

HORIZONTES HISTÓRICOS

REVISTA DISCENTE DO PROHIS, VOLUME 3, NÚMERO 1, 2021, ISSN: 2596-0377

Expediente

A *Horizontes Históricos* é uma revista eletrônica ligada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe. O objetivo da revista é congregar textos de pesquisadores a nível de graduados, mestrado e doutorado – inserindo mestrandos e doutorandos – acerca de temas que versem sobre Relações Sociais e de Poder, Cultura, Identidades, bem como os entrelaces entre esses campos. São aceitos trabalhos de História e áreas afins, explicitadas na área dedicada às submissões dos mesmos. A revista abre uma chamada livre por semestre e um dossiê temático anual, para os quais são recebidos artigos, resenhas críticas e entrevistas. A Revista busca atuar como um veículo difusor e fomentador da produção acadêmica, primeiramente dos pesquisadores locais e, em extensão, da pesquisa científica na área das Ciências Humanas e Sociais em geral.

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Federal de
Sergipe

Horizontes Históricos [recurso eletrônico]: revista discente do PROHIS / Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em História – Vol. 3, n. 1(2021) – São Cristóvão, SE: PROHIS, 2021 – Semestral

e-ISSN: 2596-0377

1. História. I Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em História.

CDU 94(05)

Universidade Federal de Sergipe

Reitor: Prof. Dr. Valter J. de Santana Filho.

Vice-Reitor: Rosalvo Ferreira Santos.

Centro de Educação e Ciências Humanas:

Diretora: Prof^ª Dra. Ana Maria Leal Cardoso.

Vice-Diretor: Prof. Dr. Genésio José dos Santos.

Programa de Pós-Graduação em História:

Coordenadora: Prof^ª. Dra. Edna M. M. Antonio.

Vice-Coordenador: Prof. Dr. Fabio Maza.

Expediente:

Editora-Chefe: Prof^ª Dr^ª Edna M. Matos Antonio.

Editoras Assistentes:

Me. Lívia Maria Albuquerque Couto;

Me. Márcia Oliveira Gama.

Equipe Editorial:

Me. Aline de Souza Araújo França;

Me. Cassiano Celestino de Jesus;

Me. Lívia Maria Albuquerque Couto;

Luísa Vilas Boas dos Santos;

Me. Márcia Oliveira Gama;

Mateus Ribeiro de Sant'ana;

Me. Monique Hellen Santos Reis Cerqueira;

Thaís Monique Costa Moura.

Conselho Consultivo:

Prof. Dr. Alfredo Julien;

Prof. Dr. Antônio Fernando Araújo de Sá;

Prof. Dr. Bruno Gonçalves Álvaro;

Prof. Dr. Carlos de Oliveira Malaquias;

Prof. Dr. Claudefranklin Monteiro Santos;

Profa. Dra. Edna Maria Matos Antônio;

Profa. Dra. Luciene Lages Silva;

Prof. Dr. Marcos Silva;

Prof. Dr. Pedro Abelardo Santana.

Pareceristas *ad hoc* desta edição:

Dr. Geraldo Magella de Menezes Neto (SEMEC-Belém/SEDUC-PA);

Me. Luiz Paulo da Silva Soares (SEDUC-RS);

Dr. Marcelo de Sousa Neto (UFPI);

Me. Saulo Vinicius Souza Barbosa (SEDUC-SE).

Capa: Domínio público.

Apoio:



Sumário

Apresentação da Edição 05

Prof. Dr. Rafael Costa Prata

Artigos

*A Ciência da História, as Escolas Históricas e o Ensino de História nos Anos Iniciais:
Alguns excertos na formação de professoras generalistas* 09

Antonio Carlos Figueiredo Costa

A Última Maria: As Memórias Orais do Curta-Metragem Castanhalense 34

Matheus de Sousa Oliveira

“Formar não só Donas de Casa, mas também Domésticas”: Educação para Mulheres
na Escola de Domésticas Dona Júlia em Cuiabá – MT (1946-1947) 55

Gabriella Moura da Silva & Nilce Vieira C. Ferreira

O Homem de Ferro e as Representações Estereotipadas dos Comunistas na Guerra Fria 72

Rogério Luís Gabilan Sanches

Resenha

Resenha da obra Luz, Câmera e História: Práticas de Ensino com o Cinema 89

Antonio Carlos Figueiredo Costa

Apresentação

HORIZONTES HISTÓRICOS: TERCEIRA EDIÇÃO

Rafael Costa Prata¹

Doutor em História pelo PPGHIS-UFMT, 2021

Vice coordenador do *Dominium*: Estudos sobre Sociedades Senhoriais

Consta-se que em um dado momento de sua aclamada carreira literária, o poeta, dramaturgo e teatrólogo alemão Bertolt Brecht (1898-1956), teria indagado vorazmente ao corpo sociopolítico do Ocidente Europeu, durante a primeira metade do século XX, um desafiador e inquietante questionamento: “Que tempos são estes, em que temos que defender o óbvio?”.²

Testemunha ocular das “Duas Grandes Guerras Mundiais” que marcaram a primeira metade do século XX, Brecht nascera em meio as utopias, os encantamentos e as esperanças que marcaram as primeiras décadas deste século, com a crença transformadora no bom uso das tecnologias, das inovações médicas, etc, mas, sobrevivera, para contemplar as súbitas rupturas destes pensamentos utópicos, com os adventos, inicialmente, dos “conflitos imperialistas”, e, por fim das “barbáries totalitárias”, em meio as eclosões da *Primeira Guerra Mundial* (1914-1918) e da *Segunda Guerra Mundial* (1939-1945).³

Sua prolífera obra poética e dramaturgicada fora, desde o princípio, integralmente marcada por um fio condutor extremamente consciente e profundamente crítico as dimensões da natureza humana. Brecht fora um homem de seu tempo, inconformado e, sobretudo,

¹ Mestre em História (Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe - PROHIS-UFMS, 2016), Doutor em História (Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Mato Grosso - PPGHIS-UFMT, 2021). Vice-Coordenador do *Dominium* – Estudos sobre Sociedades Senhoriais e Membro Integrante do *Vivarium* – Laboratório de Estudos sobre a Antiguidade e o Medievo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1925071421706991>

E-mail: rafaelcostaprata@hotmail.com

² PEIXOTO, Fernando. **Brecht: vida e obra**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

³ SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. O século sombrio: entre luzes e sombras. IN: **O século sombrio: uma história geral do século XX**. Rio De Janeiro: Elsevier, 2004. p.1-25.

profundamente assustado, com as indescritíveis barbáries refletidas pelo “Holocausto” e por toda a desumanização e naturalização da carnificina legitimadas pelo “Militarismo Fascista” da primeira metade do século XX.

Fazia-se necessário, portanto, “defender o óbvio”: a *Civilidade* no inegociável confronto contra a *Barbárie*. Desta inescusável necessidade, se desmembravam uma gama de imperativos como, a defesa da ciência, das artes frente ao “negacionismo” e o “anticientificismo” de natureza fascista.

Tristes tempos em que vivemos, haja vista que o distante clamor crítico perpetrado por Brecht continua a ser profundamente contemporâneo, sobretudo, em solo nacional. Ainda precisamos “defender o óbvio”: a manutenção e a defesa das ciências frente aos ataques corriqueiros e destrutivos do crescente “negacionismo científico”.

As publicações de revistas e/ou periódicos científicos se assumem, assim, não apenas como “movimentos de resistência” dentro deste nefasto cenário negacionista, mas, sobretudo, como fundamentais veículos de reforço e consolidação do estatuto da ciência perante as sociedades, por meio da divulgação do conhecimento científico não apenas para aqueles que integram o metiê acadêmico, mas, como também para os demais integrantes do corpo sociopolítico que extrapolam os muros das universidades.

A publicação de mais um dossiê historiográfico pela revista *Horizontes Históricos* se apresenta, assim, como uma atitude de defesa e reforçamento dos papéis desempenhados pelas ciências humanas perante este “negacionismo científico”. Contando com um número de quatro artigos científicos e uma resenha historiográfica, presta a sua mais recente contribuição a *Historiografia Brasileira*, com as divulgações dos estudos científicos sobre as mais variadas problemáticas históricas.

Por conseguinte, começamos as abordagens historiográficas que engendram a corrente publicação, com a reflexão intitulada, *A Ciência da História, as Escolas Históricas e o Ensino de História nos anos iniciais: alguns excertos na Formação de Professores Generalistas*, de autoria do Prof. Dr. Antonio Carlos Figueiredo Costa (UEMG), na qual, o historiador, dentre várias questões, procura problematizar, com acurada atenção, a fundamental importância de se fornecer os subsídios teóricos e metodológicos das chamadas *Escolas Históricas* em meio as composições das *Didáticas Históricas* dos “professores generalistas” destinadas a “alfabetização histórica” ensejada durante os anos iniciais de ensino escolar.

Logo em seguida, adentramos na abordagem, *A Última Maria: as Memórias Orais do Curta-Metragem Castanhalense*, de autoria do Prof. Matheus de Sousa Oliveira, no qual o

historiador, se utilizando dos procedimentos teórico-metodológicos que engendram a chamada *História Oral*, analisa um amplo e diversificado quadro de memórias expressas por um conjunto de pessoas acerca de um passado recente, impregnado pela presença da locomotiva *Maria Fumaça* e das vias férreas em meio ao cotidiano social, político, etc, da cidade de Castanhal no Pará.

As reflexões historiográficas se seguem com a problematização efetuada pelas Profa. Msc. Gabriella Moura da Silva e Profa. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira, no artigo intitulado, *Formar não só donas de casa, mas também domésticas”: Educação para as Mulheres na Escola Doméstica Dona Júlia em Cuiabá – MT (1946-1947)*, na qual, através de um profundo cotejamento de diversificadas fontes documentais, as historiadoras ensinam uma análise profunda das raízes históricas da “educação doméstica” fornecida as mulheres cuiabanas, produzindo uma acurada problematização das cartilhas de ensino, do estatuto escolar, das normativas, etc, que atuavam neste propósito de formação de “mão-de-obra assalariada”, durante os anos de 1946-1947, pela instituição formativa em questão, a *Escola Doméstica Dona Júlia (EDDJ)*, sediada em Cuiabá, no estado do Mato Grosso.

Por fim, contemplamos a reflexão historiográfica fornecida pelo Prof. Msc. Rogério Gabilan Sanches, denominada, *Homem de Ferro e as Representações Estereotipadas dos Comunistas na Guerra Fria*, onde o historiador efetua uma riquíssima aproximação entre a *Historiografia* e o campo das *Histórias em Quadrinhos*, ao analisar com profunda atenção, como, durante os anos de ocorrência da chamada *Guerra Fria*, os comunistas eram representados de maneira profundamente estereotipada, essencialmente negativa, nas “Revistas em Quadrinhos” produzidas e publicadas em solo americano. Para tal, o historiador se aproximou de um caso em específico, fornecido pelas *Histórias em Quadrinhos* da personagem *Homem de Ferro*, produzidas pela editora *Marvel Comics*, durante aqueles anos de conflitos político-militares e ideológicos entre os *Estados Unidos* e a *URSS*.

Finalizando a publicação corrente, contamos, ainda, com a resenha historiográfica fornecida pelo Prof. Dr. Antonio Carlos Figueiredo Costa, acerca da obra *Luz, Câmera e História: práticas de ensino com o cinema* (2018) de autoria de Rodrigo de Almeida Ferreira. Nesta resenha crítica, o historiador demonstra como a obra em questão problematiza com esmero as potencialidades e as capacidades do *Cinema* enquanto mecanismo de ensino, de Didática da História, fornecendo, assim, mais uma profunda reflexão entre as necessárias associações entre o *Cinema* e o Ensino de História.

Faz-se preciso “defender o óbvio”: a importância das mais diversificadas ciências enquanto forças motrizes das sociedades e das formações sociopolíticas, culturais, etc, dos indivíduos que as integram. Revistas e Periódicos como a *Horizontes Históricos* cumprem o primordial papel de abrirem espaço para a produção e, a posterior, divulgação dos saberes e produções científicas, igualmente, nestes tristes tempos em que precisamos “defender a ciência” dos reiterados ataques e desgastes perpetrados pelas nefastas garras do “negacionismo e do anticientificismo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PEIXOTO, Fernando. **Brecht: vida e obra**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. O século sombrio: entre luzes e sombras. IN: **O século sombrio: uma história geral do século XX**. Rio De Janeiro: Elsevier, 2004. p.1-25.

A CIÊNCIA DA HISTÓRIA, AS ESCOLAS HISTÓRICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: ALGUNS EXCERTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES GENERALISTAS

THE SCIENCE OF HISTORY, HISTORICAL SCHOOLS AND THE TEACHING OF HISTORY IN THE EARLY YEARS: SOME EXCERPTS IN THE EDUCATION OF GENERALIST TEACHERS

Antonio Carlos Figueiredo Costa¹

RESUMO: O presente trabalho pretende contribuir na formação de professores generalistas para o ensino de História. Nesse sentido, aproveitamos as experiências obtidas na oferta de disciplinas eletivas e optativas em um curso de Pedagogia, agregando a essas, as reflexões auferidas em alguns projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão que foram desenvolvidos concomitantemente à prática de sala de aula. O intuito é interpelar quanto à importância de maiores investimentos na formação desse professorado, face ao entendimento que os anos iniciais do ensino são o *locus* da alfabetização histórica. A proposta toma como ponto de partida a noção de matriz disciplinar da História como ciência, para a partir desta, discorrer acerca das concepções da escrita da História assumidas pela historiografia conhecidas pela denominação de escolas históricas, tendo como cânon e objetivo central, habilitar professores generalistas de maneira proficiente no desenvolvimento de atividades futuras no tocante às tarefas empíricas, reflexivas e normativas exigidas pela Didática da História.

Palavras-chave: Ciência Histórica; Escolas Históricas; Didática da História.

ABSTRACT: the present work intends to contribute to the formation of generalist teachers for the teaching of history. In this sense, we took advantage of the experiences obtained in the offer of elective and optional subjects in a Pedagogy course, adding to these, the reflections gained in some Teaching, Research and Extension projects that were developed concurrently with the classroom practice. The aim is to question the importance of greater investments in the training of these teachers, given the understanding that the early years of education are the locus of historical literacy. The proposal takes as its starting point the notion of the disciplinary matrix of History as a science, and from there, discusses the conceptions of the writing of History assumed by historiography known by the denomination of historical schools, having as canon and central objective, to qualify generalist teachers in a proficient way in the development of future activities regarding the empirical, reflexive and normative tasks required by the Didactics of History.

Keywords: Historical Science; Historical Schools; History Didactics.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores generalistas ou polivalentes vem proporcionando, no âmbito das tarefas docentes dos professores formadores envolvidos nos cursos de graduação em Pedagogia, sérias resoluções que dizem respeito à uma futura prática condizente desses

¹ Doutor em História (UFMG). Professor de História na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), tendo ingressado por concurso de provas e títulos. Líder do Grupo de Pesquisas José Carlos Mariátegui e autor de livros, capítulos e artigos na imprensa universitária.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1285407435165636>.

e-mail: antonio.costa@uemg.br.

Este artigo é dedicado à minhas alunas e alunos do Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica Ibirité da UEMG, jovens que militam freirianamente na seara da Educação, e que, hodiernamente, me servem como alento.

graduandos, motivadas pelas severas condições de trabalho e parcimônia de recursos costumeiramente enfrentados no exercício da profissão, desafios a serem suportados sobretudo pelos profissionais que assumirão encargos nas escolas da rede pública de ensino.

Não obstante a todas as dificuldades, contribuir para uma formação desse professorado, mediada pelos mais adequados recursos de instrumentais teóricos renovadores, também tem motivado, aos que a ela se dedicam com interesse mais extremado, a explorar um campo bastante fértil para experimentos e profícuas pesquisas, onde muito vem sendo revelado na forma de soluções adequadas para oferecimento à clientela cativa das escolas públicas – via de regra formada por filhos da classe trabalhadora – na forma de processos de aprendizados escolares mais assertivos e socialmente referenciados.

Parece ser consensual que professores universitários costumam inclinar-se a uma espécie de divórcio entre os encargos docentes e a produção científica à qual se dedicam. Contudo, nosso estudo aponta para um caminho diverso, ao usufruir das experiências de ensino ao longo de alguns anos na formação de professores generalistas. Na grade curricular das Licenciaturas em Pedagogia² costumeiramente encontramos cerca de 108 horas-aula dedicadas às disciplinas eletivas voltadas à História, distribuídas em períodos letivos distintos, oportunidades nas quais se procura oferecer rudimentos da Teoria, Metodologia e Didática da História. As experiências com tais disciplinas – na Instituição de Ensino Superior Pública (IESP) à qual pertencem tais disciplinas são denominadas por Conhecimentos Metodológicos Curriculares do Ensino de História I e II – identifiquei a necessidade de aprofundar algumas práticas de ensino que já apareciam estampadas há algum tempo na bibliografia voltada ao tema em FONSECA (2003); BITTENCOURT (2008); BITTENCOURT (2009);e, KARNAL (2010), o que resultou na submissão de um projeto de Ensino de História intitulado “Novos temas, novas abordagens, novas linguagens”, o qual ensejou por sua vez, o oferecimento de algumas

² A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno(CNE/CP) nº 02 de 01 de Julho de 2015, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação Pedagógica, entre outros, reiterou como componente curricular obrigatório a História, sendo que o art. 5º da Resolução nº 01 de 15 de Maio de 2006, desse mesmo Conselho, já determinava que egressos dos Cursos de Pedagogia deveriam ensinar História de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. Com efeito, foram estabelecidas áreas na forma de conhecimentos metodológicos curriculares voltados à alfabetização e letramento nas diversas linguagens, a saber: Artes; Ciências Naturais; Educação Física; Geografia; História; Língua Portuguesa e Matemática. Disponíveis respectivamente em <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>; e, <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 27 Jul. 2021.

disciplinas optativas e um curso a nível de extensão para professores da rede pública de ensino³, nos anos de 2018 e 2019.

Foi portanto em uma conjuntura na qual se clama por um processo de educação formal, do qual se espera, sejam formados nas escolas cidadãos autônomos, aptos portanto a intervir de forma consciente nos espaços públicos e nas agendas coletivas da nação, na defesa dos seus interesses de classe, interpelando seus rumos de maneira consciente, e sob critérios de avaliação baseados em um conhecimento logicamente formulado e racionalmente conduzido, que tivemos despertada a nossa atenção para a formação de professores generalistas para o ensino da História.

Nesse contexto, se as escolas públicas se constituem nos *loci* onde deverão ocorrer a formação de jovens estudantes, cabe ao ensino da História, nos anos iniciais, um papel de relevância que dificilmente poderia ser exagerado, em virtude da tenebrosa tradição que paira sobre a educação escolar da classe trabalhadora, revelado nas pesquisas educacionais sob o binômio repetência-evasão escolar, condição que contribui ainda mais para agravar a exclusão social⁴, a ampliação dos bolsões de pobreza e a emergência de grupos desvinculados aos valores humanísticos e democráticos, critérios civilizatórios estabelecidos há muitos séculos na tradição ocidental⁵.

Partimos portanto dessas considerações, obviamente sem a pretensão de esgotamento do tema, para interrogar acerca da formação do professorado generalista no que tange a conhecimentos incontornáveis a debelar um senso comum, ainda presente na cultura escolar, que, ainda que inadvertidamente, vem adotando uma mal aplicada didática geral aos conteúdos de História, o que se traduz em uma prática escolar que transita pela cópia do quadro-negro, a institucionalização de questionários e as malfadadas ‘decóreas’, condição aliás incontornável para que ocorram as não menos nefandas avaliações marcadas sob o sinete do ‘certo’ e do ‘errado’, o que acaba por destituir, conforme exemplificou Flávia Eloisa Caimi (CAIMI, 2006),

³ No I semestre letivo de 2018 foi ofertada a disciplina optativa “Tópicos especiais em História do Brasil: novos temas, novas abordagens”. A procura por matrículas, além do interesse despertado e resultados promissores^{nos} encorajou a repetí-la no semestre letivo seguinte, momento no qual também ofertamos a disciplina optativa “Tópicos Especiais em História do Brasil: o ensino de História nos anos iniciais (as novas linguagens)”. Essa última disciplina foi novamente oferecida no I Semestre letivo de 2019. A repercussão positiva nos levou a submeter, no âmbito de um edital de apoio a Professores da UEMG no ano de 2019, o projeto de extensão “O ensino de História e as novas linguagens”, no corpo do qual oferecemos 40 vagas para professores da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. O curso foi ofertado gratuitamente em parceria com Prefeituras da grande Belo Horizonte e Fundação Helena Antipoff, sendo totalmente gratuito e contando carga horária de 40 horas-aula. As experiências do Projeto de Ensino, inclusas as mencionadas disciplinas optativas, bem como do curso de extensão encontram-se estampadas em COSTA (2020); e, COSTA;AMORIM (2020).

⁴ Conforme ORTIGÃO; AGUIAR, 2013 e GONÇALVES; RIOS-NETO; CÉSAR, 2008.

⁵ Quanto a esse aspecto, consultar FREITAS NETO (*in*: KARNAL, 2010)

o que seria um pretendido processo de ensino-aprendizagem, em tortuoso ordálio a ser cumprido por professores e alunos no carreiro das atividades escolares da disciplina de História⁶.

A Didática da História sob os princípios da renovação historiográfica instituída a partir de uma respeitosa plêiade de historiadores alemães tem constituído em resposta assertiva às antiquadas e deploráveis práticas de ensino que acima mencionamos. Contudo, cabe precisar que no bojo da projetada renovação historiográfica que toma o conceito de consciência histórica⁷ como central, e o de cultura histórica⁸ como não menos essencial em termos de valor, a didática da História assume o papel de mediar na condição de formação complementar, as formas de recuperação do passado oferecidas pela tradição familiar, permitindo interpelar o passado não mais como o ‘ontem’, mas doravante, como História, o que permite por sua vez, que o aspecto aterrador de uma virada de época passe a ser convertido em algo como uma mudança temporal, espécie de charneira à qual os seres vivos sempre estiveram submetidos, e na qual, face às lutas coletivas, conseguiram mitigar ou mesmo adiar, ainda que temporariamente, as imposições colocadas pelos temíveis ‘cavaleiros do apocalipse’⁹

2. UMA CIÊNCIA DA HISTÓRIA

Na perspectiva que viemos alinhando, o professorado generalista deverá atender a alguns requisitos imbricados à didática da História, que conforme sabemos, se encontra articulada à teoria da consciência histórica. A adoção dessa perspectiva teórica implica tarefas empíricas à didática, como inteirar-se sobre a elaboração da História e sua recepção na cultura escolar, ou em outras palavras, o *modus operandi* como se dá a formação da consciência histórica; tarefas reflexivas referentes às intenções práticas da disciplina História, ou seja, o que

⁶ Cumpro agradecer às minhas Alunas e Alunos pelos esclarecedores diálogos em sala de aula, ao expor a situação do ‘chão de escola’ no qual labutam seja na forma de estágios discentes ou no cumprimento de contratos de trabalho, no que corroboraram a opinião da autora acima referenciada.

⁷ De acordo com Jörn Rüsen, “a consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida.” (RÜSEN, 2001, p. 59).

⁸ Para Rebeca Gontijo, o conceito de cultura histórica refere-se ao modo como as pessoas ou os grupos humanos se relacionam com o passado, correspondendo, por conseguinte, às formas pelas quais elaboramos experiências situando-as no tempo e no espaço. (GONTIJO, 2019)

⁹ Tomamos aqui, de forma livre, a referência de inspiração bíblica (livro do Apocalipse do apóstolo João) que tem gravitado, com variações tempos afora, associadas ao terror da História e bastante impregnadas no imaginário cristão: guerra; fome; peste; e morte. Na teoria da consciência histórica, a contingência tende a transformar-se em portadora de sentido, pois o desafio temporal ao ser interpretado por força da subjetividade humana afirmada como interação de memoração e expectativa, elimina o aspecto aterrador da virada de época, ou seja, o ‘terror’ da História. Ver KOSELLECK (2006); e, RÜSEN (2014).

seria a História, seus interesses, problemáticas, pressupostos fundamentais, teorias e métodos e formas de exposição, entre outros (BERGMANN, 1990); e, as tarefas propriamente normativas a serem cumpridas por essa didática, o que abarca os conteúdos a serem transmitidos, e com esses, a seleção daquilo que efetivamente será priorizado nos programas curriculares, e mesmo questões atinentes ao processo de escolha do livro didático.

Existem algumas condições que nos parecem devem ser alinhadas para que sejam atingidas as habilidades sublinhadas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, s.d.), *pari passu* à preservação das condições de autonomia do trabalho docente (BITTENCOURT, 2008), cujo ponto de equilíbrio parece ser o conhecimento do professorado acerca do universo de significação do seu alunado, o que aprioristicamente permite que o processo de ensino aprendizagem se torne mais significativo, pois articulado à experiência cotidiana (CAIMI, 2006).

Para que esse trânsito ocorra com maior segurança, nos parece importante que o professorado generalista conheça de forma um pouco mais aprofundada as condições que permitem a produção da História enquanto ciência, e a sua Historiografia na forma de ‘Escolas Históricas’. Nas palavras de Jörn Rüsen, “...o lugar da filosofia da História não é nas classes mais avançadas da escola, quando tudo já se consumou, mas no início, quando as crianças começam a ingressar no espaço da experiência histórica e este deve ser explorado como campo temporal próprio.” (2014, p. 187)

Por sua vez, a expressão ‘Escola Histórica’, apesar de conter alguns acenos que visam encerrar facilidades voltadas ao entendimento do tema, bem como expor certa racionalização acerca de parcela substancial do trabalho teórico-metodológico que preside as ações dos historiadores, pode, ainda que de forma inadvertida, encerrar armadilhas. Afinal, haveria em sentido estrito, uma ‘escola histórica’? Quando interrogamos sobre a realidade semântica contida nessa expressão, logo percebemos que não, ou seja, que uma escola histórica se constitui por semelhanças na forma de abordar os tempos pretéritos, selecionando períodos, eventos e personagens para, dessas pesquisas, extrair uma narrativa concatenada, que valeria dizer, constituem observações na forma de prosa que tenham por base comprobatória, a expressão daquilo que nos trazem os documentos, e que sirvam como expressão de histórias validadas. Cabe alertar que estamos nos movendo sobre os sagrados campos de Clio, mas também, sob as inelutáveis leis de Cronos. Esse é o território sobre o qual o historiador incursiona.

Mas, o que se entende por documentos, e que constituirá, ao fim e ao cabo, o *corpus* documental que se relaciona às interpelações epistemológicas avançadas por determinado

historiador, se revelam como fundamentalmente diversos, até para as mesmas temáticas. Nesse sentido, a ‘Escola Histórica’ com a qual o historiador se mantém mais afinado certamente influirá na forma da compreensão de determinado problema, tornado objeto de sua pesquisa, e da mesma forma, na seleção das fontes documentais que seleciona e prioriza, bem como, e conseqüentemente, nas ‘perguntas’ que fará a esses documentos, condição à qual, por óbvio, podemos agregar, as respostas que acabará por obter.

A História, conforme sabemos, é palavra de origem grega e traduz o significado de investigação. Historiadores possuem formação específica, e cada vez mais profissionalizada, em tempos modernos. Ainda é possível encontrar aqueles que, externos ao ambiente acadêmico, e movidos pelo senso comum, conforme nos lembra o historiador José D’Assunção Barros (BARROS, 2017), acham que os historiadores possuem como habilidade central decorar datas, ou mesmo, que exista uma verdade única sobre aquilo que aconteceu na História. Como observou o mencionado historiador, é evidente que sem fatos não se faz História, porém o trabalho principal do historiador é “construir as interpretações que darão sentido a estes fatos” (2017, p.8). Assim, a tarefa dos historiadores é tratar da (quase sempre trágica) aventura em um território organizado por seres humanos, portadores de vontade, e que anseiam continuar vivendo com um mínimo de previsibilidade que seja, em um mundo que sabemos, encontra-se permeado, conforme já lembramos, de crises, pestes, conflitos bélicos e carências materiais.

Enfim, um mundo de caos permanente, assolado aliás, vez por outra, por fanatismos religiosos e extremismos políticos que atentam sobre bens preciosos da humanidade, tais como os direitos civis, a liberdade política, a livre consciência diante da religião em um Estado aprioristicamente laico, conforme aponta a tradição ocidental, bem como ao direito inalienável das reservas naturais, mas também na proteção contra os ataques aos bens culturais cultivados desde priscas eras. Pensamos aqui em uma longa trajetória que, a começar pelas opções dos gregos da Antiguidade, foi apropriada pelos seus sucessores romanos, e mediada posteriormente pela influência cristã, para poder ser retomada em uma era inaugurada pelo Renascimento, e reforçada pelo racionalismo, corrente à qual René Descartes acabou por vincular-se de forma algo perpétua.

Se escrevemos esses dois últimos parágrafos foi para esclarecer que as opções que fazem os historiadores tomarem um caminho, e não outro, não é fruto de um desejo descolado da ciência ou da realidade por esta interrogada. Assim, os caminhos da pesquisa e os instrumentais teóricos que esses servos de Clio utilizam em seus *ateliers* de trabalho são mediados por um pensamento científico consolidado, aceito enquanto ciência por seus pares, e enfim, homologado por algo maior que poderíamos definir de forma algo cômoda por Academia,

palavra que traduz afinal, o amplo espectro que envolve as Universidades, outros órgãos devotados à pesquisa histórica, ou as associações profissionais de historiadores, apenas para ficarmos com as mais conhecidas formas de instituições do gênero.

Ao longo da trajetória humana, Cronos impôs as condições ao trabalho daqueles que se dedicaram a realizar essas idas e vindas ao passado, para prestar a homens e mulheres o honroso serviço de contar sobre as obras daqueles que já se foram emancipando os seres ainda vivos, do terror da História, resignificando o passado, após esclarecer possibilidades aqueles que vivem no presente, libertando-os do ‘fardo do passado’.

A História é filha do seu tempo, como ressaltou Marc Bloch (BLOCH,1997) em texto lapidar, mas fundamentalmente, o resultado de uma escolha do historiador, que formulou determinado problema do pretérito, que, no entanto, mantém certa similaridade com o presente. Por outro lado, sabemos, conforme denunciado por Karl Marx, que a História não se repete como drama, mas como farsa. E se a História é uma ciência, pois constituída sobre núcleos de cientificidade – documentos, cronologia, verificabilidade, métodos, narrativa, etc... – não se apresenta na forma monotética, tal como a Química ou a Biologia, mas na forma idiográfica, o que implica em reconhecer na História um estatuto de cientificidade. Não fazê-lo corresponde a encerrar-se em concepções anacrônicas abraçadas por facções positivistas do século XIX, em suma, seria conduzir a própria concepção de ciência a um reducionismo de molde atávico e insustentável, além de intelectualmente irresponsável no atual estágio do progresso científico.

Vimos discorrendo sobre racionalidade científica, tempos pretéritos, crises, caos, e coisas do gênero. A História então surge como uma resposta a orientar o homem na passagem entre o que já foi e aquilo que talvez virá a ser, o futuro, que afinal, é mera expectativa. Dado que o passado é a estrutura temporal de maior solidez, fica aceito que se torne uma espécie de ponto de partida em virtude da carência de orientação humana no tempo. Segundo nos indica o historiador Jörn Rüsen (2001), é devido a essa carência que se torna possível constituir a História enquanto ciência, com vistas a atingir certa inteligibilidade nas respostas a questões formuladas, ou melhor dizendo, para que se encontre a solução de problemas, enquanto forma de satisfazer intelectualmente tais carências de orientação. Assim, Rüsen nos oferece a seguinte matriz disciplinar da ciência da História:



Fig.1. matriz disciplinar da ciência da História. (RÜSEN, 2001, p. 35)

Compreender a matriz disciplinar acima em muito contribuirá ao perfeito entendimento do papel ocupado pelas ‘Escolas Históricas’. Nota-se que há cinco fatores presentes na matriz disciplinar da ciência da História, que cumpre abordar em uma sequência: 1. Interesses; 2. Ideias; 3. Métodos de Pesquisa; 4. Formas de apresentação; e, 5. Funções de orientação existencial. Convém esclarecer um pouco sobre as particularidades de cada um desses fatores.

Interesses: falamos acima que a necessidade sentida pelo homem na charneira do tempo, face a um processo histórico pontilhado por contingências da vida prática humana no tempo que permitem que ocorra a carência de orientação no devir. Passa a existir então, um interesse cognitivo pelo passado.

Ideias: as carências de orientação no tempo, quando dirigidas ao pensamento sobre o passado – conforme diz J. Rüsen – passam a requerer critérios de sentido. São esses critérios de sentido que irão regular o trato reflexivo entre os homens e o seu mundo, auxiliando a que sejam interpretadas as mudanças, provendo estas com sentido. Caso isso não ocorresse, as tais carências de orientação poderiam não ser dadas por satisfeitas. Assim, idéias significam nesse contexto, os critérios segundo os quais os homens poderão agir na sua práxis vital.

Métodos de pesquisa: atuam como reguladores do pensamento histórico, o que lhes autoriza a assumir o caráter de pesquisa, influenciando o modo como as idéias são concebidas. É mediante as idéias que o passado se torna cognoscível pela História.

Formas de apresentação: devem ser distinguidas dos métodos de pesquisa. O conhecimento histórico empírico, obtido através de fontes, bem como pela aplicação de métodos, tornar-se-á historiografia, apresentada, conforme sabemos, sob a forma de narrativa.

Por fim, as funções de orientação existencial: a historiografia acaba fornecendo, sob a forma de narrativa – linguagem utilizada pelo pensamento histórico – a resposta à pergunta enviada quando do início do processo. Essa última função, nos informa Jörn Rüsen (2001,p. 34) acaba por demonstrar por que é racional fazer história como ciência, bem como entender, em que consiste essa apregoada racionalidade. Colocados esses pontos, convém destinarmos algumas linhas à temática das Escolas Históricas, bem como a alguns dos novos paradigmas que vêm se apresentando na contemporaneidade.

3. ESCOLAS HISTÓRICAS E ‘NOVOS’ PARADIGMAS

O conhecimento histórico, em sua longa tradição, tem se apresentado sob formas muito diversas, percurso pontuado por roteiros que envolveram abordagens filosóficas que expressam essa diversidade, questões de método e o próprio objeto da História, com seu estatuto de verdade e verossimilhança que permitiram manter, ainda que nominalmente, o *status* de *Magistra Vitae* (*Historia Magistra Vitae*) que lhe foi conferido por Cícero, ainda na Antiguidade. No espaço desse breve artigo, não será o caso para que venhamos a nos estender em considerações sobre a história da História, tarefa para a qual indicamos a consulta aos textos de Vavy Pacheco Borges (BORGES, 1991); Josep Fontana (FONTANA, 2004); ou ainda, Guy BourdÉ e Hervé Martin (BOURDÉ; MARTIN, 2003).

Caberá então dedicarmos algumas palavras às Escolas Históricas, vórtice que emergiu nos umbrais da Modernidade, em meio a uma irresistível onda de laicismo que cumpriu a inelutável tarefa de destravar definitivamente o Estado das amarras da Igreja, elevando o homem – ainda que sob um discurso e promessas, afinal não realizadas – à condição de destinatário privilegiado das conquistas da ciência e da técnica.

3.1. O HISTORICISMO

A História adentra à Universidade nas décadas iniciais do século XIX, através dos trabalhos de historiadores como Georg Niebuhr e Leopold von Ranke. A importância desse último é de quilate incalculável, pois se Niebuhr estabeleceu um programa de trabalho centrado na crítica textual, marcada por forte entonação erudita que transitava pela filologia, a Ranke coube instituir sobre a pedra angular do primeiro, a prática acadêmica dos seminários e uma

lógica de objetividade na qual o historiador deveria ausentar-se de si mesmo, com vistas a pavimentar com critérios de verdade as suas narrativas.

Profundamente vinculados ao Estado Prussiano, e afinal, parte constitutiva desse por constituírem-se quase sempre de forma leal e voluntária em agentes daquele aparelho ideológico estatal, esses historiadores se recolhiam à tarefa de mostrar acerca do passado, aquilo que consideravam ‘o que realmente aconteceu’. As fontes com as quais trabalharam eram prioritariamente governamentais, extraídas das chancelarias, dos palácios, da lavra de mãos poderosas, sendo seu estilo monótono e monocórdio, que elegiam como agentes da História, representantes das elites aristocráticas, fossem essas, cabeças coroadas ou de uma intelectualidade da toga ou da espada, mas sempre personagens históricos afinados com o papel a eles destinado no discurso oficial, via de regra, de patriotas extremados e benfeitores de um progresso narrado de forma evolutiva, e por isso mesmo, desvinculado da realidade, mas sempre a corroborar o discurso oficial.

Nas palavras de Guy Bourdê e Hervé Martin, os postulados defendidos por Leopold von Ranke encadeiam-se da seguinte maneira:

1ª regra: incumbe ao historiador não «julgar o passado nem instruir os seus contemporâneos mas simplesmente dar conta do que realmente se passou»; 2ª regra: não há nenhuma interdependência entre o sujeito conhecedor – o historiador – e o objeto do conhecimento – o fato histórico. Por hipótese, o historiador escapa a qualquer condicionamento social, o que lhe permite ser imparcial na percepção dos acontecimentos; 3ª regra: A história – o conjunto das *res gestae* – existe em si, objetivamente; tem mesmo uma dada forma, uma estrutura definida, que é diretamente acessível ao conhecimento; 4ª regra: a relação cognitiva é conforme a um modelo mecanicista. O historiador registra o fato histórico, de maneira passiva, como o espelho reflete a imagem de um objeto, como o aparelho fotográfico fixa o aspecto de uma cena ou de uma paisagem; 5ª regra: a tarefa do historiador consiste em reunir um número suficiente de dados, assente em documentos seguros; a partir destes fatos, por si só, o registro histórico organiza-se e deixa-se interpretar. Qualquer reflexão teórica é inútil, mesmo prejudicial, porque introduz um elemento de especulação. (Leopold von Ranke apud. BOURDÊ; MARTIN, 2003, p. 114.)

Apesar de todas essas limitações de natureza teórica, metodológica e epistemológica, a chamada ‘escola rankeana’ esprou-se pelos espaços de sociabilidade europeus destinados aos cultores de Clio – como dissemos, era o momento da chegada da História nas Universidades – mas também da criação das Sociedades e Institutos Históricos, da edição de revistas periódicas e livros voltados ao conhecimento histórico – atingindo a França e com esse país, passando a usufruir de toda uma *expertise* acumulada no trato dos documentos pela chamada *École de*

Chartres, famoso núcleo de pesquisas documentais abrigado inicialmente nos Arquivos Nacionais da França.

O diálogo quase sempre tenso entre historiadores alemães e franceses produziu um câmbio entre teorias e métodos, inicialmente entre os dois países europeus, e por força do neocolonialismo reinante ainda de forma mais intensa no último quartel do século XIX, estendido a boa parte do globo terrestre. Era uma forma de pensar a História pelo nacionalismo então vigoroso, e que pretendia inculcar à classe operária, valores que, afinal, eram próprios às burguesias dos Estados Nacionais.

O aparelho escolar favoreceu a exposição de narrativas históricas estampadas a partir dos livros didáticos que buscavam, mediante recursos de imagens coloridas, construir uma identidade nacional, e com essa, uma lealdade incondicional ao universo dos cidadãos escolarizados. Esse fator cumpriu papel de fundamental importância quando a tão esperada lealdade foi exigida na forma de imposto de sangue no terrível festim macabro interpretado nas trincheiras cavadas em 1914.

Uma guerra de massa que perdurou por céus, mares e oceanos até fins de 1918, e que foi, no calor da hora, fundada sob interesses imperialistas, conforme denunciou Vladimir Ilitch Ulianov (Lênin), em seu ‘Imperialismo, fase superior do Capitalismo’ (LÊNIN, 1982), cuja primeira edição veio *a lume* em 1919. A Primeira Guerra Mundial (1914-1918), tendo começado na região dos Balcãs, espalhou-se pela Europa, para, a partir dos seus impérios coloniais e multirraciais, ceifar milhões de vidas humanas, não somente de europeus, mas também de africanos, asiáticos e americanos. Mobilizou as reservas materiais e humanas em um esforço até então inédito à qual submeteu populações civis, tanto dos súditos distantes desses impérios, quanto de outros povos mundo afora em época na qual, afinal, muitos mal conheciam os perímetros externos às suas aldeias.

3.2. A ESCOLA METÓDICA, DITA ABUSADAMENTE ‘POSITIVISTA’

Cabe acrescentar que o antigo historicismo ou escola ‘rankeana’ foi paulatinamente transformada naquilo que se passou a denominar por ‘escola metódica’, à qual abusadamente em tempos posteriores, vieram a rotular como ‘positivista’¹⁰. A Escola Metódica se constituiu

¹⁰ Guy Bourdê e Hervé Martin esclarecem sobre a impropriedade de se referir à escola histórica que se impõe na França, entre 1880 e 1930, como corrente positivista. A autêntica história positivista apareceu definida em uma obra de L. Bourdeau, intitulada ‘A História e os historiadores: ensaio crítico sobre a história considerada como ciência positiva’, publicada em 1888. Bourdeau era discípulo da filosofia de A. Comte. (BOURDÊ; MARTIN, 2003, p. 112-113)

a partir da derrota sofrida pelos franceses na Guerra Franco-Prussiana (1870), e influenciou de maneira decisiva o pensamento histórico entre as últimas décadas do século XIX e as quatro primeiras do século XX (FUNARI; SILVA, 2008, p. 34).

Seus historiadores que alcançaram maior renome foram Gabriel Monod; Ernest Lavisse; Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos. Cabe dar realce a Ernest Lavisse, por ter alinhado em um livro didático para crianças e jovens – o chamado ‘*Petit Lavisse*’ – a História da França sob um discurso que enaltecia a formação secular do Estado Nacional francês, e com isso, interpelava para direcionar a formação de jovens alunos no sentido de uma preparação futura para vingar a derrota sofrida na mencionada guerra Franco-Prussiana. A desforra deveria reintegrar ao território francês as províncias perdidas da Alsácia e da Lorena. Nesse sentido, digno de nota seria o publicado no jornal *L'École*, em Maio de 1882. Esse periódico recomendava estimular o patriotismo, os relatos marciais e os cantos marciais, como o ‘Aluno-Soldado’, reproduzido abaixo:

Para ser um homem, é preciso saber escrever
E em pequeno, aprender a trabalhar.
Pela Pátria, uma criança deve instruir-se
E na escola aprender a trabalhar.
Soou a hora, marchemos a passo,
Jovens crianças, sejamos soldados. (*bis*)
(BOURDÉ; MARTIN, 2003, p. 111)

Importante ainda é ressaltar o papel cumprido por Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos, tanto nas atividades de ensino, quanto nas voltadas à pesquisa, momento na qual estamparam um manual voltado aos trabalhos históricos, intitulado ‘Introdução ao Estudo da História’, que veio *a lume* em 1898, e quase que de forma instantânea tornou-se – por muitos anos – uma espécie de bíblia da forma pela qual a História deveria ser pensada e escrita. Alinhado sob um empirismo rigoroso, Langlois&Seignobos recusavam qualquer referência à filosofia comtiana, inspirando-se em Leopold von Ranke.

No manual de 1898, Langlois&Seignobos manifestavam uma crença ingênua fundamentada na seguinte ideia: se a História era constituída por documentos, quando todos os documentos viessem a ser descobertos, depurados e postos em ordem, a História seria constituída. Propugnavam por uma espécie de divisão de trabalho nas hostes de Clio: 1. Uma categoria de peritos que teriam domínio perfeito na técnica da erudição; 2. Jovens pesquisadores dominando as regras do método a escrever monografias de escopo limitado; e, 3. Finalmente,

mestres titulares no ensino superior se dedicando a estudar tais monografias, com vistas a realizar, de maneira científica, construções mais gerais.

3.3. O MATERIALISMO HISTÓRICO

Muito antes que Ernest Lavisse criticasse a história-batalha dos historiadores ‘metódicos’, ou Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos tomassem de suas penas para escrever livros didáticos ou manuais teórico-metodológicos, dois exilados alemães, envolvidos com a causa dos trabalhadores, já ofereciam em ambientes externos à vida universitária, uma versão acerca da História Humana, que colidia tanto em termos filosóficos, quanto metodológicos, com os princípios da escola rankeana e sua ‘herdeira’, a escola metódica. Karl Marx e Friedrich Engels, antigos hegelianos ‘de esquerda’, encontraram-se de maneira fortuita em uma Paris ‘congestionada’ por fortíssimo aparato policial, além da influência e perseguição diplomática que sofriam como *personas non gratas*, além da constante vigilância de agentes da espionagem prussiana.

Karl Marx, um doutor em Filosofia, de ascendência judaica, mas de família não praticante, e Friedrich Engels, herdeiro de um industrial alemão, produziram uma obra seminal em seu conjunto, que colocava, doravante, novas tarefas aos filósofos, e que apresentava a História mediante uma concepção dialética. Se a tal nova tarefa concitava aos filósofos não mais pensar as mudanças no mundo, mas agir com base na realidade para apressá-las, e com isso dar parto a um mundo novo, constituído por um homem renovado, a História passava a ser entendida como resultante de ações humanas, sobretudo coletivas. A realidade vivida passava a ser entendida como histórica, e portanto, dialética, pois em constante mudança.

Assim, tudo que fosse considerado sólido, poderia de um momento para outro, ‘ser desmanchado no ar’, pois antigas e antes sólidas meias-verdades, quando confrontadas com o conhecimento histórico, davam realce às contradições instituídas no tempo pelo domínio de determinados grupos sociais. Dessa forma foram caindo por terra muitos dos fundamentos que amparavam as teorias de autores como Adam Smith, David Ricardo ou Thomas Malthus. Marx e Engels estudaram as formas pelas quais a humanidade havia subsistido desde tempos primevos, passando a denunciar nos sucessivos períodos pesquisados, os vários modos de produção pelos quais havia ocorrido a exploração do homem pelo homem, desde as apropriações seminais do comunal primitivo, passando pelo escravismo antigo, pelo modo de produção feudal, até desembocar no capitalismo.

O estabelecimento da burguesia desde os primeiros tempos da acumulação primitiva do capital, e o destravamento das forças produtivas realizada pela chamada revolução industrial haviam encarcerado o homem – assim denunciavam Karl Marx e Friedrich Engels – em uma forma de escravidão voluntária, tendo em vista que o proletariado, alijado até de suas ferramentas, nada mais possuía, a não ser a sua própria força de trabalho. O materialismo histórico, tornado a concepção marxista para a História, e desenvolvido inicialmente por Marx e Engels na obra intitulada ‘A Ideologia Alemã’ (MARX; ENGELS, 1998), escrita a quatro mãos entre 1845 e 1846, alcançou os espaços de debates universitários um pouco tardiamente, porém afirmou-se de maneira irresistível, dado a sua consistência teórica e intenção clara de intervenção na realidade. Seus conceitos apontam para expressões prioritariamente consideradas de forma coletiva, e que tomam o mundo do trabalho como espécie de epicentro, tais como forças produtivas, proletariado, burguesia, extração de mais-valia etc.

3.4. A ESCOLA DOS ANNALES

Após o término da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a re-integração da cidade de Estrasburgo, tornada novamente francesa, a sua universidade tornou-se o *locus* de um movimento de renovação na forma de pensar e produzir História. Uma verdadeira ‘revolução’ ocorria na seara de Clio, onde de forma efervescente, e à volta de dois professores universitários – Marc Bloch e Lucien Febvre – uma inaudita maneira de fazer História, centrada em uma espécie de ‘revolução documental’ foi iniciada.

Ocorreu então um alargamento acerca da noção do que poderia ser considerado como documento histórico. Se antes ficavam privilegiadas as fontes oriundas dos meios governamentais, dos palácios, das cabeças coroadas e das chancelarias, enfim os relatos de governantes, aristocratas, generais e grandes empresários, a partir da ‘revolução’ dos *Annales*, ocorreu um alargamento substancial da noção acerca daquilo que poderia doravante, ser analisado sob a forma de documentos para a História, onde trabalhadores, mulheres, escravos, soldados e ‘gente miúda’ em geral, passavam de maneira cada vez mais crescente, a ter voz e vez para a História.

Em 1933 Lucien Febvre deixava a Universidade de Estrasburgo para assumir uma cátedra no *Collège de France*. Três anos mais tarde era Marc Bloch que também tomava o rumo da capital parisiense, para integrar-se aos encargos docentes da cadeira de História econômica da Sorbonne (BURKE, 1991, p. 37). O chamado ‘grupo de Estrasburgo’, que afinal, ia muito além desses dois historiadores, incluía nomes como Albert Demangeon (geógrafo); Maurice

Halbwachs (sociólogo); Charles Rist (economista) e André Siegfried (cientista político). Mas a revista continuou a ser editada, inclusive durante boa parte da Segunda Guerra Mundial.

As consequências iniciais da influência dos *Annales* para o trabalho dos historiadores foi a incorporação massiva e cada vez mais progressiva, de fontes antes desconsideradas, tais como fotografias, diários pessoais, notícias de jornais, poesias, músicas, filmes, memórias. Pessoas externas aos espaços centrais de determinação do poder passaram a ser inclusas entre os sujeitos da História, qualificados como capazes de agenciamento na História. Assim, conforme adiantamos, trabalhadores, mulheres e crianças, grupos étnicos considerados minoritários como negros e indígenas, além daqueles de uma forma ou outra, afastados do convívio social, tais como os alienados mentais e os encarcerados nos sistemas prisionais, puderam integrar um leque cada vez mais ampliado, a formar como atores na ribalta histórica.

Contando com uma revista acadêmica, a *Annales d'histoire économique et sociale*, a Escola dos *Annales* conseguiu expandir-se por sistemas universitários mundo afora. Peter Burke, autor de uma das mais conhecidas avaliações acerca dos *annalistes* franceses (BURKE, 1991) chamou a atenção para o papel desempenhado por alguns críticos da ‘Escola Metódica’, tais como o economista François Simiand, um seguidor de Durkheim que, assim como este, fazia críticas mordazes à forma pela qual se pensava e escrevia a História então. No grupo tornado alvo dessas críticas, pontificavam então os já mencionados historiadores da Sorbonne, Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos, que haviam estampado em 1898, a sua ‘Introdução aos Estudos Históricos’, obra como vimos acima, foi à época, festejada pela comunidade dos historiadores.

Pois François Simiand pôs a nu que não haviam unanimidades e denunciou, ainda no ano de 1903, em artigo que se tornou memorável, aquilo que identificava como sendo os ídolos da tribo dos historiadores, a saber: 1. O ídolo político, que ficava representado pela preocupação excessiva com a História política, as guerras, a diplomacia; 2. O ídolo individual, marcado pela ênfase nas histórias dos grandes homens, suas biografias sendo costuradas a de outros poderosos para fornecer um painel da História; e, 3. O ídolo cronológico, que ficaria representado pelo hábito de perder-se no estudo das origens. (SIMIAND, 2003).

Críticas dessa natureza e o desencanto que se seguiu à carnificina da Grande Guerra iniciada em 1914, serviram para solapar as certezas e o objetivismo de uma História de molde aristocrático, triunfalista, nacionalista, ufanista e por tudo isso, vinculada aos interesses das elites e dos Estados Nacionais que as representavam.

Entre 1929, ano que marca o surgimento dos *Annales* enquanto movimento historiográfico, e os dias de hoje, podem ser identificadas três gerações que transitaram pelos

circuitos universitários e revistas acadêmicas afinadas ao discurso dos *annalistes*. Com a morte de Marc Bloch, fuzilado pelos nazistas em 1944 por haver aderido aos maquis, integrante ativo de grupos da resistência francesa ao invasor alemão, restará Lucien Febvre para prosseguir na divulgação da escola histórica que ajudou a fundar. Institucionalizado os *Annales*, um historiador mais jovem, Fernand Braudel, passou a desempenhar, nos anos do pós-guerra, tarefas na revista e cargos na universidade. Braudel conheceu Febvre em 1937, quando retornava para a França, após lecionar por dois anos na Universidade de São Paulo, a convite (FUNARI; SILVA, 2008).

Embarcando no porto de Santos, Braudel tomara rumo à França no mesmo navio no qual estava Lucien Febvre, que voltava de um ciclo de conferências na Argentina. Tornaram-se amigos, e Febvre aproximou-se de Braudel tomando a este como uma espécie de ‘filho intelectual’. Febvre persuadira o jovem a mudar o título de sua tese de ‘Felipe II e o Mediterrâneo’ para ‘O Mediterrâneo e Felipe II’, em conformidade aos parâmetros historiográficos mantidos pelos *annalistes*. A tese de Braudel – tornado prisioneiro dos alemães após a derrocada do exército francês em 1940 – somente seria defendida em 1947, e publicada em 1949. Braudel a dedicou a Lucien Febvre, ‘com a afeição de um filho.’ (BRAUDEL, *apud*. BURKE, 1991, p. 46). De fato, no prefácio à primeira edição levada à estampa – o Prefácio é assinado com data de maio de 1946 – de ‘O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico’ (BRAUDEL, 1983) podemos encontrar ao fecho de uma robusta nota de rodapé, o cordial agradecimento de Braudel a Febvre:

...cabe-me acrescentar, a finalizar, que sem a solicitude afetuosa e enérgica de Lucien Febvre este trabalho não teria certamente sido concluído tão depressa. Foi graças aos seus encorajamentos e conselhos que me libertei de longas dúvidas sobre a razão de ser do meu trabalho.” (BRAUDEL, 1983, 27.)

Se a geração de Marc Bloch e Lucien Febvre era mais afinada com as temáticas que acima citamos – Bloch era um historiador medievalista, dedicado à História rural, ao feudalismo e às temáticas econômicas, enquanto que Febvre se encontrava envolvido com o estudo das mentalidades coletivas, assim como a pesquisas sobre o Renascimento e a Reforma Religiosa – Fernand Braudel trabalhou para constituir uma nova agenda para o grupo, quando virtualmente ‘reinou’ junto aos *annalistes*, entre a morte de Lucien Febvre, ocorrida em 1956, e o seu próprio desaparecimento, que se deu em 1985. Mesmo após a sua aposentadoria, iniciada em 1972 – conforme observado por Peter Burke – Braudel concentrou em suas mãos o controle dos fundos para as pesquisas, o destino sobre as publicações e as nomeações.

Sob sua liderança os *Annales* se voltam para o estudo da cultura material, do capitalismo, da demografia histórica, da História econômica e demográfica, das séries de registros, bem como para temas que envolviam uma espécie de ‘tempo imóvel’, ambiente afinado ao estudo das mentalidades, em compromisso com a aproximação intentada com a Antropologia. Estudiosos dos *Annales* são unânimes em apontar que à medida que os anos de 1960 avançavam, e com estes, também o descontentamento com aquilo que ocorria na sociedade e nas universidades, uma terceira geração de historiadores *annalistes* veio a se estabelecer.

Esse fato tornou-se mais visível após 1968. No ano seguinte, quando jovens historiadores como Jacques Revel e André Burguière passaram a envolver-se na administração da revista *Annales*, e sobretudo, após 1972, quando Fernand Braudel aposentou-se da presidência da VI Seção da *École des Hautes Études*, sendo substituído por Jacques Le Goff, as mudanças irreversíveis se tornaram inquestionáveis. Posteriormente houve quem, como François Dosse, falasse em uma fragmentação, em uma ‘história em migalhas’ (DOSSE, 1992), ou ainda, em uma ‘Nova História’.

Os textos manifestos que se seguiram a essas mudanças não desmentem tais comentários. Em 1974 Jacques Le Goff e Pierre Nora publicam uma coletânea de artigos de historiadores que, animados pelo espírito dos *Annales*, promoviam visões na forma de escrita da História bastante diversificadas, transitando pelos chamados ‘novos problemas’; ‘novos temas’; e, ‘novas abordagens’ (LE GOFF; NORA, 1995a; LE GOFF; NORA, 1995b; e LE GOFF; NORA, 1995c).

Essa disposição foi reiterada em 1978, quando o mesmo Jacques Le Goff, substituído no ano anterior por François Furet na presidência da reorganizada ‘*École des Hautes Études em Sciences Sociales*’, trouxe à estampa uma nova coletânea de textos-manifestos, intitulada ‘A História Nova’ (LE GOFF, 1993). Essa última geração inclui também historiadoras, agrega marxistas, e continua mantendo vínculos com o tempo de longa duração (dialéticas do tempo curto e do tempo longo), de permanências e rupturas na História, manifestações que enfim, tentam conciliar as mudanças e continuidades da caminhada humana.

A crítica que François Dosse trouxe *a lume* em 1987 em edição francesa (DOSSE, 1992), e reiterada por esse mesmo autor ao final da década seguinte (DOSSE, 2001) devem ser levadas a sério, sobretudo pelo fato da terceira geração de *annalistes* incorporar trabalhos que tornaram os *Annales* uma espécie de Meca do ecumenismo epistemológico. Consistiria essa abertura em uma forma estratégica e dissimulada a incorporar projetos de seus rivais teóricos, visando com isso, superá-los? Eis a questão.

3.5. NA PÓS-MODERNIDADE, OS NOVOS PARADIGMAS

Dizer que a ‘História continua’ se tornou uma memorável contraposição às açodadas análises que alguns intelectuais realizaram após a Queda do Muro de Berlim, em Novembro de 1989. Um dos mais destacados entre esses foi Francis Fukuyama, que escreveu um artigo no qual pretendia anunciar o “Fim da História”, espécie de dobre de finados a ser entoado à débâcle daquilo que se convencionou chamar por ‘socialismo real’ (BARROS, 2018, p.26), materializado no desmembramento da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), e seus ‘países satélites’ localizados majoritariamente no Leste da Europa.

De acordo com Jörn Rüsen (1989), a pós-modernidade representa um desafio para a ciência histórica. No próprio prefixo pós, argumenta o autor, encontra-se um elemento de insatisfação com os padrões culturais que interpretam as atuais condições de vida enquanto modernidade. Dessa forma, tanto as qualidades daquilo que é moderno ficam questionadas, quanto o discurso sobre a pós-modernidade passa a sinalizar a busca por uma nova orientação histórica.

Trata-se então de uma re-orientação, que busca afrontar as perspectivas que ainda vigoram acerca da interpretação do mundo, de modelos culturais que se apresentam de forma consolidada nas sociedades consideradas ‘modernas’, dístico assumido em oposição daquelas sociedades que ainda mantém formas de vida entendidas como antigas ou ultrapassadas.

De uma promessa de ‘humanização’ das sociedades, o selo da modernização passou a significar uma ameaça, em virtude do deletério potencial alcançado pelas sociedades ‘industrializadas’, que mantém em seu bojo, os riscos da auto-destruição da própria humanidade – guerras atômicas ou convencionais, exploração predatória dos recursos naturais, via associação da ciência, tecnologia e indústria, cerceamento de condições de sobrevivência que, em tese, ofereceriam ao homem maior harmonia com suas condições de vida – ou seja, o esfacelamento dos compromissos firmados entre os homens e os Estados Nacionais, nos umbrais da modernidade, sob a influência das ideias do Iluminismo.

Nesse sentido, a razão (iluminista) teria criado novos mecanismos de dominação, além de inéditas dependências econômicas – o espaço de realização da burguesia, por força impositiva das ideias liberais (A.Smith, D. Ricardo), conduzindo a uma nova insensatez. Conforme Dietmar Kamper, “O Iluminismo como símbolo de modernidade e como inspiração da modernização é declarado um fracasso: ‘o sentido supremo da civilização transformou-se na suprema insensatez’...”. (KAMPER *apud.* RÜSEN, 1989, p.305).

Ainda na avaliação de Jörn Rüsen, a *post-histoire* está intimamente ligada ao discurso da pós-modernidade. Esta ideia nos diz que as atuais condições de vida não só perderam toda a vinculação com qualquer orientação histórica, mas a ‘História’ não oferece mais nenhuma possibilidade de orientação. A *pós-histoire* ocupa assim o papel de uma contrapartida cética às visões e discursos revolucionários ou evolucionários que mantinham a centralidade na ideia de progresso, por força da modernização do mundo, onde uma das essências do discurso se sustentava sob a noção de evolução. Uma das consequências desses fatores para a ciência histórica seria o *déficit* de orientação vivido no presente.

Jörn Rüsen alega que a discussão levada a efeito pelos historiadores alemães acerca dessa nova reorientação não representaria, na cultura histórica alemã, uma nova intransparência, dado que suas estratégias de argumentação se mantêm dentro dos limites dos paradigmas usuais da Ciência Histórica.

Analisando o processo de desenvolvimento percorrido pelo pensamento histórico desde o início do século XVIII, Jörn Rüsen (1987; 1989) destacou três etapas da sua modernização: 1. O Iluminismo, responsável por colocar em evidência a capacidade racional do homem no centro do pensamento histórico, elegendo a razão como parâmetro aos juízos históricos. Teria ocorrido certa imposição de parâmetros secularizados na avaliação histórica; 2. O historicismo, onde o pensamento histórico genético substituiu o pensamento histórico exemplar, cujo *slogan* afirmava-se, desde Cícero, sob a fórmula *historia magistra vitae*. Ocorreu então uma generalização da investigação histórica, na forma de um procedimento metodologicamente regulamentado, sob a finalidade de produção de conhecimento; 3. A terceira etapa, mais ou menos coincidente com o final do século XIX, cujo pensamento histórico gravita por paradigmas como o marxismo, a escola dos *Annales* e o estruturalismo. Foram momentos nos quais desenvolveram-se construções teóricas de interpretação histórica para uso específico da ciência histórica.

O pensamento pós-moderno na ciência histórica rebela-se contra o que considera uma perda na *humanitas* – continuamos seguindo a Rüsen (1989) – devido à adoção do cartesianismo pela tradição ocidental. Os historiadores identificados com o pensamento histórico pós-moderno protestam contra as promessas não realizadas pela modernidade em termos de humanização da sociedade – eliminação da fome, da miséria e da exploração – e a desvinculação da ciência histórica, enquanto endosso ao pensamento dominante e legitimação do *status quo*, daí as opções mencionadas pelo autor, por pesquisar modos de vida considerados pré-modernos.

Trata-se de tentativas de estabelecer uma ruptura, prossegue Jorn Rüsen (1989), com o sistema ideológico estabelecido, do qual o cânone moderno da ciência histórica constitui parte integrante com seu instrumentário tradicional de verificabilidade, concepção genética e complexão teoriforme, com explicações analíticas de racionalidade sob padrões universalmente aceitos – linguagem formal, conteúdos, processos e fatos de humanização postos em ações do pretérito e dotados de funcionalidade e pragmatismo, servindo no presente como orientação à vida – cujas lembranças na forma de História fornecem a formação da identidade e a motivação para agir no presente.

Tais condições são consideradas pelos historiadores alinhados com concepções pós-modernas como construtoras de um quadro de progresso alienante que instaurou um grave problema de orientação para o homem hodierno. Jörn Rüsen (1989) elenca algumas estratégias historiográficas – meras tentativas na opinião do autor – de emersão de contraquadros pré-modernos a serem contrapostos como opção à História moderna: 1. A História do cotidiano; 2. Antropologia histórica; e, 3. A micro-História.

O autor considera que são sobretudo três deficiências que a guinada pós-moderna da Ciência Histórica em direção à História do Cotidiano, à Microistória e à Antropologia Histórica traz consigo: deficiências em termo de vivência da modernização, de racionalidade conscientizadora e de teorização metodológica. Estas deficiências aparecem em vários graus de intensidade, mas elas decorrem basicamente da oposição pós-moderna à teoria, e da consequente defesa de uma nova compreensão, e em oposição a um enquadramento dos fenômenos históricos dentro dos direcionamentos temporais globais que apontam em direção às condições atuais de vida.

Assim, Jörn Rüsen considera que:

é necessário que os padrões de racionalidade do moderno pensamento histórico sejam ancorados nas e validados pelas dimensões linguísticas internalizadas, ou seja, ali onde se cristalizaram os principais pontos-de-vista sob os quais o trabalho de memorização da consciência histórica transforma acontecimentos em História. Em oposição à teoria histórica pós-moderna, que só enxerga nestas dimensões internalizadas processos retóricos e poético-imaginários de criação de sentido, a modernidade do pensamento histórico e a base racional da Ciência Histórica deve ser constituída, explicitada e fundamentada através de operações narrativas básicas presentes na consciência histórica. Teorias históricas podem, por exemplo, ser explicitadas como construções narrativas e com isto conquistam posições importantes dentro dos processos mentais da narração histórica como expressão de uma racionalidade interna do próprio ato de narrar. (1989, p. 326).

José D'Assunção Barros elenca, em um dos seus volumes voltados à Teoria da História (BARROS, 2011), várias possibilidades que aprioristicamente permitiriam novos rumos para a

História. Dessas, entendemos que caberá dar destaque à História dos Conceitos, proposta bastante centralizada no trabalho do historiador Reinhart Koselleck, e acertadamente foi classificada pelo mencionado autor, no interior do paradigma historicista.

Koselleck (1923-2006) esteve vinculado à História dos Conceitos, em uma perspectiva historicista derivada – ainda segundo Barros (2011) – de um viés que se assemelha ao presentismo. Trabalhando a partir de duas categorias meta-históricas, identificadas como o ‘campo de experiência’ e o ‘horizonte de expectativas’, Reinhart Koselleck conseguiu estabelecer uma relação de tensão entre as estruturas temporais do passado (ou do passado tornado presente) representada pelo campo de experiência e a expectativa da estrutura temporal de um devir ao qual, afinal, todos os seres humanos encontram-se submetidos. Nesse constructo, o presente torna-se lugar de disputa pelo sentido dado aos conceitos, mediante os chamados conceitos contrários assimétricos, pares formados a partir do posicionamento ideológico dos indivíduos. Como mera exemplificação, lembremos os conceitos de democracia, liberdade ou justiça, que passam a instaurar, no presente, uma espécie de guerra civil semântica pela sua afirmação.

4. À GUIZA DE CONCLUSÃO

Ao longo desse estudo, respeitadas as limitações de espaço de um artigo, a tentativa foi demonstrar a impropriedade em pensar a História como simples memorização de datas, nomes e locais onde ocorreram eventos. Enquanto texto de divulgação, pretende oferecer alguns recursos a professores generalistas, à falta de materiais mais específicos, seja à sua formação, ou ainda, a uma melhoria às suas atividades profissionais, proporcionando maior segurança em seu discurso acerca da História.

Entender como a História é escrita, e perceber que ela se constitui em conhecimento problematizado, e não em um dado puro, é condição para oferecer aos alunos das salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os recursos para uma melhor conscientização daquilo que se constitui como História, e, a partir daí, possibilitar a que venham construir um conhecimento mais sólido sobre as raízes socioculturais e político-econômicas no mundo em que vivem.

Finalizando, caberia ainda a lição que nos passou Marc Bloch em seu *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien* (BLOCH, 1997), quando se refere à virtude que é saber falar aos doutos e aos escolares. Anteriormente a essa reflexão, dois outros historiadores, ainda no

século XIX, haviam pronunciado uma verdade impositiva acerca dos professores terem que se re-educar (MARX; ENGELS, 1998), ao criticar a utopia de pensar a sociedade dividida entre aqueles que trabalham manualmente (*homo faber*) e os que a dirigem, por força ‘de uma educação modificada’. Com efeito a isso, diríamos que se o conhecimento histórico contribui para uma vida mais plena, ativa e participativa, não poderá se tornar algo apenas disponível somente aos historiadores, sob o risco de constituirmos uma espécie de conhecimento secreto a circular em clubes seletos, em suma, uma espécie de seita secreta condenada a se tornar um território para poucos iniciados.

E não convém esperar pelo final de um processo escolar, onde tantos talentos potenciais não alcançarão, conforme já dissemos, os estágios derradeiros da vida acadêmica. Como acertadamente já nos alertou um renomado compositor¹¹ da Música Popular Brasileira, ‘vamos precisar de todo mundo/pra banir do mundo a opressão’. Concordando com essa sabedoria poética, diríamos que não cabe desperdiçar as (poucas) chances que temos. Assim, parafraseando mais uma vez esse compositor, ‘um mais um será sempre mais que dois’, e ao professorado generalista caberá em conformidade com o que viemos pontuando, o papel de alfabetizar, em termos históricos, nossos alunos. Valerá a pena a nobre tarefa, afinal, ‘a felicidade mora ao lado, e quem não é tolo, pode ver’!

REFERÊNCIAS:

- BARROS, José D’Assunção. **Teoria da História: acordes historiográficos** (uma nova proposta para a teoria da história). V.4., 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARROS, José D’Assunção. **Teoria e formação do Historiador**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARROS, José D’Assunção. **História e Pós-Modernidade**. Petrópolis, Vozes, 2018.
- BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.9, n.19, p. 29 – 42, set.1989/fev. 1990.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

¹¹ GUEDES, Beto (Interp.). O sal da Terra. São Paulo: EMI Records, 2010. CD, Op. 1. Digital, estéreo.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Europa-América, 1997.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. 16.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. 2.ed. Lisboa: Europa-América, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, s.d.

BRAUDEL, Fernand. **O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na época de Filipe II**. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales: 1929 – 1989 (a revolução francesa da historiografia)**. 3.ed. São Paulo: UNESP, 1991.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. Tempo, Niterói, v.11, n.21, p. 17- 32, 2006.

COSTA, Antonio Carlos Figueiredo. “Apenas” um projeto de ensino de História. *In*: RODRIGUES, Michelle G.; PEREIRA, Thiago Torres Costa. **Experiências de Ensino**. Belo Horizonte: EdUEMG, 2020, p. 60-75.

COSTA, Antonio Carlos Figueiredo; AMORIM, Keren Ingrid. Clio em tempos de *web*: relato de um curso EaD de formação continuada para professores de História. *In*: MORETTO, Milena (org.). **A Educação à distância na contemporaneidade: perspectivas e impasses**. Bauru: Paco Editorial, 2020, p. 61-78.

DOSSE, François. **A História em migalhas: dos Annales à Nova História**. São Paulo/Campinas: Ensaio/Unicamp, 1992.

DOSSE, François. **A História à prova do tempo: da História em migalhas ao resgate do sentido**. São Paulo: Unesp, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. São Paulo: Papyrus, 2003.

FONTANA, Josep. **A História dos homens**. Bauru: Edusc, 2004.

FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e o ensino de História. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 57 - 74.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; SILVA, Glaydson José da. **Teoria da História**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

GONÇALVES, Maria Elizete; RIOS-NETO, Eduardo L.G.; CÉSAR, Cibele Comini. **A evasão escolar no ensino fundamental e sua associação com a pobreza**. Revista desenvolvimento social, Montes Claros, n.2, p. 5-22, Dez. 2008.

GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.) **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 66 – 71.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LE GOFF, Jacques (org.). **A História Nova**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). **História: novos problemas**. 4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995a.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). **História: novas abordagens**. 4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995b.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). **História: novos objetos**. 4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995c.

LÊNIN. **Imperialismo, fase superior do capitalismo**. 2.ed. São Paulo: Global, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; AGUIAR, Glauco Sila. **Repetência escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.94, n.237, p. 364-389, mai/ago. 2013.

RÜSEN, Jörn. **Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da “nova intransparência”**. História: Questões & Debates, Curitiba, v.10, n. 18/19, Jun.- Dez. 1989, p. 303 – 328.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SIMIAND, François. **Método histórico e Ciência Social**. Bauru: Edusc, 2003.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Evasão e abandono escolar na Educação Básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências**. Educação por escrito. Porto Alegre, v.8, n.1, p.35-48, jan./jun. 2017.

A ÚLTIMA MARIA: AS MEMÓRIAS ORAIS DO CURTA-METRAGEM CASTANHALENSE

A ÚLTIMA MARIA: THE ORAL MEMORIES OF THE CASTANHALENSE SHORT FILM

Matheus de Sousa Oliveira¹

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de examinar a produção chamada “*A Última Maria*”, dirigida pelo diretor castanhalense Edivaldo Moura e disponibilizada gratuitamente para o público. O texto se esforçará para primeiramente destacar a particularidade do curta em torno dos fatores de memórias expressas oralmente, sendo a História oral entendida aqui como uma disciplina específica e utilizando parte de seus preceitos para análise do curta, compreendido como uma fonte oral. Após isso, senti a necessidade de uma breve contextualização de como se situavam historicamente a estação junto com a locomotiva castanhalense que são temas centrais da produção, para posteriormente partirmos para a análise dos discursos das pessoas que estão presentes na produção, discursos esses que são transmitidos oralmente em torno de memórias pessoais ao passado, em especial à época em que a locomotiva tinha funcionalidade na cidade e interagiu com esses personagens do curta-metragem.

Palavras-chave: história oral, fonte oral, memória oral.

ABSTRACT: This article aims to examine the production called “*A Última Maria*”, directed by the Brazilian director Edivaldo Moura and made available free to the public. The text will make an effort to first highlight the particularity of the short film around the factors of memories expressed orally, with Oral History being understood here as a specific discipline and using part of its precepts to analyze the short film, understood as an oral source. After that, I felt the need for a brief contextualization of how the station was historically situated along with the locomotive from Brazil, which are central themes of the production. orally around personal memories of the past, especially at the time when the locomotive had functionality in the city and interacted with these characters in the short film.

Keywords: oral history, oral source, oral memory.

1. INTRODUÇÃO

A produção intitulada “*A Última Maria*” aprovada no edital de Projetos Artísticos-Culturais Professor Robertos Marques, por meio da lei Aldir Blanc, contando com o apoio da Secretaria de Cultura de Castanhal e do Ministério do Governo Federal, é um curta-metragem produzido pelo diretor Edivaldo Moura², contendo trilha sonora sob autoria do músico D’Pádua e apoio fotográfico do cineasta Chico Carneiro, foi disponibilizado para o público em 6 de Junho de 2021, através do canal profissional de Edivaldo³.

¹ Possui graduação em licenciatura plena em História pela Faculdade Estácio de Castanhal – Pará. E-mail: matheussousa0712@gmail.com

² Edivaldo Moura possui formação em Pedagogia (UFPA). Especialista em Educação para as Relações Etnicorraciais (IFPA). Mestre em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares (IFPA). Bacharelado em Cinema e Audiovisual (UFPA).

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fRZ_6FUezOQ&t=7s> Acesso em junho de 2021.

O curta-metragem gira em torno de oralidades expressas por pessoas que viveram na época da estação castanhalense que fazia parte das rotas férreas da estrada de ferro de Bragança (1883-1964), juntamente com a locomotiva que é apelidada carinhosamente de “Maria Fumaça” e que continha o nome de Castanhal, hoje posta de forma monumental no município. Os personagens da produção relatam suas experiências pessoais com a locomotiva, mas que também abrangem a antiga estação que era um dos pontos de encontro comercial e social mais intensos no século XX em Castanhal. Essas experiências ditas oralmente se referem principalmente à lembranças pessoais – muitas ligadas a infância – de contatos com a antiga Maria Fumaça e a estação, mas também abrangem percepções críticas sobre a derrubada da estação para a criação do que é hoje a rua Barão do Rio Branco no centro do município.

A pesquisa não teve um caráter investigativo em relação as pessoas que participaram e discursaram no curta, mas sim buscou-se identificar nas falas dos entrevistados as suas interações em torno da Maria Fumaça e sua estação, juntamente com a estrada de ferro de Bragança (EFB), e como ela se relacionou com as suas vivências passadas, analisando-as a partir de suas falas no presente através de suas memórias narradas. Para isso, busquei primeiramente inserir a produção nos debates teóricos que envolvem memórias expressas oralmente, história oral e fonte oral. Após isso, buscou-se contextualizar o período histórico que é narrado pelos personagens do curta, para no fim destrinchar suas falas de forma analítica, sendo que, não utilizei todas as falas de todos os participantes do curta metragem, só optei por escolher algumas específicas que julguei necessárias para a produção do texto.

2. O CURTA E SUA RELAÇÃO COM FONTE E MEMÓRIA ORAL

Para começarmos, entendo o curta-metragem como uma fonte oral e imagética, sendo a oralidade o aspecto escolhido para a produção deste artigo, visto que, busquei delimitar o texto na análise das falas dos entrevistados que remontam as suas memórias pessoais em relação a locomotiva e a estação que foi demolida em 1971 em Castanhal. As imagens que fazem parte do curta que destacam visualmente os entrevistados, além de contar com fotos da época que remontam a estação quando estava em pleno funcionamento são aspectos importantes, pois as falas não são fatores isolados, sendo as expressões faciais detalhes essenciais que fazem parte do discurso. Porém, não busquei aprofundar as questões imagéticas do curta neste texto, por isso recomendo aos leitores que assistam a produção para uma visão geral da obra como um todo.

Analisando as falas dos entrevistados e sua transmissão através da produção do curta-metragem como uma fonte oral, é importante diferenciar *fonte oral* de *História oral*:

“**Fonte oral** é mais que história oral. **Fonte oral** é o registro de qualquer recurso que guarda vestígios de manifestações da oralidade humana. Entrevistas esporádicas feitas sem propósito explícito, gravações de músicas, absolutamente tudo que é gravado e preservado se constitui em documento oral (...) **História oral** é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (HOLANDA; MEIHY, 2015, p. 14, 15)

Nesse sentido, entendo que o produtor do curta elaborou o projeto de entrevistas a partir de uma perspectiva não menos importante de cineasta e não com procedimentos que estão em torno da História oral – visto que, o resultado final das entrevistas é apresentado como um curta-metragem e não como um trabalho escrito – sendo assim, a produção pode ser entendida como uma fonte oral. Com isso, este artigo utilizasse de parte de conjuntos teóricos da História oral para analisar as memórias transmitidas oralmente dos entrevistados mas que não estão dentro de um projeto de História oral no sentido acadêmico do termo. Apesar de não haver um projeto de História oral em torno do curta, entendo e analiso os personagens da obra e suas falas, não como um simples fator de complemento das fontes documentais escritas já existentes sobre a estação e sua locomotiva, mas sim como agentes isolados que relatam subjetivamente o período histórico abordado, sendo esses discursos não menos importantes que os documentos escritos:

“É válido também — e grande parte dos usuários de história oral assume essa postura — considerar as entrevistas com o discurso independente, com significado em si, sustentado por uma série de gravações que nunca se repetem. De modo geral é recomendável não pensar que a história oral serve exclusivamente para “tapar buracos documentais”. Pelo contrário, relevar o valor das narrações como forma de vê-las “em si” é um modo saudável de considerar a história oral” (HOLANDA; MEIHY, 2015, p. 25)

Nessa mesma linha de raciocínio, Verena Alberti diz:

“Mas acreditamos que a principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, nem tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade - e a da história oral como um todo - decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações sócio-culturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu. (ALBERTI, 1990, p.5)

Então não cabe objetivamente neste texto comparar as memórias narradas pelos entrevistados com as documentações históricas escritas do período da estação e locomotiva castanhalense, mas sim buscou-se a análise isolada das narrativas que apesar desse distanciamento, os personagens do curta estão diretamente associados ao período – sendo que

os entrevistados vivera a época em que a locomotiva estava em funcionamento – e suas falas não perdem seu valor social e histórico se analisada “em si mesmo”, porém não esgotadas somente em sua transcrição, pois busquei destacar fatores não ditos em torno das falas dos indivíduos.

Após isso, percebo que o curta-metragem segue por uma linha consciente de enquadramento de memórias. Essa linha consciente é delimitada pelo próprio produtor do curta que é ao mesmo tempo o entrevistador. Apesar das falas do entrevistador não estarem presentes na produção, há uma linha delimitadora que começa na escolha de pessoas contemporâneas à Maria Fumaça de Castanhal e termina nos relatos das vivências desses entrevistados, contados oralmente das mais variadas formas, mas que sempre estão centralizados na antiga estação e sua locomotiva⁴, ou seja, o enquadramento das falas surge na delimitação das narrativas em torno da estação e locomotiva, mas as experiências que estão envoltas dessa delimitação são heterogêneas. Seguindo esse fator, Alberti destaca:

“No caso das entrevistas de história oral, creio que podemos perfeitamente falar de um trabalho de enquadramento e de manutenção da memória levado a cabo tanto pelo entrevistado quanto pelo entrevistador. Isso porque, como o próprio Pollak chamou atenção em outro artigo, não é de modo algum natural falar sobre sua vida a outrem, a não ser que se esteja “numa situação social de justificação ou de construção de [si] próprio” (Pollak, 1992, p. 213). O entrevistado deve estar convencido a respeito da “própria utilidade de falar e transmitir seu passado” (cf. Pollak, 1989, p.13), caso contrário, não há por que falar de si.” (ALBERTI, 1996, p.6)

Como as falas dos entrevistados devem centralizar-se em experiências pessoais com a locomotiva e sua estação, pode-se confundir a produção e as oralidades expressas com **depoimentos** e não como **entrevista**. Entendo depoimentos aqui como de ordem jurídica ou de cunho policaresco que buscam por “verdades factuais” e entrevista como mergulho no mundo do outro, permitindo ao telespectador a abrangência do plural e experiencial do entrevistado.

Com isso, tratando-se agora de expor a particularidade das **memórias expressas oralmente**, que reconheço como o componente principal do documentário, destaco primeiramente que:

“Diferente da memória escrita, a memória de expressão oral é espontânea, instantânea, mais ou menos liberta de instruções retificáveis, embora canônicas e, por conseguinte, dependente da chamada norma culta. A espontaneidade possível do encontro faz com que a língua ganhe diferenciação da formalidade escrita e se vitalize tal como é falada, sujeita a repetições,

⁴ No dia 23 de Janeiro deste ano, a página oficial do curta no Facebook fez uma publicação que justamente convocava pessoas para participar - ou indicar alguém contemporâneo da época - do filme e relatar histórias pessoais em torno da Maria Fumaça. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ultimamaria/posts/113672097347785>> Acesso em Junho de 2021.

marcas da enunciação e outras variantes.” (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 23)

Como este é um trabalho escrito sobre a análise de memórias transmitidas oralmente, há diferenças grandes entre os dois aspectos, mesmo que supostamente eu somente transcrevesse perfeitamente as falas para este artigo escrito, haveria meus contornos subjetivos e todo um trabalho de enquadramento metodológico para transpô-las. Mesmo que a memória de expressão oral seja espontânea, ela sempre está sujeita as delimitações temáticas do que foi dito e onde se quer chegar, ou seja, seu objetivo. Nas mais variadas formas de entrevistas, mesmo que sendo expressas sem medo das amarras cultas da língua ou do saber, essas memórias orais estão dentro de um objetivo a ser atingido pelo entrevistador ou órgão e emissora que está por trás da situação. No caso dos projetos de História oral, os entrevistados são tratados como *colaboradores*, mas suas memórias narradas oralmente quando transcritas para o trabalho escrito, devem atender o objetivo da pesquisa. Essas delimitações também fazem parte da própria formulação das falas desses entrevistados, pois antes das palavras serem expressas quando estão sendo registradas – e o registro seja por gravador de voz ou filmadoras agem como estímulo para essa organização por via de lembranças – há o processo de formulação interior do que será dito e como as suas lembranças serão organizadas subjetivamente em torno do curta-metragem e de si mesmo:

"A utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para estar interposta quer nos outros quer nas bibliotecas. Isto significa que, antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de informações na nossa memória." (ATLAN, 1972, p. 461, apud LE GOFF, 1990, p. 425).

Contudo, entendo os personagens do curta como um grupo em comum: são pessoas que viveram a época da locomotiva em funcionamento e que tiveram algum tipo de experiência com a tal. Mas cada uma dessas pessoas possuem memórias subjetivas em torno deste fato comum ao grupo, que são lembradas e ditas oralmente de maneiras divergentes, relatando as memórias que as julgam marcantes com base em suas vivências:

“(…) o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e como lembra, faz com que fique o que signifique. O tempo da memória é social, não só porque é o calendário do trabalho e da festa, do evento político e do fato insólito, mas também porque repercute no modo de lembrar.” (CHAUI, 1979, p. 30)

Sendo o curta-metragem definido como uma fonte oral e imagética e não fazendo parte da estrutura de um projeto de História oral, qual o objetivo da obra produzida por Edivaldo, na

qual as memórias transmitidas oralmente devem atingir? Essa é uma pergunta que buscarei responder na última parte deste texto, quando começo a analisar o conteúdo dessas memórias orais.

3. A MARIA FUMAÇA E A ESTAÇÃO CASTANHALENSE: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Antes de começarmos a abrir espaço para a discussão das memórias narradas pelos entrevistados do curta, é importante salientar de forma breve o entorno histórico da antiga locomotiva e sua estação em Castanhal.

A dita “Última Maria” que é a locomotiva histórica que está situada na cidade hoje como monumento e a antiga estação castanhalense que são os temas centrais do curta, fazem parte da estrada de ferro de Bragança (EFB), iniciada sua construção em 1883, período intimamente ligada à *Belle Époque* na capital do estado paraense, passando por políticas de embelezamento e progresso gerado pelo aumento do fluxo de capital da economia da borracha, tendo suas atividades sido paralisadas por completo em 1964, ano do golpe militar no país. A construção da estrada de ferro possibilitou uma relação mais dinâmica da capital do estado com as outras regiões pela qual os trilhos cortariam e se relacionariam econômica e socialmente, ideia esta que já estava sendo traçada pelo governo paraense durante anos anteriores:

“Desde a década de 1870, existiam projetos de instalação de uma via férrea que fosse capaz de interligar a capital do Estado do Pará, Belém, aos municípios do interior, visto que a comunicação com os mesmos se dava por via marítima e fluvial. A implantação de um meio de transporte que diminuísse as distâncias seria fundamental para a dinamização econômica do Estado, além de auxiliar na colonização do interior.” (QUARESMA; MAIA, 2019, p. 70).

Fator essencial que trouxe força política para a construção da EFB foi sua relação aos ideais republicanos em ascensão na época, mergulhada em um símbolo de progresso civilizatório e econômico que mudaria as relações sociais de toda uma gama de indivíduos em um sentido de disciplinar os sujeitos, remodelando o espaço urbano na qual a Amazônia foi alvo desse pensamento (SARGES, 2010, p. 20). Porém, no que tange a ideia dos benefícios que seriam adquiridos pelo desenvolvimento ferroviário para a região, o pensamento dos governadores do Pará não estava distante dos tempos imperiais, assim como diz Paes de Carvalho, governador do estado em 1899 sobre o Pará possuir “inesgotáveis tesouros nativos, que em grande continuam inexplorados e improdutivos” (CARVALHO 1899, p. 23).

Com isso, o aspecto desbravador de descoberta de terras férteis ainda inabitáveis economicamente é um fator essencial da EFB e se relaciona diretamente com o desenvolvimento geográfico/econômico da antiga colônia Castanhal:

“Em 1893 os trilhos chegavam a colônia Castanhal, estavam ainda abertos ao tráfego 75km de estrada de ferro, compreendidos entre Belém e Castanhal. O apito do trem traria para a então colônia Castanhal, oportunidades para certa expansão e desenvolvimento, pois a produção agrícola da colônia e dos arredores poderia ser escoada para a capital (...) No caso da colônia Castanhal, constata-se o aumento populacional ocasionado pela imigração que se fazia constante. Em virtude do processo colonizatório que possibilitou um certo crescimento urbano, a colônia Castanhal será elevada à categoria de vila em 1899 e posteriormente em 1932, passaria a condição de município. (LACERDA, 1992 apud PRADO, 2020, p. 266).

Concomitante a esse fator, cabe destacar o surgimento de aspectos estruturais de ordem social que se impuseram na região castanhalense com o advento do trem em seu solo, sendo o trem junto com as ferrovias entendidos aqui como um símbolo de poder civilizador nos séculos XIX e XX (JUDT, 2016; BORGES, 2011)

“Pode-se dizer então, que o apito do trem anunciava para Castanhal a chegada da escola, da igreja, da cadeia pública, da rua larga e de todas as construções que na sua essência traziam um caráter disciplinador e impositor de novos hábitos e padrões de comportamentos” (LACERDA, 1992 apud PRADO, 2020, p. 273).

Com um fluxo populacional crescente na região castanhalense ocasionada pela dinâmica comercial da EFB, é importante destacar a heterogeneidade dos atores sociais que começam a compor a antiga colônia e que se relacionaram sofrendo impactos de maneiras divergentes com o capitalismo vigente dos finais do século XIX e no restante do século XX. O jornal Tribuna do Pará em 1955, lança uma matéria que denuncia as condições dos trabalhadores da lavoura da EFB na colônia São José em Castanhal:

“Naquela colônia vivem cerca de 11 famílias, cada uma desta contando geralmente com 8 pessoas entre adultos e menores, que vivem mergulhados na mais completa ignorância, pois ali não existe escola. Não contam com nenhuma espécie de transporte para condução dos seus produtos. As doenças dizimam constantemente crianças e adultos, que não contam com nenhum meio de assistência médica (...) Naquela colônia, vejamos o que ocorre, por exemplo, na fabricação de mandioca: - 9 pessoas a trabalhar de sol a sol, isto é, sem horário durante 5 dias, obtém com esse sobre-humano esforço apenas 5 cargas de mandioca, que beneficiadas dão 5 sacas de farinha. Vendidas a Cr\$ 70,00, cada saca, perfazem a importância total de Cr\$ 350,00. Este preço ainda está sujeito à menor cotação forçada pelos intermediários e atravessadores, chegando até a Cr\$ 60,00 a saca” (Tribuna do Pará, nº 215 – Belém Pará, 17 de dezembro de 1955).

É necessário afirmar esse aspecto de vivências dos que estão em torno da estrada de ferro de Bragança, pois muito se diz dos progressos e vantagens que a estrada trouxe para a

antiga colônia castanhalense, o que de fato aconteceu pois ela foi o fator irradiador do desenvolvimento territorial e econômico da colônia para posteriormente se tornar município, porém não se pode negar as ambiguidades que esses preceitos de progressos civilizatórios republicanos carregam quando são ressaltadas a qualidade de vida de alguns desses trabalhadores que estavam diretamente ligados com os fatores econômicos da EFB em solo paraense. Nesse sentido, a própria política estadual da construção da ferrovia opta pelo empreendimento por supostamente já haver um contingente de trabalhadores presentes em algumas dessas colônias – que é o caso da região bragantina – ocupando as lavouras existentes e que excluiu a mão-de-obra de origem europeia por não serem acostumados ao clima paraense, no que cabe ressaltar a:

“(…) possibilidade de parte desses trabalhadores, sobretudo os de origem africana, ainda continuar sob esquemas de repressão da força de trabalho, mesmo que juridicamente lhes fossem assegurada a liberdade, através dos dispositivos de 1871 e 1888. Isto pode apontar para o caráter excludente e autoritário com o qual conduziu a política de colonização que privilegiou o imigrante europeu, não permitindo que aqueles trabalhadores optassem por ocupar, com autonomia e liberdade, alguns dos lotes disponíveis nas colônias.” (LEANDRO; SILVA; RODRIGUES, 2015, p. 5)

Retomando a questão da estrada de ferro de Bragança em relação à Castanhal, a construção da estação de ferro castanhalense para o desembarque e embarque das pessoas e mercadorias se dá na primeira década do século XX, que fará parte integrante do cenário urbano da cidade onde é hoje a Avenida Barão do Rio Branco, no centro da cidade, sendo demolida em 1971 em função da extinção da EFB, tendo sido construída anteriormente em 1893 uma estação ferroviária provisória feita de taipa.

Já a locomotiva que está em Castanhal hoje como um monumento histórico e que é o aspecto central do curta, foi comprada através de sistema de permuta pelo ex-prefeito Pedro Coelho que governou a cidade entre 1967 e 1971. Vendo que a EFB estava sendo desmontada, o ex-prefeito consegue comprar a Maria-fumaça que já estava na estação castanhalense⁵, sendo a locomotiva que está hoje na cidade a única em solo paraense atualmente que fez parte da

⁵ Há uma matéria do jornal *O liberal* publicada em 29/01/2003, sob autoria de Edvaldo Martins, que relata festejos do aniversário de Castanhal na época. Na matéria, há um tópico intitulado “Relíquias da antiga Estrada de Ferro ficaram esquecidas” onde nele, o ex-prefeito relata todo seu processo de compra da locomotiva. Segundo o próprio, seu objetivo foi preservá-la junto com a estação que acabou sendo demolida nos governos posteriores por motivos de modernização da rua. É importante frisar que há claros interesses políticos na fala do ex-prefeito, aspecto esse que não cabe a abordagem minuciosa nesta pesquisa, porém a reportagem em si não deve ser vista isenta de um olhar crítico e simplifica-la à: “salvador do monumento de Castanhal” contra “agentes destruidores da memória histórica da cidade”. Esta matéria foi transcrita no recente livro “Castanhal, Memórias em pedaços” organizado por Antonio Teixeira do Prado, onde obtive acesso.

antiga estação de ferro de Bragança – fator esse que explica o título do documentário: “*A Última Maria*”.

4. OS PARTICIPANTES DO CURTA-METRAGEM: NARRATIVAS DO QUE JÁ PASSOU

Dou início a este tópico com uma citação de Ecléa Bosi que é um aspecto essencial a ser destacado em relação aos personagens do curta-metragem: A maioria são idosos, pessoas que tiveram a infância ligada direta ou indiretamente com a locomotiva. Com isso, entendo as memórias expressas no curta assim como destacou Ecléa com base nos preceitos de memória social de Halbwachs⁶ em torno da velhice:

“Bem outra seria a situação do velho, do homem que já viveu sua vida. Ao lembrar o passado ele não está descansando, por um instante, das lides cotidianas, não está entregando-se fugitivamente às delícias do sonho: ele está-se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida. O velho não se contenta, em geral, de aguardar passivamente que as lembranças o despertem, ele procura precisá-las, ele interroga outros velhos, compulsava seus velhos papéis, suas antigas cartas e, principalmente, conta aquilo de que se lembra quando não cuida de fixá-lo por escrito. (...) Há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente do seu grupo: neste momento de velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade.” (BOSI, 1979, p. 23)

Importante não deixar de lado que para o próprio Halbwachs, as memórias e as funções mnêmicas estão sempre envoltas de estruturas sociais externas ao indivíduo. Segundo Ecléa:

“Halbwachs não vai estudar a memória, como tal, mas os “quadros sociais da memória”. Nessa linha de pesquisa, as relações a serem determinadas já não ficarão adstritas ao mundo da pessoa (relações entre o corpo e o espírito, por exemplo), mas perseguirão a realidade interpessoal das instituições sociais. A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo.” (BOSI, 1979, p. 17)

Na linha de raciocínio de Halbwachs, a dita função social do idoso como salvador da memória de determinada família, sociedade ou grupo, surge não apenas pela sua ausência ativa na sociedade em torno do trabalho, o que lhe geraria uma espécie de ócio e lhe impulsionaria para apreender a função de recordar como um ofício de vida, mas principalmente porque essa

⁶ Maurice Halbwachs foi um dos principais pesquisadores da memória envolta das questões sociais externas ao indivíduo. Sua linha de raciocínio é influenciada principalmente pela tradicional sociologia francesa, prolongando os estudos de Emile Durkheim que levaram à pesquisa de campo as hipóteses de Auguste Comte sobre a precedência do “fato social” e do “sistema social” sobre fenômenos de ordem psicológica, individual. Sua obra mais citada sobre o assunto é *La mémoire collective* (Paris, PUF,1950).

função é também determinada exteriormente ao indivíduo idoso, através de agentes ou instituições sociais. Essa “pressão” social para com as funcionalidades que certos idosos podem desempenhar socialmente não são recentes, ela pode ser observada por exemplo em determinadas sociedades antigas sem escrita na qual:

“Nestas sociedades (...) há especialistas da memória, homens-memória: "genealogistas", guardiões dos códices reais, historiadores da corte, "tradicionalistas", dos quais Balandier [1974, p. 207] diz que são "a memória da sociedade" e que são simultaneamente os depositários da história "objetiva" e da história "ideológica", para retomar o vocabulário de Nadel. Mas também "chefes de família idosos, bardos, sacerdotes", segundo a lista de Leroi-Gourhan que reconhece a esses personagens "na humanidade tradicional, o importantíssimo papel de manter a coesão do grupo" [1964-65, p. 66]. (LE GOFF, 1990, p. 429)

Destacado a questão do idoso e como seu ato de lembrar denota atenção especial, parto agora para a análise das memórias transcorridas no curta. Primeiro, noto que há três entrevistados que materializaram parte de suas memórias de infância da locomotiva e a estação, a primeira foi a entrevistada Rita Silva que materializou em forma de poesia escrita sua memória, uma delas é narrada no curta pela autora:

Café com pão, ...
Bolacha não, ...
Café ... com ... pão
Bolacha ... não

Lá vem ela deslizando,
Pelos trilhos a correr
Vem cansada apitando
Ofegante, vem chegando
Isso em todo amanhecer
Vem deixando sua marca
De fumaça pelo ar
Vem marchando no compasso,
Tem horário pra chegar

Essa expressão “*café com pão, bolacha não*” em torno da locomotiva, é explicada anteriormente por outra entrevistada chamada Maria Santos. Narrando sobre brincadeiras de equilíbrio nos trilhos do trem de sua infância, ela conta um fato que lhe ocorreu:

“Em certo dia, próximo assim de uma curva, quando nos deparamos foi pelo apito do trem, o apito do trem estava próximo da gente assim uns 100 metros e tal e o meu irmão me puxou, a gente ficou num ladinho assim que era o caminho pra gente ir e a gente não foi, ia pelos trilhos. A gente caiu nessa valinha lá no caminho e ficamos lá agachados até passar o último vagão do trem (...) A gente ficou ouvindo aquela “*zuadinha*” do “café com pão bolacha não”, fazia assim: (som emito pela voz de Maria que simulava o som do trem segundo a própria), a gente apelidava de café com pão, bolacha não”

Observa-se então que segundo a narrativa de Maria, o “café com pão, bolacha não” foi um apelido comum usado entre um determinado grupo de crianças que dava significado ao barulho do trem, gerando um aspecto de coesão de grupo em torno de uma expressão usada em suas infâncias e que se relaciona com essas pessoas de diversas maneiras com base em suas vivências da locomotiva, nesse sentido, com base em brincadeiras quando crianças. Há outro fator da locomotiva que interliga parte dos entrevistados em torno de um aspecto em comum: A caixa d’água que segundo eles “banhava” o trem, gerando sempre um sentimento de curiosidade quando pequenos:

“Ele ia parando no Apeú, parava daqui pra Belém né, tudim tinha a parada dele. Tinha um canto quando ia pra Bragança, tinha um lugarzinho que chamavam de que ele tomava água ... o trem tinha esse negócio dizia que “o trem vai tomar água” (Aunir Silva)

“Quando a gente vem de Belém, sempre parava em Apeú, e tinha uma caixa d’água grande né aí parava lá, aí vem (som emitido oralmente exemplificando o barulho do trem) aí o que é? “Ah o trem tá bebendo água”, aí o pessoal ficava admirado né porque o trem bebia água” (Eunice Brito)

“(…) No outro dia vinha o trem de Bragança que era véspera do círio de Belém que ia pro círio (...) Quando o trem apontou lá no triângulo, que apitou, sempre dava os apitos né que tava chegando, aí eu abri o tampão aonde ele apanhava água né, onde descia água pra abastecer a caldeira do trem, e aí aquele volume de água enorme caindo em cima do trilho, aí o trem foi passando e sendo banhado do primeiro carro ao último. Foi uma das coisas mais legal da minha vida foi quando eu banhei o trem” (Antonio Adalberto)

Nesse sentido, percebo que há relatos com aspectos em comum em torno do trem que interligam os entrevistados em forma grupal. Concomitante a esses dois aspectos de ligação, há outros como, a vontade que certos entrevistados tinham de “*morcegar*” o trem, as blusas queimadas pelas faíscas das brasas provocadas pela queima de lenha para a locomotiva funcionar, a brincadeira de pulo nos *dormentes* entre os trilhos e o igarapé que as crianças frequentavam que ficava abaixo dos trilhos do trem. A própria montagem das falas e cenas no curta estão quase sempre interligadas por esses detalhes em comum entre os entrevistados, sendo as experiências em torno das falas diferentes entre si, mas esse é um aspecto a se considerar na medida que como já dito antes, a memória é percebida aqui como sendo influenciada por fatores externos aos indivíduos que podem os unir em torno de um grupo.

Outra materialização é a do entrevistado Antonio Adalberto conhecido como *careca*, que escreve suas experiências de infância com o trem em um livro chamado “*O menino e o trem*” – outra materialização de memórias para a escrita – relatando suas lembranças da locomotiva como um fator de objeto que lhe tinha um significado justamente como “brinquedo” de criança, ou seja, o trem em seu livro gira em torno das brincadeiras de sua infância – sendo

aquela ocasião do banho no trem citado acima, descrita no livro – quando usava a locomotiva como essa finalidade:

“Eu era muito danado, eu era considerado o menino mais danado de Castanhal, não tinha ninguém pior. O trem era meu, meu maior brinquedo, era um brinquedo de estimação só que muito perigoso, mas mesmo assim eu conseguia brincar com ele.”

A passagem dessas memórias dos entrevistados para a composição escrita, pode ser vista como um procedimento para enquadrar a memória em um meio de estrutura mais “fixa” através da escrita, dependendo menos da memória nesse caso de expressão oral que já é mais flexível e dinâmica, sendo ela mais natural e sujeita a esquecimentos:

“Numa ordem racional, o acúmulo de experiências exige forma material que, produzidas, extrapolam a condição da expressão oral. Não que a oralidade venha a desaparecer, mas terá que ser recondicionada e explicada numa sociedade que elegeu a grafia como critério de expressão do poder. (...) A escrita, nesse sentido, se faz como “desnaturalização” de procedimentos de procedimentos que se ordenam na composição de convívios.” (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 150)

O último entrevistado que materializou sua memória em torno do trem e da estação, foi Amílcar Carneiro que criou o projeto de uma maquete que exemplifica segundo fotos e em parte segundo sua própria memória, a estação em época de funcionamento durante o século XX. O discurso de Amílcar sobre a construção da maquete é interessante sob alguns aspectos da memória em si já debatida no artigo, segundo o próprio:

“Eu diria que esse projeto ele tava **incubado na minha memória** porque quando eu era menino, uns 4 ou 5 anos, eu me lembro que meu pai comprou um trenzinho, tinha um circuito oval e era de corda e a gente ficava brincando com aquele trenzinho. Tinha uma estaçãozinha feia e aí ele dizia: “Não, nós vamos fazer uma igual a de Castanhal, bonita” e **aquilo ficou na memória e passou**. E assim, eu bati a vista numa foto antiga da estação e aquilo **mexeu com a minha memória**, aquela Castanhal que não existia mais que mesmo eu acompanhei toda a mudança já não tinha referência de algumas coisas, veio a ideia da maquete. E foi muito gratificante pra mim esse trabalho (...) por ter ensinado tanta gente a entender como era Castanhal.”

Analisando a fala de Amílcar, vejo que a construção da maquete está diretamente ligada a sua memória familiar na infância, especialmente através da lembrança da fala de seu pai que tinha o objetivo de construí-la. Ou seja, a sua memória individual está envolta de um fator externo que é o seu pai, no que cabe o possível objetivo da construção da maquete cumprir o desejo de seu pai mas não só isso, posteriormente ela vem com outro objetivo: Mostrar visualmente para a população de Castanhal como era a cidade nos tempos das vias férreas. O fator do esquecimento também é importante – “e aquilo ficou na memória e passou” – visto que, memória e esquecimento são faces da mesma moeda (MENESES, 2018, p.2). Quando

Amílcar diz que ao ver uma foto antiga da estação castanhalense acabou por mexer com sua memória – que estava de certo modo *adormecida* –, a foto serve como objeto de despertar em relação a uma memória afetiva dos tempos pretéritos da cidade mas que está totalmente interligada com a situação presente, pois o espanto também é causado pela falta de referências que as fotos não registraram surgindo a ideia da maquete como forma expositiva de estruturas que não poderiam ficar esquecidas.

“A identificação metafórica da memória com o oceano (profundo e imenso) relaciona-se ao fato de ser a memória inseparável da vivência da temporalidade, do passar e escoar do tempo, tornando os homens seres perecíveis enquanto indivíduos, mas possivelmente perenes enquanto comunidade histórica. Em outras palavras, a memória atualiza e presentifica o passado, uma vez que é retenção, mesmo que inconsciente ou encoberta da experiência vivida e dos sentimentos preservados.” (DELGADO, 2003, p. 16)

O aspecto de materialização da memória dos entrevistados, é vista aqui como influenciada pelo seus olhares no presente, sendo o objeto materializado não idêntico a memória passada, mas sempre ressignificado com seus olhares atuais das lembranças de suas infâncias.

Outro ponto importante a se destacar nas falas dos sujeitos do curta é a visão da estação como ponto de encontro e de relações sociais na cidade. Essas relações segundo os entrevistados eram desenvolvidas de diversas maneiras: pessoas que vendiam frutas, comidas e guloseimas na estação, o encontro de parentes vindo de outras regiões, as brincadeiras que envolviam o trem, ou seja, a estação está sempre sendo vista como um “ponto turístico” pelos entrevistados e também como estrutura econômica que garantia o trabalho de muitas famílias na época. Esses aspectos são ditos por exemplo na fala de Eunice Brito em determinado momento do curta-metragem:

“A estação era toda feita de ferro bem grande a estação, tinha um lado e outro assim de cimento que o pessoal ficava passeando pra lá e pra cá. Quando era nas horas do trem chegar sempre iam as pessoas lá esperando familiares se achegar, era um ponto turístico que tinha pra gente passear porque não tinha outra coisa, o que tinha de bom pra gente passear e ver as pessoas chegar e sair era na estação.”

Mais a frente, na fala de José de Souza há o destaque para a estação como uma influenciadora chave do trabalho das pessoas com a venda de alimentos:

“A vida na estação era muito animada, tinha muita gente que vivia ali da estação, um vendendo banana, outro vendendo picolé, outro vendendo qualquer coisa ali tapioca, mingau, essas coisas ... garapa, é tinha garapa de cana, ... então era muito animado a época do trem.”

Para os entrevistados, a estação é vista como desenvolvedora de uma dinâmica social entre os habitantes que ia além do seu simples dever econômico para com a cidade, havendo

sempre socializações intensas que gerava sentimentos diversos entre os habitantes da cidade que interagem com a estação e a locomotiva:

“Nas cidadezinhas, colônias, povoados e vilas, as estações tornavam-se o centro de maior interesse e relevância, era como se elas, em uma visão metafórica, passassem a ser as “substitutas” das catedrais medievais. Era no seu interior que se entregavam as correspondências e encomendas, que se vendiam jornais e mercadorias, enfim, que a vida moderna se extrapolava para além dos limites dos vagões, mas sempre num sentido antagônico do construir/destruir, do partir/chegar, ou até mesmo do viver/morrer” (LACERDA, 1992 apud PRADO, 2020, p. 268).

Esse sentido antagônico que a estação gerava nos indivíduos e nas estruturas citado pela autora, é expresso de maneira precisa por uma das músicas utilizadas no curta. Na canção intitulada “O Trem” do músico D’Pádua, nota-se na letra os seguintes versos que expressam esses sentimentos ambíguos:

“Lá vem o trem trazendo a tristeza e alegria em cada vagão
É coração batendo de saudade, é coração batendo de paixão
É tanta dor tanta tristeza, tanta alegria tanta emoção
É gente que deixou saudade, gente matando saudade na estação (...)”

Voltando na questão trabalhista dos sujeitos que compunham a estação, algo que me chamou a atenção na fala dos entrevistados é como as narrativas também destacam as crianças diretamente envolvidas nesse processo de vendas das comidas na estação castanhalense. Na fala sobre as crianças que trabalhavam na venda dos produtos na estação, Maria Perpétua, conhecida como *Doninha* diz:

“Mas eles vinham *coitadin*, pra vender fruta, vender fruta, todas fruta que tinha que existia nesse tempo eles vendiam, muitas crianças cansou de dizer: “ah, hoje eu comprei o almoço da minha mãe.”

Maria Santos, logo após a fala de *Doninha*, também relata sobre si mesmo quando pequena em torno das vendas de comidas na estação: “A mamãe fazia tapioca, fazia cuscuz, minha irmã fazia mingau de milho, bolo e a gente vinha pra estação pra vender”. Algumas crianças, segundo essas narrativas, não se relacionavam com o trem somente em suas brincadeiras o usando como objeto, mas sim também em torno do trabalho, visto que, com base no que foi ressaltado no tópico anterior, havia certas famílias em torno da EFB que viviam em situações precárias de pobreza, no que torna a utilização da mão-de-obra infantil um aspecto a se considerar viável na época, onde grupos familiares com finalidade de adquirir seu sustento e sobrevivência utilizavam toda a família envolta da questão do trabalho.

O fator do trabalho – não mais falando aqui das crianças inseridas nele – também é narrado por João Amaro da Silva, agora não mais em torno das vendas na estação, mas sim na própria estrada de ferro, sendo ele funcionário aposentado da EFB:

“Eu nunca esperava de um dia trabalhar nessa estrada de ferro, mas quando surgiu uma vaga aí eu tinha uns conhecido né já trabalhava na estrada, a maior parte daquele povo mais antigo, meus tio, meus parentes quase tudo trabalhava na estrada de ferro naquela época. Cada coisa dessa tinha uma turma, Americano tinha uma turma, Apeú tinha outra turma, Castanhal tinha outra turma (...)”

Noto que as falas de João durante o curta não insere o trem nas narrativas das brincadeiras de crianças – a não ser em um determinado momento em que ele narra suas vindas quando garoto em época de semana santa – sendo que ele, por trabalhar na estrada de ferro teve outros tipos de socializações com a locomotiva que se diferenciam dos outros entrevistados. Compreendo aqui João como parte de outro grupo envolto do trem, o grupo dos trabalhadores e com isso, suas lembranças e memórias tendem a relacionar o trem mais como forma de trabalho do que como objeto de brincadeiras dos tempos de infância:

“Já botei muita lenha pra beira do trem do trilho aqui, tinha um senhor aqui que abastecia, tirava lenha (...) e aí eu ainda trabalhei pra ele puxando animal pra beira da linha pro trem pegar, aí vinha um carro do trem vazio assim, aberto pra pegar lenha pra levar pra deixar em cada parada aqui (...)”

Agora, já partindo para o terceiro ato do curta-metragem, percebo que há uma virada de tom no que tange aos discursos dos entrevistados. O que no começo da produção eram discursos alegres sobre a locomotiva e suas lembranças felizes no tempo das suas infâncias, se transformam em discursos de saudade e até críticos da demolição da antiga estação. A saudade também reina nos discursos em relação a locomotiva que apesar de ainda estar na cidade como monumento histórico, a falta de seu funcionamento, de ver e ouvir ela andando pelos trilhos é destaque na parte final do curta. Na produção, esses discursos se iniciam com a fala de Amílcar Carneiro:

“Em 1965 (...) eu tinha ido à Belém com uns amigos que a gente tava fazendo a inscrição pra fazer exame ... de admissão, e eu resolvi vim de trem pra lembrar as viagens de trem e eles não toparam, vieram de ônibus e eu vim de trem, sai de lá as quatro horas e eles saíam as cinco num ônibus (...) quando eu cheguei em Castanhal as oito, eles tavam me esperando em frente do cinema pra me vaiar, eles tinham chegado já as seis horas da tarde e eu desci do trem só eu no trem praticamente. Todos nós sabíamos que a estrada de ferro não tinha mais solução se não houvesse investimento.”

A fala de Amílcar já retrata o processo de substituição do trem pelo ônibus e veículos automotores que já atingiam seus objetivos de destino bem mais rápido que a locomotiva, por isso a sua vontade de “relembrar as viagens de trem”, visto que, a paralização das locomotivas

férreas já era visível nessa segunda metade do século XX. Como a locomotiva permaneceu na cidade como forma monumental, as narrativas seguem principalmente sobre o que não está mais presente entre os entrevistados: A estação.

A demolição da estação desperta de certo modo um sentimento de tristeza e revolta nos entrevistados, pelo fato de ser uma estrutura que fez parte significativa de suas infâncias e pela própria falta de preservação do que poderia ter sido outro monumento para a cidade:

“Eu jamais pensei que um dia a estação fosse ser demolida ali da cidade, pra mim ela ia ficar, mesmo o trem não funcionando mais, porque passou muito tempo a Maria fumaça na estação mesmo parada antes deles começarem a demolir, eu nunca pensei que fosse acabar com tudo, pra mim ia ficar ali aquele marco em Castanhal” (Rita)

“Aí tiraram a estrada de ferro, desmancharam a estação, papai não queria que desmanchasse, mas o prefeito achou que devia desmanchar, aí desmancharam. Ficou triste quando acabou” (Eunice)

“Além da extinção da estrada de ferro, a demolição da estação não foi um negócio assim que chocou a população, me lembro bem que todo mundo tava aplaudindo, os pedaços de vigas caindo, derrubadas e as pessoas aplaudindo, alegres porque a barão ia ser despedida né, ia ter uma avenida larga, uma cidade mais moderna, esse era o sentimento na época, não havia um sentimento como nós temos agora, que eu tenho: “porque que derrubaram a estação? Porque não aproveitar?” (Amílcar)

Essas falas retratam bem o sentimento de tristeza e revolta em relação a demolição em face do próprio progresso, das transformações estruturais que a cidade ia passar que acabariam desfigurando o aspecto que era chave de encontros sociais intensos na cidade.

“(…) a angústia vem com mais frequência: a angústia de ver a mobilidade dos lugares acelerar ainda mais a mobilidade do nosso ser, já tão assustadora por si mesma. Pois como não perder a fé na vida, quando se percebe que é ilusória a única fixidez em que se acreditava: a fixidez dos lugares, dos objetos ali situados? A mobilidade dos lugares rouba nosso último recurso.” (POULET, 1992, p. 11)

E aqui entra a importância de analisar os sujeitos e as suas divergentes narrativas e modos de ver os acontecimentos com base em seu tempo (BLOCH, 2001, p. 55), ressaltando as visões ambíguas que os indivíduos tinham em relação a estação e a própria noção de desfiguração espacial da cidade para fins de modernização. A própria estrada de ferro junto com a estação e a locomotiva castanhalense também trouxeram essas transformações espaciais na antiga colônia: Os caminhos que antes eram cortados por carroças foram substituídos por estruturas de ferro e de aço, e a locomotiva deixaria para trás de modo bem mais intenso, a carroça, o burro, o cavalo, a charrete e o próprio caminho a pé, sendo estes objetos não ainda deixados de lado por completo, mas foram considerados símbolos de um passado que não havia

mais espaço para a chegada da modernização na colônia (LACERDA, 1992 apud PRADO, 2020, p. 172). Já na segunda metade do século XX com o advento de novos veículos mais velozes em comparação ao trem, e a própria falta de investimento que a EFB sofria, a modernização acaba chegando na cidade novamente com outros olhares, agora com o objetivo de alterar o espaço onde a estação se fixava, acabando por a demolir e também alterar o espaço da própria locomotiva, visto que já estava inutilizável.

Os “aplausos” das pessoas em relação a derrubada da estação que Amílcar relata, podem ser entendidos no mesmo sentido de apoio ao advento do trem e da própria estação para a colônia Castanhal, com o objetivo de modernizar e desenvolver espacialmente o território? Não opto por seguir essa linha de raciocínio de certa “repetição sob outros moldes” de acontecimentos históricos, a questão aqui levantada é como os sujeitos históricos dão significados próprios – que podem ser influenciados por atores externos, mas que carregam subjetividades – a um determinado acontecimento, no que cabe levantar até o questionamento: Se os entrevistados sentiram revolta na derrubada da estação com finalidade de desenvolver a rua e outros já aplaudiram segundo o relato de Amílcar, será que a estrada de ferro e as estruturas coercitivas que ela trazia para determinada região foram sempre vistas por todos os indivíduos como algo benéfico, isenta de críticas? A qualidade de vida de certos trabalhadores, a substituição de determinados objetos de transporte pelo trem, a transformação dos aspectos da natureza ocasionado pelas ferrovias, dentre outros fatores, também não poderiam ter causado revolta em determinados indivíduos que viveram a época das vias férreas? Nesse sentido, o curta-metragem também enquadra as memórias em um grupo que não foi citado ainda neste texto: Pessoas que viram a derrubada da estação como algo negativo para a cidade e que tem lembranças positivas e saudosas da locomotiva na época de seu funcionamento.

Portanto, após analisar todos esses aspectos do curta-metragem, qual o objetivo da produção de Edivaldo? – pergunta que finaliza o primeiro tópico deste artigo. A minha resposta é: mostrar ao telespectador através das memórias transmitidas oralmente que a locomotiva e a estação tinham um significado para os entrevistados que ia além do seu aspecto de desenvolvimento econômico, territorial e populacional de Castanhal, sendo que, eram e ainda são os indivíduos que dão significados para a locomotiva e não o inverso. A “Última Maria” fazia parte dos sentimentos dos entrevistados, de alegria, tristeza, surpresa, medo e hoje de saudade dos tempos áureos das vias férreas que fez parte de suas infâncias, esses sentimentos geravam e geram olhares e ações de variadas formas para com a locomotiva e sua estação. Com isso, entendo aqui a própria transformação hoje da Maria fumaça em monumento na cidade a partir da memória coletiva de Halbwachs, onde:

“O nível ou a forma de nossa identificação com o lugar, define a forma com que consumimos o que ele contém. Portanto, a memorialização não se constitui de um ato com local e data de inauguração, mas é construída basicamente no passado que matura junto com a identidade, pois não é o acontecimento que possui ou não motivo de memorialização, mas a identidade que atribui motivos ao acontecimento por maior ou quase imperceptível que este seja, e neste contexto, onde monumento é apenas um traço na história de uma relação.” (JERONYMO, 2014, p. 48)

Uma das últimas falas do curta-metragem, dita pelo entrevistado Edinaldo Barros serve para fechar esta pesquisa com um questionamento envolvendo a Maria fumaça monumental.

Para Edinaldo:

“Castanhal ficou só na lembrança né? Da Maria fumaça. Muitos não souberam o significado da Maria fumaça aqui em Castanhal né, de ver ela rodando, ela andando né e já viram só parada ali naquele lugarzinho.”

Sendo assim, que tipo de relações identitárias o monumento da Maria fumaça gera nos indivíduos que não viveram, viram e não tiveram contato com a época da locomotiva e a estação em funcionamento? Quais os olhares dos jovens de Castanhal, por exemplo, em relação à Maria fumaça monumental hoje localizada na praça do estrela, visto que, os mesmos não tiveram suas vivências afetadas diretamente pela locomotiva e a antiga estação castanhalense?

5. CONCLUSÃO

Buscou-se neste texto, analisar as memórias expressas oralmente dos entrevistados no curta-metragem chamado “A Última Maria”, com o objetivo de destrinchar e levantar questionamentos do dito e do não dito nas falas dos participantes, contornando as narrativas com fatores teóricos da memória e as fontes orais, juntamente com a História oral, abarcando-as nas visões saudosas dos participantes da estrada de ferro de Bragança e seus elementos impositores do trem e a estação em Castanhal.

O curta-metragem foi visto aqui como uma produção que buscou dar significados para a locomotiva que ultrapassa o senso comum que acaba restringindo o trem somente como símbolo de poder econômico e desenvolvimentista para a região castanhalense. As memórias de expressão oral ditas no curta destacaram o trem como um brinquedo de criança, um ponto de encontro de passageiros que desperta sentimentos ambíguos, uma atração turística, um gerador de sonhos para uma nova região em busca de trabalho, um elemento que fez parte da vida do entrevistados em diferentes âmbitos, ou seja, ele foi um objeto que gerou – e hoje gera em sua forma monumental – olhares e socializações das mais variadas formas, acabando por despertar sentimentos internos principalmente naqueles que viram a locomotiva em pleno funcionamento.

FONTES

A Última Maria – Produzido por Edivaldo Moura, edital de Projetos Artísticos-Culturais Professor Robertos Marques, lei Aldir Blanc. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fRZ_6FUezOQ&t=7s> Acesso em junho de 2021.

Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará pelo Dr. José Paes de Carvalho governador do Estado em 15 de abril de 1899 apresentando o orçamento da receita e despesa para o exercício de 1899-1900. Belém: Typ do Diario Official, 1899.

No município de Castanhal – Os lavradores da Colônia São José levam uma vida de tremenda miséria: Tribuna do Pará Nº 215 – Belém, 17 de dezembro de 1955, chamada de capa e página 3 A

Relíquias da antiga Estrada de Ferro ficaram esquecidas: O Liberal, Belém, quarta-feira, 29 de janeiro de 2003, nº da página ilegível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC.** 1990, Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas.

ALBERTI, Verena. **O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado.** “Ouvir e narrar: métodos e práticas do trabalho com História Oral”. In: II Seminário de História Oral, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, de 19 a 20 de setembro de 1996. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/869.pdf> Acesso em Julho de 2021.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BORGES, Barsanufio Gomides. **Ferrovias e modernidade.** Revista UFG, Brasil, v. 11, p.27-36, 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos.** T. A QUEIROZ, EDITOR, LTDA. São Paulo, SP. 1979. Biblioteca de Letras e Ciências Humanas, Série 1ª – Estudos Brasileiros, Volume 1.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Os trabalhos da memória.** Texto redigido como arguição durante a defesa de tese de livre docência de Ecléa Bosí, na Universidade de São Paulo. 1979.

DELGADO, Lucília de Almeida N. **História oral e narrativa: tempo, memória e identidades.** VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO) – Conferência de Abertura. HISTÓRIA ORAL, 6, 2003, p. 9-25.

HOLANDA, Fabíola; MEIHY, José Carlos Sebe B. **História oral: como fazer, como pensar.** 2. ed., 4 a reimpressão. - São Paulo: Editora Contexto, 2015.

JERONYMO, Ciliani Celante Eloi. **MONUMENTO PÚBLICO: Memória Coletiva na sua Trajetória Funcional.** Dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes - Mestrado em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. 04 de Setembro de 2014.

JUDT, Tony. **Quando os fatos mudam: ensaios 1995 - 2010.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2016.

LACERDA, Franciane Gama. **Nos trilhos da modernidade: instalação da Estrada de Ferro de Bragança (1870/1907).** Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal. 1922.

LACERDA, Franciane Gama. **Uma “artéria necessária” para o progresso: a Estrada de Ferro de Bragança (Pará, 1883-1908).** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS Vol. 10 Nº 19, Janeiro - Junho de 2018.

LEANDRO, Leonardo M. de Lima; RODRIGUES, Jovenildo C; SILVA, Fábio Carlos da. **O PAPEL DA ESTRADA DE FERRO DE BRAGANÇA NA COLONIZAÇÃO E ECONOMIA DA AMAZÔNIA ORIENTAL (1870-1960).** COLONIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL NA AMAZÔNIA, ABPHE, 2015. Disponível em: <<http://www.abphe.org.br/arquivos/leonardo-milanez-de-lima-leandro-fabio-carlos-da-silva-jovenildo-cardoso-rodrigues.pdf>> Acesso em Junho de 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Editora da UNICAMP, 1990. Coleção Repertórios.

MEIHY, José Carlos Sebe B; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada.** – São Paulo: Editora Contexto, 2020.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. **OS MUSEUS E AS AMBIGUIDADES DA MEMÓRIA: A MEMÓRIA TRAUMÁTICA**. Conf. 10o. Encontro Paulista de Museus – Memorial da América Latina. 2018.

PRADO, Antonio Teixeira do. **Castanhal, memórias em pedaços**. 1. ed – Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2020.

POULET, G. **O Espaço Proustiano**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

QUARESMA, Luis Augusto B; MAIA, Maíra Oliveira. **A Estrada de Ferro Belém-Bragança (EFB): memórias e usos para além da integração**. Revista Iberoamericana de Turismo-RITUR, Penedo, Vol. 9, Número Especial, Mar. 2019, p. 62-79. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/ritur/article/view/7091>> Acesso em Junho de 2021.

SARGES, Maria de Nazaré dos Santos. **Belém: riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912)**. 2.ed. Belém: Paka-Tatu, 2010.

“FORMAR NÃO SÓ DONAS DE CASA, MAS TAMBÉM DOMÉSTICAS”: EDUCAÇÃO PARA AS MULHERES NA ESCOLA DOMÉSTICA DONA JÚLIA EM CUIABÁ – MT (1946-1947)

"TO FORM NOT ONLY HOUSEWIVES, BUT ALSO DOMESTIC": EDUCATION FOR WOMEN AT THE DOMESTIC SCHOOL DONA JÚLIA IN CUIABÁ – MT (1946-1947)

Gabriella Moura da Silva¹ & Nilce Vieira Campos Ferreira²

RESUMO: Essa investigação aborda a educação para as mulheres na Escola Doméstica Dona Júlia – EDDJ, em Cuiabá, entre os de 1946 á 1947 nesse período quando a instituição buscou formar mulheres que pudessem, mais tarde, atuar como mão de obra doméstica, no ofício de serviçais assalariadas, conforme os próprios dizeres noticiados por uma das gestoras da EDDJ. O recorte temporal para esse estudo tem início em 1946 quando foi inaugurada a instituição e encerra em 1947 com o ingresso da primeira turma do curso doméstico. O objetivo geral desse estudo foi investigar o percurso para a inauguração da instituição bem como as ideias estipuladas pelas idealizadoras da instituição para a formação doméstica das mulheres cuiabanas. Fomos em busca das fontes documentais, analisamos documentos como: ata de inauguração, estatuto escolar, programa de ensino, jornais, revistas e normas, que foram recolhidos em diversos acervos físicos e *on-line*, tais como: Arquivo Público do Estado de Mato Grosso (APMT), Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional da Universidade Federal de Mato Grosso (NDIHR); Hemeroteca Digital Brasileira (BNDigital). A partir de pesquisas realizadas por Jacques Le Goff (1990), Peter Burke (1997), Marc Bloch (1997), estabelecemos nossa metodologia no movimento preconizado pela Escola dos Annales, a qual trouxe outras possibilidades de pesquisa com fontes documentais e bibliográficas. Procurando responder aos nossos questionamentos, compreendemos que a fundação da EDDJ partiu dos ideários advindos de mulheres das famílias tradicionais cuiabanas com principal intuito de formar mão de obra feminina barata e especializada para o trabalho nas residências de famílias.

Palavras-chave: História da Educação das mulheres. Escola Doméstica. Formação de domésticas

ABSTRACT: This investigation addresses education for women in the Domestic School Dona Júlia - EDDJ, in Cuiabá, between 1946 and 1947 in this period when the institution sought to train women who could later act as a domestic labor force, in the craft of employed servants, according to the sayings reported by one of the managers of EDDJ. The time frame for this study began in 1946 when the institution was inaugurated and ended in 1947 with the entry of the first class of the domestic course. The general objective of this study was to investigate the path to the inauguration of the institution as well as the ideas stipulated by the creators of the institution for the domestic formation of Cuiabá women. We went in search of documentary sources, analyzed documents such as: inauguration minutes, school statute, teaching program, newspapers, magazines and standards, which were collected in various physical and online collections, *such as:* Public Archive of the State of Mato Grosso (APMT), Documentation Center and Regional Historical Information of the Federal University of Mato Grosso (NDIHR); Brazilian Digital Library (BNDigital). From research conducted by Jacques Le Goff (1990), Peter Burke (1997), Marc Bloch (1997), we established our methodology not the movement recommended by the Annales School, which brought other possibilities of research with documentary and bibliographic sources. Seeking to answer our questions, we understand that the foundation of EDDJ came from the idearies of women from traditional Cuiabanas families with the main objective of forming cheap and specialized female labor for work in family homes.

Keywords: History of Women's Education. Home School. Domestic training.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, 2021. E-mail: gabriellamoura16@hotmail.com

² Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Uberlândia (UFU). Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)/ Instituto de Educação (IE)/DTFE/Cuiabá/MT e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)/Cuiabá/MT. Coordenadora da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu; do Centro Memória Viva do Instituto de Educação da UFMT/Cuiabá (CMVIE); do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG). E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa que desenvolvemos parte da investigação sobre a Escola Doméstica Dona Júlia – Cuiabá-MT (1946-1946) - EDDJ, para esse estudo em específico abordamos o processo da inauguração da EDDJ e os objetivos da instituição para a formação das mulheres em Cuiabá-MT. Desse modo, a pesquisa se desenvolve no âmbito das instituições escolares e na história da educação das mulheres.

A EDDJ foi idealizada por mulheres das famílias mais abastadas de Cuiabá- MT. Essas mulheres eram jovens normalistas, esposas de políticos, mulheres que frequentavam espaços de prestígios na sociedade cuiabana. As discussões para implementação da EDDJ, inicia muito anos da inauguração, aproximadamente nos anos de 1916, quando foi criado o Grêmio Literário Júlia Lopes de Almeida - GLJLA, que era liderado por essas mulheres das famílias mais abastadas.

No âmbito do GLJLA eram discutidos assuntos femininos, literários, educação para mulheres. Uma das ideias estipuladas por elas era criar uma revista que pudesse tornar público as ideias estabelecidas pelo núcleo do GLJLA. De acordo com o previsto no estatuto do GLJLA, a agremiação tinha como principal intuito “[...] promover o desenvolvimento intelectual das suas associadas, por meio de conferências, discussões de teses, sobre assuntos cívicos, morais e instrutivos [...] manter uma revista de publicação bimensal [...]”. (A VIOLETA, 1918, p. 9).

Como sugerido pelo GLJLA, tão logo inauguraram a revista *A Violeta*, que a partir de dezembro de 1916, mesmo ano da criação do GLJLA, a revista passou a divulgar por toda Cuiabá, as discussões no âmbito do GLJLA. A revista contou com várias editoras e escritoras, que publicavam seus escritos de diversos assuntos nas páginas de *A Violeta*.

Uma das discussões frequente, que estavam publicadas na revista *A Violeta* era sobre a formação das mulheres em Cuiabá. Essas ideias adivinham das mulheres membros do GLJLA, mas principalmente pela professora Maria Dimpina Lobo Duarte, que por vezes para revista *A Violeta* e reivindicou dos poderes públicos a implementação de uma escola Doméstica em Cuiabá. A professora, de acordo com Nadaf (1993, p. 60), “[...] assinou sua produção na revista com pseudônimos Arinapi e Marta, com as iniciais do seu nome, M.D., e com seu nome completo”.

Maria Dimpina, que efetivamente lutou pela criação da instituição e pela formação feminina. Periodicamente, publicou em “A Crônica”, coluna em primeira página de *A Violeta*,

que esteve presente na revista em praticamente todas as edições ao longo de 34 anos. Sobre a necessidade dessa instituição, portanto, grande parte dos textos apresentados em *A Violeta* eram de autoria de Maria Dimpina, vez ou outra, de outras redatoras. Desde então, houve planejamentos e projetos para a implementação da Escola Doméstica na Capital do estado. Porém, somente foram concretizadas essas ideias em 1946 com a criação da EDDJ.

Essas primeiras informações que adquirimos sobre a EDDJ, nos levaram a inúmeros questionamentos, como por exemplo: Quais os motivos de criar uma escola de formação das mulheres em Cuiabá? Qual eram os objetivos com essa instituição? Tais questões nos moveram e fez com que pesquisássemos mais sobre a história dessa instituição e seus objetivos para a educação das mulheres.

Nos apoiamos metodologicamente nas ideias estabelecidas pelas teorias da História Nova, que surgiu a partir de um movimento historiográfico do século XX, fruto da inquietação e do descontentamento de seus precursores com relação aos estudos historiográficos realizados a partir da história política, que se ocupava em estudar a narrativa dos grandes feitos, dos vencedores, daqueles que eram considerados renomados.

A História Nova, trazida pela Escola dos Annales (1929-1989), fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch, em 1929, permitiu a ampliação das análises históricas a partir de uma “[...] multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais [...]” (LE GOFF, 1990a, p. 28).

No enredo das discussões da História Nova, buscamos pesquisar a história da educação das mulheres, a qual, no âmbito da Escola dos Annales, foi desencadeada por Michelle Perrot (2005, p. 33), para quem, por muito tempo, as mulheres foram excluídas da história. Segundo a autora, “[...] a narrativa histórica tradicional lhes dá pouco espaço, justamente na medida em que privilegia a cena pública – a política, a guerra - onde elas aparecem pouco [...]”. Perrot (2005) ressaltou ainda que a falta de atenção dada à narrativa feminina compõe um problema para a constituição da história das mulheres.

A trajetória de busca por documentos sobre a EDDJ, não foi fácil, Perrot (2007, p. 20) já nos alertava que a pesquisa por fontes documentais sobre as mulheres perpassava por caminhos sinuosos, pois, para que possamos escrever a história, são necessárias fontes, documentos, vestígios. “[...] E isso é uma dificuldade quando se trata da história das mulheres. Sua presença é frequentemente apagada, seus vestígios, desfeitos, seus arquivos, destruídos. Há um déficit, uma falta de vestígios [...]”. Munidas do aporte teórico enveredamos pelo caminho

das fontes, em busca contínua e incessante, como caçadoras/pesquisadoras nos apoiamos em pequenos vestígios, rastros e pegadas deixadas ao longo da história da EDDJ.

Carlo Ginzburg (1989, p. 152) afirmou que o homem foi caçador de histórias e que “[...] teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa [...]”. Assim, ao tentarmos analisar as fontes, o autor nos ensina a procurar nos documentos ‘pistas mudas’, isto é, buscar detalhes que não são vistos em uma primeira leitura.

Assim, iniciamos a pesquisa em busca de pistas e de pequenos vestígios sobre a EDDJ. Esse encontro com as fontes, como apontado por Ginzburg (1989), entretanto, não aconteceu de maneira fácil ou repentina. Pelo contrário, quando nos propusemos a ir ao encontro das fontes e a buscar pelos documentos, embarcamos em um universo desconhecido, por vezes discutido em outras pesquisas, porém, pouco explorado.

Nesse contexto no qual o caçador cria estratégias para alcançar a presa, buscamos meios de pesquisa que pudessem nos indicar os caminhos para o encontro com as fontes. As inquietações foram constantes em relação à história dessa instituição, desse modo, munidas dos aportes teóricos e metodológicos, avançamos em busca das fontes documentais.

Percorremos vários arquivos físicos e *on-line*. Dirigimo-nos aos arquivos Públicos de Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso - APMT; Instituto Memória da Assembleia Legislativa de Mato Grosso – IMAL e Núcleo de Documentação e Informação Histórica regional da UFMT- NDIHR, onde encontramos documentos pertinentes ao nosso objeto de pesquisa. Nos arquivos físicos foi possível localizar os seguintes documentos: Ata de inauguração, local onde a escola era localizada, jornais e revistas.

Nos arquivos públicos, a localização dos documentos se deu com base na organização disponibilizada por cada arquivo, fosse as caixas, pastas ou microfilmagem. Dito isso, separamos e fotografamos todos os documentos que elencamos necessários à nossa pesquisa.

Carlos Bacellar (2008) salientou que, ao pesquisarmos, muitas vezes, deparamo-nos com uma organização documental nos arquivos bastante diversificada e, por vezes, os acervos se encontram em condições precárias. Em nossas pesquisas, contudo, tivemos o privilégio de encontrar arquivos em bom estado de conservação, a exemplo o Arquivo Público de Mato Grosso, como nos lembrou Bacellar (2008, p. 50), “[...] no Brasil, os arquivos públicos mais bem organizados pertencem aos poderes Executivo e Legislativo, sobretudo em âmbito

nacional e estadual, com grandes carências nos municípios [...]”. A maneira como estão distribuídos os documentos no arquivo facilita as buscas realizadas pelo pesquisador.

O historiador e historiada, precisa de um vasto número de documentos para análise precisa do assunto em questão. Marc Bloch (1997, p. 15) chamou a atenção para o fato de que o “[...] historiador não pode ser um sedentário, um burocrata da história, deve ser um andarilho fiel a seu dever de exploração e de aventura [...]”, salientou, ainda, que, em seu ofício, o “[...] historiador deve ter apetite [...]” por documentos históricos, criando estratégias e maneiras mais eficientes de conseguir encontrar o maior número possível de fontes importantes para a pesquisa. Fomos em busca de outros espaços de buscas e nos apoiamos também nos acervos *on-line*.

As buscas nesses acervos nos acompanharam desde o início da pesquisa e foram os primeiros espaços de buscas que localizamos informações da EDDJ, em especial, a Hemeroteca Digital Brasileira - BNDigital³. Na BNDigital encontramos periódicos que traziam algumas notícias sobre a escola, entre eles, os jornais *A Cruz*, *O Estado de Mato Grosso* e a revista *A Violeta*, na qual constavam, em suas publicações, registros sobre a EDDJ. Essa revista, em especial, a partir de 1946, ano de inauguração da EDDJ, publicou informações específicas da instituição.

Nesses periódicos, foi possível localizar informações sobre: inauguração da escola, matrículas, atividades que ocorriam na instituição, programa de ensino, professoras e diretoras. A busca por fontes nas plataformas digitais estendeu-se durante todo o percurso deste trabalho e, simultaneamente, aconteceram às pesquisas físicas nos arquivos públicos.

Documentos recolhidos, passamos a analisar cada vestígio deixado nos documentos, marcas de um período distante, como pesquisadoras analisamos os pormenores da fonte e retiramos dela o que de fato foi importante a nossa pesquisa. Os documentos são relíquias de um tempo, esses importantes relatos escritos testemunharam os caminhos percorridos para inauguração da EDDJ, bem como, os objetivos para a formação feminina na EDDJ.

2. ESCOLA DOMÉSTICA: UMA CASA DE FAMÍLIA

Em 26 de novembro de 1946, inaugurou na capital de Mato Grosso, a EDDJ. finalmente foi fundada uma escola destinada, exclusivamente, ao sexo feminino, a Escola Doméstica Dona

³ <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

Júlia – EDDJ, também nomeada em homenagem à romancista carioca Júlia Lopes de Almeida⁴. A inauguração da instituição representava a realização dos ideais das mulheres do grêmio literário Julia Lopes de Almeida, em especial, de Maria Dimpina que por vezes se dedicou e escreveu para a revista *A Violeta* reivindicando uma escola Doméstica em Cuiabá. Maria Dimpina tornou-se diretora da instituição tomando conta de toda questão administrativa da instituição, bem como, a parte pedagógica, assumiu também aulas na instituição.

A sessão inaugural da escola foi publicada pela imprensa local e constatada pela redação do jornal *O Estado de Mato Grosso* (1946, p. 1), descrevendo que na inauguração da EDDJ houve “[...] grande interesse em nosso meio, vendo-se presentes ao ocorrido ato, além das pessoas mais representativas do nosso mundo social, o Exmo. Sr. Interventor Federal e demais altas autoridades estaduais e federais”. A notícia confirmou que houve significativa movimentação na inauguração da instituição.

Ao desatar a fita que dava acesso à cozinha, o Interventor Federal José Marcelo Moreira oficializou a inauguração da instituição e proferiu “[...] não vos admireis, Snrs, o porquê deste meu gosto. A cozinha deve ser o salão de honra da mulher, queremos elevá-la em Cuiabá à altura que ela merece [...]” (DIMPINA, 1946b, p. 5).

Chama atenção o ato conduzido pelo interventor que simbolizava, portanto, os espaços nos quais a mulher estava apta a atuar. Parece-nos que sua fala partia do pressuposto de que o homem era o provedor dos lares e que, portanto, ocupava os espaços públicos e outros de poder. Para além disso, claro está o estabelecimento do distanciamento entre homens e mulheres, representado pelo ato de indicação do lugar destinado às mulheres, evidenciado a manutenção das normas sociais em vigor na época, isto é, uma sociedade patriarcal e conservadora, à qual convinha que a mulher continuasse nos espaços do lar, ou no máximo atuando em profissões condizentes com o “natural feminino”.

Essa concepção encontra apoio nos estudos de Perrot (2007, p. 136), que descreveu o receio de “[...] mulheres em público, as mulheres em movimento”. Para ela, a movimentação feminina causava espanto e desordem na sociedade, desse modo, o conservadorismo buscava contê-las em espaços privados como o lar, os conventos, os abrigos, as cozinhas.

⁴ Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) foi jornalista e autora de livros. Quando começou sua longa carreira de mais de quarenta anos como jornalista e escritora, ainda encontrou grande oposição, mas foi adquirindo renome e prestígio. [...] Em suas crônicas, fez campanhas em defesa da cidade, da educação da mulher, do divórcio, da exposição de flores, assim como fizera a defesa da abolição e da república (TELLES, 2018, p. 435).

Outra análise possível a respeito da presença do interventor na inauguração é que a presença masculina representava uma parceria com o estado, com a finalidade de captar recursos e apoio para que a instituição fosse aceita pelas autoridades e mesmo pela população feminina cuiabana.

O prédio no qual foi inaugurada a EDDJ foi doado à instituição em 1945. Maria de Arruda Müller, presidente da LBA, salientou que a comissão estadual da LBA “[...] comprou a Casa à Rua Pedro Celestino [...] para a instalação da Escola Doméstica, já desaparecida”. (MÜLLER, 1994, p. 166).

Conjecturamos que Maria de Arruda Müller, como presidente da LBA, sócia do GLJLA e também esposa do Interventor Federal Júlio Müller do período, tenha sido uma importante influenciadora nos recursos enviados à EDDJ, em especial, com a doação do prédio onde funcionou a instituição, isto porque “[...] a pessoa que poderia conseguir donativos, por ter se casado com um político eminente, Interventor do Estado de Mato Grosso, Sr. Júlio Müller, é exatamente Maria Müller [...]”. (COSTA, 2016, p. 166). Havia, portanto, intrínseca relação estabelecida entre Müller e a EDDJ.

Em 1945, o interventor de Mato Grosso era Júlio Müller, esposo de Maria de Arruda Müller, que apoiou sobremaneira o GLJLA e as reformas da casa doada para o funcionamento da EDDJ. Conforme salientou Dimpina (1946a, p. 13), o “[...] Bacharel Júlio Müller que como interventor e amigo da instrução mandou fazer eficiente adaptação e conserto da Casa [...]”. Tal casa foi sede da EDDJ no ano seguinte, em 1946.

O prédio destinado à instalação da EDDJ foi caracterizado como “casa”. Inferimos que a ideia de casa pode ter sido usada por pelo menos dois motivos. O primeiro deles era configurar a instituição escolar com as características de uma casa, de um lar, remetendo à concepção de responsabilidade das mulheres pelos afazeres domésticos, isto é, a escola seria a extensão de uma casa convencional, com cozinha e espaços para que as alunas pudessem aprender conteúdo específicos como arte culinária, corte e costura e ordem doméstica. O segundo motivo talvez fosse para referenciar o espaço que não era composto por uma arquitetura comum às escolas tradicionais, com várias salas, pátio espaçoso com jardinagem, entre outros.

Podemos comprovar que uma escola doméstica deveria proporcionar à mulher uma educação escolar de acordo com os “[...] dotes naturais e a instituição escolar deveria funcionar como um segundo lar, a extensão do espaço privado. [...] Uma Escola Doméstica é uma casa

“Formar não só Donas de Casa, mas também Domésticas”:

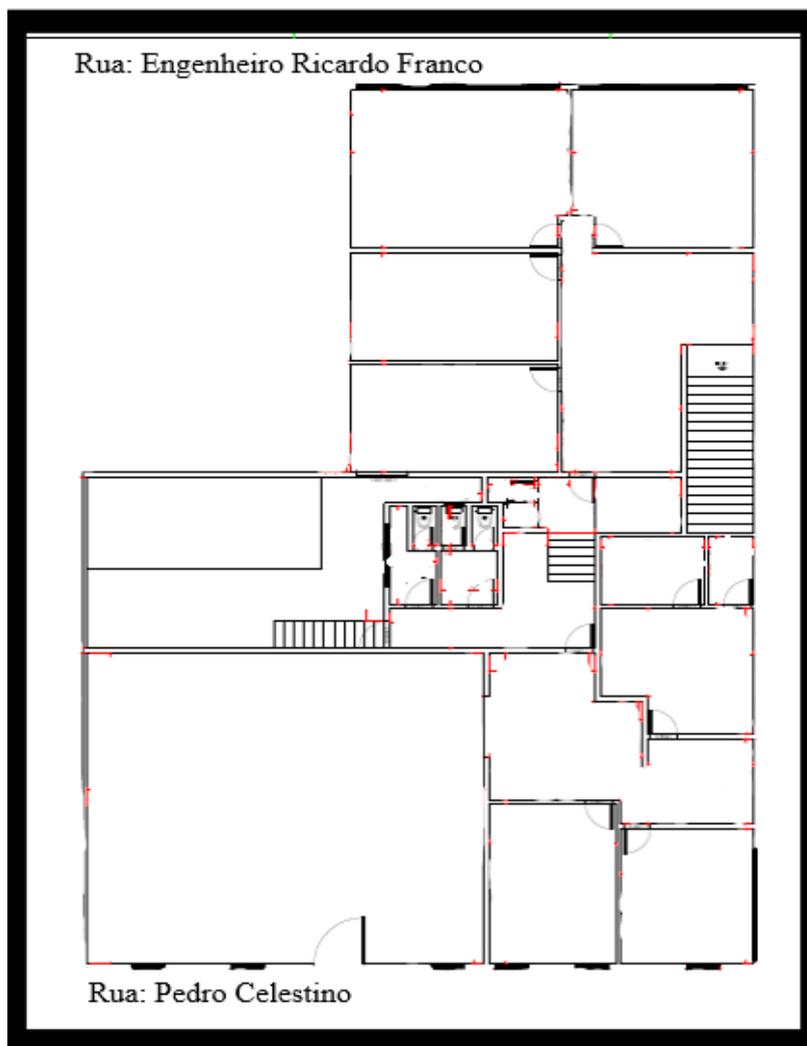
**Educação para Mulheres na Escola de Domésticas
Dona Júlia em Cuiabá – MT (1946-1947)**

**GABRIELLA MOURA DA SILVA
NILCE VIEIRA CAMPOS FERREIRA**

de família.”, como dito por Rodrigues (2007, p. 74). Desse modo, era provável que a instituição em sua arquitetura remetesse a uma casa.

A partir das fontes coletadas ao longo deste estudo é possível afirmar que o prédio doado pela LBA para a instalação da EDDJ estava localizado na rua Pedro Celestino nº 32, no centro de Cuiabá, cujo espaço continua com a mesma estrutura original, salvo algumas pequenas reformas.

Figura 1 - Planta Baixa do Prédio que foi sede da EDDJ



Fonte: 21ª Companhia Independente de Cuiabá.⁵

⁵ Adaptado pela pesquisadora. A planta foi cedida às pesquisadoras pelos Dirigentes da Polícia Militar de Mato Grosso, da 21ª Companhia Independente de Cuiabá. A figura foi editada usando o “Paint 3D”. A planta original está em processo de adaptações para as novas instalações do posto da Polícia Militar, portanto foram retiradas da planta as metragens dos espaços para que a imagem pudesse ficar mais legível.

“Formar não só Donas de Casa, mas também Domésticas”:

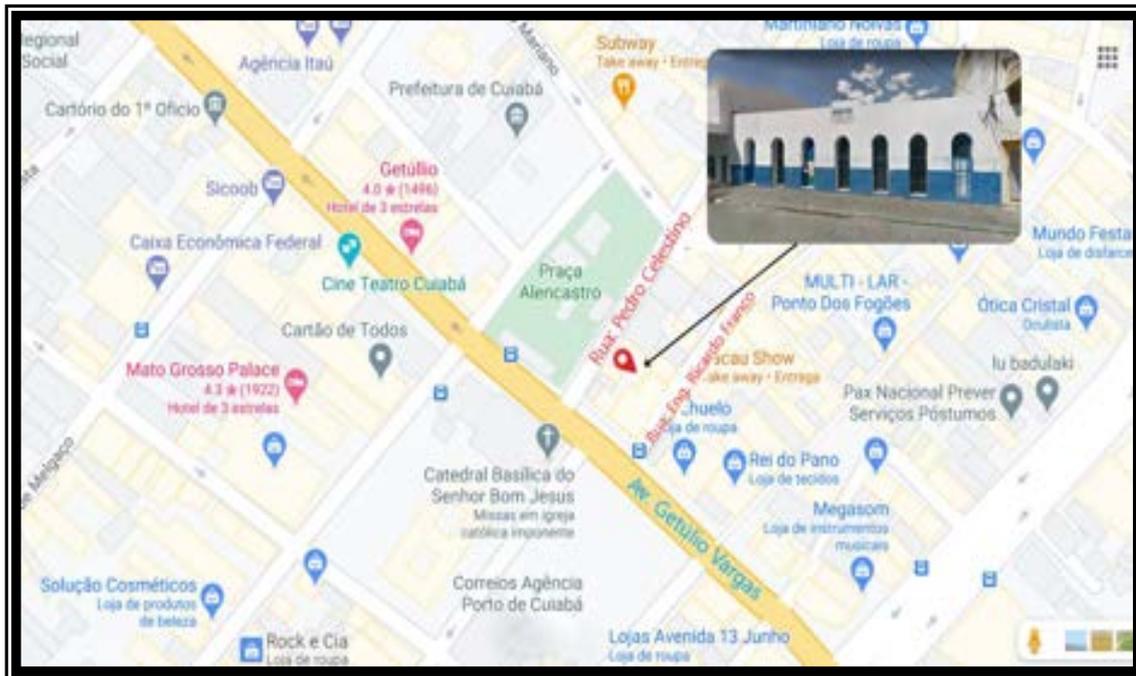
**Educação para Mulheres na Escola de Domésticas
Dona Júlia em Cuiabá – MT (1946-1947)**

**GABRIELLA MOURA DA SILVA
NILCE VIEIRA CAMPOS FERREIRA**

A figura acima mostra a planta do prédio que foi sede da EDDJ. O prédio sofreu algumas adaptações, porém boa parte da arquitetura e do prédio permaneceram no formato original. A parte da frente da planta, na qual há uma porta, está de frente para a praça Alencastro e a prefeitura de Cuiabá e as instalações do prédio se estendem até a rua Engenheiro Ricardo Franco. As poucas repartições eram divididas entre as salas de aula, a cozinha e os espaços das atividades práticas da EDDJ. Como era um espaço pequeno, agrupava reduzido número de estudantes.

O prédio, no qual funcionou a EDDJ, foi sede de outros órgãos do município de Cuiabá. Maria de Arruda Müller (1994) salientou que, em 1994, outra instituição escolar funcionou no prédio, a Creche São Francisco de Assis. Foi também sede do Banco do Estado de Mato Grosso – BEMAT. Atualmente, desde fevereiro de 2020, esse prédio é um posto da Polícia Militar de Mato Grosso, da 21ª Companhia Independente de Cuiabá. Na figura a seguir, é possível visualizar a localização da EDDJ.

Figura 2 – Localização do prédio onde funcionou a EDDJ



Fonte: Google Maps, 2021⁶.

⁶ A figura foi elaborada pela pesquisadora, por meio de Print da plataforma de mapas e localizações “Google Maps”. Na sequência editamos o print no “Print 3D” e acrescentamos a imagem do prédio onde funcionou a EDDJ. Por fim, utilizamos o “Canva” para inserir o formato retangular da imagem e o símbolo da localização da instituição.

O local de funcionamento da EDDJ não foi escolhido aleatoriamente. Nas adjacências da EDDJ funcionavam pequenos comércios e havia intensa circulação de pessoas, o que provavelmente facilitava o acesso das moças à instituição escolar e aos cursos que, porventura, fossem ofertados. Para além disso, a EDDJ localizada no centro da cidade poderia representar uma instituição que chamasse a atenção da população que ali frequentava.

Nosella e Buffa (1996) ressaltaram que a construção de um prédio, a arquitetura que o envolve, o local onde está construído, nunca é por acaso, mas, sim, de acordo com ideias, valores e potencialidades de uma determinada sociedade, na qual “[...] o significado dos elementos da composição de um edifício, mas, na verdade, cada elemento materializa concepções, opções, valores e preocupações humanas”. (NOSELLA; BUFFA, 1996, p. 42). As preocupações com a instalação da EDDJ partem de ideias elaboradas a fim de atender aos interesses de famílias tradicionais de Cuiabá.

3. ESCOLA DOMÉSTICA DONA JÚLIA: “PREPARADORA DE SERVIÇOS”

A Escola Doméstica inaugurada partia dos interesses de mulheres das famílias mais abastadas de Cuiabá, sócias do GLJLA e, principalmente de Maria Dimpina, que participou ativamente de todos os processos de implementação da instituição. Para ela, não havia nada de mais útil para a mulher do que a formação doméstica, “[...] o que pode haver de mais útil ou mais proveitoso que as instruir nessa ciência, [...] a educação da mulher para aquilo que ela sempre tem necessidade de ser – a dona de casa?” (ARINAPI, 1919, p. 1). Ou seja, independentemente da posição social ou do trabalho fora do lar do qual se ocupe, a mulher deveria ser dona de casa ou, ainda, compreender quais eram suas responsabilidades perante a casa.

Muitas mulheres passaram a ocupar outros espaços, que não o doméstico. Porém, o lar continuava sendo responsabilidades femininas e caberia a elas a escolha de uma mulher para trabalhar em seus lares. Desse modo, as mulheres das famílias mais abastadas de Cuiabá planejaram e organizaram uma instituição doméstica para a formação da mão de obra doméstica, onde iriam adquirir a formação adequada para atuar em suas casas.

A maioria das mulheres do GLJLA eram funcionárias públicas e, portanto, necessitavam de ajudantes para o serviço doméstico. Contudo, em publicações da revista *A Violeta*, Arinapi

salientou que o despreparo era uma razão para a falta de doméstica “[...] está provado porque há deficiência de pessoal para os serviços domésticos: o motivo é porque, encontrando dificuldades para fazer, os fazem de má vontade [...]”. (ARINAPI, 1930, p. 3). Pela ótica de Dimpina, as mulheres que apareciam para os trabalhos não tinham o preparo adequado aos costumes preconizados por essas mulheres, por esse motivo, precisavam formar-se.

Desse modo, educá-las aos moldes dessa população abastada era a solução adequada, como Dimpina expôs claramente em uma das publicações. Para ela, a formação da mão de obra doméstica era “[...] um clamor geral de todas. E para atender a esse clamor que em breve a Escola para a formação doméstica da mulher”. (DIMPINA, 1945, p. 3). Dimpina, como vemos, representava os ideais de uma parcela de mulheres das famílias tradicionais de Cuiabá que compartilhavam dos mesmos interesses, ou seja, a formação adequada para as domésticas.

Essas mulheres eram membros do GLJLA que exerciam algumas funções públicas, como professoras, funcionárias públicas, esposas de políticos. Como, por exemplo, Maria de Arruda Müller, que era esposa do Interventor Federal Júlio Strinberg Müller, Maria Dimpina que era funcionária pública em Cuiabá, ou seja, eram representantes de famílias influentes de Cuiabá e, de certo modo, influenciavam e ditavam as normas para as mulheres cuiabanas. Essas mulheres também precisavam de outras mulheres que trabalhassem em sua casa como doméstica e que tivessem uma “formação adequada”, consoante os padrões que estipulava. Portanto, trataram de fundar uma escola que preparassem mulheres para os trabalhos também em suas próprias casas.

Os interesses de Dimpina com a formação da mão de obra doméstica eram óbvios. Para ela havia falta de profissionais adequadas para o serviço doméstico, pois “[...] apareciam as ajudantes, porém sem nenhum preparo para dominar, com sabedoria, os serviços aos quais se propunham. A partir dessa realidade fundou a Escola Doméstica [...]”. (FREIRE, 1999, p. 172).

A EDDJ, desse modo, formaria a “doméstica perfeita” que trabalharia para essas mulheres. A escola se responsabilizou como ponderou Freire (1999), por ensinar as mulheres para “[...] trabalhar com economia, qualidade rara no profissional dessa área; ensinava boas maneiras no trato, assiduidade, pontualidade, asseio consigo e no serviço, respeito aos patrões [...]”. Portanto, compreendemos que era preciso, “adestrar” as domésticas e ensinar os bons modos.

Trabalhadoras do povo, mulheres pobres, empregadas domésticas “[...] eram consideradas profundamente ignorantes, irresponsáveis e incapazes, tidas como mais

irracionais que as mulheres das camadas médias e altas [...]” (RAGO, 2018, p. 589). Isso nos parece de acordo com o pensamento das integrantes do GLJLA, para quem as mulheres do povo não tinham a formação para o trabalho nos afazeres domésticos como pretendido por elas e não eram sequer capazes de trabalhar em seus lares.

Dimpina (1945, p. 2) expressou claramente que as domésticas precisavam de formação adequada, pois havia uma incerteza “[...] da conduta moral daquela que deve substituir em casa a dona que se ausenta [...]”. Há de se destacar a desconfiança em relação à conduta dessas mulheres, essa incerteza sobre a conduta das domésticas era muito comum no período não pelo fato de haver furto em suas residências, mas pela recorrente situação que as domésticas enfrentavam de abusos sexuais, morais de seus patrões, e ainda assim eram delas a má conduta.

Muito embora a população feminina dedicasse suas vidas aos trabalhos braçais, como empregadas domésticas, eram vistas como pessoas propícias à degeneração moral, ou seja, “[...] a empregada doméstica e as várias profissões femininas eram estigmatizadas e associadas a imagens de perdição moral, de degradação e prostituição [...]”. (RAGO, 2018, p. 589). Enfim pela ótica das mulheres abastadas, a escolha de uma doméstica deveria ser cautelosa, pois uma doméstica poderia ser uma ameaça para suas famílias.

De fato, as ideias de Dimpina para a formação da mão de obra doméstica incluía uma educação das mulheres para torná-las condizentes com essa moral e boa conduta esperadas, uma vez que prevalecia a ideia de que era “[...] entre as classes desafortunadas que se deve proporcionar tal educação, pois que é dela que sai o grosso das prostitutas: são as operárias, modistas, etc. que contribuem maiormente para classe das meretrizes”. (RAGO, 2018, p. 589).

Na EDDJ, portanto, as moças seriam educadas de maneira “correta”, coerente com as condutas esperadas pelas mulheres das famílias mais abastadas de Cuiabá. As mulheres ali formadas seriam as empregadas educadas e instruídas para os afazeres domésticos nas casas das famílias e, assim, provavelmente teriam a conduta esperada pelas mulheres das famílias abastadas cuiabanas.

Como a ideia de reforçar os princípios norteadores da EDDJ, Dimpina publicou na coluna “A Crônica” de *A Violeta*, a proposta da instituição, que estava dividida em dois princípios. O primeiro era de uma “[...] escola doméstica e o preparo de domésticas”. Nessa divisão, Dimpina (1943, p. 2) assegurou que “[...] o primeiro refere-se à dona-de-casa, rica ou pobre, a quem devem ser dados conhecimentos teóricos e práticos de enfermagem, culinária,

puericultura, tudo, enfim, que for preciso para que ela faça do lar o ambiente feliz sob sua direção eficaz [...]”.

Conforme o primeiro princípio, havia moças que buscavam os conhecimentos do lar para sua própria formação, ou seja, não precisariam atuar como doméstica, mas ao se matricular na EDDJ, buscavam aprender para serem administradoras de seus lares e administrarem os afazeres e ensinarem suas domésticas, isto é, o ensino doméstico para essas moças “[...] era o adestramento para o lado prático e provável da vida”. (DIMPINA, 1950, p. 2). Chamou-nos a atenção a palavra “adestramento” utilizado por Dimpina. Para ela, as moças deveriam ser domesticadas, treinadas como desejavam as gestoras da EDDJ.

O segundo princípio referia-se ao preparo das domésticas para os serviços exclusivamente do lar “[...] se para o primeiro há necessidade incontestável de uma instalação dispendiosa, o preparo de domésticas se liga de tal forma ao serviço de assistência escolar e hospitalar que eles se completam [...]”. (DIMPINA, 1943, p. 2).

Desse modo, podemos inferir que a escola de ensino doméstico em Cuiabá se constituiu de forma distinta e, por vezes, com a segregação de estudantes. Assim, parte das alunas seriam formadas para servir como domésticas nas casas das famílias mais ricas, ou seja, mulheres a serem adestradas. Outras moças seriam formadas para compreender como organizar um lar, comandar suas tarefas domésticas, ou seja, uma formação para as moças das classes mais abastadas.

Como podemos comprovar, a EDDJ não se dedicou a uma formação emancipadora, intelectual das domésticas, mas moldou-se por um modelo de ensino conservador, embasado nas concepções das próprias mulheres que a dirigiam e nela ministravam aulas.

O programa de ensino do curso doméstico buscava atender aos objetivos de suas gestoras, ou seja, conhecimento especializado para formação de mão de obra doméstica. “[...] A nossa escola, tal como a idealizamos e como pretendemos que seja, não será apenas de aulas práticas de culinária e serviços domésticos, mas como uma, preparadora de serviçais para serem mais tarde operárias assalariadas [...]”. (DIMPINA, 1946a, p. 12). Uma formação que pudesse servir também para profissionalizá-las nos serviços domésticos.

A EDDJ foi vista pelas mulheres mais abastadas de Cuiabá como uma solução para esse problema da falta de mão de obra e, também, como solução para as moças ricas que precisavam dos conhecimentos domésticos para manutenção do lar. A escola em pouco tempo de discussão

“Formar não só Donas de Casa, mas também Domésticas”:

**Educação para Mulheres na Escola de Domésticas
Dona Júlia em Cuiabá – MT (1946-1947)**

**GABRIELLA MOURA DA SILVA
NILCE VIEIRA CAMPOS FERREIRA**

foi implementada, pois o proposto era educar as moças para atender às exigências das senhoras de Cuiabá, como salientado por Dimpina (1943, p. 3), para “[...] pôr fim na crise de mulheres para serviços domésticos; é este, o remédio para a salvação dessas moças que constituem para vós mesmos um trabalho insano de educação, vós que vos demorais longe do lar, ocupados em vossos afazeres cotidianos [...]”. O trabalho insano abria espaço para o ensino adequado da mão de obra, assim as mulheres que permaneciam tempos fora de seus lares não se preocupariam com a decência que o lar estava governado.

Por fim, a escola surgiu a partir de interesses de mulheres abastadas em Mato Grosso e voltou-se à formação da mão de obra doméstica para essa mesma população. A EDDJ representava uma ideia de formação feminina articulada aos interesses de mulheres, cujo poder econômico era significativo, às famílias tradicionais e às elites religiosas.

4. CONSIDERAÇÕES

A proposta para esse estudo visou discutir sobre a criação da EDDJ e seus objetivos para a formação das mulheres. Ao longo de nossas discussões, buscas, análises das fontes e escrita dessa pesquisa, é possível compreender para quem estava voltada as ideias de criar uma escola doméstica na capital de Mato Grosso.

Constatamos que os pressupostos da classe mais abastada de Cuiabá, em especial, as mulheres do GLJLA, dedicaram-se por anos na criação de tal instituição. Principalmente, a professora Maria Dimpina, que lutou e por vezes travou discussões em A Violeta para a implementação de uma escola Doméstica. Dimpina foi a primeira diretora da instituição.

As mulheres do GLJLA, Maria de Arruda Muller e Maria Dimpina, eram mulheres das famílias mais abastadas de Cuiabá, logo, comungavam dos mesmos interesses, em especial, o interesse de criar em Cuiabá uma escola que formasse a mão de obra doméstica que pudesse mais tarde trabalhar em suas próprias residências, pois trabalhando fora como funcionárias públicas, professoras ou por acompanhar seus esposos em eventos políticos, quem cuidaria dos seus lares?

Ainda que a instituição tenha demorado em ser inaugurada, notamos que ela de fato inaugurada na capital somente em 1946 quando Maria de Arruda Muller estava a frente da LBA e no ano anterior seu esposo era Interventor federal em Mato Grosso. Isso nos leva a analisar que, a influência e o interesse mutuum de Maria de Arruda, pela EDDJ, foi importante para a efetivação da escola.

“Formar não só Donas de Casa, mas também Domésticas”:

**Educação para Mulheres na Escola de Domésticas
Dona Júlia em Cuiabá – MT (1946-1947)**

**GABRIELLA MOURA DA SILVA
NILCE VIEIRA CAMPOS FERREIRA**

Concluimos que a escola foi construída para formar domésticas que se adequassem ao modelo burguês dessas famílias, que alegavam a falta de mão de obra qualificada para Cuiabá. É possível perceber ainda que as ideias estabelecidas por elas não relacionavam a uma escola de educação para mulheres, em um sentido emancipatório, mas com um modelo específico de aulas para que as mulheres pudessem aprender tudo que lar da burguesia exigia.

Concluimos ainda que como as classes mais abastadas tinham o controle sobre a educação, em especial a educação das mulheres. Vejamos, que até o prédio foi doado a essa instituição que em momento algum nos apresenta uma escola para formação integral da mulher, ainda que fosse somente para mão de obra, não se pensou em um projeto que permitissem essas mulheres serem empregadas em outros espaços que não o doméstico.

Essa escola não foi apenas uma ideia, mas um projeto articulado pelas classes mais abastadas para atender a essa classe, não era interessante e nem conivente para essa população formar pessoas que pudessem mais tarde ocupar outros espaços que não a classe do trabalho como domésticas.

Consideramos que as ideias de Dimpina e o GLJLA eram de fato uma separação de classes, aquelas que construía uma escola para formar as domésticas para mais tarde atuar em seus lares e aquelas que seriam a mão de obra doméstica das casas de família tradicionais cuiabanas.

REFERÊNCIAS

BACELLAR, Carlos. **Uso e mau uso dos arquivos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

COSTA, Eliete Huguene de Figueiredo. **Revista A Violeta: a verbo-visualidade e o entrecruzamento de vozes**. Tese de Doutorado - Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016. Acesso em 18 de novembro de 2019. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19544>

FREIRE, Nilza Queiroz. **Maria Dimpina**. Revista do Instituto histórico e geográfico de MT – RIHGMT. Cuiabá, 1999.

GINZBURG, Carlo. **Sinais, raízes de um paradigma indiciário**. In: **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

“Formar não só Donas de Casa, mas também Domésticas”:

Educação para Mulheres na Escola de Domésticas
Dona Júlia em Cuiabá – MT (1946-1947)

GABRIELLA MOURA DA SILVA
NILCE VIEIRA CAMPOS FERREIRA

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. Tradução Eduardo Brandão. Martins Fontes, São Paulo, 1990.

MÜLLER, Maria de Arruda. **Cuiabá ao Longo de 100 anos**. Cuiabá, 1994.

NADAF, Yasmin Jamil. **Sob o Signo de uma Flor**. Rio de Janeiro: Sate, 1993.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Schola Mater**: A Antiga Escola Normal de São Carlos. São Carlos, SP: Editora da UFScar, 1996.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução: Viviane Ribeiro. São Paulo: Edusc, 2005.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. Tradução: Angela Maria da Silva Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

RAGO, Margareth. Trabalho Feminino e Sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. 6ª reimpressão São Paulo: Contexto, 2018. p. 578-606.

RODRIGUES, Andréa Gabriel Francelino. **Educar para o lar, Educar para Vida**: Cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945). Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2007. Acesso em 15 de outubro de 2019.

<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14542>.

TELLES, Norma. Escritoras, Escritas, Escrituras. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. 6ª reimpressão São Paulo: Contexto, 2018. p. 401-442.

FONTES DOCUMENTAIS

Periódicos

ARINAPI. Crônica. **A Violeta**. Cuiabá, 30 de outubro de 1919. Ano III, Ed. nº 59.

ARINAPI. Crônica. **A Violeta**. Cuiabá, 30 de abril de 1930. Ano XIV, Ed. nº 177.

DIMPINA, Maria. Crônica. **A Violeta**. Cuiabá, julho de 1943. Ano XXVI, Ed. nº298.

DIMPINA, Maria. Crônica. **A Violeta**. Cuiabá, fev-Mar.de 1945. Ano XXVII, Ed. nº317-318.

DIMPINA, Maria. Escola Doméstica Dona Júlia: meus conterrâneos. **A Violeta**. Cuiabá, set-out, de 1946a. Ano XXVII, Ed. nº 335-336.

DIMPINA, Maria. Crônica. **A Violeta**. Cuiabá, 30 de novembro de 1946b. Ano XXVII, Ed. nº 337.

DIMPINA, Maria. Crônica. **A Violeta**. Cuiabá, 31 de março de 1950. Ano XXVIII. Ed. nº 333.

ESTATUTOS do Grêmio Literário. **A Violeta**. Cuiabá, 15 de abril, 1918. Ano II, Ed. nº30.

“Formar não só Donas de Casa, mas também Domésticas”:

**Educação para Mulheres na Escola de Domésticas
Dona Júlia em Cuiabá – MT (1946-1947)**

**GABRIELLA MOURA DA SILVA
NILCE VIEIRA CAMPOS FERREIRA**

Jornais

ESCOLA Doméstica. **O Estado de Mato Grosso**. Cuiabá, 1 de dezembro, 1946. Ano VII.

Ed. nº 1.526. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=098086&pesq=a%20posi%C3%A7%C3%A3o%20da%20mulher&pasta=ano%20194&pagfis=7210>

O HOMEM DE FERRO E AS REPRESENTAÇÕES ESTEREOTIPADAS DOS COMUNISTAS NA GUERRA FRIA

IRON MAN AND THE STEREOTYPED REPRESENTATIONS OF COMMUNISTS IN THE COLD WAR

Rogério Luís Gabilan Sanches¹

RESUMO: O presente artigo visa demonstrar como as revistas em quadrinhos do famoso personagem da editora estadunidense *Marvel Comics*, *Homem de Ferro*, representavam os oponentes comunistas durante a Guerra Fria, o conflito ideológico entre Estados Unidos, líder do bloco capitalista e a União Soviética, do socialista. Estas representações se davam de maneira arbitrária, maniqueísta e estereotipada, onde o empresário Anthony Stark, o homem por trás da máscara do super-herói capitalista, é o típico exemplo do *American Way of Life*, ou estilo de vida americano, e era apresentado como gênio, homem de negócios bem-sucedido e fornecedor de armas ao exército dos Estados Unidos no contexto da Guerra do Vietnã. Por outro lado, os “vilões” comunistas da narrativa eram tidos como inimigos das liberdades e das democracias ocidentais, sendo, assim, apresentados como tiranos, arbitrários e sedentos pelo poder. Neste trabalho, com base na leitura e na análise de publicações que tinham o *Homem de Ferro* como protagonista e amparados por bibliografia que trata da Guerra Fria, estabeleceremos um contraponto entre o que era mostrado nestas revistas e o debate historiográfico

Palavras-chave: Guerra Fria; *Homem de Ferro*; Anticomunismo

ABSTRACT: This article aims to demonstrate how the comic books of the famous character of the American publisher *Marvel Comics*, *Iron Man*, represented the communist opponents during the Cold War, the ideological conflict between the United States, leader of the capitalist bloc and the Soviet Union, leader of the socialist bloc. These representations were given in an arbitrary, manichean and stereotyped way, where the businessman Anthony Stark, the man behind the mask of the capitalist superhero, is the typical example of the *American Way of Life*, and was presented as genius, successful businessman and arms supplier to the US army in the context of the Vietnam War. On the other hand, the communist “villains” in the narrative were seen as enemies of freedom and Western democracies, being thus presented as tyrants, arbitrary and power-hungry. In this work, based on the reading and analysis of publications that had *Iron Man* as the protagonist and supported by bibliography dealing with the Cold War, we will establish a counterpoint between what was shown in these magazines and the historiographical debate

Keywords: Cold War; *Iron Man*; anti-communism

1. INTRODUÇÃO

A Guerra Fria, o conflito no campo ideológico entre as duas grandes potências que surgiram após o fim da Segunda Guerra Mundial: a União Soviética - URSS, que representava o bloco socialista e os Estados Unidos da América - EUA, líder do bloco capitalista, foi a inspiração e o cenário para a criação de super-heróis da editora *Marvel Comics* que traziam, em sua narrativa e em seus enredos, correlações com o período em questão.

¹ Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso - PPGHIS/UFMT (2011) e doutorando desde 2017 pelo mesmo Programa – Linha 3: Ensino de História, patrimônio e subjetividades sob orientação do Prof. Dr. Marcelo Fronza. e-mail: gabilan.sanches@gmail.com

Durante a década de 1960, houve o período da Guerra Fria conhecido como “coexistência pacífica” que, apesar do nome, trouxe tensões no campo nuclear como a “Crise dos mísseis de Cuba”, de 1962; a crescente intervenção militar americana no Vietnã e; a cada vez mais frenética corrida espacial entre EUA e URSS, cujo objetivo principal das duas superpotências era a chegada à Lua.

Nesta conjuntura política, foram criados célebres e reconhecidos até hoje: *O Homem de Ferro*, o *Quarteto Fantástico* e o *Incrível Hulk*. Idealizados por Stan Lee e Jack Kirby, estes personagens traziam consigo forte carga ideológica e discurso anticomunista e contavam com características relacionadas ao período: o *Homem de Ferro* retratava o poderio bélico e militar norte-americano, sobretudo, no que diz respeito à Guerra do Vietnã; o *Quarteto Fantástico* combatia os “inimigos” comunistas durante a Corrida Espacial e; o *Incrível Hulk* apresentava questões relacionadas aos armamentos nucleares, uma vez que o seu *alter ego*, o Dr. Robert Bruce Banner ganhou seus superpoderes após uma experiência atômica em um campo de testes do governo dos EUA.

A criação destes personagens surgiu em um período das histórias em quadrinhos chamado *Era de Prata*, que durou desde os anos de 1950 até meados da década de 1970. Nesta época já vigorava o *Comics Code Authority*, uma espécie de auto-censura imposta pelas próprias editoras norte-americanas, sobretudo a *Marvel* e a sua rival, *DC Comics*. Este código foi instituído muito em razão do controverso livro *A Sedução do Inocente*, de autoria de Fredric Wertham, que, dentre outras mazelas, creditava às HQs uma parcela de responsabilidade pelo aumento da delinquência juvenil. (SANCHES, 2011, p. 31).

Esta era dos quadrinhos, que também ficou conhecida como “científica”, foi a responsável pelo surgimento dos “super-heróis tecnológicos”, onde praticamente todos eles são reconhecidos como cientistas e são *experts* em diversas áreas distintas do conhecimento humano, como química, informática, física nuclear, biologia, astrofísica, robótica, astronomia etc. Neste plano, os super-heróis da década de 1960 acompanhavam a tendência de progresso tecnológico que os Estados Unidos e a União Soviética experimentaram. Alguns exemplos notáveis: Reed Richards, o líder do *Quarteto Fantástico*, é um “gênio” da física, da engenharia elétrica e uma infinidade de outros saberes; Bruce Banner, o *Hulk*, é um reconhecido cientista e; Anthony Stark, o *Homem de Ferro*, objeto deste artigo, também é considerado genial e um prodígio em diversos segmentos.

A diferença mais significativa entre a *Era de Prata* e a anterior, a *Era de Ouro* é que nesta os super-heróis eram praticamente infalíveis e eram inspirados nos mitos clássicos, por esta razão possuíam ares de semideuses, como no caso da *Mulher-Maravilha* e do *Superman*. Não obstante, nos anos iniciais da *Era de Ouro*, inaugurada na década de 1930, época da grande depressão provocada pela queda de 1929 da bolsa de Nova York, na maioria das vezes, os super-heróis enfrentavam gângsteres e chefes criminosos das grandes cidades (COSTA, 2019, p. 27-28), ao passo que, na *Era de Prata*, os super-heróis, a despeito de possuir superpoderes, enfrentavam problemas tipicamente humanos, o que gerava empatia e uma certa identificação com o seu público.

As mentes brilhantes norte-americanas das revistas *Marvel* publicadas durante a Guerra Fria contrastavam visivelmente com os incultos, violentos e irracionais inimigos comunistas. Obviamente que havia exceções², mas, via de regra, eles são representados como desprovidos de inteligência, facilmente enganáveis e que seguem com fidelidade cega as diretrizes do Partido Comunista. Não coincidentemente, uma das principais vítimas das representações desfavoráveis feitas pelas HQs americanas na década de 1960 é o ex-Secretário-Geral do Partido Comunista Soviético - na prática, o cargo equivale a Primeiro-Ministro da URSS - Nikita Krushev.

Atendendo ao maniqueísmo e à dicotomia simplista do “bem contra o mal” bastante presente nas narrativas histórias em quadrinhos do *Homem de Ferro* - como também em revistas de outros super-heróis da *Marvel* no período - Krushev é representado como uma pessoa maquiavélica, disposta a difundir o comunismo pelo mundo e a derrotar os Estados Unidos. Mas sempre tem um super-herói americano de plantão disposto a estragar os seus planos.

As aventuras do *Homem de Ferro* no período continham enredos claramente anticomunistas, onde o personagem estava sempre disposto a sair em defesa do bloco capitalista, comandado pelos EUA, e disseminava uma propaganda política que visava representar o outro lado, o socialista, liderado pelos soviéticos, como os grandes “vilões” do conflito ideológico que durou mais de quarenta anos (1947-1989), e que dominou o imaginário coletivo com a retórica inflamada e, por vezes belicista demais, dos representantes políticos dos dois lados. (SANCHES, 2011, p. 8)

² Caso do vilão chinês *Mandarin*, oponente à altura de Tony Stark, que possui inteligência e superforça, e é até os dias de hoje um dos principais inimigos do super-herói.

Portanto, estas revistas em quadrinhos faziam parte do esquema de propaganda ideológica norte-americana contra a chamada “ameaça comunista”, como instrumento de *marketing* político, ilustrando o embate entre as superpotências vitoriosas na Segunda Guerra Mundial e como as mesmas eram representadas nas páginas de tais publicações. Esta representação atribuía valores de natureza distinta para capitalistas e socialistas.

O papel de guardiões da liberdade era atribuído, nos quadrinhos do *Homem de Ferro*, aos americanos; enquanto os socialistas (sejam eles soviéticos ou chineses), eram relegados ao de “inimigo total”, a ser combatido. Aqui, nos embasaremos na noção de representação postulada pelo francês Roger Chartier, que expõe como determinadas sociedades, muitas vezes, acabam utilizando estratégias simbólicas para legitimar seus pontos-de-vista:

Mais do que o conceito de mentalidade, ela (Representação) permite articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças as quais uns representantes (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade. (CHARTIER, 1990, p. 23)

A representação que os Estados Unidos faziam dos povos socialistas - por eles, chamados de comunistas - era parte integrante de uma propaganda ideológica, por vezes, bastante agressiva. Para ilustrar esta afirmativa utilizaremos trechos retirados de edições de aventuras do *Homem de Ferro* publicadas na década de 1960, onde termos empregados para designar os inimigos do super-herói, como “comunistas” ou “comunais”, apareciam com bastante frequência. Somente na edição de estreia do personagem, a palavra “vermelho (a)”, alusão ao comunismo, por exemplo, foi utilizada treze vezes, como complemento para “tirano” ou “guerrilha”.

2. MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia aqui consiste em empreender, a partir da leitura de amostragens de edições do *Homem de Ferro* na década de 1960, a catalogação e análise qualitativa da repetição dos termos utilizados para conferir atribuições antagônicas aos adversários dos Estados Unidos durante o conflito ideológico da Guerra Fria. É bastante clara a formação de um padrão que

visava incutir os leitores de que havia um “inimigo total” à espreita e que este rival precisava ser combatido, nem que fosse nas páginas dos quadrinhos.

Estas aventuras do *Homem de Ferro* são coerentes com a conjuntura política de seu tempo e, portanto vão ao encontro da proposta deste artigo: elas possuíam caráter ideológico e se constituíam em veículos de propaganda com caráter anti-comunista.

Haja vista a grande quantidade de publicações com o personagem, esta metodologia consistirá em se tomar uma pequena amostragem destas histórias e de compilar os dados com os termos estereotipados utilizados nelas optamos em analisar apenas uma parte delas. Partindo do particular para o todo, já seria o suficiente para demonstrarmos as ideias que pretendemos levar adiante e como justificamos a realização deste artigo tendo a utilização bastante reduzida destas histórias.

Assim sendo, além da edição de estreia do *Homem de Ferro*, a revista *Tales of Suspense* nº 39, de março de 1963, onde já foi citada a ativa participação de Anthony Stark na Guerra do Vietnã e a representação do “inimigo” comunista Wong-Chu, analisaremos *Tales of Suspense* nº 46, de outubro de 1963, onde o super-herói enfrenta um oponente igualmente tecnológico, o *Dínamo Vermelho* e; o nº 52 da revista, de abril de 1964, que contou com a estreia da personagem *Viúva Negra*.

A partir das leituras e da análise qualitativa destes quadrinhos, notamos o quão clara é a repetição de situações antagônicas entre norte-americanos e comunistas como também de termos carregados de estereótipos. Assim sendo, a partir de exemplos de como se dava esta dinâmica - a de se atribuir características estereotipadas aos “inimigos” comunistas do *Homem de Ferro* nestas narrativas – procedemos com a construção deste trabalho.

Neste artigo, além de demonstrar as narrativas anticomunistas destas publicações, buscaremos promover um debate teórico entre autores que adotam visões historiográficas opostas, com grande destaque para *Era dos Extremos - o Breve Século XX*, de Eric Hobsbawm, historiador britânico, nascido no Egito que, dentre outras várias características, foi membro do Partido Comunista Inglês - e considerado por autores como Tony Judt, como o maior historiador do século XX - e para o professor norte-americano John Lewis Gaddis, intelectual de direita que em sua obra *História da Guerra Fria* defende quase que unilateralmente o papel dos Estados Unidos na Guerra Fria. A seguinte frase de Gaddis (2006, prefácio, p. ix): “O mundo, tenho certeza, é um lugar melhor pelo fato de o conflito ter-se travado da forma como o foi e ser vencido pelo lado que venceu”, é muito sintomática acerca da nossa afirmação.

Portanto, estabelecemos um diálogo entre a produção intelectual destes autores e o objeto deste artigo. Aqui demonstraremos como a retrospectiva do trabalho destes historiadores e o conteúdo de suas obras traz sentidos ao que apresentamos neste artigo.

3. O *HOMEM DE FERRO* E A INTERVENÇÃO AMERICANA NO VIETNÃ

No que diz respeito à geopolítica da Guerra Fria, durante a década de 1960, explicamos que um até então pouco conhecido país do sudeste asiático passou a ser o foco das atenções do governo americano: o Vietnã, que passou a ser tratado como estratégico no que diz respeito às áreas de influência geopolítica, haja vista sua localização próxima à China, o gigante administrado pelo Partido Comunista até os dias de hoje.

Apresentado este contexto, a estreia do *Homem de Ferro* se deu no nº 39 da revista *Tales of suspense*, de março de 1963. O empresário Anthony Stark constrói sua armadura tecnológica a partir de sucata extraída de seus próprios armamentos - fornecidos pelas *Indústrias Stark* ao exército dos EUA - uma vez que o bilionário, gênio, *playboy* e filantropo é feito de refém no Vietnã enquanto supervisionava a venda de suas armas para o exército estadunidense.

Nesta época, estava em curso a escalada militarista iniciada pelo então presidente John F. Kennedy, com a ampliação do efetivo americano no Vietnã, bem como do aumento no orçamento de defesa. Kennedy se preocupava com a posição que os soviéticos tinham alcançado na corrida espacial, quando estes impuseram derrotas significativas aos Estados Unidos, como o lançamento do primeiro ser vivo ao espaço - a cadela *Laika* - e o primeiro voo orbital em torno da Terra, com o cosmonauta Yuri Gagarin.

Portanto, JFK não queria ficar para trás na corrida armamentista e na busca por áreas de influência política para os Estados Unidos. O jovem presidente julgou que o Vietnã seria fraco e fácil de ser derrotado (GUERRA, 2013, p. 107). Esse erro de avaliação custou milhares de vidas de soldados americanos, dez anos de guerra, e impôs a mais expressiva derrota militar da história americana.

Para o historiador britânico de matriz marxista Eric Hobsbawm, esta derrota não se resumiu apenas ao campo de batalha, haja vista que o poderio bélico militar estadunidense era superior. Ele explica que os EUA perderam a Guerra do Vietnã em seu próprio território, além de uma série de outros fatores,

A Guerra do Vietnã desmoralizou e dividiu a nação, em meio a cenas televisadas de motins e manifestações contra a guerra; destruiu um presidente americano (Richard Nixon³); levou a uma derrota e retirada universalmente prevista após dez anos (1965-1975); e, o que interessa mais, demonstrou o isolamento dos EUA. Pois nenhum de seus aliados europeus mandou sequer contingentes nominais de tropas para lutar junto às suas forças. Por que os EUA foram se envolver numa guerra condenada, contra a qual seus aliados, os neutros e até a URSS os tinham avisado, é quase impossível compreender, a não ser como parte daquela densa nuvem de incompreensão, confusão e paranoia dentro da qual os principais atores da Guerra Fria Tateavam o caminho. (HOBSBAWM, 1995, p. 241)

John Lewis Gaddis justifica que a intervenção dos Estados Unidos se deu para evitar que o Vietnã do Norte, comunista, invadisse o do Sul, apoiado pelos americanos. Portanto, a tática utilizada foi a de estabelecer um governo “fantoche” sob comando de Ngo Dinh Diem. Porém, Diem se mostrou autoritário e se tornou um problema. (GADDIS, 2006, p. 126).

Ainda segundo Gaddis, o sucessor de Kennedy, Lyndon Johnson, conquistou autorização em 1964 para “adotar as medidas necessárias para salvar o Vietnã do Sul” (GADDIS, 2006, p. 127). A partir deste momento que se estabeleceu a grande escalada militar dos EUA na região, com o envio cada vez mais crescente de tropas. Para Johnson, a perda do Vietnã para o comunismo representaria um duro golpe para as pretensões geopolíticas e de influência norte-americanas: “Se formos expulsos do Vietnã, nação alguma voltará a ter a mesma confiança na proteção americana”.

“*Quem? Ou o quê, é o mais novo, mais surpreendente, mais sensacional super-herói de todos? HOMEM DE FERRO! Ele vive! Ele anda! Ele Conquista!*”, este é o texto estampado na capa de *Tales of Suspense* nº 39, de março de 1963 e fica evidente que, a exemplo de JFK, havia também um otimismo por parte dos autores destas aventuras que a vitória em terras vietnamitas era apenas questão de tempo. No entanto, o que os americanos tanto temiam aconteceu em 1975, quando houve a retirada completa das tropas americanas de Saigon, capital do Vietnã do Sul (HOBSBAWM, 1995, p. 215) e a reunificação do país, sob comando do Partido Comunista.

³ Documentos publicados no início da década de 1970, pelo jornal *The Washington Post*, revelam que tanto o presidente norte-americano à época, Richard Nixon, quanto seus antecessores, John Kennedy e Lyndon Johnson, mentiram quanto à Guerra do Vietnã, pois, mesmo cientes de que se tratavam de uma batalha perdida, gastaram somas astronômicas de dinheiro na manutenção do conflito no sudeste asiático, resultando em milhares de mortes, tanto de soldados norte-americanos quanto de militares e civis vietnamitas. In: BELÉM, Euller de França. **Post balançou Nixon com os Documentos do Pentágono e o derrubou com o Caso Watergate. Jornal Opção**, 03 de fevereiro de 2018. Disponível em <<https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/imprensa/post-balancou-nixon-com-os-documentos-do-pentagono-e-o-derrubou-com-o-caso-watergate-116232/>>. Acesso em 10/05/2021, às 17:28H.

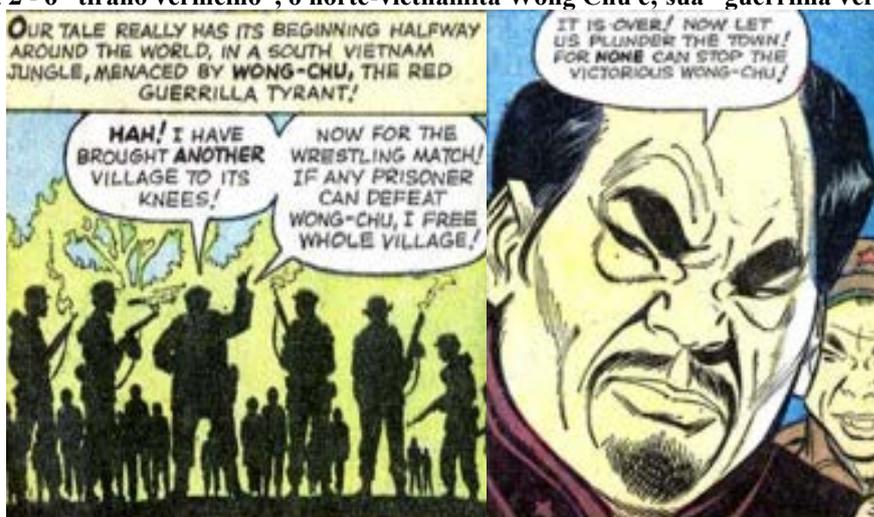
Figura 1 - Capa de estreia do *Homem de Ferro*



Fonte: *Tales of Suspense* nº 39. New York: Marvel Comics. Março de 1963.

Na figura 2, logo abaixo, é posto em relevo toda a simbologia e caracterização estereotipada dos oponentes do super-herói representante da ideologia capitalista: o “tirano” Wong-Chu, ao invadir uma aldeia do Vietnã do Sul, empreendia um ataque a um aliado americano, ao mesmo tempo, em que sua Guerrilha Vermelha (*Red Guerrilla*), é uma evidente analogia ao comunismo. Para reforçar o estereótipo, o norte-vietnamita é referenciado como *War Lord*, ou *Senhor da Guerra*.

Figura 2 - o “tirano vermelho”, o norte-vietnamita Wong Chu e; sua “guerrilha vermelha”⁴



Fonte: *Tales of Suspense* #39. New York: Marvel Comics, mar. 1963, p. 3.

⁴ Nosso conto tem começo realmente do outro lado do mundo, em uma selva do Vietnã do Sul, ameaçada por **Wong-Chu**, o tirano da Guerrilha Vermelha! Hah! Eu deixei outra aldeia de joelhos! Agora vamos à luta! Se algum prisioneiro puder derrotar Wong-Chu, eu deixo a aldeia inteira livre! Acabou! Agora vamos saquear a cidade! Pois ninguém pode parar o vitorioso Wong-Chu.

Ao final de sua primeira aventura, o *Homem de Ferro* persegue Wong Chu e provoca um incêndio em um depósito de armas onde o seu inimigo tentou se esconder, ocasionando assim uma grande explosão.

4. REPRESENTAÇÕES ESTEREOTIPADAS DE NIKITA KRUSCHEV

Em *Tales of Suspense* nº 46, de outubro de 1963, é construída uma representação alegórica e estereotipada de Nikita Krushev, inclusive fazendo referências não somente ao seu caráter político-ideológico, como também à sua aparência física, com termos como “gorducho” e “carrancudo”. Esta aventura utiliza a linguagem estética dos quadrinhos, como a sombra projetada e seu ar ameaçador, conferindo características de “vilão” ao líder soviético. Conforme figura 3:

Figura 3 - Krushev, o “chefão” da cortina de ferro⁵



Fonte: *Tales Of Suspense* nº46. New York: Marvel Comics, out. 1963. p.2

Krushev, ou melhor, *Mr. Big* vai ao encontro de um cientista russo que está desenvolvendo uma armadura tecnológica e cheia de apetrechos semelhante à do *Homem de Ferro*. Em posse desta armadura, Vanko assume a identidade de *Dinamo Escarlata*. Obviamente que a finalidade é destruir o *Homem de Ferro*. O *Mr. Big*, ou a representação de Krushev, é apresentado nesta narrativa como um tirano, covarde, idiota e medroso.

⁵ **Quadro Amarelo 1:** *Você pode reconhecer o gorducho, figura carrancuda entrando em um laboratório nos arredores de Moscou? - Guardas, sigam-me!* **Quadro Amarelo 2:** *Se não pode, então você não sabe nada sobre a Guerra Fria! Pois este sujeito é o Mr. Big (Chefão) da Cortina de Ferro! Guarda: Aqui estamos, excelência, o laboratório do Dinamo Escarlata! - Como eu odeio este Professor Vanko... E tenho medo dele!*

Reparemos que, na maioria das vezes, os super-vilões que enfrentam os protagonistas das histórias da *Marvel* com narrativas ideológicas anticomunistas durante a Guerra Fria, apresentam algum complemento com “vermelho” ou variantes desta cor, como o “escarlate”, por exemplo. Porém o prenome nem sempre é elogioso, podendo variar entre *Bárbaro Vermelho*, *Fantasma Vermelho* ou até mesmo o grande oponente do *Capitão América* dos anos de 1940, o *Caveira Vermelha* que, muito convenientemente, foi transformado de nazista para comunista na conjuntura política do confronto. Nesta edição, a *Marvel* foi até complacente, pois *Dínamo* pode transmitir a noção de força, potência.

Após a inevitável luta travada entre Tony Stark e Vanko, o *Homem de Ferro* faz uma proposta para o cientista: *Como um dos mais brilhantes experts em eletricidade do mundo, porque você não DESERTA para os Estados Unidos? Dê o seu talento a uma nação que aprecia homens geniais... E permite-lhes trabalhar em projetos que ajudem a humanidade... Não para destruir os outros!*⁶

Figura 4 - Será o fim do Homem de Ferro?⁷



Capa de *Tales of Suspense*, nº 46, de outubro de 1963:

⁶ Versão original (em inglês): *Iron Man: As one of the world's most brilliant experts on electricity, why don't you defect to the U.S.? Give your talent to a nation which appreciates men of genius... and allows to the work on projects to aid mankind... Not to destroy others.*

⁷ *Mais poderoso que o Homem de Ferro! Como pode o Super-Herói dourado enfrentar o Dínamo Escarlate! Tony Stark diz, com ar preocupado: É hora de Anthony Stark se tornar o Homem de Ferro mais uma vez!! Eu rezo para essa não ser minha batalha final!*

Algumas das características pouco lisonjeiras que eram atribuídas a Krushev nas páginas das histórias em quadrinhos - não só do *Homem de Ferro*, diga-se de passagem - também foram apontadas por John Lewis Gaddis, de maneira não menos jocosa, ao estabelecer comparativos entre ele, Krushev, e o ex-presidente americano, o General Dwight D. Eisenhower, que havia sido o comandante supremo das forças aliadas na Europa durante a Segunda Guerra Mundial:

O extemamente autoconfiante Eisenhower, sempre teve absoluto domínio de si mesmo, de seu governo, e certamente das forças militares dos Estados Unidos. Krushev, ao contrário, era o excesso em pessoa: podia ser espalhafatosamente palhaço, beligerantemente enjoado, agressivamente inseguro. Elevado e distinto, nunca foi, e a instabilidade da política posterior a Stalin era tal que ele nunca pôde se sentir seguro de sua própria autoridade. (GADDIS, 2006, p. 66)

Ao mesmo tempo, parece um tanto exagerada a representação de que Nikita Krushev empreenderia tempo, dinheiro e esforços e corresse o risco de provocar um incidente diplomático, somente para criar um mecanismo que fosse capaz de deter o *Homem de Ferro*, ainda mais que o personagem era a personificação, nas histórias em quadrinhos, da força armamentista americana e de tudo que ela representava, e sempre seguia os ditames de comandantes militares do Pentágono, a sede do Departamento de Defesa dos Estados Unidos. Esta afirmação se justifica pelo fato de o líder soviético, segundo Hobsbawm, ser pacífico, e só ter adotado uma retórica contundente em relação ao Ocidente por mera força das circunstâncias, pois se preocupava com o discurso belicista dos EUA e com as acusações, por parte da China, de Moscou ter “amolecido” diante do capitalismo. (HOBSBAWM, 1995, p. 240)

5. VIÚVA NEGRA E ESPIONAGEM

Tales of Suspense nº 52, de abril de 1964 trazia um Tony Stark sintonizado com a retórica político-ufanista característica da narrativa dos quadrinhos, proferindo um discurso patriótico não fazendo questão nenhuma em esconder que os americanos passam uma imagem de “bons moços”, em total antagonismo à representação que fazem dos soviéticos, em especial de Krushev, outra vez representado como o “vilão” da narrativa e, mais uma vez, com planos para destruir o *Homem de Ferro*. Só que desta vez, ele vai lançar mão de outra “arma”.

Aqui, é apresentada pela primeira vez a espiã russa Natasha Romanoff, que ficaria muito conhecida no universo dos quadrinhos como *Viúva Negra*. O foco desta aventura foi o plano do Krushev da ficção em usar a agente soviética para roubar segredos militares que estavam em

posse de Stark⁸. Hobsbawm analisa que, os atos de espionagem da CIA, a Central de Inteligência Americana e; da KGB, a polícia secreta da União Soviética, alimentaram o imaginário popular sobre a Guerra Fria, sobretudo, com a produção de livros e filmes sobreespões. Sendo, óbvio, o mais famoso deles, o agente que tinha “permissão para matar”, James Bond, ou 007. E é também muito claro que as histórias em quadrinhos iriam explorar este filão.

A Kruschev, a exemplo de muitas outras histórias do período, foram atribuídas características maquiavélicas seguindo a linha editorial anti-comunista da *Marvel Comics*. Nas páginas desta edição ele é tratado como *Camarada Líder* ou *Camarada K* e, como não poderia deixar de ser, foi representado como um velho obeso, autoritário, inoperante e incompetente.

A despeito de sua configuração dos dias atuais⁹, Romanoff começou sua trajetória nas HQs como uma vilã, como mandava o *script* maniqueísta da Guerra Fria: americanos, os mocinhos; comunistas, principalmente soviéticos, os malfeitores. Com o passar dos anos, ganhando mais notoriedade e espaço, a carismática *Viúva Negra* foi perdendo as suas características de vilã e, naturalmente, passou a engrossar as fileiras dos mocinhos. Neste contexto, ela passa a integrar o supergrupo de heróis *Os Vingadores*.

É a típica mudança feita ao sabor das conveniências – sejam elas políticos-culturais como editoriais, também. Pois, não fazia sentido que uma ‘inimiga’ comunista fizesse tanto sucesso quanto os norte-americanos. Por isso a mudança de perfil da personagem, que acabou ‘virando a casaca’ e, eventualmente, lutando contra seus próprios compatriotas.

⁸ Não foi a única vez que isto aconteceu nas histórias do *Homem de Ferro*. Em *Tales of Suspense* n°42, de junho de 1963, um outro vilão soviético, o *Bárbaro Vermelho*, também arquitetou um plano que consistia em roubar segredos militares de Stark.

⁹ A personagem é uma das mais queridas e admiradas do chamado Universo *Marvel*.

Figura 5 – Discurso de Stark e a ira do “rechonchudo” líder soviético¹⁰



Fonte: *Tales of suspense* nº 52. New York: Marvel Comics, abr. 1964, p. 03

Figura 6 - Natasha Romanov, a Viúva Negra¹¹



Idem.

¹⁰ Deixando Professor Vanko, Tony Stark relembra... Volta ao tempo em que Vanko, como o Dínamo Escarlata, estava a serviço dos VERMELHOS... Antes de o Homem de Ferro derrotá-lo e permiti-lo desertar e trabalhar para a América. - Você me venceu, Homem de Ferro, mas eu morrerei como um homem! - Não há necessidade de você morrer! Americanos não são assassinos! Eu tenho uma oferta para fazer a você... **Segundo Quadro Amarelo:** Mas, a milhares de milhas de distância, em uma sessão privada de cinema, uma pequena figura rechonchuda está tomada por uma incontrolável raiva! - Aí está, excelência! Destes filmes secretos você vê a prova absoluta da traição de Vanko! - O traidor!! Ele se juntou aos americanos! Ele deve ser eliminado! Pare o filme! Este é um trabalho para a Viúva Negra... e o homem conhecido como... Boris!

¹¹ **Nikita Khrushchev ou Camarada Líder:** Estes são seus alvos: o fabricante de armas americano Tony Stark e o traidor Vanko. Mas também será necessário descartar o poderoso guarda-costas de Stark... o homem de ferro; **Natasha Romanov (pensando):** Hum... Este Anthony Stark é tão bonito quanto rico! Ele será uma tarefa interessante para a Viúva Negra.

A trama é bastante simplória: ainda ressentido pelo fato do professor Vanko, o *Dínamo Vermelho*, ter desertado para os Estados Unidos, Kruschev, agora chamado de *Camarada Líder* - por vezes ele também foi chamado de *Camarada K* - busca vingança contra os americanos, enviando dois agentes, Natasha e um homem de força descomunal chamado Boris, para descobrir os segredos da “nova arma” de Stark e capturar o “traidor” Vanko. Na sequência, Boris vai à caça do *Dínamo*, enquanto Natasha distrai Tony Stark, que ficou admirado pela sua beleza.

Esta representação desfavorável acerca das personagens femininas era a regra e não a exceção quando se tratava de HQs da época. Não só à *Viúva Negra* como diversas outras personagens das HQs na época, como, por exemplo, a Mulher-Gato¹² era relegada a função de usar trajes provocantes, ser a “mulher fatal”, a distração do “mocinho”. Este subterfúgio também era largamente utilizado nos filmes da série do espião britânico James Bond, ou 007 – não coincidentemente, também, um símbolo *cult* da Guerra Fria¹³ - e de muitos outros cujos protagonistas são masculinos.

A *Femme fatale*, o interesse amoroso/sexual do personagem masculino e principal não é exclusividade dos super-heróis da *Marvel* ou da *DC*. Esta figura não era exatamente uma novidade até mesmo na década de 1960. Ela existe na literatura há muito tempo e também era presença obrigatória nas histórias em quadrinhos “pulp” de detetives das décadas de 1940-50.

Se até mesmo em pleno século XXI já se constitui em tarefa árdua alçar as importantes personagens do gênero feminino ao patamar que elas merecem ter, de respeito, relevância e importância, imaginemos, então, na sociedade machista, patriarcal e preconceituosa dos Estados Unidos das décadas de 1930-60.

Lembremos aqui: a *Viúva Negra* era um estereótipo, e todos os estereótipos tendem a ser caricaturais, exagerados, jocosos e preconceituosos. Esta era a representação

¹² Anti-heroína e interesse romântico do *Batman*, personagem da *DC Comics*.

¹³ A criação de Ian Flemming retratava, em seus filmes, dos anos de 1960 aos de 1980, a rivalidade e o jogo de espiões existente entre comunistas e capitalistas. Também havia as controversas *Bond Girls*, que seriam a encarnação da *Femme Fatale*, ou mulher fatal. Hoje, principalmente a partir do enfoque mais realista dado aos filmes estrelados pelo ator Daniel Craig, os filmes do agente secreto mais famoso do cinema já trazem uma representação mais favorável das mulheres, onde as coprotagonistas têm como principais atributos, a inteligência e a astúcia e não tanto o *sex appeal*; possuem uma história, têm suas próprias motivações e têm função importante para o desenvolvimento da narrativa e da trama dos filmes.

acerca dos "vilões" soviéticos à época, e a mídia dos quadrinhos *mainstream* dos EUA não dava muita atenção a filtros de qualquer espécie: seja de classe, gênero ou condição social.

Finalizando, no desfecho desta edição de *Tales of Suspense*, Tony Stark se lamenta, pois o pobre Vanko sacrificou sua vida para provar sua lealdade a nossa nação¹⁴, no caso, os Estados Unidos. No caso de Natasha, ela consegue fugir após a batalha final entre o *Homem de Ferro* e Boris, que conseguiu roubar e vestir a armadura do *Dínamo Escarlate*. E, no último requadro aparece a *perigosamente irresistível Viúva Negra, sozinha, abandonada e sempre se escondendo*, visivelmente preocupada e pensando: *Eu devo continuar andando... eu sei muito bem qual é a punição para o fracasso!!*¹⁵ Em se tratando da “tirania” dos dirigentes comunistas representados nas HQs durante a Guerra Fria, não é muito difícil de se imaginar qual penalidade seria está.

6. CONCLUSÃO

Este artigo parte de reflexões, impressões e diálogos historiográficos que foram construídos desde a nossa dissertação de mestrado, passando pelo relatório de qualificação, até a tese de doutorado, a ser defendida em 2021. Consideramos a articulação entre a narrativa das histórias em quadrinhos, seja ela verbal ou não-verbal, por intermédio de seus componentes imagéticos, de suma importância para a elaboração de debates críticos acerca das mensagens presentes nos discursos deste tipo de produção artística.

Para tanto, elegemos visões historiográficas tão, aparentemente, díspares entre si, para proporcionar ao leitor deste trabalho, seja ele estudante, professor ou pesquisador, uma visão ampla acerca da contribuição que as histórias em quadrinhos têm enquanto fonte documental e histórica, passível de análise, discussões e de entendimentos diversos, sejam eles convergentes ou divergentes.

Acreditamos que o uso destas narrativas gráficas como fonte documental, articulada com a produção bibliográfica de autores que tratam do tema Guerra Fria - ou de qualquer período histórico - seja de qualquer corrente historiográfica à qual estes autores pertençam, ajuda a

¹⁴ *Poor Vanko! He sacrificed his life to prove his loyalty to our nation! He shall never be forgotten!* In: *Tales of suspense* nº 52. New York: Marvel Comics, abr. 1964, p. 13.

¹⁵ *I must keep moving... i know too well the penalty for failure.* Idem.

despertar o senso crítico e a estabelecer diálogos e debates com um embasamento teórico-científico bastante abrangente e satisfatório.

REFERÊNCIAS:

BELÉM, Euller de França. **Post balançou Nixon com os Documentos do Pentágono e o derrubou com o Caso Watergate. Jornal Opção**, 03 de fevereiro de 2018. Disponível em <<https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/imprensa/post-balancou-nixon-com-os-documentos-do-pentagono-e-o-derrubou-com-o-caso-watergate-116232/>>. Acesso em 10/05/2021, às 17:28H.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.

COSTA, Rafael Machado. **Altivos Aliados de Stan Lee: a importância de Jack Kirby e Steve Ditko na revolução dos quadrinhos da Marvel na década de 1960. Diálogo (UNILASALLE)**, v. 42, p. 27-35, 2019.

GADDIS, John Lewis. **História da Guerra Fria**. Tradução: Gleuber Vieira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

GUERRA, F. V. **Guerra, contestação e quadrinhos: o conflito do Vietnã por meio das War stories. Revista Cantareira**, v. 17, 2013. pP. 105-122.

HOBSBAWM, Eric J., **Era dos Extremos: O breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

SANCHES, Rogério Gabilan. **Guerra Fria e Histórias em Quadrinhos: Política, sociedade e cultura no século XX**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso. Dissertação de Mestrado em História no Programa de Pós-graduação em História do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Trabalho efetuado sob a orientação do Prof. Dr. Oswaldo Machado Filho, 11 de junho de 2011.

Tales of Suspense nº 39. New York: Marvel Comics, mar. 1963

Tales of Suspense nº46. New York: Marvel Comics, out. 1963

Tales of suspense nº 52. New York: Marvel Comics, abr. 1964

Resenha

LUZ, CÂMERA E HISTÓRIA: PRÁTICAS DE ENSINO COM O CINEMA

LIGHT, CAMERA AND HISTORY: TEACHING PRACTICES WITH CINEMA

Antonio Carlos Figueiredo Costa¹

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Luz, Câmera e História: práticas de ensino com o cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, 187 p.

Ao completar 125 anos, o cinema pode ser considerado como um bem consolidado campo do conhecimento humano. Reunindo ao mesmo tempo magia, técnica, crítica e deleite estético, os bens culturais constituídos mediante a arte cinematográfica, tornaram-se indústria a mobilizar profissionais e variados públicos, em suma, a ‘Sétima Arte’ consolidou-se como uma autêntica oficina de sonhos, a mobilizar gigantescas cifras orçamentárias e assistências contabilizadas aos milhões, no caso dos *blockbusters*, cenário ainda mais ampliado pelos modismos e produtos a estes vinculados.

Em todo caso, seja em uma portentosa produção hollywoodiana, ou mesmo, em um curta-metragem rodado com baixo orçamento, o cinema vem sendo considerado, há cerca de um século, como um excepcional subsídio a ser utilizado nos processos educativos. No caso específico da História, a obra assinada por Rodrigo de Almeida Ferreira tem como proposta pensar o ensino dessa disciplina, utilizando os filmes para estimular a educação do olhar a partir dos registros fílmicos proporcionados pelo cinema.

O autor é historiador e doutor em Educação, exercendo a docência na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, onde atua na área de Pesquisa e Práticas de

¹ Doutor em História (UFMG). Professor de História na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), tendo ingressado por concurso de provas e títulos. Líder do Grupo de Pesquisas José Carlos Mariátegui e autor de livros, capítulos e artigos na imprensa universitária.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1285407435165636>.

e-mail: antonio.costa@uemg.br.

Ensino de História. Suas publicações na imprensa universitária articulam temas como a História Pública, Cinema e História e Ensino de História.

Na obra que resenhamos, o autor realiza reflexões sobre o cinema, passando a pensá-las enquanto recursos para atividades nas escolas, universidades, ações extensivas, ou em qualquer oportunidade na qual a reflexão sobre os sentidos produzidos pela linguagem fílmica possam vir a contribuir para os processos de ensino e da aprendizagem da História. O livro é bem organizado em termos de divisão de capítulos, além de estruturado de forma conveniente a que o conhecimento que veicula venha a atingir o público para o qual foi destinado: os professores de História que desejam conhecimentos básicos para utilizar de forma fundamentada, filmes em suas atividades docentes. A linguagem utilizada é agradável, e o texto alinhado flui por toda a obra, em uma escrita simples e facilmente codificável. Rodrigo Ferreira é franco ao dialogar com o seu leitor, e esclarece que os conhecimentos que veicula têm por finalidade discutir as possibilidades metodológicas para o uso dos filmes em sala de aula, porém se abstém em apontar métodos rigorosos para a sua aplicação, o que por si só, já se constitui em grande mérito. Assim, assinala o autor, caberá a professoras e professores, em cumprimento às suas inalienáveis prerrogativas docentes, avaliar os recursos disponíveis e o público discente sobre o qual atendem e atuam, para traçar os roteiros que considerem de maior e melhor pertinências.

O livro foi estruturado em três capítulos, sendo o primeiro destinado a abordar a História do cinema e os primeiros acenos da arte cinematográfica com a Educação, bem como as inquições entre a realidade que os produtos cinematográficos conteriam tendo em vista as exigências de verdade mantidas pelo estatuto do conhecimento histórico. Em conformidade com tais requisitos da parte dos cultores de Clio, o autor realiza um breve, porém esclarecedor excursão, em diálogo com autores que se tornaram referência na tensa relação entre a História e o Cinema, tais como Marc Ferro, Pierre Sorlin, Michèle Lagny ou Robert Rosenstone.

Ao longo do capítulo inicial o autor ainda traça, em curtos, porém elucidadores parágrafos, os momentos iniciais da história do cinema, contemplando as críticas dos intelectuais, mas também a requalificação da arte cinematográfica da qual o famoso ‘Manifesto das Sete Artes’, escrito pelo crítico italiano Ricciotto Canudo, em 1911, constitui marco fundacional desse novo *status* junto à intelectualidade. Da parte do público, ao que aparece registrado, o cinema alcançou sucessivos sucessos que parecem corresponder às inovações técnicas que foram sendo a ele incorporadas, tais como os cortes e montagens, a interpretação dos atores e a introdução do cinema sonoro.

O capítulo prossegue com um breve histórico voltado à consolidação do cinema ao longo do século XX, com especial atenção para os anos posteriores à Segunda Guerra Mundial,

momento assinalado como de consolidação da influência e penetração do cinema norte-americano em âmbito mundial, não obstante movimentos como o neorrealismo italiano e a *nouvelle vague* surjam. No cenário nacional é criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) surgido ainda durante a Ditadura do Estado Novo (1937-1945). Sob as vistas do INCE, surge e se afirma o movimento de vanguarda intelectual do cinema brasileiro, batizado sob o nome de 'Cinema Novo'. Após o Golpe de 1964, que instaura a Ditadura civil-militar, é criado o Instituto Nacional do Cinema (1966), e por fim, a Empresa Brasileira de Filmes (EMBRAFILME), no ano de 1969.

O segundo capítulo trata das possibilidades metodológicas para a análise fílmica. Nessa secção do livro Rodrigo Ferreira oferece ao seu leitor um substancial repositório, com vistas a provê-lo com recursos metodológicos considerados indispensáveis para que os professores atuem com a necessária segurança em seus intentos educacionais. Assim, são discutidos, de maneira bastante didática, gêneros fílmicos como o drama, a comédia, a aventura e o suspense, mas também as estruturas ficcional, documentária e educativa que estão contidas nas obras cinematográficas.

O capítulo acaba sendo bastante enriquecido pelas análises que o autor realiza, na finalidade de exemplificar ícones cinematográficos como *Fahrenheit 451*; *Capitalismo: uma história de amor*; ou ainda, para passar em revista a estrutura educativa mobilizada desde os tempos do Estado Novo, ao focalizar o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), até a era da Internet. Pródigo em aspectos formativos, o capítulo ainda oferece as categorias que gravitam em torno do chamado cinema-história, analisando e exemplificando alguns filmes classificados como de ambientação histórica; de projeção histórica; com fundamentação histórica; de reportagem histórica; além dos documentários e docudramas, o que muito contribui para localizar o leitor em escolhas nas suas futuras práticas docentes. Encerrando o capítulo, ainda são oferecidos os elementos da linguagem fílmica, de importância fundamental a que o professor realize a decupagem necessária para a apropriação do cinema-história em seu trabalho.

No terceiro e último capítulo a proposta foi oferecer um amplo rol de atividades a serem desenvolvidas mediante o diálogo entre a História e o Cinema. O capítulo conta com a coautoria da professora Juniele Rabêlo de Almeida, doutora em História, e docente no programa de pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense. As reflexões desse derradeiro capítulo podem ser identificadas sob cinco vetores, a saber: 1. O processo de produção do filme, entendido como elemento analítico externo válido na contribuição da discussão entre Educação e História; 2. A elaboração de fichas de análise com vistas ao uso no processo de ensino e

Resenha:

**Luz, Câmera e História:
Práticas de Ensino com Cinema**

ANTONIO CARLOS F. COSTA

aprendizagem com filmes; 3. A construção de um *blog* no intuito de mobilizar a temática cinema e História; 4. Considerações acerca do uso de filmes na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA); e, 5. Ideias para pensar a História pelo cinema, mediante uma reflexão destinada à produção de um filme.

Como podemos perceber, metas ambiciosas, porém tornadas exequíveis pela maneira didática pela qual os subsídios são apresentados. O primeiro dos vetores acima citados oferece os elementos para a análise fílmica em sala de aula. Há nele um roteiro valioso onde cinco perspectivas passam a balizar as reflexões que envolvem o filme em sua relação com a História, tais como a contextualização do tema, a contextualização da produção, os aspectos que envolveram a produção, do ponto de vista financeiro, a repercussão da obra fílmica ou ainda, a narrativa fílmica. Ainda são ofertadas ao leitor preciosas dicas para que, nas atividades que envolvam cinema e história, não venha a ocorrer ainda que de forma inadvertida, a tentação de se ‘reconstruir’ o filme, o que seria um grave equívoco, quando na realidade o que se deve fazer é descrevê-lo, para que depois, se consiga interpretá-lo.

Outras questões de suma importância surgem ao longo dessa parte do trabalho, o que se revela muito oportuno, pois costumam assaltar aqueles que se aventuram no desafio de trazer o cinema para a sala de aula. Uma delas, muito comum, caso venham a ser cometidos equívocos, pode contribuir para engrossar as críticas de um mal resolvido senso comum da parte daqueles que se indispõem contra as inovações no ambiente escolar. Trata-se da compreensão que se o filme dialoga com a História, não cabe a este, substituí-la. Afinal de contas, caberá sempre a máxima: um filme sempre será um filme. Outra questão a se frisar é que os filmes são produtos artísticos, aos quais fica permitido o diálogo com a História, porém se deve deixar bem claro que não caberá aos historiadores tratar os cineastas sob a rubrica de parceiros ignorantes a serem corrigidos pelos cultores de Clio, tornados sob tal discurso, em baluartes da verdade pelo exercício da ciência histórica. Dessa forma, não se deve incorrer em uma hierarquização dos saberes, pois uma das funções precípuas ao uso do cinema na sala de aula é encantar os “...alunos e, conseqüentemente, estimulá-los a verem abordagens distintas sobre temas históricos por meio de filmes.” (p.115).

Pela fala que perpassa reiteradamente o belo trabalho que nos é oferecido pelo autor de “Luz, câmera e História”, talvez possamos inferir que essa fascinação que o cinema proporciona no alunado possa vir a resultar em resistências e juízos de valor da parte daqueles que não desejam uma espécie daquilo que consideram intrusão no circuito da Educação, por ação dos que se permitem propor, como os cineastas, de forma algo ousada, conforme sabemos, a desestruturação de imagens solidificadas construídas por instituições e homens de Estado. Ora,

o compromisso que a arte cinematográfica mantém com seus espectadores ocorre fundamentalmente na dimensão estética da consciência histórica, e pode naturalmente resvalar para a carnavalização ou mesmo para o achincalhe. Assim, cabe entender que se a dimensão do poder costuma tentar por vários meios postos à sua disposição, tais como regulamentações, editais de financiamentos oficiais direcionados aos seus interesses, ou mesmo, no limite, à censura, a dimensão da verdade por sua vez é território para a ciência da História.

Dessa forma, passa a caber aos professores que desejam transitar pelo território que imbrica o cinema à História, identificar e levar para a pauta dos seus debates, antes, durante e no pós-filme, questões que intentem separar e identificar aquilo que se apresenta como caricatura, supressões ou mera ficção a envolver personagens, inversões hierárquicas, cronológicas ou mesmo anacronismos que se refiram a eventos históricos.

As atividades que auxiliam o processo ensino aprendizagem também ocupam lugar de destaque nesse livro: fichas para análise fílmica (sinóptica, contextualização e reflexão) de elevado valor para servir como roteiro de análise do professor, passam a ser sugeridas com riqueza de detalhes. Além disso, há a sugestão para que no ambiente de tecnologias da informação e comunicação (TICs), seja implementado um *blog*, iniciativa que possui a vantagem da simplicidade para a criação e manutenção. Nesse sentido o autor encoraja seus leitores ofertando uma riqueza ímpar de detalhes para a materialização dessa opção, bem como da sua posterior operacionalização.

Destaque deve ser dado ainda para o uso de filmes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), contexto que envolve parâmetros que devem respeitar o campo de estudos da Andragogia. O público reunido nesta modalidade de ensino costuma reunir interesses distintos daqueles dos alunos de uma faixa etária em maior conformidade ao grau de escolarização, situação essa que passa a possibilitar certos comportamentos que acabaram introjetados, de forma meio paradoxal, pelas experiências algo traumáticas desse alunado, sejam estas propriamente escolares ou ainda, por força da exclusão social sofrida.

Para parcela desse público estudantil, uma aula que não esteja centrada em conteúdos escritos que tenham partido do conhecimento do professor, poderá se configurar como algo não válido em termos acadêmicos. Assim, nos orienta o autor, “... é preciso, então, compreender as percepções de educação entre o estudante-trabalhador da EJA, para pensar estratégias que os mobilizem a refletir sobre outros caminhos de aprendizagem.” (p. 155). Ainda em relação a essa modalidade de ensino, caberia, seguimos o autor, valorizar a realidade do aluno enquanto elemento motivador no seu processo educativo, sendo então sugerido o estudo por eixos temáticos, ao invés da opção por conteúdos específicos e cronológicos. Assim, fica sugerido

pelo autor, o tema das relações de trabalho, assunto que costuma ser próximo da realidade da maioria da turma, sejam adolescentes ou alunos mais velhos.

Uma mídia de massa como o cinema não poderá ser simplesmente desprezada ou tratada como mero acessório figurativo a endossar velhas práticas de ensino, ou ainda, corroborar aquilo que é veiculado pelos livros didáticos de História. Afinal, vivemos em uma era mediada pela cibercultura, com acesso à mídias interativas que popularizaram a informação e o conhecimento em níveis inauditos em toda a história da humanidade.

Aproveitar dessas facilidades oferecidas pelo contexto de uma época que se convencionou denominar por ‘era da informação’ não poderá corresponder a qualquer impulso voluntarista que intente a agregar às aulas de história ao amplo leque de possibilidades oferecidos pelo cinema, sem uma adequada preparação que capacite os docentes. Tal iniciativa se revelaria intempestiva e de resultados inexpressivos, o que acarretaria possivelmente na perda de uma alvissareira possibilidade educativa a ser explorada no ensino da História.

Nesse sentido, por todas as questões que viemos pontuando ao longo da presente resenha, os conhecimentos alinhados na forma de livro didático por Rodrigo de Almeida Ferreira constituem em louvável esforço merecedor de ampla divulgação, não somente pelo oferecimento de valiosos contributos de natureza teórico-metodológica para aqueles que se propõe a tornar suas aulas de História mais lúdicas, epistemologicamente produtoras, e por tudo isso, mais interessantes do ponto de vista acadêmico, mas também por espelhar a relação que sempre deverá haver entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, enquanto forma de diálogo que assim se espera, deva ser mantida e reforçada entre o conhecimento acadêmico das Universidades e a Cultura escolar, não como oferecimento de um conhecimento pelo alto, empurrado ou imposto de forma algo hierárquica, mas enquanto materialização de um diálogo entre o local que se apresenta como território privilegiado de excelência nas pesquisas e o espaço de sua validação efetiva, mas que ao mesmo tempo, também é agente de saberes e cultura próprias, e que constitui, ao fim e ao cabo, em uma das razões de existência da pesquisa universitária, seja em termos de retorno do investimento, mas sobretudo no objetivo de alcançar o público escolar.