois, é a História enquanto ciência e o tempo presente enquanto recorte temporal eficazes para com a desconstrução, pesquisa e o mérito de apresentar peculiaridades provisórias do conhecimento que tanto incomoda nesses dias de “trevas” de uma “nova era” anunciada em detrimento do que se conquistou e ainda temos que conquistar na educação e, em especial, na cultura. Assim, a charge colabora como um instrumento reflexivo, dialogando com o cidadão, incentivando-o a agir como agente de transformação social e política, que só será possível através da educação para a cidadania, com a sua ampliação de conscientização e de sua participação política.

Referências

BÉDARIDA, F. A história do tempo presente, uma história (realmente) como as outras?. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 39-79, 2018.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

-
- BORGES, P. H. P. **Fotografia, história e indigenismo**: a representação do real no SPI. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <https://bit.ly/3qoclhZ>. Acesso em: 13 fev. 2010.
- BURKE, P. **A Escola dos Annales – 1929-1989**: A revolução francesa da historiografia. São Paulo: Editora Unesp, 1990.
- BURKE, P. **O que é História Cultural**. São Paulo/Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- DELGADO, L. de A. N.; FERREIRA, M. de M. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3ifkRNq>. Acesso em: 14 abr. 2019.
- DOSSE, F. **A História**. Bauru: EDUSC, 2003.
- DOSSE, F. História do Tempo Presente e Historiografia. **Tempo e Argumento**, v. 4, n. 1, p. 5-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://bit.ly/2XKG2gY>. Acesso em: 24 abr. 2019.
- FRANÇA, C. S. *et al.* **Introdução aos estudos históricos**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014.
- GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino de história**. 12. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2011.
- KOSSOY, B. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- LE GOFF, J. **História e Memória**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- LIEBEL, V. **Humor gráfico**: apontamentos sobre a análise das charges na História. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/35HDFji>. Acesso em: 23 set. 2020.
- LITZ, V. G. **O Uso da imagem no ensino de história**. Universidade Federal do Paraná - Curitiba, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2LWos6V>. Acesso em: 11 abr. 2019.
- MACÊDO, J. E. T. de; SOUSA, M. L. G. A Charge no Ensino de História. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3qt2cAT>. Acesso em: 18 maio 2019.
- MIANI, A. R. **Charges e Cartuns – HQ**: Curso Quadrinhos em Sala de Aula. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018. Disponível em: www.ava.fdr.org.br. Acesso em: 14 abr. 2019.
- MONTEIRO, J. F. S. Tempo presente: entre os *métiers* do historiador e do jornalista. **Revista Tempo e Argumento**, v. 10, n. 24, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3ssQdFc>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- RAMOS, P. Humor nos quadrinhos. *In*: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs.). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.
- ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. *In*: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 93-102.

SANTOS, P. C. dos; FOCHI, G. M.; SILVA, T. R. da. **Teoria da História e Historiografia**. Indaial: UNIASSELVI, 2016.

SAYURI, J. Crise política amplia interesse pela chamada história do tempo presente. **Folha de São Paulo**, 11 ago. 2017. Disponível em: <http://bit.ly/38RnB0J>. Acesso em: 17 maio 2019.

Artigo recebido em 23/05/19. Aceito em 23/08/19.

VISITAS AOS MUSEUS: um importante aliado pedagógico no ensino de história

Visits to museums: an important pedagogical ally in history teaching

Daniele Frömming Machado ¹

Douglas de Andrade Azevedo ¹

Eliseu Santos ¹

Fernanda da Silva Rosa ¹

Resumo: O presente estudo tem como objetivo principal apontar os reflexos positivos proporcionados durante visitas aos museus no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de estudantes da educação básica na disciplina de História. Durante o desenvolvimento deste artigo, foram realizadas pesquisas bibliográficas em livros, artigos, periódicos e sites na internet dos quais foram extraídas contribuições de autores que produziram materiais que serviram de base para as afirmações citadas ao longo do texto. Constatou-se, de acordo com os resultados obtidos no decorrer do processo de investigação, que tanto os discentes quanto os educadores que vivenciam essas experiências acabam recebendo muitos benefícios e agregam novos conhecimentos, valores e saberes ao repertório cultural individual e coletivo, aprimorando habilidades e competências sobre um novo panorama, valorizando bens culturais e patrimoniais herdados pelo homem de seus antepassados e conhecendo uma parte da sua história que não se encontra em muitos livros didáticos trabalhados em sala de aula.

Palavras-chave: Educação patrimonial em museus. Ensino-aprendizagem. História.

Abstract: The present study has as main objective to point out the positive reflexes provided during visits to museums in the development of teaching-learning processes of basic education students in the subject of history. During the development of this article, were realized bibliographic searches in books, articles, periodicals and websites on the Internet, where additional contributions from authors who produced materials that served as a basis for the statements cited throughout the text. It was found, according to the results obtained in the investigation process, that the as students as to the educators who live these experiences, receiving many benefits and add new knowledge, values and to know more from the cultural repertoire collective and individual, improving the skills and competences on a new panorama, cultural valuing and heritage assets inherited by the man of his ancestors and knowing a part of his history that is not found in many textbooks worked in the classroom.

Keywords: Heritage education in museums. Teaching-learning. History.

Introdução

Este artigo tem como objetivo identificar os reflexos das visitas aos museus na construção do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de História. Os museus, enquanto instituições culturais, constituem-se em ambientes que permitem a continuidade do aperfeiçoamento de habilidades e competências já trabalhadas em sala de aula, tanto com os educandos quanto na prática dos próprios professores sobre novas perspectivas. Esse tema foi escolhido devido aos benefícios relacionados a um ponto de vista diferente de ensinar e aprender conteúdos ministrados durante as aulas na educação básica pelos professores-historiadores, trabalhando-os de uma maneira mais atrativa, dinâmica, diferenciada e que permitem, também, a absorção de conhecimentos relacionados não só a outras culturas, mas, ainda, conhecer a história das suas próprias origens e costumes.

Essa problemática visa incentivar esses educadores a se apropriarem dessa ferramenta rica em conhecimentos, que permite a expansão da didática e do conjunto de métodos que esses

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – n. 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br.

profissionais trabalham em seu dia a dia, por meio de novas conexões e maneiras de conhecer a diversidade cultural e que estabelece uma ligação direta com a própria cultura, até então, muitas vezes, desconhecida por grande parte de seus aprendizes. Além disso, visitas a instituições, como museus, abrem portas diferentes para o universo do conhecimento.

Ensinar História para os estudantes contemporâneos constitui-se num grande desafio. Tendo em vista que, com modernos meios de comunicação e avanços tecnológicos, o ensino, não só dessa disciplina do currículo da educação básica, mas também dos demais componentes, é desafiado constantemente por esses novos objetos e maneiras do ser humano trocar informações em seu cotidiano. Portanto, a utilização do museu como recurso pedagógico torna-se essencial para a construção de novas maneiras na abordagem dos conteúdos, assim como de enxergar o mundo que nos rodeia.

Quanto à organização deste artigo, destacamos que durante a sua construção foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos, periódicos e sites na internet relacionados à temática abordada, mencionando autores como Carvalho, Ferreira, Valente, Horta, entre outros, que contribuíram com o presente estudo. Além disso, no primeiro tópico do desenvolvimento desta pesquisa, abordamos o significado da palavra museu, bem como a importância dessa instituição para a sociedade e o que encontramos quando visitamos uma organização como essa. Logo após, no segundo tópico, damos ênfase aos conteúdos que podem ser trabalhados em sala de aula e que, paralelamente, podem ser expostos/aprofundados durante visitas aos museus, além de destacarmos algumas maneiras possíveis de adaptar esses conteúdos que pertencem ao ensino de História na educação básica.

O que é um museu?

Quando ouvimos alguém pronunciar a palavra museu, seja em qualquer situação, a imagem que nossa memória geralmente formula é a de um lugar com vários objetos velhos, livros antigos, esculturas, quadros, entre outras peças – quase sempre consideradas obsoletas. No entanto, o que grande parte desses indivíduos que se referem ao museu como uma instituição que só guarda e expõe utensílios antigos não consideram é que, esse lugar, muito além de guardar, preserva e mantém viva as memórias de tudo o que faz parte da nossa cultura, costumes e origens. Ou seja, um conjunto de memórias concretas e abstratas que guarda não só a história, mas toda a herança que recebemos dos nossos ancestrais. Além disso, os museus também preservam e expõem outros artigos referentes a coleções de cunho científico.

De acordo com Carvalho (2017), o termo museu, na concepção etimológica, significa templo das musas, do grego *Mouseion*. No entanto, se pesquisarmos esse termo em outros autores, constatamos que ele consiste num substantivo masculino cujo significado é “Lugar destinado ao estudo, reunião e exposição de obras de arte, de peças e coleções científicas, ou de objetos antigos etc.” (FERREIRA, 2001, p. 477). Portanto, os museus constituem-se em importantes organizações que trabalham em prol da preservação, do planejamento, da organização e da exposição de elementos que consistem em importantes peças do passado e que fazem parte da história de cada indivíduo que visita esse espaço.

Outro ponto importante que devemos compreender é a relevância que essas entidades possuem e quais as contribuições que elas oferecem durante uma visita. Portanto, os museus são indispensáveis centros de referências quando procuramos compreender de forma mais específica e aprofundada sobre as nossas raízes e até mesmo questionamentos sobre temáticas atuais, por exemplo. Além do mais, é primordial o incentivo – por meio de políticas públicas e de conscientização da própria população com relação à preservação – e o fomento da importância que essa organização possui, pois, se pararmos para observar, os museus consistem em significativas pontes entre o passado e o presente, quicá até mesmo com o futuro.

Como podemos perceber nas palavras de Valente (1995), a maneira como o museu expõe as informações, ou seja, como ele se comunica com quem está realizando a visita, está intrinsecamente ligada às exposições e demais atividades voltadas para o público que ali está.

De acordo com as afirmações de Valente (1995), podemos perceber que uma visita ao museu pode extrapolar os limites impostos pelo senso comum com relação às maneiras do ser humano obter novas informações e, posteriormente, estabelecer contato entre esses novos conhecimentos com as informações recebidas anteriormente a essa visita, por exemplo. Em vista disso, os museus configuram-se como espaços não escolares que permitem a continuidade das atividades de aprimoramento de conteúdos e maneiras de aprender já introduzidas em sala de aula.

Uma aula de história diferente e longe dos muros da escola

Engana-se quem pensa que o processo de aquisição e aperfeiçoamento de habilidades e competências só ocorre do lado de dentro dos muros de uma escola, ou ainda, somente dentro de uma sala de aula. Esses processos também podem ter continuidade do lado de fora desses ambientes. Por isso, existem outros espaços também capazes de exercer uma função semelhante à da escola. No entanto, essa maneira diferenciada de estabelecer contato com novos conhecimentos e aprofundar outros já adquiridos recebe uma classificação distinta se compararmos com a classificação atribuída ao ambiente escolar. Esses ambientes são denominados de espaços não escolares.

Os museus são exemplos que podemos mencionar quando o assunto está relacionado a espaços não escolares. Essas instituições são compostas por várias obras, manifestações artísticas e culturais, além de um amplo histórico da comunidade, fazendo com que os meios para a didática possam ser mais flexíveis e atrativos para ambos os lados, tanto para os professores quanto para os estudantes.

Ao realizarmos visitas aos museus, podemos utilizá-los como recursos pedagógicos para auxiliar os professores no ensino e aprofundamento de assuntos pertinentes ao ensino de educação patrimonial, permitindo um contato expressivo com o patrimônio cultural e histórico de todos que ali estão visitando. De acordo com Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 4), Educação Patrimonial:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento 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 da 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 destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Portanto, em outras palavras, a função da Educação Patrimonial é a de realizar uma “alfabetização cultural” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4), que contribui com o progresso e continuidade do processo de edificação da compreensão e leitura de tudo o que faz parte do nosso dia a dia, além de estimular e engajar os indivíduos que são expostos a esse assunto a contribuírem com a preservação e valorização dos bens patrimoniais e culturais da sua comunidade e de outras que também fazem parte da sua identidade e história.

Compreende-se, portanto, que as visitas aos museus contabilizam benefícios e contribuem de maneira progressiva para a otimização do ensino-aprendizagem dos estudantes que têm essa oportunidade, pois esses alunos têm acesso a fatos enriquecedores do passado que alguns livros não oferecem, além de expandir os horizontes em direção a novas descobertas. Já no que diz respeito aos benefícios dos educadores ao planejarem e executarem atividades como essas, podemos salientar a ampliação do conjunto de métodos e no desenvolvimento

positivo da didática desses profissionais. Em vista disso, é de extrema importância o incentivo e a divulgação do trabalho de professores que já trabalham com esse modelo de dinâmica educacional, para que outros profissionais também sintam-se motivados e repliquem de maneiras semelhantes ou adaptadas nas instituições onde lecionam. Diante do exposto, fica claro que a Educação Patrimonial ultrapassa os muros da escola, agregando novos conceitos, definições e permitindo que os sujeitos envolvidos nessa atividade ampliem e potencializem novas formas de aprender e ensinar.

Além de ser essencial o ensino e desenvolvimento de aulas voltadas para essa temática, uma das tarefas do professor é a de mediar o processo de ensino-aprendizagem de seus discentes, isto é, introduzir novos conhecimentos a respeito do mundo que está em nosso entorno, bem como demonstrar e desenvolver novas formas de abordarmos os assuntos expostos durante as aulas. No entanto, nem sempre essa tarefa é tão simples de ser colocada em prática. Isso acontece devido ao desinteresse dos estudantes em aprender sobre a própria cultura, por exemplo.

Mesmo diante desse entrave, os professores devem dar continuidade à ideia de mediar o contato desses estudantes com os elementos que fazem parte da história e da cultura de seu povo, visando despertar não só a curiosidade, mas, também, a vontade de manter vivo e preservado o próprio patrimônio. A título de exemplo, pode-se destacar como uma atividade primordial a ser proposta aos estudantes uma visita ao museu da cidade. No entanto, “[...] deve-se destacar para os alunos o fato de que irão conhecer espaços especiais de preservação e de divulgação de patrimônios históricos e culturais” (BRASIL, 1998, p. 90). Por isso, devem respeitar o espaço e não tocar nos objetos que estão expostos, a não ser no caso de objetos interativos, mas isso tudo vai depender do tipo de exposição disponível no momento da visita.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 90) voltados para o ensino de História:

Além de gratificante, é altamente instrutivo para professor e alunos o trabalho que envolva saídas da sala de aula ou mesmo da escola para visitar um museu, ir a uma exposição de fotografias ou de obras de arte, conhecer um sítio arqueológico etc. Estes momentos são geralmente lúdicos e representam oportunidades especiais para que todos se coloquem diante de situações diferentes, em atividades especiais de acesso a outros tipos de informação e de envolvimento com as vivências sociais mais amplas da sociedade e do conhecimento humano.

Nesse caso, é perceptível a parceria que pode ser firmada entre escola e museu, além de deixar evidente o grande valor que essa relação interinstitucional tem a oferecer. Esse elo criado entre as duas instituições rende bons frutos e garante uma grande probabilidade de sucesso no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pois cria possibilidades para os estudantes terem contato com a matéria-prima que permite a escrita e o aperfeiçoamento do conhecimento histórico.

Outros benefícios destacam-se quando uma nova proposta de aula, mais dinâmica, atrativa, que desperta o interesse e traz à tona olhares curiosos e questionadores sobre uma parte da história de cada indivíduo que ali se encontra, é planejada e implementada. Dentre esses benefícios, pode-se salienta o desenvolvimento do senso crítico, pois visitas como essas podem gerar um olhar e um espírito investigativo, resultado do estímulo realizado pela parceria entre museu e escola. Outro benefício, ressaltado por Coelho (2009, p. 16), é o papel cedido pela escola ao museu, que é o papel de ilustrar os conteúdos trabalhados em sala de aula pelos professores.

Como o museu possui esse papel, o professor ao trabalhar com educação patrimonial pode usar essa ferramenta como uma espécie de ponte que irá ilustrar os assuntos abordados previamente em aula. Por isso, durante a visita ao museu, o profissional responsável pela apresentação das atividades da instituição pode destacar como aquele determinado objeto que faz parte da ex-

posição modificou o cotidiano e o espaço dos indivíduos que o utilizavam. Esse estímulo poderá gerar algumas dúvidas e curiosidades a respeito da época em que esse objeto era usado, além de viabilizar a ligação entre conteúdos relacionados aos processos econômicos de determinada época em que a sociedade presenciou e utilizou esse objeto como instrumento de trabalho, por exemplo.

Outro benefício ressaltado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 89) relacionados ao ensino de História é que:

O trabalho com documentos históricos é um recurso didático que favorece o acesso dos alunos a inúmeras informações, interrogações, confrontações e construção de relações históricas. Contudo, cabe ao professor saber dispor desse recurso no momento apropriado, ganhar experiência em conduzir os questionamentos, em solicitar contraposições, em destacar as contradições entre os dados internos às fontes ou obtidos em fontes diferentes. O mais importante, vale lembrar, é sempre avaliar as situações significativas de sala de aula, em que os estudantes se envolveram, compararam seus conhecimentos prévios com as novas informações, conseguiram interpretar e abstrair questões pertinentes ao saber histórico.

Desenvolvendo atividades como essa, o professor pode tornar a aula mais lúdica e interessante, fugindo dos métodos tradicionais de exposição de conteúdo. Ao realizar essas visitas aos museus, além de uma aula mais agradável e estimulante, o docente amplia os horizontes de seus aprendizes e atinge o seu objetivo, que é o de introduzir novas maneiras de interpretar e compreender tudo o que existe ao nosso redor e até mesmo como proceder diante de determinadas situações. Afinal, outra função atribuída ao processo de escolarização, é a preparação desses estudantes para a vida profissional e pessoal.

Por isso, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 90), as visitas:

[...] aos locais são recursos didáticos favoráveis ao envolvimento dos alunos em situações de estudo, estimulando interesse e participação. Propiciam contatos diretos com documentos históricos, incentivando os estudantes a construir suas próprias observações, interrogações, especulações, indagações, explicações e sínteses para questões históricas.

Outro assunto pertinente à temática de Educação Patrimonial é o debate relacionado não só à preservação de objetos, prédios tombados e outros elementos concretos que fazem parte do acervo de determinado lugar, mas também de outros componentes que fazem parte da memória da humanidade. Por isso, é importante que o professor promova um debate, tendo como base a preservação da memória das lutas dos movimentos sociais e de minorias, além de outras manifestações políticas, sociais e culturais realizadas pelo homem.

Diante do exposto, os PCNs (BRASIL, 1998, p. 90) ressaltam que:

As visitas aos museus e às exposições devem possibilitar debates sobre a preservação da memória de qualquer grupo social. Durante muito tempo, a História valorizou a memória de lideranças políticas e de heróis nacionais. Hoje em dia, existe a preocupação de igualmente preservar a memória de movimentos populares, das histórias das minorias étnicas, culturais e religiosas, das práticas e vivências populares, as lembranças de pessoas comuns etc. Há esforços de preservar a cultura negra, as áreas dos quilombos, a área e as lembranças do Arraial de Canudos, os terreiros de candomblé, os campos de futebol de várzea, as lembranças de mulheres, operários, artesãos, as fotografias das famílias, os objetos de uso cotidiano, como vestimentas, instrumentos, utensílios domésticos. Em muitos museus, as exposições destacam essas reminiscências sobre o modo de viver no dia a dia ou sobre a vida de grupos sociais reprimidos historicamente.

O professor, utilizando métodos como esse, acaba estimulando e preparando o terreno para que sejam semeadas novas dúvidas e ideias férteis, propiciando novas indagações e inves-

tigações. Dessa forma, aprimora ainda mais não só o senso crítico, mas igualmente a comunicação, a troca de informações, as relações e as interpretações acerca dos objetos, conteúdos e tantas outras áreas que podem ser trabalhadas interdisciplinarmente.

Metodologia

No que se refere ao processo de edificação deste artigo, foram utilizados para referenciar o repertório de citações e afirmações descritas e elencadas na elaboração desta pesquisa livros, artigos, periódicos científicos e sites da internet que serviram como base para a escrita e estruturação das ideias apresentadas. Além disso, as pesquisas ocorreram durante os meses de abril, maio e junho do ano de 2019, começando pela seleção e revisão de literaturas disponíveis, culminando com o processo de organização e escrita em conformidade com a temática proposta e implementada.

Figura 1. Museu municipal de Cachoeira do Sul – Patrono Edyr Lima



Fonte: <<https://bit.ly/38MM1bt>>. Acesso em: 31 maio 2019.

Esse registro realizado no ano de 2017 mostra o resultado da restauração e preparo do prédio histórico do Paço Municipal para sediar o museu da cidade de Cachoeira do Sul no Rio Grande do Sul. Essa imagem foi escolhida devido ao assunto abordado durante o estudo e também por ilustrar as atividades proporcionadas durante visitas a organizações desse gênero, pois o museu dessa cidade realiza atividades como palestras em escolas e demais instituições com o intuito de divulgar a história local e regional, e ainda desenvolve projetos como o “Museu-Escola” que tem como finalidade auxiliar a dinâmica didática e pedagógica do ensino de história do município por meio de visitas guiadas às exposições, assim como o “Passeio-Cidade”, que segue roteiros históricos e adaptados aos interesses de quem procura por essa atividade, além de complementar os demais projetos já mencionados. Ou seja, essa entidade promove ações pertinentes ao ensino de educação patrimonial em espaços não escolares já que os museus se enquadram dentro dessa classificação de ambiente, cujo caráter é instrutivo, educacional e cultural.

Resultados e discussão

Ao pesquisarmos as ideias expostas nesse estudo, observamos, conforme as colocações de Ferreira (2001), que entidades como os museus tratam-se de importantes organizações responsáveis pela preservação, organização e disseminação de informações e conhecimentos referentes à cultura e história da sociedade, além de outras manifestações pertencentes às atividades

humanas. Além do mais, demais afirmações do autor acabam desmistificando algumas concepções e significados atribuídos pelo senso comum a instituições como essas.

Outra questão levantada ao longo do processo de análise e coleta de informações relacionadas a essa pesquisa está associada à função desempenhada pelos museus, em que podemos compreender, de acordo com Valente (1995), que organizações como essas realizam uma espécie de apoio ao trabalho desenvolvido pelos professores de história em sala de aula, demonstrando, automaticamente, que esses ambientes configuram-se como espaços não escolares mas que, da mesma forma que as instituições educacionais tradicionais, contribuem para o desenvolvimento de cada indivíduo, agregando saberes e conhecimentos por meio de novos e atraentes meios de aprender sobre a cultura e história de cada pessoa que encontra-se em contato com esse ambiente.

Dentre essas perspectivas, destacam-se, também, as afirmações de Horta, Grunberg e Monteiro (1999), que nos explicam o que é a Educação Patrimonial e de que maneira os estudantes irão obter benefícios nesse processo de aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos e saberes ao longo de sua trajetória estudantil. Com o auxílio dos museus como recurso pedagógico, os professores de história tornam possível o refinamento, através de novas maneiras de conhecer e desbravar o que era desconhecido até aquele momento da visita. Ou seja, essas visitas aos museus tornam possível a apropriação e a valorização do patrimônio cultural, favorecendo a continuidade da criação e produção de novos conhecimentos num processo constante e realizando concomitantemente uma espécie de alfabetização cultural dos sujeitos. As autoras ainda complementam que é de extrema importância que os professores proponham debates em torno do assunto, permitindo o esclarecimento do que se trata a educação patrimonial, conhecendo as melhores maneiras para contribuímos com a preservação da memória e identidade de grupos sociais que estão presentes em nosso cotidiano e que muitas vezes são esquecidos ou menosprezados pela sociedade. Dessa forma, o professor acaba promovendo a integração e o reconhecimento das manifestações políticas, sociais e culturais das minorias, utilizando como ferramenta pedagógica os museus.

Outro ponto importante abordado durante as pesquisas está relacionado ao papel cedido pela escola ao museu. Segundo as afirmações de Coelho (2009), a escola ao levar seus estudantes para visitar museus, automaticamente, acaba cedendo o papel de ilustrador dos conteúdos que na maioria das vezes está vinculado a espaços onde são desenvolvidas apenas atividades de escolarização no formato tradicional. Por isso, durante essas visitas, os museus acabam ilustrando os conteúdos trabalhados em sala de aula pelos educadores, criando condições favoráveis ao aprofundamento de conhecimentos introduzidos previamente em sala de aula.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), para o ensino de História na educação básica, atividades como essas viabilizam e permitem que tanto os estudantes quanto os docentes usufruam de benefícios no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem, didática e metodologia planejados e implementados. Além disso, ao visitar museus, os discentes acabam tendo contato com documentos históricos e conhecendo por meio de especialistas e estudiosos da área como funciona o processo de edificação do conhecimento histórico, estimulando o engajamento para preservar os patrimônios herdados pelo homem de seus antecessores. Ao ser estabelecido esse contato, os estudantes acabam desenvolvendo o senso crítico, pois toda essa bagagem cultural aguça a curiosidade e culmina com novos questionamentos, relações entre conteúdos e assuntos, gerando novos conhecimentos e estabelecendo contato com os obtidos anteriormente à visita.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo identificar os reflexos positivos no processo de ensino-aprendizagem de estudantes da educação básica na disciplina de História ao visitarem instituições como os museus. Dentre os reflexos positivos mencionados, pôde-se perceber ao longo do desenvolvimento desse tipo de atividade que os educandos aprimoraram habilidades

e competências, como o progresso da capacidade de expressão de cada sujeito, a otimização da comunicação, o refinamento de aptidões como a de questionar, comparar e sintetizar conhecimentos pertinentes aos conteúdos expostos/abordados durante as aulas, previamente ou posteriormente às visitas, além de aguçar a curiosidade e possibilitar a interpretação de tudo o que o circunda em seu cotidiano. Além disso, é perceptível a parceria estabelecida entre as duas instituições – escola e museu –, visto que esse significativo elo acaba possibilitando e criando dinâmicas mais atrativas, produtivas e importantes para o aperfeiçoamento do indivíduo como um ser crítico e que compreende o seu papel na sociedade da qual faz parte.

Como sugestões para continuidade ou aprofundamento da temática abordada, indicamos algumas possibilidades para estudos futuros. Sugerimos realizar um levantamento do número de visitas e passeios realizados pelo museu, verificando, dessa forma, o interesse dos visitantes nesse tipo de ambiente, além de permitir que o pesquisador trace um perfil desses locais, dividindo-os em faixa etária, escolaridade, interesse/motivo da visita etc. Já a segunda sugestão de continuidade está relacionada especificamente aos professores de História da educação básica, em que é possível coletar dados por meio de entrevistas com os docentes, procurando analisar a frequência e quantidade de visitas a esse tipo de espaço realizadas ao longo de sua trajetória como educador e, ainda, questionando de que forma esse profissional planeja e implementa esse tipo de atividade com seus alunos. Outro enfoque interessante está ligado à opinião dos discentes sobre esse tipo de atividade durante as aulas. Dessa forma, sugere-se como método de pesquisa a coleta de informações por meio de questionário contendo questões abertas para que esses estudantes possam expressar de maneira mais detalhada a sua opinião sobre o assunto, apontando possíveis ajustes que tornarão a exposição de conteúdos mais dinâmica e eficiente no decorrer da atividade. Com um objetivo semelhante ao desenvolvido neste artigo, sugerimos o desenvolvimento de outro estudo, utilizando como destaque outros espaços não escolares que também possam contribuir para o aprimoramento do ensino de temáticas pertinentes ao componente curricular da História. Para que essa pesquisa seja viável e colocada em prática, recomendamos, aos que demonstram interesse pelo assunto, que sigam a metodologia aplicada e desenvolvida nesse estudo ou outra semelhante e que se adeque aos objetivos propostos.

Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3svw3KA>. Acesso em: 11 maio 2019.

CARVALHO, C. **Quando a escola vai ao museu**. Campinas: Papirus, 2017.

COELHO, E. A. **A relação entre museu e escola**. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2XG-quec>. Acesso em: 6 maio 2019.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HORTA, M. de L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico da educação patrimonial**. 1999. Disponível em: <https://bit.ly/2DTGDpY>. Acesso em: 10 maio 2019.

VALENTE, M. E. **Educação em museu: o público de hoje no museu de ontem**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Artigo recebido em 23/05/19. Aceito em 23/08/19.

PRÁTICAS DE ENSINO E PESQUISA REGIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR: histórico e metodologias

Education practices and regional research in the school context: history and methodologies

Douglas Kaucz ¹

Sílvio Luis Fronza ¹

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar as questões relacionadas à construção, prática e pesquisa da história regional, abordando sua relevância no contexto escolar e entendendo as diferentes possibilidades que o professor pode encontrar a partir desse recorte. Também apresenta alguns tipos de fontes que podem ser utilizadas, como as fontes orais, bem como um exemplo de estudo regional, focado na colonização do vale dos Rios Benedito e Rio dos Cedros. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter documental, com base em estudos, livros e artigos que abordem o tema regional e suas principais metodologias de pesquisa.

Palavras-chave: História regional. Metodologia. Fontes orais.

Abstract: This article aims to present the questions related to the construction, practice and research of regional history, addressing its relevance in school context and understanding the different possibilities that the teacher can find from this research. It also presents some types of sources that can be used, as oral sources, as well an example of a regional study, focused on the colonization of the valley of the Benedito and Rio dos Cedros rivers. This is a bibliographical research of documentary character, based on studies, books and articles that address the regional theme and its main research methodologies.

Keywords: Regional research. Methodologies. Oral sources.

Introdução

A principal questão quando imaginamos história regional é definir em primeiro lugar seus objetivos e sua importância no contexto escolar. O regional começa com um determinado recorte, muitas vezes obedecendo as próprias divisões políticas regionais, outras vezes ultrapassando essas divisas estabelecidas e se expandindo, dependendo da cultura local ou regional.

Uma cultura não é necessariamente dividida a partir dos aspectos políticos, mas se expande além desses, dependendo da colonização regional, dos aspectos e relações econômicas envolvidos, seja as relações comerciais entre os indivíduos ou a necessidade de migrações por guerras, conflitos, secas, fome e muitas outras que podem advir da escolha ou não dos indivíduos.

No contexto escolar, o recorte regional definido geralmente é a própria comunidade escolar. Algumas vezes essas comunidades podem ser de apenas um bairro da cidade, outras vezes a cidade inteira pertence a mesma comunidade escolar. Ou seja, o contexto escolar não possui um aspecto único de recorte para o regional, sendo sempre adaptado conforme a própria realidade encontrada.

Entendendo o recorte regional e as definições do que é a história regional, devemos entender a importância e os objetivos que perpassam seu estudo. Por muito tempo, a história foi uma disciplina que prezou a neutralidade dos estudantes perante o estudo, sendo sempre vistos de maneira imparcial, com a necessidade de decorar extensas listas de nomes e datas consideradas importantes para a história nacional. Dificilmente focava-se na própria comunidade escolar e em seus nomes importantes.

¹ 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.

A história da própria escola e de seu local ficava em segundo plano, sendo no máximo motivo de estudo nos primeiros anos do ensino fundamental. Os anos finais do ensino fundamental sempre viram um esvaziamento do espaço para a história regional, sempre focalizando os eventos europeus, nacionais e gerais do contexto mundial, sem nunca integrar esses conhecimentos com a realidade que o aluno encontrava no seu dia a dia.

Os historiadores procuram atualmente aproximar o conteúdo do livro didático com a realidade dos alunos. Dessa maneira, faz o estudante se ver como sujeito histórico, agente de mudanças e de sua própria importância na luta por mudanças e melhorias na qualidade de vida de sua gente. Nessa ideia, o historiador francês Georges Duby (1998, p. 9) pergunta: “Para que escrever a história se não for para ajudar seus contemporâneos a ter confiança em seu futuro e a abordar com mais recursos as dificuldades que eles encontram cotidianamente?”. A partir desse questionamento, podemos pensar a história não como um amontoado de nomes, números, lugares e datas, mas como um estudo dotado de criticidade, necessário à aproximação com a realidade de quem o estuda, em caso contrário, correndo o risco de se perder a importância e a relevância da disciplina de História.

O que se pretende a partir desta pesquisa é ajudar o professor entender a relevância da história regional em sala de aula, atestando sua aplicabilidade e entendendo as diversas fontes existentes para seu estudo. O recorte espacial, temporal e econômico existente na história regional começou a ser amplamente utilizado com o advento das ideias dos *Annales* em que prezavam a visão de uma micro-história, de estudos mais específicos, abandonando assim as grandes sínteses que até então eram o grande tipo de obra escrita pelos historiadores. Com esse recorte e aproximação dos conteúdos aos seres humanos, sob uma perspectiva local e regional, tivemos muitos estudos que possibilitaram ver que o ser humano não pode ser generalizado. Num mesmo acontecimento, temos diversos personagens envolvidos e excluí-los do estudo histórico é não abarcar a totalidade das perspectivas envolvidas.

Não se trata de abandonar a questão nacional ou mundial, mas de começar a estudar a perspectiva geral a partir de um recorte menor, mais próximo do que o próprio estudante já possui conhecimento, e que possa assim influenciar em sua visão como sujeito histórico.

No entanto, mesmo com a definição de fontes, entendendo o que é a história regional e sua aplicabilidade, o professor que vai utilizar da história regional e local em sala de aula vai se deparar com a falta de estudos que o ajudem. Poucos são os livros didáticos que tratam sobre a história das comunidades e locais em que estão as escolas. O professor encontrará muitos livros de caráter científico e acadêmico, mas por consequência terá como desafio conseguir adaptar o conhecimento erudito à realidade escolar, simplificando-o, mas sem perder a essência do contexto local em que se insere os estudos pretendidos.

Criação de uma história nacional

Foi durante o século XIX que a História se tornou uma ciência oficial e utilizada de diversas maneiras pelas potências europeias para justificar, muitas vezes, o forte nacionalismo (chauvinismo), remetendo a fatos históricos, justificando superioridade de um povo sobre outro (etnocentrismo), e com isso se tornou presente a busca incessante por fontes que confirmassem esses ideais. Os historiadores tradicionais, representados no final do século XIX por Langlois e Seignobos, buscavam uma história verdadeira, objetiva, em que a única crítica necessária seria a crítica às fontes. Os acontecimentos seriam retratados da maneira que aconteceram, sem modificações. O historiador, nesse período, tinha a função de organizar as fontes (oficiais apenas), e transcrevê-las de maneira cronológica e concisa.

Foi nesse contexto do século XIX que o Brasil se tornou independente de Portugal. Os portugueses haviam chegado nessas terras durante o período das Grandes Navegações, no século XV e XVI, e mesmo assim, com mais de três séculos de colonização europeia e tempos remotos de colonização indígena, ainda não existia uma história nacional que justificasse a

autonomia da nação brasileira e a colocasse entre o rol dos países desenvolvidos. Era preciso estabelecer os fatos, organizar os acontecimentos, começar a documentar a história do Brasil.

O Brasil era governado pelo regente Araújo Lima, em 1838, quando foi fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Sua função é definida pelo Art. 1º do estatuto, em 1838, que se mantém até a atualidade: “coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a História e a Geografia do Brasil”, atualmente abarcando também às demais ciências sociais (IHGB, 2019).

Estabeleceu-se com a fundação dessa primeira instituição tipicamente nacional, o objetivo de organizar e montar uma história brasileira, nascendo o movimento de organização da historiografia do Brasil. O Brasil, com suas imensas terras e recursos, precisava justificar suas ações, estabelecendo a história brasileira como uma continuidade da metrópole de Portugal.

O IHGB, em 1839, lançaria a sua primeira edição da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em ativa atualmente, sendo considerada a revista mais antiga de lançamento contínuo sobre a história nacional (IHGB, 2019). A história brasileira começava a ser escrita e preservada, e a ideia de uma memória nacional começou a ser construída.

O país passava, portanto, pela construção de uma comunidade imaginada, e precisava afirmar a sua unidade como civilização branca e europeia. Nesse sentido é que o IHGB tratou de patrocinar e apoiar sobremaneira pesquisas de caráter arqueológico, com vistas a explicar e fornecer subsídios para a questão da identidade e de um projeto de futuro (KLANOVICZ, 2011, p. 111).

Também era preciso lançar as bases de um método de escrita, de uma bibliografia oficial para a história do Brasil, ainda inexistente. Para isso, em 1840, o IHGB lança um concurso, premiando a melhor escrita da História do Brasil. O vencedor foi o historiador alemão Von Martius, que escreveu a monografia *Como se deve escrever a história do Brasil*. Nesse livro, lançava-se as diretrizes da abordagem teórica do instituto, ligada aos interesses da elite imperial do período.

O instituto pelas próximas décadas ainda seria o principal responsável por escrever e preservar a história brasileira, seja com o lançamento de seus periódicos ou com o incentivo de pesquisas arqueológicas e históricas acerca das origens do Brasil. Um dos principais escritores durante o século XIX na historiografia brasileira foi Varnhagen, que seguia o método descritivo da história. Buscava justificar a superioridade do branco sobre escravos e índios, afirmando que os indígenas eram úteis para a colonização do Brasil (SANTOS; FOCHI; SILVA, 2016).

A maior mudança na perspectiva historiográfica do IHGB viria apenas na virada para o século XX, com o historiador Capistrano de Abreu. O principal papel de Capistrano de Abreu para a escrita da história brasileira e mudanças de paradigmas foi o início da escrita da história do Brasil a partir da figura dos indígenas, invertendo a abordagem eurocêntrica que se iniciava com a “descoberta” do Brasil por Portugal.

No entanto, os objetivos do IHGB sempre estiveram ligados aos objetivos governamentais em escrever uma história nacional, ao trabalhar na construção de uma ideia de fundação da nação, e mais tarde, após a proclamação da república, de justificar o fim da monarquia e o início do novo regime republicano. A memória e a cultura material e imaterial não foram os principais objetos de estudo e pesquisa do instituto, por isso, ainda se fazia necessária a criação de um instituto que fomentasse a preservação e catálogo de patrimônios históricos no Brasil.

Nesse sentido, nasceu o IPHAN, por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, o então presidente Getúlio Vargas estabeleceu os conceitos que orientaram a atuação do instituto desde então (IPHAN, 2019). A Constituição Brasileira de 1988 também vai estabelecer legalmente o que se reconhecera como cultura, em seu artigo 216 define:

[...] o patrimônio cultural como formas de expressão, modos de criar, fazer e viver. Também são assim reconhecidas as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; e ainda, os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Com o estabelecimento de órgãos de controle, catalogação e organização da cultura e história do Brasil, o acesso e preservação a esses foi facilitado, possibilitando o uso desses para fomentar a construção de uma cultura nacional, com enfoque no regionalismo, na diversidade e na pluralidade do Brasil.

Metodologias de ensino do regional/local

Para iniciar o ensino de história regional e seus conceitos, é importante que o professor esteja integralmente incluído nesse processo, pois é a partir de sua integração à comunidade escolar em que leciona que ele se articulará com as particularidades regionais e locais específicas ao ambiente dos alunos que se apresentam em sala de aula. Esse trabalho conjunto, entre professor, comunidade, alunos e escola, é a principal forma de repassar o conhecimento de forma eficiente para os alunos.

Para isso, é de extrema importância que o professor tenha pleno conhecimento da história do local ao qual ele está lecionando. Esse trabalho deve ser feito em conjunto com a comunidade, integrando todos os pais e professores. Se o professor se mostra distante, sem integração com a comunidade em que atua e sem se envolver com os aspectos específicos da região onde leciona, é difícil aplicar os conteúdos para os alunos de forma eficiente.

Quando o professor se mostra envolvido, integrando-se à comunidade escolar, os alunos também são incentivados a participar e pesquisar, atuando sobre aquilo que aprendem e refletindo sobre a importância de sua própria história. Conhecer a própria história é um passo importante na construção de sua identidade cultural e para a compreensão da história geral, situando o local ao recorte nacional e mundial, mostrando como a história local é importante na compreensão para o aluno, a partir de sua própria realidade desse conteúdo.

A história regional não deve ser trabalhada em oposição à história nacional e geral, mas em conjunto a ela, relacionando-as. Dessa forma, se permite construir um discurso totalizante, a partir das especificidades regionais de cada local.

Utilizando-se da história regional, é um bom meio para o professor reter a concentração e interesse de seus alunos. Esse é um tema em que os alunos possuem contato em seu dia a dia, trazendo curiosidade e conhecimento dos objetos de seu cotidiano. Esse aspecto é importante para a compreensão do aluno de seu lugar como sujeito histórico. O aluno possui o contato com as fontes da história regional nos mais diversos lugares de seu cotidiano, com sua família, observando a arquitetura típica, as tradições e festas de sua região etc.

Sobre as questões relacionadas ao papel secundário relegado à história regional na historiografia atual, Circe Bittencourt (2011, s.p.) afirma:

A diminuição dos conteúdos referentes ao Brasil explica-se não pela sua inserção em uma história integrada, mas pela opção teórica que continua priorizando apenas as explicações estruturais para as situações nacionais e regionais. A história do Brasil aparece como apêndice da história global, e sua existência deve-se ao desenvolvimento do capitalismo comercial, a partir da expansão marítima europeia.

Ao utilizar essa história regional em sala de aula, o professor acaba se deparando com uma série de problemas, como a falta de material disponível de apoio para os assuntos locais. Os livros didáticos dificilmente tratam de assuntos regionais, e até a história nacional vem sendo

deixada de lado nesses livros, em detrimento do estudo de uma história mundial e globalizante. Nesse contexto, da História global, são abordados a história das maiores potências mundiais, deixando o Brasil como um mero participante de um mundo maior, integrado e globalizado.

A história local/regional se faz importante na identidade e identificação de um povo. Relegando esse conteúdo a um aspecto secundário, com suas abordagens de situações locais e específicas, focando-se apenas no ensino de uma história global, acaba acarretando em uma dificuldade dos alunos compreenderem a própria importância da história em suas vidas. O professor deve utilizar a história regional como porta de entrada ao estudo, situando o aluno em seu momento e local histórico, interligando esse conteúdo aos estudos gerais.

Ao enfatizar-se a integração constante do Brasil a uma história mundial, sem situar devidamente os problemas nacionais e ampliar o conhecimento sobre a realidade brasileira, pode-se reforçar a ideia de que os conflitos internos e seus agentes sociais desempenham papel secundário na construção de uma nação (BITTENCOURT, 2011, s.p.).

Cada região e comunidade possui uma história específica, um conteúdo que não está nos livros didáticos, sendo que sua descoberta se faz a partir da pesquisa local, com a observação dos costumes e arquiteturas locais. O professor deve ser um guia nessa pesquisa para os alunos, mostrando uma forma diferente de análise dos objetos históricos presentes no dia a dia. Com o acompanhamento e participação do professor, o aluno irá desenvolver muito a sua capacidade para a pesquisa e entenderá seu papel integrado com sua história local.

Definição e utilização das fontes orais

Para compreender a importância das fontes orais dentro da perspectiva da história regional, precisamos primeiramente definir o que se considera como fonte oral, de que maneiras são utilizados para sua pesquisa e posterior incorporação nas narrativas históricas.

As fontes orais são narrativas baseadas em memórias, que podem ser de curto prazo, acontecimentos recentes, ou de longo prazo, relatos de gerações que não viveram na época do fato histórico, mas obtiveram esses relatos de seus antepassados que repassaram essa história a eles.

Os acontecimentos não são contatos de maneira cronológica na história oral, com fatos e acontecimentos exatos, por isso se faz importante a percepção da fonte oral como um relato passível de contradições, que devem ser analisadas pelos historiadores na hora de utilizar essas fontes.

A memória como um documento histórico tem um caráter peculiar, é retrospectivo e tem um caráter fluido. Não produz dados fixos em um momento do passado, que permaneçam de maneira estável. Não existe memória pura, mas sim recordações, reminiscências, a memória sempre começa do presente para o passado (SCHWARZSTEIN, 2001, p. 76).

Nesse sentido, toda fonte oral, como material histórico, tem arraigado em sua forma os pensamentos e vivências da testemunha no presente, sendo passível de ocorrer pontos de vista diferentes sobre os mesmos acontecimentos, tendo o historiador o papel essencial de ser o mediador para as ideias conflitantes, estabelecendo as relações necessárias, a fim de contar uma história com base em outros tipos de fontes. A fonte oral muitas vezes serve como uma confirmação da fonte escrita e não deve ser utilizada como um fim em si.

Outra afirmação sobre o caráter interpretativo das fontes orais é de Schmidt (2009, p. 164):

Consideradas “arquivos da palavra”, as fontes orais apresentam limites e possibilidades. Um dos principais cuidados é a necessidade de levar em consideração o fato de que o depoente, ao rememorar suas experiências, ao contá-las e emitir sua opinião, ao conferir sentido ao real, narra histórias da vida que, necessariamente, não esclarecem fatos passados; são, contudo, interpretações atuais deles.

Por isso, deve-se levar em conta as vivências do entrevistado como preponderante na interpretação dos fatos históricos. As fontes orais, mais do que apenas relatos passados, demonstram muito sobre a visão de um povo, comunidade, etnia, sobre determinados assuntos e fatos. A partir da análise de várias entrevistas, dentro de uma determinada comunidade, podemos destacar as visões dessa comunidade acerca dos acontecimentos. Schwarzstein (2001) também destaca como a vivência de momentos traumáticos pode influenciar no relato dos fatos históricos. Por isso, as informações de pessoas que viveram momentos traumáticos podem vir com negações e supressões da história, em que fatores importantes não sejam contatos detalhadamente, ou apenas esquecidos e não relatados nas entrevistas.

As fontes orais ainda não são totalmente aceitas pelos historiadores e muitas questões giram em torno de sua utilização, com a definição de metodologias específicas para seu uso. As fontes orais merecem especial atenção na pesquisa, podendo ser uma fonte muito rica, em que detalhes escondidos podem ser descobertos. No entanto, também se sofre um certo risco ao utilizar-se demasiadamente dessas fontes.

A utilização das fontes escritas ainda é muito importante no estudo dos fatos históricos, servindo como corroboração às fontes orais, que podem confirmar ou questionar essas fontes existentes. Na confirmação das fontes escritas, as fontes orais também podem trazer dados novos, que por algum motivo não tenham sido documentados e podem complementar estudos antigos.

No entanto, um grande papel da história oral têm sido o de questionador da história oficial, em que novos pontos de vista são encontrados e novas visões existem sobre os mesmos fatos históricos, abrindo o leque de interpretações e provando como a história pode ser vista de maneira diferente a partir de variados pontos de vista.

Nesse sentido de contestação da história oficial, Thompson (1992) nos dá sua ideia de que a história oral propicia um julgamento imparcial, em que os testemunhos podem dar sua voz, sendo elas das classes subalternas, os desprivilegiados e os derrotados. Isso provoca uma construção da história mais realista e imparcial, uma contestação aos relatos tidos como verdadeiros.

A história oral como fonte de pesquisa histórica vai permitir aos historiadores uma abordagem diferenciada sobre assuntos já estudados. Descobre-se uma nova maneira de se fazer a história e uma nova perspectiva de análise dessas fontes históricas.

Essa abordagem, visualizada e direcionada em uma nova perspectiva, permite a análise dos vários pontos de vista sobre um determinado fato, dando cara à nova história, que preza pelas histórias sociais de todos os envolvidos nos processos históricos e não apenas dos grandes líderes e acontecimentos.

Dessa maneira, acontece uma multiplicidade dos pontos de vista estudados, dando ênfase e um enfoque às visões, mudando as perspectivas dos documentos oficiais e a análise das várias classes envolvidas nos processos históricos.

O contexto escolar então é estudado com as diferentes visões do professor, do administrador e dos estudantes, sendo que no estudo do conteúdo escolar inclui-se os estudos da história dos membros da comunidade pertencente à escola.

Outros pontos de vista também podem ser estudados por meio da história oral, por exemplo, o contexto dos imigrantes em sua chegada no Brasil, ou a visão de um povo com relação a uma guerra, ou muitas vezes com as visões dos próprios soldados que participaram do conflito. Por meio das fontes orais, utilizando a entrevista e relatos dessas pessoas, podemos ter uma visão de história vista de baixo, permitindo saber a vida das pessoas comuns em determinados tempos e visualizar a posição dessas pessoas às mudanças acontecidas em esfera nacional.

Dessa maneira, acontece a ligação do nacional com o local, as diferentes visões fazendo contraponto à ideia de uma história nacional uniforme, mas atendendo cada especificidade de determinadas comunidades, suas posições e reivindicações.

Um exemplo de estudo regional: aspectos gerais da colonização nos municípios de Timbó e Benedito Novo

Ao longo dos estudos para este artigo, para demonstrar a utilização prática desse recorte, foi feito um estudo regional, tendo como base a própria região dos autores, objetivando destacar a importância para todo professor conhecer muito bem a comunidade em que se insere.

De início tem-se uma contextualização da formação da colônia Blumenau. Com base nos estudos de Oswaldo Cabral (1987), foi possível obter várias informações sobre a organização da colonização alemã e italiana no Vale do Itajaí ao longo do século XIX.

A partir da formação da colônia Blumenau, houve o início das explorações ao longo dos afluentes do rio Itajaí, entre eles o Rio Testo, o Rio Benedito e o Rio dos Cedros. O foco desse estudo se concentra na formação das comunidades ao longo do Rio Benedito, desde a foz do Rio dos Cedros, atualmente o centro do município de Timbó, até o Alto Benedito – local de estabelecimento de várias famílias de origem alemã.

A fundação e a expansão da colônia Blumenau

A história da colônia Blumenau se inicia com os trabalhos de Dr. Hermann Bruno Otto Blumenau e seus planos de colonização na região do Médio Vale do Itajaí. Dr. Blumenau visitou o Brasil na condição de fiscal da Sociedade de Proteção aos Emigrados Alemães, verificando a qualidade de vida dos imigrantes instalados em território brasileiro, após vários relatos das dificuldades encontradas pelos colonos. Durante essas viagens, Dr. Blumenau associou-se a Fernando Hackradt, com quem faz os primeiros planos da futura colônia, deixando a cargo de Hackradt os preparativos da recepção dos colonos no ano de 1848.

Oswaldo Cabral (1987) conta sobre a associação com Fernando Hackradt e as dificuldades enfrentadas no aliciamento de colonos em território europeu, afirmando que enquanto Hackradt fica no estado de Santa Catarina, Dr. Blumenau retornava à Alemanha, objetivando atrair imigrantes, sustentando uma intensa campanha a favor do Brasil, sendo difamado por agentes de companhias e empresas que se encontravam interessadas em conseguir colonizadores para os Estados Unidos e Chile.

Dessa maneira, se verifica a dificuldade no aliciamento de colonos para o Brasil, sendo os Estados Unidos o destino preferido do povo alemão nesse período da colonização. No entanto, com todas as dificuldades, Blumenau consegue trazer os primeiros 16 colonos a sua empreitada brasileira. Entretanto, ao chegar em território brasileiro, verifica-se o fracasso da organização com Fernando Hackradt, não tendo este cumprido com sua parte no acordo de preparar as terras e primeiras moradas para os recém-chegados colonos alemães.

A partir do desmembramento de Blumenau, outros 25 municípios foram formados. A expansão ocorreu a partir da área navegável dos rios Itajaí, Benedito, Testo, Rio dos Cedros, entre outros. Os primeiros registros da região do Rio Benedito foram feitos pelo Dr. Blumenau, quando em suas primeiras viagens verificou os locais para estabelecimento de colonos.

A fundação de Timbó e Benedito Novo

A fundação do município de Timbó oficialmente é dada no dia da fixação de Frederico Donner e de sua primeira habitação, no dia 12 de outubro de 1869. No entanto, partindo da venda de lotes, que seria a fixação oficial de moradores nessa região, sua fundação dataria de 1872. Os primeiros lotes, divididos pelo famoso engenheiro Emílio Odebrecht, ficaram divididos em cinco localidades, sendo essas: Rio do Benedito (margem direita) com 53 lotes, Rio do Benedito (margem esquerda) com 46 lotes, Rio dos Cedros (margem direita) com 18 lotes, Rio dos Cedros (margem esquerda) com 27 lotes e Ribeirão Mulde com 94 lotes. O nome Timbó apareceria apenas em 1875 em um relatório sobre danos causados pela geada em partes das baixadas do Rio Benedito. Antes o nome da localidade aparecia sempre ligado ao rio que margeia sua colônia, Benedito-Timbó.

O município de Benedito Novo estabeleceu-se em 20 de dezembro de 1961, quando se desmembrou de Rodeio pela lei nº 805 de 20 de dezembro de 1961. Essa foi apenas a data derradeira de um processo que iniciou com o estabelecimento dos primeiros imigrantes no município de Timbó. Mesmo tendo se desmembrado do município de Rodeio, a história da colonização do município de Benedito Novo está relacionada à colonização de Timbó, sendo resultado de sua expansão e das expedições realizadas pelo Rio Benedito. A expansão de Timbó, com sua venda de lotes, margeou o Rio Benedito em suas margens direita e esquerda até a foz do Ribeirão Dona Clara. A expansão nas margens do rio continuou alcançando a região onde hoje se encontra o centro da cidade.

Metodologia

A história regional é um tema muito amplo e importante, pois trata do cotidiano, do local próximo à casa do estudante. Aplicando esse tipo de conteúdo em sala de aula, o professor tem a possibilidade de fazer o aluno entender seu próprio papel na sociedade. Diferente de quando se estuda história geral, a história regional trata de temas específicos e próximos da realidade dos estudantes.

Com este trabalho, foi possível verificar o grande diferencial em tentar aumentar a importância da história regional no cotidiano escolar. Atualmente, mantém-se de lado esse assunto, sendo abordado apenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas sem um enfoque ou aprofundamento maior. O conhecimento da história regional é importante na vida e cotidiano dos cidadãos de uma determinada região, e é ainda mais importante ter pleno conhecimento da história do ambiente em que vivemos.

Também é importante entender como a história local pode aproximar os alunos da participação nos processos históricos e da pesquisa. É importante o estudante se identificar como um sujeito histórico, que é participante da criação da história, entendendo seu passado e entendendo sua importância nesse processo.

Para demonstrar a ideia do estudo regional e a relação com a vivência dos estudantes, foi pesquisado os aspectos e desenvolvimentos envolvendo os dois municípios, Timbó e Benedito Novo, que nasceram a partir dos desmembramentos do município de Blumenau. Também se fez importante para estes estudos a colonização de Blumenau e o contexto social das imigrações europeias ao Brasil e ao Vale do Itajaí.

O maior desafio na pesquisa e história regional são as fontes de origem documental, pois pouco se tem sobre a história local e pouco preocupou-se em preservar essas memórias. Para este trabalho foi utilizado a fonte de pesquisa documental, para reunir os escritos e relatos sobre a região, fazendo uma síntese sobre os principais acontecimentos relevantes a sua colonização e posterior desenvolvimento.

Resultados e discussão

Ao abordar o conteúdo da história regional e suas especificidades no ensino e pesquisa no contexto escolar, foi possível verificar novas possibilidades, novos recortes e novas interpretações para ajudar os professores em seu trabalho e integração com a comunidade em que atuam. Durante o curso de licenciatura em história e durante a construção deste artigo, foram realizados três estágios obrigatórios, sendo o primeiro de observação, o segundo de observação e regência no Ensino Fundamental, e o terceiro de observação e regência no Ensino Médio.

Durante os estágios, foi possível observar várias situações no contexto escolar que ajudaram a entender melhor como funciona a prática docente. Uma das principais dificuldades que se apresenta ao professor é lidar com os alunos, que somente a prática dá ao professor a total confiança para se habituar às situações do cotidiano escolar. São vários tipos de aulas diferentes, alunos diferentes, e cada professor deve se adaptar, conseguir a atenção dos alunos, mantendo um ambiente organizado, favorecendo a obtenção do conhecimento.

Essa etapa tem como principal fim adquirir o conhecimento e a experiência necessária para a continuidade dos estudos teóricos no curso de História, bem como estar ciente de como interligar o teórico ao prático, aprendendo vários meios de pôr em prática todo o conhecimento adquirido, estando apto a exercer a regência, passando pelas situações apenas concernentes a quem já esteve dentro da sala de aula e agindo com a responsabilidade que possui um professor como mestre na formação crítica e social dos alunos.

Por isso, é nessa etapa que o acadêmico confronta um divisor de águas em seu estudo, sendo o estágio um motivador aos que conseguiram realizá-lo de maneira satisfatória, ajudando nos estudos futuros, auxiliando na evolução do conhecimento e aprendendo finalmente como ligar o teórico ao prático. O estágio se apresenta também como um ponto final para os que não conseguiram realizá-lo, isto é, aos que não se adaptaram ao complexo ambiente escolar. A sala de aula é um lugar totalmente diferente e não são apenas os conhecimentos teóricos que ajudam o acadêmico, mas sim sua capacidade de lidar com os mais diversos aspectos no dia a dia da docência.

O caminho para se tornar um professor não é fácil e se faz presente a necessidade de constante atualização e renovação. O professor não deve em seu método de ensino prezar pelo quantitativo em detrimento do qualitativo, ou focar demasiadamente no ensino tecnicista, que de sua maneira teórica, sem aplicação prática, não consegue atingir o principal objetivo proposto pela disciplina de História, que é criar cidadãos críticos, conscientes de seu lugar no mundo e independentes no contexto escolar.

Considerações finais

O contexto da história regional ainda é um tema que merece muita atenção nesses estudos. Muito se discute sobre como estabelecer o que é um recorte regional, bem como tenta-se entender o regional como algo conciso, como algo concreto, no entanto, essa interpretação não é possível, o regional não é fixo, não se limita a fronteiras políticas, a linhas imaginárias, mas se estende além dessas, acompanhando a complexidade das relações humanas, suas interrelações e evoluções.

Por isso, este estudo não tentou definir uma explicação única para o que é história regional, muito menos tentou dar relevância a determinados tipos de fontes em detrimento de outras. Tentou-se verificar a importância da utilização de novas metodologias para assim poder entender a complexidade do que é o regional. Nem todo o conhecimento foi escrito em livros, e/ou foi estudado por historiadores, sendo que muito desse conhecimento permanece oculto, perdido nas memórias dos habitantes locais, dos velhos moradores, das pessoas que viveram várias fases de um país com muitas histórias.

Entendendo que muito do conhecimento regional/local não está nos livros de história, procurou-se entender a importância das fontes orais nesse aspecto para suprir a falta de fontes oficiais para a pesquisa histórica se desenvolver. A oralidade é uma fonte muito útil de informação, mas sempre deve passar pela avaliação do pesquisador, pois ela sempre passa pela subjetividade do sujeito que transmite essas mensagens, podendo conter uma forte carga emocional presente.

Também é imprescindível analisar como as novas formas de se fazer história, isto é, de se entender os fatos históricos, possibilitou a ascensão do regional, principalmente dentro do contexto escolar. A escola é a base da sociedade, e o regional nunca foi um aspecto muito presente nos estudos de história ao longo do tempo. Sempre focou-se numa história totalizante, nacional, geral, em que as especificidades locais nunca tiveram espaço. O professor agora com as novas metodologias pode abordar esse aspecto de várias formas, sempre trazendo o conteúdo para perto do aluno, próximo de sua realidade, seu entorno, sua comunidade.

Entender sua comunidade num aspecto amplo é um fator preponderante para os jovens se entenderem também como cidadãos, entendendo suas próprias obrigações nas mudanças em seu entorno, criando uma visão ampla, que contemple todos os aspectos da vida humana, de forma a se tornar um ser humano pleno, ciente de seu próprio lugar na sociedade.

Referências

- BITTENCOURT, C. M. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BUZZI, G. S. **Centenário de Timbó: a pérola do vale**. Blumenau: Gráfica 43 S.A., [s.d.].
- BURKE, P. **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.
- CABRAL, O. R. **História de Santa Catarina**. 3. ed. Florianópolis: Lunardelli, 1987.
- CULTURA TIMBÓ. **Patrimônio Cultural**. Disponível em: <http://bit.ly/3nODkBR>. Acesso em: 15 out. 2018.
- DUBY, G. **Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos**. São Paulo: Unesp, 1998.
- FRANÇA, C. S. **Introdução aos estudos históricos**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014.
- IPHAN. O Iphan. Disponível em: <https://bit.ly/3st44v9>. Acesso em: 5 mar. 2019.
- IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Disponível em: <https://www.ihgb.org.br>. Acesso em: 5 mar. 2019.
- KLANOVICZ, J. **História do Brasil Imperial**. Indaial: UNIASSELVI, 2011.
- NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992.
- PIAZZA, W. F. **A colonização de Santa Catarina**. 2. ed. Florianópolis: Lunardelli, 1988.
- SANTOS, P. C. dos; FOCHI, G. M.; SILVA, T. R. da. **Teoria da história e historiografia**. Indaial: UNIASSELVI, 2016.
- SCHMIDT, M. A. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.
- SCHWARZSTEIN, D. **Uma introducción al uso de la historia oral em el aula**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2001.
- SCHÜTZ, H. **Da porta da farmácia: uma história mais longa... e várias histórias mais curtas**. Blumenau: Editora Eko, 1990.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VENDRUSCOLO, R. T.; GANDRA, E. A. **Reflexões sobre a História local/regional no ensino de História apresentação de implementação na escola**. Disponível em: <https://bit.ly/3svgSkM>. Acesso em: 7 mar. 2019.

Artigo recebido em 23/05/19. Aceito em 23/08/19.

UMA MENSAGEM DE IBN KHALDUN PARA NOSSO TEMPO

Ibn Khaldun has a message for us

Jose Tufy Cairus ¹

Ibrahim Kalin ¹

Resumo: Ibn Khaldun foi uma das mentes mais brilhantes entre tantas produzidas por uma riquíssima tradição intelectual em mais de meio milênio de hegemonia cultural islâmica. Escreveu sobre história, cultura, economia, sociedade, processos civilizatórios e política a partir de uma visão islamocêntrica historicamente centrada no protagonismo do Mundo Islâmico e conceitualmente fundamentada no princípio corânico da unicidade (*tawhid*). Este artigo sintetiza as contribuições de Ibn Khaldun e especula qual mensagem o grande pensador muçulmano teria para esses tempos difíceis, especialmente para o Mundo Islâmico em que ele também viveu.

Palavras-chave: Ibn Khaldun. Teoria da História. Islã. Geopolítica. Conflito.

Abstract: Ibn Khaldun is one of the brightest minds produced by Islamic intellectual hegemony over five hundred years. He wrote on History, Culture, Economy, Society, Civilization Process and Politics within an Islamocentric framework and conceptually grounded in the Quranic principle of unicity (*tawhid*). This article summarizes Ibn Khaldun's contributions and hypothesize what message he would convey to us living in such difficult times, especially in the Islamic World in which he also lived.

Keywords: Ibn Khaldun. History Theory. Islam. Geopolitics. Conflict.

Introdução

“Dize: ‘poderão, acaso, equiparar-se os sábios com os ignorantes?’”

Alcorão 39:9, Sura az-Zumar

“‘‘Governo é uma instituição criada para prevenir injustiças, exceto, as cometidas pelo próprio governo’’”

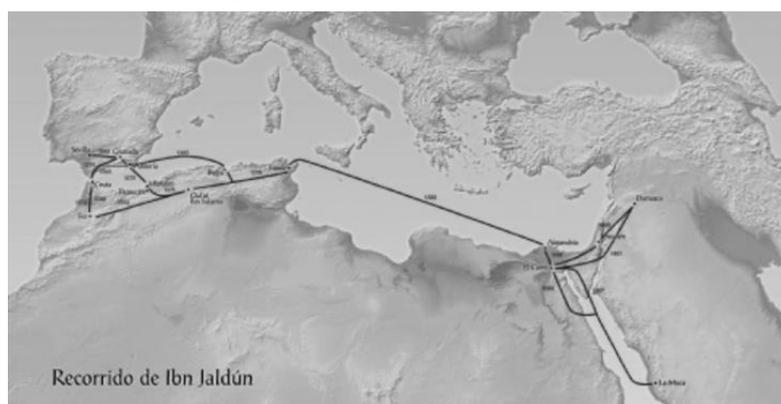
Ibn Khaldun, al-Muqaddimah

Abū Zayd ‘Abd ar-Raḥmān ibn Muḥammad ibn Khaldūn al-Ḥaḍramī (1332 – 1406) de origem árabe e berbere, nasceu em Túnis, atual Tunísia, na época, capital do sultanato sunita Hafsiya, que governava regiões que, na atualidade, compreendem a Líbia ocidental, Argélia oriental e Tunísia. Sua obra clássica, intitulada *Kitāb al-‘Ibar* (Livro das Lições), é composta de sete volumes, de sua História Universal, cujo volume introdutório é, na realidade, um livro à parte, que, em árabe, chama-se *Al-Muqaddimah* (Prolegômenos ou a “A Introdução”). Nesse volume introdutório, que se tornou sua obra-prima, ele faz uma análise refinada e original do seu mundo, a partir da África do Norte, região onde vivia. Ibn Khaldun viveu em tempos extremamente conturbados, nos quais ele testemunhou e tomou parte no nascimento e desaparecimento de estados e dinastias.

No entanto, muito além dos limites da *Ifriqiyah* (África magrebina) islâmica, civilizações sofisticadas agonizavam, como *al-Andalus* (Península Ibérica islâmica) sob os golpes dos conquistadores cristãos e Bizâncio, conquistada pelos turcos otomanos. Na periferia do mundo civilizado de então havia instabilidade e conflito, como na “Guerra dos Cem Anos”, na Europa Ocidental, e a devastação e morte com a Peste Negra, que afligiu, igualmente, o Oriente e o Ocidente. O historiador libanês Albert Hourani descreveu estes eventos dramáticos da época de Ibn Khaldun como: “a lembrança insofismável da profunda fragilidade da experiência humana” (STONE, 2006).

¹ 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.

Figura 1. O Mundo de Ibn Khaldun



Fonte: <https://bit.ly/2LEXhhc>. Acesso em: 22 dez. 2016.

Ibn Khaldun e a importância de sua obra

Com um domínio vasto e profundo em vários campos do conhecimento, como mandava a tradição intelectual da época, Ibn Khaldun atuou na esfera das ideias e da prática em virtude das posições ocupadas na burocracia estatal das diversas sociedades islâmicas no Norte da África do seu tempo. Considerado por muitos como fundador da Sociologia, ou mesmo do conceito moderno de História, Ibn Khaldun é celebrado por criar um conceito cíclico de ascensão e queda de grandes dinastias. Na atualidade, os marxistas o admiram pela sua análise penetrante da influência do sistema econômico sobre os indivíduos e pelas teses de solidariedade social, consciência de classe e conflito.

Para o historiador britânico Arnold J. Toynbee, *Al-Muqaddimah*, é, indubitavelmente, o melhor trabalho do gênero criado em qualquer época e lugar.” O filósofo britânico, Robert Flint, afirmou: “Como teórico da História, Ibn Khaldun não teve rivais no seu tempo até o surgimento de Vico, três séculos mais tarde. Platão, Aristóteles e Agostinho de Hipona não são seus pares e todos os outros nem são dignos de comparação.” Para o sociólogo e antropólogo britânico, Ernest Gellner, não existe melhor definição em ciência política sobre governo do que a dada por Ibn Khaldun: “Uma instituição que promove igualmente a justiça e a injustiça” (GELLNER, 1992). Por fim, Arthur Laffer, criador da Curva de Laffer, atribui ao pioneirismo de Ibn Khaldun, alguns dos conceitos fundamentais de sua teoria (LAFFER, 2004).

Estadistas e estrategistas contemporâneos empregam os conceitos khaldunianos para entender o inexorável ciclo de vida das civilizações. Em síntese, Ibn Khaldun é considerado como grande expoente de uma filosofia da História e Civilização que surge, na cronologia histórica ocidental, no período que precedeu a transição da Idade Média para a Idade Moderna (ANIEVAS; KEREM, 2015). Sua obra, mercedamente, é fonte de enorme interesse por séculos, e de relevância intelectual perene.

Figura 2. Manuscrito original *Al-Muqaddimah*, com assinatura de Ibn Khaldun (canto superior esquerdo).



Fonte: <https://bit.ly/3svjizB>. Acesso em: 22 dez. 2016.

A teoria sociológica de Ibn Khaldun

E se usássemos as ideias de Ibn Khaldun para resolver as crises, conflitos e tragédias de nosso tempo, principalmente, aquelas que assolam o mundo islâmico no qual ele também viveu? Bem, para começar, Ibn Khaldun observaria que o alicerce do bem-estar espiritual e material de qualquer sociedade se assenta na solidariedade e coesão. Seres humanos, para ele, são por natureza “seres políticos” inclinados a viver juntos com o intuito de preservar suas linhagens num processo que não apenas os permite obter as necessidades básicas de sobrevivência, mas os possibilita atingir um estágio civilizatório mais sofisticado.

Como resultado, as forças destrutivas inerentes à natureza humana seriam controladas quando indivíduos aprendessem a conviver e a fortalecer os laços de solidariedade. Para que o processo ocorra, é necessário engendrar-se um pacto fundamentado num código moral e em princípios políticos. Porém, mais importante, Ibn Khaldun afirmaria: não há civilização sem uma fundação metafísica alicerçada, segundo a cosmologia islamocêntrica desse pensador, no princípio corânico da transitoriedade, fundamental face à natureza efêmera da *dunyā* (دُنْيَا) literalmente, em árabe, “mundo”, temporal, físico, terreno em oposição à *ākhirah* (آخِرَة) ou mundo após a morte).

Ibn Khaldun, além de intelectual, foi teólogo e jurista da escola de jurisprudência islâmica maliquita. Religião, portanto, como era de costume em sua época, é um aspecto central na sua obra. Nesse aspecto, ele considerava sua obra apenas como subsidiária à *Sharī‘ah* (lei islâmica de inspiração divina). Sua doutrina de causalidade e lei natural segue o que recomenda (*sunat*) no Alcorão, inclusive no que se refere ao processo civilizacional (ALATAS, 1987).

Essa abordagem, islâmica, por excelência, juntamente com sua pesquisa histórica empírica, levou Ibn Khaldun a afirmar que as sociedades nas quais a solidariedade e a coesão se enfraquecem estão fadadas a serem conquistadas. Outros grupos, mais coesos socialmente, passam a ser mais aptos a dominar (DHAOUADI, 2006). Central para Ibn Khaldun era entender a amálgama social pela qual grupos se mantinham juntos e solidários, o que, por sua vez, servia de base para o processo civilizatório e poder político (*mulk*). A ausência desse componente fundamental impossibilitava que qualquer grupo, tribo, clã ou comunidade alcançasse poder político, desenvolvesse vida urbana e pudesse preservar seu *modus vivendi*. Nesse ponto, chegamos ao conceito

pioneiro e seminal de Ibn Khaldun chamado *asabiyyah* (عقبية), i.e., solidariedade e coesão social cuja dificuldade de tradução em outras línguas atesta sua importância cardinal e original. O termo define a “cola” ou a “liga” que mantém grupos unidos e solidários lhes propiciando uma proteção eficaz contra a agressão externa. No limite, a coesão social nos conduz à civilização (cultura), inicialmente no estágio da civilização nômade ou beduína (*umra badari*).

Posteriormente, se atinge um estágio superior por meio de uma civilização sedentária, urbana (*umran hadari*) na qual se alcança uma *pax civilitas* (paz civilizatória), porém o processo é permeado por uma dialética khalduniana: quando um grupo, unido e empoderado pela *asabiyyah*, logra atingir um nível sofisticado de civilização e urbanização, se inicia, gradualmente, o processo de enfraquecimento e perda desses vínculos e modo de vida como consequência da acomodação, luxo e alienação.

Dessa maneira, o grupo socialmente debilitado se torna presa fácil para outros que chegam impregnados de *asabiyyah*, de virtudes e habilidades guerreiras inerentes à vida nômade (virtudes nômades ou beduínas, ou *murawah*). No paradigma khalduniano, o preço a pagar pela civilização é o afrouxamento da coesão social e da solidariedade e, conseqüentemente, a erosão das qualidades nobres. Assim, o enfraquecimento da *asabiyyah* (coesão social) leva à perda de *asalah*, i.e., nobreza e civilidade. Esse era um ciclo contínuo pelo qual tribos, nações e impérios surgiam e desapareciam. Ibn Khaldun afirmava que esse ciclo durava cerca de quatro gerações, ou pouco mais de um século.

Ibn Khaldun também argumentava que o parentesco era a forma mais poderosa, viável e fundamental de coesão social. Portanto, ninguém ousaria atacar quem possuísse fortes laços de parentesco, no entanto esses laços estavam fadados a se enfraquecer em meio à urbanização e à vida civilizada. Não havia saída para esse dilema. Era, assim, inevitável que grupos humanos, ao se beneficiarem das vantagens do sedentarismo e vida civilizada, perdessem seu élan original.

Figura 3. Selo comemorativo de Ibn Khaldun emitido pelo governo da Tunísia.



Fonte: <http://bit.ly/3sDXJx8>. Acesso em 22 dez 2016.

Considerações finais: aplicabilidade da teoria de Ibn Khaldun no mundo contemporâneo

Por certo, a teoria khalduniana fazia sentido quando aplicada na análise de grupos pequenos, como tribos, mas sua aplicabilidade se tornava problemática ao explicar como entidades bem maiores, como estados e impérios, permaneciam coesos na longa duração. Ademais, a teoria parecia não resistir às complexidades da modernidade. O que fazer, então? Descartá-la como ultrapassada? Ou, talvez, aplicá-la apenas em microescala tribal? A resposta é não. Nós podemos e devemos continuar a empregar os conceitos de Ibn Khaldun a partir de uma reava-

liação, e mesmo de uma ampliação de escala, para entender questões fundamentais em nosso tempo acerca de coesão social, urbanização e civilização. Essa seria uma tarefa urgente, notadamente no Mundo Islâmico contemporâneo e em países periféricos, carentes de coesão social e sofrendo os efeitos deletérios de um enorme déficit civilizatório (ALLAWI, 2009).

Estados falidos, desigualdades abissais, corrupção, tribalismo, sectarismo, nacionalismo ético, terrorismo, extremismo e uma miríade de outros problemas impossibilitam que se produza a “cola social” necessária para desestimular agressões externas e promover harmonia interna. Esse quadro impossibilita que se crie condições para a realização intelectual e material necessárias para um processo civilizatório. O conceito de coesão social e solidariedade coletiva de Ibn Khaldun remete, segundo Ibrahim Kalin, à tradição corânica presente nas sociedades islâmicas originais, e se acha contido, simbolicamente, em princípios como a sura *Al-Anfal* (Os Espólios), que diz em sua *aya* (versículo) 46: “e obedeci a Deus e ao Seu Mensageiro e não disputeis entre vós, porque fracassaríeis e perderíeis o vosso valor” (ALCORÃO, 8: 46).

Por fim, quando membros do mesmo grupo ou nação se engajam em disputas de caráter destrutivo, como os conflitos e tragédias humanitárias que assolam diferentes regiões do mundo atual, é tempo de refletir profundamente sobre o pensamento de Ibn Khaldun. Reconstruir os laços de solidariedade, combater a desigualdade, promover justiça de forma democrática para todos, reinventar uma coesão social supra-étnico-sectária e resgatar os valores de um processo civilizatório em crise são, indubitavelmente, tarefas hercúleas, mas esse é um desafio a ser enfrentado para se superar o momento trágico vivido no mundo, particularmente no *Dar al Islam* (Mundo Islâmico).

Referências

ALATAS, S. F. Reflections on the idea of Islamic social science. **Provo (UT): comparative civilizations review**. v. 17, n. 17, p. 60-86, 1987.

ALLAWI, A. A. **The crisis of Islamic civilization**. New Haven: Yale University Press, 2009.

ANIEVAS, A.; KEREM, N. **How the west came to rule: the geopolitical origins of capitalism**. London: Pluto Press, 2015.

DAILY SABAH. Istambul, Turquia. Disponível em: <http://bit.ly/3nNBgKb>. Acesso em: 7 jul. 2020.

DHAOUADI, M. The concept of change in the thought of Ibn Khaldun and western classical sociologists. **Turkish Journal of Islamic Studies**. Istanbul, v. 16, n. 16, p. 43-87, 2006.

GELLNER, E. **Plough, sword and book**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

KHALDUN, I. **Ibn Khaldun on Sufism: remedy for the questioner in search of answers** (Shifā' al-Sā'il li-Tahdhīb al-Masā'il). Cambridge: The Islamic Texts Society, 2017.

LAFFER, A. The laffer curve: past, present, and future. **Executive Summary Backgrounder**, n. 1765, p. 1-16, 2004.

MUSLIM HERITAGE. Disponível em: <https://muslimheritage.com/>. Acesso em: 7 jul. 2020.

OXFORD ISLAMIC STUDIES ON-LINE. Disponível em: <http://bit.ly/3ihTDpu>. Acesso em: 7 jul. 2020.

RUBBA, P. A.; HARKNESS, W. L. Examination of preservice and in-service secondary science teacher's beliefs about science technology-society interactions. **Science Education**, v. 77, n. 4, p. 407-431, 1993.

SAUDI ARAMCO WORLD: Arab Islamic Studies and Connections. Disponível em: <https://bit.ly/39yUzBW>. Acesso em: 7 jul. 2020.

STONE, C. Ibn Khaldun and the rise and fall of empires. **Saudi Aramco World**: Arab Islamic Studies and Connections. Houston, v. 57, n. 5, p. 28-39, 2006.

VARISCO, D. M. **Islam obscured**: the rhetoric of anthropological representation. Palgrave MacMillan, 2005.

Artigo recebido em 23/05/19. Aceito em 23/08/19.

O DISCURSO SOBRE AS MULHERES: uma análise arqueológica de livros didáticos de um curso de História em EAD

The discourse on women: an archaeological analysis of textbooks from a History course in distance learning

Roberto Henrique Wolter ¹

Celso Kraemer ²

Resumo: O presente artigo, desenvolvido junto à linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais e ao grupo de pesquisa Saberes de Si, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), analisa, sob a ótica de gênero, três livros que compõem as disciplinas de História do Brasil do curso de Licenciatura em História, na modalidade de Ensino a Distância (EAD), de uma instituição de ensino superior catarinense. O objetivo é identificar enunciados sobre as mulheres no discurso da historiografia brasileira. Os dados são compreendidos a partir da arqueologia foucaultiana. A análise dos livros de História mostrou que o discurso da historiografia contemporânea sobre as mulheres se dá, predominantemente, por meio de um enunciado que relaciona as mulheres com o trabalho. É por meio dele, de modo não exclusivo, que os historiadores constroem a identidade da mulher, seja do período Colonial, Imperial ou Republicano, seja das indígenas, das escravas, das brancas, senhoras da casa-grande ou das mulheres contemporâneas.

Palavras-chave: Arqueologia. Análise de enunciados. Historiografia. História das mulheres.

Abstract: This article, developed in the line of research called “Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais” and in the group of research called “Saberes de Si”, in “Programa de Pós-Graduação em Educação” (PPGE) from “Fundação Universidade Regional de Blumenau” (FURB), analyzes, under the gender optics, three books that make up the disciplines of Brazilian History of the degree course in History, in the Distance Education, of a higher education institution in Santa Catarina, Brazil. The objective is to identify statements about women in the discourse of Brazilian historiography. The data are understood from Foucaultian archeology. The analysis of the history books showed that the discourse of contemporary historiography about women occurs predominantly through a statement that relates women to work. It is through this statement, not exclusively, that historians construct the identity of women, whether from the Colonial, Imperial or Republican period, whether from indigenous, slaves, white, ladies of the “casa-grande” or contemporary women.

Keywords: Archeology. Statement analysis. Historiography. Women's history.

Introdução

Amparada no método arqueológico de análise foucaultiana, a pesquisa busca verificar os enunciados pelos quais o discurso dos historiadores fala sobre as mulheres na História do Brasil. Neste artigo, foram analisados três livros que compõem o material de estudos das disciplinas de História do Brasil utilizados na Licenciatura em História, na modalidade de Ensino a Distância (EAD) de uma instituição de ensino superior catarinense. Os livros são exclusivos dessa instituição de ensino superior, e os autores não estão autorizados a comercializar ou disponibilizar o material sem a autorização da instituição. Esses livros foram encomendados aos autores pela instituição e foram pensados para a formação de licenciados em História. Os conteúdos dos livros abordam a História do Brasil desde a chegada dos portugueses até os dias atuais. Os livros analisados são: História do Brasil Colonial (Livro 1), escrito em 2011 por Evandro André de Souza e Thiago Juliano Sayão; História do Brasil Imperial (Livro 2), escrito em 2010 por Jô Klanovicz; e História do Brasil Republicano (Livro 3), escrito em 2015 por Thiago Rodrigo da Silva.

¹ 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.

² Prof. Dr no Mestrado em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau/FURB. www.uniasselvi.com.br.

Identificadas nos livros todas as passagens que se referem às mulheres, tais excertos foram organizados em fichamento digital no editor de textos *Word*. Os excertos foram separados por temáticas a partir das quais se constituíram dois quadros de enunciados: um que se refere ao *trabalho* (Quadro 1) e outro que se refere à *sexualidade*. No entanto, pelas limitações requeridas para este artigo, apenas o enunciado *trabalho* será apresentado, restando o enunciado que constrói a noção de mulher pela sexualidade para outro artigo. O critério considerado para identificar os enunciados nas referências foi a frequência com que o tema se repete no discurso historiográfico.

Em suas exposições sobre as mulheres na História do Brasil, os autores dos livros analisados utilizaram e citaram obras consideradas clássicas nos domínios das ciências humanas e sociais no Brasil. Para manter o sentido, mantivemos as citações conforme citadas nos livros analisados. Essas passagens podem ser identificadas por meio do termo *apud* incluído nas citações. Tal estratégia considerou, por um lado, que ao utilizar a citação, o autor assume como válido o que cita e, por outro lado, a noção de discurso de Foucault (2009), segundo a qual os enunciados percorrem diferentes textos e autores de uma mesma época.

Na discussão dos dados, amparados na perspectiva arqueológica de Foucault, verificamos que, nas produções historiográficas contemporâneas, os enunciados indicam que o historiador atual está marcado por certos discursos historicamente produzidos para falar sobre as mulheres na História do Brasil. A identificação destes enunciados no discurso historiográfico permite visualizar que estes enunciados também estão presentes em outros discursos, como nos movimentos sociais, discursos acadêmicos, midiáticos etc.

Arqueologia

A arqueologia é um conceito metodológico de Michel Foucault, relacionado aos saberes e à compreensão da função dos enunciados nas práticas discursivas. O discurso é entendido por Foucault (2008, p. 122) como um “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico”. Ao tratar dos discursos, Foucault utiliza o termo *episteme*, no qual estão inscritos os códigos fundamentais formadores e cognoscíveis de uma cultura. Segundo Castro (2015, p. 54), esses códigos:

[...] ocupam um lugar intermediário entre as palavras e as coisas; entre, por um lado, o modo em que falamos delas e as pensamos e, por outro, a maneira em que as percebemos e estão dispostas entre si. Precisamente para essa região intermediária se dirige a arqueologia, para encontrar ali o *a priori* histórico, a saber, as condições de possibilidade dos saberes de cada época.

Os enunciados são constituintes da formação discursiva. Ele opera uma função reguladora e, ao mesmo tempo, organizadora no interior de uma prática discursiva. Identificar as possibilidades de surgimentos de novos discursos, sobre certos tipos de saberes é, para Foucault, uma via para compreender o aparecimento desses discursos nas ciências. Nas palavras de Machado (2006, p. 18), “a ciência é essencialmente discurso, um conjunto de proposições articuladas sistematicamente. Mas, além disso, é um tipo específico de discurso: um discurso que tem pretensão de verdade”. A arqueologia relaciona-se com sistemas impessoais de formações discursivas, não havendo um sujeito soberano. O que se pensa, se fala ou se escreve está dado nas condições de possibilidade do próprio discurso, em sua dispersão de acontecimentos, bem como em seu caráter único, não sendo possível entendê-los como sentenças ou verdades de caráter ou valor universal. Tais sistemas impessoais regulam o que pode ou não ser dito, pensado e percebido em determinada época. Para a arqueologia, sua tarefa inicial é o desprendimento das categorias de autor, obra e livro, as quais são utilizadas pela

história das ideias ou pela literatura para a descrição do que foi dito (CASTRO, 2016).

Foucault, em suas obras arqueológicas³, se debruça sobre o eixo prática discursiva-saber-ciência, sendo a análise do saber o ponto de equilíbrio. Nesse esquema analítico, o sujeito aparece necessariamente situado e dependente, não havendo possibilidade de atividade e consciência fora dos domínios do saber (FOUCAULT, 2008).

A noção de descontinuidade é utilizada por Foucault para se contrapor, simultaneamente, à noção de evolução quanto à noção de universal. Nela é encontrada a chave para o entendimento da relação entre os saberes ao longo da história. Ele não caracteriza uma evolução, caracterizada pela superação de um saber pelo outro, mais aprimorado e mais próximo da verdade, mas ruptura e aparecimento de algo novo no saber. Como exemplo, Foucault, em *As palavras e as coisas* (1966), analisa a passagem da história natural para a biologia. O que ocorre entre esses saberes não é uma forma de continuidade e aperfeiçoamento, e sim cortes e rupturas. O que se verifica no exemplo citado é o pertencimento a epistemes distintas.

A análise arqueológica da descontinuidade e a adoção de saberes historicamente menos paradigmáticos, científicos, possibilita a identificação de teorias que pertencem a uma mesma época, tidas como opostas, mas que são fruto das mesmas condições epistêmicas. A descrição arqueológica ocasiona uma torção na compreensão historicamente formulada da racionalidade, a qual é presente na historiografia moderna. Tal torção se dá ao inserir cortes e rupturas, a descontinuidade, em domínios normalmente marcados pela continuidade. Esta geralmente apoiada em conceitos como tradição, influência, desenvolvimento, evolução, mentalidade e espírito, ou, onde havia a contradição, insere a descrição de uma mesma episteme (CASTRO, 2015).

A descontinuidade seria, portanto, o limite entre o que está imerso e o que está fora de um pensamento. Ela se caracteriza como o *entre* épocas, com seus discursos e possibilidades. A descontinuidade constitui o lugar onde os acontecimentos, em suas contingências, podem vir à tona, e onde a cultura passa a ser percebida como fruto de uma época.

A historiografia referente à História do Brasil considera o sequenciamento em três períodos: Colonial, Imperial e Republicano. Em geral, a classificação é pensada como períodos evolutivos. Nos livros analisados, a História do Brasil inicia pelo período colonial e tem sua característica associada à dominação da corte portuguesa; passa pelo período do Império, ligado à centralização do poder nas figuras dos imperadores relacionados a Portugal; e chega à República, associada aos ideais de liberdade e mudanças políticas. Gimbo (2017, p. 79) comenta que tais formulações historiográficas possuem em seu cerne elementos a-históricos, fora da história, seja um *telos* ou a noção de progresso, ambos firmados em saberes totalizantes, na identidade de um sujeito histórico e indiferente às contingências das transformações históricas. Michel Foucault, numa entrevista ao *Le Monde*, em 1969, opõe-se ao caráter evolutivo da história:

Sou inteiramente contrário a certa concepção da história que assume como modelo uma espécie de grande evolução contínua e homogênea, uma espécie de grande vida mítica. Os historiadores sabem bem agora que a massa de documentos históricos pode ser combinada conforme séries diferentes que não conhecem a mesma direção nem o mesmo tipo de evolução. A história da civilização material (técnicas agrícolas, *habitat*, instrumentos domésticos, meios de transporte) não se desenvolve da mesma maneira que a história das instituições políticas, ou a história dos fluxos monetários (FOUCAULT, 2014, p. 52-53).

Frente aos fatores que envolvem a historiografia e as escolhas dos historiadores, Foucault (2016, p. 48) recomenda “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu

³ *História da Loucura, As palavras e as coisas, O Nascimento da Clínica e A Arqueologia do Saber.*

caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante”. O sujeito histórico apresentado nas narrativas não é o mesmo que a produz. As formas de subjetividade não são análogas. Por esse motivo, a escolha, por parte dos historiadores atuais, em realizar cortes em temporalidades marcadas pelas formas de governo, pode apresentar certas formas de subjetivação, mas por ser uma produção acadêmica realizada em outro período, deixará de captar nuances e particularidades discursivas do período de estudo. Partindo dessas constatações, e utilizando o método arqueológico, cabe ao historiador pensar as temporalidades como metodologias e noções de história ligadas ao presente.

Análise do discurso

A análise de discurso foucaultiana difere de outras formas de análise de discurso, tal como a realizada pela história do pensamento, ao não pretender identificar as ideologias, os sentidos ocultos, as pretensões ou o inconsciente do autor presente no texto. Para Foucault, a construção de discurso é tanto uma prática social quanto histórica. Ao realizar a análise do discurso, ele busca a série de enunciados nas mais diferentes áreas do saber e a forma como esses enunciados compreendem determinado objeto:

Por objetos, Foucault entende objetos do conhecimento, as entidades que as disciplinas particulares ou as ciências reconhecem dentro de seus campos de interesse e que elas tomam como alvos de investigação. [...] Foucault dá o exemplo da constituição da loucura como um objeto no discurso da psicopatologia, a partir do século XIX em diante; outros exemplos poderiam ser a constituição de nação e raça, ou liberdade e empresa no discurso contemporâneo da mídia e da política, ou de letramento no discurso educacional (FAIRCLOUGH, 2001, p. 65-66).

Ao analisar a representação das mulheres nos livros de História do Brasil selecionados para esta pesquisa, tal objeto de discursividade está presente em diferentes domínios do saber, na pintura, literatura, na antropologia, que constituem material utilizado pelos historiadores nos livros analisados. Compreendendo que as práticas discursivas possibilitam a construção do conhecimento, ao passo que este, associado a uma formação discursiva, transforma-se em uma ciência, a análise do discurso busca identificar as formas de subjetividade produzidas pelos discursos. Nesse sentido, os livros de História do Brasil selecionados, através de suas narrativas, imagens e conceitos, ao serem utilizados na formação de licenciandos em História, colocam em funcionamento certas formas de subjetivação das mulheres. Fairclough (2001, p. 64), comenta que “o discurso constitui os objetos de conhecimento, os sujeitos e as formas sociais do ‘eu’, as relações sociais e as estruturas conceituais”. Uma formação discursiva se produz por meio de relações, as quais constituem as regras de aparecimento dos objetos.

Essas relações são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização; e essas relações não estão presentes no objeto; não são elas que são desenvolvidas quando se faz sua análise; elas não desenham a trama, a racionalidade imanente, essa nervura ideal que reaparece totalmente, ou em parte, quando o imaginamos na verdade de seu conceito. Elas não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer, justapor-se a outros objetos, situar-se em relação a eles, definir sua diferença, sua irredutibilidade e, eventualmente, sua heterogeneidade; enfim, ser colocado em um campo de exterioridade (FOUCAULT, 2008, p. 50-51).

A produção historiográfica dos livros analisados não está fora dos discursos vigentes neste momento. Ao contrário, encontra no próprio discurso sua condição de possibilidade. Ma-

chado (2006, p. 153) comenta a relevância da análise arqueológica do discurso ao afirmar que “a arqueologia não se interessa pelos discursos possíveis, discursos para os quais se estabelecem princípios de verdade ou de validade a serem realizados; ela estuda os discursos reais, efetivamente pronunciados, existentes como materialidade”. Os autores dos livros analisados são sujeitos que pronunciam, na materialidade de suas formulações, enunciados que estão ligados a uma formação discursiva. Dessa forma, devem ser entendidos como manifestação do próprio enunciado e ocupando, segundo Castro (2016, p. 119) “posições subjetivas, isto é, o que determina no nível das instituições e da sociedade quem pode ter um tipo determinado de discurso”. Para Foucault, a relação entre enunciado e sujeito não é do tipo autor-frase:

Se uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados "enunciados", não é porque houve, um dia, alguém para proferi-los ou para depositar, em algum lugar, seu traço provisório; mas sim na medida em que pode ser assinalada a posição do sujeito. Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito (FOUCAULT, 2008, p. 108).

No discurso presente nos livros de História analisados, não se busca compreender a subjetividade do autor do livro, seus preconceitos ou suas crenças que poderiam ser flagradas nos livros. O que se busca, na espessura do próprio discurso, é identificar os enunciados pelos quais tal discurso constrói as mulheres enquanto ocupação do saber. Ao identificar as repetições, as variações e as permanências entre as diferentes situações ou momentos em que os livros tratam das mulheres, verificou-se a constância de dois enunciados pelos quais opera o discurso sobre as mulheres: trabalho e sexualidade. O artigo, no entanto, se limitará ao enunciado *trabalho*.

Enunciado trabalho

Quadro 1. Excertos sobre o enunciado trabalho.

Excerto 1. Livro 1, p. 36, Cotrim (1999, p. 13-15) <i>apud</i> Souza e Sayão (2011): Na preparação do solo, os homens abriam clareiras na mata, derrubando árvores com machados de pedra e limpando o terreno com queimadas. As mulheres dedicavam-se ao plantio.
Excerto 2. Livro 1, p. 98, Freyre (2003) <i>apud</i> Souza e Sayão (2011): Além da mucama, da cozinheira, da velha contadeira de histórias, havia ainda a ama-de-leite para ensinar às crianças as primeiras palavras da gíria, os primeiros nomes portugueses errados, as primeiras expressões populares.
Excerto 3. Livro 1, p. 101, Del Priore e Venâncio (2001, p. 57-60) <i>apud</i> Souza e Sayão (2011): Uma esposa, às vezes bem mais jovem, movia-se em sua sombra. Ela vivia para gerar filhos, desenvolvendo, entretempo, uma atividade doméstica – costura, doçaria, bordados – alternada com práticas de devoções piedosa. Na sua ausência, contudo, assumia as responsabilidades de trabalho com vigor igual ao do marido.
Excerto 4. Livro 1, p. 165: As mulheres dividiam-se entre bordadeiras, costureiras, chapeleiras e fabricantes de penas.

<p>Excerto 5. Livro 2, p. 80, Hahner (2003, p. 41) <i>apud</i> Klanovicz (2010): Mulheres livres e pobres, lutando para sobreviver em São Paulo, atravessavam sem restrições praças e ruas públicas, agregavam-se nas fontes, nos tanques de lavar roupa, ou na beira dos rios, para exercer seu trabalho como lavadeiras. Empregavam-se como domésticas, cozinheiras, amas de leite ou costureiras. Algumas vezes, como vendedoras ambulantes enfrentavam não apenas a fome, mas também a polícia, regulamentos burocráticos e taxas impostas à sua minúscula atividade comercial.</p>
<p>Excerto 6. Livro 3, p. 52, Batalha (1992) <i>apud</i> Silva (2015): Não havendo regulação, muitos funcionários trabalhavam numa jornada diária maior que 12 horas, e muitas vezes era explorado o trabalho feminino e infantil, em jornadas estafantes.</p>
<p>Excerto 7. Livro 3, p. 213: [...] outra foi a eleição de uma mulher para o posto político mais alto da nação: a Excelentíssima Senhora Dilma Rousseff, nossa Presidenta da República.</p>
<p>Excerto 8. Livro 3, p. 215: [...] porém o trabalho religioso de pais e mães-de-santo, muitos deles de forte importância social, ainda não é reconhecido, sendo prática comum o desrespeito a estes que possuem o direito de ter expostas publicamente suas opções de fé.</p>
<p>Excerto 9. Livro 3, p. 223: [...] as alterações da sociedade do pós-guerra, no qual a mulher começou a ocupar postos no mercado de trabalho, aliado aos movimentos feministas dos anos 60, que culminaram com a instituição do Ano Internacional da Mulher pela Unesco em 1974, foram eventos que tiveram ecos nas universidades.</p>
<p>Excerto 10. Livro 3, p. 225: O trabalho é parte da dinâmica cotidiana dos seres humanos. Pois é através dele que os homens e as mulheres conquistam condições dignas de vida. Todavia, as leis que regulamentam o trabalho no Brasil não foram formuladas apenas pelas necessidades das indústrias em qualificar e disciplinar a sua mão de obra.</p>

Fonte: Os autores (2017).

Os excertos dos três livros de História do Brasil evidenciam os tipos de trabalho efetuados pelas mulheres no Brasil. O ponto de partida das descrições é a atividade das mulheres na chegada dos portugueses às terras recém-contatadas, e que viriam a ser, no futuro, o Brasil, com ênfase nas relações produtivas, voltadas ao trabalho no campo e aos ambientes domésticos. Apenas no século XIX, segundo o discurso historiográfico, as mulheres passam a trabalhar em funções características dos centros urbanos, como nas indústrias e, a partir do século XX, nos meios de comunicação, na docência e nas produções acadêmicas, espaços até então destinados aos homens.

Os três livros apresentam as mulheres em atividades produtivas e remetem a um processo de expansão dos discursos que falam das mulheres nos domínios relacionados ao trabalho. No Livro 1, que retrata o período Colonial, as atividades realizadas pelas mulheres dizem respeito ao lar ou ao campo. As mulheres plantavam, cozinham, amamentavam, costuravam, faziam doces, bordados, chapéus, penas e, em casos em que a configuração social exigia, pela ausência do marido, a mulher poderia assumir as funções administrativas relativas às posses. O Livro 2, que retrata o período Imperial, apresenta como profissões femininas a de lavadeira, doméstica, cozinheira, ama de leite, costureira e vendedora. No Livro 3, referindo-se ao período republicano, as mulheres são enredadas por novas profissões e atividades produtivas, distintas das que haviam

sido reservadas a elas até então. Embora em condições precárias e jornadas de trabalho abusivas, as mulheres passam a trabalhar nas indústrias. Também como lideranças religiosas e sociais, escritoras, pesquisadoras, jornalistas, políticas, músicas, bem como em diversas atividades artísticas.

As citações destacadas indicam que o enunciado *trabalho* compõe o discurso dos historiadores contemporâneos para apresentarem as mulheres na História do Brasil. A presença e a repetição de tais enunciados nos três livros analisados assinalam que o trabalho é um enunciado que atravessa o discurso sobre as periodizações estabelecidas sobre a história. Mas não devemos compreender com isso que o enunciado *trabalho* é um transcendental, invariante, que atravessa os diferentes tempos da história. Ao contrário, o que se está analisando é o discurso contemporâneo presente na historiografia. É no interior dessa formação discursiva, contemporânea, que o enunciado *trabalho* atua, constituindo o saber do historiador para falar das mulheres em diferentes períodos da história. As atividades laborais realizadas pelas mulheres não são significativas em suas peculiaridades temporais ou econômicas, mas sim no que diz respeito ao interesse dos historiadores em enunciá-las para falar do que são, no discurso, as mulheres.

Na formação discursiva de nosso tempo, uma das constantes analíticas para caracterizar as pessoas, dar-lhes um lugar no mundo e uma identidade subjetiva, é o trabalho. Ele desempenha um papel estratégico nas construções identitárias dos indivíduos, nos diferentes setores, idades, gêneros ou estratos. Assim, a historiografia contemporânea compartilha dos enunciados que relacionam as mulheres ao trabalho. A variável é o tipo de atividade laboral, enquanto é constante, na apresentação das mulheres, sua relação com o trabalho. Em todos os períodos em que a historiografia contemporânea as apresenta, as mulheres estão relacionadas ao trabalho na História do Brasil.

As atividades femininas do período colonial, segundo o discurso da historiografia contemporânea, estão restritas exclusivamente às práticas domésticas e do campo. Do século XVII em diante ocorre um deslocamento para atividades exteriores ao lar, como o comércio de produtos alimentícios nos centros urbanos do país. No entanto, as mulheres permanecem ligadas ao lar, sendo as demais atividades percebidas como complementares. O trabalho economicamente reconhecido era destinado aos homens e relacionado a um emprego. Apenas após as lutas dos movimentos feministas, iniciadas nos anos 1960, as mulheres no Brasil são incorporadas ao mercado de trabalho, até então androcêntrico. Nota-se que, ao falar sobre o trabalho, uma das formas de se compreender o tema é ter em vista a divisão do trabalho fundamentada no sexo e/ou na posição na estrutura familiar.

O trabalho das mulheres é, dessa forma, economicamente secundário ou coadjuvante em relação ao trabalho produtivo dos homens. A naturalização do trabalho doméstico, as bases biológicas para a divisão social do trabalho e a necessidade da mulher de manter e evidenciar o caráter materno, são atribuições construídas socialmente através dos discursos. Tedeschi (2012, p. 121) argumenta que tais discursos são produzidos no âmbito da economia política, das leis, dos processos de admissão pelos empregadores e dos interesses sindicais. Portanto, é na dinâmica da sociedade que estão presentes os elementos para o entendimento da divisão sexual do trabalho. Nessa perspectiva, Bourdieu busca na ordem social os elementos que caracterizam a dominação masculina nos trabalhos considerados economicamente relevantes:

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, como o salão, e a parte feminina, como o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida como momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos (BOURDIEU, 2012, p. 18).

Embora a divisão social do trabalho esteja presente nos livros analisados, não estão presentes na historiografia tradicional, ao falar do trabalho das mulheres, as narrativas que não se enquadram na descrição geral. Exemplo disso é dado pela historiadora Miridan Knox Falci (2017, p. 250) ao relatar que as mulheres pobres do nordeste brasileiro do século XIX, devido às necessidades, praticavam trabalhos caracteristicamente masculinos, como “torar paus, carregar feixes de lenha, cavoucar, semear, limpar a roça do mato e colher (sic)”. A análise mostra que, mesmo que as perspectivas assumidas pelos autores possam divergir em determinados pontos, todas são construídas pelo discurso, regulado e praticado pelo enunciado do trabalho na produção historiográfica sobre as mulheres.

A historiografia dedicada à História do Brasil tem contribuído para a emergência de novas interpretações referentes ao trabalho das mulheres. Nesse cenário, o enunciado *trabalho* está presente em duas produções historiográficas que tratam da história das mulheres no Brasil.

Em *História das mulheres no Brasil* (1997), organizado por Mary del Priore, o capítulo de Margareth Rago, *Trabalho feminino e sexualidade*, e o capítulo de Paola Cappellin Giuliani, *Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira*, além do livro *Nova história das mulheres no Brasil* (2012) de Carla Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro (org.), que contém os capítulos *Meninas: Trabalho, escola e lazer*, de Silvia Fávero Arend; *Trabalho: Espaço feminino no mercado produtivo*, de Maria Izilda Matos e Andrea Borelli e *Feminismo de “segunda onda”: Corpo, prazer e trabalho*, de Joana Maria Pedro, todos trazem em seus desenvolvimentos questões relacionadas ao trabalho feminino, em suas particularidades regionais, na história brasileira. Isso mostra que o enunciado *trabalho* exerce um papel determinante no discurso contemporâneo. Mesmo as historiadoras feministas falam das mulheres por intermédio desse enunciado.

No século XXI, a perspectiva analítica do trabalho permanece sendo a econômica, ou seja, as formas de trabalho que geram renda, classificadas como emprego e exteriores ao ambiente doméstico. Nos livros de História do Brasil, a ascensão das mulheres é retratada pelo trabalho, antes majoritariamente masculinos. Exemplo disso está exposto no Excerto 7, que corresponde à narrativa relativa à eleição de Dilma Rousseff, primeira mulher a ocupar o cargo da presidência da república, no ano de 2011. A relevância desse enunciado está em relacionar a mulher ao trabalho e, principalmente, assumir a novidade do acontecimento para a história nacional (Livro 1, p. 212).

O discurso enaltece as mulheres que, no decorrer do século XX e início do XXI, adentraram em novas formas de trabalho. Com o mesmo enunciado, a historiadora Ana Silvia Scott (2018, p. 35) relaciona o trabalho feminino como menos remunerado e simultâneo ao trabalho doméstico. A autora apresenta dados referentes à quantidade de horas trabalhadas por mulheres e homens. Semanalmente, os homens trabalham, em média 43 horas fora de casa e 9 horas em casa, totalizando 52 horas semanais. Já as mulheres trabalham 36 horas semanais fora de casa e 22 horas em casa, totalizando 58 horas semanais. Para a autora, embora as opções de entrada no mercado de trabalho tenham aumentando para as mulheres, a elas ainda são relegadas as funções relativas ao ambiente doméstico.

Como se vê, na historiografia contemporânea, o enunciado *trabalho* constrói parte do discurso sobre as mulheres, seja em análises que lhe conferem ineditismo ou em estatísticas que demonstram uma continuidade com os afazeres tradicionais. Nesse sentido, os livros analisados apresentam as mulheres relacionadas ao grupo de enunciados *trabalho* desde o período colonial até os dias atuais. E, embora as atividades praticadas sofram alterações, a análise econômica e, portanto, voltada ao trabalho, é uma das constantes no discurso historiográfico atual para caracterizar as mulheres. Pode-se perguntar sobre os efeitos de subjetividade que tal discurso exerce sobre professoras e professores, sobre meninas e meninos que frequentam as escolas na atualidade. Ao constituir sua identidade, ela está permeada pela referência ao trabalho, à produção econômica.

Considerações finais

Gênero tem se tornado uma categoria analítica fecunda para a análise social, antropológica, política, educacional etc. No material escolar, se entrecruzam os diversos modos sociais de produção da verdade e da subjetividade. Analisar o discurso da historiografia presente em livros de história direcionados à formação de professores permite conhecer as práticas discursivas que atuam na constituição dos sujeitos de nossa modernidade. Por um lado, o discurso presente nos materiais didáticos resulta das práticas discursivas de nosso tempo, uma forma de sedimentação de tais discursos. Por outro lado, ele também permite conhecer os saberes que circulam no âmbito escolar e que constituem a base da formação humana que acontece na escola e fora dela.

Fazer uma análise arqueológica baseada em Foucault permite identificar os elementos basilares da formação discursiva contemporânea. Os enunciados desse discurso ajudam a compreender a produção da verdade acerca de determinados temas, como é o caso do gênero e da produção discursiva da verdade sobre as mulheres.

Na análise sobre os enunciados que os historiadores atuais utilizam para falar das mulheres na História do Brasil, identificamos o trabalho e a sexualidade como constituintes de um dizer verdadeiro. Conforme já comentado na Introdução, em função das limitações deste artigo, desenvolvemos apenas o enunciado que fala das mulheres a partir do trabalho. Para a análise do discurso de perspectiva foucaultiana, pouco interessa quem está escrevendo ou falando, pois o que importa é compreender como aquilo que foi dito pôde ser dito, quais são as regras, onde o enunciado encontra suporte e quais os efeitos, em termos de verdade e subjetividade, do que é dito. Nesse sentido, ao analisar o discurso historiográfico sobre as mulheres na História do Brasil, identificamos o enunciado *trabalho* como uma constante a percorrer os diferentes espaços da produção bibliográfica que trata das mulheres. Depreende-se disso que, ao falar sobre os tipos de trabalho efetuados pelas mulheres o que o discurso está produzindo é uma identidade da mulher que passa, necessariamente, por uma referência com o trabalho. Ser mulher, no sentido de uma emancipação moderna, plena, significa ser trabalhadora, ser ativa economicamente, produzir e consumir, movendo a grande máquina econômica. Pensar e dizer a mulher, em nossa formação discursiva, passa pelo enunciado que a amarra ao trabalho. Ele é, para os historiadores atuais, uma espécie de dispositivo que os atravessa para constituir esses sujeitos.

Para os historiadores autores dos livros de História do Brasil do curso de Licenciatura em História na modalidade Ensino a Distância analisados neste artigo, o enunciado *trabalho* possibilita a apresentação das mulheres ao longo da História do Brasil, sendo recorrentes em suas análises, mesmo mantendo os recortes temporais da historiografia tradicional. Outra constatação relevante diz respeito à utilização desse enunciado por historiadoras e historiadores que possuem perspectivas metodológicas distintas, desde autores considerados clássicos pela historiografia até autoras feministas.

Referências

- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- CASTRO, E. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FALCI, M. K. Mulheres do sertão nordestino. *In*: PRIORE, Mary del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **Filosofia, diagnóstico do presente e verdade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, M. O que é um Autor? *In*: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ditos e escritos: estética: literatura e pintura, música e cinema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 264-298.

GIMBO, F. A arqueologia de Foucault entre estrutura e história. **Dois pontos**: Revista dos departamentos de Filosofia da Universidade Federal do Paraná e da Universidade de São Carlos, Curitiba, São Carlos, v. 14, n. 1, p.73-88, mar. 2017. Disponível em: <http://bit.ly/3suuM6M>. Acesso em: 20 abr. 2018

KLANOVICZ, J. **História do Brasil Imperial**. Indaial: Uniasselvi, 2010.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

SCOTT, A. S. O caleidoscópio dos arranjos familiares. *In*: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018. Cap. 1. p. 15-42.

SILVA, T. R. da. **História do Brasil Republicano**. Indaial: Uniasselvi, 2015.

SOUZA, E. A. de; SAYÃO, T. J. **História do Brasil colonial**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

TEDESCHI, L. A. **As mulheres e a História: uma introdução teórico-metodológica**. Mato Grosso do Sul: UFGD, 2012.

Artigo recebido em 23/05/19. Aceito em 23/08/19.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCRITA DE PIRES DE ALMEIDA: “INSTRUÇÃO PÚBLICA NO BRASIL (1500-1889): HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO” DE 1889

Professional education in the Pires de Almeida writing: “public instruction in Brazil (1500-1889): history and legislation” of 1889

Natália Luize Pereira da Conceição

Resumo: O artigo teve como objetivo central tratar a educação profissional na escrita de José Ricardo Pires de Almeida, em fins do Império. Este intelectual formou-se em Medicina e Direito. Podemos destacar que ele atuou como arquivista da Câmara Municipal do Rio de Janeiro e como arquivista e bibliotecário da Inspetoria Geral de Higiene da Corte. Além de sua significativa atuação profissional, destacou-se também por ser membro de importantes associações como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). A partir de 1870, percebeu-se a atuação intelectual do médico-historiador ao produzir não somente obras, mas também ao discutir, em jornais cariocas, sobre o ensino técnico. Pode-se destacar o jornal francês que circulava no Rio de Janeiro “L’Estafette du Brésil: Journal Politique, Littéraire et Commercial” (1874) da qual era editor-chefe, a produção das obras “Oficina na escola” (1886), “Instrução Pública no Brasil (1500-1889): História e Legislação” (1889), “Agricultura e Indústrias no Brasil” (1889), sendo que as duas últimas foram escritas em francês. Para este artigo, será analisada a obra “Instrução pública no Brasil (1500-1889) História e Legislação” que foi produzida para ser apresentada no Congresso que aconteceu na Exposição Universal de Paris de 1889. Dedicada ao Conde D’Eu, esta obra buscou apresentar os esforços imperiais em prol da instrução pública da Independência até os dias atuais de 1889, incluindo a educação profissional. No momento em que Pires de Almeida escreveu, o país vivenciava transformações sociais e políticas e uma forte efervescência intelectual, como nos mostra Alonso (2002), sendo a educação e a educação profissional um dos temas presentes no debate político. O que se pretende é compreender de que maneira o autor, a partir da escrita da obra “Instrução Pública no Brasil (1500-1889): História e Legislação” se inseriu nesse debate público, evidenciando seus argumentos em prol do ensino profissional.

Palavras-chave: Pires de Almeida. Educação Profissional. Império brasileiro.

Abstract: The main objective of the article was to deal with professional education in the writing of José Ricardo Pires de Almeida, at the end of the Empire. This intellectual graduated in Medicine and Law. We can highlight that he acted as archivist of the Municipality of Rio de Janeiro and as archivist and librarian of the General Inspectorate of Hygiene of the Court. In addition to his significant professional performance, he also stood out for being a member of important associations such as the Brazilian Historical and Geographic Institute (IHGB). From 1870 on, the intellectual performance of the medical-historian was noticed when producing not only works, but also when discussing, in Rio de Janeiro newspapers, about technical education. One can highlight the French newspaper that circulated in Rio de Janeiro “L’Estafette du Brésil: Journal Politique, Littéraire et Commercial” (1874) of which he was editor-in-chief, the production of the works “Officina na escola” (1886), “Public Education in Brazil (1500-1889): History and Legislation” (1889), “Agriculture and Industries in Brazil” (1889), the last two of which were written in French. For this article, the work “Public Instruction in Brazil (1500-1889) History and Legislation” will be analyzed, which was produced to be presented at the Congress that took place at the Universal Exhibition in Paris in 1889. Dedicated to Conde D’Eu, this work sought to present the imperial efforts for the public education of Independence until the present day of 1889, including the professional education. At the time that Pires de Almeida wrote, the country was experiencing social and political transformations and a strong intellectual effervescence, as shown by Alonso (2002), with education and professional education being one of the themes present in the political debate. What is intended is to understand how the author, from the writing of the work “Public Instruction in Brazil (1500-1889): History and Legislation”) entered this public debate, evidencing his arguments in favor of professional education.

Keywords: Pires de Almeida. Professional education. Brazilian empire.

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

Introdução

Em 1889, a Casa *Leuzinger* publicou a obra “Instrução Pública no Brasil (1500-1889) História e Legislação” produzida pelo Dr. Pires de Almeida. Nascido na cidade do Rio de Janeiro, em 07 de dezembro de 1843, era filho do doutor Joaquim Pires Garcia de Almeida e de Maria Luiza Pires. Pires de Almeida formou-se em Medicina e Direito. Atuou como médico higienista, tendo sido comissário vacinador na Corte, adjunto da Inspeção Geral de Higiene e médico na Guerra do Paraguai. Atuou também como arquivista da Câmara Municipal do Rio de Janeiro e como arquivista e bibliotecário da Inspeção Geral de Higiene da Corte. Como arquivista, promoveu uma exposição na Câmara e outra na sociedade de geografia (BLAKE, 1889). O autor também escreveu para jornais do Rio de Janeiro e produziu obras que tinham como escopo a medicina e a educação nacional. Pires de Almeida era considerado um respeitado intelectual e por isso foi nomeado como membro honorário do IHGB. Posteriormente, em 1889, Pires de Almeida foi nomeado sócio correspondente deste mesmo Instituto. Este título deveu-se às produções do autor que se destacaram pelo compromisso político com a construção de uma história nacional no Império. Vale ressaltar também que o intelectual foi sócio do Instituto Histórico da França, conforme publicação do Diário do Comércio de 29 de outubro de 1889. Todos esses fatos apontam para um prestígio social, bem como uma credibilidade nas propostas e iniciativas do autor. Tal assertiva foi confirmada na edição do Diário do Comércio de 22 de janeiro de 1889. Clarice Nunes (1995) resalta que o médico-historiador, como ela e Carlos Eduardo Vieira (2015) o chamam, se inseriu como um dos primeiros historiadores da educação brasileira. Além de obras sobre a instrução brasileira, Pires de Almeida foi autor também de diversas produções médicas que incluem desde análises epidemiológicas até as de saneamento básico. Em linhas gerais, Pires de Almeida pode ser considerado um intelectual típico do final do século XIX: pertencente à elite branca, proprietária e letrada, com atitude intelectual, iluminista, com postura conservadora, nacionalista, monarquista e um grande entusiasta com as questões educacionais (NUNES, 1995). Faleceu aos 70 anos, em 24 de setembro de 1913 (MELO; FLORINDO; MACHADO, 2012).

No período em que Pires de Almeida escreveu, segundo Chamon (2013), o ensino técnico dava seus primeiros passos e tornava-se foco de debate entre intelectuais e políticos sobre a necessidade desse tipo de instrução. Nesta chave de leitura, a educação profissional ganhava o formato escolar e tinha como objetivo central o ensino dos ofícios às camadas populares. É possível ver uma dessas primeiras iniciativas a partir da criação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro em 1858. Uma das práticas do governo Imperial em prol do preparo do trabalhador pôde ser vista também na criação das Escolas-oficinas de Boa Vista e de Santa Cruz. Estes espaços para o ensino de ofícios foram objeto de escrita de Pires de Almeida em 1886, ao publicar a obra intitulada “Oficina na Escola”, dedicada à Princesa Isabel no dia de seu aniversário (Jornal Gazeta de Notícias de Alagoas, 2 de agosto de 1886). Nessa obra, assim como na que foi publicada em 1889, Pires de Almeida defendia as ações do governo imperial, destacando-as como compatíveis com o novo cenário delineado para a instrução pública.

Do ponto de vista político, vale ressaltar que o período contemporâneo ao autor e à obra, foi marcado também pela manifestação de um movimento intelectual que tecia críticas ao *status quo* do governo imperial: a escravidão, a monarquia e o padroado e que propunha programas de reformas a partir de uma intervenção política. Este grupo não era composto apenas por adeptos ao regime republicano, mas era também ocupado por intelectuais que defendiam o Império. Alonso (2002) intitula este grupo como “Movimento da Geração de 1870”. Pires de Almeida entrou nesse debate público que tratou sobre a educação, ao utilizar a obra como estratégia para realçar os feitos da Monarquia para os avanços educacionais sob sua ótica.

Instrução pública no Brasil (1500-1889) - história e legislação: contexto de escrita, trajetória de Pires de Almeida e apropriação de saberes sobre a educação profissional

Nascido em 07 de dezembro de 1843, na cidade do Rio de Janeiro, Pires de Almeida foi um historiador, médico formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, jornalista, teatrólogo, arquivista e diretor técnico de uma cooperativa de ensino, criada também por sua iniciativa, em 1890. Além dessa significativa atuação profissional, destacou-se também por ser membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

Pires de Almeida produziu a obra “Instrução pública no Brasil: 1500-1889 História e Legislação” que foi a principal fonte desse estudo. Foi utilizada a versão que foi traduzida nos anos 2000 e publicada pela editora PUC de São Paulo, com a tradução de Antônio Chizzotti e a edição crítica de Maria do Carmo Guedes. A produção original, escrita em francês e publicada em 1889, se encontra disponível também na Biblioteca Nacional. A obra traduzida não se encontra em domínios on-line, estando apenas disponível nas versões físicas.

Durante as pesquisas, foi encontrado o que pode ser considerado o primeiro estudo sobre a obra e o autor, produzido em 1995 por Clarice Nunes. Posteriormente, a obra será objeto de análise de José Gonçalves Gondra (1996), Moysés Kuhlmann Júnior (1999), Luiz Antônio Cunha (2005), Cristiane Silva Melo, Rosileide Florindo e Maria Cristina Gomes Machado (2012) e Carlos Eduardo Vieira (2015). Com exceção de Cunha (2005), que analisa a obra de Pires de Almeida e outros autores, para realizar um rápido estudo sobre a educação profissional e de Cristiane Silva Melo e Maria Cristina Gomes Machado (2012), que apresentam de forma sucinta a importância do ensino profissional na obra. Não foi possível verificar nas demais produções uma abordagem específica e direta sobre o ensino técnico, entretanto esses materiais localizados foram importantes para que se compreenda a obra, autor e o contexto desta escrita.

Nunes (1995) descreve quem foi José Ricardo Pires de Almeida destacando o interesse do autor pela educação e apresenta também os objetivos para escrita da obra. A autora ressalta que a produção de Pires de Almeida está impregnada de patriotismo e ufanismo laudatório, revelando assim a intensa admiração do autor pelo Império. Nunes (1995) complementa que a divulgação dessa obra sobre a história da instrução pública brasileira é uma espécie de grito pela sobrevivência social de uma classe; considerando-a como uma exposição de um médico, representante do Império, que vivia em um país que ansiava ser reconhecido por seu progresso, principalmente no âmbito educacional.

Gondra (1996) analisa o positivismo presente na obra. O autor destaca que as tabelas e textos de leis de 1857-1889, utilizados pelo médico-historiador, buscam construir uma visão da realidade da instrução pública brasileira, sob a ótica de Pires de Almeida. O autor ainda destaca ainda uma característica ambígua na escrita do autor, que realiza constantes inferências nas informações descritas e apresentadas: “observamos (...) uma fala bipartida que objetiva fazer com que seu conteúdo seja encarado como descomprometido, isento de valores, ao mesmo tempo em que mascara, oculta, encobre seu compromisso na suposta neutralidade de seus fatos e dados”. Para Gondra (1996), Pires de Almeida quer evidenciar a falta de credibilidade do regime republicano, que ganhava cada vez mais adeptos no Brasil.

Vieira (2015) discute o intelectual Pires de Almeida e o historicismo da obra. O autor faz uma análise historiográfica explicitando a contradição entre o anúncio de imparcialidade proferido por Pires de Almeida e a obra produzida. Como aponta Vieira (2015, p. 767), apesar da dita imparcialidade, há evidências de constantes apontamentos e opiniões do autor: “logo, o tom apaixonado, típico das situações de crise política aguda, pesou sobre sua obra”. O autor destaca ainda que o discurso de Pires de Almeida é impregnado por normas, leis e dados, buscando enaltecer a ideia de poder e superioridade. “O narrador escolheu a linguagem dos núme-

ros, uma vez que esta encerra os sentidos da isenção e da objetividade de maneira a produzir uma mensagem plausível, convincente e plena de efeitos de verdade” (VIEIRA, 2015, p. 761). O autor finaliza explicitando que a escrita imbuída de paixão, visa persuadir e mobilizar aos leitores a acreditarem que o regime vigente (Império), estava contribuindo para o progresso do país e não precisava ser mudado.

Nunes (1995), Gondra (1996) e Vieira (2015), de maneira muito próxima, destacam a defesa de Pires de Almeida sobre a superioridade do Império brasileiro, em matéria de instrução, comparado aos dados estatísticos de outras nações, dentre elas, a República Argentina. Segundo esses autores, Pires de Almeida cria um discurso que remete à credibilidade das informações imperiais, tendo como contrapartida, os duvidosos dados das nações republicanas. Além disso, descrevem o perfil de Pires de Almeida, as características de sua escrita, os fatores que o incentivaram a cumprir esta tarefa bem como o contexto de sua época; um período marcado por profundas transformações.

Os artigos de Cristiane Silva Melo, Rosileide Florindo e Maria Cristina Gomes Machado (2012) se preocupam em apresentar como a obra foi organizada e em destacar que Pires de Almeida, um “respeitado intelectual” (MELO; FLORINDO; MACHADO, 2012, p. 2), foi incumbido para a escrita da obra. Antes desses autores, a referida obra aparece citada em livros clássicos como os de Primitivo Moacyr (1936), Fernando de Azevedo (1958), assim como em Theobaldo Miranda dos Santos (1965). Pires de Almeida não foi objeto desses clássicos, pois abordam, de forma ampla, a história da educação brasileira.

Cristiane Silva Melo, Maria Cristina Gomes Machado e Rosileide Florindo (2012) corroboram as análises de Nunes (1995), Gondra (1996) e Vieira (2015) ao objetivo de mostrar a superioridade do Império com relação à República. Cristiane Silva Melo, Maria Cristina Gomes Machado e Rosileide Florindo (2012) afirmam que Pires de Almeida foi incumbido de escrever a obra. Ressaltam também que a obra foi organizada de forma a contemplar a história da instrução pública brasileira, pois discute a educação nacional desde a atuação dos jesuítas, apresentando as contribuições de D. João no desenvolvimento cultural e educacional do país e, por fim, destaca as ações de políticos que em fins do século XIX, se esforçaram em prol da instrução pública. As autoras apontam que o uso de dados e informações oficiais por Pires de Almeida propiciaram um caráter verídico, garantindo assim, a relevância da obra, uma vez que possibilita analisar o cenário da educação brasileira ao longo do século XIX, sob a ótica do médico-historiador. Cristiane Silva Melo e Maria Cristina Gomes Machado (2012) esclarecem o objetivo da escrita da obra ao afirmar que esta viria “contribuir para o progresso da educação brasileira no período de 1822 a 1889” (MELO; FLORINDO; MACHADO, 2012, p. 3) e que os fatos foram narrados de maneira linear e evolutiva. Destaca ainda que o Brasil estava se constituindo como uma nova nação, sendo que a organização da educação seria, em suma, uma forma eficaz para o crescimento do país. Apesar de não desenvolverem a temática, as autoras pontuam a importância do ensino técnico para o preparo do trabalhador. Apontam também que para Pires de Almeida, o preparo do trabalhador não deveria ser feito apenas a partir da instrução primária, mas também do ensino profissional.

Kuhlmann Júnior (1999), por sua vez, se propõe a discorrer sobre as obras brasileiras apresentadas nas exposições universais ocorridas em outras nações e até mesmo no País. Ressalta que estas mostras internacionais se configuravam como uma oportunidade à nação brasileira para apresentar os seus progressos, no que tange à ciência, indústria e técnica. Pires de Almeida não é objeto do autor, pois Kuhlmann Júnior (1999) analisa a escrita da história da educação à luz das exposições universais. Ao tratar a obra de Pires de Almeida, Kuhlmann Júnior (1999) aponta que a escrita para esta vitrine internacional tinha como objetivo apresentar o estado intelectual da nação, bem como mostrar o lugar que a temática educacional ocupava no país, possibilitando identificar as potencialidades, a civilidade e o progresso do Brasil.

Tendo como proposta traçar um quadro amplo da história da educação profissional no Brasil, Cunha (2005), destaca em um de seus livros da coletânea de três volumes, autores que no momento da abolição da escravatura discutiram a educação profissional. Sem se debruçar sobre o contexto intelectual da escrita de Pires de Almeida ou sobre seus interlocutores, a breve análise que Cunha faz da obra desse autor tem como objetivo reforçar o seu argumento de que não havia, naquele momento, uma preocupação com as camadas populares, mas apenas uma busca pela moralização da sociedade e pelo aumento da produtividade dos trabalhadores.

Do ponto de vista do contexto em que Pires de Almeida escreveu, a partir da segunda metade do século XIX, foi possível perceber mudanças econômicas, sociais e políticas no país. Houve um surto industrial que atingiu diversos setores de negócios: têxtil, metalurgia, chapelaria, móveis e mobílias e outros que serão tratados neste capítulo. Também ganhou espaço a discussão para a abolição da escravatura, que por pressão interna e externa, em especial da Inglaterra, foi formalizada em maio de 1888. A partir de então, o processo de inserção dos libertos no mercado de trabalho se intensificou. Nesse contexto, há que se considerar a manifestação coletiva denominada “Geração de 1870” (Alonso, 2002), que teceu uma série de críticas ao governo monárquico e que contribuiu para o enfraquecimento desse regime.

Para as elites proprietárias brasileiras, os operários nacionais tinham pouca capacidade produtiva e intelectual. Para eles, tal fato era um obstáculo ao desenvolvimento industrial desejado pelo país. Nesse sentido, atrair os imigrantes foi a forma encontrada para reorganizar o operariado nacional. Os imigrantes eram vistos como empregados experientes e que já dominavam as técnicas e as rotinas do mundo do trabalho (KOWARICK, 1991).

Apesar de haver um forte e favorável discurso à imigração, ganhava espaço também a defesa de que seria necessário preparar o operário nacional para o mundo do trabalho que se desenvolvia no país. E este preparo seria possível a partir da educação. Dessa forma, foram criadas escolas para o ensino técnico. Na verdade, naquele momento, essas instituições para educação profissional tinham um caráter mais teórico do que prático, o que afastava o objetivo de sua criação: preparar para o trabalho e lidar com técnicas, máquinas e rotinas (CHAMON; GOODWIN, 2012).

Nesse contexto ganhou força um movimento denominado “Movimento Intelectual da Geração de 1870” (ALONSO, 2002) que propôs reformas para o país, baseando-se em teorias estrangeiras, e também quis atacar o *status quo* imperial: a escravidão, a monarquia e o padroado. Dentre essas propostas, havia também a discussão sobre a educação e a educação profissional.

Em sintonia com o seu posicionamento político – conservador – ele entrou no efervescente ao destacar as iniciativas do Império para a educação e educação profissional e mostrar, sob sua ótica, a evolução da instrução pública brasileira. Sobre a educação, foi possível detectar duas obras do autor, uma intitulada “Oficina na Escola” (1886) e a outra “Instrução Pública no Brasil (1500-1889): História e Legislação” (1889).

Em “Oficina na Escola”, Pires de Almeida destacou o fato de o Imperador manter, as suas expensas, duas escolas profissionais: a Escola da Quinta da Boa Vista e a do Curato de Santa Cruz, considerando-as “escolas-modelos” para o país.

Pires de Almeida permaneceu no movimento que buscava sustentar a monarquia, mostrando a preocupação do regime imperial com a educação e a educação profissional. Nesse bojo, o intelectual, escreveu e publicou uma obra que é reconhecida por ser a primeira a tratar sobre a história da educação brasileira: “Instrução Pública no Brasil (1500-1889): História e Legislação”, de 1889. Nessa obra, o autor destacou a instrução primária, secundária, a educação superior pública, bem como o ensino profissional que é o objeto desse estudo. O autor utilizou dados estatísticos e fez comparações entre países, sobretudo as repúblicas. Também discutiu conceitos como gratuidade, obrigatoriedade, instrução, moralidade e enalteceu, no seu entendi-

mento, indivíduos que se preocuparam em promover a instrução do país.

Nesse sentido, para construir esse enredo histórico sobre a educação profissional, além do acesso a dados estatísticos, obtidos, certamente no IHGB, devido a sua vinculação a este Instituto, Pires de Almeida também recorreu a autores nacionais e internacionais para inspirar suas ideias sobre este tipo de ensino. Os saberes disponíveis contribuíram para que o autor fundamentasse suas teorias e produzisse essa obra que é a considerada a primeira a tratar sobre a história da instrução pública do país.

Pires de Almeida escreveu essa obra, motivado a participar do Pavilhão Pedagógico que ocorreu na Exposição Universal de Paris em 1889. Foi possível identificar também que o autor tinha como intenções dessa escrita, realçar os feitos monárquicos para a educação no país e atrair imigrantes.

A obra foi organizada da seguinte forma:

DISTRIBUIÇÃO		PÁGINAS
Apresentação do tradutor Antônio Chizzotti		05-06
Comentário sobre a edição crítica		07
Sumário		09
Índice de documentos		11-12
Índice de quadros		13-14
À sua Alteza Real (dedicatória do autor ao Conde D'Eu)		15-16
Prefácio ao autor		17-23
Introdução (a instrução na colônia)		25-52
A Instrução Pública no Brasil depois da Independência	1º Época: Da Independência ao Ato Adicional	53-64
	2º Época: Do Ato Adicional aos dias de hoje 1º período: 1834-1856 2º período: 1857-1889	64-98 98-307
Anexo: Documentos referidos na Introdução		309-334

Fonte: Instrução Pública no Brasil (1500-1889): História e Legislação (2000).

De acordo com Chamon e Goodwin (2012), no momento em que Pires de Almeida escreveu sobre a instrução, havia a defesa de que a educação profissional “deveria ter um caráter moralizador e civilizatório”. Era também necessário entender que essa educação “deveria preparar uma mão de obra mais qualificada para o progresso, apta a utilizar técnicas mais modernas e eficientes” (CHAMON; GOODWIN, 2012, p. 326).

No conjunto de argumentos de Pires de Almeida, além de tratar sobre a instrução primária e superior, na obra estudada, o autor se ocupou também em defender a necessidade de um ensino profissional oferecido principalmente a partir da iniciativa privada, mas com subvenção do poder público. Esse tipo de instrução deveria ser teórico e prático, destinando-se aos operários das fábricas e às crianças: órfãos e filhos dos trabalhadores, para que aprendessem os bons costumes e tivessem a independência financeira, tornando-se cidadãos qualificados e úteis a si e à pátria.

Foi possível identificar algumas abordagens posteriores na obra, mas estas são tratadas de maneira espaçada. Há que se dizer também que nesse conjunto de ideias, destacando as iniciativas, Pires de Almeida optou por dizer de algumas experiências nacionais, principalmente na cidade do Rio de Janeiro. Nesse momento, o Rio de Janeiro era considerado uma cidade modelar, sendo que tudo o que acontecia na capital da Corte, era a parte que tomava lugar do topo. Dessa forma, Nunes (1995) corrobora com esse pensamento e aponta que ao escolher o Rio de Janeiro, o autor “promove a generalização de propostas originárias da análise que faz das relações sociais no espaço urbano carioca para o país”.

Retomando o argumento de que essas ideias de Liberato Barroso e André Guettier são correntes e Pires e Almeida escolheu copiar principalmente sobre a importância da educação profissional, o caráter humanitário desse tipo de ensino e da oferta de um currículo que oferecesse também a saberes práticos. Ele não se apropriou das críticas que foram escritas, em especial àquelas que colocavam em xeque as ações do governo imperial para o desenvolvimento do ensino de ofícios. Dessa maneira, a sua intenção era de sustentar a Monarquia, defendendo que apesar das iniciativas ainda serem embrionárias, o governo se esforçava para contribuir com os avanços da educação profissional, a partir da subvenção pública. Tal defesa poderia ser vista nos exemplos de sucesso como o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro e as escolas do Imperador, que eram mantidas por ele.

Dentre os trechos de Liberato Barroso reproduzidos por Pires de Almeida, o nosso autor também defendia o caráter moralizador e de independência financeira que o ensino profissional proporcionava, sendo assim, considerada útil a si e à pátria. É possível dizer que essa dita necessidade pública não estava apenas direcionada ao povo, mas na verdade, ao governo imperial. A educação profissional procuraria orientar o pensamento do povo para o trabalho, deixando que as questões de governo fiquem a cargo dos homens públicos. Enquanto o povo aceitava essas condições, contribuía com o desenvolvimento e riqueza do país. Já ao governo imperial, empenhava em se manter no poder.

O ensino profissional além de sua influência imensa sobre a moralização e emancipação das massas, deve ser uma necessidade pública. Não somente ele fecha a porta das revoluções, dirigindo as ideias do povo para as fontes do trabalho agrícola, industrial ou comercial, que é a sua condição; mas pelos conhecimentos especiais, que derrama, tende a aumentar a riqueza do país, desenvolvendo a produção, e melhorando-a debaixo da dupla relação da qualidade e do preço (BARROSO, 1867, p. 129).

Almeida (2000, p. 195) reproduz esse mesmo trecho ao dizer que:

Pela sua imensa influência sobre a moralização e emancipação das massas, o ensino profissional é uma necessidade pública. Fecha as portas às ideias de revolução e de mudança de governo, dirige as ideias do povo para as fontes do trabalho agrícola, industrial e comercial, que melhor bem-estar podem propiciar e, pelos conhecimentos especiais que difunde, este ensino tende a aumentar a riqueza do país, desenvolvimento a produção e melhorando tanto a qualidade quanto o preço.

Nessa apropriação que Pires de Almeida faz de Liberato Barroso, no desenvolvimento dos seus argumentos ele reforçou as duas principais defesas daquele momento em torno da educação profissional, que é o de garantir a ordem pública; uma sociedade civilizada em que se fecha as portas da prisão e diminui os índices de criminalidade via educação para o trabalho. E de outro lado, propicia o desenvolvimento econômico do país, o aumento da riqueza, sendo útil a si e à pátria.

Metodologia

Buscando compreender Pires de Almeida e a obra “Instrução Pública no Brasil (1500-1889): História e Legislação”, de 1889, foram realizadas pesquisas nos Anais de Congresso de História da Educação Brasileira, Scielo, Brasileira Eletrônica, Biblioteca Nacional Digital e nos bancos de teses e dissertações da Capes, Anped, UFMG, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), em estudos que tiveram estes objetos como alvo em suas pesquisas.

Durante as investigações, foi encontrado o que pode ser considerado como o primeiro estudo sobre a obra e o autor, produzido em 1995 por Clarice Nunes. Posteriormente, a obra será objeto de análise de José Gonçalves Gondra (1996), Luiz Antônio Cunha (2005), Cristiane Silva Melo, Rosileide Florindo e Maria Cristina Gomes Machado (2012) e Carlos Eduardo Vieira (2015).

Resultados e discussões

Entendemos que o fato de Pires de Almeida estar no IHGB consolidou o seu papel de sustentador do Império e reforçou a sua postura conservadora, que encontrou na escrita uma forma de dar a ver e defender este regime. Supomos também que a possível participação de Pires de Almeida no programa criado pela intelectualidade médica da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro que tinha como objetivo educar e civilizar os alunos (Gondra, 2005), tenha criado uma sensibilidade no autor, aproximando-o do contexto educacional.

Acredita-se que a formação na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e o vínculo ao IHGB, foram fundamentais para a sua escrita, sobretudo a escrita sobre a educação e a educação profissional, que, como veremos, é influenciada pelo pensamento europeu. Uma despertou o interesse pela educação e a outra deu acesso a uma série de dados e documentos oficiais a respeito da história do Império.

Ao tratar sobre a educação profissional, Pires de Almeida se apropriou dos argumentos trazidos por autores como Liberato Barroso (1867), sendo que este último autor se referenciou nos escritos do francês André Guettier (1865) para escrever a sua obra sobre a instrução pública do país. De certa maneira, é possível entender o que Pires de Almeida defendia, a quem ele recorria para formular as suas ideias a respeito da educação profissional e apresentá-las na obra “Instrução Pública no Brasil (1500-1889): História e Legislação”.

A tratativa sobre a educação profissional concentrou-se entre as páginas 192 a 209, o que representa cerca de 5% do total da obra. Apesar do crescente discurso favorável ao ensino profissional no país, visto a partir da segunda metade do século XIX, ainda havia pouco a ser dito.

Nas 334 páginas da obra, Pires de Almeida escreveu sobre o período de 1500 a 1889, mas concentrou sua tratativa historiográfica a partir da segunda metade do século XIX. Como vimos, o autor tratou sobre a educação nacional desde a atuação dos jesuítas, apresentando as contribuições do Império no desenvolvimento cultural e educacional do país e, por fim, destaca as ações de homens e de políticos do Império que em fins do século XIX, que sob a sua ótica, se esforçaram em prol da instrução pública.

Considerações finais

A escrita de Pires de Almeida se dava na condição de um médico formado na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, político conservador, defensor da Monarquia, pertencente ao IHGB e que queria dar visibilidade aos progressos educacionais que o Império garantiu ao Brasil, sob sua ótica.

É importante dizer que ser membro do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e da França e participante do projeto civilizatório da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, foram importantes para Pires de Almeida. Essa rede de pertencimento teve implicações tanto na

sua trajetória profissional quanto na sua condição como um representante da monarquia que se propôs a escrever sobre a instrução pública e a educação profissional. Não foi possível identificar se suas produções foram somente de sua iniciativa ou encomendadas pelo governo imperial.

Neste artigo, pudemos compreender que Pires de Almeida não só dialogou com seu contexto, mas como a sua própria trajetória – conservador, médico, historiador, arquivista, jornalista, teatrólogo e membro de importantes associações – e de que forma isso impactou em sua escrita e mais precisamente, na abordagem sobre a educação profissional. Assim, na sua trajetória, ele exerceu o papel de sustentador da monarquia e contribuiu para a construção da identidade nacional, sendo este o objetivo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Oficina na Escola**. Rio de Janeiro: Lombaerts & Comp, 1885, 25p.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **L’Instruccion Publique au Brésil – Histoire-Legislation**. Rio de Janeiro: Casa Leuzinger, 1889, 1102p.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889) História e Legislação**. São Paulo: EDUC, 2000, 334p.

ALONSO, Ângela. **Ideias em Movimento: a Geração de 1870 na crise do Brasil-Império**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002, 392p.

BARROSO, José Liberato. **A instrução pública no Brasil**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1867, 265p.

BLAKE, Augusto V. A. Sacramento. **Dicionário biobibliográfico brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 5, 1889.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2005, 190p.

CHAMON, Carla Simone; GOODWIN JUNIOR, James William. **A Incorporação do proletariado à sociedade moderna: A Escola de Aprendiz Artífices de Minas Gerais (1910-1941)**. *Varia História* (UFMG. Impresso), v. 28, 2012, 317-338p.

CHAMON, Carla Simone. **O Ensino Técnico no Brasil (1887)**. In: X COLUBHE, 2014, Curitiba. *Anais do X Congresso Luso Brasileiro de História da Educação*. Curitiba: PUC-PR, 2014. v. 1., 1-11p.

CHAMON, Carla Simone. **Escolas de artes e ofícios mecânicos em Minas Gerais em fins do Império**. *Cadernos de História da Educação* (On-line), v. 13, p. 569-591, 2014.

GONDRA, José Gonçalves. **Sem Deus Nem Rei? O positivismo na escrita da educação brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

GONDRA, José Gonçalves. **A arte de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial**. Artigo apresentado no ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina, 2005.

GUETTIER, André. **Histoire des Écoles Impériales d'arts et métiers**. Paris: P. Ternel, 1865, 444p.

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e Vadiagem**: a origem do trabalho livre no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 1991, 335p.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **As grandes festas didáticas**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 262p., 2001.

MELO, Cristiane Silva; FLORINDO, Rosileide; MACHADO, Maria Cristina Gomes. 2012. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2012/pdf/T4/T4-004.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2021.

NUNES, Clarice. **A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira**. São Paulo: Caderno de Pesquisas, 1995.

REVISTA TRIMENSAL DO IHGB. 1889. Disponível em: <https://www.ihgb.org.br/publicacoes/revista-ihgb.html>. Acesso em: 7 fev. 2021.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Revista Brasileira de História da Educação: trajetória e os desafios da internacionalização**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2015.

A PERSPECTIVA DO TRAUMA: dialogando com Dominick LaCapra

The perspective of trauma: dialogue with Dominick LaCapra

Michelle Caetano ¹

Resumo: Neste artigo busca-se enveredar a realização de um panorama sobre as dimensões que viabilizam a política de memória, a partir da historiografia de Dominick LaCapra, destacando a sua principal natureza: a recuperação ou a reivindicação do passado são sempre permeadas por interesses e demandas sociais. Por essa razão, há várias formas de lidar com o passado, onde todas elas são atravessadas pelo poder, interesses e ideologias. Como também, estratégias de esquecimento ou apagamento público, tempo da memória, entre outros. Assim, a história dialógica de LaCapra defende o esforço de trabalhar a memória de modo crítico e ético, historicizando-a para combater não só as injustiças, mas que a memória sirva como um instrumento pedagógico de reparação.

Palavras-chave: Dominick LaCapra. História dialógica. Política de memória.

Abstract: In this article we seek to undertake an overview of the dimensions that make memory policy feasible, based on the historiography of Dominick LaCapra, highlighting its main nature: the recovery or the claim of the past are always permeated by interests and social demands. For this reason, there are several ways of dealing with the past, where all of them are crossed by power, interests and ideologies. As well, strategies of public forgetfulness or public erasure, time of memory, among others. Thus, LaCapra's dialogical history defends the effort to work memory in a critical and ethical way, historicizing it to fight not only injustices, but that memory serves as a pedagogical instrument of reparation.

Keywords: Dominick LaCapra. Dialogical history. Memory policy.

Introdução

Os estudos sobre a narrativa testemunhal ganharam foco nos últimos anos principalmente devido à virada culturalista que atribuiu uma nova posição ao testemunho, a narrativa testemunhal passou a operar também como uma chave analítica para ler as marcas dos eventos traumáticos em muitos trabalhos acadêmicos. O historiador Dominick LaCapra contribuiu imensamente para o novo status da narrativa testemunhal com a sua obra **Escribir la historia, escribir el trauma** (2005), nela o historiador faz uma adaptação de certos conceitos da psicanálise em sua análise histórica, uma análise crítica sociocultural que pretende revelar o trauma e seus desdobramentos culturais, permitindo a possibilidade de resgate das identidades históricas.

A obra de Dominick LaCapra é circunscrita dentro do campo da História cultural, fazendo um diálogo entre os campos da História, Filosofia, Literatura, Sociologia e Psicologia, em uma perspectiva interdisciplinar lançando um novo olhar sob a leitura dos fatos históricos. Sua obra apresenta um estreito alinhamento com as propostas do *Linguist Turn*. LaCapra defende uma perspectiva dialógica com o passado. Sempre primando pela historicidade dos fatos históricos e os textos produzidos por eles. Sua análise histórica mescla uma estratégia conjunta das vozes do presente e do passado com uma investigação empírica, trazendo a influência da Literatura na sua análise histórica. Dominick LaCapra defende a História como um processo de representação.

Desse modo, LaCapra transfere certas categorias patológicas da psicologia para o plano histórico, tentando dar sentido à relação entre a História e a violência, reconhecendo a influência da força psíquica subconsciente. O historiador, em sua análise histórica, adapta conceitos psicanalíticos para clarificar o trauma e seus efeitos culturais. Para ele, a forma como

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

a narrativa do trauma é conduzida, seja como um modo de intensificação, ou como um ato de abrandamento, determina a maneira como são representadas as experiências traumáticas. LaCapra, dessa maneira, coloca a narrativa como um ponto de partida para a leitura do passado.

Para além desses aspectos, a historiografia de Dominick LaCapra é interpretada, muitas vezes, por uma dimensão ética, para ele, entender tanto a vítima quanto aquele que produziu o trauma é importante eticamente e politicamente. Para o historiador, a História tem o empenho, o compromisso de resgate de memória que prime pela representação das vítimas de forma atuante e crítica. Em razão disso, o trauma é o ponto de partida para entender eventos históricos, circunscrever um evento histórico no campo do trauma daria ao historiador uma chave de acesso, uma espécie de consentimento para recorrer a princípios da psicanálise para apreender os acontecimentos.

Percurso metodológico

O balanço historiográfico que propiciou a fundamentação teórica para esse estudo tem como alicerce autores como Michael Werner e Bénédicte Zimmermann, Enzo Traverso, Maurice Halbwachs, Silvia Salvatici, Selligman Silva e Margareth Rago.

Esse aporte teórico conduziu o estudo para uma aproximação da concepção dialógica da história de Dominick LaCapra com aspectos, pontos, percepções e pensamentos dos autores em questão. Essa confluência no debate enfatizou a interdisciplinaridade, primando que os testemunhos, os textos e as realidades históricas passadas devem ser examinadas por um amplo olhar, levando em conta os diálogos entre os textos, os processos de interação do texto com o mundo externo a ele, a operação da perlaboração no trato dos testemunhos, os contextos e a relação do presente do historiador e o passado que ele observa.

Desenvolvimento

LaCapra elege a categoria psicanalítica chamada perlaboração para acessar os fatos históricos. Assim sendo, a abordagem histórica de Dominick LaCapra perpassa pela perlaboração da memória traumática do passado.

Perlaboração psíquica na perspectiva freudiana (1996) significa o processo de travessia, um caminhar “por dentro” novamente. Ela é o modo como o sujeito interage com os acontecimentos passados ou com as experiências traumáticas de sua vida. O inconsciente é estimulado para fazer uma representação da experiência traumática, esse processo acaba forçando o inconsciente a diferenciar melhor o que é passado e o que é presente. Em uma sequência Freudiana de: Recordar-Repetir-Elaborar.

Na visão freudiana recordar significa captar o acontecimento, evento ou experiência do inconsciente e trazê-lo para o consciente. Isso significa trazer novamente à tona para o consciente a experiência, as sensações e emoções vividas para a partir dessa operação reelaborar essa experiência, dando um novo sentido a ela. Permitindo construir um novo modo de ver o acontecimento e assim superá-lo, perlaborar significa desprivatizar a dor. O processo de simbolizar a cena traumática é:

A linearidade da narrativa, suas repetições, a construção de metáforas, tudo trabalha no sentido de dar esta nova dimensão aos fatos antes enterrados. Conquistar esta nova dimensão equivale conseguir sair da posição do sobrevivente para voltar à vida. Significa ir da sobrevivência à vida (SELLIGMAN, 2008, p. 69).

LaCapra transplanta o conceito freudiano de perlaboração psíquica para o campo da História, indicando que esse processo psíquico apoia o trabalho histórico, permitindo acessar

e dar novo sentido àquilo que no inconsciente ainda não era assimilável. A perlaboração é entendida pelo historiador como um possível caminho estratégico que permite a superação dos eventos traumáticos. LaCapra considera que as identidades históricas podem ser resgatadas pelo trauma humano. O acadêmico lança mão da possibilidade de elaborar o passado interpretando memórias traumáticas, elaborando o trauma que se aloja no inconsciente do indivíduo, uma transformação terapêutica convertendo a experiência traumática alojada no inconsciente, em consciência. Sendo assim, o evento traumático pode ser trabalhado, digerido, ressignificado.

Não se pode perder de vista que, para Freud (1975), o luto é uma espécie de fixação afetiva no passado onde o presente e o futuro estão completamente afastados. Um momento fica cristalizado na memória e insiste em não dar espaço para vivenciar o presente e vislumbrar o futuro. Um instante específico fica estático, sendo algo recorrente na memória, em outras palavras, uma rememoração recorrente. Abordando essa questão da temporalidade fixa do trauma, Selligman, sustenta que: “mais especificamente, o trauma é caracterizado por ser uma memória de um passado que não passa. O trauma mostra-se, portanto, como o fato psicanalítico prototípico no que concerne a sua estrutura temporal” (SELLIGMAN, 2008, p. 69).

LaCapra sugere que o luto seria o modo mais propício de perlaboração. O luto é considerado por ele o trajeto mais eficaz para dar novo sentido aos significados violentos, ele é uma chave analítica para acessar eventos traumáticos, pois o luto é um processo que vai muito além do indivíduo, ou seja, perlaborar o luto envolve o meio, o coletivo e a interação desses indivíduos que foram atingidos pelo evento traumático. Sendo assim, a perlaboração segundo o historiador permite encarar, enfrentar e reelaborar o trauma, abrindo o caminho de superar as experiências violentas e negativas.

Além desse fato, a relação entre memória e História para LaCapra é uma relação de interação mutuamente questionadora, um intercâmbio dialético que oferece a possibilidade de um senso mais claro da recordação, tornando a memória uma memória narrativa/crítica.

Convém evidenciar que o historiador admite dificuldades na operação da perlaboração/luto/memória, pois existe nos indivíduos atingidos por eventos traumáticos uma frente de resistência, isso se deve porque é muito difícil atribuir significado às experiências violentas, porém segundo ele, isso é possível. Neste caso, a empatia seria a saída para romper a frente de resistência. Para ele, a reelaboração dos significados violentos permitiria empregar os legados dos traumas violentos em políticas sociais, ou melhor, políticas de memória. Além disso, como já foi dito, LaCapra admite que a operação da perlaboração é difícil, tanto para a testemunha, quanto para o historiador e que o processo de perlaboração não é completo. As marcas violentas nem sempre são reelaboradas completamente.

No caso em tela, a política de memória viabiliza, entre outras coisas, operar a reestruturação e ressignificação das memórias traumáticas, tanto coletivas, quanto individuais. A política de memória trabalha com o espaçamento da temporalidade, isto é, o distanciamento entre o presente e o evento traumático é necessário para perlaborar o passado, permitindo que a narrativa testemunhal venha à tona. Para Olick (2007), as políticas públicas de memória ensinam e podem dar novo sentido à história de um lugar ou país. A ressignificação abre espaço para estimular e desenvolver a consciência moral e histórica a respeito dos eventos passados.

Do mesmo modo que Olick, o pensamento de Assmann (2011) concebe a reparação moral por meio das políticas de memória. Para Assmann, a perlaboração do trauma promove o advento de novas alternativas de reparo moral, bem como orientam ações políticas, entre elas as comissões de investigação, reparações oficiais de perpetradores, abertura e arquivamento de investigações para a “instrumentação da recordação” (ASSMANN, 2011, p. 19).

Vale lembrar que a política de memória é permeada por estratégias de esquecimento, demandas, interesse e ideologias ao eleger qual tipo de memória irá rememorar, esquecer ou

mesmo reparar.

Dessarte, cumpre-se salientar que a operação da perlaboração é um ato complexo, já que o historiador está em uma posição de transferência indireta da perlaboração, ou seja, via transferência indireta do testemunho, o historiador está “recebendo” o passado de um “atravessador”, esse é o ponto que LaCapra chama atenção, advertindo para as dificuldades de representações do passado pela testemunha, pois: “o trauma é uma experiência que perturba, desarticula o eu e cria buracos na existência; tem efeitos tardios impossíveis de controlar, mas com dificuldade e, talvez, impossível de dominar completamente” (LACAPRA, 2005, p. 63).

Outra questão que dificulta a perlaboração é a lealdade à memória dos mortos. Muitos vivenciam o luto como uma forma de lealdade à memória das pessoas que se foram, o luto é vivido como uma maneira de manter os entes mortos presentes. Abrir espaço para dar um novo significado ao evento traumático parece ser uma traição e um desrespeito aos que se foram, LaCapra aponta a dificuldade de muitas pessoas traumatizadas darem um novo sentido ao trauma sem se sentirem desleais com os falecidos, no trecho:

Pessoas traumatizadas por eventos limítrofes, bem como aquelas que demonstram empatia por elas, podem resistir à elaboração de algo que poderíamos chamar de fidelidade ao trauma o sentimento de que alguém deve ser fiel de alguma forma. Talvez parte desse sentimento venha do sentimento melancólico de que, ao elaborar o passado para sobreviver ou participar da vida novamente, se trai aqueles que foram aniquilados ou destruídos pelo passado traumático. O vínculo que nos une aos mortos, especialmente aos queridos mortos, pode dar valor ao trauma. E fazer revivê-lo em uma comemoração dolorosa, mas necessária, à qual nos consagramos ou, pelo menos, permanecemos apegados. Esta situação pode gerar um desejo mais ou menos inconsciente de não se separar do trauma, é claro, nega qualquer forma de fechamento conceitual ou narrativo (LACAPRA, 2005, p. 46).

Dando prosseguimento às ressalvas sobre a operação de obter o testemunho via o trauma, o historiador alerta para as limitações metodológicas nos depoimentos dessas testemunhas, indicando que existe sim certas limitações no depoimento testemunhal, pois o relato sempre é de cunho presentificado, as pessoas têm dificuldades de discernir aspectos do presente e do passado, muitas vezes, essas temporalidades se misturam na memória. Em outras palavras, o depoimento tem o caráter do dinamismo, ele é presentificado e carregado de uma carga afetiva muito forte, além da confusão entre as temporalidades e, claro, as lacunas que o passado apresenta. Cabe ao pesquisador/investigador ter um senso crítico para receber a fala mesclada de presente e passado da testemunha. O historiador explica que essa mistura entre o presente e o passado nas situações que envolvem eventos traumáticos tem ligação direta com o predomínio da encenação do *acting out* pós-traumático, onde o passado importuna insistentemente a memória em eventos de *flashback*. O passado “prende” a pessoa em uma compulsiva repetição das cenas traumáticas, assim o passado recomeça sem fim e as demais temporalidades, o presente e o futuro, ficam presos em um ciclo de dor e melancolia. Para LaCapra é a perlaboração a saída para neutralizar a compulsão da repetição dos eventos violentos, justamente por ela ser um processo articulatório das temporalidades presente e passado. Essa operação permitiria diferenciar o presente do passado, possibilitando dar um novo olhar, um novo significado ao evento traumático.

Para tanto, é a voz média o recurso mais adequado para abarcar a representação da complexidade dos eventos traumáticos, para o historiador, ela não seria nem objetiva e nem subjetiva, seria uma mediação, ou seja, ofereceria uma mediação entre o sujeito e o objeto. A voz média possui uma dupla natureza, ela é um efeito duplo, produz ao mesmo tempo efeitos no objeto e no sujeito/agente. É nesse sentido que LaCapra defende o uso da voz média na

sua historiografia, como um meio mais adequado para a representação dos acontecimentos históricos violentos do que o ultrapassado realismo objetivo. Ele julga crucial o posicionamento do observador e o seu envolvimento com o observado e vice e versa, é nesse momento que o fenômeno da psicanálise (a transferência) ocorre no campo do exercício histórico. Dominick LaCapra frisa bem a importância da transferência na sua forma de fazer história, na passagem:

Um aspecto crucial desse posicionamento é a implantação do observador no que é observado, o que em termos psicanalíticos é chamado de transferência. De fato, em um sentido, a transferência indica que se começa a investigar uma "posição" de voz média na qual se embarca de várias maneiras. Na historiografia, existem relações transferenciais entre pesquisadores (particularmente intensos entre professores e estudantes de pós-graduação) e também entre pesquisadores e o passado, suas figuras e processos. O significado fundamental da transferência que estou interessado em sublinhar é a tendência a repetir e colocar em prática performativamente, no discurso ou nas relações, processos que atuavam no objeto de estudo. Acredito que, nesse sentido, a transferência ocorra quer gostemos ou não, e o problema está em enfrentá-la com recursos que envolvem várias combinações, variações mais ou menos sutis e formas híbridas, de atuação e elaboração (LACAPRA, 2005, p. 58).

Essa concepção ativa da posição do observador no observado se aproxima em muito da perspectiva reflexiva e empírica dos historiadores Michael Werner e Bénédicte Zimmermann (2003), os autores esboçam um pensamento parecido com Dominick LaCapra no que concerne à posição do observador em relação ao objeto analisado, para esses historiadores o observador está ressituaado em seu próprio objeto, em uma relação de interação ativa entre o pesquisador e o objeto. Em LaCapra, essa concepção se configura no fenômeno de transferência e na voz média, ou seja, o exercício de interpretação e conexão entre o observado e o observador. Assim sendo, a transferência permite uma repetição performática de um determinado acontecimento passado, alguma ação em que o objeto esteve envolvido, dessa maneira, abrindo possibilidades de ressignificar esse acontecimento passado.

Conforme já mencionado, Dominick LaCapra elege o luto como evento traumático que pode construir uma memória crítica. Segundo ele, é o luto a partir da perlaboração e (a sua operação de reconhecimentos das diferenças entre o passado e o presente unidos à ressignificação do evento traumático) que permite um julgamento crítico dos eventos. Dizendo de outra forma, o uso da perlaboração dos traumas, tanto individual como coletivo, poderiam auxiliar na conversão do trauma em uma memória crítica, isso permitiria uma “administração” do comportamento coletivo, uma espécie de trabalho normativo e pedagógico atribuído à perlaboração por LaCapra. Neste sentido, Dominick LaCapra entende o luto como uma prática cultural de memória coletiva, tendo uma dimensão social, fazendo parte da construção das identidades socioculturais. O luto, embora seja uma operação difícil para o trabalho do pesquisador, é sempre coletivo e envolve interação. A memória construída de forma crítica como prega LaCapra elabora uma consciência histórica, e essa memória criticamente forjada é fundamental para preservar na História aquilo que é necessário ser preservado. Para além desses aspectos, o historiador entende memória crítica como procedimento de recordação que permite dar sentido à vivência traumática do passado. LaCapra atribui à memória crítica uma tática cultural de suplantação do trauma, dessa maneira a memória crítica estaria dentro do aporte da sua história dialógica, permitindo assim um caminho tanto para possíveis reparações morais, como também para destigmatização do evento passado.

Enzo Traverso (2012) declara que a memória é uma construção baseada na relação contínua entre as experiências vividas posteriormente ao fato e às considerações sobre ele. Esse jogo entre a experiência e a reflexão acabam por modificar a recordação do evento, o historiador argumenta que “[...] a memória, individual ou coletiva, é uma visão do passado que é sempre filtrada pelo presente [...] ilumina uma parte da verdade filtrada pela sensibilidade, pela cultura e também, poderia acrescentar-se, pelas representações identitárias, ou mesmo ideológicas, do presente” (TRAVERSO, 2012, p. 24).

Prosseguindo sobre a construção da memória condicionada à dimensão da coletividade, Traverso, assinala: “[...] as recordações são constantemente elaboradas por uma memória inscrita no espaço público, submetidas aos modos de pensar coletivos, mas também influenciadas pelos paradigmas especializados da representação do passado” (TRAVERSO, 2012, p. 37). Em vista disso, a memória traumática é “sempre uma busca de compromisso entre o trabalho de memória individual e outro construído pela sociedade” (SELLIGMAN, 2008, p. 67).

Traverso, assim como LaCapra, está condicionando a construção da memória ao diálogo entre as experiências vividas, isto é, entre o passado e as significações dele no presente. Ambos atribuem à memória coletiva uma dimensão cultural, Traverso alega que o passado se transforma em um tipo de memória coletiva após selecionar e reinterpretar as recordações, e essa seleção é através do que ele chama de “sensibilidades culturais” (TRAVERSO, 2012, p. 10) do presente.

LaCapra, da mesma maneira que Traverso, parece se orientar pela perspectiva do sociólogo Maurice Halbwachs (1995) no que diz respeito ao caráter coletivo da memória humana. Um dos primeiros intelectuais a tratar a memória como resultado das interações sociais foi Halbwachs. O sociólogo combateu o pensamento tradicional que localiza a memória em um lugar de produto das impressões dos acontecimentos reais na mente humana. Halbwachs defende que a memória é produzida de acordo com as múltiplas interações sociais. A memória individual, para o sociólogo, é um reflexo da complexidade das interações de cada indivíduo e, portanto, a memória individual não é desassociada da memória coletiva.

Não se pode perder de vista, que o luto para o historiador Dominick LaCapra funciona como uma prática cultural que consiste em reconhecer que os eventos passados são elementos importantes para a consciência histórica. O luto, de acordo com ele, tem uma dimensão social que dá sentido às identidades, permitindo as pessoas se identificarem, se reconhecerem de maneira coletiva em suas dores. O luto funciona como um lugar de pertencimento coletivo da prática cultural da dor, ele é uma forma de ritualização dos vínculos com o passado. O luto, dessa forma, é uma cristalização de um momento específico no tempo. A prática cultural do luto é um laço e, ao mesmo tempo, uma identificação com o que foi perdido com o evento violento. O luto coletivo, conforme argumenta LaCapra, é um evento que pode se transformar em uma matriz de euforia. Até mesmo acontecimentos tão violentos e bárbaros como o bombardeiro de Hiroshima e o Holocausto podem se transformar em uma matriz eufórica que dá origem a um trauma fundamental, trauma que sustenta a identidade coletiva.

A memória traumática do Holocausto, por exemplo, é vista pela perspectiva de LaCapra como um evento excepcional que continua afligindo e impactando a todos, isso ocorre porque são eventos imbuídos de afetividade e “altamente catequizado” (LACAPRA, 2005, p. 43). Ou ainda, eventos traumáticos limítrofes como o Holocausto, segundo ele:

[...] também podem dar origem ao que poderíamos chamar de traumas fundacionais, traumas que, paradoxalmente, se transformam para um indivíduo ou um grupo em um sustento de identidade precioso, ou intensamente catequizado, ao invés de meros eventos que levantam a problemática questão da identidade (LACAPRA, 2005, p. 47).

Visto isso, a destigmatização proposta pelo historiador em casos como o Holocausto enfatiza o trabalho do luto como um processo que opera, ao mesmo tempo, prática e estratégia cultural, onde reúne elementos passíveis de reparação dentro de uma política de memória. Política essa que apreende as experiências violentas passadas através do procedimento de perlaborar a vivência traumática, dando sentido a ela e assim promover reparações morais, bem como instruída de um caráter orientador e preventivo. Para o historiador, o Holocausto é um acontecimento extremo, um momento que é vivido por “experiências exclusivas” (LACAPRA, 2005, p. 51), dessa forma, o modo de análise e interpretação desse evento é recorrer ao que ele chama de “realismo traumático” (LACAPRA, 2005, p. 51), ou seja, primar por acolher, tanto cognitiva quanto afetivamente a experiência violenta. O processo do realismo traumático proposto por ele é uma operação que articula historiador, testemunha, voz média e a inquietação empática.

Isso nos fornece uma interessante chave para compreender a categoria apresentada por LaCapra, “inquietação empática” (LACAPRA, 2005, p. 63). O historiador indica que para distinguir o tratamento analítico dado às vítimas e os perpetradores, um tipo de resposta analítica e ética é necessário: a inquietação empática. Um tratamento dado às feridas do passado de modo ético e responsável, um modo de fazer história que lide com as experiências negativas passadas com atribuições responsáveis, como no trecho:

[...] acolher as experiências traumáticas de outras pessoas, especialmente as vítimas, não implica em se apropriar delas, mas no que eu chamaria de inquietação empática, que deveria ter efeitos estilísticos ou, de maneira mais geral, efeitos na escrita que não podem ser reduzidos. Para fórmulas ou receitas. Com relação aos autores, que também podem ficar traumatizados por sua experiência, eu diria que o historiador deve tentar entender e explicar seu comportamento o máximo possível. [...] Essa aceitação procuraria alcançar um conhecimento em que as reivindicações da verdade não são objetificações unidimensionais, que não devem ser exaltadas ou fixas, mas devem ser tratadas de maneira cognitiva e eticamente responsável [...] (LACAPRA, 2005, p. 65).

A inquietação empática funcionaria como um posicionamento moral auxiliando na construção dos significados históricos e, portanto, da consciência histórica. A empatia na visão de LaCapra, funciona como um alerta no momento do testemunho colhido pelo pesquisador, ela traz afetividade, mas também serve como um balizador onde localiza e define as posições do historiador e do depoente. Localiza sua fala como porta voz da fala do outro e a posição da fala da própria testemunha. A empatia é uma experiência de se colocar no lugar do outro, no qual a resposta emocional do pesquisador deve ser carregada de respeito, tendo o discernimento que “a experiência do outro não é sua” (LACAPRA, 2005, p. 62). É se colocar no lugar do outro de forma respeitosa, entretanto, sem incorporar esse lugar. O observador no seu exercício histórico deve agir recorrendo a empatia como um filtro, mas não a empatia total, chamada por LaCapra de plena identificação. A empatia deve funcionar, em sua visão, como um aspecto crítico da compreensão do historiador, trazendo para esse exercício a objetividade, que coloca os filtros necessários na plena identificação, ou seja, a objetividade funciona como um freio na plena identificação, orientando a pesquisa de forma meticulosa e, ao mesmo tempo, afetiva ouvindo as vozes dos testemunhos.

A História que Dominick LaCapra propõe é uma História dialógica, pois o historiador confere a ela a função de reconstrutora do diálogo com os “mortos”, fazendo questionamentos acerca desse passado, conectando esse diálogo com o presente do historiador e seu respectivo contexto. É um diálogo entre as duas temporalidades, o passado e o presente, onde um acaba

impactando o outro. Uma História dialógica, de acordo com LaCapra, considera as interpretações como se fossem um ato político dentro de um diálogo entre a tradição e o contemporâneo. Entre a História e outros campos do saber, como a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia e a Literatura. Partindo de um diálogo crítico entre o momento presente e o passado, onde a interpretação como ato político seria, entre outras coisas, a voz do historiador e também do leitor nesse diálogo com o passado. É dessa forma que o historiador interpreta a história dialógica como um ato político, isso significa que essa concepção histórica também leva em conta que esse passado — com seus testemunhos como, por exemplo, os textos — carrega suas próprias vozes. A perspectiva dialógica de LaCapra enfatiza que as vozes, os textos, as realidades históricas passadas e a interdisciplinaridade devem ser examinadas por um amplo olhar, levando em conta os diálogos entre os textos, os processos de interação do texto com o mundo externo a ele, bem como a operação da perlaboração no trato dos testemunhos, os contextos e a relação do presente do historiador e o passado que ele observa.

Considerações finais

Para LaCapra, a História deve ser um terreno de construção de sentido da experiência humana, reorganizando e mobilizando as noções fundamentais de historicidade para responder seus principais papéis ou funções: de ser um mecanismo interpretativo humano e de trazer à tona uma memória crítica, um lembrar pedagógico dos acontecimentos. Na concepção histórica de Dominick LaCapra, o historiador é posicionado de modo crítico onde a História tem um cunho de responsabilidade ética e moral, em uma perspectiva dialógica como o passado que, ao mesmo tempo, o observador observa, mas também está no que é observado (inquietação empática). Essa perspectiva é o fenômeno que a Psicanálise chama de transferência, ou seja, é a projeção durante as sessões com o terapeuta das memórias inconscientes e conscientes do paciente. É neste momento que ele evoca sua realidade psíquica através da figura do analista para dar conta dessa memória. O fenômeno da transferência na História acontece entre o pesquisador, a testemunha (o pesquisado) e o seu passado. Para LaCapra, o historiador age de forma empática, respeitosa e ética ao tratar a testemunha e seu passado histórico.

O trabalho histórico proposto por Dominick LaCapra parte da explanação do trauma, do luto, via perlaboração para assim buscar na memória as experiências históricas negativas e reprimidas, levando em direção a possibilidades de um conhecimento histórico com efeito moral e de reparação, o pesquisador/investigador deve dedicar-se a extrair aquilo que for o mais marcante na memória. Para ele o campo histórico pode e, deve, ir além de reparar as feridas do passado traumático. A História pode e deve também aceitar essas feridas para que ocorra um reconhecimento para promover assim chances de elaborar responsabilidades éticas e morais, contribuindo para políticas de memória. LaCapra apresenta uma História que faz suas interpretações como um ato político capaz de dialogar passado e presente, defendendo a tarefa interpretativa do historiador como um ato político que deve estar em permanente reavaliação da tradição, onde as temporalidades presente e passado se comportam como redes entrelaçadas que interagem mutuamente.

Ademais, a memória, para o historiador, age como um dos aspectos que produz sentido. Sentido esse que posiciona a humanidade no curso do tempo, por esse posicionamento sobre a memória que alguns intelectuais do campo historiográfico arriscam uma Filosofia da História em Dominick LaCapra.

Silvia Salvatici também considera a pesquisa que recorre à memória como um caminho para questionar a universalidade do discurso tradicional na história e seus mecanismos de inclusão e exclusão. Para Salvatici, o uso da memória permite dar voz a realidades múltiplas esquecidas pela história tradicional, abre possibilidades de escutar a pluralidade de vozes que

foram ocultadas por muito tempo e acaba por atribuir uma dimensão de relato histórico a esses testemunhos. Segundo a historiadora:

[...] a pesquisa feminista sobre memória permitiu que algumas experiências individuais e coletivas do passado ganhassem voz e fossem reconhecidas como parte da história. Isso é importante não somente sob a perspectiva científica, mas também sob o ponto de vista dos testemunhos, que podem se sentir parte da história coletiva (SALVATICI, 2005, p. 41).

A perlaboração com Dominick LaCapra ganha status de papel social, ela passa a desempenhar o papel de realizar uma atividade crítica, um tipo de historicização da memória. A visão histórica de Dominick LaCapra é de um lembrar pedagógico, que se realiza na perspectiva dialógica com o passado. A História é, sobretudo, uma tensa reconstrução objetiva do passado (não objetivista), em um intercâmbio dialógico/reflexivo com o passado e com outras indagações sobre ele, onde o conhecimento produzido por ele envolve além da coleta, processamento e análise de informações, envolve também afeição, empatia e questões de ética e de valores.

Referências

ASSMANN, Aleida. **Espaço da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

CARUTH, Cathy. Modalidades do despertar traumático: Freud, Lacan e a ética da memória. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio; NESTROVSKI, Arthur (Orgs.) **Catástrofe e representação**. São Paulo: Escuta, 2000.

FREUD, Sigmund. **Standard Edition of the Complete Psychological Works**. Londres, Hogarth Press, 1975.

FREUD, Sigmund. Recordar, Repetir e Elaborar. Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II. In. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

KANSTEINER, Wulf. **Finding meaning in memory**: a methodological critique of collective memory studies. *History and Theory*, v. 41, n. 2. Wiley for Wesleyan University, 2002.

LACAPRA, Dominick. **History and memory after Auschwitz**. U.S.A.: Cornell University Press, 1998.

LACAPRA, Dominick. **Escribir la historia, escribir el trauma**. Buenos Aires, Nueva Visión, 2005.

OLICK, Jeffrey K. **The politics of regret**: collective memory in the age of atrocity. New York, LondonL Routledge, 2007.

RAGO, Margareth. **Narrar o Passado, repensar a história** / Margareth Rago [et al.], orgs. Campinas, SP: UNICAMP, 2014.

SALVATICI, Silvia. Memórias de gênero: reflexões sobre a história oral das mulheres. In: **História Oral** – Revista da associação Brasileira de História Oral, v. 8, n. 1, 2005.

SELIGMAN, Marcio S. (Org.) **Narrar o trauma**: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. PSIC. CLIN., Rio de Janeiro, v. 20, 2008.

TRAVERSO, Enzo. **O passado, modos de usar**. História, memória e política. Tiago Avó [trad.], edição Unipop, 2012.

WERNER, Michael; ZIMMERMANN, Bénédicte. Pensar a história cruzada: entre empiria e reflexividade. **Textos de História**, v. 11, n. 1, 2003.

O ABISMO DO INFERNO DE SANDRO BOTTICELLI: como este baseou-se em Dante e suas implicações na construção do imaginário da Idade Média

The abyss of hell from Sandro Botticelli: how it based in Dante and its implications on the construction of the imaginary in middle ages

Aline Vasconcelos Alfonso ¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar a obra O Abismo do Inferno de Sandro Botticelli e entender por que o pintor se inspirou em Dante. Questiona-se a quem se destinaria a obra: a um público específico ou qualquer um poderia decifrá-la? Falaremos brevemente do papel da Igreja Católica no cotidiano das pessoas, como a instituição criava esse imaginário através das missas, cantos e imagens. Visto que o objeto de estudo é um quadro, a metodologia se baseia em Erwin Panofsky, mais especificamente em seu terceiro nível de interpretação iconológica, a criação da mentalidade de base, que leva em conta os aspectos políticos, históricos e filosóficos. Com base nessa metodologia analisaremos o contexto italiano, suas influentes figuras como a família Médici, além de sua possível relação com a obra. Analisaremos a vida de Botticelli, suas influências artísticas, analisando também Dante Alighieri. Por fim, faremos uma descrição detalhada da obra, comentando os detalhes de cada círculo infernal. Como resultado descobrimos quem financiou a obra, Lorenzo di Pierfrancesco, além de constatarmos que a obra não se destinava ao público comum.

Palavras-chave: Sandro Botticelli. Inferno. Dante.

Abstract: This article has the purpose analyzing the painting Abyss of Hell, of Sandro Botticelli and understand why the painter inspired in Dante. Questioning to whom the work was destined: a specific group or anyone could decrypt it? Briefly, we will talk about the paper of Catholic Church on quotidian, how the institution built this imaginary with mass, singing and pictures. As the object of this study is a painting, the methodology is based in Erwin Panofsky, more specific in his third level of iconological interpretation, the creation of bases mentality, that observes the political aspects, historical and philosophic. Based on this methodology we will analyze the Italian context, the important figures as Medici family, and their possible relation with the painting. We will examine Botticelli's life, his artistic influences, also analyzing Dante Alighieri. At last a detailed description of the painting, commenting the details of each infernal circle. As result we figured out who financed the painting, Lorenzo di Pierfrancesco, as well as ascertain that the painting was not destined to the common people.

Keywords: Sandro Botticelli. Inferno. Dante.

Introdução

A cristandade ocidental moldou toda uma sociedade e época com seus princípios, repercutindo no comportamento, na fé e na mentalidade. Os dogmas formaram o homem medieval que adorava um Deus e temia passar o pós-morte nos confins do inferno. Servo fiel, todo conhecimento sobre o além era adquirido através da Igreja Católica, detentora do conhecimento e das produções imagéticas.

O trabalho dos clérigos em adentrar o cotidiano dos fiéis não era nada fácil. Era preciso que seus ensinamentos valessem para reis e camponeses, que ambos respeitassem a instituição que se autodenominava divina. Em seu livro intitulado *O Homem Medieval*, Le Goff (1987, p. 10) nos apresenta a heterogeneidade dos homens deste período, mostrando inclusive o ateu, excluído da sociedade: “Se havia um tipo humano a excluir do panorama do homem medieval

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

era precisamente o do homem que não crê, o tipo a que, mais tarde, se chamara libertino, livre pensador, ateu”. A teologia tinha por objetivo adaptar-se à sociedade, aos crentes e não crentes, visto que em sua doutrina não havia espaço para este homem livre em seus pensamentos. O autor nos apresenta a ideia, mas argumenta que o número de céticos era pouco.

As formas de controle variavam amplamente, apesar do método mais comum ser através da literatura. A vida religiosa, então, adentrava às casas desde cedo. O “ser cristão” era ensinado. Le Goff (1987, p. 179) argumenta que o estudo de línguas era importante para os filhos dos mercadores e dos homens de negócio, que eram encaminhados para as universidades: “Que tipos de livros constituíam a biblioteca do mercador? Sobretudo, as vidas dos santos, a Bíblia e o Saltério, mas também obras de Boécio, de Cícero, dos poetas romanos, a *Divina Comédia* e mesmo Boccaccio”.

O aprendizado do homem acontece de várias formas, através das relações sociais ou pelas instituições de ensino, religiosas ou não. Por deter o conhecimento escrito, a Igreja abarcou este ofício e facilmente se fez presente na mente do homem, na visão (com as iconografias) e na audição (nas missas e cantos).

“O homem medieval é um ‘descodificador’ contínuo, o que reforça a sua dependência em relação aos clérigos, peritos em simbologia. A simbologia comanda a arte e, em especial, a arquitetura, para qual a Igreja é, acima de tudo, uma estrutura simbólica” (LE GOFF, 1987, p. 27).

As representações visuais foram fundamentais para educar a maioria da população. Dessa forma, foram explorados temas gerais que facilmente chegariam a este público-alvo. Os sete pecados capitais foram fundamentais para adentrar a mentalidade do fiel, que reconhecia prontamente nas iconografias suas respectivas representações. As imagens e representações teatrais tinham significativo efeito na construção de uma memória visual, difundindo crenças acerca do além.

O quadro de Botticelli simula o Inferno dividido em setores, em forma de funil, representando o caminho percorrido pelo Diabo quando este foi expulso do céu. Confeccionada no século XV, a obra chama atenção por suas cores terrosas e a quantidade de detalhes. O presente trabalho tem por objetivo explorar a obra *O Abismo do Inferno* de Sandro Botticelli, onde o artista inspira-se na clássica obra *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri. Quais motivações levaram Botticelli a fazer uma pintura inspirada nesta memorável obra florentina? A quem esta pintura se destinava? Seria ela mais uma obra de cunho educativo e doutrinador?

Identificaremos traços biográficos de Sandro Botticelli, bem como suas motivações e referências para a pintura. Abordaremos também a possível interferência da Família Médici no contexto italiano, a qual financiava a elaboração de artes com teor cristão, e também exercia grande influência na Alta Cúpula da Igreja Católica, o papado. Além disso, descreveremos a pintura, identificando o imaginário do Inferno, como este se dividia, quais punições os condenados sofriam e como era determinado quem era destinado a arder no Inferno pela eternidade.

Metodologia

Para realizar este trabalho seguiremos o caminho traçado pela iconologia, que além de analisar e descrever imagens, também elabora teorias, analisando conjuntos de informações e perspectivas a fim de conceber um quadro amplo. Com base em Erwin Panofsky e seu livro *Estudos e Iconologia* (1939), pode-se pensar e analisar uma obra de arte do período renascentista, objeto de estudo da presente pesquisa. Panofsky desenvolve níveis de significação e é útil seu terceiro nível, que é o de interpretação iconológica, que procura uma “mentalidade de base”.

A tentativa é de reconstruir uma realidade, um recorte específico, que leva em conta aspectos políticos, filosóficos e religiosos. Enfim, trata-se de interpretar este “inconsciente coletivo”. Nas palavras de Meneses (2012, p. 245): “o visível é sintoma do invisível, e todo

objeto, toda imagem significam mais do que a aparência e podem conduzir à circunscrição de um inconsciente coletivo, uma cosmovisão, um espírito da época”.

A partir desta metodologia que analisa um contexto histórico, filosófico e social, é possível compreender as construções artísticas, objetivo deste trabalho.

O contexto italiano

Política e história estão bastante interligadas no desenvolvimento de uma sociedade. A forma como um país se divide econômica e geograficamente é essencial para compreender discussões, segregações e ascensões de famílias importantes na História.

O que hoje conhecemos como Itália configurou-se apenas no século XIX. Antes disso era dividida em reinos e pequenas repúblicas, destacando-se cinco grandes estados: O Reino de Nápoles, os Estados Pontifícios, o Ducado de Milão, a República Florentina e a República Veneziana. Essa fragmentação culminava com vários conflitos internos e externos, principalmente a alta sociedade contra os populares. Florença já era uma cidade bastante desenvolvida na época, contando com grandes mercados, além de comércio intenso localizado junto à Ponte Vecchio. É nesta cidade que nasceu Dante Alighieri e o pintor Sandro Botticelli, o qual confeccionou a obra inspirada na *Divina Comédia*, *O Abismo do Inferno* (1480).

Grandes nomes, cercados por lendas de grandeza também marcam a história italiana. Exemplo disso é a Família Médici, que se dizia descendente de Averardo, grande cavaleiro que lutara para Carlos Magno. A família prosperava junto com Florença ocupando cargos públicos e de prestígio, como no cargo *gonfaloniere*. Prestígio era essencial para quem queria ascender na cidade: de acordo com Christopher Hibbert, em sua obra intitulada *Ascensão e queda da Casa dos Médici*, na antiga Florença “rico significava respeitável; pobre equivalia a desgraçado”.

A admiração dos artistas florentinos pode ter corroborado para Botticelli inspirar-se na obra, como num efeito dominó. A Itália é berço de consagrados nomes da literatura e poesia, como Petrarca, Dante, Boccaccio, Maquiavel e Ovídio. O próprio Dante, em sua famosa obra, é guiado pelo poeta italiano, Virgílio, mostrando esta admiração e louvor pelas obras e personagens florentinos.

A Florença do século XV era formada em sua maioria pelos aristocratas, compondo-se de grupos de banqueiros, mercadores e políticos. Estes, na tentativa de manter privilégios e poder, casavam seus filhos entre si, formando uma elite florentina que viria a administrar a cidade, tornando-se mais tarde, o berço do Renascimento. Mais do que permanecer na alta cúpula, essas famílias tinham a ânsia de ser importantes, tanto que nesse contexto observamos valores como a moral, educação laica e valorização da família.

Essa ligação entre homens de negócios e políticos deixou a linha que separava Estado e Família muito tênue: para que um fosse próspero, era necessário que o outro o acompanhasse. Florença foi governada pela família Médici desde o século XV até meados do século XVIII, sendo o primeiro líder da dinastia política Cosme de Médici.

A família Médici também estava presente nas artes, sendo constante a encomenda de quadros e afrescos. A *Galleria degli Uffizi*, localizada em Florença, expõe várias obras de renomados artistas renascentistas como Caravaggio, Leonardo da Vinci, Michelangelo e Botticelli. Arte é também uma forma de cultura, de mostrar-se culto, e era comum quadros adornarem as paredes dos palácios.

Débora Barbam Mendonça (2008) destaca que o período renascentista fora caracterizado como oposição à própria Idade Média: era a retomada da Antiguidade, das suntuosas esculturas, da arte que impressiona pela beleza e grandiosidade. Há uma tentativa de reconciliar arte, razão e beleza. Era, por fim, um período de descoberta do homem e do mundo. O objetivo das artes era, então, mostrar a visão deste homem esclarecido, novo; e como este vê o mundo, agora belo e que busca representar a verdade.

A vida de Sandro Botticelli

Em 1444 nasceu em Florença Alessandro di Mariano di Vanni Filipepi, conhecido, posteriormente, como Sandro Botticelli. Influenciado por seu irmão mais velho, começou a carreira artística como ourives, sendo depois introduzido no mundo artístico. Botticelli foi um grande expoente do Renascimento Florentino na viragem do *Quattrocento* para o *Cinquecento*.

A família de Botticelli passou a maior parte da vida em Florença. Perto deles vivia a família Vespucci – família do notável explorador Américo Vespucci - que os apresenta para a importante família Médici, que colecionava muitas obras de arte, tendo encomendado várias de Botticelli e recomendando-o a outras famílias de prestígio.

Sua vida artística começou em uma ourivesaria. Conhecendo Fra Filippo Lippi, iniciou sua carreira de pintor com aproximadamente dezoito anos, onde aperfeiçoou técnicas de desenho e mistura de cores. De acordo com Deimling (1995, p. 11) no início de sua carreira há muitas influências de seu mestre, como o uso do estilo gótico e renascentista. Aproximadamente em 1467, Botticelli estabelece o próprio ateliê em Florença e desprende-se de Lippi, estando receptivo a novas influências e criando seu estilo próprio.

Ainda jovem, Botticelli teve contato com uma das mais importantes pinturas que marcou o início do Renascimento Florentino: o *Afresco da Trindade* (1428), pintada por Masaccio. O afresco é considerado um dos primeiros do período do Renascimento Florentino. Esta obra é importante por explorar as leis da perspectiva central, tendo uma integração “rigorosamente homogênea de todos os seus elementos” (DEIMLING, 1995, p. 7). Além disso, as pessoas retratadas têm expressão realista e de relevo corporal, técnica que Botticelli vai explorar em seus retratos, principalmente.

De acordo com Deimling (1995), a década de 1480 foi muito importante para a carreira de Sandro Botticelli. Sob liderança do frei Girolamo Savonarola, a Península Itálica foi sacudida por uma nova onda religiosa, onde rogava aos florentinos que se livrassem da vida de pecado, luxúria e ostentação, condenando principalmente a Família Médici. Deimling (1995) aponta ainda que Botticelli sentiu-se afetado pelo movimento (por pintar quadros para a Família Médici), mudando seu então estilo “mundano”, e voltando-se para aspectos mais religiosos, como o quadro *Prantos sobre Cristo morto* (1495).

As pregações de Savonarola tiveram influência sobre os religiosos, pois este “diabolizava com paixão os descrentes e os inconscientes do desperdício da opulência, e a todos os seres humanos ligados a uma existência sensual” (DEIMLING, 1995, p. 74). Sobre essa questão, Sousa (2010, p. 39) ainda acrescenta que as crescentes influências da pregação de Savonarola culminaram na instalação de um governo prioritariamente *piagnoni* em 1497.

As pinturas de cunho religioso se tornam então, em meados da década de 1490, a nova vertente artística de Botticelli. Influenciado pelo movimento de Savonarola, Botticelli se reinventou e explorou temáticas com índole religiosa. São desse período, obras como: a *Coroação de Maria* (1490); *A virgem e o menino com seis anjos* (1485); e *Prantos sobre Cristo Morto* (1495). Todas refletem a devoção religiosa do artista.

Também são deste período os esboços deixados pelo artista, como os pontos de ilustração para o Inferno de Dante (imagem 1). Tais desenhos, confeccionados entre 1480 e 1500, são a base para seu célebre quadro *O Abismo do Inferno*, já influenciado pelas ideias de Savonarola. Deimling (1995, p. 77) revela que “não é impossível identificar estas ilustrações com o ciclo de Dante que Botticelli criou – está provado – para um dos seus mecenas mais importantes, Lorenzo di Pierfrancesco, da família dos Médici”.

Figura 1. O Inferno, Canto XVIII.



Fonte: <http://dardinelhes.blogspot.com/2016/04/la-mappa-dellinferno-de-botticelli.html>. Acesso em: 8 out. 2019.

Neste contexto, percebe-se como artistas seguem sua época: a princípio pintando retratos de famílias ricas ou cenas cotidianas para essas mesmas famílias decorarem suas paredes. Posteriormente, diante da influência religiosa tomando as ruas de Florença, o pintor se transformou, mudando o teor de suas obras. Sociedade e indivíduo são inseparáveis. Como observa Carr (1996, p. 67), “todo ser humano em qualquer estágio da história ou da pré-história nasce numa sociedade e, desde seus primeiros anos, é moldado por essa sociedade”. Dessa forma, pensar sobre a obra de Sandro Botticelli requer pensar e compreender o seu contexto; a Florença da segunda metade do século XV.

A influência de Dante Alighieri

Dante Alighieri foi poeta e político florentino, sendo reconhecido mundialmente pelo seu poema épico *Divina Comédia*. Este influenciou obras de vários artistas, retratando este Inferno dantesco, que por analogia é diabólico, medonho. A exemplo disso, temos Sandro Botticelli, que confeccionou o quadro *O Abismo do Inferno* onde busca dar forma clara às torturas e medos narrados por Dante. Estudar a obra dantesca é uma etapa necessária para entender como o quadro de Botticelli fora confeccionado, como o artista entendeu a obra e o motivo para reproduzi-la.

Não se sabe quem influenciou Dante a escrever a obra *Divina Comédia*, finalizada em 1320. De acordo com Carlos E. Zampognaro no livro *Dante Alighieri, o poeta filósofo* (2011), a obra começa a ser escrita no ano de 1309 e finalizada em 1320, sendo a última parte, *Paraíso*, publicada postumamente.

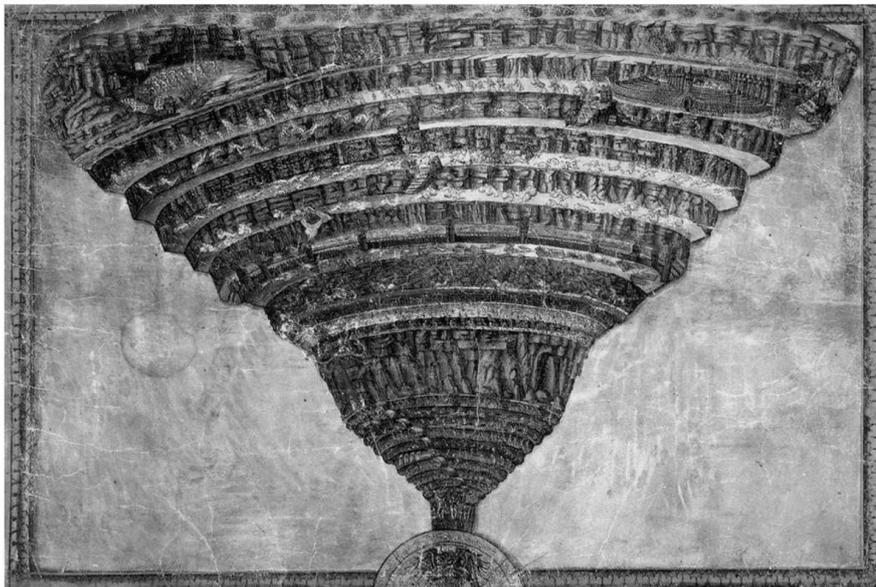
A *Divina Comédia* fora obra importantíssima para o povo florentino: seu título original é *Comédia*, para contrapor a “tragédia”. Segundo Pedro Heise, em sua entrevista (2013) dada ao programa Estúdio UNIVESP TV: tragédia tem um final ruim e um começo bom; e a comédia um começo ruim e um final bom, que é justamente o que acontece na obra citada: Dante começa no Inferno e termina com a contemplação de Deus. O título *A Divina Comédia* foi dado posteriormente, surgindo aproximadamente 200 anos depois. A “valorização” da obra com o adjetivo “divina” deu-se com Boccaccio, também poeta italiano e estudante da vida de Dante.

A perfeição geométrica da obra, de acordo com Heise, também é algo que chama atenção. Constituída em 100 cantos divididos em 33, 33 e 34 cantos para Inferno, Purgatório e Paraíso respectivamente. O próprio número 3 faz alusão à Santíssima Trindade, e aos tercetos que compõem todo o texto. Atenção também aos seus múltiplos, como o número 9 (número de

círculos infernais). Percebe-se como a obra fora muito bem pensada pelo artista. A perfeição geométrica agregada ao conteúdo com teor divino fez com que se tornasse um livro de literatura clássica presente nas casas da época.

Como já mencionado anteriormente, a família Médici financiava vários artistas e suas obras eram expostas em museus e em suas casas. Lorenzo di Pierfrancesco, patrono de Botticelli e membro da família Médici, encomenda a obra conhecida como *O Abismo do Inferno* (Figura 2). Podemos afirmar que a obra fora encomendada depois que o patrono viu os esboços (Figura 3) de Botticelli: seus traços delicados, mas marcantes, além da inesquecível face do demônio, muito provavelmente chamaram a atenção de Pierfrancesco. Botticelli se inspira no clássico da literatura dantesca para executar a tarefa. Não se sabe a data correta da finalização do quadro. Estima-se uma data entre 1480 e 1495. Nela é retratada a viagem de Dante, junto de Virgílio, que passa através dos tortuosos caminhos do submundo.

Figura 2. O Abismo do Inferno, 1480's, Sandro Botticelli.



Fonte: https://www.wga.hu/support/viewer_m/z.html. Acesso em: 8 out 2019.

Figura 3. O Inferno, Canto XXXIV, Lúcifer.



Fonte: https://www.wga.hu/support/viewer_m/z.html. Acesso em: 8 out. 2019.

O Abismo do Inferno

Imagens de tortura, sofrimento e caos são expressas em todos os detalhes da obra de Botticelli. A imagem em forma de funil demonstra a queda do Diabo do Reino dos Céus, onde este cai e fica preso no meio da Terra. A pintura original mede 32.5cm x 47.5 cm e encontra-se na Biblioteca Apostólica Vaticana.

Seguindo a lógica da primeira parte da narrativa épica de Dante, *Inferno*, nos deparamos com círculos de tortura. Dessa forma, no topo encontra-se o Limbo, lugar onde estão as almas de crianças e adultos que não foram batizados. Há também os que viveram antes do Cristianismo, pois estes não conhecem a palavra de Deus, lhes faltando a fé. O castigo neste círculo é ter os desejos para sempre frustrados.

Em seguida, no segundo círculo infernal encontramos o Rei Mínos, criatura da mitologia grega, que tem papel de juiz dos mortos. Ele os julga de acordo com os pecados cometidos: enrola sua cauda na vítima, sendo o número de voltas o respectivo círculo infernal. Além dele, neste recinto encontram-se os julgados luxuriosos, que são incessantemente arrastados e atormentados pela ventania.

Figura 4. De cima para baixo: círculo três, em seguida o quatro e após esse, círculo cinco.



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/28433765@N07/14467193867/player/fc8ea5f71f>. Acesso em: 10 nov. 2019.

No terceiro círculo infernal (Figura 4), encontram-se os gulosos, condenados a ficarem prostrados sob forte chuva de granizo, água e neve, além de ser dilacerados pelas garras de Cérbero, o cão grego de três cabeças.

O quarto círculo abriga os pródigos e avarentos, condenados a rolar enormes pesos e a se injuriarem mutuamente. Rolam os fardos de um lado para o outro pela eternidade, a fim de conhecer o peso de seus pecados.

Em seguida, no quinto círculo, encontra-se um rio de águas ferventes e negras. Seu nome é Rio Estige. Nele se encontram sombras vagando nuas, cobertas de lodo. Aqui residem almas que foram vencidas pela ira. Na Figura 4 podemos ver torres de vigia pegando fogo, que seriam as portas de entrada da cidade de Dite, a qual reúne os demais círculos infernais.

No sexto círculo jazem os hereges em sepulcros inumeráveis. Entre eles há chamas para manter as tumbas ainda mais quentes. Junto dos hereges estão seus seguidores. As tumbas queimam de acordo com a gravidade da heresia feita.

O primeiro recinto do sétimo círculo é guardado pelo Minotauro, que vigia os que praticaram violência contra o próximo, estando mergulhados em sangue fervente. No segundo recinto encontram os que praticaram violência contra si, os suicidas, que são transformados em árvores, enquanto cães ferozes os perseguem e destroçam. No terceiro recinto do sétimo círculo encontram-se os violentos contra Deus, contra a arte e a natureza, atingidos por uma chuva de fogo que não cessa. É também casa dos sodomitas.

O oitavo círculo abriga os que cometeram fraude, estando distribuídos por dez diferentes valas. É o Malebolge (Figura 5), cercado por muralhas de pedra. No centro abre-se um poço largo e fundo, que é dividido em dez covas iguais. Os pecadores marcham nus, tendo demônios à espreita que os fustigam com grandes chicotes. Encontram-se também os simoníacos, enterados de cabeça para baixo; na quarta vala os magos, adivinhos e farsantes, que têm a cabeça voltada para as costas; em seguida encontram-se os corruptos, os hipócritas, ladrões, falsos conselheiros, os que semeavam ódio e discórdia, além dos falsários.

Figura 5. Malebolge.



Fonte: <http://www.cinemamente.com/inferno-botticelli-trailer/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

No primeiro recinto do nono círculo – a Caína – encontram-se os traidores do próprio sangue. No segundo recinto, chamado Antenona, estão os traidores da pátria. O terceiro recinto caracteriza-se pelo lago congelado que prende suas vítimas até a cintura. O quarto recinto do nono círculo têm-se a Judeca, onde são punidos os traidores de seus chefes e benfeitores. Ali encontra-se o próprio Diabo, dotado de três cabeças e onde cada boca devora um grande traidor da História: Judas, Bruto e Cássio.

Por ser uma pintura onde as imagens são pequenas, tendo no quadro original menos de um centímetro, é interessante que haja a leitura do poema para situar-se. Como dito anteriormente, outros artistas inspiraram-se na obra de Dante para representar o Inferno. Nardo di Cione (1320-1366) é exemplo disso. Entretanto, como analisa Deborah Parker (2013, p. 87), Nardo não é tão detalhista como Botticelli. Além de representar algumas paisagens, o foco de Nardo é apenas no castigo aplicado a cada círculo, enquanto no quadro de Botticelli, ele representa Dante e Virgílio na jornada, na tentativa de ilustrar como a viagem deu-se. “O quadro de Botticelli diferencia-se notavelmente do de Nardo na forma em que representa o Inferno, o número de episódios desenhado, e a inclusão dos dois viajantes”. Representar os viajantes é uma maneira de transformar a narrativa linear do poema numa perspectiva mais ampla, onde é possível acompanhar o trajeto destes.

Se olhar atentamente é possível ver que há algumas escadas “interligando um círculo a outro, indicando que Botticelli buscava uma funcionalidade concreta: indica como Dante e Virgílio caminhavam de um círculo a outro”, como nos mostra Parker (2013, p. 97).

Parker ainda argumenta que ler o texto e observar a pintura é essencial para o entendimento: texto e pintura se complementam. Se na obra de Botticelli não há foco, o poema auxilia a contextualizar encontros, além de explicar a estrutura do próprio Inferno.

Lorenzo di Pierfrancesco encanta-se com os esboços de Botticelli inspirados na obra de Dante. Encomenda-lhe então uma pintura, que retrate este lugar incrivelmente detalhado e enigmático. Botticelli, por renovar suas inspirações, influenciadas por teores divinos, aceita a encomenda, entregando este célebre quadro que incita medo aos que o contemplam.

Resultados e discussão

Essa pesquisa pode nos mostrar como uma religião influencia mente e cotidiano. O estilo dualista empregado pela Igreja Católica reforçava o embate entre o bem e o mal, entre Céu e Inferno, sendo o pós-morte guiado pelas ações dos fiéis: para subir aos céus era necessário ser um bom cristão.

A Igreja, detentora do conhecimento, ensinava condutas morais por meio das missas, de cantos e até mesmo por meio dos vitrais nas catedrais. Ensinar pela arte era uma forma fácil de criar este imaginário: visto que a maior parte da população era analfabeta, as imagens serviriam como guia, sendo bastante didáticas. Era preciso que o bem e o mal fossem facilmente reconhecidos através das iconografias.

A arte deu materialidade ao pós-morte: o Céu um lugar de luz e calma, de benevolência e perdão, enquanto o Inferno era retratado como sombrio, quente e terrível, cheio de tortura e medo. Botticelli deu vida ao Inferno imaginado por Dante: se a obra literária causara medo aos leitores, as imagens seriam igualmente eficazes. Entretanto, há um detalhe muito importante com relação à obra. *O Abismo do Inferno*, por ser um quadro pequeno e com muitos detalhes, com certeza fora pintado para aristocratas, e não como mais uma obra doutrinária destinada a todos.

Podemos dar o exemplo do teto da Capela Sistina: um afresco com vários temas bíblicos, entre eles a famosa *Criação de Adão*, um afresco de 280 cm x 570 cm, feita por Michelangelo. É uma obra grande, fácil de ser entendida e interpretada: representa a famosa passagem do livro Gênesis, onde Deus cria o primeiro homem. Qualquer indivíduo com pouco conhecimento acerca da Bíblia compreende a imagem e o que ela transmite.

Já a obra analisada neste trabalho foi encomendada por um aristocrata italiano, da famosa família Médici, que governou Florença por um longo período. Cidade de maioria aristocrata e cristã. Lorenzo di Pierfrancesco (1463-1503) encomenda a obra que muito provavelmente estava disponível a outros aristocratas, como numa sessão particular. Além do tamanho da obra ser relevante, como nos mostrou Parker, ter conhecimento da obra *A Divina Comédia* ajudaria muito a compreensão daquela obra de arte. Talvez um leigo não reconhecesse prontamente que o quadro se baseava no Inferno, talvez não soubesse a história por trás da obra dantesca.

As famílias aristocráticas tinham acesso a vários livros clássicos, investiam na educação dos filhos para que esses estudassem no exterior. Portanto, podemos concluir que o *Abismo do Inferno* tinha um comprador que vivia em boas condições e era letrado, podendo interpretar os mínimos detalhes da obra tão rica em história. Sozinha a pintura não tinha poder de construir um imaginário coletivo.

Referências

CARR, E. H. *Que é história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

DEIMLING, Barbara. **Sandro Botticelli, 1444/45-1510**. Edit. Taschen, Colônia, 1995.

HIBBERT, Christopher. **Ascensão e queda da Casa dos Médici**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

LE GOFF, Jacques **O Homem Medieval**. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

MENDONÇA, Débora Barbam. Mudança de percepção no Quattrocento italiano representada por Sandro Botticelli. *In: 3º Congresso de Pesquisa em Filosofia da Unesp*. 2008. p. 230-237.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. História e Imagem - Iconografia. *In: CARDOSO, Ciro Flamarion Santana; VAINFAS, Ronaldo. Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

NUNES, Meire Aparecida Lóde; OLIVEIRA, Terezinha **Iconografia Medieval: a educação dos sentimentos a partir do século XII**. Maringá, 2011.

OLIVEIRA, Solange Pereira **O caminho para a salvação eterna**: a representação do paraíso celestial no além medieval (século XV). Teresina, 2012.

PANOFSKY, Erwin. **Estudos de Iconologia**: Temas humanísticos na Arte do Renascimento. Ed Estampa: Lisboa, 1939.

PARKER, Deborah. **Illuminating Botticelli's Chart of Hell**. MLN, v. 128, n. 1, p. 84-102, 2013.

QUÍRICO, Tamara. **A iconografia do Inferno na tradição artística medieval**. Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Feiruque de Jesus; DOMICIANO, Júlio Sergio **Dualismo e Igreja**. São Leopoldo, 2015.

VISSIÈRE, Laurent. Na mira dos Inquisidores. *In*: **Revista História Viva Grandes Temas**. n. 12., Duetto Editorial: São Paulo, 2006, p. 34-39.

ZAMPOGNARO, Carlos E. **Dante Alighieri, o Poeta Filósofo**. Lafonte: São Paulo, 2011.

ZIERER, Adriana Maria de Souza **O Diabo e suas múltiplas imagens nas iluminuras do Monstro Devorador e do Anjo Caído (século XV)**: alguns exemplos. São Luís, 2016.

CIDADE E CEMITÉRIO: um estudo dos aspectos históricos e religiosos do cemitério municipal de Timbó-SC

CITY AND CEMETERY: a study of historical and religious aspects of the Timbó-SC municipal cemetery

Regiane Zoboli ¹
Graciela Márcia Fochi ²

Resumo: Com este estudo quer-se apresentar uma perspectiva diferente da que geralmente é atribuída aos espaços dos cemitérios. Os espaços dos cemitérios podem ser uma fonte de pesquisa e referência à história, à memória bem como às expressões socio-religiosas de uma cidade, das famílias e dos indivíduos que lá se encontram sepultados. O cemitério que foi tomado ao estudo neste artigo é o Cemitério Municipal de Timbó/SC, para tanto foram pesquisadas referências bibliográficas e realizados entrevistas orais e que procuramos apresentar, analisar e refletir ao longo deste artigo. O texto aborda em especial a formação histórica da cidade e do cemitério, como por exemplo a criação e a administração do cemitério, as transformações com o passar dos momentos políticos e das tradições religiosas da cidade. O estudo ainda é introdutório, não é conclusivo, pois se fazem necessárias ampliações e aprofundamentos como por exemplo sobre os elementos artísticos e simbólicos que se encontram depositadas sobre os jazigos e lápides, os quais contém muitos elementos à compreensão das tradições, dos rituais e do imaginário fúnebre da cidade.

Palavras-chave: Morte e cemitérios. História e Memória. Cemitério Municipal de Timbó/SC.

Abstract: This study aims to present a different perspective from that attributed to cemetery spaces. Cemetery spaces can be a source of research and reference to history, memory as well as the socio-religious expressions of a city, families and individuals who are buried there. The cemetery that was taken to study this article was the Municipal Cemetery of Timbó / SC, for that searched bibliographical references and oral interviews, which we seek to present, analyze and reflect throughout this article. The article deals with the historical formation of the city and the cemetery, such as the creation and administration of the cemetery, the transformations over the course of the city's political moments and the religious traditions. The study is still introductory, is not conclusive yet, because some enlargements and deepening studies are necessary, as for example, about the artistic and symbolic elements that are placed on graves and tombstones, which contain many elements to the understanding of traditions, rituals and funeral imagination of the city.

Keywords: Death and cemeteries; History and memory; Timbó Municipal Cemetery / SC.

Introdução

Os vestígios mais antigos da espécie humana indicam sobre os hábitos de sepultamento, de enterrar os mortos, cobri-los com pedras, sinalizar a existência de um corpo, ou seja, lhe atribuir distinção dos demais locais; visitá-los periodicamente, realizar rituais, depositar preces, fazer oferendas, entre outras manifestações e expressões de emoções e sentimentos. Munford (2008) defende que o fato de amontoar pedras sobre o corpo falecido antecede até mesmo a formação das cidades, ou seja as cidades dos mortos seria anterior mesmo à formação da cidade dos vivos.

¹ Acadêmica de Licenciatura em História do Centro Educacional Leonardo da Vinci/Indaial/SC. Bolsista de Iniciação Científica pelo Artigo 170/UNIEDU. E-mail para contato: regiane_zoboli@hotmail.com

² Docente do curso de História do Centro Educacional Leonardo da Vinci/Indaial/SC. E-mail para contato: Graciela.fochi@uniasselvi.com.br

Os espaços dos cemitérios são portadores de múltiplas linguagens e discursos potenciais nos quais ocorrem manifestações arquitetônicas, artísticas, culturais, de ideologias, crenças religiosas, valores, sentimentos, emoções, entre outros. Tal percepção favoreceu com que diversas cidades como São Paulo/SP, Curitiba/PR, Belo Horizonte/MG, Passo Fundo/RS, Buenos Aires na Argentina, Arlington nos Estados Unidos, Paris, na França e cidades de Portugal, Itália e Alemanha incluíssem seus cemitérios nos mapas, guias e roteiros de turismo.

Os cemitérios das cidades contemporâneas geralmente localizam-se em regiões de acesso e ou à saída das cidades, em que a urbanização horizontal é preponderante, o que por sua vez favorece ampla visão pela linha de horizonte em que cadeias de montadas compõem a paisagem cultural e natural daquele ponto de vista, diante da ausência de legislação que reclama o amortecimento das edificações ou resguarda a paisagem e visualidade deste local, a curto prazo edificações verticais provocarão interferências no desfrute no alcance da paisagem e da visualidade que o cemitério proporciona.

Muitos dos cemitérios do Médio Vale do Itajaí/SC localizam-se em regiões de acesso e/ou saída da cidade, em que a urbanização horizontal é preponderante, o que por sua vez favorece ampla visão topográfica, uma linha de horizonte em que cadeias de montanhas compõem a paisagem cultural e natural. Diante da ausência de legislação que assegura o amortecimento das edificações ou resguarda a paisagem e visualidade destes locais, a curto prazo edificações verticais provocarão interferências no desfrute no alcance das paisagens e da visualidade que os cemitérios proporcionam.

Outra situação que é recorrente é a verticalização no interior dos espaços dos cemitérios que tem sido uma alternativa para transpor as situações de esgotamento do espaço para abertura de novos jazigos. A verticalização tem acomodado os sepultamentos em gavetas sobrepostas verticalmente, o que tem causado impacto na visibilidade de paisagem. Os cemitérios jardins juntamente com as práticas de cremação têm grande aderência por parte da população, em especial representando um nicho de mercado da iniciativa privada para serviços funerários. O fetiche pela suntuosidade da cerimônia e evento ritualístico criados em torno da prática de cremação também tem conquistado inúmeros adeptos.

O tema da morte e os espaços dos cemitérios ocupam uma posição não bem encarada e resolvida na sociedade ocidental contemporânea. À morte é atribuída a noção de tabu, estigma e interdição; aos espaços de cemitérios a noção de locais insalubres, inóspitos e de atos ilícitos. Vovelle (1991) analisa que historicamente se estruturam discursos sobre a morte e que estes vem evoluindo através dos tempos; assim, progressivamente emerge um discurso leigo sob as diversas formas: filosófico, científico e cívico: [...] a época contemporânea, foi marcada pela proliferação do discurso literário livre sobre a morte, aonde as múltiplas formas, as mídias atuais (a televisão, a história em quadrinhos, etc.) fazem explodir o quadro tradicional dentro do qual se havia até então manifestado o imaginário coletivo. (VOVELLE, 1991, p. 132).

Cymbalista (2001) discute que as edificações dos jazigos e a estatuária não são espontâneas e nem gratuitas, antes representam texto e pretexto, possuem linguagens capazes de produzir e reproduzir discursos e ideologias acerca da morte e da vida. Borges (2002) em sua pesquisa sobre arte funerária no Brasil, procura investigar determinadas interferências ocorridas nos cemitérios secularizados e aborda que as interferências são realizadas por arquitetos e artistas plásticos; aonde ocorre a ampliação do espaço com as interferências institucionais e com a inserção da escultura moderna e contemporânea.

Acredita-se que os espaços de cemitérios e as questões pertinentes ao tema da morte representam e constituem tema de pesquisa e debate que devem ser pensados em toda a sua densidade de forma integrada aos campos da memória, patrimônio, cultura e sociedade como um todo e numa dimensão interdisciplinar e transversal da produção do conhecimento. Os temas

de morte e cemitérios podem possibilitar pesquisas sobre temas populacionais e qualidade de vida, de meio ambiente e sustentabilidade, urbanização e planejamento urbano, entre outras pesquisas numa perspectiva interdisciplinar e multidisciplinar do conhecimento.

Castro (2017) ressalta que a presença no estado de Santa Catarina de comunidades com diferentes formações étnicas, religiosas e culturais repercute nos espaços de cemitérios e ritos. Os cemitérios do tipo convencional ou público, possuem forte influência de arte tumular italiana e do credo católico, influências de modelos germânicos protestantes que se apresentam de forma mais despojada em termos de arquitetura e paramentos. Mais recentemente ganharam maior representatividade outros modelos como de elementos da cultura portuguesa/açoriana, de grupos evangélicos renovados, bem como de conteúdos isentos de informações étnicas e/ou religiosos, relacionados às atividades profissionais e artísticas dos sepultados. Porém é muito comum a permanências e a coexistência de cemitérios atrelados às comunidades religiosas em especial nas regiões rurais das cidades.

A história da cidade de Timbó e o cemitério municipal

Não se sabe ao certo em que data Timbó começou a ser colonizada, pelos dados que temos, por volta de 1869. Um dos pioneiros da colonização da cidade foi Frederico Donner, que foi designado por Dr. Blumenau a comandar o processo de colonização,

Há duas versões a cerca da origem do nome de Timbó. A primeira é a de que havia no local abundante “cipó timbó”, venenoso, com o qual os índios se serviam para entorpecer e mesmo para matar os peixes. A segunda é a mais aceita. O nome foi originado em memória da Tomada do Forte do Timbó pelas forças brasileiras na Guerra do Paraguai. (JORNAL DO MÉDIO VALE, p.43)

O início da colonização foi difícil, não havia ferramentas, não havia estrutura para o imigrante trabalhar, sendo que eles já estavam acostumados com um padrão de vida diferente. Começaram aos poucos a construir suas casas, de forma simples, plantar para o seu sustento. Dessa forma foram se criando comércios, escolas, foi feita a abertura de ruas, ou seja, a cidade foi se desenvolvendo.

O Cemitério Municipal de Timbó, também conhecido como Cemitério Luterano, encontra-se localizado na região central da cidade, na rua Prof. Júlio Scheidemantel, nº 249/369, aos fundos da igreja matriz Paróquia Evangélica de Confissão Luterana, que é composta por demais comunidades, como a Trindade, Cristo Redentor, Cristo Bom Pastor, Unidos em Cristo e Mulde Alta.

Quando os primeiros imigrantes se estabeleceram em Timbó, enterravam os seus entes falecidos nas terras das propriedades. No início da década de 1870, foi instalado o primeiro Cemitério de Timbó, Weingartner (2008), afirma que o cemitério foi iniciado onde hoje se encontra a sede do SAMAE, mas como o solo era muito úmido, o cemitério não foi mantido naquela área, logo foi feita uma permuta entre a Direção da Colonização de Blumenau com o Sr. Gottfried Benz (recebeu terras nas margens do Rio Benedito e cedeu uma faixa de terras com 230 metros de comprimento e 35 metros de largura), para o novo cemitério.

A predominância inicialmente de imigrantes alemães, fez com que eles, que praticavam a religião protestante, fossem os primeiros a serem enterrados no novo cemitério. Os imigrantes italianos, que praticavam a religião católica, passaram a ser sepultados posteriormente no cemitério, o que de certa forma evidencia uma certa rivalidade entre as duas religiões naquela época. Weingartner (2008), explica que somente após passarem por dificuldades em manter o cemitério em funcionamento é que também foi aberto para o sepultamento de católicos. Haviam

regiões separadas destinada aos suicidas, poderia ser mais aos fundos do cemitério ou próximo dos portões, acreditava-se que como eles haviam tirado a própria vida, Deus não os abençoava, portanto não ‘mereciam’ ser enterrados com os demais.

A Secretaria da Igreja Luterana de Timbó conta com registros de falecimento deste cemitério constam a partir do ano de 1890. Nessa época, quem fazia os sepultamentos geralmente eram os professores da cidade, pois havia apenas um pastor que residia na cidade de Blumenau e que vinha para a região apenas para celebrar os cultos nas comunidades, que eram marcados com bastante antecedência. Weingartner (2008, p. 99) descreve que o professor Julio Scheidemantel foi responsável por realizar a grande maioria dos sepultamentos. Mas também fizeram sepultamentos o professor Nitz, o professor Wilhelm Rahn, o professor Häschen, o professor Heinrich Müller, o professor Alvin Lämmel e o professor Schulz. O quadro foi alterado somente a partir de 1902, quando que o pastor da paróquia assumiu os trabalhos de sepultamentos. Na figura 01 consta uma fotografia do cemitério que data do ano de 1940:

Figura 01. Fotografia do Cemitério Evangélico Luterano Centro Timbó em 1940.



Cemitério Evangélico Luterano - Centro Timbó - 1940
CMC - Acervo Arquivo Público Prof. Gelindo S. Buzzi - Timbó - SC.

FONTE: Acervo Arquivo Público Professor Gelindo Sebastião Buzzi Timbó/SC.

Weingartner (2008, p.170) apresenta que “no ano de 1954 foi adquirida uma faixa de terra do Sr. Mauricio Germer, a fim de aumentar o cemitério. É a parte que fica na colina, atrás da atual Igreja da Ressureição”. Também em janeiro de 1962, foi decidido aplinar o cemitério com o objetivo de obter mais espaço para novas sepulturas, diante disto os túmulos que se encontravam sem manutenção e/ou abandonados foram desfeitos, as ossadas que se encontravam junto aos mesmos e as respectivas lápides foram deslocadas para um novo espaço, junto ao muro do cemitério, local chamado de ossário.

Os ritos funerários eram bem diferentes com os quais nos deparamos atualmente, conforme relata Selma Krause (2000) antigamente os velórios eram feitos em casa e hoje tem-se a Capela Mortuária, que fornece toda a estrutura necessária para os trabalhos desta natureza. O cortejo do corpo era feito a pé por amigos e familiares, o caixão era carregado por uma carroça puxada por cavalos até o cemitério, o que poderia levar por mais de 04 horas, dependendo da distância. Hoje é levado o caixão de carro da Capela Mortuária até o cemitério.

Figura 02. Imagem atual do Cemitério Municipal Timbó.



FONTE: Arquivo pessoal de Regiane Zoboli. Realizada em 10.07.2019.

As condições do cemitério hoje é a de que não existem condições à abertura de novos túmulos, somente há possibilidade de sepultamento junto aos túmulos que são de propriedade de famílias ou estão reservados, ou seja em poucas décadas terá as atividades encerradas. O município de Timbó /SC, por meio de sua fundação de Cultura e a secretaria de turismo, tem demonstrado interesse em desenvolver projetos que contemplem propostas de turismo cultural e histórico aos espaços de tradições e práticas religiosos, porém ainda não existem subsídios suficientes em termos de pesquisas e estudos sistematizados para dar suporte aos mesmos.

Metodologia

A redação deste artigo se deu à partir dos estudos dos referenciais teóricos pertinentes ao tema de morte e cemitérios assim como sobre a história da cidade de Timbó/SC e que se encontram arrolados ao longo do texto e disponíveis nas referências bibliográficas. Foi estruturado roteiros de entrevistas e realizado entrevistas orais individuais gravadas com o pastor da Igreja que se encontra próxima ao Cemitério Municipal e com conhecedora da história local. Bem como foi realizado pesquisas junto ao Arquivo Público da cidade na qual foram identificadas fotografias de época e documentos pertinentes ao cemitério e da Igreja Luterana.

Resultados e discussão

Com este artigo foi possível investigar os elementos da história de Timbó articulada com a criação do Cemitério Municipal de Timbó/SC, as relações entre aos grupos religiosos, as práticas religiosas e funerárias da população da cidade. Identificou-se que há poucos registros sobre a história do Cemitério Municipal de Timbó/SC, que os túmulos antigos, em sua maioria já passaram por reformas o que indica que podem ter sofrido alterações no que tange aos elementos arquitetônicos e da simbologia religiosa e funerária que existia no interior do mesmo. Portanto, destaca-se a necessidade de que ocorra a continuidade dos estudos e pesquisas no sentido de abordar os aspectos das expressões arquitetônicas, artísticas e simbólicas que se encontram junto aos jazigos e lápides deste cemitério.

Diante do fato de que as maiores partes dos cemitérios ecumênicos estão com sua capacidade esgotada de acomodar sepultamentos, surgem às demandas que se impõem ao poder público oferecer alternativas para tais práticas, recaindo assim aos profissionais da arquitetura e do urbanismo apresentar projetos e soluções para esta necessidade sem desconsiderar ou negligenciar os elementos históricos, religiosos, simbólicos e das tradições fúnebres das comunidades.

Assim como, este artigo seguido da continuidade dos estudos e das pesquisas, poderá subsidiar projetos e ações mobilizadas pelo poder público e pela comunidade interessada no sentido de enfatizar a necessidade de integrar o Cemitério Municipal de Timbó à dinâmica de desenvolvimento territorial, urbanístico, turístico, em especial fornecer elementos à implementação de políticas públicas que visam a valorização do patrimônio histórico e cultural, das religiosidades, da arte e arquitetura cemiterial bem como aos grandes temas da história, da memória, da identidade local.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História da morte no Ocidente**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

BORGES, Maria Elizia. **Arte funerária no Brasil (1890-1930): ofício de marmoristas italianos em Ribeirão Preto**. Belo Horizonte: Editora C/ Arte, 2002.

CASTRO, Elisiana Trilha. **O patrimônio cultural funerário catarinense**. Coleção Horizontes do Patrimônio Cultural. V. 1. Florianópolis: FCC, 2017.

CYMBALISTA, Renato. **Cidades de vivos: arquitetura e atitudes perante a morte nos cemitérios do estado de São Paulo**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2001.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos. Ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FOCHI, Graciela Márcia. **Cultura da Morte: Um Estudo do Cemitério Municipal de Joenville/SC, Anais do Congresso de História de Jataí, 2009**. Disponível em: [http://www.congressohistoriajatai.org/anais2009/doc%20\(25\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2009/doc%20(25).pdf) Acesso em: 06 mar 2019.

FOCHI, Graciela Márcia. **Morte, cemitério e jazigos: um estudo do cemitério municipal de Joinville**. Novas Edições Acadêmicas-NEA, 2016.

GRASSI, Clarissa. **Memento Mortuorum: inventário do cemitério Municipal de São Francisco de Paula**. Curitiba/PR: Edição do autor, 2016.

MUMFORD, L. **A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SCHAMA, Simon. **Paisagem e memória**. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

VOVELLE, Michel. **Ideologias e mentalidades**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

WEINGARTNER, Nelso. **História da Comunidade Evangélica de Timbó**. Blumenau: Gráfica e Editora Otto Kurt, 2008.

ARQUIVO PÚBLICO PROFESSOR GELINDO SEBASTIÃO BUZZI. **Entrevista com Selma Krause; breve diálogo do cotidiano dos primeiros imigrantes no bairro Araçonguinhas Município de Timbó.** Timbó, 2000.

ZOBOLI, Regiane. **Entrevista com Pastor Nelso Weingartner sobre o Cemitério Municipal de Timbó.** Timbó, 2019.

VALE, Jornal do Médio. **Médio Vale em Cadernos A colonização alemã e italiana.** Editora Jornal do Médio Vale Ltda. Timbó, 2005.

FERREIRA, Cristina. KOEPSEL, Daniel Fabricio. **Representações da cidade: discussões sobre a História de Timbó.** Blumenau: Edifurb. Timbó: Fundação Cultural, 2008.

WEINGARTNER, Nelso. **150 anos da presença Luterana no Vale do Itajaí.** Blumenau: Gráfica e Editora Otto Kurt, 2000.