

HORIZONTES HISTÓRICOS

DOSSIÊ

**HISTÓRIA PÚBLICA, MÍDIAS DIGITAIS
E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA**

REVISTA DISCENTE DO PROHIS, VOLUME 9, NÚMERO 2- JUL./DEZ. 2024. ISSN: 2596-0377

**Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História
da Universidade Federal de Sergipe**

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. 9, n. 2(2024) – São Cristóvão, SE: PROHIS, 2024 – 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: Profª Dra. Silvana Aparecida Bretas.

Vice-Diretor: Prof. Dr. Marcos Fonseca Ribeiro Balieiro.

Programa de Pós-Graduação em História

Coordenador: Prof. Dr. Carlos de Oliveira Malaquias.

Vice-Coordenador: Prof. Dr. Bruno Gonçalves Alvaro.

Expediente

Editora-Chefe:

Profª Drª Edna M. Matos Antonio.

Editoras Assistentes:

Me. Livia Maria Albuquerque Couto;

Me. Thaís Monique Costa Moura.

Equipe Editorial:

Me. Aylla Maria Alves dos Santos;

Me. Livia Maria Albuquerque Couto;

Me. Luísa Vilas Boas dos Santos;

Me. Thaís Monique Costa Moura;

Conselho Consultivo

Prof. Dr. Antônio Fernando Araújo de Sá;

Prof. Dr. Bruno Gonçalves Alvaro;

Prof. Dr. Bruno Uchoa Borgongino;

Prof. Dr. Carlos de Oliveira Malaquias;

Prof. Dr. Claudefranklin Monteiro Santos;

Profa. Dra. Edna Maria Matos Antonio

Prof. Dr. Ernst Pijning;

Prof. Dr. Felipe Augusto Ribeiro;

Profa. Dra. Luciene Lages Silva;

Profa. Dra. Kirsten Schultz;

Profa. Dra. Mariana Bracks Fonseca;

Profa. Dra. Marília de Azambuja Ribeiro Machel;

Prof. Dr. Miguel Figueira de Faria;

Prof. Dr. Pedro Abelardo Santana;

Prof. Dr. Renato Pinto.

Lista de Pareceristas da Nona Edição:

Fabrizio Ferreira de Medeiros

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Kévia Daniele da Silva

Heitor Lamartine da Silva

Keicy Salustiano Duarte Silva

Aldenize da Silva Ladislau

Luiz Paulo da Silva Soares

Stefanie Kathleen de Sousa Quintino

Jades Daniel Nogalha de Lima

Caio Corrêa Derossi

Luis Eduardo Bove de Azevedo

José Aparecido da Silva Rocha

Francielli Czelusniak Costa Chepluki

Louise Löbler

Paula Nathaiane de Jesus da Silva

Fernando Santana de Oliveira Santos

Gustavo Silva de Moura

Ricardo Di Carlo Ferreira

Rafaela Domingues Pereira

Livia Maria Albuquerque Couto

Imagem de Capa: Colagem de autoria da equipe Horizontes Históricos

Apoio:



Sumário

Dossiê: “História Pública, Mídias Digitais e Perspectivas para o Ensino de História”

- 007 APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ
Daniel Ferreira da Silva & Marcelo de Souza Silva
-
- 015 CINEMA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: A UTILIZAÇÃO DOS FILMES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA AULA-OFICINA
Guilherme Cardinale de Araujo
-
- 031 CINEMA INSURGENTE: A AÇÃO EXTENSIONISTA “CINE BALAIADA” COMO COMBATE AO RACISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA CIDADE DE CAXIAS-MA
Taylon Jefferson da Silva Machado & Reinaldo dos Santos Barroso Junior
-
- 048 A NOVA HISTÓRIA E AS NOVAS LINGUAGENS: POSSÍVEIS USOS DIDÁTICOS DA SÉRIE ANDOR (DISNEY, 2022) PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA
Herik Eduardo Sousa Alves
-
- 060 JOGOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO USO DO LÚDICO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID- 19
José Victor Ferreira Rocha dos Santos
-
- 074 QUIZ E HISTÓRIA: O USO DO LÚDICO NA AULA DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA BAHIA
Larissa Barbosa Costa
-
- 086 PODCASTS E AS NARRATIVAS PÚBLICAS: (IN) FORMAÇÃO HISTÓRICA!?
Daniel Ferreira da Silva & Cyntia Simioni França & Beatriz Carazzai Pereira
-
- 103 OS DESAFIOS DA HISTÓRIA EM TEMPOS DE NEGACIONISMO: ENSINO NA PRODUÇÃO DE PODCASTS
Cesar Agenor Fernandes da Silva & Marcelo de Souza Silva
-

Sumário

Dossiê: “História Pública, Mídias Digitais e Perspectivas para o Ensino de História”

- 124 CASAMENTO PERFEITO: AS MÍDIAS DIGITAIS E A PROPAGAÇÃO DE NEGACIONISMOS HISTÓRICOS NA INTERNET
Gabriela Cruz Abreu
-
- 139 A HISTÓRIA PÚBLICA COMO UMA FORMA DE ATIVISMO? REFLEXÕES SOBRE JUSTIÇA SOCIAL E O PAPEL DO HISTORIADOR PÚBLICO
Carlos Eduardo da Cunha Borges
-
- 160 LEGH NA WEB: REFLETINDO SOBRE MÍDIAS DIGITAIS A PARTIR DE UMA DE PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA ENGAJADA
Claudia Regina Nichnig
-
- 175 INTERCONEXÕES ENTRE CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA COM A PERSPECTIVA DO ENSINO COMO PESQUISA
Cintia Fiorotti & Lucas Antônio Gemelli Dolejal
-
- 190 HISTÓRIA PÚBLICA E CIBERESPAÇO: PROBLEMÁTICAS DO NEGACIONISMO HISTÓRICO E REVISIONISMO IDEOLÓGICO NO TEMPO PRESENTE
Lohana Jéssica de Carvalho
-
- 208 SOCIEDADE EM REDE: PALCO DE AÇÃO DO PROFESSOR PÚBLICO E DIGITAL
Márjorie Maria Carneiro Pires & Gustavo Manoel da Silva Gomes
-
- 223 ESTUDANDO HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA DE DIVULGAÇÃO NAS PLATAFORMAS DIGITAIS
Bruna Morrana dos Santos Cavalcante
-
- 236 É POSSÍVEL APRENDER HISTÓRIA NO TIKTOK?
Gabriel Antonio Butzen & Tereza Maria Spyer Dulci
-

Sumário

Artigos Livres – Fluxo Contínuo

- 257 A IMPRENSA DE ARACAJU E A FORMAÇÃO DO CULTO À MEMÓRIA DO POETA PÉRICLES MUNIZ BARRETO (1918-1919)

Matheus Honorato da Silva Santos

- 276 A OCIOSIDADE DOS INDÍGENAS DA NOVA ESPANHA SOB A PERCEPÇÃO DA COROA ESPANHOLA (1535-1564)

Nathalye de Araújo Pereira

- 293 A “ENGRAÇADA” LÍNGUA DE PRETO: RACIALIZAÇÃO DA LINGUAGEM DOS ESCRAVIZADOS NA PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO (1822/1889)

Carlos Eugênio Soares de Lemos

- 313 AYAHUASCA E RELIGIOSIDADE: EXPANSÃO E TENSIONAMENTOS NOS PRIMEIROS ANOS DA UNIÃO DO VEGETAL EM PERIÓDICOS E DOCUMENTOS ESTATAIS

Maicon de Farias Valsechi

- 333 MULHERES *VERSUS* ESTADO AUTORITÁRIO: REPRESSÃO E TORTURA NO PARANÁ, DURANTE A DITADURA MILITAR

Márcio Roberto Nogueira Diniz & Leandro Brunelo



Apresentação do Dossiê “História Pública, Mídias Digitais e Perspectivas para o Ensino de História”

Daniel Ferreira da Silva¹

Marcelo de Souza Silva²

Temos o prazer de apresentar neste número da Revista Horizontes Históricos o dossiê “História Pública, Mídias Digitais e Perspectivas para o Ensino de História”. A proposta nasceu dos debates que aconteceram desde pelo menos 2020, quando os proponentes se envolveram nas atividades da disciplina de História Pública e Ensino de História, ministrada no curso de História da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Naquele contexto, em meio à pandemia de COVID-19, o acesso às redes sociais, mídias digitais e demais elementos da chamada Web 2.0 parecia não só mais uma opção para a promoção do conhecimento histórico, mas, sim, praticamente o único caminho para a manutenção do ensino/aprendizagem da disciplina, tanto na formação docente quanto na atuação profissional nas salas de aula do Ensino Básico no Brasil. Assim sendo, este dossiê vem colocar em evidência as reflexões que, se não começaram naquele contexto, têm se desenvolvido grandemente a partir de então. Antes, porém, de apresentarmos os textos que compõem este número, cabem algumas considerações conceituais relevantes sobre a área da qual trataremos aqui.

O que hoje conhecemos como História Pública pode ser entendido como um conceito ainda pouco familiar para alguns no âmbito das cátedras universitárias. Trata-se de uma abordagem científica que busca ampliar os debates sobre o conhecimento histórico, a consciência histórica e o desenvolvimento de uma memória coletiva e compartilhada na sociedade contemporânea.

¹ Professor de História na Rede Estadual de Educação do Paraná, mestrando em História Pública no Programa de Pós-graduação em História Pública (PPGHP) da UNESPAR. Especialista em Ciências Humanas aplicadas ao mundo do Trabalho pela UFPI e graduado em História pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

² Licenciado e Bacharel em História pela Unesp/Franca, Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atua como professor Adjunto III na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, na área de História do Brasil do curso de licenciatura em História.

O termo surgiu em meados da década de 1970 nos Estados Unidos e na Inglaterra, países de língua inglesa onde se utiliza a nomenclatura *Public History*. Nos Estados Unidos, a História Pública desenvolveu-se inicialmente a partir de cursos de pós-graduação destinados à profissionalização de historiadores recém-formados que, devido à saturação do mercado acadêmico, buscavam alternativas de atuação fora das universidades. Esse movimento permitiu a ampliação de campos como a museologia, a arqueologia, a história digital, entre outros, moldados pelas necessidades locais e regionais. Oliver Dumoulin (2017) explica que essa expansão respondeu ao crescimento da demanda por profissionais qualificados em um mercado voltado para a preservação e a interpretação da memória.

Na Inglaterra, a História Pública está associada às perspectivas da nova esquerda inglesa, que influenciou o surgimento de uma abordagem historiográfica baseada na ideia de “história vista de baixo”. Essa perspectiva valoriza as narrativas, memórias e compreensões de indivíduos que vivenciaram diretamente os eventos históricos, bem como os conhecimentos transmitidos oralmente ou tradicionalmente pelas classes populares. Assim, a História Pública anglo-saxônica busca integrar vozes frequentemente marginalizadas nos discursos históricos, contribuindo para a construção de uma memória coletiva mais inclusiva.

Essas abordagens ganharam força com as iniciativas de Raphael Samuel, que iniciou um processo de publicização nos cursos profissionalizantes noturnos, semelhante ao caso brasileiro da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas atrelados a uma formação técnica.

Ademais, nos Estados Unidos, temos o surgimento do que chamamos de História Digital ou *Digital History*. Essa abordagem está vinculada ao uso das novas mídias, que, à época, passavam por um processo de transição. É importante destacar que a História Digital surgiu com uma perspectiva diferente da que conhecemos atualmente. A princípio, sua funcionalidade estava atrelada a noções estatísticas e organizacionais, especialmente relacionadas à administração do patrimônio, conforme apontam Seefeldt e Thomas (2009).

A história digital pode ser amplamente entendida como uma abordagem para examinar e representar o passado através do uso de novas tecnologias de comunicação, como computadores, a rede da internet e sistemas de software. Em um nível, a história digital é um campo aberto de produção e comunicação acadêmica, englobando o desenvolvimento de novos materiais de curso e esforços de coleta de dados acadêmicos. Em outro nível, a história digital é uma abordagem metodológica moldada pelo poder hipertextual dessas tecnologias para criar, definir, consultar e anotar associações no registro humano do passado. Fazer história digital, então, não é apenas digitalizar o passado, mas muito mais do que isso. É criar uma estrutura através da tecnologia para as pessoas poderem experimentar, ler e seguir um argumento sobre um grande problema histórico. (Seefeldt; Thomas, 2009, p.2)³

³ Tradução nossa.

Vale destacar o compromisso assumido pelos estudiosos da História Digital, que não apenas organizam e estruturam dados, mas também criam e reinterpretem narrativas históricas. Ao facilitar o trabalho e as análises de outros historiadores, esses profissionais expandem os horizontes da pesquisa histórica ao integrar recursos tecnológicos e dados digitais. Assim, a História Digital transcende a mera digitalização de documentos e fontes primárias, migrando para um campo mais dinâmico, que explora a coleta, organização e análise de dados em grande escala.

Essa abordagem ressoa com as ideias de Serge Noiret (2020), que enfatiza a importância da História Pública Digital na construção de narrativas mais acessíveis e interativas, capazes de dialogar com o público geral e outros especialistas. Para Noiret, a História Pública Digital não se limita à disseminação de conteúdos históricos em plataformas digitais, mas incorpora um compromisso ético e metodológico de construir conhecimento histórico colaborativo, inclusivo e voltado para a análise crítica das dinâmicas informacionais contemporâneas.

Ao integrar essas noções, a História Digital se apresenta como uma ferramenta poderosa não apenas para preservar o passado, mas também para reinterpretá-lo em um contexto digital, ampliando as possibilidades de análise e promovendo diálogos mais plurais entre o público e o historiador. No que concerne às mídias, é importante destacar que a propagação de notícias e informações foi significativamente transformada com o surgimento do rádio e da televisão. Esses meios de comunicação impactaram profundamente como os indivíduos consumiam e recebiam conteúdos, consolidando novos hábitos culturais e informacionais ao longo do século XX.

Já as mídias digitais, tal como as conhecemos hoje, emergiram com o advento da Web 2.0, que marcou o início de uma era de redes de sociabilidade e compartilhamento de conteúdo. Entre as primeiras plataformas dessa geração, destacam-se redes sociais como o *Orkut* e o *Myspace*, que estabeleceram os alicerces para as interações digitais e a produção colaborativa de conteúdo. Embora muitas dessas redes tenham sido descontinuadas, outras, como o *YouTube*, transcenderam suas origens e se tornaram plataformas globais e multiculturais.

O *YouTube*, lançado em 2005, é um exemplo paradigmático de uma mídia digital que transformou o cenário da comunicação e da produção de conhecimento. Como uma plataforma onde os próprios usuários são os principais produtores de conteúdo, ela abriu espaço para a democratização da criação e da disseminação de ideias (Burgess, Green, 2009). Contudo, essa abertura também trouxe desafios, como a proliferação de indivíduos que se posicionam como especialistas em áreas como História, mas que carecem de formação acadêmica ou rigor metodológico. Esses “corsários históricos”, navegando no vasto mar da internet, disseminam conteúdos que frequentemente carecem de embasamento científico, contribuindo para a propagação de desinformação e simplificações

inadequadas de temas complexos. José D'Assunção Barros escreve algo interessante quando menciona essa nova classe:

Entre os influenciadores, surge até mesmo uma nova profissão: a dos *YouTubers*. Há alguns extremamente competentes e habilidosos nas suas esferas de saber ou práticas mais específicas, mas há outros que parecem ter emergido de uma pequena multidão de aventureiros virtuais sem nenhum tipo de conhecimento específico ou talento que não a capacidade de encontrar o tom certo para cativar aqueles que se inscrevem nos seus canais. Eles discutem de tudo. Sem nenhuma exigência de especialização em nutrição, anunciam regimes; sem formação científica, falam sobre física quântica e, para preocupação dos historiadores, de História. A pseudociência também encontra entre eles os seus defensores, e os tempos recentes assistiram ao surpreendente retorno daquela crença que não se via já há alguns milênios: a Terra tornou-se novamente plana para uma parcela significativa. As vacinas tornaram-se nocivas e grassam as teorias da conspiração. Bobagens impressionantes são declamadas em tons solenes. Tudo isto oferece um vasto campo de estudos para os historiadores das mentalidades, do comportamento, da vida cotidiana, e da cultura de maneira geral (Barros, 2022, p.79).

Essa realidade reforça a importância da História Digital e Pública como contrapontos críticos, capazes de fornecer ao público ferramentas para avaliar a qualidade e a credibilidade das informações históricas disponíveis online. Ao mesmo tempo, desafia historiadores e educadores a ocuparem esses espaços digitais de maneira mais ativa, garantindo que o conhecimento histórico seja apresentado com rigor, acessibilidade e relevância, sem perder de vista os desafios éticos e metodológicos que essa nova era impõe.

Em contrapartida, temos uma nova geração que muitos consideram os “nativos digitais”, supostamente dotados de domínio e pleno exercício da diversidade tecnológica que emergiu de forma desenfreada após o boom da interatividade digital e das redes sociais. Bruno Leal nos lembra de Marc Prensky, autor do termo, que explica: essas pessoas “passaram suas vidas inteiras usando computadores, videogames, tocadores de música digital, câmeras de vídeo, telefones celulares e vários outros brinquedos e ferramentas da era digital” (Carvalho, 2016, p. 16).

Mas a pergunta que fica é: como todo esse trabalho desenvolvido aqui com foco na história pública e na história digital, por meio de mídias digitais, influencia nossas práticas como historiadores-docentes? Em um contexto de atenção voltada para o que chamamos de plataformas de atualização do ensino – especialmente no ensino de História – suas consequências impactaram diretamente a interlocução e a mediação do conhecimento histórico na sala de aula.

Dentro do que consideramos imprescindível no que concerne aos temas mencionados, este dossiê busca incentivar a interação entre pesquisadores-docentes, proporcionando espaços de colaboração nos quais novos historiadores possam compartilhar suas experiências e práticas pedagógicas, especialmente no uso das novas mídias digitais. Dessa forma, possibilita-se a promoção da inovação no ensino de História por meio da adoção de tecnologias digitais que diversifiquem e

modernizem as metodologias de ensino. E o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem que potencialize a troca de experiências entre historiadores-docentes, permitindo a adaptação e a replicação de práticas exitosas em diferentes contextos educacionais.

Este dossiê reúne 15 artigos que exploram as interseções entre História Pública, mídias digitais e metodologias inovadoras no ensino de História, oferecendo reflexões que dialogam com as demandas contemporâneas da educação e da disseminação do conhecimento histórico. No campo do ensino, a revista conta com o artigo do historiador Guilherme Cardinale de Araújo, **“Cinema e Educação Histórica: A Utilização dos Filmes para o Ensino de História através da Aula-Oficina”**, que aborda o uso do cinema como ferramenta pedagógica no ensino de História, por meio do modelo de aula-oficina. Essa abordagem destaca como a análise contextual de filmes pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica. No mesmo campo, temos também a contribuição dos historiadores Taylon Jefferson da Silva Machado e Reinaldo dos Santos Barroso Junior apresentam **“Cinema Insurgente: A Ação Extensionista ‘Cine Balaiada’ como Combate ao Racismo na Educação Básica na Cidade de Caxias-MA”**, um relato sobre a utilização de filmes para promover debates étnico-raciais e valorizar a memória afrodescendente em um cenário marcado pela desigualdade social. O historiador Herik Eduardo Sousa Alves, ainda na área do cinema, em **“A Nova História e as Novas Linguagens: Possíveis Usos Didáticos da Série Andor (Disney, 2022) sobre o Ensino de História da Ditadura Civil-Militar Brasileira”**, nos elucida sobre o uso de séries de streaming como ferramentas para abordar temas complexos da história recente, integrando metodologias da Nova História.

Complementando as análises sobre possibilidades para o ensino de História, José Victor Ferreira Rocha dos Santos, em **“Jogos para o Ensino de História: Relato de Experiência do Uso do Lúdico no Contexto da Pandemia da COVID-19”**, e Larissa Barbosa Costa, com **“Quiz e História: O Uso do Lúdico na Aula de História em uma Escola Pública de Educação Básica na Bahia”**, discutem como jogos e gamificação podem tornar o aprendizado mais dinâmico e participativo.

No campo da mídia digital, o texto de Daniel Ferreira da Silva, Cyntia Simioni França e Beatriz Carazzai Pereira, **“Podcasts e as Narrativas Públicas: (In)Formação Histórica!?”**, analisa o impacto dessa mídia como ferramenta de disseminação do conhecimento histórico, enquanto César Agenor Fernandes da Silva e Marcelo de Souza Silva, em **“Os Desafios da História em Tempos de Negacionismo: Ensino na Produção de Podcasts”**, exploram como os podcasts podem combater o negacionismo histórico, promovendo a reflexão crítica entre os ouvintes. Por sua vez, Gabriela Cruz Abreu, com **“Casamento Perfeito: As Mídias Digitais e a Propagação de Negacionismos**

Históricos na Internet”, reflete sobre o papel das plataformas digitais na disseminação de falsas narrativas, destacando a responsabilidade dos historiadores em mediar o debate público.

A relação entre a História Pública e o papel político que os profissionais da área podem assumir é tratada por Carlos Eduardo da Cunha Borges, em **“A História Pública como uma Forma de Ativismo? Reflexões sobre Justiça Social e o Papel do Historiador Público”**, que destaca como os historiadores podem contribuir para a promoção de transformações sociais por meio de projetos digitais engajados. Claudia Regina Nichnig, em **“LEGH na Web: Refletindo sobre Mídias Digitais na Produção de uma História Engajada”**, aborda a produção de materiais pedagógicos feministas e anticoloniais para promover a inclusão no ensino de História.

Destacamos também os artigos de Cintia Fiorotti e Lucas Antônio Gemelli Dolejal, **“Interconexões entre Cinema e Ensino de História: Uma Experiência com a Perspectiva do Ensino como Pesquisa”**, e Lohana Jéssica de Carvalho, com **“História Pública e Ciberespaço: Problemáticas do Negacionismo Histórico e Revisionismo Ideológico no Tempo Presente”**. Ambos reforçam a importância de metodologias ativas e da atuação crítica dos historiadores frente às disputas narrativas e aos desafios do ensino em tempos de transformações digitais.

Por fim, os historiadores Márjorie Maria Carneiro Pires e Gustavo Manoel da Silva Gomes, nos trazem uma minuciosa reflexão em **“Sociedade em Rede: Palco de Ação do Professor Público e Digital”**, exploram como a História Pública e Digital amplia o papel do professor, integrando o universo cibernético à prática docente. Essa abordagem se conecta ao trabalho de Bruna Morrana dos Santos Cavalcante, **“Estudando História em Tempos de Pandemia: Uma Experiência de Divulgação nas Plataformas Digitais”**, que reflete sobre como as redes sociais democratizam o acesso ao conhecimento histórico e promovem trocas significativas entre acadêmicos e educadores. No percurso dessa reflexão, temos o artigo **“É possível estudar história no Tiktok?”** dos historiadores Gabriel Antonio Butzen e Tereza Maria Spyer Dulci, que nos propõe pensar sobre o uso do TikTok como ferramenta educacional no ensino de História.

Assim, concluímos esta apresentação desejando que os leitores se sintam instigados a participar dos debates ensejados por esta coleção de trabalhos. Ao navegar por este dossiê nosso objetivo primordial é de que possam refletir sobre o papel da História no século XXI, considerando como as mídias digitais, as narrativas audiovisuais e as metodologias inovadoras podem transformar o ensino e a pesquisa no campo da História Pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, José D'Assunção. **História digital: A historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo**. Editora Vozes, 2022.

- BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. **YouTube e a revolução digital**. São Paulo: Aleph, v. 24, 2009.
- CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Nativos digitais, imigrantes digitais: quinze anos depois.
- BUENO, André. CREMA, Everton. ESTACHESKI, Dulceli. **Para um Novo Amanhã**: visões sobre aprendizagem histórica. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/Sobre Ontens, 2016.
- DUMOULIN, Olivier. **O papel social do historiador**: da cátedra ao tribunal. Autêntica, 2017
- SEEFELDT, Douglas. THOMAS, William G. III, "What is Digital History? A Look at Some Exemplar Projects" (2009). **Faculty Publications**, Department of History. 98. Disponível em: <https://digitalcommons.unl.edu/historyfacpub/98>. Acesso em: 23/12/2024



CINEMA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: A UTILIZAÇÃO DOS FILMES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA AULA-OFICINA

CINEMA AND HISTORICAL EDUCATION: THE USE OF FILMS FOR TEACHING HISTORY THROUGH CLASSROOM-WORKSHOP

Guilherme Cardinale de Araujo¹

Resumo: Pretende-se neste artigo discutir a utilização do cinema no ensino de História, através do modelo de aula-oficina proposto por Isabel Barca, nos moldes da Educação Histórica. Ademais, intenciona-se discutir metodologicamente como se utilizar da sétima arte na escola, propondo um método próprio de análise fílmica que leve em consideração o contexto de produção da película e os elementos cinematográficos que a compõem. Objetiva-se desenvolver nos educandos uma consciência histórica, política e social, destacando a importância da utilização de fontes fílmicas em ambientes educacionais.

Palavras-chave: Cinema; Ensino de História; Aula-Oficina.

Abstract: This article aims to discuss the use of cinema in History teaching, through the classroom-workshop model proposed by Isabel Barca, along the lines of Historical Education. Furthermore, it's intended to discuss methodologically how to use the seventh art at school, proposing a specific method of film analysis that takes into account the context of film production and the cinematographic elements that compose it. The aim is to develop historical, political and social awareness in students, highlighting the importance of using film sources in educational environments.

Keywords: Cinema; History Education; Classroom-workshop.

¹ Graduado pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, <https://lattes.cnpq.br/9847421321113792>, 0009-0008-3423-766X, guilherme.cardinale@unesp.br.

INTRODUÇÃO

Desde o surgimento da arte cinematográfica nos anos finais do século XIX, na França, com a exibição das películas “*Empregados deixando a Fábrica Lumière*” (1895) e “*Chegada de um Trem à Estação de La Ciotat*”² (1895) no “*Grand Café*” de Paris, os historiadores têm se utilizado da sétima arte como fonte histórica em suas pesquisas acadêmicas. No decorrer do século XX e XXI, as mais diversas temáticas foram abordadas, tornando o cinema um instrumento de grande eficiência para a produção de conhecimento histórico verossímil nos moldes metodológicos estabelecidos pela historiografia mais recente do século XXI.

Entretanto, Ferro (1992) nos lembra que nem sempre o Cinema foi visto com bons olhos pelos historiadores durante a primeira metade do século XX, da mesma forma como ele é bem aceito por grande parte dos estudiosos contemporâneos. De acordo com Ferro (1992), embora esses historiadores se sentissem atraídos pelas imagens cinematográficas, as encaravam com grande desconfiança no que tange a produção de conhecimento histórico. Isso se deu, pois, as imagens cinematográficas exibidas em telões de grandes cafés por toda a Europa eram interpretadas por eles como subjetivas e suscetíveis à manipulação dos diretores e editores responsáveis pelo produto final que era o filme.

Seria o filme um documento indesejável para o historiador? Muito em breve centenário, mas ignorado, ele não é considerado nem sequer entre as fontes mais desprezíveis. O Filme não faz parte do universo mental do historiador. [...] A “linguagem” do cinema revela-se ininteligível e, como a dos sonhos, é de interpretação incerta (Ferro, 1992, p. 79).

De acordo com Ferro (1992), os historiadores consideravam a narrativa cinematográfica imparcial em seu conteúdo, visto que as opiniões e visões de mundo dos produtores, roteiristas e diretores influenciavam diretamente no conteúdo destas obras, influenciando a opinião dos telespectadores. Sendo assim, as fontes audiovisuais eram encaradas com desconfiança, devido à sua ausência de objetividade. É necessário ter em mente que durante o século XX a historiografia francesa possuía grande influência da Escola Metódica no âmbito da escrita da História. Esses historiadores acreditavam que a obtenção de conhecimento histórico só seria possível através de um método

² Ambos os filmes são considerados como as primeiras obras cinematográficas da História, produzidas pelos irmãos franceses Louis e Auguste Lumière. Os filmes foram exibidos no Grand Café em Paris no ano de 1895, deixando os telespectadores do local maravilhados com o que observavam. Desde então, a arte cinematográfica passou por avanços espetaculares ao longo do século XX, se consolidando como uma indústria própria, com a criação de Hollywood, e se tornando um dos meios de entretenimento mais populares do século XXI.

científico próprio e rigoroso, na medida em que a própria História deveria ser elevada à condição de ciência³.

Tal obtenção de conhecimento histórico defendida pelos historiadores metódicos era plausível através da utilização e do acesso às fontes históricas, que eram interpretadas como vestígios confiáveis do passado, que permitiam uma interpretação dos fatos e eventos históricos através de um método científico próprio, que se baseava em uma forte crítica documental. Contudo, como destaca Ferro (1997), as fontes consideradas pelos historiadores metódicos eram predominantemente escritas e seguiam toda uma rede de hierarquia no momento de sua utilização para a produção dos fatos históricos.

Nessa época, as fontes utilizadas pelo historiador consagrado formam um corpo que é tão cuidadosamente hierarquizado quanto à sociedade à qual ele destina sua obra. Como essa sociedade, os documentos estão divididos em categorias, entre as quais distinguimos sem dificuldades os privilegiados, os desclassificados, os plebeus, um lumpen (Ferro, 1992, p. 82).

Foi somente com os Annales⁴ que as fontes audiovisuais ganharam espaço em um cenário internacional da historiografia mundial do século XX. Os Annales passaram a contestar muito daquilo que os historiadores metódicos defendiam em seus trabalhos historiográficos, introduzindo novos conceitos no que tange à teoria da História e estabelecendo novas metodologias para a produção de conhecimento historiográfico, abrindo um leque de possibilidades e caminhos novos para se explorar.

Para Burke (1997), foi sobretudo na Terceira Geração dos Annales⁵ que o conceito de fontes históricas foi ampliado para além da fonte escrita tradicional utilizada pelos metódicos. Com isso, novas possibilidades de trabalho se abriram para os historiadores e foi neste cenário que a música, a poesia, a literatura, a fotografia, a pintura, e finalmente, o cinema, ganharam espaço como fonte em uma nova historiografia que se consolidava.

Marc Ferro foi um dos notáveis pioneiros a defender o uso do cinema para o trabalho historiográfico, tendo sua obra “*Cinema e História*” publicada no ano de 1992, reunindo diversos ensaios escritos por ele anteriormente a respeito da forte relação que se estabeleceu no final do século XX entre o Cinema e a Historiografia mundial. Outros historiadores sucederam a Ferro nos estudos

³ É a partir do século XIX que a História será elevada ao status de ciência, com a consolidação da disciplina em universidades. A partir disso, muitos historiadores se esforçaram para estabelecer uma ortodoxia própria para a produção do conhecimento histórico, culminando no surgimento de uma historiografia de caráter iluminista, que exerceu domínio na historiografia europeia até meados do século XX.

⁴ A Escola dos Annales foi uma corrente historiográfica fundada na França em 1929 pelos historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch, como uma forma de contestação à historiografia metódica presente nas academias desde o século XIX. Os Annales realizaram uma verdadeira revolução historiográfica, introduzindo novos conceitos no que tange à teoria da História e ampliando as fontes utilizadas pelo historiador na produção do fato histórico.

⁵ A Terceira Geração dos Annales, popularmente conhecida como “Nova História”, foi liderada pelo historiador Jacques Le Goff e apresentou mudanças significativas para a área da teoria da História. Foi nessa geração que o conceito de fontes históricas foi ampliado, e novos campos de estudo na História surgiram, como a História Cultural e a História Social.

do audiovisual como fonte de conhecimento histórico, a exemplo de historiadores como Pierre Sorlin (1977), Robert Rosenstone (2006), Eduardo Morettin (1994) e Mônica Kornis (1992), que passaram a compor a historiografia a respeito da temática de História e Cinema, sobretudo, a partir dos anos 1970 e início do século XXI, não só na Europa como também no Brasil.

Não foi somente no âmbito da escrita da História que as fontes audiovisuais passaram a compor o imaginário dos historiadores. Caparrós-Lera e Rosa (2013) observaram que a nova arte passou a ser utilizada como instrumento meramente educativo em várias instituições de ensino na Europa, com a utilização de filmes que buscavam levar o acesso à informação para camadas sociais não privilegiadas, como o caso dos operários, criando-se inclusive leis que regulamentaram o seu uso para fins pedagógicos em ambientes educativos. Com isso, o cinema foi aos poucos se transformando em um meio de acesso às informações e conhecimentos por parte de uma população pobre que mal sabia ler e escrever, em um contexto onde a taxa de analfabetismo era gritante em vários países ocidentais.

Caparrós-Lera e Rosa (2013) afirmaram que no Brasil as fontes fílmicas passaram a adentrar o ambiente educacional também a partir dos anos 1920, tendo um de suas primeiras institucionalizações oficiais datada no ano de 1928, quando o político de Brasília Fernando de Azevedo publicou o decreto 2.940 regulamentando o uso do Cinema em sala de aulas no Distrito Federal, estimulando o uso das fontes fílmicas em salas de aula como instrumentos auxiliares no ensino dos conteúdos necessários para a formação dos jovens estudantes. Em 1936, durante o primeiro Governo Vargas, foi criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), que buscava a criação e a distribuição de novos filmes educativos que seriam destinados à educação das massas nos principais centros educacionais do Brasil.

Com o fim do Regime Militar em 1985 e início do processo de redemocratização do Brasil, a utilização das fontes audiovisuais em ambientes escolares aumentou consideravelmente, favorecida pelo crescente avanço tecnológico experimentado no começo do século e pela gradual inclusão de novas tecnologias em ambientes educacionais. Como observou Duarte (2002), o cinema se tornou importante ferramenta de auxílio para a administração diária dos conteúdos históricos no ambiente escolar, permitindo uma maior compreensão dos temas por parte dos estudantes, além de estimular nestes uma consciência histórica, política e social, e uma maior paixão pela disciplina de História, na medida em que o Cinema, por se tratar de um meio de entretenimento presente na vida cotidiana da maioria dos alunos desde a infância, se torna uma forma mais divertida e descontraída de se aprender os conteúdos necessários para uma boa formação histórica.

O cinema é um instrumento precioso, por exemplo, para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos

sociais que integram as sociedades complexas. Os chamados “filmes de escola” propiciam bons debates sobre os problemas que enfrentamos no dia a dia da atividade educacional (Duarte, 2002, p. 77).

Com isso, pretende-se discutir a utilização do cinema em ambientes educacionais brasileiros, considerando as possibilidades e os desafios enfrentados por aqueles professores que desejam utilizar da sétima arte no processo de ensino-aprendizagem e propondo uma metodologia de ensino própria para se trabalhar essas fontes em aulas de História. Deve-se levar em consideração que as fontes fílmicas em sala de aula não devem servir unicamente como instrumento ilustrativo dos conteúdos históricos, e, tampouco, substituir fontes escritas tradicionais, na medida em que o tratamento com a fonte fílmica deverá se dar através de uma metodologia de análise própria, e que as atividades com o filme devem ser muito bem planejadas para que se possa melhor atingir seus objetivos.

QUESTÕES METODOLÓGICAS

De acordo com Napolitano (2003), para se utilizar do cinema em sala de aula é preciso saber interpretar as fontes audiovisuais e conhecer as particularidades que uma obra cinematográfica possui, para que se possa, com isso, problematizar e confrontar essas fontes fílmicas, tal como realizar as críticas internas e externas do documento, semelhante ao tratamento em que um historiador possui com as demais fontes escritas tradicionais. É preciso ter um bom domínio deste tipo de fonte para que se possa utilizá-la de maneira eficaz no ensino de História e, consequentemente, trazer os resultados que se deseja ao trabalhar com a sétima arte na educação.

Dentre as problematizações possíveis de serem feitas em sala de aula ao tratar da película em conjunto com os estudantes de ensino médio, Napolitano (2003) propõe questionamentos possíveis de serem feitos pelo professor após a exibição da película em aula, e dentre eles: “1. Qual o tema do filme? O que os realizadores do filme tentaram nos contar? Eles conseguiram passar a sua mensagem? Justifique a sua resposta” e “10. Todos os eventos retratados no filme são verdadeiros (ou verossímeis)? Descreva as cenas que você achou especialmente bem coerentes e fiéis à realidade. Quais as sequências que parecem menos realistas? Por quê?” (NAPOLITANO, 2003, p. 43)

A primeira das questões listadas por Napolitano em sua obra permite uma reflexão por parte dos alunos acerca de quais foram os objetivos visados pelos produtores, diretores e roteiristas ao produzir a obra cinematográfica em questão, na medida em que, como cita Ferro em (1992), toda obra cinematográfica carrega em si as ideologias e as visões de mundo de seus realizadores, sendo, portanto, uma fonte de conhecimento histórico isenta de parcialidades.

Sem dúvida, esses cineastas, conscientemente ou não, estão cada um a serviço de uma causa, de uma ideologia, explicitamente ou sem colocar abertamente as questões. Entretanto, isso não exclui o fato de que haja entre eles resistência e duros combates em defesa de suas próprias ideias (Ferro, 1992, p. 14).

Nas palavras de Ferro (1997), as ideologias particulares dos produtores de uma película encontram-se presentes implicitamente nos elementos que compõem a rica e complexa linguagem cinematográfica, como por exemplo por meio da montagem, da edição, do roteiro e até mesmo da trilha sonora. A maneira no qual um diretor de cinema opta por expor a narrativa prevista pelos roteiristas, através da seleção e montagem de cenas que dão dinâmica, coesão e sentido a história do filme, pode influenciar diretamente ou indiretamente na percepção dos telespectadores a respeito do que está se querendo mostrar, influenciando a opinião do público e servindo como um modo eficaz de disseminação das mais diversas e antagônicas ideologias do mundo contemporâneo.

Sendo assim, como ressalta Napolitano: “Geralmente, o filme histórico revela muito mais sobre a sociedade contemporânea que o produziu do que sobre o passado nele encenado e representado” (NAPOLITANO, 2003, p. 21). Diante disso, ao utilizar a fonte cinematográfica para o ensino de História em salas de aula, o primeiro passo metodológico a ser realizado pelo professor é analisar e discutir, juntamente com seus alunos, a respeito de todo o contexto de produção do filme que se deseja trabalhar, tal como avaliar toda a equipe técnica por trás das filmagens.

É também de fundamental importância considerar tudo aquilo que foi produzido posteriormente a respeito da obra, como, por exemplo, as críticas realizadas por profissionais especialistas em Cinema, que são geralmente disponibilizadas em sites, blogs ou revistas de entretenimento. Os prêmios e indicações que o filme recebeu ou deixou de receber em premiações notórias de Cinema também são importantes para a análise, na medida em que permite compreender o que o filme significa e representa para a cinematografia local e mundial. Valim (2011) enfatiza a importância da mídia como produtora de significados e de representações de uma obracinematográfica.

[...] não me interessa tanto o modo como indivíduos percebem tais filmes, mas principalmente como revistas populares, programas de rádio, anúncios, suplementos literários em jornais de grande circulação e outros produtos da vida cultural interpretaram as produções. Esses veículos oferecem informações valiosas sobre atitudes e tendências difundidas, até porque os públicos escolhem os filmes pelas representações em revistas, televisão, jornais, conversas e outros contatos sociais (Valim, 2011, p. 287).

Ademais, é importante analisar a repercussão e o impacto gerado pelo filme entre os mais distintos grupos políticos e sociais de uma sociedade que irá receber a película de variadas maneiras. Morettin (2005) enfatiza que as imagens cinematográficas possuem um caráter ambíguo e subjetivo,

podendo produzir significados e representações distintas que muitas vezes escapam daquilo que os produtores intencionavam. É comum que agentes sociais distintos interpretem uma obra cinematográfica de maneiras completamente opostas, produzindo significados ambíguos, e em muitos casos, totalmente contrários aos reais significados que os produtores de uma película buscaram atingir. Um mesmo filme pode gerar diferentes interpretações, e o indivíduo irá interpretá-lo com base em suas convicções políticas e ideológicas próprias, daí surge a necessidade de ter em mente o perfil cultural e ideológico de seus alunos ao decidir trabalhar um filme em sala de aula para o ensino de conteúdos históricos.

Para Duarte (2002), após analisar todo o contexto de produção de uma obra e tudo aquilo que se produz à posteriori sobre ela, um segundo passo metodológico de suma importância para se trabalhar com as fontes fílmicas em sala de aula é explorar a rica e complexa linguagem que compõe uma obra cinematográfica, pois através destes elementos é possível perceber sentido e intencionalidade nestas imagens manipuladas por meio de processos de edição e montagem.

Duarte (2002) cita como elementos cinematográficos que compõem a linguagem fílmica: as imagens em constante movimento, as técnicas de iluminação, de enquadramento e de filmagem, o som, a trilha sonora, o roteiro, os diálogos, a edição, a produção e a direção. Todos estes elementos compõem a rica e complexa linguagem cinematográfica e são combinados em um processo final de montagem, dando sentido e coesão à narrativa fílmica.

Desse modo, o sentido atribuído a um filme parece depender, então, de uma complexa teia de elementos significadores que inclui distintas formas de fazer uso da técnica, as maneiras como os sistemas de significação da linguagem cinematográfica são articuladas, as diferentes concepções de cinema, as convicções políticas, valores e normas culturais das sociedades em que os filmes são vistos e/ou realizados e, ainda, as exigências do mercado (Duarte, 2002, p. 60-61).

Napolitano (2003) destaca que muitos professores utilizam do cinema no ensino de História meramente como um material ilustrativo frente aos conteúdos ensinados através de fontes escritas, ou se utilizam do cinema sem fazer uso de uma metodologia adequada para as discussões, apenas para preencher uma aula por meio de um material alternativo que agrada os estudantes. Para o autor, o trabalho com a fonte fílmica em sala de aula não deve ser feito de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e adequado das atividades, através de uma metodologia de análise que priorize uma crítica interna e externa dos documentos fílmicos, nos métodos de Ferro (1997). O objetivo é estabelecer metas e objetivos a serem atingidos, gerando problematizações acerca da temática discutida que permita desenvolver nos estudantes uma maior consciência histórica, social e política acerca das problemáticas enfrentadas pelas sociedades contemporâneas.

A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E O MODELO DE AULA-OFICINA

Convém discorrer a respeito dos conceitos trabalhados pela chamada Educação Histórica, uma linha teórica de pesquisa que se desenvolveu, principalmente, através dos estudos realizados por Jörn Rüsen, a partir da segunda metade do século XX e início do século XXI. O modelo de aula-oficina proposto por Isabel Barca utiliza a educação histórica como alicerce, na medida em que a pesquisadora é uma das principais historiadoras portuguesas deste campo teórico.

Analisando os pressupostos teóricos de Barca (2004), pode-se afirmar que o cinema é um exímio aliado da Educação Histórica e serve muito bem às propostas de aula-oficina desenvolvidas por ela em seu importante artigo “*Aula Oficina: do Projeto à Avaliação*” (2004). Barca (2004) propôs um novo modelo de didática de ensino que servisse de contraponto aos modelos tradicionais de ensino, denominados de aula conferência e aula-colóquio, objetivando suprir novas demandas surgidas ao longo dos últimos anos no que tange ao ensino de História.

De acordo com Germinari (2011), as pesquisas neste novo campo teórico se ampliaram no Brasil a partir das décadas de 1980 e 1990, durante o processo redemocratização da política brasileira⁶, em um período no qual os professores de rede pública e privada passaram a analisar o próprio ensino de História e os métodos de aprendizagem histórica constituídos por uma historiografia tradicional. A demanda por este tipo de discussão foi impulsionada pela recente introdução de novos meios de comunicação social em sala de aula, como a utilização de filmes em sala de aula pela introdução da televisão em ambientes educacionais.

Desde então, tais discussões no Brasil sofreram influência direta das discussões que ocorriam no âmbito historiográfico internacional, ancoradas a esta nova linha teórica da Educação Histórica, principalmente em países como Estado Unidos, Inglaterra, Portugal e Canadá, e vêm sendo um campo historiográfico de relevância no país ao longo dos últimos anos, que se baseia, sobretudo, nas teorias desenvolvidas por Isabel Barca, Peter Lee e Jörn Rüsen.

Nas palavras de Germinari (2011), a Educação Histórica é uma linha de pesquisa teórica cujo foco norteador se encontra no próprio processo de aprendizagem histórica por parte dos estudantes e nas metodologias de ensino aplicadas por seus professores em sala de aula. A Educação Histórica se preocupa com o processo de preparação e planejamento de aulas para o ensino básico, buscando uma aproximação entre teoria e prática, e visando romper com métodos tradicionais de ensino que pouco levam em consideração o trabalho do professor em sala de aula e sua própria prática. Nas palavras de Schmidt e Garcia: (2006, p. 9):

⁶ O período de redemocratização corresponde ao período posterior ao fim da Ditadura Militar no Brasil, iniciado a partir do ano de 1985, no qual diversos agentes políticos buscavam superar as políticas repressivas instauradas durante o regime militar, em busca de uma maior participação democrática na esfera pública.

[...] a Educação histórica tem seus fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender os sentidos que os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conceitos históricos –como revolução francesa, renascimento, reforma protestante –chamados “conceitos substantivos”, bem como os chamados de “segunda ordem” tais como narrativa, explicação ou evidência histórica.

Trata-se de um trabalho de caráter investigativo que visa melhorar as condições de ensino-aprendizagem e aperfeiçoar o processo educacional em todos os níveis de ensino, buscando melhores resultados na área da educação, através da ampliação de um ensino de História que se baseie em “[...] situações de aprendizagens reais, em contextos concretos” (CAINELLI; TOMAZINI, 2017, p. 12).

De acordo com Cainelli e Tomazini (2017), a Educação Histórica busca um ensino de História diferenciado dos modelos tradicionais de aula expositiva, aproximando os conteúdos históricos ensinados em sala com a vivência e experiência dos estudantes. Schmidt e Garcia (2006) afirmam que a Educação Histórica visa compreender quais sentidos e significados os estudantes atribuem aos conteúdos ensinados em sala de aula, permitindo pensar a despeito de quais competências e habilidades trabalhar em sala de aula em conjunto com os estudantes.

É neste contexto que o filme aparece como aliado da Educação Histórica por se tratar de um meio de entretenimento, que, de acordo com Duarte (2002), além de divertir, se encontra presente na vida da maioria dos estudantes, desde os anos iniciais da infância. Logo, sua utilização em sala de aula, além de gerar um grau maior de interesse pelos conteúdos apresentados, aproxima os conteúdos históricos ensinados com a vida cotidiana de seus alunos, rompendo com o modelo tradicional de aula expositiva.

Para Barca (2013) a Educação Histórica consiste na visualização e na coleta dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca de uma determinada temática, para que o professor possa planejar os conteúdos de acordo com as demandas que forem surgindo a partir de dados coletados. É a partir das noções e dos entendimentos básicos que um aluno possui sobre determinado conhecimento que o professor deve conduzir a sua aula, buscando formas de aprimorar essas concepções e corrigir noções equivocadas quando necessário, em uma concepção aliada ao construtivismo em psicologia da educação⁷.

Primeiramente o professor deveria selecionar o conteúdo, perguntando aos alunos o que eles sabem a respeito, e, então, selecionar as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer

⁷ O construtivismo, tendo Jean Piaget como principal expoente, defende que o processo de ensino-aprendizagem se dá através de uma construção particular de cada estudante, enquanto que o professor aparece como um mediador desse processo de construção do conhecimento.

interferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e conceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. A aula-oficina vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar e prioriza em manter o grupo motivado (Barca, 2013).

A partir de Barca (2013), com a Educação Histórica os estudantes se tornam agentes ativos no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, participando ativamente nas aulas ao propor novas questões e nortear o ritmo das discussões conforme as demandas expostas. Este modelo de ensino-aprendizagem vai de contramão ao modelo de aula-conferência, no qual o professor é detentor máximo e exclusivo dos conhecimentos históricos, e a partir de aulas expositivas, repassa seus ensinamentos aos estudantes que o recebem de maneira passiva, sem questionar, para que estes possam realizar avaliações escritas e obter notas necessárias para a aprovação escolar.

Além do modelo de aula-conferência, Barca (2004) também se contrapõe ao paradigma educacional de aula-colóquio, que se baseia em uma ação pedagógica voltada à objetivos e metas a serem atingidas durante o processo de ensino- aprendizagem. Sua crítica recai sobre esse modelo, pois, segundo a autora, os estudantes são meros agentes a serem motivados, e, durante este processo pedagógico:

[...] a atenção continua a centrar-se na atividade do professor e nos seus materiais de apoio, mantendo-se na sombra o cuidado a ter com as ideias prévias dos alunos e consequentes tarefas cognitivas a desenvolver por estas aulas. O pressuposto de que o conhecimento deve ser construído na aula pelos alunos é afirmado como mera retórica, sem concretização nem fundamentação empírica e sistemática (Barca, 2004, p. 2).

É com base nestes preceitos da Educação Histórica que Barca (2004) desenvolveu seu modelo denominado de aula-oficina, representando um contraponto aos paradigmas anteriores de aula-colóquio e conferência, ao propor uma nova didática para o ensino de História que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, visando uma aproximação dos conteúdos ensinados com a realidade destes e levando em consideração suas experiências de vida e noções prévias acerca dos conteúdos históricos.

No modelo de aula-oficina, Barca (2004) destaca o papel que deve ser empenhado pelo professor em sala de aula frente a seus estudantes, afirmando que:

[...] se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe (Barca, 2004, p. 2).

Barca (2004) estipulou três princípios fundamentais para se preparar uma aula de História nos moldes metodológicos da Educação Histórica. Primeiramente, cabe ao educador desenvolver em seus estudantes a aptidão para interpretar e problematizar fontes históricas diversas, para que eles possam compreender as intencionalidades expressas em cada documento de maneira intrínseca, tal como a multiplicidade de interpretações existentes acerca de um acontecimento histórico.

Em seguida, a segunda competência desenvolvida para o ensino de História em aula- oficina é a da compreensão contextualizada (2004, p. 04). Nela, busca-se compreender as “[...] situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços”, para que os estudantes possam desenvolver o sentimento de alteridade em relação aos povos e indivíduos que viveram no passado, compreendendo as especificidades de cada contexto histórico sem emitir juízos de valores do presente, evitando, conseqüentemente, que os estudantes tenham uma visão anacrônica dos acontecimentos do passado. A compreensão contextualizada também engloba “levantar novas questões, novas hipóteses a se investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento” (BARCA, p. 4, 2004) e relacionar os acontecimentos históricos de um determinado período e espaço com o presente vivido, buscando realizar projeções para o futuro com base nas experiências do passado.

Como terceiro fundamento, Barca (2004) destaca a importância de se utilizar meios diversos de comunicação para o ensino de História, para que o aluno consiga “expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade” (BARCA, p. 4, 2004). Neste sentido, a arte cinematográfica se torna uma verdadeira aliada para o modelo educacional de aula-oficina, por cumprir com tais competências desenvolvidas por Isabel Barca para o ensino de História, expandindo as possibilidades do trabalho em sala de aula.

Germinari (2011), discorre sobre a importância de refletir em sala de aula, em conjunto com os estudantes, a respeito do uso do saber histórico. Para ele é de suma necessidade que os alunos compreendam a importância dos conteúdos históricos e da própria História como disciplina, para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz. É também necessário aproximar a História da vida cotidiana dos estudantes, fazendo-os refletir acerca de como a História se faz presente no dia a dia, trazendo reflexões a respeito de seus diversos usos políticos por parte de partidos e figuras públicas da contemporaneidade. Em suma, fazer os estudantes compreenderem o próprio ofício do historiador para que a História faça mais sentido às suas realidades, e, conseqüentemente, deixando de configurar apenas como uma disciplina escolar obrigatória sem quaisquer utilidades para a vida prática do cotidiano.

Fernandes (2007), sob orientação de Maria Auxiliadora Schmidt, desenvolve um plano de aula composto por etapas evolutivas a serem seguidas por aqueles educadores que desejam

utilizar da aula-oficina em seus planejamentos de aula, sintetizando os pensamentos teóricos e metodológicos desenvolvidos por Barca e nomeando tal metodologia de ensino-aprendizagem como unidade temática investigativa.

A primeira etapa estipulada para uma aula-oficina é a de definição da temática a ser trabalhada em conjunto com os estudantes, definida pelo professor ao selecionar o filme histórico a ser utilizado. Já em uma segunda etapa, deve-se ter em mente quais são os conhecimentos prévios dos estudantes a despeito da temática e o professor deve estabelecer em seu plano de aula as metas e objetivos que se deseja alcançar com as atividades realizadas, buscando problematizações e questões centrais a serem pensadas durante a exibição da película. Nesta etapa, também ocorre a problematização das temáticas junto ao estudante, que configura como um rico processo dialético entre educador e educando, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e eficiente.

A seguir, ocorre a intervenção pedagógica do educador, uma fase na qual o professor responsável analisará os conhecimentos prévios dos estudantes, obtidos através de questionamentos, e apresentará novos conceitos e perspectivas acerca da temática, ressignificando o conhecimento dos estudantes e fazendo-os perceber concepções equivocadas a respeito do tema trabalhado. Tudo isso deve ser realizado através da utilização de fontes históricas distintas, para que os estudantes possam realizar analogias e comparações necessárias durante o processo de crítica externa da fonte fílmica. Nesta etapa é perceptível observar um certo desenvolvimento progressivo e gradual dos estudantes, que assimilam os novos conteúdos apresentados com base em suas experiências de vida, dando um novo sentido à relação entre passado e presente.

Fernandes (2007) destaca a necessidade de cobrar dos estudantes uma atividade avaliativa a respeito da temática trabalhada. Essa produção, podendo ser realizada de maneira individual ou em grupo, pode ser de natureza diversa, podendo se tratar de uma produção escrita e dissertativa, de histórias em quadrinhos, produções de jornais e charges, produções audiovisuais, entre outras possibilidades.

Por fim, em uma última etapa proposta por Fernandes (2007), é necessário que o professor mantenha arquivado as produções desenvolvidas pelos estudantes no decorrer da disciplina, tal como os materiais e os planos de aula desenvolvidos, para que outros docentes tenham acesso a tais produções no futuro, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem através de experiências compartilhadas em sala de aula no decorrer dos anos. Fernandes (2007) salienta que muitas escolas não possuem bibliotecas e salas de arquivos para armazenar os conteúdos produzidos em sala de aula, e que a perda destas produções prejudica o trabalho dos educadores que desejam utilizar do modelo a aula-oficina para administrar as suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É plausível de se afirmar que o Cinema se apresenta como exímio aliado da Educação Histórica e do modelo de aula-oficina apresentado por Isabel Barca, e, se utilizado corretamente em sala de aula, poderá trazer resultados benéficos para o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que aproxima os conteúdos históricos ensinados em aula com a realidade de cada estudante, através de um meio de entretenimento que se encontra intrinsecamente presente no cotidiano de milhares de estudantes pelo Brasil.

O Cinema também aparece como um aliado fundamental da Educação Histórica na medida em que o filme possibilita a realização de uma aula pautada em debates dialéticos entre o professor e os alunos, norteada por problematizações essenciais, indo de antemão ao modelo de aula conferência que coloca o professor como único detentor do conhecimento verdadeiro em um modelo pautado por aulas expositivas, nas quais o estudante apenas absorve de maneira passiva aquilo que lhe é imposto, sem quaisquer questionamentos, para uma realização posterior de avaliações tipicamente escritas. O Cinema também permite que o professor avalie seus alunos por intermédio de outras atividades que fogem do modelo tradicional de avaliação escrita, possibilitando trabalhar com avaliações de distintas naturezas e tipologias.

Os filmes também possibilitam que os estudantes tenham acesso aos conteúdos históricos por intermédio de um material tido como atrativo e divertido, podendo despertar o interesse pela História e levando-os a estudar mais a despeito da disciplina por meio de outros materiais. Além disso, a sétima arte facilita a própria compreensão dos alunos acerca dos conteúdos históricos ensinados em materiais didáticos tradicionais, na medida em que o filme permite uma clara visualização dos eventos históricos representados em imagens, podendo levar à consciência histórica a respeito de temáticas sensíveis.

Não obstante, é necessário ter em mente que utilizar um filme em ambiente educacional não é uma tarefa de fácil manuseio. É importante salientar que toda atividade envolvendo fontes audiovisuais necessitam de planejamento prévio, como qualquer aula expositiva comum, e deve o professor estabelecer metas a serem atingidas e problematizações a serem realizadas com a utilização do filme nas atividades, em conjunto com os estudantes, tal como é previsto nos moldes de aula-oficina. Um filme não deve ser utilizado em sala de aula meramente como ilustrador de conteúdos escritos, sem haver quaisquer discussões, tanto a priori quanto em período posterior a exibição da película, por parte do professor responsável pela administração das aulas. É também de suma necessidade destacar que o filme não deve substituir totalmente o papel dos materiais didáticos tradicionalmente escritos, e sim servir como um material extra disponível para a utilização nas atividades escolares por parte dos professores de História.

Por fim, mas não menos importante, o educador que deseja utilizar da sétima arte para o ensino de História deve ter em mente que em muitas instituições públicas de ensino no Brasil a utilização do Cinema em sala de aula não é uma tarefa de fácil execução. Muitos ambientes educacionais não possuem acesso à internet para se exibir uma película em sala de aula, além de não disponibilizarem dispositivos eletrônicos para a realização de tais atividades, tudo isso devido à um contexto político resultante de décadas de precariedade e sucateamento do ensino público brasileiro nos diversos níveis.

Deve-se também levar em consideração que o professor de História possui um tempo limitado em sala de aula para ensinar os conteúdos previstos pela legislação educacional, e que a utilização das fontes audiovisuais em ambiente educacional demanda um número considerável de aulas para que as atividades realizadas obtenham o êxito desejado. Com a implementação do Novo Ensino Médio previsto desde o governo de Michel Temer em 2017, os professores de História possuem na atualidade um número reduzido de aulas para administrar os conteúdos históricos, trazendo mais desafios para se utilizar da sétima arte em sala de aula em conjunto com o paradigma educacional de aula-oficina. Ademais, vivemos em um contexto educacional em que o apego ao conteudismo domina as práticas de ensino nos diversos níveis escolares, e muitos professores podem encontrar resistência por parte das diretorias de escolas, no que tange utilizar de métodos alternativos em sala de aula que fogem do modelo tradicional de aula expositiva.

Com isso, é evidente que a utilização do cinema em sala de aula não depende somente de uma preparação teórica e metodológica por parte do professor, mas também de fatores políticos e legislativos que, em geral, encontram-se fora do alcance dos profissionais da educação, que muitas das vezes ficam impossibilitados de trabalhar novas metodologias em sala de aula devido á problemáticas políticas, sociais e econômicas. É preciso superar esses desafios para que se possa pensar em um ensino de história mais democrático que leve em consideração as especificidades e necessidades impostas pelos próprios estudantes, que devem ser entendidos como agentes principais nos processos complexos de ensino-aprendizagem, pensando em uma educação histórica que desenvolva nos estudantes o senso crítico e a plena capacidade de interpretar eventos do passado e do presente, desenvolvendo consciência histórica, política e social a despeito da sociedade em que se encontram inseridos na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- CAINELLI, Marlenne Rosa; SOUZA, Elizabete Cristina De. A aula-oficina como campo metodológico para a formação de professores em História: um estudo sobre o Pibid/História/ UEL. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 2, p. 11-33, jul/dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325371548_A_aula-oficina_como_campo_metodologico_para_a_formacao_de_professores_em_Historia_um_estudo_sobre_o_PIBIDHistoriaUEL. Acesso em: 25 abr. 2024.
- CAPARRÓS-LERA, Josep Maria; ROSA, Cristina Souza Da. O Cinema na escola: uma metodologia para o ensino de história. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 189-210, jul/out 2013. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/7.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- CAPELATO, Maria Helena; MORETTIN, Eduardo; NAPOLITANO, Marcos; SALIBA, Elias Thomé (Orgs). **História e Cinema: dimensões históricas do audiovisual**. São Paulo: Alameda, 2011.
- DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. 3º Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FERNANDES, Lindamir. A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica da aula oficina à unidade temática investigativa. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**, 2008. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=nl&user=oKxVwEUAAAAJ&citation_for_view=oKxVwEUAAAAJ:u-x6o8ySG0sC. Acesso em: 25 abr. 2024.
- FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GERMINARI, D. Geyso. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p. 54-70, jun 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, ed. 10, p. 237-250, 30/07/1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1940>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- MEIRELLES, William Reis. O cinema na História. O uso do filme como recurso didático no ensino de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 10, p. 77-88, out. 2004. Disponível em: <https://xdocz.com.br/doc/o-cinema-na-historia-xn457w122qoj>. Acesso em: dez. 2021.
- MORETTIN, Eduardo; AGUIAR, Carolina Amaral de; CARVALHO, Danielle Crepaldi;
- MONTEIRO, Lúcia Ramos; ADAMATTI, Margarida Maria. **Cinema e História: Circularidades, arquivos e experiência estética**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi et al. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. **Como utilizar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni; FEIGELSON Kristian. **Cinematógrafo: um olhar sobre a História**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. 1º Edição. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

VALIM, Alexandre Busko. História e cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. São Paulo: Elsevier Editora Ltda, 2012. cap. 15, p. 287-304.

CINEMA INSURGENTE: A AÇÃO EXTENSIONISTA “CINE BALAIADA” COMO COMBATE AO RACISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA CIDADE DE CAXIAS-MA

AN INSURGENT CINEMA: THE EXTENSION ACTION “CINE BALAIADA” AS A FIGHT AGAINST RACISM IN BASIC EDUCATION IN THE CITY OF CAXIAS-MA

Taylon Jefferson da Silva Machado¹

Reinaldo dos Santos Barroso Junior²

Resumo: O presente artigo dialoga sobre uma ação extensionista que aconteceu em Caxias, cidade de relativa proeminência do Maranhão e com extrema desigualdade social. A ação extensionista da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global – NEÁFRICA visa combater parte da realidade de desigualdade e racismo existente na cidade, através da exibição de filmes como forma de promover o debate sobre as relações étnico-raciais. Através dessas exposições podemos provocar debates com a sociedade e, assim, proporcionar um ambiente reflexivo e de respeito às questões raciais e de valorização da historicidade e do cotidiano afrodescendente a partir do forte emblema da Balaiada na memória local.

Palavras-chave: Ação Extensionista. Relações étnico-raciais. Lei 10.639/03.

Abstract: This article talks about an extension action that took place in Caxias, a city of relative prominence in Maranhão and with extreme social inequality. The extension action of the State University of Maranhão - UEMA and the Center for Studies, Research and Extension on Africa and the Global South - NEÁFRICA aims to combat part of the reality of inequality and racism existing in the city, through the screening of films as a way of promoting debate on ethnic-racial relations. Through these exhibitions we can provoke debates with society and, thus, provide an environment of reflection and respect for racial issues and appreciation of the historicity and daily life of Afro-descendants based on the strong emblem of Balaiada in local memory.

Keywords: Extensionist action. Ethnic-racial relations. Law 10.639/03.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão (PPGHIST/UEMA). Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global – NEÁFRICA. lattes.cnpq.br/7761871820491957; orcid.org/0000-0003-3452-2379. Contato: taylonjefferson@live.com

² Mestre em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenador regional do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global – NEÁFRICA. lattes.cnpq.br/7314220154337329; Contato: silesius2001@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A Balaiada foi um movimento popular que ocorreu em fins do período regencial no século XIX, que se alastrou do interior do Maranhão ao Ceará, passando por uma boa parte do território piauiense, “sem dúvidas, uma das maiores insurreições populares ocorridas durante o Brasil-Império. Mobilizou pelos menos 12.000 homens contra o governo” imperial que representava as bases elitistas para o controle e a exclusão das pessoas pobres e de cor (Assunção, 1998, p.67). As batalhas aconteceram polvilhadas em amplo território imperial, entretanto, uma das principais batalhas ocorreu no sertão do Maranhão, no Morro do Alecrim em Caxias, uma batalha entre as forças elitistas do estado e os populares e escravos que se rebelavam contra as forças que lhes oprimiam.

A representatividade desta batalha foi edificada na cidade de Caxias, somada a uma memória de um pretense desenvolvimento industrial que figurou no século XIX, colocando Caxias como cenário de um dos mais importantes conflitos regenciais. Cidade de extrema desigualdade social, mas de grande importância local, a quinta mais populosa e a terceira em tamanho territorial no Maranhão, além de funcionar como um local de atração para a maior parte das cidades do entorno na região leste do Maranhão, bem como importante entreposto para chegar à capital do Piauí, Teresina.

Logo, se por um lado temos uma representatividade combativa presente na memória sobre a Balaiada, por outro, temos a bruta realidade da desigualdade social e das manifestações do racismo na região, dentro das escolas e no cotidiano social. Apesar da memória da insurgência popular e escrava fazer parte do conjunto social, ela não figura como elemento proeminente da historicidade local, relegada a um plano estreito e superficial, a Balaiada foi recuperada como símbolo desta ação extensionista, como símbolo combativo contra uma realidade desigual que mostrará, através de uma estética cinematográfica, formas para a educação étnico-racial. Este artigo demonstra parte das experiências e dos dados desta ação, entendendo os motivos que levaram a sua exibição, sua metodologia de ação, seu objetivo de combater o racismo na escola e o público alcançado.

É importante destacar que esta não é uma ação isolada, pois faz parte de um universo de estratégias tomadas em espectros sociais similares, mas constituído por públicos diversos e em diferentes comunidades do Estado do Maranhão e do Piauí. São ações do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global – NEAFRICA, grupo interinstitucional (UFMA, IFMA, UEMA, UESPI) com ações na área de valorização para as relações étnico-raciais em diferentes cidades, tais como Pinheiro, Bacabal, Caxias, São Luís, Grajaú e outras no interior do Maranhão e em Campo Maior, no Piauí. O grupo foi montado em 2010 com docentes e outros pesquisadores destas diferentes instituições e encampando forças no combate ao racismo e na valorização das educações para as relações étnico-raciais. Sendo assim, este artigo não pretende apenas destacar as

experiências do Cine Balaiada na cidade de Caxias, mas, por consequência, destacar parte de um programa de promoção da educação para as relações étnico-raciais.

METODOLOGIA

O Cine Balaiada é uma tentativa de combater o racismo através de recursos audiovisuais de estética cinematográfica com conteúdo sobre a historicidade da população afrodescendente, sua cultura, sua ancestralidade e sua resistência com base nas normas constituídas pela lei 10.639/03 e os pressupostos determinados pelas diretrizes curriculares das relações étnico-raciais. Para tanto, a ação exibiu filmes sobre a escravidão, personalidades e intelectuais negros, musicistas negros, resistência e religiosidade afro e história dos Reinos Africanos como forma de valorizar a história e o conhecimento da população negra nas escolas de educação básica da cidade de Caxias, compreendendo que a própria escola é o espaço de reificação dos preconceitos. Assim, surgiu o Cine Balaiada, em 2018, promovido pela Universidade Estadual do Maranhão em Caxias, uma ação extensionista que trabalhou pontualmente em oito escolas públicas e em uma ação social da região.

Desse modo, por si só, a construção da ação Cine Balaiada não é algo fácil e imediato. Nos preocupamos com a missão, o objetivo maior, o público-alvo, as narrativas e o que elas proporcionariam que, no caso, é um debate sobre as relações étnico-raciais e a apreciação de conteúdos da historicidade do povo negro pela história. Claro que, diferente do uso maquiavélico no decorrer de nossa história, pretendíamos despertar interesse sobre as relações étnico-raciais e, sobretudo, empatia pelo outro, sensibilizando os alunos sobre a realidade bruta do negro na história.

Não tínhamos a intenção enviesada de produzir pensamentos unilaterais ou sectários dentro da escola, afinal, como já destacamos, entendemos que a escola é um espaço diverso, multicultural e, sobretudo, que deve prezar pelas boas relações entre seus iguais. Nesse intuito, a ação Cine Balaiada desenvolveu um planejamento cuidadoso e executou uma metodologia simples, mas eficaz. Primeiramente, um essencial planejamento de cada uma das partes de execução, idealizando um quadro de filmes a serem exibidos, por fim, uma metodologia que se divide em exibição do filme e o diálogo sobre ele, ponderando pontos principais.

Portanto, em um primeiro momento, construímos um catálogo básico de filmes com as fichas técnicas sobre essas produções e seu enredo básico, formando um quadro norteador para as exposições que pretendíamos fazer nas escolas de Caxias. Elementos com os quais pudéssemos pensar uma determinada exposição e como criar uma ponte entre os discentes de determinado período letivo e o conteúdo a ser explorado. Esse quadro norteador pontuava o tipo de estética, se era documentário, animação, longa-metragem com trajetória de vida, longa-metragem histórico e assim por diante, bem

como pensávamos a classificação etária e a duração do filme, sim, pois precisávamos encaixá-lo no tempo que a escola nos disponibilizava. O último dos elementos, mas o principal, era o ponto central do filme, o que ele pretendia discutir.

Em meio aos nove filmes escolhidos para trabalhar nas escolas de Caxias, apenas dois foram dirigidos por negros, *Mãos Talentosas – A História de Ben Carson* – e *12 anos de escravidão*. Isso não significa que não há produções dirigidas por negros, claro que há e algumas foram indicadas ao Oscar, como ‘Corra’, dirigido por Jordan Peele e outros, aqui também a roteirista Ava DuVernay, que é a primeira mulher afro-americana a ganhar o prêmio de melhor direção pelo longa *Middle of Nowhere* no Festival Sundance de Cinema de 2012, autora da minissérie *Olhos que Condenam*, que é distribuída pela Netflix, entre outras premiações nas quais que já logrou sucesso. Mesmo apontando esses nomes e seus alcances midiáticos, estes ainda são bem pequenos comparados com produções de pessoas não negras.

Já que diretores negros ainda são poucos explorados dentro do cinema, por que não fizemos uso de suas produções? Por questões de logísticas, antes da exibição de qualquer filme ou documentário sempre avaliarmos a classificação indicativa, para saber se estaria adequada ao público, como fizemos uso de espaços de salas de aulas para realização desta pesquisa, tínhamos um tempo cronometrado, e diante disso os filmes ou documentários teriam que se encaixar no horário disponibilizado, ou até o enredo do filme não era adequado para a situação e o público. A partir desse planejamento conseguimos pensar filmes que poderíamos exibir na sala de aula e com o que poderíamos trabalhar, dando substrato para a segunda parte com a qual trabalharíamos as rodas de conversa.

As rodas de conversa são essenciais, pois elas ajudam o aluno a racionalizar o filme, a entender os sentidos propostos pelo autor e, sobretudo, a perceber como o enredo nos ajuda a compreender a historicidade da população negra de forma lúdica. Assim, imediatamente após o filme, formávamos um diálogo com os alunos, orientado por pontos-chaves, tais como ‘história do filme em si’, ‘quais os pontos lhe chamaram mais atenção’, ‘como se sentiram com determinado ponto do filme’, ‘as possíveis formas de interpretar determinado momento do filme’ e assim por diante. Dessa forma, a roda de conversa poderia aprofundar elementos do filme, racionalizar, mas, sobretudo, socializar o ponto que se quer atingir como a integração e o reconhecimento da população negra, elementos que devem ser feitos dentro da escola. Isso significa dizer que não pretendemos o reconhecimento do negro, em detrimento do branco, a exibição simplista desses filmes pode chegar em um outro ponto o qual desprezamos, a inversão da orientação racial, criando um ódio a brancos ou a construção de vitimização do negro e não pretendemos isso, mas a efetiva e boa relação racial dentro da escola.

AS ESCOLAS-CAMPO E O COMBATE AO RACISMO

O Brasil tem mais de 55,5% de nossa população se autodeclarando como pretos e/ou pardos segundo o IBGE (2022), portanto, com ascendência negra no sangue e nas características fenotípicas. É o país com maior incidência negra na composição populacional das Américas. No que diz respeito ao aspecto histórico-populacional de nossa nação, os números atuais sobre o tráfico de escravos para o Brasil apontam para mais de cinco milhões de escravos africanos entrando nos portos das cidades brasileiras até 1856. É o país que mais recebeu escravos africanos, havia, em algumas cidades durante a primeira metade do século XIX, oito vezes mais africanos que portugueses. Por si só esses números revelam uma faceta histórica e presente, maciça e volumosa da presença negra na formação do nosso país, revelam a preponderância da ascendência negra na formação do nosso povo.

Entretanto, a história da nossa nação, a memória sobre os negros e a historicidade da nossa gente são vistas de maneira negativa, privilegiando, e muito, uma historicidade europeia em detrimento da realidade indígena e negra. Os conteúdos destacados por livros didáticos e nas salas de aulas são as facetas de uma escravização maciça da população negra que coisifica e subordina a população negra, bem como a desnaturalização e culturalização excessiva de alguns poucos elementos positivos, nós ignoramos por completo a história africana e história e cultura afro-brasileira. O que sabemos sobre os “Ashantis, Iorubás, Haussás, Fulas, Bakongos, Makondes, Xhosas, Macuas e Swahílis? E do império do Monomotapa, dos reinos do Daomé, do império Vátua, da Rainha Jinga, de Mussa Keita, de Sundjata, de Chaka e Ngungunhane, Amílcar Cabral, Patrice Lumumba, Julius Nyerere ou Samora Machel?” O que sabemos da realidade escrava? O que aconteceu com os negros pós abolição? O nosso conhecimento sobre a história afro é limitado, e foi operacionalizado e apagado lentamente, desde o fim da escravidão. “Não era uma amnésia natural, mas proposital. Era preciso extirpar da história pátria aquilo que era considerada uma *nódoa* prejudicial à nova imagem do Brasil” (Zamparoni, 2007, p. 46).

Muryatan Barbosa (2008) destaca que o ensino atual de história e de outras disciplinas mantêm uma “crença na excepcionalidade europeia” que torna todos os outros povos e raças etapas de um estágio rumo ao ápice universal e esse “ápice seria a Europa Ocidental”. Sendo assim, ameríndios, africanos e mestiços, pretos e pardos não passam de um estado precário do desenvolvimento (Barbosa, 2008, p. 48), algo que precisa ser sublimado, vencido, esquecido. Nessa mesma linha de raciocínio, Marinelma Meirelles e Giovani Silva (2017) afirmam que temos uma base excludente e norteadada pelo conhecimento eurocêntrico que orienta o cotidiano escolar e estabelece que todas as populações não brancas aparecem apenas como “apêndices”, “em uma história em que ora são um ‘problema’ a ser equacionado, ora são peças da engrenagem colonial e, ainda, vistas como um

‘estorvo’ ao progresso e ao desenvolvimento” da nação brasileira (Silva; Meireles, 2017, p. 9). Assim, percebemos que o ensino em geral e, mais especificamente, o ensino de história, é eivado de valores, esquemas e, sobretudo, de conteúdos carregados de elementos europeus, tornando o nosso conhecimento extremamente eurocêntrico, imiscuindo-se dos conteúdos indígenas e negros dentro da comunidade escolar, promovendo desigualdades sociais e, especialmente, desigualdades raciais.

É esse compromisso excessivo com a historicidade europeia, sem, ao menos, citar um ou outro personagem ou figura de grande representatividade da população negra que desvaloriza, deslegitima e despersonifica a existência negra na história, criando a mais profunda barreira para o aprendizado entre a população de cor, qual seja, a baixa-estima. Essa mesma baixa-estima, somada às necessidades econômicas, representam parte significativa dos motivos da baixa entrada, da manutenção e o motivo da evasão da população negra na educação (Ferreira; Camargo, 2011). Por consequência, isso reflete nos números da população negra na escola. Segundo o IBGE (2016), na adolescência, a frequência e a presença de pessoas de cor na escola são menores que a dos brancos, enquanto 70,7% dos adolescentes brancos frequenta assiduamente a escola, entre os pretos esse índice cai para 55,5% e entre os pardos, 55,3%. Por consequência, o ingresso de pessoas pretas e pardas no ensino superior é extremamente prejudicado, sendo apenas 35,4%, enquanto os brancos, são 53,2%. Reflexo da ausência na escola, baixa frequência educacional, baixa estima e realidades econômicas.

Como resposta a isso, o Cine Balaiada veiculou filmes em escolas de Caxias como uma forma de combater desigualdades sociais em diferentes sentidos, mas, sobretudo, dentro da realidade educacional, construindo um combate ativo às desigualdades sociais, dando destaque à valorização da historicidade negra, à cultura africana e afro-brasileira de diferentes conteúdos abordados e discutidos a partir de filmes diversificados.

A escola se insere como espaço propício à aplicação de normas e leis que regulamentam a sociedade. Isso porque ela congrega de forma metodológica um grupo de cidadãos que irão renovar em um curto tempo os espaços públicos e privados de trabalho, inovação, comércio, entre outros fatores que compõem o meio social. Mediante a isso, é relevante dizer que a escola, enquanto instituição, é um dos meios mais convenientes para se falar e esclarecer dúvidas acerca dos grupos étnico-raciais existentes na sociedade, pois segundo Francisca Oliveira (2013):

A escola por ser um ambiente, onde ocorre um turbilhão de conflitos, e por estar inserido no espaço vários seguimentos culturais que se esbarram. Dessa forma é o lugar ideal para que também haja uma verdadeira reflexão, em situações onde possam ocorrer discriminação cultural ou racial entre seus alunados. Fazendo um pequeno retrocesso, nos deparamos com a educação brasileira que tem sido apontada, pelas pesquisas oficiais e acadêmicas, assim como pelos movimentos sociais e narrados pela história como um campo de desigualdade social e racial na educação. Esta situação exige do Estado a adoção de políticas e práticas de superação

do racismo e de desigualdade racial na educação, implantando o conhecimento à diversidade social (Oliveira, 2013, p. 01).

Foi só a partir da década de 90 que o estado começou a articular uma escola inclusiva, multicultural e correspondente às nossas diversidades culturais através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996. Entretanto, é a partir de 2003 que realmente incluiremos, primeiramente, os conteúdos da história africana e história e cultura brasileira através da lei 10.639, depois, em 2008, os conteúdos referentes à história e cultura indígena através da lei 11.645. Essas últimas leis, que complementaram a lei de 1996, vêm travando verdadeiros desafios em conseguir emplacar os conteúdos afro e indígenas dentro da comunidade escolar, mas demonstra, como visto até o ano de 2017, que o estado se empenhou como “propulsor de transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros no Brasil e a sua responsabilidade de intervenção nesse quadro” através da escola (Gomes, 2008, p. 79).

Independente da legislação predisposta pelo estado, o cumprimento destas leis ainda passa por inúmeras dificuldades, pois são poucas as políticas públicas educacionais que visam o melhoramento do ensino dessas temáticas, bem como a própria resistência social, além do velho debate sobre o conteúdo que a escola deve ensinar e, não menos importante, o completo desconhecimento sobre o conteúdo da história e cultura afro e indígena. Em suma, os obstáculos são estruturais e, nesse intuito, Maria Viana (2015) aponta que o direito e o acesso a uma educação de qualidade e igualitária nas escolas percorreu uma trajetória longa e permeada por obstáculos. Nesse contexto, a população negra foi uma das mais afetadas por conta do preconceito étnico-racial existente de forma velada na sociedade brasileira, muitas vezes construído em comunhão no convívio diário.

Entretanto, entendemos que a escola, conforme seu processo educativo, deve provocar mudanças de pensamento e comportamento nos alunos, contemplando “a luta pela promoção da igualdade social, sem discriminação, sem exclusão, que garanta o respeito à pluralidade cultural e à diversidade étnico-racial por meio de políticas públicas” (Santos, 2011, p. 58). Já que a escola é a instituição pilar da nossa formação, ela cristaliza desigualdades ao esvaziar identidades negras e indígenas, mas se conseguirmos aplicar as deliberações dessas leis na comunidade escolar, no fim, proporcionaremos mudanças.

A ação prevista para o projeto era a realização de filmes na educação básica, prioritariamente nas escolas públicas, sobretudo, aquelas escolas periféricas com carência de recursos, discentes com origens mais humildes e maior concentração de negros e pardos. Mas sempre que convidados ou quando uma nova oportunidade aparecia, levávamos o cine Balaiada para outras instituições.

A ação assim se estendeu para diferentes escolas, tentando atender a vasta necessidade da cidade. Nos diferentes níveis de ensino, educação básica e superior, a cidade concentra relativo

número de escolas, universidades e faculdades, públicas e privadas que acabam recebendo alunos de outras localidades, cidades como Codó, Coelho Neto, Buriti Bravo, São João do Soter, Miranda e outras, destacando-se como importante polo educacional, um município com 370 escolas e, destas, 342 são públicas que em 2018 registram mais de 35 mil matrículas, destes, mais de sete mil alunos no ensino médio. Portanto, é um universo ínfimo frente à quantidade de escolas, mas entendemos que é preciso começar esse diálogo na região, tanto na própria cidade quanto nas circunvizinhanças.

Em virtude da amplitude educacional da cidade de Caxias, tantas escolas e tantos alunos e da originalidade deste projeto, sem grandes outros exemplos com os quais pudéssemos basear nossa metodologia de escolha para as escolas, resolvemos testar em diferentes grupos as atividades da ação extensionista. Na tabela a seguir iremos expor nove casos mais emblemáticos com as quais mantivemos melhores diálogos, resultando em mais de 300 alunos alcançados.

Figura 01. Quadro detalhado sobre as escolas e espaços de intervenção do projeto Cine Balaiada.

QUADRO 1: ESCOLAS ALVO DA AÇÃO			
Escola	Rede de ensino	Nível de ensino	Localização na região
Colégio Militar Tiradentes IV	Pública	Anos iniciais e Ensino médio	Cohab – Caxias
U.E. João Lisboa	Pública	Anos iniciais e finais	Centro de Caxias
U. I. M. Mariano Campos	Pública	Anos Finais e EJA	Cidade de São João do Soter
Centro de Ensino Teófilo Dias	Pública	Ensino médio e EJA	Cidade de Aldeias Altas
U.E. Profa. Inez Evangelista Guimarães	Pública	Anos iniciais e finais	Povoado Barro Vermelho – 2º distrito de Caxias
U. E. Dias Carneiro	Pública	Anos Finais e EJA	Trizidela - Caxias
U. E. Filomena Teixeira Machado	Pública	Anos iniciais	Volta Redonda - Caxias
Projeto Mãos Amigas	Ação social com apoio Público	-	João Viana - Caxias
U. I. M. Santa Catarina Laboré	Pública	Anos iniciais finais e EJA	Baixinha - Caxias

FONTE: Acervo dos autores (2024).

Nossas duas primeiras experiências foram em escolas de relativa qualidade dentro da educação pública. Começamos com o Colégio Militar Tiradentes, que atende alunos dos mais diversos bairros caxienses, dispondo de uma infraestrutura de boa qualidade, durante um evento interno a respeito do dia da Consciência Negra. Na oportunidade, realizamos a exibição do filme

Estrelas além do tempo, sobre mulheres que trabalhavam na NASA, para alunos, servidores, pais e a comunidade que por ali passavam prestigiando o evento. Esse público era mais transitório, pontual e rápido, mas servia como primeira experiência. No caso da escola João Lisboa, situada na região central de Caxias, escola tradicional com 100 anos de existência no município, espaço de convergência da população local, atendendo alunos do 6º ao 9º ano e infraestrutura adequada para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Foram feitas três exposições para três diferentes períodos letivos, portanto, atendendo públicos diferentes, mas com grande concentração de negros e pardos.

Pensamos então em escolas de cidades próximas, envolvendo-nos com o entorno de Caxias. A primeira ocasião contou com o apoio de Fernando Sampaio, professor da Universidade Estadual e da rede municipal de São João do Sóter, município que fica a 61 km de Caxias, tendo uma população estimada em 18 mil habitantes (IBGE, 2019). O professor realizou uma aula campo com os alunos de São João do Sóter, alunos da U. I. M. Mariano Campos, em Caxias, no Museu da Balaiada e realizamos uma parceria com a exibição do documentário *Ninguém nasce assim*. Também tivemos contato com os alunos do ensino médio do Centro de Ensino Teófilo Dias, localizado no município de Aldeias Altas, a 35 km de Caxias, município com pouco mais de 26 mil habitantes (IBGE, 2019).

Resolvemos seguir para uma escola rural em virtude da carência de ações como esta, no caso, o Povoado Barro Vermelho, Caxias, distante 65 km. Tivemos dificuldades para acessar a escola, fomos no período chuvoso, o que deixa as estradas de terras difíceis para transitar. A realidade da educação do campo é de várias carências, por estarem afastados da região urbana, por não terem envolvimento com os projetos de outras instituições e com outras iniciativas.

Após essas experiências diurnas, fizemos uma exposição noturna, um público escolar mais desfavorecido de projetos de pesquisa e extensão por conta do horário de estudo, a exposição foi na U. E. Dias Carneiro, a escola recebe alunos da região e bairros adjacentes, somando uma expressiva quantidade de alunos que são distribuídos nos três turnos de funcionamento, no matutino 6º e 7º ano, vespertino 8º e 9º ano, e no noturno atuando na modalidade EJA – Educação para Jovens e Adultos, com alunos de maior idade, cansados da lida diurna de trabalho e com maior dificuldade de concentração.

Um momento oportuno de termos mais experiências atendendo diferentes escolas e sermos bem acolhidos foi durante a semana da Consciência Negra de 2019. Nessa semana trabalhamos com a U. E. Filomena Teixeira Machado exibindo *A Rota do escravo – A Alma da Resistência* para os alunos do 5º ano. E na U. I. M. Santa Catarina Laboré, situada na Baixinha, bairro periférico do município.

A escola funciona em dois turnos manhã de 1º ao 5º e tarde de 6º ao 9º ano, recebe alunos de bairros vizinhos mais afastados do Centro da cidade.

Por último dialogamos com a ação social, *Projeto Mãos Amigas*, que funciona em parceria com a prefeitura do município. O projeto acolhe crianças e adolescentes que recebem orientação social e desempenham atividades recreativas como dança, capoeira, futebol, aulas de informática e artesanato, além de reforço escolar na parte da manhã. Na ocasião, exibimos o filme *Pantera Negra*, a escolha se deu por ser um filme que possui um enredo com vários pontos que podem ser facilmente levados a um questionamento e por ser uma produção que estava em grande repercussão midiática e, até então, ainda não havia sido disponibilizado para ser exibido em TV aberta. Nesse sentido, por se tratar de um projeto que atende jovens e crianças de baixa renda, provavelmente não tiveram a oportunidade de assisti-los nas salas de um cinema. Entretanto, um ponto parece comum a toda essa realidade: o baixo conhecimento sobre os conteúdos da história e da cultura africana e afro-brasileira. A opção de combate a essa realidade é o uso de recursos audiovisuais na sala de aula, uma estética cinematográfica apoiando a disseminação desse conteúdo.

A ESTÉTICA CINEMATOGRAFICA E O CINE BALAIADA

A exposição estética da realidade, através de leituras cinematográficas, pode abrir caminho para entender narrativas sociais às quais pouco conhecemos, narrativas sociais como a de líderes negros, musicistas negros, reis africanos e documentários sobre personalidades afro e gerar empatias sobre as condições humanas do outro. Assim, narrativas ficcionais, documentários e enredos históricos, por exemplo, possibilitam a reflexão sobre a realidade social, bem como a constatação de desigualdades sociais, como o racismo e, também, a percepção sobre a existência e a preponderância da população negra na história e perceber a possibilidade de transformação intrínseca. Tudo isso através de uma linguagem acessível com imagens e sons que acessam diferentes contextos sociais a partir dos quais podemos enriquecer e repensar o contexto atual.

Se lembrarmos do racismo que exclui negros de toda a estrutura educacional, podemos entender parte da narrativa extremamente impactante da estética audiovisual e entendê-la como arte revolucionária que é capaz de transformar o mundo. Sim, pois, a partir do momento que constatamos o potencial transformador desses filmes em sala de aula, combatendo a desigualdade social cristalizada na comunidade escolar, entendemos que o Cine Balaiada pode ajudar a refletir sobre a realidade social e a compreensão de desigualdades históricas através de uma linguagem acessível com imagens e sons que acessam emoções e contextos sociais, a partir dos quais podemos enriquecer e repensar o contexto atual.

Nossa realidade é revivida, transformada e refeita a partir desta atitude indagadora através de documentários, narrativas ficcionais e animações de ordem cinematográfica e pode impactar diretamente o convívio cotidiano dos alunos. Ou seja, ao dispormos de um recurso poderoso como das narrativas cinematográficas podemos vislumbrar um conjunto amplo de narrativas diretamente impactantes sobre a vivência de crianças e adolescentes negros de Caxias e circunvizinhanças, cidades que, basicamente, possuem pouca interação com o consumo desse recurso audiovisual. É importante percebermos, pensarmos e interagirmos com esse potencial recurso na educação. Segundo Santos (2011, p. 33) “o debate acerca da inserção das várias linguagens artísticas e particularmente o cinema no contexto escolar, desde os anos iniciais, precisa tomar consistência nos meios acadêmicos, sobretudo nos cursos de licenciatura e formação de docentes”.

Se lembrarmos do racismo que exclui negros de toda a estrutura educacional, podemos perceber parte da narrativa extremamente impactante da estética audiovisual e entendê-la como arte revolucionária que é capaz de transformar o mundo. Sim, pois a partir do momento que constatamos o potencial transformador desses filmes em sala de aula, combatendo a desigualdade social cristalizada na comunidade escolar, entenderemos que narrativas ficcionais, bem como documentários e outros enredos estilísticos possibilitam a reflexão sobre a realidade social e a compreensão de desigualdades históricas através de uma linguagem acessível com imagens e sons que acessam emoções e contextos sociais, a partir dos quais podemos enriquecer e repensar o contexto atual. Conforme a legislação vigente:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (CNE, 2004).

Essa primeira resolução do conselho nacional instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o que é essencial. Essa primeira resolução vai para além do conteúdo, pois articula amplitudes, prevê correlações no conteúdo e tenta estipular o desenvolvimento de valores e visões de mundo. Sim, pois a lei em si, de número 10.639/2003, é simples e coloca apenas a obrigatoriedade em promover o conteúdo necessário para a valorização afrodescendente, elementos com os quais o Cine Balaiada tenta dialogar. Portanto, nossa ação extensionista em Caxias, por um lado, viabilizada o aprendizado de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e, por outro, possibilita o aprimoramento de valores e o alargamento de visões de mundo. Dessa forma, tentamos alcançar o que é previsto na legislação sobre as relações étnico-raciais, trabalhando na construção e na valorização da identidade afro-brasileira, mas também no reconhecimento mútuo por todos os alunos,

as especificidades de sua ascendência, os valores e elementos históricos dos diferentes grupos, interagindo e valorizando os contextos históricos de suas respectivas heranças e construindo elementos vitais de respeito mútuo para a consolidação da democracia.

Os filmes, por sua vez, são de diferentes naturezas. Documentários, longas-metragens de história de vida, animações, mais de vinte filmes, mas aqui trataremos exclusivamente dos filmes exibidos nas nove escolas já comentadas anteriormente. São eles:

Figura 02. Quadro de informações técnicas dos filmes e documentários trabalhados.

QUADRO 2: FILMES EXIBIDOS PELO CINE BALAIADA						
Filmes	Tipo de produção artística	Diretor	Ano de lançamento	Classificação indicativa	Duração	Palavras chaves
Estrelas Além do Tempo	Filme	Theodore Melfi	2016	Livre	127 min	Segregação racial
A Rota do escravo – A Alma da Resistência	Curta metragem	Tabué Nguma & Nil Viasnoff	2013	----	34min 54	Comércio de escravos
Mãos Talentosas – A História de Ben Carson	Filme	Thomas Carter	2009	12 anos	86min	História de vida
O Menino do Pijama Listrado	Filme	Mark Herman	2008	12 anos	94min	Nazismo
Ninguém Nasce Assim	Curta metragem	Laboratório de Humanidade	2015	----	29min 31	Racismo
12 anos de escravidão	Filme	Steve McQueen	2014	14 anos	02h14	História de vida
Histórias Cruzadas	Filme	Tate Taylor	2011	12 anos	146min	Empregadas domésticas negras
Ecos da Escravidão – Caminhos da Reportagem	Curta metragem	Nereide Beirão – TV Brasil	2015	----	52min 30	Escravidão no Brasil
Pantera Negra	Filme	Darrin Prescott	2018	14 anos	02h02	Sociedade africana fictícia

FONTE: Acervo dos autores (2024).

Os filmes proporcionaram aos alunos a vivência de uma reflexão acerca dos temas de racismo, segregação racial e compra e venda de escravizados africanos, por exemplo. Os filmes e documentários escolhidos para compor essa pesquisa trouxeram reflexões de enorme valia para aqueles que se permitiram sentir a história ali retratada. Os filmes *Estrelas além do tempo* e *Histórias Cruzadas* nos apontam uma triste realidade de segregação racial. O primeiro nos mostra como três mulheres negras foram extremamente importante para que os Estados Unidos saíssem vitoriosos na Corrida Espacial travada durante a Guerra Fria com a Rússia; o segundo retrata a triste rotina de empregadas domésticas negras, ambas narrativas com base em histórias verdadeiras. Assim teríamos mulheres negras aparecendo em situações de trabalho distintas, mas sendo fortemente segregadas dentro de sua realidade de trabalho, por serem mulheres e por serem negras.

Por sua vez, os documentários *A Rota do escravo – A Alma da Resistência* e *Ecos da Escravidão* irão nos mostrar uma síntese da escravidão, apontando os caminhos desde a saída dos negros do continente africano até o processo de abolição, colocando o mais importante conteúdo discutido na escola, a escravidão, em uma releitura cinematográfica com a qual possamos ponderar outras coisas para além do retrato de tristeza, violência e submissão da história negra.

O filme *Mãos Talentosas – A História de Ben Carson* retrata a história de um dos mais respeitados neurocirurgiões do mundo, um homem negro, vindo de uma família desestruturada, pobre e que cresceu em meio ao preconceito. Esse, por sua vez, é excelente, pois foge da relação imbricada em nossa sociedade entre negros e escravidão, ponderando a proeminência negra em outros espaços. A participação das pessoas de cor em outras atividades é constantemente esvaziada, sobretudo em atividades intelectuais.

Fizemos uso também do filme *O menino do pijama listrado*. Este acontece no contexto da Segunda Guerra Mundial e sua trama contempla a proposta do conteúdo que estava sendo trabalhado em sala. A trama permitiu aos alunos perceberem o preconceito racial que vai além da segregação, para seu sentido mais perverso, a morte de milhões de judeus. O diálogo, portanto, entre o conteúdo das aulas, o filme e a proposta de discussão na roda de conversa é discutir o preconceito. Claro que os judeus não são negros, mas também sofreram por sua ascendência judaica. O filme traz um paralelo interessante, por mostrar como o preconceito pode matar pessoas que inclusive tenham a mesma cor. Isso acaba escalonando justamente aquilo que queremos propor com o Cine Balaiada, que é a construção de valores e atitudes que possam promover as relações étnico-raciais.

O documentário *Ninguém nasce assim*, já destacado no começo deste artigo, foi escolhido uma vez que expõe o cotidiano de uma escola de ensino fundamental e médio, cenário vívido pelos alunos que acompanham o enredo. Um dos momentos ímpares do filme, na quadra esportiva, durante uma partida de futebol um aluno foi chamado de “macaco” por outro colega e diante disso passa a ser necessário questionar e problematizar a raiz do racismo dentro da nossa sociedade.

O filme *12 anos de escravidão* narra a história verídica de Solomon Northup, negro liberto que é enganado e forçadamente levado pela segunda vez à escravidão. Mostra o seu trajeto de vida como escravo nesses doze anos e retrata, assim, o cotidiano escravo, as lógicas de violências, as vivências sentimentais e a luta por liberdade. Isso torna-o um filme emblemático para uso em sala de aula e discutir não só a escravidão pela escravidão, mas os diferentes sentidos que ela abarca para um escravizado.

O filme *Pantera negra*, o longa-metragem vencedor do Oscar em três categorias, está longe de ser uma caricatura reducionista do continente africano representado corriqueiramente como um local de savana e miséria, repleto de animais exóticos e seres humanos com pouca roupa e alimento. O filme retrata um país tecnológico e desenvolvido, *Wakanda*, que esconde do mundo sua riqueza proveniente de um metal valioso. O enredo abre margem para mais debates, pois diferente da maioria de outros filmes em que os guerreiros são sempre homens, o longa, quebra a lógica patriarcal e ressalta a matrilinearidade, bem como discute a ideia de ancestralidade africana e dá base para separar a história dos negros em África e a história dos negros nas Américas.

Em meio a esse curto, mas rico universo cinematográfico, conseguimos elencar diversos temas relacionado as relações étnico raciais, tais como escravidão, racismo e trajetórias de negros. De cada exibição foi possível perceber o espanto sentido pelos alunos com novidades que nunca souberam sobre a história dos negros, bem como a revolta em cenas em que apontam situações como ‘coisas para brancos’ e ‘coisas para pessoas de cor’, destacando a segregação racial e as realidades para além da historicidade europeia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da maior parte da população brasileira ser composta por pessoas de cor, afrodescendentes, e de termos recebido o maior contingente de africanos durante nossa história, somos um país extremamente racista. A realidade desse racismo é alimentando por nosso próprio sistema educacional. A partir dessa constatação, criamos a ação extensionista intitulada Cine Balaçada em 2018 na Universidade Estadual do Maranhão cidade de Caxias, interior do Estado, região com grande concentração de pessoas de cor nas escolas. Escolas com diferentes características e

obstáculos, situadas em regiões distintas da região e públicos diversos, mas com um problema em comum, a carência sobre as temáticas étnico-raciais.

O Cine Balaiada nos permitiu levantar dados com os quais pudéssemos caracterizar o espaço educacional da cidade, percebendo-a como um importante polo educacional convergente da região leste do Estado. Conseguimos caracterizar o espaço educacional público, tipificar escolas com as quais pudéssemos dialogar e os filmes os quais iríamos usar em nove escolas escolhidas. Desde escolas com boa estrutura até com carência de recursos, situadas em outras cidades ou nas periferias, que funcionavam durante o dia e durante a noite. Portanto, é claro que isso também nos fez perceber como essa pesquisa e essa ação extensionista ainda está começando e temos um longo caminho a percorrer. Entretanto, no minúsculo universo com o qual dialogamos, podemos perceber o quanto isso foi impactante para os alunos da educação básica, promovendo uma forma de atitude indagadora entre os alunos, ao refletirmos sobre diversas temáticas que envolvem a população negra. Uma atitude que possibilitará o enfrentamento desse racismo na escola e a transformação dessa estrutura de desigualdades raciais em Caxias, uma estética do enfrentamento ao racismo.

REFERÊNCIAS

- ANCINE. **Anuário Estatístico do Cinema Brasileiro – 2018**. Brasília: ANCINE / Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual, 2019.
- ALMEIDA, Paulo. Sérgio; BUTCHER, Pedro. **Cinema, desenvolvimento e mercado**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2003.
- ALVES, Giovanni. *A formação humana na arte realista*. In: SANTOS, José Alex Soares; SILVA, Antônio Valricélio Linhares da; LUSTOSA, Francisca Geny (Orgs.). **Cinema e teatro como experiências inovadoras e formativas na educação**. Fortaleza, EdUECE, 2012. p. 19-23.
- ALVES, Giovanni. **Tela crítica: a metodologia**. Londrina: Práxis; Buaru: Canal 06, 2010.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e cinema: o mundo do trabalho através do cinema**. Londrina: Práxis; Buaru: Canal 06, 2008.
- ASSUNÇÃO, Matthias Rohrig. Histórias Do Balaio: Historiografia, Memória Oral E As Origens Da Balaiada: In História Oral, **Revista Da Associação**. V 1, P. 67-89, 1998.
- BARBOSA, Muryatan S. *Eurocentrismo, História e História da África*. In.: **Sankofa: revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, v. 1, p. 46-62, 2008.
- BRASIL. Lei N° 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996.

BRASIL. CNE/CP 009/2001.

CNE/CP Resolução 1/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004.

CAMPOS, Cristiano. *Ninguém nasce assim*. In. **Laboratório de Humanidades** – Colégio Pedro II – Humaitá II. (Documentário) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6H_xfUCLWBY. Acessado em: 05 de junho de 2020.

CNE/CP Resolução 1/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004.

COSTA, Antonio. **Compreender o cinema**. São Paulo: Globo, 2003.

ELLIOT, John. *Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio*. In: PEREIRA, A. (Org.). **Cartografia do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras do Brasil, ALB,1998, p.137-152.

FANTIN, Mônica. Experiência estética e o dispositivo do cinema na formação. **Revista Devir Educação**, Lavras, vol.2, n.2, p.33-55 jul./dez.,2018.

FERREIRA, Ricardo Frankllin; CAMARGO, Amilton Carlos. *As relações cotidianas e a construção da identidade negra*. In.: **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 374-389, 2011.

FLORENCIO, Sônia Rampim; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. **Educação Patrimonial: História, conceitos e processos**. Brasília: IPHAN, 2012.

GONZAGA, Alice. **Palácios e poeiras: 100 anos de cinemas no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Funarte; Record, 1996.

GOMES, Nilma Lino. *A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/2003*. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

IBGE: **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2016**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>. Acessado em: 11 de maio de 2020.

IBGE – **Informe MIR Monitoramento e avaliação**. nº 3 – Edição Censo Demográfico 2022. Brasília -DF. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de>

gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-
monitoramento-e-gestao-da-informacao/informativos/Informe-edicao-censo-demografico2022.pdf

LOUREIRO, Robson. Educação, Cinema e Estética: elementos para uma reeducação do olhar. **Revista Realidade & Educação**, jan/jun., p. 135-154, 2008.

MARTINS, Sandra. *Racismo no CPII: fora! Ninguém nasce assim*. In.: **Revista Appai Educar** – Informação ao profissional da educação. Rio de Janeiro: APPAI, 2015.

MELO, Cristiane Puridade de. Cinema em “preto e branco: discussões étnico-raciais na sala de aula através da utilização da linguagem fílmica. **X Encontro Regional Nordeste DE História Oral**. Salvador – BA, 2015.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. Cinema e ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Revistas de História e estudos culturais**, vol.5 ano V n°2. abril/maio/junho, 2008.

OLIVEIRA, Francisca de Fátima de. **O Ensino da Cultura Afro – Brasileira e Africana na Escola**. Os desafios da escola pública paraense na perspectiva do Professor PDE. Paraná, v. II, 2013.

RAMOS, Fernão Pessoa; SCHVARZMAN, Sheila. **Nova história do cinema brasileiro**. São Paulo: SESC, 2017.

SOUZA, José Inácio de Melo. **Salas de cinema e história urbana de São Paulo (1895-1930): o cinema dos engenheiros**. São Paulo: Senac São Paulo, 2016.

TAKAHASHI, Jardim. **Cinema brasileiro: evolução e desempenho**. São Paulo: Fundação Japão, 1985.

SANTOS, Dilma Francisco dos. Cinema e estética: a catarse em diferentes contextos. **Revista Pandora Brasil**, n. 34, p. 25-55, setembro, 2019.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. In: **Crítica Histórica**. Ano VIII, Nº 15, Julho/2017

VIANA, Maria da Guia. **Os desafios da implementação da Lei Federal Nº 10.639/03: entre as ações da Política Nacional de Programação da Igualdade Racial e a Política Educacional do Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2015.

ZAMPARONI, Valdemir. *A África e os estudos africanos no Brasil: Passado e Futuro*. In.: **Ciência e Cultura**. vol. 59, n. 2, São Paulo, Abr./Jun, 2007.

A NOVA HISTÓRIA E AS NOVAS LINGUAGENS: POSSÍVEIS USOS DIDÁTICOS DA SÉRIE ANDOR (DISNEY, 2022) PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

THE NEW HISTORY AND THE NEW LANGUAGES: POSSIBLE DIDACTIC USES OF THE ANDOR SERIES (DISNEY, 2022) FOR TEACHING THE HISTORY OF THE BRAZILIAN CIVIL-MILITARY DICTATORSHIP

Herik Eduardo Sousa Alves¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo estabelecer a relação entre nova história, a partir da obra *A escrita da história* de Peter Burke (1992), e o ensino de história da ditadura civil-militar brasileira em sala de aula através da série *Andor* (Disney, 2022) e através dessa relação orientar docentes da disciplina de história sobre o uso de séries e filmes divulgados em *streamings* em sala de aula. Parte-se da hipótese que as novas tendências da pesquisa histórica devem acompanhar os novos métodos de ensino em sala de aula.

Palavras-chave: ditadura; nova história; andor.

Abstract: The following paper aims to establish the relationship between the New History, linking Peter Burke's *New Perspectives of Historical Writing* (1991) with the teaching of history about the civil-military dictatorship in schools by using *Andor* (Disney, 2022). Our main objective through this is to guide history teachers to use streaming movies and series in the classroom. The main hypothesis is that the new possibilities of historical research should follow the most recent teaching methods.

Keywords: dictatorship; new history; andor.

¹ Mestrando em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1568790714791856>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-9184-0489>. E-mail: herik499@gmail.com

INTRODUÇÃO

A perspectiva do uso da imagem em movimento, seja ela série ou cinema, não é novo, porém, o uso de obras de ficção para o ensino de história é um debate recente. A interdisciplinaridade entre arte cinematográfica e história proporciona ao aluno a possibilidade de interseção entre o entretenimento audiovisual e as questões pertinentes à realidade, entretanto, o uso dessa ferramenta deve estar atrelado às metodologias específicas e à formação do professor que deverá estabelecer a relação entre ficção e atribuí-las a eventos que ocorreram durante o período recente da história brasileira: a ditadura civil-militar brasileira.

Neste artigo, utilizamos o conceito de ditadura civil-militar, conforme postulado por Dreiffus (2006) que considera que o golpe de 1964 e a ditadura que o seguiu foi orquestrada por militares, porém contou com o apoio e financiamento das elites econômicas brasileiras insatisfeitas com as aproximações de João Goulart com grupos de esquerda, e por parte da sociedade civil que pela coerção e consentimento deu margem para o funcionamento do Estado de Terrorismo.

O estudo sobre o período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) parte da importância que a história tem para a construção da memória dos indivíduos, na qual a construção dessa memória em grande parte em sala de aula nas aulas de história. A construção do conhecimento histórico dos discentes pode ser dividida de duas formas: a) a que o aluno aprende em sala de aula, com o professor de história e o livro didático e b) a partir das narrativas construídas nas mídias digitais sobre a história. Desta forma, o conflito de narrativas sobre determinado evento história sempre será pauta em sala de aula, os temas sensíveis da história principalmente, uma vez que se tornaram objetos daqueles que usam a narrativa histórica como mercadoria.

Os “temas sensíveis” geram mais *clicks* nas plataformas virtuais, que resultam em retorno financeiro e favorecimento de algoritmo daqueles que os produzem. O uso dessas narrativas por não historiadores como “curiosidade” omite o pensamento crítico sobre esses eventos que são cruciais para construção da memória histórica dos sujeitos, como as grandes guerras e os regimes ditatoriais do século XX. É necessário também destacar que no Brasil, existem grupos que ocupam essas mídias digitais com o objetivo de confrontar as narrativas postuladas por historiadores e “reescrever a história”, um desses grupos é o Brasil Paralelo, empresa financiada por grandes empresários como Jorge Gerdau, dono da empresa siderúrgica Gerdau.

O Brasil Paralelo através de *adsenses* promove seus conteúdos com viés negacionistas principalmente nas redes sociais com mídias digitais relacionadas à documentários sobre sujeitos e eventos históricos, portanto, cabe ao docente de história entender o funcionamento dessas narrativas e a capacidade de convencimento destas junto aos seus alunos, com o objetivo de desmitificá-las em

sala de aula e promover também uso de mídias digitais como ferramentas para o ensino de história e sobre a ditadura civil-militar brasileira.

A análise da obra *Andor (2022)* é baseada principalmente nos estudos dentro da historiografia que trataram do revisionismo historiográfico², na qual em uma de suas vertentes apontam que o regime instaurado em 1964 e seus aparatos foram sustentados por setores fardados e não fardados, não eximindo a participação fundamental dos militares, porém estendendo a responsabilidade para outros blocos da sociedade brasileira, debates esses que foram fomentados a partir da implementação de Lei de Acesso à Informação de 2011³ e da Comissão Nacional da Verdade em 2012⁴. A Lei de Acesso à Informação possibilitou o resgate de documentos antes ocultados por militares e empresários que financiaram o golpe de 1964 e a ditadura que o sucedeu, através deles foi possível o contato com documentos oficiais das forças militares brasileiras, que comprovaram o excesso do aparato repressivo, a colaboração de civis e o financiamento do regime por parte do empresariado.

A participação de setores não fardados e da comunidade de informações como apoio ao Terrorismo de Estado é evidente na série *Andor (2022)* a partir de uma análise superficial de sua narrativa, permitindo que o aluno veja na prática como é o funcionamento desses setores no contexto do período ditatorial.

A aplicação dessa metodologia no ensino de história, depende também, da disponibilização das ferramentas necessárias para sua execução em sala de aula, uma vez que a utilização de equipamentos eletrônicos é imprescindível na execução das atividades, o que leva a considerar que deve haver um domínio por parte do professor de história da utilização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's).

Diante do acima exposto, parte-se da perspectiva que a ficção é produto do imaginário do homem, e a história como ciência estuda o homem, logo, a invenção e construção de cenários distópicos devem ser estudados e usados tanto dentro da pesquisa científica quanto em sala de aula.

A NOVA HISTÓRIA (E AS NOVAS METODOLOGIAS)

Ao se falar em Nova História, seus conceitos e aplicações dentro da pesquisa histórica, indiretamente se põe em xeque as novas metodologias de ensino de história. De acordo com Peter Burke (1992, p. 3) há uma certa dificuldade de se conceituar a Nova História, torna-se mais fácil

² Cito aqui Melo (2000); Fico (2004); Fico (2014) e Joffily (2018).

³ LEI Nº 12.527, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011 que Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências.

⁴ A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012. A CNV tem por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988.

compreender aquilo que a Nova História se contrapõe: ao tradicionalismo Rankeano⁵. Ora, se a Nova História rompe principalmente com a forma tradicional de se pesquisar história, e de a fazê-la, abrindo a possibilidade para abordagens que não sejam estritamente ligadas ao campo da política, as novas metodologias de ensino de história rompem com o tradicionalismo do ensino de história: o positivismo. Será esse elo que ligará as duas “novas”.

A história política, considerada por Leopold Von Ranke e seus seguidores, não era apenas o modo metodologicamente correto de se fazer história, era o que a definia como ciência. Estudar política estava intrínseca ao estudo do Estado, da história nacional e/ou internacional (Burke, 1992, p. 5) e ao uso dos documentos oficiais como fontes da escrita da história. Considera-se ainda importante o uso das fontes oficiais para pesquisa história — nas quais a história política baseia-se —, porém, após o movimento da escola *Annales* e da obra do historiador francês Jacques Le Goff *A História Nova* (1998), a história passou a não depender exclusivamente dessas fontes e métodos para a credibilidade da pesquisa histórica. Portanto, a *nouvelle histoire* e as concepções da Escola dos *Annales* abriram um leque de possibilidades não só no campo da pesquisa acadêmica, mas também no ensino de história, ao estabelecer que a ciência história não se resumia à história política.

Para Le Goff (1998), “a história nova ampliou o campo do documento histórico” (p. 27) a medida em que os pressupostos teóricos e metodológicos da ciência história passavam por uma ampliação do campo, novos documentos passaram a serem considerando fontes históricas. A “ampliação do campo” aqui citada, referem-se às mudanças fomentadas pela Escola dos *Annales* por Lucien Febvre e Marc Bloch a partir de 1929.

Os apontamentos acima, no qual destaca a relação entre a Escola dos *Annales* e as novas metodologias de ensino não é inédito, Katia Maria Abud em sua obra de 2003 já afirmava que:

No mesmo período em que os *Annales* iniciavam o processo de renovação da produção historiográfica, expandiam-se idéias que propunham inovações para o desenvolvimento educacional. Nos Estados Unidos, Suíça, França e Itália, educadores e estudiosos da Psicologia da Aprendizagem opunham-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visando a uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliasse o acesso de todos à escola (Abud, 2003, p. 185-186).

Não coincidentemente, a obra de Abud (2003), trata sobre o uso de filmes em sala de aula como método didático para o ensino de história, que desde o começo do século XX passou por diversos debates sobre como essa ferramenta poderia ser usada, porém, a questão levantada neste trabalho envolve três aspectos ainda em debate no campo do ensino de história: a) o uso de produções

⁵ O historiador alemão Leopold Van Ranke não rejeitava a história social, mas tinha como principal foco das suas pesquisas e obras, o Estado, havendo assim a predominância da história política, o que fez com que seus seguidores continuassem com foco nessa categoria historiográfica (Burke, 1992, p. 17).

que não tratam diretamente da realidade, ou seja, que tem como ponto de partida o ambiente fictício, b) o uso de séries como ferramentas de ensino de história e c) O uso de mídias digitais publicadas exclusivamente em *streamings* em sala de aula.

A série *Andor* (Disney, 2022) se encaixa nos três aspectos acima listados, entretanto, para melhor entendimento devemos tratá-los de maneira distinta antes de tratá-los de forma coletiva.

A DISTOPIA (FICÇÃO) E O ENSINO DE HISTÓRIA

Ao se afirmar que o uso de ficção científica é um debate recente nas pesquisas sobre o ensino de história, põe-se em evidência o levantamento de produções científicas da última década sobre a temática, a categoria de ficção científica no ensino de história, ao ser pesquisada em repositórios gerais como o Google Scholar e os dados disponíveis pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES) através da plataforma EduCAPES⁶, não tiveram retornos evidentes. Diante da escassa produção com essa temática, usou-se o termo distopia, mais usado nos trabalhos acadêmicos e que dão conta da proposta que é a categoria cinematográfica de ficção científica, isso não significa dizer que toda obra de ficção é uma distopia, mas que, a obra em questão neste trabalho se encaixa nas duas terminologias.

A maioria das distopias do universo cinematográfico se passam em um ambiente onde algo parecido com o que chamamos de Estado, se encontra na condição de opressor, o conceito de distopia é geralmente baseado nessa premissa de opressão e oprimidos, como alegoria dos regimes fascistas do século XX, como afirma Borges (2021) em seu trabalho sobre o uso de filmes distópicos em sala de aula para o ensino de história:

[...] Estes discorrem sobre sociedades que se reportam a contextos caóticos, em que pesam o controle social das informações e a perseguição ao que destoa da 'ordem', alçando constantemente à homogeneização para a garantia das projeções utópicas do Estado (Borges, 2021, p. 17).

As características da distopia muita das vezes se aproximam do funcionamento de regimes ditatoriais, e isto não é coincidência, para corroborar com esta ponderação, trago o exemplo da franquia *Star Wars*, já que a série *Andor* (Disney, 2022) é um *spin-off* da franquia.

Na produção cinematográfica de George Lucas há o *Império*, que toma o poder de forma idêntica a um golpe de Estado e os governa de forma opressora, o próprio autor afirmou que sua inspiração para a produção foi a Guerra do Vietnã e a opressão dos Estados Unidos contra o recente

⁶ A plataforma conta com um sistema de busca de periódicos acadêmicos e produtos educacionais produzidos no Brasil. <https://educapes.capes.gov.br/> Acesso em: 02/07/2023.

país da Ásia. Por outro lado, autores afirmavam que a primeira trilogia era uma alegoria ao nazismo e ao fascismo, como Maciel (2020); Vírveda e Patricia (2020), devido a sua estética autoritária.

A segunda questão apontada no texto, que ainda está em debate, ou seja, ainda em construção dentro da pesquisa científica, é o uso de séries na modalidade de reprodução por *streamings*. Há diversos trabalhos que tratam do uso de séries televisivas e seus usos no ensino de história, no entanto, a dinâmica de reprodução e distribuição é diferente, cabendo a primeira uma discussão mais complexa, sendo assim, usaremos aqui os levantamentos teóricos e metodológicos do uso de filmes em sala de aula e no ensino de história como norte para o uso da série *Andor* (Disney, 2022).

Ressalta-se que a lógica do *streaming* é guiada por algoritmos que fazem com que as produções se “adequem” as preferências do usuário, como expõe Souza (2021):

Nesse mundo, crianças, jovens, adultos e idosos ocupam várias horas de seu dia conectados à internet, via smartphones, smart TVs e computadores, consumindo muitas dessas imagens de forma mais ou menos aleatória, conduzidos por algoritmos que vão criando nichos de gostos e vontades não só no consumo de produtos culturais, mas também na formação dos valores políticos e dos referenciais de mundo desses sujeitos. A História é, na atualidade, conteúdo presente e relevante nesse universo cultural, e lidar com isso nas salas de aula é um desafio de proporções ainda pouco delineadas (Souza, 2021, p. 308).

Questão diferente aquela aplicada ao cinema por exemplo, no qual o telespectador assistia o trailer⁷ e definia seu interesse ou não pelo produto. No que se refere as camadas de classe baixa, tendo em vista que o acesso ao cinema sempre foi culturalmente elitizado, não se davam ao luxo de escolher aquilo que iriam consumir, ficavam à mercê principalmente da programação aberta das emissoras de televisão.

Posteriormente, ao longo da primeira década dos anos 2000, não só o acesso as produções cinematográficas foram mais “democratizadas” para aqueles que as consumiam, mas também, as empresas de *streamings* abriram a possibilidade de outras produções não *hollywoodianas* fossem disseminadas no mercado, como afirma Souza (2021):

O monopólio do cinema e da televisão na difusão de conteúdos audiovisuais agora compete com a profusão de imagens produzidas por pequenos grupos ou mesmo por indivíduos, que utilizam plataformas digitais para entrar nesse mercado e ajudam a construir o incomensurável acervo de memórias imagéticas do mundo contemporâneo (Souza, 2021, p. 308).

Esta breve ponderação sobre a distribuição das produções cinematográficas serve para responder uma das possíveis questões a serem levantadas sobre o uso da série *Andor* que é distribuída pela plataforma de *streaming Disney Plus*: como os alunos terão acesso a série completa? A questão

⁷ Pequeno trecho do filme exibido antes do lançamento do filme que funciona como anúncio e propaganda da produção cinematográfica.

apontada será respondida no decorrer do texto, porém, adianto que, o processo de ensino não dependerá do contato do aluno com a série completa, uma vez que a aula será estabelecida a partir da exibição de trechos/cortes específicos na sala de aula, onde a contará também com a aula expositiva do professor à medida em que as cenas forem trabalhadas.

USO DA SÉRIE *ANDOR* (DISNEY, 2022) EM SALA DE AULA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

O uso da referida série em sala de aula para o ensino de história irá depender de alguns recursos pedagógicos, sendo eles, projetor (*Datashow*), caixas de som e computador, tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem depende da exibição de trechos específicos da série a cada assunto abordado durante as aulas. O recorte de cenas faz-se necessário devido ao tamanho da série, na qual tem uma média de 52 minutos em cada capítulo, sendo impossível usá-la por completo em sala de aula.

O aluno na sua autonomia poderá assistir a série completa, porém, a principal intenção de levar a série para sala de aula, é que o aluno não dependa da série completa no processo de compreensão do assunto trabalhado, pois, deve-se também levar em conta os limites financeiros que são impostos por conta da assinatura do *streaming*⁸ onde a série está hospedada.

O assunto a ser abordado em sala de aula será referente ao funcionamento da repressão em meio a um governo autoritário, assim como os indivíduos que resistem contra esse governo e como se organizam com o intuito de combatê-lo. Assim como nas alegorias cinematográficas sobre regimes autoritários do século XX em havia grupos organizados, que resistiam contra opressão e tentavam restabelecer um governo democrático em busca de melhores condições de vida para os grupos subalternos, na ditadura civil-militar brasileira existiu organizações contrárias à ditadura civil-militar brasileira, que organizadamente atuavam contra o Estado de Terrorismo a fim de que se estabelecesse um governo de garantias de direitos.

Para Denise Rollemberg (2007), as “esquerdas revolucionárias” atuavam desde antes de 1964, porém, a partir do final da década de 1960 com a instauração do Ato Institucional n.º 05 houve acentuação da repressão contra esses grupos (p. 49). O AI-5 a partir de 1969 supriu quaisquer opções “legais” de restaurar a democracia nos moldes da revolução, portanto, grande parte dessas organizações que vinham resistindo ao regime optaram pela luta armada, isto é, se organizaram em

⁸ Atualmente a assinatura da plataforma *Disney Plus* custa R\$ 33,90 (trinta e três reais e noventa centavos) correspondendo a 2,60% do salário-mínimo.

formas de guerrilhas urbanas e rurais para combater a atuação dos militares e do empresariado que defendiam seus interesses.

Perante o exposto, há de ressaltar a complexidade dessas organizações e da repressão instituída para combater-las, cabendo ao docente realizar leituras sobre essas organizações uma vez que há certas omissões e apagamentos sobre esses grupos nos livros didáticos de história, para tal estudo, indico os textos *Esquerdas Revolucionárias e luta armada* (2007) da historiadora Denise Rollemberg, a obra *Combate nas Trevas* (1987) do historiador e ex-militante do Partido Comunista Brasileiro (PCB), Jacob Gorender e *A Revolução da VPR: A Vanguarda Popular Revolucionária* (2021) da pesquisadora Carla Luciana Silva.

Dentre vários fatores que irão ser abordados no decorrer do texto, que também estão presentes na série, será abordado a construção daqueles indivíduos civis que não estavam ligados a nenhuma organização, e passam a compor essa resistência motivados pelo excesso de opressão. Paralelamente, à medida que essas questões serão abordadas, será apresentado as similaridades com as organizações contrárias à ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), sendo este o principal objetivo desta metodologia de ensino.

O USO DA SÉRIE ANDOR (DISNEY, 2022) COMO REPRESENTAÇÃO DO FUNCIONAMENTO DO SISTEMA REPRESSIVO DO ESTADO

Sabe-se que ambientação do contexto da série se passa em uma distopia, já citada acima, ou seja, o cenário é um ambiente em que um governo autoritário está no poder, e a forma que esse governo chegou ao poder foi através de algo semelhante a um golpe de estado. A relação entre a forma com que o Império Galático ascendeu ao poder e destituiu a República do poder merece sua atenção também como forma de representação e comparação com o real, mas não será o foco deste trabalho, tendo em vista que o cenário onde se passa a série o Império já está com seu poder consolidado e também da complexidade dos “eventos”.

O funcionamento do sistema repressivo do Estado está presente em todos os eventos da série, o protagonista, Cassian Andor, é um “civil” que não demonstra por muito tempo interesse a causa rebelde — isto é, aqueles que se organizam em pró da restituição do governo democrático — até que por envolvimento em um assalto a uma base Imperial, movido por interesses próprios, passa a ser associado à causa rebelde, mesmo que em suas autorreflexões, não veja sentido na causa.

Os breves eventos acima citados dão conta de duas formas de representação de funcionamento do Estado opressor, a primeira diz respeito a participação de sujeitos que eram considerados subversivos durante a ditadura civil-militar brasileira em assaltos e outros tipos de

expropriações, mas que não estavam ligados diretamente a nenhuma organização, estavam ali por benefício próprio.

A segunda representa como algumas dessas organizações mantinham-se financeiramente, através de expropriações de bens; a terceira reflete o que comumente acontecia dentro das organizações contrárias a ditadura civil-militar: a crítica que os próprios membros faziam quanto ao funcionamento delas o que resultava em dissidências, como exemplifica Alves (2022):

[...] Se as críticas feitas pelo grupo da “corrente dois” fizeram com que os seus idealizadores fossem expulsos da AP, era de conhecimento que parte da AP não iria ver com bons olhos essa aproximação da organização com o PCdoB, que podia ser considerada também uma aproximação da guerra revolucionária e da luta armada como forma de combater o regime ditatorial (Alves, 2022, p. 52).

A segunda, as expropriações, também eram práticas comuns dentre as organizações contrárias à ditadura civil-militar brasileira, principalmente entre 1965-1969, período em que essas ações eram mais intensas, o produto dessas apropriações tanto na série como nos eventos reais, era o uso dos valores expropriados com o objetivo de financiar as organizações, pois, necessitavam de mantimentos e armas, a última, quando se referir às organizações que optaram pela luta armada:

Com o déficit financeiro, o MR-8 executou algumas ações de expropriações. Em agosto de 1968, um desfalque de 60 milhões de cruzeiros em um banco, foi atribuído ao militante do MR-8 Mauro Fernando de Souza que trabalhava no Banco Mercantil de Niterói. Com a crescente falta de recursos da organização, em dezembro, é criado o Comando de Expropriações, o qual seria responsável por adquirir recursos para o MR-8. Esses recursos seriam oriundos principalmente de assaltos a bancos no Rio de Janeiro (Alves, 2022, p. 49).

É possível ainda, estabelecer a conexão entre a propaganda feita pelo governo autoritário a partir desses assaltos, servia para escrachar publicamente essas organizações perante o público, como criminosas, subversivas e terroristas, legitimando assim os “excessos” cometidos pela repressão como as torturas institucionalizadas, tópico também abordado na série.

A institucionalização da tortura está presente na série, no enredo a personagem *Bix Caleen*, por conhecer o protagonista Cassian Andor (protagonista), é capturada com o objetivo de ela informar a localização do então fugitivo Cassian Andor, procurado em decorrência do assalto à base imperial. O problema ocorre quando, mesmo conhecendo Cassian por grande parte da sua vida, no momento não sabia onde ele estava, porém, mesmo não tendo posse da informação que os executores do Império procuravam, foi torturada como se soubesse e estivesse omitindo a informação.

A tortura apresentada parece ser comum em interrogatórios, presente em outras produções do mesmo universo, sendo assim, prática comum do exercício Imperial, assim como era dos militares durante a ditadura civil-militar, esta servia com o mesmo objetivo, e também era passível dos mesmos

erros. No caso da tortura institucionalizada, muito dos que foram torturados sequer participavam passivamente das organizações contrárias à ditadura ou sabiam alguma informação, refletindo assim os equívocos da comunidade de informação usada pelos militares, fazendo com que estes, para se livrar do sofrimento, traziam informações que na maioria das vezes não eram verdades.

A tortura institucionalizada — tanto no cenário fictício quanto na história do Brasil — era ensinada por órgãos em que suas atuações eram especificamente relacionadas aos interrogatórios e torturas contra suspeitos de subversão contra o governo ditatorial, esses órgãos contavam não somente com os agentes de campo, mas também com agentes da inteligência, no caso do Brasil, eram gerenciados pelo Serviço Nacional de Informações (SNI), de acordo com Alves (2022):

A ESG, tomando como referência o Manual Básico de Guerra, fica responsável por combater os revolucionários, tomando como um de seus mais importantes instrumentos o Serviço Nacional de Informação (SNI), responsável por obter informações das organizações contrárias ao regime e apontar os possíveis militantes dentro da chamada comunidade de informações. Os agentes do Estado usavam técnicas de interrogatório para obter informações dos suspeitos de subversão aprendidas através de cursos no Panamá (Alves, 2022, p. 18).

Por último, trago a cena presente no último capítulo da série, na qual mostra o conflito da população contra os militares, que, mesmo claramente em desvantagem contra as forças imperiais, entraram em conflito armado em busca de libertação do sistema que os oprimia, sendo esta a única forma de consegui-la. Esse conflito reflete duas questões importantes sobre aqueles que optaram pela luta armada durante os anos de chumbo no Brasil (1968-1975), sabiam que estavam em desvantagem bélica e militar em relação aos militares do sistema repressivo, e tinham consciência que as formas legais de derrubar o poder estavam escassas, porém, lutavam pelos seus direitos, lutavam pela revolução.

As cenas acima citadas são recortes de cenas dos capítulos da série, que, por questões legais não podem compor o corpo do texto deste trabalho, cabendo ao professor assisti-la e fazer seus próprios recortes, pois há possibilidades de uso da série que não foram citadas, cabendo ao professor identificá-las e levá-las para sala de aula. Durante a observação da obra audiovisual é possível que o professor de história se dê conta de outras possibilidades das quais não foram citadas neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo estabelecer a relação entre nova história, o uso de uma obra audiovisual de ficção em sala de aula e os possíveis usos da série *Andor* (Disney, 2022) em sala de aula como recurso didático para o ensino de história, com o objetivo de trazer representações de como funcionava o sistema repressivo dentro da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985).

Dentre as dificuldades encontradas e citadas no corpo do texto estão a quantidade irrisória de produções que tratam especificamente do uso de ficção dentro do ensino de história, fazendo com que se opte por trabalhos que trataram sobre distopias no uso de história e também de produções que tratem exclusivamente do uso de obras audiovisuais no formato de séries de *streamings*.

Ressalta-se que, a produção acima citada pode e deve ser usada para representar outras questões históricas presentes no seu enredo, assim como o resto do universo criado por George Lucas nos anos 1970, a exemplo dessas representações cito aqui o trabalho de Vírseda e Patricia (2020), que em seu trabalho de conclusão de curso estabeleceu a relação entre a arquitetura imperial de Star Wars e os sistemas totalitários do século XX, trabalho este de grandes possibilidade para o ensino de história em sala de aula.

Conclui-se que há diversas possibilidades no âmbito do ensino de história com o uso de obras audiovisuais, não se limitando a obras de época ou aquelas que retratam com exatidão como os eventos históricos aconteceram. Essas possibilidades devem ser aproveitadas tendo em vista o grande crescimento de produções audiovisuais, possibilidades essas que aumentam quando postas em sala de aula com interdisciplinaridade com outras áreas das ciências humanas ou não.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. A construção de uma didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. In: **História**, São Paulo, n. 22 (1), 2003. p.183-193.
- ALVES, H.E.S. **Narrativas em Disputa: A luta armada brasileira nas páginas do Orvil e do Combate nas Trevas**. Monografia (Curso de História Licenciatura) – Departamento de História – CECEN, Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, p. 58. 2022.
- BORGES, Natália Moura. **V de Vingança, Jogos Vorazes e Fahrenheit 451: O uso de distopias no ensino de história**. Dissertação (mestrado profissional em Ensino de História) –Universidade Federal de Sergipe, 2021.
- BURKE, Peter. Teóricos e historiadores. In: BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Unesp, 1992, p.11-37.
- CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 65-119.
- DE MELO, D. B. Ditadura “Civil-Militar”?: Controvérsias Historiográficas Sobre O Processo Político Brasileiro No Pós-1964 E Os Desafios Do Tempo Presente. **Espaço Plural**, [S. l.]v. 13, n. 27, p. 39-53, 2000. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/8574>. Acesso em: 13 out. 2023.

DREIFUSS, René. **A Conquista do Estado**. Ação Política e Golpe de Classe. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 47, p.29-60, 2004.

GORENDER, Jacob. **Combate nas Trevas**. São Paulo: Expressão Popular, 1987.

JOFFILY, Mariana. **Aniversários do golpe de 1964**: debates historiográficos, implicações políticas. Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 204 – 251, jan./mar. 2018.

LE GOFF, Jacques. A História Nova. In: LE GOFF, Jacques. **A história nova**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACIELA, Kédson. **O lado histórico da força: possibilidades do uso de elementos do universo Star Wars para o debate de crise na democracia e o totalitarismo no ensino fundamental**. Dissertação (mestrado profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual do Pará, 2020.

ROLLEMBERG, Denise. Esquerdas revolucionárias e luta armada. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). **O tempo da ditadura**: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SILVA, C. L. S. (org). **A revolução da VPR**: A Vanguarda Popular Revolucionária. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

SOUZA, Éder Cristiano de. Cinema e audiovisual no ensino de História: questionamentos, abordagens e possibilidades de investigação. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). **Ensino de história e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021, p.308-326.

VÍRSEDA, Calvo. PATRICIA, Sara. **Fisonomia de un imperio: arquitectura totalitaria en Star Wars**. Trabalho de Conclusão de Curso. E.T.S. Arquitectura - Universidad Politécnica de Madrid, 2020.

JOGOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO USO DO LÚDICO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID- 19

GAMES FOR TEACHING HISTORY: AN EXPERIENCE REPORT ON THE USE OF PLAY IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

José Victor Ferreira Rocha dos Santos ¹

Resumo: A proposta deste artigo é apresentar dinâmicas que envolveram a aplicação de jogos como ferramenta pedagógica para a explicação de conteúdos de História no ensino fundamental, em meio ao caos desencadeado pela pandemia da COVID-19. A metodologia foi desenvolvida na Escola Municipal Pio X, onde, após a identificação de uma forte relação dos alunos com os *games*, foram criados materiais lúdicos sobre o Iluminismo, a Revolução Russa e a ascensão dos Regimes Totalitários. As atividades propostas visaram engajar os estudantes de forma criativa e interativa, utilizando elementos dos jogos para facilitar a compreensão dos conteúdos históricos e promover um aprendizado mais dinâmico e significativo, tornando o processo de ensino mais atrativo e relevante para os estudantes.

Palavras-chave: Ensino de História; Ensino na Pandemia; Jogos.

Abstract: The purpose of this article is to present dynamics that involved the application of games such as pedagogical tool for the explanation of History content in elementary school, amid the chaos unleashed by the COVID-19 pandemic. The methodology was developed at the Pio X Municipal School, where, after identifying a strong relationship between students and games, they were created playful materials about the Enlightenment, the Russian Revolution and the rise of the Regimes Totalitarian. The proposed activities aimed to engage students in a creative and interactive way, using elements of the games to facilitate the understanding of historical content and promote a more dynamic and meaningful learning, making the teaching process more attractive and relevant for students.

Keywords: Teaching History; Teaching in the Pandemic; Games.

¹ Graduado em Licenciatura em História pela Universidade de Pernambuco (UPE), campus Mata Norte. Integrante do Leitorado Antigo - Laboratório de Ensino e Pesquisa em História Antiga e Medieval. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9388342934771013>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-6815-0130>. E-mail: josevictorferreirarocha@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os entraves proporcionados pelo cenário pandêmico da COVID-19 afligiram todo o mundo e, evidentemente, o espaço educacional não ficou de fora. Nesse sentido, os educadores precisaram buscar alternativas para se adaptarem a este momento caótico. Assim, o uso da tecnologia foi fundamental para o processo de ensino, pois permitiu a continuidade das aulas, enquadradas no que se denomina ensino remoto. No entanto, são inegáveis as barreiras enfrentadas por professores e estudantes ao tentarem se adaptar.

Conforme Kátia R. de Souza *et al.* (2020), o fenômeno da ‘aula remota’ tornou-se uma realidade na educação, substituindo as aulas presenciais devido ao isolamento social imposto pela pandemia. Nesse contexto, os professores foram desafiados a repensar suas práticas pedagógicas e a adaptar-se ao ambiente virtual. Diferentemente do ensino a distância (EAD), que é estruturado para funcionar de forma não presencial, o ensino remoto surgiu de maneira abrupta, com o objetivo de assegurar a continuidade do processo educativo. A pandemia, embora inesperada, expôs e agravou a desigualdade social, evidenciando que muitos alunos não têm acesso adequado à tecnologia, além de tornar complexa a relação entre docentes e discentes, especialmente na interação *online*.

A experiência prática do licenciando em ambiente escolar é essencial para sua formação, pois é o momento em que o futuro educador se insere no espaço educacional. Como destacam Souza e Ferreira (2020, p.7), “as tarefas de planejar, aplicar e avaliar atividades de ensino em turmas previamente designadas ao professor em formação inicial são fundamentais para proporcionar a experiência de profissionalização”. As autoras ressaltam que a vivência do futuro professor com a instituição de ensino oferece uma oportunidade crucial para adquirir conhecimentos que fundamentam suas percepções sobre a prática docente. Dessa forma, essas observações e o convívio direto com o ambiente escolar contribuem significativamente para a formação do futuro profissional da área educacional.

Portanto, como destaca Leandro Karnal (2005) em *História na sala de aula*, as práticas pedagógicas são dinâmicas e evoluem ao longo do tempo. No contexto atual, é crucial adaptar o processo de ensino-aprendizagem às novas realidades. A transmissão de conhecimento ultrapassa agora os limites das quatro paredes da sala de aula, como evidenciado pelo modelo remoto de ensino. Nesse cenário, os professores tiveram que adotar novas posturas e repensar seus métodos. A lousa e o piloto foram substituídos por computadores e celulares, refletindo uma transformação significativa nas abordagens educacionais.

A edição de 2020 da Residência Pedagógica trilhou uma trajetória bastante significativa, destacando-se a participação na referida edição. As reuniões semanais, planejadas para a execução

das regências, foram momentos de reflexão sobre temas essenciais para o campo da História e promoveram uma abordagem crítica em relação a diversas situações sociais. Nesse âmbito, destacam-se as discussões sobre interculturalidade e a perspectiva decolonial, que permitem uma análise mais abrangente e enriquecedora das práticas educacionais. Como afirma Candau (2020, p. 681), essas abordagens visam

radicalizar a proposta da educação intercultural crítica ao propor que nos situemos a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade-colonialidade hegemônicos, mas resistem e constroem práticas e conhecimentos insurgentes numa perspectiva contra hegemônica.

Diante dessa situação, o programa visou adaptar as metodologias de ensino ao formato *online*, alinhando os conteúdos às necessidades do ambiente digital. Para atingir esse objetivo, foram desenvolvidos diversos recursos educacionais, com destaque para o uso de jogos. Estes últimos serão o foco principal da discussão a seguir, devido ao seu papel crucial na implementação e avaliação das práticas de ensino propostas.

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A sala de aula moderna, juntamente com as abordagens educacionais atualmente aplicadas, tem sido constantemente desafiada e colocada em questão. Materiais didáticos superficiais, aulas pouco envolventes, abandono e, muitas vezes, a restrição do uso de novas tecnologias, como telemóveis, projetores, filmes ou equipamentos de som, são alguns dos obstáculos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem atual (SANTOS; LIMA, 2021, p. 222).

A utilização das novas tecnologias vem crescendo bastante nas duas últimas décadas, e, durante e após a pandemia, aprender a manusear essas novas ferramentas tornou-se uma tarefa crucial. Para o trabalho docente contemporâneo, quando bem utilizadas, estas podem enriquecer significativamente a prática docente e facilitar a atração dos alunos, inseridos neste novo universo pelos debates provocados em sala de aula.

A especialização dos professores quanto ao uso das ferramentas em suas aulas é de suma importância, pois é preciso que manuseiem os sistemas básicos do computador e saibam trabalhar de forma eficaz com os *softwares* educacionais, acompanhando o desenvolvimento dos alunos no decorrer das atividades e analisando os resultados obtidos, para que os objetivos trabalhados sejam alcançados (PEREIRA; SILVA, 2013, p. 93).

O uso de slides, o trabalho com música e filmes são algumas das inúmeras possibilidades abertas pelas inovações tecnológicas do século XXI. Dentro desse emaranhado de caminhos, estão os jogos.

A pandemia nos levou a um ponto em que talvez só viéssemos a chegar, sem ela, muito depois, mas os sinais de mudança já haviam sido escutados por ouvidos mais atentos: as gerações que chegam à escola desejam (e precisam) de maior interatividade, de um ensino de História que não se limite à enumeração de fatos ou estruturas ou contextos ou análises. O nosso desafio como profissionais de história [...] é trazer nossas ocupações e preocupações através de linguagens que sejam mais bem compreensíveis pelo nosso público, os alunos. [...] Os vídeos, os jogos, as redes de conhecimento, as rodas de leitura, os filmes... todas essas são válidas experiências da inserção de mídias e tecnologias em sala de aula, provas do esforço contínuo que nós, profissionais de história, precisamos estar sempre dispostos a fazer para exercer nossa profissão. (SOUZA NETO; SILVA, 2021, p. 8-9.

Marcella Albaine Farias da Costa *et al.* (2015, p. 109), ao citar Carla Meinerz (2013), descreve que os jogos “devem ser entendidos enquanto prática cultural que pressupõe a interação social e possibilita a circulação de saberes e fazeres”. Assim, desencadeiam diversos sentimentos, entre eles, a sensação de fuga da vida cotidiana.

Do mesmo modo, o ato de brincar entrega ao jogador um dos sentimentos mais importantes: a liberdade. Esta, por sua vez, oferece ao indivíduo a propensão de criar seu próprio mundo e revive nossas lembranças da infância. Ademais, a ludicidade:

é uma coisa do ser humano, é uma expressão, acontece de diferentes formas, nas diferentes etapas da vida, devendo estar presente sempre. Este ato possibilita a liberdade de tempo, de espaço e de criação, é uma linguagem do espontâneo, da alma, é alegria, é viver em plenitude e liberdade. (COSTA; SANTOS; XAVIER, 2015, p. 112)

São várias as contribuições dos *games* no tocante ao aprendizado, proporcionando a conquista de diversas habilidades e a estimulação de vários domínios e campos do ensino. De acordo com Costa *et al.* (2015), os videogames podem ser ferramentas eficazes para o aumento da capacidade cerebral, contribuindo para o controle cognitivo, o desenvolvimento de habilidades espaciais, o autodomínio e a autoconfiança. Além disso, os jogos estimulam a motivação e o desejo de aprender.

Os videogames se tornaram um dos produtos mais consumidos na sociedade atual: o jornal *Estado de São Paulo* divulgou uma pesquisa realizada em 2013, segundo a qual a quantidade de jogadores de videogames ultrapassa 1,2 bilhão de pessoas em todo o mundo (COSCELLI, 2013). Mais recentemente, dados da *Pesquisa Game Brasil 2024* indicam que 85,4% dos brasileiros consideram os jogos eletrônicos uma das principais formas de entretenimento. O estudo também aponta que 73,9% da população brasileira joga algum tipo de jogo digital (KLEINA, 2024).

Ou seja, faz parte do cotidiano dos estudantes, e, conseqüentemente, isso não deve ser desconsiderado, mas sim alinhado com o conteúdo que será ministrado pelo profissional da educação, em seu exercício. Nesse sentido, é necessário que o professor tenha um olhar atento para que sua exposição em sala esteja sintonizada com o universo estudantil.

Por conseguinte, reconhece-se a importância de orientar e dar significado às experiências históricas em relação às vivências práticas dos estudantes, uma vez que isso fortalece e contribui para um impacto positivo no ensino de História. Além do mais, essa abordagem permite ao professor compreender as noções temporais dos alunos e suas percepções sobre o passado.

propiciando um maior contato com as fontes e com os conhecimentos historicamente constituídos, disponibilizados ao aprendiz nas diversas dinâmicas pedagógicas em sala de aula e, neste contato com diferentes fontes, poder inferi-las e interpretá-las oportunizando a construção de novas narrativas por meio das mais diversas formas como, por exemplo, reflexão escrita, desenhos, imagens digitais, memes, história em quadrinhos, canções ou poemas, entre outros que apresentem orientações temporais, oferecendo, dessa maneira, melhores condições de ler o mundo e nele agir ao desenvolver a consciência histórica significativa. (FREITAS; PEREIRA, 2021, p. 7)

Para Jörn Rüsen (2011, p. 79), a aprendizagem histórica “é a consciência humana relativa ao tempo, experimentando-o para que seja significativo, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo”. Essas perspectivas sobre o tempo não se restringem apenas ao ambiente escolar, mas também provêm de vários segmentos da sociedade, como os jogos. Dessa forma, ao utilizar o *game*, o docente consegue estimar a aprendizagem prévia desencadeada pelo jogo e promover a identificação com a cultura histórica dos discentes.

Para executar os procedimentos lúdicos no âmbito da sala de aula, empregou-se o método intitulado gamificação, que tem como definição: a utilização de elementos encontrados nos *games*, como história, sistema de *feedback*, sistema de recompensa e cooperação, entre outros, com o objetivo de alcançar o mesmo nível de interatividade dos jogadores com os games (FARDO, 2013, p. 2). Esta, por sua vez, é um dos exemplos de metodologias ativas, as quais dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando e criando, com orientação do professor (BACICH; MORAN, 2018, p. 4).

APLICAÇÃO DOS JOGOS EM SALA DE AULA

1. Iluminismo

Ao acompanharmos os alunos da Escola Municipal Pio X, em Carpina, notamos uma baixa participação nas discussões temáticas. Um dos fatores que contribuíram para essa falta de interatividade foi o modelo de ensino remoto, que acabou aumentando o distanciamento entre professores e alunos. No entanto, o recurso do *chat*, que permite aos alunos escreverem comentários durante a explicação do professor sem a necessidade de utilizar áudio ou vídeo, ajudou a identificar o perfil da turma. Observamos, através dessas interações, o uso frequente de expressões e referências ligadas ao universo dos jogos.

A primeira experiência de uso do lúdico teve como temática o “Iluminismo”. De acordo com o *Dicionário de Conceitos Históricos* (2009), este é um dos temas centrais da História da Filosofia, cuja influência moldou profundamente as mentalidades do Ocidente contemporâneo. A conceituação do Iluminismo foi desenvolvida por Immanuel Kant para explicar as ideias predominantes na Europa Ocidental no século XVIII. Seus principais debates abordam questões como:

a defesa do pensamento racional, a crítica à autoridade religiosa e ao autoritarismo de qualquer tipo e a oposição ao fanatismo. Influenciados pela revolução científica do século XVII, principalmente pelo racionalismo e pelo cientificismo de Descartes, a maioria dos iluministas pregava o papel crítico da razão, considerando essa a única ferramenta capaz de esclarecer a humanidade. Em geral, combatiam a Igreja Católica e sua enorme influência social e política na Europa do Antigo Regime (SILVA; SILVA, 2009, p. 210)

Ao analisarmos o tema histórico em questão, percebemos a ausência da perspectiva feminina no debate. Não por acaso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta os profissionais da educação a conduzirem suas aulas por meio de questões gerais, como especifica a habilidade de “analisar os principais aspectos conceituais do Iluminismo e do Liberalismo e discutir a relação entre esses conceitos e a organização do mundo contemporâneo” (BRASIL, 2017, p. 425). Em outras palavras, o foco curricular está centrado predominantemente nas definições e, sobretudo, nas contribuições dos filósofos iluministas, deixando de lado outras vozes, especialmente femininas, que também foram importantes nesse contexto.

Com base na perspectiva de Vera Candau (2012), é essencial combater as negligências e preconceitos historicamente construídos que ainda ressoam no campo educacional, no qual o currículo muitas vezes reforça narrativas excludentes, eurocêntricas e outras formas de marginalização. Portanto, torna-se necessário desenvolver uma abordagem crítica da história, voltada para a garantia dos direitos fundamentais, que

aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2012, p. 244)

Além dos elementos já propostos, foram problematizadas e apresentadas mulheres que participaram desse movimento, como Mary Wollstonecraft, uma das principais figuras críticas e defensoras dos direitos femininos.

Com isso, a apresentação e o jogo foram elaborados utilizando o *PowerPoint*, com a escolha ferramentas do programa para captar a atenção dos discentes. O *quis* foi desenvolvido com recursos como caixas de texto, imagens e *hyperlinks* que direcionam os alunos para respostas corretas ou incorretas. O jogo consiste em cinco questões, cada uma com cinco alternativas, das quais apenas uma é correta.

Ilustração 1- Questão cinco do Quis: Mary Wollstonecraft, Pioneira na Defesa da Igualdade de Gênero

Fonte própria

O resultado dessa aplicação foi bastante significativo, pois os estudantes se envolveram ativamente na dinâmica, levantando questões que haviam permanecido sem resposta durante a explicação. Dessa forma, a abordagem lúdica recriou o ambiente dos jogos com os quais eles têm contato no dia a dia, despertando o interesse pelo tema e superando, assim, parte da barreira do espaço virtual.

2. Revolução Russa

Eric Hobsbawm, em *A Era dos Extremos: o Breve Século XX* (1995), faz uma análise comparativa entre a Revolução Francesa e a Revolução Russa, concluindo que ambas são marcos fundamentais na história mundial. No entanto, ele ressalta que o movimento russo teve um impacto mais profundo e duradouro nas transformações sociais, políticas e econômicas do século XX.

Teve repercussões muito mais profundas e globais que sua ancestral. Pois se as ideias da Revolução Francesa, como é hoje evidente, duraram mais que o bolchevismo, as consequências práticas de 1917 foram muito maiores e mais duradouras que as de 1789. A Revolução de Outubro produziu de longe o mais formidável movimento revolucionário organizado na história moderna. (HOBSBAWM, 1995, p. 62)

Na obra *As Revoluções Russas e o Socialismo Soviético* (2003), Daniel Aarão propõe uma visão descentralizada do movimento revolucionário russo, que geralmente é associado de forma exclusiva à Insurreição de Outubro. Aarão desafia essa perspectiva ao argumentar que a Revolução Russa não se resume apenas a Petrogrado, aos partidos políticos ou às figuras de liderança, como Lênin e Trotsky. Ele amplia o foco, ressaltando a complexidade e a diversidade dos atores e dos processos envolvidos na construção do socialismo soviético.

Dessa maneira, além de abordar o contexto histórico e a relevância da Revolução Russa para o desenrolar dos eventos históricos, é possível introduzir no ambiente escolar o movimento das

mulheres russas, que lutaram pelo direito ao voto, contra a fome e o czarismo. Assim, evitam-se narrativas tradicionais e combate-se a exclusão das vozes femininas na história.

Para tornar o estudo sobre a Revolução Russa mais dinâmico, foi criado um jogo de cartas (*cards*), utilizando ferramentas do *PowerPoint*. Nesse jogo, o estudante escolhe uma carta, que o leva a uma pergunta, evitando seguir uma ordem predeterminada e promovendo maior interatividade. A construção desse tipo de jogo no *PowerPoint* é relativamente simples. Primeiro, criam-se os cartões usando formas ou imagens. Cada carta é vinculada a um slide específico por meio de *hyperlinks* ou ações, com cada *slide* correspondendo a uma pergunta ou desafio sobre a Revolução Russa. Ao clicar na carta escolhida, o estudante é automaticamente direcionado para o conteúdo associado.

Ilustração 2- Menu do Jogo de Cartas sobre a Revolução Russa: 6 Opções de *Cards*
Interativos



Fonte própria

O desfecho dessa atividade foi marcado por uma excelente participação dos alunos e momentos de diversão. Durante as respostas, alguns cometeram erros, optando por alternativas incorretas, o que permitiu esclarecer as lacunas no conteúdo. Para estimular o engajamento, foi criado um ambiente de aprendizado interativo e envolvente. A dinâmica promoveu discussões e correções em grupo, incentivando o raciocínio crítico e tornando o processo de aprendizado mais colaborativo.

3. Regimes Totalitários

Posteriormente, foi possível conduzir o conteúdo sobre os regimes totalitários. Ian Kershaw (2016, p. 258) afirma que a organização internacional na Europa após a Primeira Guerra Mundial “foi uma construção fragílissima, edificada sobre alicerces dos mais precários. Os interesses nacionais, as tensões étnicas e os ressentimentos nacionalistas fomentados pelo acordo que pôs fim à guerra estavam sempre ameaçando provocar um colapso”. Em outras palavras, o mundo estava prestes a

enfrentar o terror da ideologia desumana do nazifascismo. Ao contrário da Primeira Guerra, o conflito seguinte foi muito mais agressivo e deixou marcas irreparáveis.

O Nazismo representa uma linha de pensamento agressiva e extremamente violenta, cujo objetivo era a extinção de outras raças consideradas fora dos padrões racistas. O “objetivo da Alemanha não era criar uma Europa unida com autonomia entre seus países membros, mas escravizar suas populações e exterminar os grupos étnicos considerados nocivos à pureza racial ariana” (SOUSA, 2020, p. 157).

Na atualidade, abordar assuntos como este não é uma tarefa simples. A quantidade de discursos controversos construídos sobre o totalitarismo é significativa, incluindo interpretações variadas sobre o espectro político, bem como a negação da existência de fatos históricos, que permeiam a vida do professor de História. Nesse contexto, Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2005, p. 24) destacam que afirmações desse tipo “são, no mínimo, desprezíveis, podendo tornar-se perigosas quando, além de não serem verdadeiras, acabam se transformando em veículos de preconceito e segregação”.

Por conseguinte, na contemporaneidade, é possível perceber o reflexo dessas ações negacionistas, ou seja, a escolha de negar a realidade como uma alternativa de fuga de verdades desconfortáveis para determinados grupos sociais. Além disso, essas afirmações apresentam um forte tom apologético e problemático e, evidentemente, essas ideias também permeiam o ambiente escolar. Por isso, é imprescindível lembrar

o que aconteceu durante o período nazista é de extrema importância, já que vai ajudar a reduzir os riscos de que o fato seja relegado como um abuso esquecido no passado, o horror de um período de guerra ou abuso por parte de um governo específico em um momento determinado. (GRECO; WEISH, 2016, p. 444)

Bertone Souza (2020) sintetiza a ascensão dessas ideologias como a promoção da aniquilação moral, física e política. Assim, é fundamental que o profissional de História argumente e debata, propondo atividades que evitem a incompreensão desse acontecimento tão sangrento na história mundial.

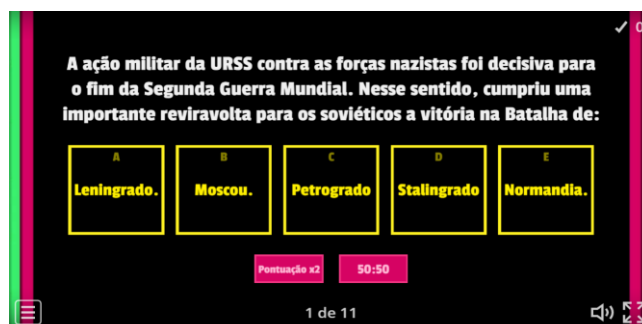
Para milhões de europeus, a Segunda Guerra Mundial, ainda mais que a Primeira, foi o mais perto que chegaram do inferno na terra. O número de mortos por si só — mais de 40 milhões apenas na Europa, mais que o quádruplo da Primeira Guerra — dá uma ideia do horror. As perdas vão além da imaginação. Só na União Soviética, foram mais de 25 milhões. Os mortos da Alemanha chegaram a cerca de 7 milhões; os da Polônia, a 6 milhões. A crueza dos números não diz nada dos extremos de sofrimento, ou da infelicidade a que foram submetidas incontáveis famílias. Nem dão a mais remota ideia do peso geográfico da imensa quantidade de baixas. (KERSHAW, 2016, p. 353)

Para tal propósito foi utilizado um jogo sobre Regimes Totalitários, desenvolvido na plataforma chamada de *Wordwall*, projetada para formação de atividades personalizadas, em padrão

gamificado.² O programa fornece vários modelos lúdicos que podem ser personalizados, entre eles optou-se pelo “Game show de TV”, um questionário de múltipla escolha, sem tempo delimitado, com ajuda e rodada bônus.

No total, foram criadas 11 questões sobre o surgimento dos Regimes Totalitários, cada uma com cinco opções de resposta (A, B, C, D e E), sendo apenas uma correta. Cada resposta certa vale 100 pontos. Durante o jogo, os participantes têm a oportunidade de enfrentar rodadas bônus, que oferecem chances extras para acumular pontos adicionais ou benefícios. Além disso, os competidores têm a opção de solicitar auxílio, o que pode resultar na redução das opções de resposta ou no aumento da pontuação obtida na questão.

Ilustração 3 - Imagem representativa do jogo no estilo 'Game Show de TV', com a primeira pergunta do questionário.

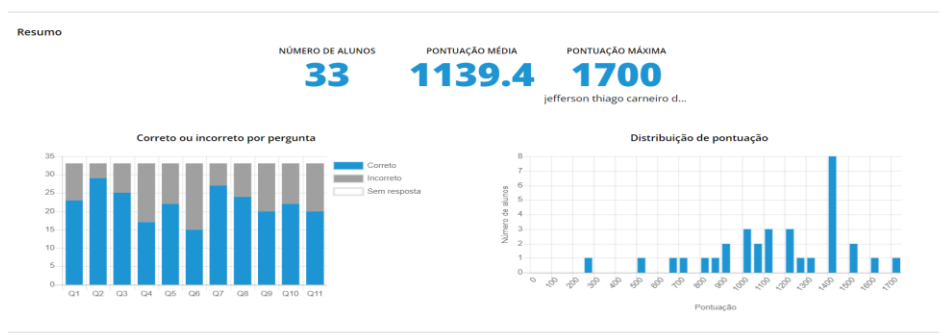


Fonte própria

Após a explanação do conteúdo durante a aula remota, os alunos foram introduzidos ao jogo como atividade complementar. Eles acessaram o *game* através de um link disponibilizado nos grupos da escola. Essa abordagem permitiu explorar diversos aspectos do tema, abrangendo desde batalhas importantes até características do Totalitarismo, bem como os diferentes participantes envolvidos no regime. No final desta atividade, o *Wordwall* gera gráficos detalhados que fornecem informações sobre o nível de acertos e erros dos alunos durante a aplicação.

² Informações retiradas do site *WordWall – crie atividades gamificadas a partir da associação entre palavras*, disponível em: <Programa Ciensinar (ufjf.br)> Acesso em 10 de julho de 2024

Ilustração 4- Gráfico de Desempenho após o jogo: Número de Participantes, Pontuações e Distribuição de Pontos



Fonte própria: dados gerados pelo *Wordwall*

Através da imagem acima, observamos uma participação significativa de 33 alunos, que obtiveram uma pontuação elevada, refletida na média de acertos acima de 1000 pontos. Além disso, é possível identificar quais questões tiveram mais sucesso e quais apresentaram mais erros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi necessário reconhecer as adversidades enfrentadas pelos educadores nessa busca por adaptação e inovação, bem como as dificuldades dos estudantes no que se refere ao acesso a computadores e celulares, à falta de estímulo familiar, problemas financeiros etc. Nesse cenário, o lúdico se mostrou um forte estimulante para o engajamento dos estudantes com o tema histórico.

O isolamento pandêmico impulsionou a reinvenção do ambiente escolar, e as tecnologias foram os alicerces para o andamento das aulas. Por conseguinte, é necessário mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos e às novas gerações de alunos, como já defendido por Pinsky e Pinsky (2005).

Em resumo, esse recurso facilitou o ensino no formato remoto, resultando em impactos positivos na dinâmica educacional. Isso se reflete na alta participação dos alunos, nos altos níveis de acerto e na recepção positiva, entre outros aspectos observáveis. Além disso, essa ferramenta demonstra potencial para ser replicada em diferentes contextos no processo de ensino-aprendizagem, tendo alcançado plenamente seus objetivos.

REFERÊNCIAS

- Bibliografia:

- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 33, p. 235-250, 2012. Disponível em: <Rev118_Completa16x24_01062012_Gr.fica.indd (scielo.br) >. Acesso em 04 out. 2024
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: insurgências**. Revista Espaço do Currículo, v. v.13, p. 678-686, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949> >. Acesso em 04 out. 2024.
- COSTA, M. A. F.; SANTOS, C. B. M.; XAVIER, G. A. **Os games como possibilidade: que História é essa?** Educação Básica Revista, v. 1, p. 107-124, 2015. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/114949239-Os-games-como-possibilidade-que-historia-e-essa.html>>. Acesso em 04 out. 2024
- FARDO, Marcelo. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação. Rio Grande do Sul, v. 11, n.1. 2013, p. 1-9. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629> > Acesso em 25 out. 2024.
- FREITAS, I. P. T. D.; PEREIRA, N. C. N. **Ensino de História: o uso das tecnologias digitais no desenvolvimento da aprendizagem histórica**. Ensino em Perspectivas, v. 2, p. 1-16-16, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4947>> Acesso em 04 out. 2024
- GRECO, Dirceu, WELSH, James **Direitos humanos, ética e prática médica**. Revista Bioética [en linea]. 2016, 24(3), 443-451. ISSN: 1983-8042. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=361548490004>>. Acesso em 04 out. 2024
- HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KARNAL, Leandro (org.). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. 60. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005.
- KERSHAW, Ian. **De volta do inferno: Europa, 1914-1949**, tradução Donaldson M. Garschagen, Renata Guerra — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PEREIRA, Maria; SILVA, Tania. **O uso da tecnologia na educação na era digital**. Cuiabá: Revista Saberes, p. 85-94, julho 2013. Disponível em: <<http://www.cefaprocuiaba.com.br/revista/up/ARTIGO%20IX.pdf>> Acesso em 04 out. 2024.

PINSNKY, J.; PINSNKY, C. B. Abordagens. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 17-36.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **As revoluções russas e o socialismo soviético**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SANTOS, Antônio. Eric J. Hobsbawm e a “Era do Socialismo”: da Revolução Russa ao colapso da União Soviética (1917-1991). São Paulo, 2011. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SANTOS, J.V; LIMA, A. V. A. A história que se aplica e que se joga “Show do Vargas” como meio participativo para interação e aprendizado dos alunos. In: José Maria G. de Souza Neto; Kalina Vanderlei P. da Silva. (Org.). **Caminhos da Aprendizagem Histórica: Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de História**. 1ed.Rio de Janeiro: Sobre Ontens, 2021, v. 1, p. 222-231.

SILVA, Kallina V; SILVA, Maciel H. Iluminismo. In:____. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2ªed. Editora Contexto: São Paulo, 2009, p. 210-213.

SOUSA, BERTONE DE OLIVEIRA. **Nazismo, Socialismo e as políticas de direita e esquerda na primeira metade do século XX**. REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA & CIÊNCIAS SOCIAIS, v. 7, p. 141-163, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10574> >. Acesso em 04 out. 2024.

SOUZA NETO, JOSÉ MARIA GOMES DE; SILVA, K. V. P. (Org.). **Caminhos da Aprendizagem Histórica: Tecnologias da informação e comunicação no ensino de História**. 1. ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/Leitorado Antigo/UERJ, 2021. v. 1. 376p.

SOUZA, K. R.; SANTOS, G. B.; RODRIGUES, A. M. S.; FELIX, E.; GOMES, L.; ROCHA, G. L.; CONCEICAO, R. C. M.; ROCHA, F. S.; PEIXOTO, R. B. **Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia**. TRABALHO, EDUCAÇÃO E SAÚDE (ONLINE), v. 1, p. 1-14, 2020. Disponível em: <<https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/510>>. Acesso em 04 out. 2024.

- Legislação:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 04 out. 2024.

- **Sítios eletrônicos consultados:**

COSCELLI, João. **Jogadores já são mais de 1,2 bilhão em todo o mundo.** Disponível em: <<http://link.estadao.com.br/blogs/modo-arcade/jogadores-ja-sao-mais-de-12-bilhao-em-todo-o-mundo/>> Publicado em 05 de julho de 2013. Acesso em 01 out. 2024.

KLEINA, Nilton. **Pesquisa Game Brasil 2024: veja o atual perfil do público de jogos no país.** Disponível em: <<https://www.adrenaline.com.br/games/pesquisa-game-brasil-2024-veja-o-atual-perfil-do-publico-de-jogos-no-pais/>>. Publicado em 27 de fevereiro de 2024. Acesso em: 04 out. 2024

QUIZ E HISTÓRIA: O USO DO LÚDICO NA AULA DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA BAHIA

QUIZ AND HISTORY: THE USE OF PLAYFUL ACTIVITIES IN HISTORY CLASSES AT A PUBLIC BASIC EDUCATION SCHOOL IN BAHIA

Larissa Barbosa Costa¹

Resumo: O presente trabalho é fruto de uma experiência em sala de aula utilizando jogos digitais sobre a Primeira e Segunda Guerra Mundial da matéria de Estágio Supervisionado IV no componente curricular de História, desenvolvido coletivamente na turma do 3º ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Polivalente, na cidade de Conceição do Coité, no estado da Bahia. Tem como foco o uso de metodologias ativas no ensino de História, mas especificamente a gamificação. O trabalho pretende evidenciar como o uso de jogos na sala de aula pode ser um grande aliado para tornar o ensino mais atrativo, aproximando o assunto estudado dos alunos e estimulando a sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Jogos; Ensino de História; Metodologias Ativas.

Abstract: This paper is the result of a classroom experience using digital games about The First and Second World Wars, conducted as part of the Supervised Internship IV in the History curriculum component. This project was collectively developed with a 3rd-year high school class at Colégio Estadual Polivalente, in the city of Conceição do Coité, in the state of Bahia. The study focuses on the use of active methodologies in History teaching, specifically gamification. The paper aims to demonstrate how the use of games in the classroom can be a valuable tool for making learning more engaging, bringing the subject closer to students, and encouraging their active participation in the learning process.

Keywords: Games; History Teaching; Active Methodologies.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local (PPGHIS/UNEB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2102591373074404>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0325-8180>. E-mail: larissa.historiadora@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Com o avanço da tecnologia, atualmente vivemos em um mundo conectado, cheio de informações rápidas. Esse aspecto deve ser refletido no ensino com o uso de tecnologias nas aulas, para despertar o interesse dos alunos e atualizar o ensino. Infelizmente, na educação básica é comum o professor enfrentar desmotivações por parte dos alunos, para contornar esse problema o uso de metodologias ativas pode ser uma boa estratégia quando se trata de promover uma sala mais interessante e divertida.

A História é uma das ciências humanas que tem por finalidade estudar o homem no tempo. Na grade Curricular ela possui uma grande importância tanto do ponto de vista do conteúdo quanto do desenvolvimento humano e de habilidades sociais. O professor de história tem o papel de mediador, que através de uma linguagem acessível e considerando o conhecimento de mundo do aluno, compartilha os seus saberes. Nas aulas de História é fundamental estimular a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, possibilitando que o aluno assuma um papel de ser ativo diante do aprendizado.

Este relato está relacionado ao uso de metodologias ativas, nesse caso específico a gamificação onde foi criado um jogo digital do tipo questionário sobre a Primeira e Segunda Guerra Mundial, através da plataforma *wordwall*. Usando a ludicidade como ferramenta pedagógica nas aulas de História do terceiro ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Polivalente, localizado na cidade de Conceição do Coité estado da Bahia. Essa experiência de ensino é fruto da matéria Estágio Supervisionado IV do curso de História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no ano de 2023.

O jogo utilizado foi um questionário com 10 perguntas com só uma resposta correta. Sendo assim todos os alunos tinham que entrar em consenso para escolher a questão correta. Tal atividade além de facilitar o aprendizado do conteúdo, estimulou nos alunos o trabalho em grupo, respeito às diferentes ideias, a maior motivação e participação em sala de aula. Contribuindo para que o aprendizado se tornasse mais leve e prazeroso.

METODOLOGIA ATIVA E GAMIFICAÇÃO

Por muito tempo foi utilizado pelos professores nas escolas a metodologia tradicional, onde o professor era o centro do processo pedagógico. O professor era visto como o detentor do conhecimento e deveria passá-lo para os seus alunos, através de aulas expositivas e atividades avaliativas constantes. Na metodologia tradicional o aluno desenvolvia uma atividade passiva em relação ao aprendizado, possuindo o papel de assistir as aulas e absorver os conteúdos, o professor

seria assim o transmissor do conhecimento que tinha a função de passar determinados conteúdos para os alunos.

Em uma oposição a essa metodologia tradicional surgiu a metodologia ativa que propõe que o processo de ensino aprendizagem esteja focado no aluno, tornando assim o aluno protagonista no processo de ensino. Além disso, essa metodologia propõe uma aprendizagem colaborativa, entre os alunos e o professor. Ao invés de aulas expositivas, na metodologia ativa é utilizado jogos, debates, estudo de caso etc. No intuito, de promover uma aula mais atrativa e aproximar os alunos do assunto estudado.

Metodologias ativas são estratégias de ensino que tem como centro a participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. Sendo assim, as metodologias ativas dão destaque ao papel protagonista do aluno, ao seu desenvolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, indagando, criando, com a orientação do professor (BACICH; MORAN, 2018).

A metodologia ativa é importante no ensino de História, visto que no ensino da matéria é fundamental a construção de alunos mais críticos e que expressem a sua opinião. Como na metodologia ativa o aluno é o protagonista, eles têm a possibilidade de compartilhar e expressar ideias uns com os outros, aprendendo coletivamente.

Um grande problema nas aulas de História é torná-la atrativa para os alunos, visto que muitas vezes os mesmos não conseguem enxergar a importância de se estudar algo que ocorreu séculos ou anos atrás. Essa metodologia pode ser uma grande aliada para ultrapassar esses problemas, pois ela aproxima o tema estudado dos alunos, colaborando para a participação dos mesmos.

O lúdico se refere a atividade de brincar, de diversão, de fazer algo que seja prazeroso (GALVÃO; VALLE, 2021). A ludicidade desempenha um papel importante na aprendizagem, tornando as aulas mais atrativas e envolventes. Além disso, o lúdico estimula a criatividade, o pensamento lógico em jogos e brincadeiras, como a resolução de um enigma. Além do conteúdo abordado o lúdico em sala de aula colabora significativamente para o desenvolvimento de habilidades sociais, pois é comum que os jogos educativos sejam em grupo, dupla ou trio, promovendo a colaboração, comunicação e respeito às diferentes ideias.

Segundo Johan Huizinga (2000) em seu livro “Homo Ludens”, o que chamamos atualmente de jogo era um elemento pertencente a cultura de diversos povos. Nessas sociedades o jogo possuía uma “forma significante”, uma função social. Entre a cultura e o jogo existia uma estreita relação, sendo este um elemento das principais bases da civilização.

As sociedades passadas utilizavam enigmas que possuíam uma qualidade lúdica e uma função na cultura. O enigma era um jogo sagrado, que possuía as características de um importante elemento

ritualístico, sem deixar de ser um jogo. Com a evolução da sociedade o enigma se divide em dois sentidos diferentes de um lado místico, do outro o divertimento. A civilização vai gradualmente fazendo surgir uma certa divisão, entre jogo e seriedade do qual surgiu a própria civilização (HUIZINGA, 2000).

A atividade lúdica é um canal de aprendizagem, porque não é somente jogar por jogar, existe o objetivo de desenvolver determinados tipos de habilidades naquele contexto. Ao utilizar músicas, brincadeiras, filmes ou quaisquer outras ferramentas, o objetivo é estabelecer o interesse e aprendizado, tornando o aluno receptível e disposto a aprendizagem. Na ludicidade, o jogo tem como foco a criação de uma aprendizagem significativa na prática educacional, pois auxilia o desenvolvimento da fala, o pensamento e o sentimento (GALVÃO; VALLE, 2021).

O jogo está relacionado ao processo de aquisição do conhecimento, desenvolvendo a curiosidade (HUIZINGA, 2000). A gamificação é um tipo de metodologia ativa, que propõe o uso de jogos em sala de aula, com o objetivo de motivar os alunos. Os jogos usados são educativos e preparados especificamente para a aplicação da atividade, possuindo assim um motivo pedagógico.

Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gamificação) estão cada dia que passa mais presente na escola e são estratégias riquíssimas e importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real. Os jogos mais interessantes para a educação estimulam e ajudam os estudantes a enfrentar, desafios, fases, dificuldades, lidar com fracassos e correr riscos com segurança. Para gerações que são acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de entender. Jogos individuais ou em grupo, de competição, colaboração ou estratégia, com etapas e habilidades bem definidas, tornam-se cada vez mais presentes nas mais variadas áreas de conhecimento e níveis de ensino (BACICH; MORAN, 2018).

Um site bastante interessante no uso da gamificação em sala de aula é o *wordwall*, que é uma ferramenta online para a criação de jogos temáticos. Muito utilizada pelos professores, essa ferramenta permite criar jogos educativos sobre variados temas, para serem usados em sala de aula. A ferramenta oferece uma série de recursos possibilitando criar vários tipos de questionários, caça-palavras, mapa interativo, jogo da memória, palavras cruzadas etc.

A junção de metodologias ativas com tecnologias digitais hoje é estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem as trocas entre os espaços informais e formais através de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria. A introdução de tecnologias móveis na sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios. São cada vez mais fáceis de usar, permitem a comunicação entre pessoas próximas e distantes, ampliam a noção de espaço escolar, integrando alunos e professores de países, línguas e culturas diferentes. E todos

têm a oportunidade de se engajar, aprender e desenvolver relações duradouras para suas vidas (MORAN, 2017).

ENSINO DE HISTÓRIA E O PAPEL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

A História é a ciência dos homens no tempo (BLOCH, 2002). A grande característica da História é ser uma ciência humana que tem como objeto de estudo o homem no seu espaço e no seu tempo. Na grade escolar a sua importância é fundamental, porque ensina sobre as sociedades passadas, o seu modo de viver, costumes, etc. Além disso, evidencia como os nossos antepassados construíram conhecimentos que são importantes até hoje e usamos diariamente no nosso cotidiano.

“Estudar História pra compreender o presente e criar os projetos do futuro” é uma das frases mais difundidas relacionada ao assunto e mais repetidas por professores em suas explicações iniciais sobre o porquê da disciplina na escola. Na verdade, as finalidades do ensino de História não se limitam a essa frase, sendo, muito mais complexas. Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se a sua significativa contribuição na construção de identidades. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser construídas pela História escolar, mas, por outro lado, enfrenta o desafio de ser entendida e associada em suas relações com o local e mundial. Nesse processo, ou seja, na constituição de identidades associa-se a formação da cidadania, associada ao cidadão político (BITTENCOURT, 2008).

Acrescenta-se a sua importância o fato do ensino de história contribuir para a formação crítica e participativa na sociedade. Ao estudarmos sobre o passado observamos as permanências e rupturas que ocorreram na sociedade. O aluno se percebe como ser histórico, constituinte da sociedade.

Os estudantes precisam se perceber, como sujeitos históricos, e isso só é possível quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual vivemos hoje. Humanizar o homem é enxergá-lo em sua organização social de produção, mas também no conteúdo específico dessa produção (PINSKY; PINSKY, 2007).

O aluno de História tem de se perceber como um ser social, alguém que vive em uma determinada época, país e região, oriundo de determinada classe social. Ele é um indivíduo de seu tempo e isso é uma determinação histórica. Ele possui a liberdade de escolher é o sujeito de sua própria história e da História Social do seu tempo. Cabe ao professor aproximar os alunos dos personagens, concretos da História, mostrando que gente comum vem fazendo História. Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo, mas terá vontade de interagir com ela, não como algo externo, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer (PINSKY; PINSKY, 2007).

Ao contrário do que foi muito difundido anteriormente, o professor de história não é o detentor do conhecimento. Ele deve atuar como um mediador, estimulando os alunos a terem um senso crítico e participarem ativamente das aulas, para que futuramente esses estudantes se tornem cidadãos conscientes e participativos socialmente.

O professor é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, sendo assim é fundamental que ele conheça, tanto um quanto outro. O professor precisa conhecer as bases de nossa cultura: a evolução das civilizações, as formas de organização das sociedades humanas, os movimentos sociais, as condições de vida das populações do passado, sua cultura e ideias etc. Em outras palavras, o professor precisa ter conhecimento sobre o patrimônio cultural da humanidade. Além disso, o professor também precisa conhecer o universo sociocultural do educando, sua maneira de falar, seus valores. A partir desses dois universos estabelecendo uma conexão entre eles, é que o professor realiza o seu trabalho, em linguagem acessível aos alunos (PINSKY; PINSKY, 2007).

Apesar de sua importância, o ensino de história algumas vezes pode ser visto como desinteressante para o aluno, que não consegue enxergar a importância de se estudar sobre o passado. Nesses casos, o uso de metodologias ativas pode ser uma grande aliada para desenvolver os interesses dos alunos. O uso de jogos possibilita aproximar o assunto que muitas vezes é visto como distante, criando um maior entrosamento e conexão com os alunos.

PRODUTOS E DISCUSSÕES

A preparação da aula começou antes de chegar à escola através do plano de aula e a confecção do jogo. O tipo de jogo escolhido foi um questionário que já possuía o modelo na plataforma *wordwall*, só preenchi as perguntas e respostas e escolhi somente uma resposta certa.

O plano de aula possuía como principais objetivos: analisar os conflitos os agentes históricos e seu contexto; estimular a participação dos alunos nas aulas; identificar características sociais, políticas e econômicas no assunto abordado; estimular a formação do pensamento crítico; incentivar os alunos a perceber as permanências e rupturas dos temas abordados; incentivar e praticar o respeito às diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero, e religiosas.

A escola possuía televisores em um suporte móvel que podia ser levado a sala pelos professores para ser usada na aula. Os materiais utilizados foram: televisor, notebook e cabo HDMI. O jogo foi exibido na televisão através do cabo HDMI que estava conectado ao computador de propriedade pessoal.

As pessoas aprendem de diferentes formas, aprendemos quando alguém experiente nos fala e aprendemos quando nos envolvemos mais diretamente por questionamentos e experimentações (a partir de pesquisas, perguntas, atividades, projetos). O que percebemos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio de transmissão é importante, mas a aprendizagem por experimentação e questionamento é mais relevante para criar uma compreensão mais ampla e profunda (BACICH; MORAN, 2018).

Pensando em exercer uma aula mais participativa e que estimulasse questionamentos, no início da aula para trazer o aluno para o centro da discussão, utilizei uma pergunta norteadora sobre o que eles sabiam sobre o assunto, a partir desse ponto os conhecimentos dos alunos foram conectados ao tema, criando uma conexão entre o que eles já sabiam e o tema estudado para iniciar a aula. Essa ação didática é uma boa prática para o início da aula porque além de informar os alunos sobre o tema abordado, e incentivar a sua autonomia diante da revisão do que eles já sabem, permite que o professor avalie o conhecimento prévio dos alunos.

A disciplina escolar depende do conhecimento erudito ou científico, o que para chegar a escola e se espalhar, necessita da didática, encarregada de realizar a transposição. Uma boa didática tem por objetivo essencial evitar o distanciamento entre a produção científica e o que deve ser ensinado, além de criar instrumentos metodológicos para transpor o conhecimento científico para a escola da forma mais adequada possível (BITTENCOURT, 2008). É fundamental que o professor na sala de aula transforme um assunto complicado em um conteúdo mais acessível, através da linguagem e do conhecimento prévio dos alunos, estabelecendo significações no conteúdo.

A aprendizagem se torna mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles enxergam sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando existe diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. Para isso, é fundamental conhecê-los, perguntar, investigar e mapear o perfil de cada estudante. Além de conhecê-los, estabelecer pontes, aproximar-se do universo deles, de como eles enxergam o mundo, do que eles valorizam partindo de onde eles estão para ajudá-los a ampliar sua percepção, a enxergar outros pontos de vista, a aceitar desafios criativos e empreendedores (BACICH; MORAN, 2018).

O tema da Primeira e Segunda Guerra Mundial é abordado no 9º ano do ensino fundamental, sendo assim o aluno já teve contato com o conteúdo anteriormente. Essa ação ajuda o professor a analisar e avaliar, os conhecimentos dos alunos sobre o tema. Além disso, estimula o aluno a compartilhar sobre as informações que marcaram a aprendizagem na época. Os alunos podem acessar o seu repertório de mundo, conhecimentos que vieram de outros lugares como: vídeo, podcast, séries etc.

A aprendizagem e o uso de metodologias apropriadas para a construção do conhecimento histórico, seja no âmbito da pesquisa científica ou do saber histórico escolar, é um mecanismo essencial para que o aluno possa desenvolver um olhar consciente para a sua própria sociedade e para si mesmo (BEZERRA, 2007).

Pensando no uso de metodologias ativas, após explicar o assunto no final da aula, utilizei um jogo que foi exposto na televisão, um jogo de autoria própria do tipo questionário. A turma deveria entrar em consenso e escolher uma alternativa dentre opções. O jogo tinha 10 perguntas sobre o tema Primeira e Segunda Guerra Mundial, com mais de duas opções, cada uma contendo só uma resposta certa.

Além das perguntas o jogo também tinha um cronômetro e os alunos tiveram que entrar em consenso o mais rápido possível para acertar as perguntas no menor tempo. Ao final passamos o jogo de novo e explicamos o porquê da alternativa correta, possibilitando que os alunos revisassem os seus erros e entendessem o porquê daquela questão estar correta.

RESULTADO E DISCUSSÕES

A utilização do jogo foi fundamental para aguçar o interesse dos alunos que se sentiram motivados a participar da brincadeira. Anteriormente a utilização do jogo, quando estava explicando o conteúdo foi avisado para prestarem a atenção, porque posteriormente o que foi abordado na aula seria utilizado como informação no jogo virtual que jogariam no final da aula. Essa atitude despertou ainda mais o interesse dos alunos no conteúdo, no intuito de saber as respostas do jogo.

A BNCC pontua como habilidade do Ensino de História a utilização das novas tecnologias de modo crítico. Desse modo, é fundamental a integração dessas tecnologias em sala de aula para que os alunos aprendam a usá-las de forma consciente (CAMARA, 2023).

A Base Nacional Comum Curricular (2018) evidencia a importância do uso de tecnologias na aula afirmando:

Nessa direção, a BNCC da área de Ciências Humanas prevê que, no Ensino Médio, sejam enfatizadas as aprendizagens dos estudantes relativas ao desafio de dialogar com o Outro e com as novas tecnologias. Considerando-se que as novas tecnologias exercem influência, às vezes negativa, outras vezes positiva, no conjunto das relações sociais, é necessário assegurar aos estudantes a análise e o uso consciente e crítico dessas tecnologias, observando seus objetivos circunstanciais e suas finalidades a médio e longo prazos, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo contemporâneo (BRASIL 2018, p. 562).

Como nas perguntas do jogo somente uma tinha a resposta certa e eles tinham que decidir em grupo no consenso, houve um grande trabalho em equipe. Quando os alunos estavam divididos, com a metade da sala elegendo uma resposta e a outra metade a outra, eles expuseram as suas ideias,

promovendo assim o trânsito de diferentes ideias e visões. No final eles analisaram e escolheram uma questão, naturalmente a resposta que a maioria acreditava ser correta.

No final da aula, ao passar o jogo novamente, mas agora explicando quais as respostas certas, os alunos tiveram a oportunidade de tirar suas dúvidas sobre as perguntas e respostas. Contribuindo para a revisão e fixação do conteúdo estudado.

Uma das dificuldades envolvidas no processo foram a má qualidade da internet escolar. Ao pensar e preparar o jogo virtual foi levado em consideração o fato da escola não poder oferecer internet de qualidade para todos, por isso a escolha do jogo de questionário e a sua transmissão através do televisor na frente da sala, possibilitando que todos participassem da atividade.

Caso optasse por fazer um jogo individual com cada aluno com seu celular, a atividade não seria possível, por causa da má qualidade da internet escolar e muitos alunos não teriam créditos no celular para jogar. O que poderia ocasionar a exclusão de alguns alunos por não poder participar da atividade.

O ideal é que o professor sempre possua uma segunda opção que deve ser pensada no planejamento da aula. Caso a internet da escola não funcionasse ou estivesse muito lenta, como segunda opção disponível estava os dados móveis de uso pessoal que podiam ser roteados no momento da atividade lúdica.

A falta de dispositivos eletrônicos também é um grande empecilho na aplicação de jogos em sala de aula. No colégio que foi realizado a atividade não tinha computador, cabo HDMI. A escola só disponibilizava o televisor. O computador e o cabo HDMI usados na atividade foram de propriedade pessoal.

Apesar de todos as dificuldades impostas o uso de tecnologias em sala de aula é fundamental para enriquecer o ensino como aponta Aline Vanessa Locastre e Douglas Novais da Silva (2022)

E mesmo que a realidade se imponha (poucos equipamentos, pouca conexão à internet, formação inicial e docente insuficiente para o trabalho em rede) acreditamos ser preciso começar de algum modo. Para cada byte de mentira e negação que a formação docente esteja ancorada em perspectiva de uma prática passível de consolidar conhecimento escolar, resultante da análise crítica de documentos e debate historiográfico. Face a uma escola com poucos recursos e formação docente insuficiente para lidar com as demandas da cultura digital, componentes curriculares como o Estágio Supervisionado, podem ceder espaço para que os licenciados pensem em sua atuação no magistério a partir das mídias digitais e de sua utilização para fins pedagógicos (LOCASTRE; SILVA, 2022, p. 85).

Embora a utilização de tecnologias em sala de aula, na grande maioria das vezes, se torne algo desafiador para o docente, seja por falta de familiaridade com a tecnologia ou por falta de equipamentos e estrutura, o seu uso é possível e contribui para tornar o ensino mais atualizado e engajado.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho não foi realizado de maneira individual. Ele só foi possível graças a participação de diversas pessoas. Para realizá-lo, utilizei os ensinamentos dos meus antigos professores do ensino básico até os da universidade. Um agradecimento especial a minha professora de Estágio Supervisionado IV que me instruiu para a realização dessa atividade, desde as aulas na universidade até as suas observações no estágio, seus conselhos, ensinamentos e instruções foram essenciais para essa atividade e toda a minha trajetória na matéria de Estágio Supervisionado.

No Colégio Estadual Polivalente recebi apoio da diretora e do professor regente da matéria de História, o qual prestou auxílio na tarefa de agendar o televisor e me familiarizar com o espaço escolar. Além disso, o professor regente me instruiu como agir em sala de aula, me informando sobre as características da turma como: a quantidade e perfil dos alunos, seus interesses e motivações. Para além das minhas observações no começo do Estágio Supervisionado, essas informações foram fundamentais para a criação e o planejamento da aula.

Um agradecimento especial aos estudantes que se dispuseram a participar das aulas e atividades. As aulas se transformaram em mais do que um lugar de conhecimento, mas principalmente um lugar de trocas de saberes, experiências que indubitavelmente contribuíram de forma significativa para a minha formação como professora.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian, MORAN, José (Orgs). **Novas tecnologias para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: Conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007. Disponível em: <https://estagioshistoriamales.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/KARNAL-L.-org.-Historia-na-sala-de-aula-LIV.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível: <https://ppghistoria.furg.br/images/Selecao/bittencourt-circe-ensino-de-historia-fundamentos-e-metodospdf.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. In: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 28 out. 2024.

CAMARA, Daniele Corrêa. **Aprendizagem baseada em jogos no ensino de história: uma proposta de intervenção pedagógica**. 2023. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós- Graduação Lato Sensu em Informática na Educação) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/3345>. Acesso em: 28 out. 2024.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GALVÃO, Suelen Mayane; VALLE, Herika Fabíola Barros de Souza Oliveira. Produção e utilização de jogos nas salas de aulas de História: uma possibilidade lúdica para aprendizagem significativa numa escola pública em educação básica em Roraima. In: ALMEIDA, Flávio Aparecido de (org.). **Ensino de História: histórias, memórias, perspectivas e interfaces**. 1ed. Guarujá, SP: Editora Científica, 2024. p. 156-168. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/books/isbn/978-65-89826-01-9>. Acesso em: 28 out. 2024.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LOCASTRE, Aline Vanessa; SILVA, Douglas Novais da. O absolutismo monárquico em podcasts: relato de sala de aula invertida no estágio supervisionado em História no oeste baiano (2019). In: LEITE, Priscilla Gontijo; BORGES, Cláudia Cristina do Lago; SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin (org.). **Ensino de História, Tecnologias e Metodologias Ativas: novas experiências e saberes escolares**. João Pessoa: CCTA, 2022. (Coleção Experimentos e reflexões sobre práticas no ensino de História, v. 1). Disponível em: https://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/historia/ensino-de-historia-tecnologias-e-metodologias-ativas-novas-experiencias-e-saberes-escolares/v-1_tecnologias-e-metodologias-ativas.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 11 ed. São Paulo: Cortez. 2008.

MORAN, José. Como transformar nossas escolas novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. In: **Educação 3.0: Novas perspectivas para o ensino**. CARVALHO, Mônica (Org.). Porto Alegre, Sinepe/RS/Unisinos, 2017. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007. Disponível em: <https://estagioshistoriamales.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/KARNAL-L.-org.-Historia-na-sala-de-aula-LIV.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

WORDWALL. Disponível em: <https://wordwall.net>. Acesso em: 28 out. 2024.

PODCASTS E AS NARRATIVAS PÚBLICAS: (IN) FORMAÇÃO HISTÓRICA!?

PODCASTS Y NARRATIVAS PÚBLICAS: ¿(IN)FORMACIÓN HISTÓRICA!?

Daniel Ferreira da Silva¹
Cyntia Simioni França²
Beatriz Carazzai Pereira³

Resumo: O objetivo deste artigo é refletir sobre os podcasts de História como ferramentas de ensino de História que podem contribuir para a produção de conhecimento histórico. Para o aporte teórico metodológico, utilizamos autores, e coletamos dados acerca do consumo de podcasts e o papel destes no cotidiano dos ouvintes. Neste trabalho, analisamos como as tecnologias modernas nos capturam com informações rápidas e muitas vezes, superficiais. Podcasts são opções para outros modos do fazer histórico. Para além do consumo passivo, é necessária uma escuta ativa e engajada socialmente. Concluímos que os podcasts de História devem proporcionar experiências significativas, integrando-se ao dia a dia dos ouvintes e estimulando a reflexão crítica, proporcionando alívio da muitas vezes da alienação e engajamento com questões socialmente vivas no presente na contemporaneidade.

Palavras-Chaves: História Pública; Podcast; Memória.

Resumen: El objetivo de este artículo es reflexionar sobre los podcast de Historia como herramientas pedagógicas que pueden contribuir a la producción de conocimiento histórico. Para el enfoque teórico-metodológico, utilizamos (autores) y recopilamos datos sobre el consumo de podcast y el papel de estos en la vida cotidiana de los oyentes. En este trabajo, analizamos cómo las tecnologías modernas nos capturan con información rápida y, muchas veces, superficial. Los podcast se presentan como opciones para otras formas de hacer Historia. Más allá del consumo pasivo, se requiere una escucha activa y socialmente comprometida. Concluimos que los podcast de Historia deben proporcionar experiencias significativas, integrándose en la cotidianidad de los oyentes y estimulando la reflexión crítica, ofreciendo un alivio de la alienación y promoviendo el compromiso con cuestiones socialmente vivas en la contemporaneidad.

Palabras clave: Historia Pública; Pódcast; Memoria.

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em História Pública (PPGHP) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Possui especialização em Ciências Humanas aplicadas ao Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e graduação em História pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Atua como professor de História na rede estadual de ensino do Paraná e no Colégio Conexão, em Campo Mourão. Além disso, foi bolsista técnico-bolsista no Laboratório de Ensino de História da UNESPAR, onde desenvolveu pesquisas e projetos relacionados ao ensino de História, produção de produtos históricos digitais, divulgação científica e formação de professores. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1255-6105>;

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestre em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e graduada em História pela mesma instituição. Sou membro do grupo Kairós: Educação das Sensibilidades, História e Memória vinculado ao Centro de Memória da UNICAMP, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da UNICAMP, e do Grupo de Pesquisas Rastros na Universidade de São Francisco. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1812-3696>;

³ Mestranda em História Pública pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), pesquisa a subcultura Gótica no diálogo com góticos de Curitiba-PR, com base nas obras de Walter Benjamin. Atualmente participa do grupo de estudos Odisseia, pesquisando subculturas alternativas e movimentos artísticos underground e seus movimentos de resistência ao capitalismo, sob a ótica da História Pública. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7374-5327>;

INTRODUÇÃO

Com o avanço da modernidade capitalista, as pessoas a cada dia estão mais obcecadas pela memória, de modo a buscar acumular “conhecimento” do mesmo modo que se acumula capital (Huyssen, 2000). Esse sintoma, alcança também as escolas em nosso país que estão avançando na projeção de sua organização e funcionamento sob a mesma lógica, visando aumentar o repertório de apenas informações aos estudantes, e ainda que muitos professores lutem contra esta concepção tradicional de ensino, a “decoreba” ainda está enraizada na forma como encaramos o modo de aprendizagem. A memória aqui se manifesta como um conhecimento adquirido por meio da memorização de acontecimentos históricos.

Para além da ideia de memorização estamos pensando em “Atenção e Dispersão: elementos para uma discussão sobre arte contemporânea a partir de Adorno e Benjamin”, Jeanne Marie Gagnebin (2014) como a lembrança e o esquecimento andam lado a lado na produção de conhecimento histórico, criando uma espécie de jogo dialético da memória. O esquecimento se associa ao “afrouxamento da tensão intelectual”, a uma espécie de entrega ao fluxo da vida ou da memória. Esta perspectiva da memória se ancora principalmente nas contribuições benjaminianas da crítica ao Progresso e à rejeição do passado ao plano dos “inventários” de fatos históricos e objetos vintage de colecionador, em que a relação com a memória é comodificada sob o capitalismo (Huyssen, 2000).

Gagnebin (2014) aponta como o aspecto do inconsciente é central para as análises de Walter Benjamin acerca da memória e de uma história produtora de sentido no presente. É na distração que a memória penetra o inconsciente. Portanto, propomos pensar o podcast de História não como uma aula gravada em áudio, mas como uma possibilidade de promover uma experiência significativa para os sujeitos na relação com suas experiências vividas, e até mesmo uma válvula de escape do cotidiano para o imaginário ou inconsciente. E é nessa leveza do entreter-se, do distrair-se e, ao mesmo tempo imergir e emergir em diálogo com as temáticas discutidas nos podcasts, que são possíveis uma conexão profunda com a História, e podemos produzir conhecimento histórico. Mesmo os episódios mais sérios, que tratam de assuntos traumáticos da história, propiciam uma espécie de escape da alienação cotidiana e por outro lado, uma escuta sensível de pensar relações de alteridade e emancipação.

Introduzimos esta discussão com dois elementos-chave da modernidade: o esquecimento e as tecnologias, cujos *designs* são meticulosamente projetados para captar nossa atenção, nos levando a uma onda de esquecimento. São tantas informações simultaneamente em nossas redes sociais, que não raro nos esquecemos de um vídeo curto que acabamos de ver, por exemplo.

Nessa reflexão, nosso objetivo é pensar os *podcasts* como uma ferramenta que possibilita a produção de conhecimento histórico. Muitos ouvintes consomem podcasts realizando tarefas do dia a dia: fazendo faxina, lavando a louça, se exercitando, dirigindo de um compromisso para o outro. E em meio ao tédio do cotidiano, dos hábitos robóticos, ditados pelo tempo mecânico, há uma brecha para o conhecimento, através de diferentes linguagens. Mas não podemos esquecer que para produzir conhecimento em diálogo com os podcasts, precisamos assumir a postura para além de consumidores passivos, mas receptores ativos na escuta dos conteúdos circulados pelas diferentes mídias sociais.

A duração de um podcast costuma-se variar chegando a até áudios de mais de uma hora. Sem recursos visuais, capta a atenção do ouvinte através do conteúdo e de recursos auditivos como o emprego da voz e efeitos sonoros, vale ressaltar que ainda existe a opção dos Vodcasts (vídeos em formato de podcast). Mas será isto suficiente para uma escuta atenta e sensível? E será que precisamos ouvir um podcast de história atentamente (como se ouve uma aula) para aprendermos algo? Marcelo Silva e Cesar Silva (2017), acrescentam suas experiências sobre o desenvolvimento do podcast *Fronteiras no Tempo* no qual, salientam sobre esse processo de difusão e escuta. Gabriel Giacomazzi e Kelvin Silva falam da sua experiência em um livro eletrônico publicado no final de 2023, ressaltando que:

[...] ao abordarmos temas como a história do mundo islâmico, do continente africano, do “Extremo Oriente” em perspectivas decolonial e anti-imperialista, por exemplo, acabamos por gerar uma demanda do público por mais produções sobre esses assuntos, corroborado pelo feedback recebido através das redes sociais — aliado às estatísticas de audiência fornecidas por cada plataforma. Particularmente as pautas relacionadas ao chamado “Oriente”, por exemplo, possuem espaço especial no podcast e nas publicações temáticas. (Giacomazzi; Silva; 2023, p.150)

É esse processo de escuta ativa que mencionamos, ao considerar o interesse sobre temas dos mais diversos e mover o holofote para eles, permitindo ao quem estuda e se aprofunda no tema a apresentar e esclarecer diversas análises.

Se o conhecimento histórico produz sentido ao relacionar-se com a experiência vivida, o próprio formato do podcast de História propicia o diálogo com a realidade do ouvinte, pois se torna parte de seu cotidiano. E é esse o ensino de História e a prática de História Pública que visamos: uma História engendrada em nosso dia a dia, não como obrigação, nem como decoreba, mas como “alívio” da alienação e da amnésia mediante questões socialmente vivas no presente, mas que não se distanciam dos compromissos políticos, éticos e responsivos.

UM “FAZER” E UM OLHAR SOBRE O PÚBLICO

Ao abordar a história pública estamos entendendo como um movimento de reflexão e ação que passa pelo tripé produção, circulação e divulgação de conhecimento, em espaços para além dos

muros universitários. É crucial ressaltar nosso posicionamento, envolvendo a divulgação e a defesa dos direitos dos movimentos sociais para além dos espaços tradicionalmente designados a eles. A história pública pode contribuir para alcançar e ampliar um conjunto de direitos humanos.

No campo historiográfico na interface com o ensino de história na contemporaneidade, pensar a história pública está ligada às questões que envolvem os usos públicos do passado, dever da memória, divulgação histórica pelas mídias digitais, produções literárias e artísticas na relação com a história, questões socialmente vivas no presente, como as questões de gênero, de racismo, desigualdades de classe, entre outras. (Almeida; Rovai, 2011).

A história pública abriu-se ao debate sobre as relações étnico-raciais, ações afirmativas e educação antirracista. Vários projetos sobre as memórias da escravização e da liberdade dos afro-brasileiros foram colocados em ação por Martha Abreu, Keila Gringberg e Hebe Matos (2019), envolvendo processos colaborativos com professores e estudantes universitários e comunidade em geral.

As demandas sociais de memória e reparação histórica dos grupos subalternizados na sociedade brasileira alcançaram visibilidade e representatividade no espaço acadêmico e historiadores passaram a se preocupar em desenvolver ações e reflexões coletivas com os grupos plurais nos espaços públicos. (Oliveira; Borges; Barrento, 2021). Como professores-historiadores somos convidados a revisitar os usos e abusos do passado, conforme apontado por Miriam Hermeto e Rodrigo de Almeida Ferreira (2018).

No contexto de uma História Pública responsável, compreendemos que a produção e circulação dos saberes se dão por meio de debates, levantando questões e confrontando outros saberes (experenciais, pedagógicos, escolares, historiográficos, entre outros. Concordante com isso, observamos que o historiador envolvido na prática da história pública não detém um monopólio do saber histórico. Nesse sentido, a troca de experiências e saberes diversos é o cerne da História Pública. Em diálogo com Hannah Arendt (2000), em “A Condição Humana”, ampliamos ao conceito de público⁴ e refletimos sobre os públicos dos podcasts.

UMA HISTÓRIA PARA ALÉM DAS TRANSMISSÕES RADIOFÔNICAS

Como professores de história, valorizamos o diálogo e a oportunidade de permitir uma troca de saberes, reconhecendo que podemos aprender significativamente ouvindo por meio da tradição oral. Compartilhamos uma experiência realizada com o diretor artístico de uma rádio de Campo

⁴ Quando Hannah Arendt (2000) afirma que aquilo que desperta interesse se torna público, ela está se referindo a suas próprias convicções acerca dos dois extremos do conceito de esfera pública. Em sua obra, Arendt distingue duas dimensões distintas da esfera pública: uma dimensão voltada para a aparência e outra relacionada ao aspecto político.

Mourão-PR, durante a qual efetuamos uma intervenção em uma disciplina Projeto Integrador do Programa de Mestrado em História Pública da Universidade Estadual do Paraná.

Ao refletirmos sobre o podcast, logo, pensamos nos áudios na locução de uma rádio comercial ou comunitária. Em uma recente atuação em uma rádio, tivemos o prazer de visitar e conhecer o funcionamento de uma rádio local. Suas funções e os desafios encontrados nos programas foram discutidos em uma conversa com o diretor artístico, onde foi apresentada uma breve história sobre a instalação das rádios comerciais no Brasil.

Nesse diálogo, notamos uma comunicação que buscava sobrevivência na nova era digital, ou como podemos nomeá-la, a era do Expresso. A informação está disponível e acessível principalmente após a rede discada para a banda larga e conseqüentemente para a web 2.0⁵. Vale reforçar que estamos falando de um processo anterior à WWW. Meios de comunicação como TV, rádio, jornal e revistas eram os promulgadores da notícia, da informação e dos acontecimentos locais, regionais e nacionais. Podemos perguntar a qualquer pessoa acima dos 40 anos como ela obtinha informações em sua juventude e ela logo te apresentará uma ou mais, se não todas, as alternativas que falamos. Portanto, não podemos falar de podcast sem mencionar o primeiro meio que inspirou seu surgimento, ou seja, os programas de rádio.

Claro, precisamos evidenciar também a origem do seu nome, podcast, que remete aos iPods da marca de smartphones e computadores Apple. Este equipamento surgiu para facilitar aos usuários a audição de músicas em qualquer lugar. Assim como em um smartphone, o princípio é básico: ter acesso ao conteúdo ou facilidade em ouvir músicas e programas de rádio a qualquer momento. Ana Couto e Luís Martino (2018, p.62) definem-no como um produto do ambiente virtual, uma forma de publicação de arquivos de áudio e mídia na internet, permitindo que os usuários acompanhem atualizações além de programas sonoros, vinculados a diversas formas de conteúdo e nichos.

Sendo este o princípio básico da era da informação e comunicação, hoje vivenciamos o que chamamos de web 3.0, na qual criamos uma dependência dessas interações do ambiente virtual. Possuímos, assim, além dos programas de podcast dos mais diversos tipos e nichos, outros tipos de plataformas como as streaming, que possibilita acesso a filmes, seriados, novelas, jornais e documentários, assim como as plataformas que agregam áudio, como Spotify, Deezer, Apple Podcasts, Apple Music, Google Music, Amazon Music, entre outros. Fica clara que os modos de se relacionar com as tecnologias foram sendo modificadas, assim como as ferramentas disponibilizadas para uso.

⁵ Observar conteúdo do livro de O'REILLY, Tim. **O que é web 2.0**. "O'Reilly Media, Inc.", 2009.

MUDANÇAS PERANTE UMA NOVA AUDIÊNCIA.

Pensando na transformação na audiência dos programas de rádio, devido aos avanços digitais, podemos destacar que o surgimento de plataformas online ampliou as opções de entretenimento e informação, resultando em uma seleção mais personalizada por parte dos ouvintes. Isso desafia a tradicional amplitude territorial do rádio, proporcionando uma experiência mais individualizada e globalizada.

No contexto dos podcasts, a natureza descentralizada da distribuição de áudio permite uma flexibilidade única. Ao contrário das restrições geográficas do rádio convencional, os podcasts podem alcançar públicos globais, transcendendo fronteiras físicas. Essa característica não apenas amplia o alcance, mas também redefine as dinâmicas de divulgação e participação do público.

Para além das problemáticas do campo historiográfico, o historiador digital vê-se diante de questões específicas do meio digital. Com o surgimento acelerado de novas tecnologias de informação e comunicação e com o advento da web 2.0, o meio digital tem sido palco de produção das mais diversas narrativas históricas. Trata-se de um processo de popularização de acesso aos espaços digitais de forma que qualquer pessoa seja capaz de entrar na rede e acessar o conteúdo disponível (Souza, 2017, p.47)

Portanto, Raone Souza (2017) nos alerta acerca dessa popularização dos conteúdos digitais, principalmente, no que diz respeito ao uso da web 2.0 e com a proliferação das redes sociais. Quanto a isso o historiador Jurandir Malerba contribui para o debate em torno do posicionamento do historiador neste novo espaço de atuação quando relata:

A Web 2.0 é um terreno dinâmico que oferece oportunidades e desafios para a criação da história. Se, por um lado, ela pode potencialmente ser um meio indutor de produção de uma história ao alcance de todos, por isso em tese mais democrática e mais aberta, a internet simultaneamente apresenta questões e desafios novos, por exemplo, sobre controle de acesso (salvaguarda: gatekeeping) e autoridade (quem tem habilidades técnicas, formação necessária para fazer sentido do passado como história). (Malerba, 2017 p.143)

Além disso, a mudança nos hábitos de consumo de informação, com as pessoas cada vez mais engajadas em redes sociais e interações online, destaca a relevância dos podcasts como uma ferramenta importante para alcançar os públicos na contemporaneidade. Professores, por exemplo, podem utilizar essa plataforma para estender suas aulas além da sala de aula, promovendo discussões e reflexões que transcendem os limites físicos da escola.

Entendemos que a transição do rádio para os podcasts, não apenas redefine o conceito de público, mas também oferece oportunidades singulares para o modo como produzimos conhecimento. Essa transformação reflete não apenas uma mudança tecnológica, mas também uma mudança cultural e social na forma como nos conectamos com os diferentes suportes narrativos midiáticos.

No entanto, não podemos esquecer que informação não é conhecimento. Jorge Larrosa, nos lembra que o sujeito da informação sabe muitos acontecimentos, busca informação em todos os cantos possíveis, destacamos aqui as redes sociais e essa obsessão pela informação, constitui sujeitos que são portadores de saberes, mas não sabedoria. A grande questão desafiadora é ouvirmos podcasts sabemos de tudo, mas ao mesmo tempo somos sujeitos informados, mas não necessariamente formados e transformados na relação com os conteúdos que são ouvidos. Podemos ouvir algo e nada alterar a nossa forma de pensar e se posicionar no mundo porque nada nos tocou. É importante entender que o conhecimento “não ocorre sob a forma de informação”, e ainda, aprender não é “adquirir e processar informação”. (Larrosa, 2002, p.22).

Acrescenta ainda Larrosa (2002) que enquanto a sacralização da informação alcança o espaço do acontecer,

então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência. E o fato de o periodismo destruir a experiência é algo mais profundo e mais geral do que aquilo que derivaria do efeito dos meios de comunicação de massas sobre a conformação de nossas consciências.

Essas problemáticas apontadas são necessárias para percebermos as tecnologias de informação e comunicação com um olhar ambivalente. As mídias e especificamente, os podcasts contribuem para a “democratização dos usos do passado sob os interesses do presente, da alteridade e do conflito sempre saudável ao amadurecimento de uma sociedade em busca da compreensão de si mesma enquanto coletividade”. (Rovai, 2018, p. 186). A publicização do passado por diferentes canais de comunicação, no caso dessa reflexão o podcasts faz parte de uma demanda social do presente (Huyssen, 2000) e são considerados como possibilidades de narrativas públicas e colaboram com a sua ressignificação pelos públicos (que ouvem e podem reelaborar os sentidos do passado).

A professora-historiadora Sonia Meneses acrescenta que a mídia atua na “elaboração, tanto de acontecimentos emblemáticos, como de um tipo específico de conhecimento histórico a partir de narrativas que operam com categorias temporais na fundação de sentidos históricos destacando, especialmente, a relação entre três dimensões fundamentais: a mídia, a memória e a história”. (Meneses, 2012, p.38)

Nesse sentido, passado, presente e futuro são mobilizados nos podcasts de história, contribuindo na inscrição memorável do acontecimento histórico, concomitantemente, o inscreve no espaço público. É importante atentar-se na escuta da narrativa pública do podcast, não apenas nas lembranças, mas nos esquecimentos. Benjamin (1985) chama a nossa atenção mais do que lembrar, os perigos estão naquilo que foi esquecido.

Nesse sentido, refletir sobre as narrativas públicas que são circuladas e publicizadas pelos podcasts são fundamentais para pensar como potentes para a produção do conhecimento histórico. Isso porque muitas vezes o passado na relação com o presente e perspectiva de futuro são trazidos em uma concepção linear de tempo e até mesmo em uma ideia de presente que olha para o passado como pronto, fechado sem perspectivas da reescrita de outras memórias, sujeitos e histórias e com horizonte de expectativa fadado a reprodução temporal.

Pensar nas narrativas públicas que circulam nos podcasts é ainda atentar-se para os passados traumáticos e como esses são trazidos, ou melhor se a barbárie humana é banalizada e omitida. Desnaturalizar a dor alheia é um compromisso ético, político e responsivo do historiador público. Como lidar com o estranhamento que tais narrativas públicas nos causam, distanciando de uma escuta banalizadora, que mantém o presente em um tempo do sempre igual, como nos lembra Benjamin (1985)? Como criar experiências significativas e dialógicas e não apenas informativas na relação com as narrativas públicas que circulam pelos podcasts?

PARA QUE DIVULGAR E ESCUTAR A HISTÓRIA EM PODCASTS?

É intrigante considerar como os profissionais da história enfrentam o desafio de compreender os novos padrões de uma era em constante transformação. Gallini, Noiret (2011) afirmam que com o surgimento da internet o historiador profissional encontrou não apenas um novo meio de divulgação de suas pesquisas, mas também novas formas e ferramentas de produção. Para os autores, “as redes digitais alteraram os modos de produção historiográfica ocasionados principalmente pelo surgimento da hipertextualidade, ferramenta que permite o acesso direto de um documento a outro por meio da web”. (Souza, 2017, p.47)

A questão se intensifica ao refletirmos sobre as percepções relacionadas a uma nova abordagem na prática histórica e na sua divulgação. Nota-se que ferramentas como o Google têm contribuído para um ensino fragmentado do conhecimento, criando teias de informação neste vasto mar que é a rede.

Byung Chul-Han (2018), em seu livro o “Enxame”, destaca que quem domina esses espaços é aquele capaz de controlar a “shitstorm”. Isso ressalta a necessidade de assumirmos um compromisso ético e profissional ao enfrentar certos tipos de analogias, afirmações, revisionismos e reconstruções negacionistas que encontramos nesses ambientes digitais. A habilidade de lidar com a complexidade e a avalanche de informações torna-se crucial para os historiadores nesse cenário de mudanças.

No estudo “Narrativas históricas em disputa: um estudo de caso no YouTube” conduzido pelo historiador Odir Fontoura (2020), é compreensível que os canais mais acessados e comentados

na plataforma incluem figuras como Felipe Castanhari, do Nostalgia, Eduardo Bueno, do Buenas Ideas, e o biólogo Pirula, detentor do canal homônimo. Entre os historiadores mais destacados estão Deborah Aladim, com um canal próprio, e Icles Rodrigues, do Leitura ObrigaHistória. Vale mencionar também os canais de conspiração, conforme destacado por Granado, que têm como propósito desafiar os professores com uma abordagem fundamentada em fatos e realidade (Granado, 2022, p. 71). Fontoura, em seu texto, aborda a questão da “História que os professores não contam”, exemplificando com o fenômeno negacionista e revisionista da direita brasileira, evidenciado no canal “Brasil Paralelo” (Fontoura, 2020, p. 158 a 178)⁶.

Vale ressaltar que, enquanto profissionais, nosso papel é político de combater os abusos do passado e qualquer forma de negação e de revisionismos históricos, bem como a falta de compreensão por parte de uma parcela da população. José d'Assunção Barros, em sua obra “História Digital”, aborda de maneira intrigante a produção de conteúdo por pessoas sem conhecimento acadêmico especializado.

Entre os influenciadores, surge até mesmo uma nova profissão: a dos youtubers. Há alguns extremamente competentes e habilidosos nas suas esferas de saber ou práticas mais específicas, mas há outros que parecem ter emergido de uma pequena multidão de aventureiros virtuais sem nenhum tipo de conhecimento específico ou talento que não a capacidade de encontrar o tom certo para cativar aqueles que se inscrevem nos seus canais. Eles discutem de tudo. Sem nenhuma exigência de especialização em nutrição, anunciam regimes, sem formação científica, falam sobre física quântica e, para preocupação dos historiadores, de História. A pseudociência também encontra entre eles os seus defensores, e os tempos recentes assistiram ao surpreendente retorno daquela crença que não se via já há alguns milênios: a Terra tornou-se novamente plana para uma parcela significativa. As vacinas tornaram-se nocivas e grassam as teorias da conspiração. Bobagens impressionantes são declamadas em tons solenes (Barros, 2022, p.79).

Nesse sentido, devemos enquanto professores-historiadores nos atentarmos às narrativas públicas porque muitas vezes, os meios de comunicação e informação midiático são eivados do senso comum e discursos do passado com juízos de valores alheios à uma reflexão historiográfica. Assim, uma análise crítica de como o passado é apresentado ao presente é fundamental para o exercício da prática da história pública. A problemática que se coloca é ao pensar na escuta e consumo dos podcasts: Como o passado está sendo apresentado nas narrativas públicas? Será que é um passado que privilegia o cortejo dos vencedores e não permite que os mortos fiquem em segurança? (Benjamin, 1994).

⁶ Para saber mais veja o artigo na íntegra disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/VwPxw6MP97rfsb6Yf9RHDxr/?lang=pt>

O PODCAST, AS AUDIÊNCIAS E OS PÚBLICOS DA HISTÓRIA

Podemos pensar sobre um novo público dentro do que compreendemos sobre audiências? Malerba afirma que a audiência dificilmente pode ser entendida como o “comum” (2017, p.139). Desta maneira, compreendemos que a história pública, ao analisar, produzir e instigar debates sobre os entrelaçamentos relacionados ao uso da história em diferentes ambientes. Semelhante modo, apresenta uma dimensão de audiência capaz de nos levar a pensar categoricamente que o público não está necessariamente ligado às concepções comuns de público ou opinião pública.

Isso acarreta a questão da produção e compartilhamento por meios públicos. Nesse sentido, Jurandir Malerba nos esclarece da seguinte maneira:

A história não mais se produz somente na academia, muito menos se veicula apenas por meio do livro impresso. As plataformas digitais subverteram as bases da produção e circulação das narrativas sobre o passado. Existe uma longa discussão, já antiga e mais técnica, sobre as potencialidades da internet para a prática historiográfica: como depósito de fontes ou ela mesma como fonte—e que tipo de problemas cada uso desses acarretaria. Por um lado, a escassez de material, dado o caráter efêmero dos websites; por outro, ao contrário, a abundância de fontes disponíveis na rede. Tudo isso exige parar para pensar na verdadeira transição de paradigmas que estamos vivendo, de uma era de escassez para uma era de abundância (Rosenzweig, 2011). (Malerba 2017, p. 142)

Portanto, por um lado, temos uma grande participação do público e uma ampliação no que diz respeito às autorias. Podemos observar isso, por exemplo, na pesquisa⁷ realizada pela Abpod- Associação Brasileira de Podcasts⁸ em 2020. Alguns pontos destacados na pesquisa incluem:

Os dados revelam que 34,3% das 16 mil respostas ressaltam os podcasts, indicando que esses participantes desempenham papéis como editores, produtores e locutores de programas. Além disso, a maioria deles participa de mais de um podcast ou inicia projetos diferentes. Notavelmente, 46% desses destacados produtores exercem mais de uma atividade dentro do programa, uma tendência também observada entre os produtores de vídeos do YouTube, conforme demonstrado no relatório de tendências de consumo da plataforma.

⁷ A pesquisa foi realizada pela Associação Brasileira de Podcast no período de 2019 a 2020. Teve como objetivo principal elucidar a divulgação de podcasts. O documento completo da pesquisa está disponível em: <https://abpod.org/podresearch.org>. Acesso em: 22 de janeiro de 2024.

⁸ Associação Brasileira de podcasts é uma instituição que Visa a melhoria da qualidade de informação, divulgação e relacionamento no que diz respeito aos produtores e a quantidade e qualidade do material desenvolvido por meio de Podcast Você pode encontrar mais informações sobre ela em: <https://abpod.org/podpesquisa/>

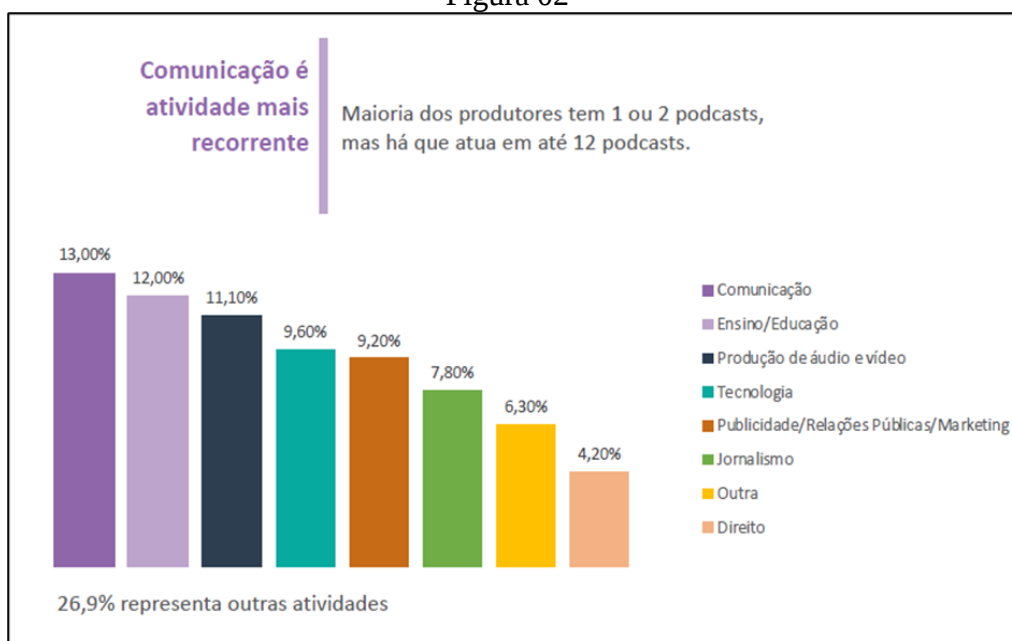
Figura 01-



Fonte: ABPOD- PodPesquisa (2020)

É importante salientar a ampla variedade de dimensões atendidas pelos podcasts, conforme apontado pela pesquisa. A maior preocupação é com a comunicação, sendo que 13% dos entrevistados ouvem podcasts sobre cultura pop, humor e política. Em seguida, a área de ensino e educação se destaca, especialmente em temas relacionados à aprendizagem fora dos ambientes acadêmicos, conforme demonstrado no gráfico da figura 2, destacando as relações crescentes entre ensino e educação. Outras áreas relevantes incluem tecnologia, publicidade e dimensões específicas do jornalismo. A diversidade de interesses reflete a ampla variedade de conteúdo oferecido pelos podcasts.

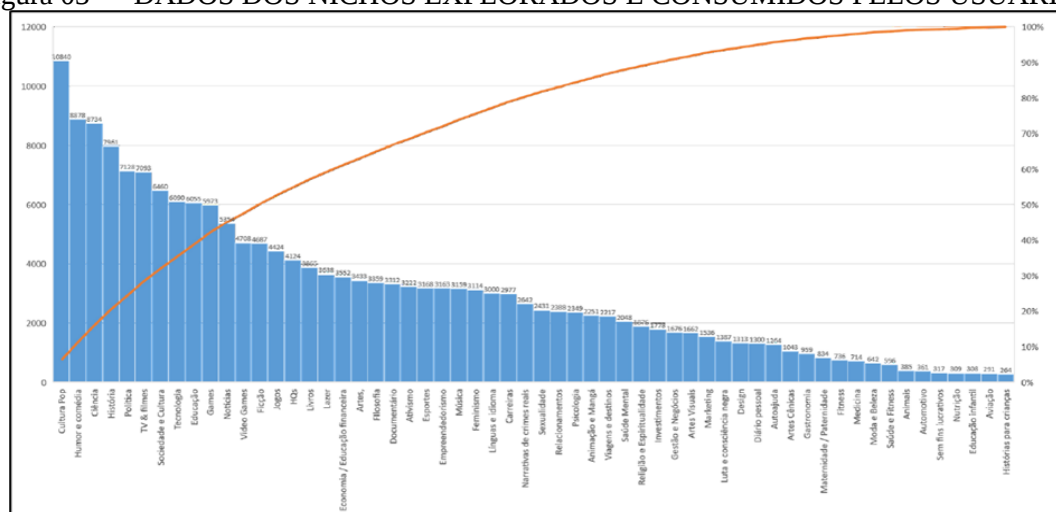
Figura 02 -



Fonte: ABPOD- PodPesquisa (2020)

Notavelmente é perceptível quando vemos a proposta da última tabela que estaremos pontuando da pesquisa com as quais compactuamos bem quando analisamos os dados para além da questão civil de cidade, faixa etária e renda, mas observamos em especial o gênero de Podcast ouvidos por esses membros que participaram da pesquisa. Vale ressaltar que a pesquisa apresentou dados de respostas válidas de 16.713 em um período de dois meses entre outubro de 2019 e dezembro de 2019.

Figura 03 — DADOS DOS NICHOS EXPLORADOS E CONSUMIDOS PELOS USUÁRIOS.



Fonte: ABPOD- PodPesquisa (2020)

Dessa forma, evidenciamos que, em relação à questão das audiências e ao consumo do público, os produtos na plataforma de Podcast ocupam o quarto lugar no uso habitual das pessoas que responderam a essa pesquisa. Ou seja, temos uma posição favorável em relação à divulgação da história, pois os assuntos relacionados a ela são ouvidos/consumidos. Destacamos que 7.961 pessoas, afirmaram que escutam/consomem produtos de história por meio de podcast.

Lidamos com o podcast em relação às nossas demandas como capazes de “contribuir para a compreensão sobre o passado” (Malerba, p.143). Lembramos que, conforme o autor afirma, a web é um terreno dinâmico, e o uso dos podcasts potencializa e dispensa qualquer tipo de validação formal em meio midiático, pois a autoria se torna de todos, não apenas de historiadores. Portanto, compreendemos que as demandas do público e das audiências nos impulsionam a pensar fora dos muros da academia e a contribuir para a constituição de uma cultura histórica fora para além da universidade e da escola.

Essas questões revelam que estamos assumindo a responsabilidade que o historiador possui e um compromisso ético de lidar e apresentar dados que os influenciadores digitais, muitas vezes não possuem. Nesse sentido, Bruno Leal, em um artigo publicado em 2014, afirma que o historiador precisa se aventurar na internet para contribuir nos debates em torno do conhecimento histórico em meios tão hostis como a internet.

PODCAST COMO UMA FERRAMENTA OU UM PRODUTO HISTÓRICO!?

Quando nos referimos a “produto de história” ou “produto histórico” a palavra “produto” muitas vezes evoca a ideia de algo comercial ou passível de ser vendido, para além dessa ideia mercadológica, queremos trazer aqui como uma ferramenta potente para a produção, circulação e publicização do conhecimento histórico. Mais do que isso, o que devemos nos atentar não é com o “produto final”, o podcast em si, mas como o seu processo de elaboração, produção e construção coletiva. Não existe um produtor histórico, sem passar pelos seus encaminhamentos teórico-metodológicos que subsidiam essa produção.

Nesse sentido, voltamos a lembrar as falas de Mirian Hermeto e Rodrigo de Almeida Ferreira e, em especial estando presente no livro “História Pública no Ensino de História”. Ele nos alerta a respeito das compreensões sobre a questão do produto da história, destacando, assim, como segue:

Perceber o “produto” enquanto processo é uma forma de recolocar as possibilidades da história pública no ensino. Algumas dissertações do Profhistória relatam a construção de produtos finais distintos do planejamento inicial, devido ao surgimento de outros caminhos durante o percurso da pesquisa-didática, algo comum numa sala de aula de História e na pesquisa histórica (Hermeto; Ferreira, 2021. p. 13)

Após 2020 testemunhamos uma expressiva produção de podcasts, como orientado por César Agenor Fernandes da Silva no primeiro episódio⁹ do “Diálogos Públicos”. O trabalho do historiador público pode ser pensado ao de um artesão, assemelhando-se a um oleiro que passa por vários estágios até que o “produto final”, no caso o vaso, esteja pronto (Silva, 2023).

O oleiro escolhe e peneira o melhor barro para poder trabalhar. Essa compreensão por si só já nos traz o caráter do trabalho do profissional de história, que se constrói no diálogo com o referencial teórico e metodológico. Outro parâmetro nas projeções do oleiro trata-se de como esse barro será produzido e do que ele precisa. Na experiência dos historiadores, destaca-se a necessidade desse diálogo com o objeto histórico e as fontes, sejam elas jornais, revistas, podcasts, artigos, livros, livros, matérias de jornal ou outros meios. Afinal, tudo o que o homem produz é motivo de investigação nas ciências humanas.

Depois, pensar em qual é o público que queremos dialogar? A história pública nos convida a dialogar com pessoas que estão fora dos espaços da academia, inclusive o digital. E, com a ascensão de materiais nas redes sociais, YouTube e em ambientes diversos da internet, percebe-se que o historiador precisa ocupar outros seu espaços, como acrescenta Carvalho: “Países como o Brasil, é

⁹ Disseminado no Laboratório de Ensino de História da UNESPAR, fruto do trabalho de Mestrado em História Pública da Unespar.

impensável ignorar a potência de redes sociais como o Facebook nessas disputas. Tanto quanto os jornais e redes sociais online são espaços públicos legítimos de atuação dos historiadores” (2014, p.176).

A História Pública, portanto, promove a interação entre esses diversos saberes e o público mais amplo, estimulando-o por meio de qualidade, conteúdo e linguagem compatíveis com o público-alvo. Há vários eixos de linguagens para o diálogo com os públicos. De acordo com Carvalho e Teixeira (2019), destaca-se a revolução editorial, enfatizando o crescimento de periódicos e livros de história, que atendem, de certa forma, ao nicho de pessoas escolarizadas e universitárias. Dentro dessa camada, incluem-se os editoriais de materiais didáticos.

Outros nichos que contribuem para a qualidade de material são os podcasts, conforme pontuado por César Agenor Silva e Marcelo Silva em seu artigo sobre divulgação científica por meio de podcasts destacam:

Os produtores de Podcast, na maior parte dos casos, quando falam para alguém que nunca ouviu falar da mídia, se utilizam de uma explicação simplificada e padrão quando recebem a pergunta: “o que é um podcast?” Essa resposta padrão soa mais ou menos assim: “É como um programa de rádio na internet”. [...] Podemos dizer que essa analogia não está completamente errada, pois Podcasts são arquivos de áudio que tratam de diversos temas sendo disponibilizados em páginas da rede. As temáticas são muito variadas e atendem a nichos de público igualmente diversos, abordando assuntos relacionados a cinema, videogames, música, política, humor, culinária, idiomas, tecnologia, esportes, direito, curiosidades, economia, crônicas do cotidiano, ciências, história, entre tantos outros. (Silva, Silva, 2017, p. 257)

Assim como no podcast, no ramo editorial e em outras formas de divulgação, temos dois mecanismos que, nas últimas décadas, se tornaram o maior desafio em como fazer história. Refletindo sobre as Redes Sociais e o YouTube como objetos de interação, compreendemos a importância da linguagem clara e acessível ao público ampliado, não dissociando da análise crítica que esse conteúdo pode apresentar e mobilizar em seus ouvintes/consumidores. Neste campo de trabalho do Oleiro, acrescentamos que o modo e a qualidade da comunicação que o trabalho precisa variar conforme o público que você quer dialogar.

A escolha do tema, análises das fontes e a melhor forma de dialogar com públicos são elementos a serem considerados. A História Pública está intrinsecamente ligada ao “fazer da história” (Liddington, (2011, p.50).

CONSIDERAÇÕES FINAIS - IDEIAS A SE CONSTRUIR

O artigo compartilha potencialidades do formato de podcast para a divulgação da História acadêmica conforme o pilar de divulgação científica da História Pública, e como os podcasts podem servir não apenas como ferramenta, mas também como produto histórico. Observamos o apelo de

diferentes nichos e temáticas que atraem ouvintes de interesses diversos, convergindo-os em torno da historiografia e dos conhecimentos históricos. A produção de podcasts, assim como o trabalho do oleiro, deve ser artesanal, desvinculando-se de concepções capitalistas de “produto” a fim de democratizar a História nos ambientes digitais. Semelhantemente, podemos considerar a ideia primordial de um ambiente propício à cultura histórica digital, que vem surgindo devido à influência dessas novas mídias nas concepções de pesquisa e ensino de História. Percebemos que, como historiadores, não podemos mais nos apartar dessas tecnologias, mas sim aprender a manuseá-las.

Portanto, relembremos que vimos até aqui não somente a presença evidente da informação histórica gerada mediante podcasts, mas também a difusão de conhecimento e conscientização histórica realizada por meio de novas mídias. Os podcasts são ferramentas potentes para a produção de conhecimento histórico tecido por relações dialógicas, interativas, inventivas e criativas. Mais do que isso, pode possibilitar por meio de uma escuta sensível a formação crítica daqueles que entram em contato com os podcasts, especialmente aqueles que tratam de problemas socialmente vivos no presente.

REFERÊNCIAS

- ABPOD. **PodPesquisa** 2019-2020: Resultado Final. Disponível em: <https://abpod.org/wp-content/uploads/2020/12/Podpesquisa-2019-Resultados.pdf>. Acesso em: 22 de jan de 2024.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). Introdução à. História Pública. São Paulo: **Letra e Voz**, 2011.
- ARENDT, Hannah. A Condição Humana. **Ed. Forense** Universitária, 10º ed. Rio de Janeiro, 2000.
- BARROS, José D.'Assunção. História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo. **Editora Vozes**, 2022.
- BENJAMIN, Walter. “O narrador”, in Obras Escolhidas, V. I, Magia e técnica, arte e política, trad. S.P. ROUANET, São Paulo: **Brasiliense**, 1985.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: **Brasiliense**, 1994.
- CARVALHO, B.L.P de. Faça aqui o seu login: os historiadores, os computadores e as redes sociais online. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 165–188, 2014. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/126>. Acesso em: 12 set. 2023.
- CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História Pública e redes sociais na internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. **Revista Transversos**, v. 7, n. 7, p. 35-53, 2016.
- CARVALHO, Bruno Leal Pastor de; TEIXEIRA, Ana Paula Tavares. História pública e divulgação de história. São Paulo: **Letra e Voz**, 2019.

- COUTO, Ana Luíza S.; MARTINO, Luís Mauro Sá. Dimensões da pesquisa sobre podcast: trilhas conceituais e metodológicas de teses e dissertações de PPGComs (2006-2017). **Revista Rádio-Leituras**, Mariana-MG, v. 9, n. 02, pp. 48-68, jul./dez. 2018.
- FONTOURA, Odir. Narrativas históricas em disputa: um estudo de caso no YouTube. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), v. 33, n. 69, p. 45-63, 2020.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. O Trabalho de Rememoração de Penélope. In: Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo, **Editora 34**, 2014.
- GALLINI, S.; NOIRET, S. La historia digital en la era del Web 2.0: introducción al Dossier Historia Digital. **História crítica**, n. 43, p. 16-37, 2011.
- GIACOMAZZI, Gabriel dos Santos; SILVA, Kelvin Oliveira da. A experiência do HistoriCast: uma prática de divulgação pública da História. In: HISTÓRIA pública: para quem, para quê, como e com quem? ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; KOBELINSKI, Michel (org.). Guarapuava: **Ed. da Unicentro**, 2024.
- GRANADO, Helena Ragusa. Influenciadores digitais, base comum curricular e os impactos no ensino de história do nazismo alemão: narrativas em disputas. In: MAIA, Paulo Roberto de Azevedo; RAMOS, Márcia Elisa Teté. Linguagens e narrativas históricas na sala de aula. João Pessoa: **Editora do CCTA**, 2022. p. 69-92.
- GRINBERG, Keila; ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. História pública, ensino de história e educação antirracista. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 17-38, 2019.
- HAN, Byung-Chul. No exame: perspectivas do digital. **Editora Vozes Limitada**, 2018.
- HERMETO, Miriam; DE ALMEIDA FERREIRA, Rodrigo (Ed.). História pública e ensino de história. **Letra e Voz**, 2021.
- HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Ensino de História e Historia Pública: um começo de conversa. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 5-16, 2018.
- HUYSEN, Andreas. Passados presentes: mídia, política, amnésia. In: Seduzidos pela memória. Rio de Janeiro: **Aeroplano**, 2000.
- LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n.19, p.20-28, 2002.
- LIDDINGTON, Jill. O que é História Pública? in. DE ALMEIDA, Juniele Rabêlo; DE OLIVEIRA ROVAI, Marta Gouveia. Introdução à história pública. **Letra e Voz** 2011.
- LUCCHESI, Anita; CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História digital: Reflexões, experiências e perspectivas. História pública no Brasil: Sentidos e itinerários. São Paulo: **Letra e Voz**, p. 149-63, 2016.
- MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital1. **Revista Brasileira de História**, v. 37, p. 135-154, 2017.
- MAUAD, Ana Maria; DE ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (Ed.). História Pública no Brasil: sentidos e itinerários. **Letra e Voz**, 2016.p.185–204.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. In: SUTTI, Weber (Coord.). I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: sistema nacional de patrimônio cultural. Desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão. Brasília, DF: **Iphan**, 2012. p. 25-39.

O'REILLY, Tim. O que é web 2.0 . "O'Reilly Media, **Inc.**", 2009.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Publicizar sem simplificar: O historiador como mediador ético. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia (Orgs.). História pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: **Letra e Voz**, 2018, p. 185-196.

SILVA, D. F. da. O trabalho artesanal do historiador e o produto histórico: reflexões sobre construção de uma história no digital. **Faces de Clio**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 170–188, 2023. DOI: 10.34019/2359-4489.2023.v9.41907. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/facesdeclio/article/view/41907>. Acesso em: 21 jan. 2024.

SILVA, Daniel Ferreira da. O papel do historiador em meio ao universo digital do YouTube: quanto valem as interações? 2022. 57 f. Monografia (Graduação em História) - **Universidade Federal do Triângulo Mineiro**, Uberaba, MG. Disponível em: https://biblioteca.sophia.com.br/5362/index.asp?codigo_sophia=27602. Acesso em: 26 abr. 2023.

SILVA, Marcelo de Souza; SILVA, Cesar Agenor Fernandes da. A divulgação científica em história por meio de podcasts: possibilidades de educação histórica pela internet. In: LARA, Renata Marcelle; CAMARGO, Hertz Wendel de (org.). **Conexões: mídia, cultura e sociedade**. Londrina : Syntagma Editores, 2017, p.257-285.

SOUZA, Raone Ferreira de. O Podcast no Ensino de História e as demandas do Tempo Presente: Que Possibilidades? **Revista TransVersos**, n. 11, p. 42-62, 2017.

OS DESAFIOS DA HISTÓRIA EM TEMPOS DE NEGACIONISMO: ENSINO NA PRODUÇÃO DE PODCASTS

THE CHALLENGES OF HISTORY IN TIMES OF DENIALISM: TEACHING IN THE PRODUCTION OF PODCASTS

Cesar Agenor Fernandes da Silva¹
Marcelo de Souza Silva²

Resumo: Existe demanda por conhecimentos históricos e, com isto, têm crescido o número de iniciativas de divulgação pública na área em formatos digitais. Entretanto, enfrentamos também o problema do negacionismo que encontra público amplo. Analisamos no presente artigo como os podcasts têm crescido em relevância nas ações de combate aos negacionismo e de promoção de *e-learning* por meio da aproximação com o conceito de História Pública, da análise de práticas internacionais e do relato de experiência da produção do podcast *Fronteiras no Tempo*. A mídia Podcasts está entrelaçada com diferentes formas de ensino e educação histórica digital e é um dos caminhos para aproximação de diferentes comunidades históricas e historiográficas com públicos amplos e variados, em diálogo umbilical com um dos aspectos centrais da História Pública.

Palavras-chave: História Pública; Ensino de História; Podcasts

Abstract: There is a growing demand for historical knowledge, leading to an increase in public dissemination initiatives in the field through digital formats. However, we also face the challenge of denialism, which finds a broad audience. In this article, we analyze how podcasts have gained relevance in combating denialism and promoting e-learning by engaging with the concept of Public History, examining international practices, and presenting the experience of producing the podcast *Fronteiras no Tempo*. Podcast media is intertwined with various forms of digital historical education and teaching, serving as a pathway to connect different historical and historiographical communities with broad and diverse audiences, closely aligned with one of the central aspects of Public History.

Keywords: Public History; History Teaching; podcasts

¹ Doutor em História e Cultura Social pela Unesp/Franca, Professor Adjunto na Universidade Estadual do Centro Oeste/PR, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3197984540301383>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0135-5084>, e-mail cesaragenor@unicentro.br.

² Doutor em História Social pela UFRJ. Professor Adjunto na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6899837344771659>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2815-5528>, e-mail marcelo.silva@uftm.edu.br.

PODCASTS DE HISTÓRIA, HISTÓRIA PÚBLICA E NEGACIONISMO

Por muitos anos o ensino de História tem sido alvo de reflexões dos profissionais da área, ainda que a criação de políticas públicas de educação nem sempre levem em consideração estes debates. Mais recentemente, passamos por grandes mudanças no ensino de forma geral, com a aprovação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), na qual foi imposta uma relação mecânica entre currículo e avaliação por resultados alinhada à uma visão neoliberal de educação, com menos direitos de aprendizagem e um contraditório estímulo à autoaprendizagem (FELIPE, et. al., 2021). A BNCC traz um novo desafio para professores, professoras e pesquisadores que vêm trabalhando na perspectiva da História Pública. Enquanto intelectuais, estes profissionais deverão lidar com as imposições da BNCC, fazendo a mediação didática que poderá, assim esperamos, diminuir os prejuízos que um currículo único pode trazer para a democratização efetiva do ensino. No caso da História os riscos são ainda maiores, visto que existem muitas formas de expressão e difusão do conhecimento da área as quais nem sempre, ou quase nunca, estão ancorados nas pesquisas e debates historiográficos. Evidentemente, esta situação não é nova, mas certamente ela possui volume bastante alargado no mundo atual, com o desenvolvimento dos meios digitais de comunicação. Neste artigo, através da análise de experiências internacionais e de um caso brasileiro – o podcast *Fronteiras no Tempo*³, produzido pelos autores deste texto desde 2014 – propomos a reflexão sobre como os podcasts podem contribuir para colocar os profissionais da História de forma mais ativa nos debates públicos sobre nossa área e, assim, efetivamente contribuir no combate ao negacionismo no ensino destes temas

Nós historiadores passamos a debater há pouco tempo sobre as implicações dos usos das tecnologias digitais, percebemos que a criação de uma cultura digital e de uma cultura histórica digital devem ser consideradas, pois trazem como consequência a possibilidade de que o conhecimento produzido nas pesquisas acadêmicas perca o seu sentido para a sociedade. O amplo acesso a documentos históricos digitais e o advento da Web 2.0 fizeram com que as pessoas se sentissem mais à vontade para fazer a sua história sem a mediação dos historiadores profissionais (NOIRET, 2015).

Ante os desafios impostos por estas mudanças de comportamento em relação à tecnologia para acesso a informações e, ademais, frente a outros inumeráveis problemas que os docentes enfrentam no cotidiano escolar, o uso das tecnologias digitais de comunicação vêm ganhando espaço como um fator que potencialmente poderia ajudar na criação de experiências de aprendizagem que

³ O podcast *Fronteiras no Tempo* pode ser ouvido em várias plataformas de transmissão, especialmente o Spotify, e tem uma média de 14500 interações com os utilizadores deste aplicativo por episódio, segundo dados oferecidos pelo próprio aos criadores do programa. Compreendemos que a audiência e a forma de a medir devem ser problematizadas, mas este debate não cabe nos objetivos deste artigo.

consigam se mostrar significativas. Neste campo, os podcasts cumprem papel cada vez mais relevante. A quantidade de produções deste estilo tem aumentado anualmente, passaram a ser utilizadas em todos os níveis de ensino, seja indicando programas para serem ouvidos e analisados, seja na produção destes por parte dos discentes. As possibilidades são expressivamente grandes, assim como os ganhos na aprendizagem.

Podcasts são produzidos e consumidos no Brasil desde 2004, mas podemos afirmar que no início da década de 20 do século XXI, em contexto de uma pandemia global, presenciamos um aumento exponencial na quantidade de produtores independentes e profissionais e, sobretudo, de ouvintes de podcasts. Estima-se que atualmente no Brasil existem entre 20 e 36 milhões de ouvintes, de acordo com os dados levantados e analisados pela Associação Brasileira de Podcast (ABPod), fundada em 2005, a partir da Podpesquisa.⁴

Os dados da Podpesquisa demonstram uma constante: os conteúdos históricos estão entre os que têm maior poder de atrair o público. Em 2020, história ficou em 4º na preferência dos ouvintes e produtores que foram sujeitos da pesquisa (cerca de 20 mil), figurando atrás, mas não muito distante, das seguintes temáticas: *Cultura Pop*, *Humor/Comédia* e *Ciências*. História desperta mais interesse do que temas políticos, sexuais e de saúde, por exemplo. Ou seja, existe de forma mensurável na sociedade brasileira um interesse real por nossa área do saber, o que nos traz a demanda de pensar e executar projetos que aproximem a forma como os saberes históricos são produzidos e construídos na academia com públicos mais amplos.

Contudo, embora as oportunidades de comunicação de historiadores com outros públicos seja uma realidade, é importante ressaltar que a preferência por conteúdos históricos não está diretamente relacionada aos saberes produzidos na academia, pois essa demanda pode ser associada a cultura de história existente em sociedades ocidentais. Marcelo Abreu e Nara Cunha, em artigo intitulado “Cultura de história, história pública e ensino de história” (2019), estabeleceram parâmetros importantes para compreendermos esta cultura, cuja emergência se deu:

[...] a partir do momento em que, desde os finais do século XVIII, o passado se popularizou em formas as mais variadas [...]. Os diferentes casos nacionais estudados [...] identificam a popularização e a apresentação do passado em teatro, museus, monumentos, diferentes gêneros literários, práticas populares de colecionismo e outros meios, que estabeleceram um gosto pela história, necessário ao surgimento de uma história científica” (ABREU & CUNHA, 2019, p.117)

O saber histórico, como ressaltaram Arno Wheling (1973) e Elias Tomé Saliba (2008), se fez presente nos projetos de construção das ideologias românticas nacionalistas e do historicismo, que

⁴ Organizada anualmente desde 2008, sem interrupções, a pesquisa conduzida pelos membros da ABPod e em parceria com a *Rádio CBN* traz números e análises interessantes sobre o perfil de ouvintes e produtores de Podcast no Brasil. ABPod - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PODCASTS. *Website*. Disponível em: [PodPesquisa – abPod](https://www.abpod.org.br/podpesquisa)

foram fundamentais para institucionalização acadêmica da história no século XIX. Entretanto, a síntese das discussões em torno da cultura de história realizada por Abreu e Cunha nos levam à compreensão de que a cultura de história não está necessariamente vinculada ao que produzimos academicamente, pois o gosto pela história em nossos dias, assim como nos séculos XVIII e XIX, pode estar associado a diferentes produtos culturais, tendo eles passado ou não pelas mãos de historiadores profissionais. Por sua vez, o saber produzido sobre o passado de forma profissional também é um dos elementos fundamentais para a construção dos saberes escolares e da chamada consciência histórica, constituindo e realimentando a cultura de história coetânea.

Marcelo Abreu e Nara Cunha realizaram uma anamnese com estudantes de história e evidenciaram que a formação do gosto e do interesse pela nossa área do saber não vieram, na maioria dos casos, do contato com a produção profissional, mas de diferentes produtos da cultura de história da nossa sociedade, como jogos eletrônicos, histórias em quadrinhos, longas metragens, programas e documentários televisivos. Neste sentido, é plausível afirmarmos que a posição dos temas ligados a História entre os tópicos preferidos dos ouvintes de podcasts tem relação direta com a cultura de história desenhada por Abreu e Cunha.

É neste momento de nossa argumentação que podemos deixar clara a associação entre a produção de podcasts e a chamada História Pública, cuja evidência e popularização crescente no Brasil nos últimos anos da década de 10 e no início da década de 20 do século XXI, têm convidado historiadoras e historiadores de diferentes matizes teórico-metodológico à reflexão. Mesmo tendo nascido como um projeto de ensino e popularização da ciência, o podcast Fronteiras no Tempo foi criado, em 2010, a partir das reflexões que, posteriormente, foram levantadas pela História Pública.

Inicialmente, podemos afirmar em linhas gerais que História Pública⁵ refere-se às práticas, reflexões e estudos de atuação de historiadores e historiadoras fora dos seus espaços naturalizados – i.e. na educação básica e na academia. Ou seja, diz respeito as formas de se comunicar, interagir e produzir conhecimento histórico “para” e “junto” com públicos mais amplos e variados, sejam eles em espaços institucionais como museus, parques, sociedades históricas, em empresas privadas, junto ao poder público, entre outros, ou, também, em meios de comunicação de massa ou veículos independentes como canais do Youtube, podcasts, blogs, Wikipedia,⁶ redes sociais etc.

A produção e divulgação do conhecimento histórico voltadas ao “grande público” é uma das dimensões mais evidentes da história pública. Ao contrário do que ocorre em países como os Estados

⁵ Para uma leitura sobre o estado da arte atual da história pública no Brasil e no exterior recomendamos a leitura do texto intitulado “História Pública: um desafio democrático aos historiadores”, presente no volume II da coleção história do tempo presente (ROVAI, 2020)

⁶ Sobre a relação entre o conceito de autoridade compartilhada e as práticas em história pública consultar VARELLA & BONALDO (2020).

Unidos e Canadá, por exemplo, nos quais os historiadores públicos encontram campos mais férteis de atuação, no Brasil o distanciamento da produção do conhecimento histórico na academia em relação à sociedade e até mesmo à educação básica, somado à ausência de espaços de atuação profissional diversificados, tem conclamado os profissionais da história a uma maior participação nos debates públicos.

As redes públicas virtuais ou redes sociais, bem como as produções midiáticas independentes de audiovisuais e textuais em diversos espaços da internet, estão entre as possibilidades de estudo, produção, atuação e divulgação científica da história. Porém, por ser um espaço aberto e um verdadeiro receptáculo para qualquer tipo de informação e/ou versões da realidade, percebe-se que a memória e a história são alvos preferencias de discursos que tentam, de forma explícita, remontar o passado de forma a justificar as atuações políticas, sociais e morais do presente, tendo como prática recorrente um discurso que desqualifica a abordagem profissional da história, ignorando propositalmente o pluralismo historiográfico e o trabalho sistemático e científico realizado por historiadoras e historiadores (AVILA, 2020).

Parte dessas construções narrativas sobre o passado tem se beneficiado de um fenômeno que em sua origem era extremamente positivo, o acesso amplo a *corpus* documentais disponibilizados virtualmente em arquivos e acervos digitais na internet. Materiais que ficavam guardados em caixas nos centros de documentação e arquivos públicos por décadas e sem acesso, hoje podem ser lidos por qualquer pessoa. Isso é maravilhoso e democrático, diga-se de passagem, contudo, muitas vezes os documentos são selecionados e lidos de forma arbitrária e sem a crítica devida, configurando-se como um dos elementos que permitem uma reconfiguração do passado “à moda da casa”.

A criação do podcast Fronteiras no Tempo se deu neste contexto no qual percebemos que a participação de historiadores nestes espaços virtuais era cada vez mais necessária, especialmente no cenário de crise vivenciada em relação ao lugar que parcelas da sociedade têm reservado ao conhecimento histórico produzido na academia (MENEZES, 2019). Também nos impulsiona ao debate público a crescente visibilidade de narrativas que tentam subverter o passado, reconstruindo a memória social, numa tentativa de modificar os sentidos do passado no presente, em um movimento batizado pelo historiador Marcos Napolitano de “negacionismos revisionistas” ou “revisionismos ideológicos” (NAPOLITANO, 2020). Sobre as práticas negacionistas a historiadora Marta Rovai (2020, p.132) afirma que são:

Discursos que procuram construir representações sobre grupos vulneráveis no processo histórico, culpabilizando-os das injustiças sofridas, naturalizando e simplificando relações sociais complexas num descompromisso com a chamada “verdade” ou “honestidade” histórica. Assim, por meio de redes públicas virtuais e pelas mais diversas formas de difusão, promovem a desqualificação do conhecimento produzido a partir do acúmulo conflituoso de saberes e da objetividade

científica na Academia, nomeando-o de “doutrinário” a fim de colocarem-se em seu lugar como legítimos [...].

A historiadora prossegue sua reflexão acerca da relação de parcela da sociedade brasileira com a produção do conhecimento sistematizado em história,

[...] a produção e conhecimento histórico fora dos parâmetros científicos e fora da Academia sempre foi olhada com certo desdém e desqualificação – talvez “uma coisa menor” - acostumados que sempre fomos a acreditar que monopolizávamos os métodos, as técnicas e a escrita da história, e uma vez que éramos mais preparados para pesquisar, registrar e analisar os acontecimentos (ROVAI, 2020, p.132).

Em 2021, a *Revista Brasileira de História* publicou o dossiê intitulado “Negacionismo: história, historiografia e perspectivas de pesquisa”, organizado por Patrícia Valim, Alexandre de Sá Avelar e Berber Bervenage. No texto que apresenta o dossiê os autores chamaram atenção para a transformação conceitual e social pela qual o negacionismo passou. Ele surgiu na França como um fenômeno que refutava a existência do holocausto judaico e de outros genocídios e hoje se apresenta de forma muito mais difusa tanto do ponto de vista geográfico quanto de autoria, sendo que estes discursos passaram a ser produzidos de forma coletiva e difundida por redes virtuais. Nega-se, por exemplo, o genocídio armênio, criam-se versões distorcidas dos massacres que ocorreram em Ruanda nos anos 90 do século XX (VALIM, AVELAR & BERVENAGE, 2021, p.14-17) e no Brasil, como Marcos Nestor Stein escreveu no editorial da revista que contém o dossiê, “muitas narrativas negacionistas objetivam deslegitimar algumas lutas e conquistas de grupos que historicamente foram explorados e/ou marginalizados em nossa sociedade, como negros, quilombolas, indígenas e mulheres (2021, p.8)”

Valim, Avelar e Bervenage (2021, p.18) também chamam atenção para o fenômeno que descrevemos anteriormente, ao afirmarem que:

os negacionistas também puderam ver seus pontos de vista e reivindicações confirmados pelo chamado “efeito de câmara de eco”, criado pelos algoritmos que sustentam muitas das novas mídias sociais [...]. Enquanto a elaboração e a disseminação de formas clássicas de negacionismo e revisionismo históricos frequentemente envolviam investimentos consideráveis (e riscos) para os negacionistas profissionais, os recursos interativos da internet permitiram um modo diferente de produção e expansão destes discursos, com base em contribuições muito mais modestas e menos coordenadas de um grande número de pessoas.

Os autores argumentam, ainda, que as novas tecnologias alteraram a maneira como são avaliadas as afirmações proferidas pelas autoridades epistêmicas, geralmente questionando a sua autenticidade. Isto possibilitou o crescimento do negacionismo histórico e do revisionismo ideológico.

Estes são os desafios que enfrentamos hoje: confrontos abertos contra os saberes produzidos pelas Ciências Humanas, promovidos por grupos como o “Escola sem Partido” (ARAÚJO, 2017); a

proliferação de versões da história do Brasil que mitificam o passado recente como a ditadura civil-militar (NUNES, 2019) ou que negam a existência do racismo estrutural (GRINBERG, ABREU & MATTOS, 2019); e, não menos importante, as dificuldades impostas à formação e atuação docente com a BNCC e o novo Ensino Médio.

Obviamente que o trabalho dos historiadores nos espaços públicos virtuais não deve estar direcionado apenas ao combate dos negacionismos, mas pode incorporar os pressupostos da História Pública. É necessário ter clareza sobre um aspecto ímpar dessa questão: as vozes negacionistas não podem ser a única pauta do discurso público do historiador. O mais importante para a produção do saber histórico voltado ao grande público é a “atitude historiadora”, como batizou Ana Maria Mauad (2018), aquela que aproxima o fazer historiográfico com todas as suas reflexões, problematizações e revisão dos pares das diferentes audiências com as quais nos relacionamos.

Neste ponto podemos incorporar as discussões realizadas por Valdei Lopes de Araújo em texto intitulado “O direito à História: o(a)historiador(a) como curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída” (2017), sobretudo quando consideramos que a História no século XXI também assume um lugar de representação de anseios democráticos e de vozes diversas, e que deve atender demandas “de uma cidadania que quer ser pensada como polo ativo na produção de uma historiografia socialmente distribuída” (ARAÚJO, 2017, p.205), ou seja, uma história que se pense em diálogo constante com a sociedade e que tenha por fim último a garantia do direito à história, entendido por Araújo (2017, p.207-208) como “[...] acesso às condições plenas de desenvolvimento e experiência de nossa condição humana, e não uma espécie de difusão de versões simplificadas de caráter pragmático a serviço de projetos de estados, nações, especialistas ou mercados [...]”. Ainda segundo o autor, a história acadêmica sempre conviveu com outras fontes de saberes históricos e estes campos nunca deixaram de interagir e/ou disputar entre si de alguma maneira. Atualmente a interação/disputa fica mais evidente devido à profusão de produtos de história nos meios digitais, mas os papéis de historiadores e historiadoras continua relevante na luta pelo direito à História. Não podemos perder a dimensão da própria constituição disciplinar da história e da historiografia, que segundo Araújo:

[...] passou sempre pela consciência da dificuldade em negociar constantemente suas fronteiras frente às múltiplas pressões, afirmar que a historiografia foi apenas uma "ferramenta" dessas forças é ignorar o que ela tem de mais fundamental, a capacidade de alargar nossa experiência e conhecimento da história, de voltar-se contra si mesma, mesmo que buscando fora de suas fronteiras os recursos para fazê-lo, pois a ideia de autonomia disciplinar não é alheia à porosidade de suas fronteiras, muito antes a exige (ARAÚJO, 2016: 89 apud ARAÚJO, 2017, p.207-208).

O podcast *Fronteiras no Tempo* produzido por nós enquanto historiadores ancorados nessas diretrizes, foi se constituindo como um instrumento para a aproximação entre e os profissionais da

história e seus públicos, corporificando uma das dimensões do que propõe a História Pública, e no combate às práticas e discursos negacionistas. E, para além destes papéis, o Fronteiras no Tempo, e os podcasts de História em geral, podem ser também poderosas ferramentas didáticas em diversos níveis de formação, indo da educação básica até o ensino superior e como forma de entretenimento educativo, se pensarmos que os processos de ensino-aprendizagem transcendem os ambientes formais e institucionais.

PODCASTS E ENSINO DE HISTÓRIA

Estudos que avaliaram os impactos de experiências de aplicação de podcasts em contextos de ensino-aprendizagem já foram realizados em outros países ainda na década de 10 do século XXI. Em 2009, a Universidade do Minho, localizada na cidade portuguesa de Braga, realizou o *Encontro sobre Podcasts*, cujas Actas (Anais) possibilitam o contato com diferentes formas de utilização dessa mídia. A conferência de abertura, intitulada “*A Podcasting Framework for Teaching and Learning in Higher Education*”, proferida por Palitha Edirisingha e Gilly Salmon, docentes da Universidade de Leicester (Reino Unido), analisa a inserção da mídia em ambientes de ensino de diferentes modalidades, tanto presencial quanto a distância. Um dos pontos que chama atenção é a síntese bibliográfica que realizam de estudos conduzidos em 8 universidades localizadas em 4 países, sendo 5 na Inglaterra (Leicester, Nottingham, Kingston, Gloucestershire and Royal Veterinary College), 1 na Escócia (Edimburgo), 1 na África do Sul (Cidade do Cabo) e, por fim, a já citada Universidade do Minho (CARVALHO, 2009, p.10).

As experiências que embasaram os estudos foram aplicadas de diferentes formas e envolveram cursos de áreas distintas, indo da geografia até a veterinária e passando pelo ensino de língua inglesa, física, engenharia e genética, por exemplo. Elas fizeram parte de um projeto intitulado *Informal Mobile Podcasting And Learning Adaptation* (IMPALA), no qual foram estabelecidos 8 eixos de possibilidades de aplicação de podcasts no processo de ensino-aprendizagem (CARVALHO, 2009, p.11; EDIRISINGHA et. al., 2009).

No primeiro eixo (apoio do aprendizado de palestras e leituras) foram criados podcasts que os estudantes poderiam ouvir antes da aula para aprender conceitos difíceis do curso de graduação em física. Já no eixo 6 (apoio do aprendizado à distância) foram criados Podcasts que oferecessem suporte para que os discentes pudessem “lidar com ansiedades e outras questões emocionais de alunos a distância.” Os exemplos não param por aí, alguns podcasts foram produzidos em vídeo e aplicados nos eixos 2 (suporte de aprendizado para as atividades práticas) e 8 (apoio do aprendizado com material para estudo próprio), no Royal Veterinary College. De acordo com os conferencistas, os estudos trouxeram resultados positivos e contaram com boa aceitação e, sobretudo, engajamento das

comunidades educacionais envolvidas. Algumas dessas práticas/estudos foram realizadas em 2005, o que nos permite inferir que nas comunidades universitárias mencionadas os podcasts foram lidos como agentes de inovação nos processos de ensino-aprendizagem desde o seu surgimento.

Essa questão fica evidenciada na leitura mais aprofundada das “Actas do Encontro Sobre Podcasts”. No evento, coordenado pela professora Ana Amélia Amorim Carvalho, especializada em Tecnologias Educacionais, além da conferência de abertura, foram organizados dois painéis (Painel I: Podcasts no Ensino: Usos e Contextos; Painel II: Podcast: Princípios a Respeitar), sessões de comunicação (com trabalhos completos e resumos expandidos), exposição de pôsteres e workshops.

No primeiro painel, os resultados do projeto “Implicações pedagógicas da utilização de podcasts em regime *blended-learning*” (ensino híbrido) que contou com a participação de 6 docentes e de 479 estudantes da Universidade do Minho, foram explicitados e analisados pelas professoras Ana Amélia Amorim Carvalho, Cristina Aguiar e Romana Maciel. As produções em formato de podcasts atenderam aos oito eixos da proposta do IMPALA e contou com um público de cinco institutos (CARVALHO, 2009, p.24-25). O estudo contou com a participação de estudantes de pós-graduação (107) e de licenciandos (372). O projeto foi aplicado ao longo de 3 semestres, entre 2008 e 2009, e os envolvidos responderam questionários que buscavam mensurar os resultados.

Os resultados do questionário apontaram que ocorreu boa recepção e que, de fato, ocorreu uma melhora na aprendizagem dos envolvidos. Destaca-se que uma parcela dos discentes deficientes visuais que participaram do estudo, embora em número bem reduzido (4%), afirmaram que a experiência “torna mais fácil e menos entediante a aplicação da matéria no estudo”, “porque alguns não faziam tanto sentido se fossem em texto escrito, iriam perder parte da informação” ou “consigo prestar melhor atenção a ouvir do que a ler” (CARVALHO, 2009, p.30). Ademais, os docentes que foram produtores dos conteúdos reconheceram a utilidade da ferramenta, manifestaram a vontade de continuar produzindo, mas também destacaram que a atividade requer tempo e dedicação, além de clamarem por reconhecimento acadêmico destas produções.

Os elementos que se destacam na nossa avaliação dos resultados da pesquisa tocam em dois pontos: o primeiro está diretamente ligado ao fato de que a maior aceitação por parte dos alunos se deu quando os conteúdos trabalhados não eram objeto direto de avaliação, pois exigiria maior concentração exclusiva no consumo da mídia. Essa tendência parece ser comum e recorrente até os nossos dias entre ouvintes de podcasts, tanto portugueses quanto brasileiros, pois como mostra a Podpesquisa, a maior parte dos ouvintes escuta os episódios realizando outras tarefas ao mesmo tempo (ABPod, 2019), normalmente atividades domésticas ou triviais do cotidiano. Já o segundo ponto está relacionado às formas de participação na atividade, pois uma das docentes que participou da pesquisa relatou duas situações distintas que revelam que os perfis dos estudantes influenciam

sobremaneira no consumo e na produção da mídia, pois os alunos que já conseguem desenvolver formas mais autônomas e disciplinadas de aprendizado, além de interesse maior nos temas abordados, consomem de forma ávida as produções. Por outro lado, os estudantes que demandam maior motivação para o engajamento nas atividades de ensino, demonstraram interesse muito maior quando eles puderam produzir os episódios, realizando sínteses dos conteúdos apreendidos. Essa pode ser uma estratégia utilizada tanto na educação superior quanto na educação básica, tendo em vista que um projeto com etapas bem planejadas pode ser executado com número diminuto de equipamentos e algum nível de acesso às TDIC. Nas considerações finais as autoras chamam atenção para a versatilidade da mídia e enfatizam que os envolvidos no projeto pretendem ampliar a sua utilização, especialmente com a adaptação do que chamaram de “materiais autênticos” disponibilizados na internet (CARVALHO, 2009, p.34-35).

As *Actas...* também trazem relatos de experiência e estudos que envolvem a aplicação de podcasts no ensino de história na educação básica. A professora Aline Rodrigues, em parceria com as docentes Ana Amélia Amorim Carvalho e Isabel Barca, trouxe à luz o seguinte texto: “Os Podcasts na construção do conhecimento da História Local: um estudo de caso sobre evidência histórica com alunos do 5º ano de escolaridade” (CARVALHO, 2009, p.176-187). O objetivo do trabalho é “estudar o impacto da utilização dos podcasts na aprendizagem da história local de Braga no século III a.C., período em que existiu a cidade de Bracara Augusta, e a forma como os alunos reagem a este recurso educativo” (2009, p.179).

A atividade didático-pedagógica se deu a partir de um estudo do meio que contou com um roteiro estruturado e a utilização de mapas com nome das ruas com sobreposição histórica, entre o tempo presente e a Bracara Augusta. Durante a visita lia-se os mapas e executavam os podcasts. Os episódios ouvidos pelos estudantes foram de curta duração, indo de 47 segundos até no máximo 5 e serviram como ponto auxiliar das explicações dadas em aula e de complementação e ampliação do objeto de estudo. Como resultado, observou-se uma grande aceitação e, mais do que isso, foi ressaltado que os podcasts poderiam ser ouvidos mais de uma vez caso ocorresse alguma dificuldade na compreensão dos conteúdos e conceitos trabalhados. O ponto alto foi a possibilidade de os discentes do 5º ano poderem criar seus próprios podcasts sobre a atividade, o que despertou um enorme interesse pela história local e pela história em geral (2009, p.182-186).

No Brasil, em 2017, Raone Ferreira de Souza publicou “O podcast no ensino de história e as demandas do tempo presente: que possibilidades?”, um artigo síntese de sua dissertação de mestrado desenvolvida no ProfHistória. Nessa publicação, Souza – que também produz podcast, o *Sobre História* – constata, após realizar um competente balanço historiográfico da “História Pública Digital” e no diálogo com o conceito de *presentismo* de François Hartog, que na era da *web 2.0*, a história vem

ocupando cada vez mais espaço e, mais do que isso, centralidade em diferentes conteúdos produzidos coetaneamente em contextos e locais que extrapolam o espaço acadêmico, indo de produtos culturais e de entretenimento até discursos políticos de diferentes matizes. Nesse sentido, defende que o podcast é uma ferramenta privilegiada para que historiadores, professores e estudantes possam estudar, refletir e construir caminhos de uma cidadania ativa por meio do conhecimento histórico (SOUZA, 2017, p.56-57).

Para o propósito das reflexões que fazemos nesse texto e ao estabelecer paralelo com a produção dos pares portugueses, é importante mencionar o texto “Podcasts para uso no ensino superior de história”, de autoria de Douglas Lima e Rosiângela Picanço (2020, p.10-16). A dupla composta por orientador e estudante defende e ressalta a importância dos podcasts na formação de professores de história, demonstrando as diferentes utilidades e usos que a mídia pode ter.

Como foi possível perceber até o momento, a mídia Podcast está entrelaçada com diferentes formas de ensino e educação histórica digital e, mais do que isso, é um dos caminhos para aproximação de diferentes comunidades históricas e historiográficas com públicos amplos e variados, em diálogo umbilical com um dos aspectos centrais da História Pública no Brasil. Dito isso, é o momento de relatarmos a nossa experiência na produção de um podcast e na inserção de debates públicos.

O PODCAST FRONTEIRAS NO TEMPO NO COMBATE AO NEGACIONISMO

“Fronteiras no Tempo, um podcast de História!”. Com este bordão abrimos os episódios do programa. O mote principal é trazer a História para o público não especialista de uma forma compreensível, mas sem abandonar o rigor do debate historiográfico. Em mais de oito anos de trajetória, tentamos com este podcast nos posicionar construir um espaço em que, enquanto historiadores, possamos experienciar o combate ao negacionismo e promover a aprendizagem histórica fora dos meios tradicionais.

Este projeto pode ser conhecido a partir de dois sítios da internet: o Portal Deviante (<https://www.deviante.com.br>) e no site próprio do podcast (<http://fronteirasnotempo.com>), no qual estão disponibilizadas as postagens dos episódios. Nas postagens dos episódios, além dos arquivos de áudio, pode-se encontrar informações como texto de apresentação do tema, bibliografia e diversos *links* tanto para artigos e livros digitais indicados, quanto para outras finalidades como a campanha de financiamento coletivo, lista de episódios citados e formas de contato. Também é possível encontrar uma sessão de comentários. Nosso objetivo nesta seção é analisar estas informações, fazendo um recorte a partir dos episódios que tratam de temas da História do Brasil, em busca da compreensão sobre como vimos conectando durante a produção do programa as questões discutidas

até aqui neste artigo a respeito das relações entre negacionismo, ensino de História e História Pública através de podcasts. Nossa formação acadêmica aliada às nossas experiências em sala de aula, muito contribuíram para a criação de um estilo de programa em que é constante o convite à reflexão a partir de elementos da consciência e da cultura históricas dos ouvintes. A escolha do recorte espaço-temporal para a seleção dos episódios se justifica pelas nossas trajetórias de pesquisas e atuação no ensino superior, as quais têm foco em temas da história brasileira.

Até o final de 2023, o podcast *Fronteiras no Tempo* havia lançado 78 episódios, desde julho de 2014. O programa é em formato de mesa redonda, geralmente só com os autores deste texto, que são os produtores e fundadores do podcast. Com o passar dos anos, foram incorporados à equipe de produção os professores/historiadores Willian Spengler e Rodolfo Grande Neto. Na parte técnica estão Augusto Carvalho, responsável pelas artes das vitrines, Adriano João e Raphael Bruno Oliveira, os editores, cujos trabalhos são fundamentais para a experiência sensorial que é ouvir o podcast.

Além do podcast *Fronteiras no Tempo* há outro programa que publicamos periodicamente, chamado “Historicidade”. Neste, historiadores e pesquisadores de ciências humanas e sociais são entrevistados acerca de algum de seus trabalhos. Não analisaremos estas produções no momento, pois entendemos que o seu formato e as especificidades de cada entrevistado rendem considerações que extrapolariam os intentos deste artigo. Vale ressaltar que, somando-se os episódios dos dois programas, ao final de 2023 já haviam sido publicadas 142 produções, que totalizaram mais de 2 milhões de interações com os ouvintes da plataforma de transmissão Spotify.

Cada episódio do *Fronteiras no Tempo* tem cerca de uma hora e trinta minutos em média, portanto são disponibilizadas mais de 100 horas de debates entre os apresentadores e seus convidados, que apareceram em temas específicos. O programa é gravado a partir de um roteiro problematizando questões que dialogam com os debates públicos sobre a história, especialmente aqueles que são alvo do negacionismo ideológico. Os roteiros compõem-se de textos-base, tópicos, documentos históricos variados, que embasam as discussões durante o programa.

Fizemos um recorte nos programas produzidos durante os primeiros sete anos do programa. Do total de episódios deste período, 25 tratam de alguma forma, direta ou indireta, da história do Brasil. Vamos, agora, analisar as informações que apresentam nas postagens de publicação em busca da compreensão de como organizam a comunicação ao público sobre o que será apresentado no episódio, na tentativa de compreender como produzem o trabalho e de que forma isto pode se relacionar com a aprendizagem histórica. Mas antes, observemos a lista de programas selecionados no quadro 1:

QUADRO 1 - Podcast Fronteiras no Tempo – Episódios sobre História do Brasil 2014-2021

Episódio/Tema	Data de lançamento	Episódio/Tema	Data de lançamento
#4 Raça e Racismo no Brasil	01/12/2014	#36 Zumbis, História e Consciência Negra	20/11/2018
#5 Ficção e História: Uma história de amor e fúria	02/02/2015	#39 Revolta da Chibata	15/05/2019
#8 Guerra de Canudos	31/08/2015	#41 A Era Vargas parte 1: A Revolução de 1930	15/08/2019
#9 Independência do Brasil	16/12/2015	#42 História Social do Açúcar	01/10/2019
#19 Tráfico Negreiro	27/05/2017	#48 A Era Vargas parte 2: 1930-1937	27/05/2020
#21 Golpe de 1964	20/08/2017	#50 A Era Vargas parte 3: O Estado Novo (1937-1945)	03/08/2020
#22 Ditadura Civil-Militar	02/09/2017	#54 Mitos da Escravização	17/02/2021
#24 Fim da Ditadura Civil-Militar	02/11/2017	#56 A Era Vargas parte 4: o fim do Estado Novo e a redemocratização	14/05/2021
#30 Abolição da Escravidão	05/06/2018	#57 A Era Vargas parte 5: o segundo governo (1950-1954)	08/06/2021
#31 Revolta da Vacina	04/07/2018	#58 Proclamação da República	02/08/2021
#34 Sistema Político na República Velha (1889-1930)	25/09/2018	#61 Guerra do Paraguai	19/10/2021
#35 Indígenas na História do Brasil	23/10/2018	#63 As funções dos guerreiros na cultura Tupi Guarani	29/12/2021

Fonte: <https://www.deviant.com.br/podcasts/fronteirasnotempo/>

Algumas observações podem ser feitas a partir dos temas relacionados no quadro 1. Nota-se, primeiramente, que há diversidade quanto aos períodos trabalhados, ainda que os episódios sobre período republicano acabem se mostrando em maior quantidade. Também nos preocupamos em trazer temas que são considerados tradicionais da História, ensinada e difundida em produções culturais em geral, mas que quase nunca contam com atualização sobre o debate historiográfico nos grandes meios. Além disso, são temas que despertam atenção do público em geral, sendo alvos muitas vezes dos ataques negacionistas. Um exemplo são os episódios sobre as questões indígena e a escravidão.

A questão indígena está presente nos episódios 36, 37 e 42, apesar de indiretamente ser pauta em vários outros, evidentemente. Destacamos o debate do episódio 35, intitulado “Indígenas na História do Brasil”, lançado em 23 de outubro de 2018. Segundo a sinopse disponível na postagem trata-se dos seguintes temas:

Entenda quais foram as abordagens históricas predominantes em relação aos povos indígenas nos últimos séculos, descubra qual nossa relação com a história desses povos, entenda por que as comemorações do dia do índio não fazem justiça à relevante participação destes povos na nossa formação sociocultural (grifo nosso), emocione-se ao saber dos constantes massacres de diversas etnias e surpreenda-se

com as estratégias de sobrevivência e resistência destes povos ao longo do tempo (FRONTEIRAS NO TEMPO #35, 2018).

A parte grifada no trecho corrobora a característica que levantamos, ou seja, buscamos trazer uma questão que faz parte do senso comum, da visão que muitas pessoas têm sobre o passado, indígena no caso, e a subvertem a partir da problematização destes pontos. Além das referências bibliográficas, há, ainda, indicações de documentários e filmes disponíveis nas plataformas digitais. Por fim, destaque-se que também se encontra na postagem a lista com a trilha sonora para que os ouvintes possam conhecer o que toca ao fundo enquanto debatemos. Dessa forma, podemos observar que se trata não só de uma atualização do debate, mas do uso do podcast e de todos os recursos que ele disponibiliza para ativar processos de reflexão e aprendizagem junto ao público. Tal movimento também é uma evidência que os historiadores se colocam como curadores de produtos culturais que podem contribuir para uma reflexão histórica, como bem esclareceu Valdeci Araújo (2017).

Ainda no âmbito dos debates sobre a questão indígena, lançamos um episódio especial no final de 2021 intitulado “As funções dos guerreiros na cultura Tupi Guarani”.

Neste episódio recebemos a contribuição do historiador Cleirray Wera Fernando, indígena do povo Guarani Mbya, residente da aldeia Aguapeú localizada em Mongaguá-SP. Cleirray nos conta as funções dos guerreiros na cultura tupi guarani e nos faz perceber como a história é viva, rica e importante no universo e na organização social dos povos indígenas do Brasil (FRONTEIRAS NO TEMPO #63, 2021).

O historiador convidado foi aluno de um dos apresentadores do Fronteiras no Tempo. A publicação deste episódio foi o fruto das experiências que Cleirray Wera teve com a produção de podcasts como forma de aprendizado em uma disciplina optativa intitulada “História Pública e Divulgação Científica da História” na graduação. Para além desta questão, também ressaltamos nossa preocupação em abrir espaços para grupos sociais que tanto falamos em outros episódios, resgatando, neste caso, o protagonismo indígena não como objeto de estudos, mas como agentes e contadores de sua própria história. Do ponto de vista da discussão sobre História Pública esta é uma questão fundamental.

A participação de Cleirray Wera corrobora, ainda, o que apontaram Cláudia Bovo e Marcos Pinheiro no artigo “História Pública e virtualidade: experiências de aprendizagem híbrida no ensino de história” (2019): os autores nos trazem a reflexão sobre como os espaços virtuais de produção do conhecimento devem ter mais relevância na produção historiográfica e na prática em sala de aula, sendo assim, a formação dos professores-historiadores deve levar essa dimensão em conta para que estejam preparados para esse novo contexto – que nem é tão novo assim, posto que vem se desenhando desde pelo menos o final do século XX com a expansão da internet.

Temos também a intenção de problematizar os chamados temas canônicos da história, especialmente quando abordamos a questão da escravização africana no Brasil, sobre a qual tratamos nos episódios 4, 19, 30, 36 e 54. Em todos eles buscou-se fazer a ponte entre o conhecimento científico produzido nas universidades, o que é ensinado na escola e aprendido em outros meios pertencentes a cultura de história como filmes, televisão, música entre outros. Além disso, como na questão indígena, o debate é centrado na problematização de lugares comuns sobre os temas, algo que culmina, ao nosso ver, com o que foi apresentado no episódio 54, lançado em fevereiro de 2021, chamado *Mitos da escravização*.

A escolha do título deste episódio extrapola os debates acadêmicos e se alinha com as demandas dos movimentos sociais negros. Utilizamos o termo escravização/escravizados para demarcar a importância dos sujeitos que tiveram sua força de trabalho explorada durante os períodos colonial e imperial no Brasil, pois as milhões de mulheres e homens submetidos ao trabalho cativo não podem ser resumidos apenas como de escravos. Todas as pessoas foram sujeitadas a escravização. Além disso, escravo é uma palavra que denota a naturalização da condição cativa, enquanto escravizado deixa mais em evidência o sistema opressor ao qual ele esteve submetido. Para este último episódio, elaboramos a seguinte sinopse:

Neste episódio: Entenda os significados da escravidão moderna e as diferenças entre regime e os que existiram em outras sociedades. Reflita sobre o processo de escravização como forma de criação de relações sociais, políticas e culturais no mundo moderno e contemporâneo. Entenda como se desenvolveram as pesquisas históricas, as principais interpretações e autores, e de que forma essas leituras sobre a escravidão moldaram nossa identidade nacional. Analise como a escravidão se relaciona com o desenvolvimento do sistema capitalista. Conheça o processo do tráfico negreiro e, ainda, as diferenças entre a escravidão que existia em África e a que foi sendo criada pela demanda europeia por mão-de-obra. Se surpreenda ao perceber como um sistema que terminou há tanto tempo ainda traz consequências graves para todo o conjunto da sociedade brasileira e, também, de todas as regiões que formavam o que hoje em dia conhecemos como mundo atlântico (FRONTEIRAS NO TEMPO #54, 2021).

Consideramos analisar este último episódio, pois nele, de certa forma, apresentamos um apanhado geral das discussões que fizemos nos episódios anteriores sobre o tema. Isso fica claro ao observarmos os temas dos demais episódios que tratam sobre a escravização, indo desde a questão do tráfico negreiro, passando pelas comemorações do dia da consciência negra, debates sobre a abolição e o racismo no Brasil. Na postagem do episódio 54 são disponibilizados links para vários outros episódios que são citados no debate, dentre eles entrevistas com pesquisadores do tema concedidas ao programa Historicidade. Como exemplo temos as entrevistas concedida pelos professores e pesquisadores Jonis Freire (HISTORICIDADE, #35 Família Escrava) e Cleudiza Fernandes de Souza (HISTORICIDADE, #44 Agência negra e usos da justiça no pós-abolição).

Não há preocupação da nossa parte em obedecer a alguma ordem cronológica de temas, deixando de lado, assim, uma visão muito comum que as pessoas têm da História. Conforme podemos observar no quadro 1, referente às datas de lançamento dos episódios, a escolha dos temas reflete os debates públicos sobre história fora da universidade, especialmente os que acontecem em espaços públicos virtuais. Isso fica evidente em alguns episódios fora da nossa lista de seleção, como o que trata sobre o “Nazismo de esquerda” – episódio 25, lançado em 2017 – por exemplo.

Retomando a sinopse do episódio 54, recém apresentada, destacamos a seguinte passagem: “Conheça o processo do tráfico negreiro e, ainda, as diferenças entre a escravidão que existia em África e a que foi sendo criada pela demanda europeia por mão-de-obra”. Neste ponto nosso objetivo era nos colocarmos diante da demanda pública por debates sobre o sistema escravista, cujos sentidos e características vinham sendo deturpados em obras supostamente polêmicas, “politicamente incorretas”, mas que apresentam somente a polêmica vazia para venda de livros.

Essas obras polêmicas, como Arthur Avila bem destacou no artigo “Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico” (2021), estão inseridas em um movimento muito bem orquestrado que busca de forma explícita minimizar ou até mesmo obliterar as reivindicações de reparação histórica por meio de políticas públicas. Entre os que mais se destaca nesse projeto é a produtora “Brasil Paralelo”. As produções audiovisuais trazem a ideia de que a História que eles estão contando é a “verdadeira”, pois lançam luz sobre uma realidade que foi escondida de todos pelo “marxismo cultural” que domina as universidades e a historiografia acadêmica. Segundo Avila, quando abordam o tema da escravização, o fazem com o discurso de que a prática era normal, corriqueira, que o mundo todo a praticava e, mais do que isso, eximem “os luso-brasileiros e demais europeus, tanto na Colônia quanto no Império oligárquico que a seguiu, de responsabilidades” (Avila, 2021, p.167), chegando inclusive “a negar qualquer fundamento racial à escravidão nas Américas, enquanto outro [vídeo] usa o exemplo dos (poucos) senhores de escravos negros, para ‘demonstrar’ a ausência deste embasamento étnico”. Logo, “nega-se a possibilidade de reconhecimento das desigualdades raciais e sociais advindas desta ‘coincidência’”, além de desprezarem qualquer agência dos sujeitos que foram submetidos ao julgo da escravidão (idem). Como já evidenciamos, os discursos revisionistas ideológicos estão intimamente ligados à movimentos que pretendem impedir a correção de desigualdades estruturais na sociedade brasileira, cuja prática está justamente na negação do direito a história dos grupos socialmente excluídos.

Uma experiência que buscamos proporcionar aos ouvintes do Fronteiras no Tempo é a de conhecer como trabalham os historiadores em relação aos debates do presente. Na introdução episódio 4, “Raça e Racismo no Brasil”, e do episódio 54, “Mitos da Escravização”, as nuances e o debate social do momento em que gravamos ficam evidentes e mostram como elas se relacionam com

nosso trabalho de professores e historiadores. As formas de aproximação com o público se colocaram de maneiras diferentes, mas ainda assim com a preocupação em estimular o aprendizado daqueles que nos ouvem. Não é uma aula, no sentido como muitos podem imaginar, trata-se de uma conversa realmente, o estabelecimento de um primeiro passo para o diálogo, o qual ficou aberto desde então, já que o público pode até hoje acessar as postagens dos episódios e nos enviar perguntas e comentários. Com mais de seis anos de diferença entre os episódios é certo que a experiência adquirida entre os 50 programas que separam um do outro trazem mudanças. Podemos observar nas falas a seguir como se constituiu o caráter educativo e dialogado do programa. Começamos pela fala de um dos autores deste texto no áudio do episódio 4:

É importante que todo mundo tenha opinião sobre o tema [raça e racismo no Brasil], [...] nossa intenção não é dizer para as pessoas o que elas têm que pensar sobre o assunto, mas que elas pensem com propriedade, sabendo que existe gente séria que pesquisou o assunto [...]. Os pontos de vista sempre vão ser diversos, mas não pode [SIC] tá falando porque acha [...], porque ouviu dizer, tem que saber o que está falando (FRONTEIRAS NO TEMPO #4, 2014, minutagem: 2:34 a 2:54)

Nesta fala ressaltamos que os objetivos do podcast se alinham com uma visão sobre o processo de aprendizagem por meio da reflexão autônoma, mas que a mediação dos historiadores é importante, para evitar equívocos. Naquele momento, em 2014, esta postura se alinhava com o debate público da época, momento no qual começavam a ser questionados fortemente os (poucos) avanços sociais das políticas afirmativas e quando as posições autointituladas “politicamente incorretas” visavam promover um movimento reacionário contra a inclusão de pessoas pretas no ensino superior ou em qualquer posição na qual pudessem expressar o mínimo de poder ou representatividade. Para além disso, nossa principal observação vai para a frase “pensem com propriedade, sabendo que existe gente séria que pesquisou o assunto”. Chamamos a atenção do ouvinte para o fato de que muito que é falado no espaço público não é “sério”, posto que nem sempre é baseado em debates honestos com as posições historiográficas; também não se trata de um impedimento para que o ouvinte continue pensando como quiser, fazemos um convite para que problematize seu próprio conhecimento histórico e aprenda a reconhecer as interpretações feitas pelos historiadores. Já em 2021, no episódio 54, o debate foi apresentado desta maneira:

[...] para que a gente possa desvendar [...] muitos lugares comuns, muitas formas que nós temos de olhar para esse passado que muitas vezes acabam camuflando uma série de problemas que são presentes, mas que a gente não enxerga, porque a gente tem uma visão estereotipada, mítica do [...] sistema escravista como um todo. [...] Daí que vem a nossa preocupação: [...] para que vocês possam refletir junto com a gente sobre os impactos [...] do regime escravista, no Brasil e no mundo atualmente (FRONTEIRAS NO TEMPO #54, 2021, minutagem: 2:53 a 3:30).

Novamente convidamos a audiência à reflexão, por meio de uma postura que se assemelha ao que é proposto pelos pesquisadores do ensino de história, mas, ao mesmo tempo, não se trata de um programa cujo roteiro se dispõe a simular uma aula. O convite à reflexão se destaca novamente, desta vez buscando levar aos ouvintes a possibilidade de desvendar – enxergar melhor – os elementos do processo de escravidão que estariam ocultos para a maioria das pessoas. É um trabalho com a consciência histórica de cada um que ouve este episódio do podcast, como explicado por Luiz Fernando Cerri,

No quadro atual, com o que sabemos a partir das pesquisas empíricas que estão apenas em seu início, ensinar história considerando a consciência histórica é desenvolver atividades que permitam que o educando conheça história - de preferência a história que, de forma mais aproximada, seja sua história - ao mesmo tempo que conhece diferentes formas pelas quais se lhe atribuiu significado (CERRI, 2011. p. 130).

Portanto, ainda que o podcast *Fronteiras no Tempo* tenha passado por diversas fases e que nós estejamos igualmente sempre em transformação, o programa mantém como espinha dorsal a proposta da aprendizagem histórica por meio de elementos que fogem daquilo que poderia ser tratado dentro do ensino tradicional e que, por consequência, servem muito bem como ferramentas poderosas para combater os diversos negacionismos que se apresentam no debate público atualmente. Por sermos professores, com atuações pretéritas também no ensino básico, buscamos evidenciar que a escolha dos temas e a maneira de produzir o *Fronteiras no Tempo* expressam na prática aquilo que vem sendo discutido no decorrer deste artigo ao trazer as noções de História pública e as possibilidades de aprendizagem por meio de podcasts. Restam ainda muitas questões que podem ser feitas tanto ao material que selecionamos para este texto quanto para a grande quantidade que se encontra disponível no Portal Deviante, contudo, vamos encerrar por aqui o debate, tendo em vista o cumprimento do nosso objetivo principal e os limites deste texto.

Neste artigo pudemos compreender que a mídia podcast é uma ferramenta tecnológica com potencial educacional já testada em outros países. Ela também permite a realização de práticas diversificadas no processo de ensino-aprendizagem, que podem inclusive envolver os educandos de forma ativa no processo. Ademais, ressaltamos que a experiência enquanto historiadores envolvidos na produção de um podcast pode contribuir para o desenvolvimento do ensino de história nos espaços formais e não formais, ocupando lugares que tradicionalmente não ocupávamos, o que, por vezes, nos deixavam à margem de produções que compõem a cultura de história voltadas a públicos amplos. Sabemos que nossa voz não é uma vacina contra os discursos negacionistas revisionistas, mas podemos contribuir para a qualificação do debate público e, sobretudo, para garantir a construção de caminhos que permitam que o direito a história se torne amplo e irrestrito.

REFERÊNCIAS

- ABPod - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PODCASTS. **Podpesquisa**. Website. Disponível em: PodPesquisa – abPod,
- ABPod - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PODCASTS. **Podpesquisa**: produtores (2020-2021). Website. Disponível em: PodPesquisa – abPod,
- ABREU, M. S. de; CUNHA, N. R. de C. Cultura de história, história pública e ensino de história: a investigação e formação de professores de história. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 111–134, 2019. DOI: 10.20949/rhhj.v8i15.527. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/527>.
- ALMEIDA, Juniele; MENESES, Sônia (org.). **História Pública em debate**: patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018.
- AVILA, Arthur Lima de. Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico. **Revista Brasileira de História** [online]. 2021, v. 41, n. 87 [Acessado 6 Março 2022] , p.161-184. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-09>>. Epub 02 Jul 2021. ISSN 1806-9347.
- BOVO, Cláudia Regina; PINHEIRO, Marcos Sorrilha. História pública e virtualidade: experiências de aprendizagem híbrida no ensino de história. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 16, p. 113-134, 2019
- CARVALHO, Ana Amélia A. (org.). **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIED., 2009.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- EDIRISINGHA, Palitha; CANE, Chris; CANE, Robert; NOKOI, Samuel. e-Learning Research Project Report 08/09. **Informal Mobile Podcasting And Learning Adaptations for Transition (IMAPAL4T)**. Leicester: University of Leicester, December 2009. Disponível em: https://leicester.figshare.com/articles/report/Informal_Mobile_Podcasting_And_Learning_Adaptations_for_Transition_IMAPAL4T_e-Learning_Research_Project_Report_08_09/10100438
- FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2021, v. 29, n. 112 [Acessado 23 Março 2022], pp. 783-803. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>>. Epub 22 Feb 2021. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>.
- FRONTEIRAS NO TEMPO #04 **Raça e Racismo no Brasil**. Locução: Cesar Agenor Fernandes da Silva, Marcelo de Souza Silva [S.l.] Portal Deviante, 01/12/2014. Podcast. Disponível em <https://www.deviante.com.br/podcasts/fronteirasnotempo/fronteiras-no-tempo-4-raca-e-racismo-no-brasil/>
- FRONTEIRAS NO TEMPO #35 **Indígenas na História do Brasil**. Locução: Cesar Agenor Fernandes da Silva, Marcelo de Souza Silva [S.l.] Portal Deviante, 23/10/2018. Podcast. Disponível em: <https://www.deviante.com.br/podcasts/fronteiras-no-tempo-35-indigenas-na-historia-do-brasil/>
- FRONTEIRAS NO TEMPO: HISTORICIDADE #35 **Família escrava**. Locução Cesar Agenor Fernandes da Silva, Marcelo de Souza Silva [S.l.] Portal Deviante, 03/12/2020. Podcast. Disponível em: <https://www.deviante.com.br/podcasts/fronteiras-no-tempo-historicidade-35-familia-escrava/>

FRONTEIRAS NO TEMPO #54 **Mitos da escravização**. Cesar Agenor Fernandes da Silva, Marcelo de Souza Silva [S.l.] Portal Deviante, 17/02/2021. Podcast. Disponível em <http://www.deviante.com.br/?p=44900&preview=true>

FRONTEIRAS NO TEMPO: **Historicidade #44 Agência negra e usos da Justiça no pós-abolição** Cesar Agenor Fernandes da Silva, Marcelo de Souza Silva [S.l.] Portal Deviante, 30/11/2021. Podcast. Disponível: <https://www.deviante.com.br/podcasts/fronteiras-no-tempo-historicidade-44-agencia-negra-e-usos-da-justica-no-pos-abolicao/>

FRONTEIRAS NO TEMPO #63 *As funções dos guerreiros na cultura Tupi Guarani*. Locução Cesar Agenor Fernandes da Silva, Marcelo de Souza Silva [S.l.] Portal Deviante, 29/12/2021. Podcast. Disponível em: <https://www.deviante.com.br/podcasts/fronteiras-no-tempo-63-as-funcoes-dos-guerreiros-na-cultura-tupi-guarani/>

GRINBERG, Keila; ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. História pública, ensino de história e educação antirracista. **Revista História Hoje**, v.8, n.15, jun., p.17-38 2019

HERMETO, Miriam. FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Entrevista – Marieta de Moraes Ferreira: uma trajetória em (o que hoje chamamos) história pública. **Revista História Hoje**, v. 8, nº 15, p. 223-238 – 2019

LIMA, Douglas Mota Xavier de; PICANÇO, Rosiângela Campos. **Guia de tecnologias digitais e ensino de História**: podcasts de História [recurso digital]. 1.ed. Belém: Rfb Editora, 2020.

LIMA, Douglas Mota Xavier de; PICANÇO, Rosiângela Campos. Podcasts para uso no ensino superior de história. In: Bueno, André; Neto, José Maria (org.) **Ensino de História**: Mídias e Tecnologias. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020, p.10-16.

MALERBA, J. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 37, nº 74, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472017v37n74-06>

MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAGO, R. (org.) **História pública no Brasil**: sentidos e itinerários: São Paulo: Letra & Voz, 2016.

_____. Usos do passado e história pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). **Historia Crítica, Bogotá**, n. 68, p. 27-45, abr./jun. 2018

MENESES, S. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 66–88, 2019. DOI: 10.20949/rhhj.v8i15.522. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/522>.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e Revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (orgs.). **Novos combates pela história**: desafios e ensino. São Paulo: Contexto, 2020.

NOIRET, Serge.. História Pública Digital | Digital Public History. **Liinc Em Revista**, v.11, n.1, p. 28-51, maio, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.18617/liinc.v11i1.797>

NUNES, Fernando de Lima. Combatendo o revisionismo: ensino de história da ditadura civil-militar brasileira enquanto disputa de narrativas. **Revista História Hoje**, v.10, n.19, p.180-188, 2021. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/20/showToc>

Portal Deviante. [homepage], s/d. Disponível em: www.deviante.com.br

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. História Pública: um desafio democrático aos historiadores. In: REIS, Tiago Siqueira; SOUZA, Carla Monteiro de; OLIVEIRA, Monalisa Pavonne; LYRA JÚNIOR, Américo Alves de. **Coleção história do tempo presente**: volume II. Boa Vista: UFRR, 2020, *E-book*.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**: teoria da história – formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UNB, 2007.

SALBIA, Elias Tomé. **As utopias românticas**. São Paulo: Estação Liberdade, 2008.

SANTAELLA, Lucia. Cibercultura & livro: desfazendo equívocos. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (org.). **O livro na cibercultura**. Santos: Leopoldianum, 2019. *E-book*.

SILVA, C. A. F. da. SILVA, M. de S. **Fronteiras no Tempo**. [homepage]. 2014. Disponível em: <www.fronteirasnotempo.com>

SOUZA, Raone Ferreira. O podcast no ensino de história e as demandas do tempo presente: que possibilidades? **Revista Transversos**. “Dossiê: As NTICs e a escrita da história no tempo presente”. Rio de Janeiro, n. 11, p.42-62, ano 04, dez., 2017. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2017.31585

STEIN, M. N.. Considerações sobre a produção e a divulgação do conhecimento histórico em tempos de negacionismo. **Revista Brasileira de História**, v. 41, n.87, p.7-10, 2021.

VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre; BEVERNAGE, Berber. Apresentação. Negacionismo: história, historiografia e perspectivas de pesquisa. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 41, n. 87, p. 13-36, 2021.

VARELLA, Flávia Florentino; BONALDO, Rodrigo Bragio. Negociando autoridades, construindo saberes: a historiografia digital e colaborativa no projeto Teoria da História na Wikipédia. **Revista Brasileira de História** [online]. 2020, v. 40, n. 85 [Acessado 5 Março 2022] p. 147-170. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-93472020v40n85-08>>. Epub 02 Dez 2020. ISSN 1806-9347. <https://doi.org/10.1590/1806-93472020v40n85-08>

WHELING, Arno. Em torno de Ranke: a questão da objetividade histórica. **Revista de História**, São Paulo, v.46, n.93, jan-mar., p.177-200, 1973yy.

CASAMENTO PERFEITO: AS MÍDIAS DIGITAIS E A PROPAGAÇÃO DE NEGACIONISMOS HISTÓRICOS NA INTERNET

PERFECT MARRIAGE: DIGITAL MEDIA AND THE PROPAGATION OF HISTORICAL DENIALISM ON THE INTERNET

Gabriela Cruz Abreu¹

Resumo: O negacionismo e a proliferação exacerbada de notícias falsas é uma problemática grave no tempo presente e que tem gerado uma preocupante crise epistemológica e de relação com a verdade na contemporaneidade. Sabe-se que a disseminação de negacionismos não é algo inerente à atualidade, mas que encontrou na Internet e nas mídias digitais o cenário ideal para sua propagação em massa. Logo, o objetivo central deste artigo é debater questões relacionadas sobre o advento das plataformas digitais, com foco no Youtube e a germinação dos negacionismos históricos nesses canais, bem como sua consequente influência no debate público no Brasil.

Palavras-chave: Negacionismo; Internet; Mídias digitais.

Abstract: Denialism and the exacerbated proliferation of fake news are serious problems in the present time and have generated a worrying epistemological crisis and a crisis in the relationship with truth in contemporary times. It is known that the dissemination of denialism is not something inherent to the present day, but that it has found the ideal scenario for its mass propagation on the Internet and digital media. Therefore, the main objective of this article is to discuss issues related to the advent of digital platforms, focusing on YouTube and the germination of historical denialism on these channels, as well as its consequent influence on public debate in Brazil.

Keywords: Denialism. Internet. Digital media

¹ Mestranda em História pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Bolsista pela CAPES. Membro do Laboratório de História Oral e Imagem – LABHOI. Graduada em História pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Email: gabrielaabreu@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5072315233157462>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1341-2723>.

INTRODUÇÃO

“Casamento perfeito, prole numerosa”. Essa é uma expressão utilizada pelo professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), João Cézar de Castro Rocha (2021) em seu livro “Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político” publicado em 2021. As discussões elaboradas no livro são de extrema importância para o entendimento da problemática envolvendo a disseminação de negacionismos na cena pública brasileira nos dias atuais e serão abordadas ao longo deste artigo. Porém, é importante elencar que a expressão “Casamento perfeito, prole numerosa” deu título a esse texto por referir-se à união ideal e muito bem-sucedida entre as redes sociais e a proliferação exacerbada de negacionismos no tempo presente. Assim sendo, é evidente que a Internet e as mídias digitais forneceram o palco perfeito para a atuação dessas narrativas negacionistas e possibilitaram a sua disseminação em massa.

Logo, a rede mundial de computadores e as mídias sócio digitais oriundas dela como Instagram, Telegram, Facebook, Whatsapp, Youtube entre outras, tornaram-se campos férteis de disseminação de discursos negacionistas sobre a História. Apesar da imprensa já ter aberto espaço para a disseminação de negacionismos, em jornais de grande circulação como O Globo e a Folha de São Paulo como apontado por Odilon Caldeira Neto (2009), foi por meio da Internet que os falseamentos ganharam proporções exorbitantes e proliferação em massa.

Por essa perspectiva, neste artigo abordaremos questões pertinentes referentes a esse meio digital enquanto propagador de negacionismos. Visto que, a Internet tornou-se, mais recentemente, um importante rastro para a problematização do passado, assim como o jornal, a fotografia, o filme, a televisão e o rádio, que se tornaram objetos de estudo do conhecimento histórico desde meados do século XX (Meneses, 2019) com a ampliação das fontes proposta pela *École des Annales* (Escola dos Annales) nos anos 1930 (Oliveira, 2014).

Nesse sentido, compreender a Internet enquanto um objeto de investigação da História e formador de produtos midiáticos sobre o conhecimento histórico, assim como entender a plataforma de compartilhamento de vídeos chamada Youtube como um canal produtor dessas narrativas midiáticas negacionistas são os objetivos primordiais deste texto. O Youtube será apontado como a fonte principal de análise neste estudo, pois é uma plataforma detentora de grande capacidade de propagação e armazena grandes produtores de conteúdos abusivos sobre o passado, exemplificando canais como o Brasil Paralelo, o Lobo Conservador, o Professor Terra Plana dentre outros.

INTERNET: UM DOS FENÔMENOS HISTÓRICOS MAIS IMPORTANTES DA HISTÓRIA DA COMUNICAÇÃO E DA HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA

Antes de iniciar o debate sobre a plataforma de hospedagem e compartilhamento de vídeos na Internet, chamada Youtube, que é o foco primordial das discussões abordadas neste artigo, é de extrema relevância pensar sobre o fenômeno da Internet como um todo e todas as plataformas que nela estão, incluindo o Youtube. É evidente que a Internet, com sua disseminação em massa por todo o planeta, trouxe para a sociedade importantes ferramentas da comunicação e da tecnologia, entre elas as redes sociais. Segundo o historiador e professor da Universidade de Brasília (UnB), Bruno Leal (2016, p. 43), as redes sociais são um dos fenômenos históricos mais importantes da história da comunicação e da história contemporânea, posto isso, como fenômeno histórico constitutivo da experiência humana no tempo e no espaço, elas devem ser objeto de estudo dos historiadores.

No livro “Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política”, o pesquisador e escritor bielorrusso Evgeny Morozov discute sobre os algoritmos, os dados, as grandes empresas de tecnologia e a participação do Vale do Silício² e outras regiões nesse cenário mundial de uso das tecnologias para fins geopolíticos. Assim, o autor conceitua e discorre sobre a Internet, afirmando:

Como conceito, a internet não é uma foto nítida e em alta resolução da realidade; ela se parece mais com uma das manchas do teste de Rorschach. Assim, dependendo de quem contempla a imagem, e de qual é sua agenda política e ideológica, podem variar muito as lições que dali são extraídas. O problema da “internet”, como conceito regulador no qual basear a crítica ao Vale do Silício, está no fato de ela ser ampla e ambígua demais – incluindo exemplos que levam a conclusões diametralmente opostas –, o que sempre vai permitir ao Vale do Silício uma saída fácil em termos de negação. Portanto, qualquer crítica efetiva requer também que se evite o conceito (Morozov, 2018, p. 21).

Sendo assim, a Internet se tornou, na contemporaneidade, um espaço de manipulação de dados e algoritmos pelos grandes conglomerados tecnológicos para uso dessas ferramentas com finalidades políticas. Além de dar voz e espaço para indivíduos e narrativas que, anteriormente, estavam restritos a falar para pequenas audiências, com esse ambiente digital houve um aumento do alcance e do contingente consumidor do conteúdo presente nas redes. Então, a Internet e as redes sociais abriram espaço para teorias da conspiração, discursos reacionários, fake news e discussões sobre os mais diversos temas e ciências, inclusive a História.

Logo, é evidente o debate histórico travado por não profissionais da história em espaços não acadêmicos sobre assuntos cruciais para a democracia, e a Internet se tornou um desses espaços majoritários. Isso acaba por trazer graves consequências à sociedade, como influenciar negativamente

² O Vale do Silício, na Califórnia, Estados Unidos, é um apelido da região da baía de São Francisco onde estão situadas várias empresas de alta tecnologia, como a Amazon, Google, Youtube e Facebook, destacando-se na produção de circuitos eletrônicos, na eletrônica e informática.

a consciência nacional sobre temas de importância histórica para o Brasil, os quais, na maioria das vezes, são discutidos de forma rasa e negacionista, com contestações pouco embasadas cientificamente e ligadas a cunhos ideológicos que visam enfraquecer as abordagens acadêmicas sobre o tema. Por conseguinte, isso afeta diretamente o ofício do historiador, assim como coloca a produção historiográfica em constante disputa.

Alguns acontecimentos emblemáticos ou eventos do passado considerados sensíveis, como a Ditadura Militar e o Holocausto, são submetidos a um processo de análise e discussão da chamada escrita histórica midiática, que muitas vezes busca construir explicações sobre o passado sem fundamento historiográfico, apenas com a finalidade de manipulação ideológica e disseminação midiática. Embora não se possa negar que, os meios de comunicação exercem um papel relevante na contemporaneidade, quando se fala em formulação e apropriação de sentidos históricos, os conteúdos desse viés adquirem um valor de representação histórica, muitas vezes maior do que os produtos advindos do campo profissional e acadêmico da história (Meneses, 2000).

Nesse sentido, os algoritmos, as postagens, os compartilhamentos, as curtidas e os comentários são mecanismos de disseminação de discursos em massa e têm sido utilizados para fins preocupantes para a sociedade. Devido à possibilidade de anonimato e da criação dos chamados *bots*³, qualquer indivíduo pode publicar conteúdos na Internet, mesmo que sejam negacionistas, anticientificistas e deslegitimem os consensos historiográficos. Além da utilização com intuítos comerciais, para promover a venda de produtos e propagandas das grandes empresas, os algoritmos da Internet também têm sido usados para propagar narrativas e ideias conservadoras. Para além disso, nos últimos anos observamos a incitação de crimes e violências sendo propagadas nas redes sociais.

Apesar do ano de nascimento da Internet ser considerado 1989, a rede de informações só adquiriu caráter comercial e acessível ao público em geral por volta dos anos 1990 (Parreiras, 2022, p. 171). Entretanto, foi somente na última década, mais precisamente no ano de 2016, que houve uma virada de chave nos meios de divulgação de informações, antes divulgadas majoritariamente em canais abertos e jornais, a partir de então passaram a ser divulgadas em maior escala pela Internet e mídias sociais (Meneses, 2021). Ademais, com a chegada da Web 2.0⁴, blogs, Youtube e outras

³ Bot, diminutivo de robot, também conhecido como Internet bot ou web robot, é uma aplicação de software concebido para simular ações humanas repetidas vezes de maneira padrão, da mesma forma como faria um robô.

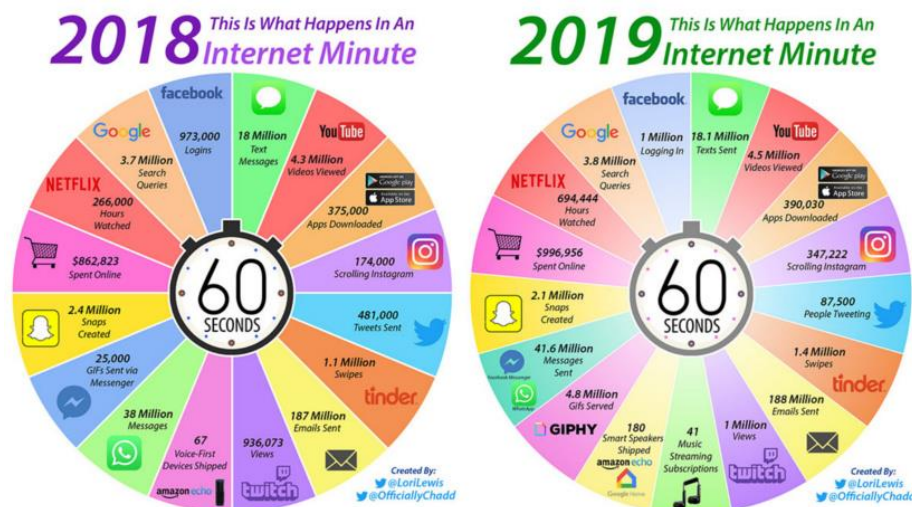
⁴ Web 2.0 é um termo popularizado a partir de 2004 pela empresa americana O'Reilly Media para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a "Web enquanto plataforma", envolvendo wikis, aplicativos baseados em folksonomia, redes sociais, blogs e Tecnologia da Informação. Embora o termo tenha uma conotação de uma nova versão para a Web, ele não se refere à atualização nas suas especificações técnicas, mas a uma mudança na forma como ela é encarada por usuários e desenvolvedores, ou seja, o ambiente de interação e participação que hoje engloba inúmeras linguagens e motivações.

páginas, o que se pode perceber é um número crescente de pessoas reproduzindo ideias xenofóbicas, preconceituosas e negacionistas.

Dessa forma, existem alguns pontos de suma relevância que fazem com que a Internet tenha se tornado esse fenômeno na história contemporânea. É possível enumerar alguns desses pontos, entre eles está o caráter cotidiano da Internet, apesar do Brasil ainda ser um país com grande percentual de desigualdade social e uma parcela da população não ter acesso a essa rede, milhões de brasileiros acessam a Internet cotidianamente. Segundo dados do relatório 2019 Digital Global (Kemp, 2019) a utilização da Internet possui caráter massivo em todo o mundo, inclusive no Brasil. Conforme o levantamento feito pelo mesmo relatório em 2019, 70% da população faz uso da Internet, ou seja, mais de 149 milhões de pessoas, com 85% desse percentual tendo acesso diariamente. Todavia, o dado mais alarmante é o tempo médio de uso dos brasileiros na Internet em 2019: nove horas e vinte e nove minutos, sendo três horas e trinta e quatro minutos em mídias sociais.

Outrossim, o potencial de gerar escala da Internet é outro fator crucial para a capacidade da mesma em dispersar conteúdo. Devido as suas configurações algorítmicas e ferramentas tecnológicas, o sistema global de redes funciona como um produto que garante reverberação e disseminação em alta velocidade de todo tipo de dados e de informação, mesmo que seja inverídica. Com a ascensão das mídias e plataformas sociais, como o Youtube, Facebook, Instagram, Twitter e Whatsapp, essa capacidade de amplificação atingiu patamares colossais, que envolvem diversos fatores, entre eles os algoritmos que funcionam como filtros de informações direcionadas a cada pessoa específica, as dificuldades de regular essas plataformas e corporações e assim por diante.

De acordo com dados de um levantamento feito pela Visual Capitalist, em relação ao que acontece na Internet em 1 minuto, são feitas 3,8 milhões de buscas no Google e o Youtube é acessado 4,5 milhões de vezes (Desjardins, 2019), além de dados obtidos de outras plataformas. Ou seja, é evidente que os usuários são extremamente ativos e consumidores ferrenhos da web, por isso o alto índice de engajamento e disseminação de conteúdo. A questão a ser refletida é que tipos de conteúdo são esses e o impacto causado nas pessoas que consomem esses discursos, em grande proporção, distorcidos e deturpados. Já que, como pode-se observar na imagem abaixo, as pessoas consomem produções de diversas plataformas digitais e em números volumosos.

Figura 1 - O que acontece em um minuto na Internet em 2019?

Fonte: Visual Capitalist, 2019. Disponível em: <<https://www.visualcapitalist.com/what-happens-in-an-internet-minute-in-2019/>>

Todas essas nuances criam um cenário na Internet extremamente propício à proliferação e dispersão de conteúdos violentos, reacionários, discriminatórios e qualquer tipo de informação. Associando todo esse contexto, ao cenário político e questões sociais complexas tem-se um ambiente digital com fortes tendências tóxicas e que, apesar de possuir muitos benefícios e melhorias para a sociedade, precisa ser repensado e refletido sobre regulamentações e modos de organização e políticas de uso.

Então, percebe-se uma conexão intrínseca entre negacionismos e Internet, visto que essa rede e as mídias sociais agregam força e oferecem novas ferramentas para esse tipo de atividade. Mesmo a prática de disseminação de notícias falsas e distorção da opinião política para fins estratégicos e geopolíticos existindo desde os impérios da antiguidade, foi com o advento das mídias digitais que esse costume pôde obter uma alta escala com baixo custo e risco, além do acesso a uma audiência global e a possibilidade de criar uma espécie de operação militar dos dados, fazendo com que qualquer pessoa da rede possa se tornar um potencial amplificador (Gomes, 2019).

YOUTUBE: A PLATAFORMA DE COMPARTILHAMENTO DE VÍDEOS QUE ENGAJA MASSAS E DISSEMINA NARRATIVAS

Por esse viés, como vem sendo discutido neste ensaio, a Internet se tornou um fenômeno histórico na contemporaneidade e que deve ser estudado como tal. Assim como, muitas plataformas e redes sociais que estão nela, entre elas o Facebook, o Twitter, o Whatsapp e o Youtube, que será debatido de maneira mais específica ao longo deste artigo. Ambos os sites e mídias exercem um

importante e potente papel de disseminadores de discurso e informações nas redes, sejam eles para fins econômicos, de consumo ou políticos. Neste tópico, analisaremos a inserção e função do Youtube nesse contexto de negacionismo presente nas redes, e particularmente no que se refere a negação da Ditadura Militar.

Em primeiro plano, é pertinente compreender o que é o Youtube, como a plataforma foi criada e suas funções e ferramentas de funcionamento. Logo, o Youtube foi fundado por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, ex-funcionários do site de comércio PayPal⁵ e foi lançado oficialmente em junho de 2005 (Burgess, Green, 2009, p. 17) e é conceituado como sendo:

“Um serviço online de vídeos que permite a seus usuários carregá-los, compartilhá-los, produzi-los e publicá-los em formato digital através de web sites, aparelhos móveis, blogs e e-mails. É possível também participar de comunidades e canais, em que seus usuários podem se inscrever e obter vídeos de seu interesse. Através de programas específicos para o Youtube, pode-se fazer download de vídeos para o computador, utilizando-os como se desejar” (Pellegrini, Reis, Monção, Oliveira, 2010, p. 3).

Com isso, devido à alta visibilidade e a facilidade de acesso, o Youtube passou a ser utilizado para inúmeros tipos de divulgação, incluindo marketing comercial e pessoal, programas de televisão, propagandas políticas e até mesmo assuntos ligados a temas científicos, climáticos e históricos. Os vídeos da plataforma são classificados em diversas categorias, entre elas, comédia, entretenimento, notícias e política, esportes, jogos, filmes e animação, pessoas e blogs, viagens e lugares dentre outros.

Uma das grandes problemáticas a serem pensadas neste artigo é o fato de temas históricos, como a Ditadura Militar Brasileira, serem inseridos nessa variedade de classificações e abordados na plataforma com teor negacionista e atingirem um público tão amplo. E assim, gerar um contraste a ser pensado, já que muitos professores e historiadores também utilizam o Youtube para abordar temas históricos de maneira científica e historiográfica, porém, na grande maioria dos casos, não conseguem alcançar tamanho engajamento e visibilidade quanto os produtores de conteúdo negacionista.

Dessa forma, percebe-se a importância de entender como o Youtube funciona e suas características para que seja possível refletir acerca dessas questões que envolvem o engajamento nos conteúdos negacionistas e a divulgação dos mesmos. Então, conforme os autores Dayse Pellegrini, Diolinda Reis, Philipe Monção e Revel Oliveira (2010, p. 4), a grande variedade de tópicos cobertos pelo Youtube, tornou o compartilhamento de vídeo uma das mais importantes partes da cultura da Internet. O potencial de engajamento e distribuição de conteúdo da plataforma é tamanho que, conforme dados apontam, mais de um bilhão de horas de conteúdo em vídeo são consumidas diariamente nessa mídia social (Abreu, 2019).

⁵ Site da Internet ligado a gerenciamento de transferência de fundos.

Sendo assim, o Youtube utiliza o formato Adobe Flash para viabilizar seu conteúdo e se tornou o site mais popular desse gênero, com mais de 50% do mercado em 2006, logo após a criação da plataforma. Isso se deve à sua possibilidade de hospedar quaisquer tipos de vídeos. Além de que, ainda no ano de 2006, foi anunciado que a companhia seria comprada pela Google por 1,65 bilhão de dólares em ações. A plataforma se tornou a segunda maior aquisição da Google, apesar de ter continuado operando independentemente (Pellegrini, Reis, Monção, Oliveira, 2010, p. 4).

Evidencia-se que, alguns fatores são cruciais para o sucesso da plataforma, entre eles a possibilidade de comentários nos vídeos, que faz com que as pessoas interajam com o conteúdo, criando o que é chamado de cultura participativa⁶. No mais, os links que permitem o compartilhamento e as recomendações de vídeos por meio da lista de “vídeos relacionados”, agindo de acordo com o algoritmo, também são diferenciais que auxiliam na viralização do conteúdo da plataforma. Importante salientar que, segundo Burgess e Green (2009, p. 21), o Youtube não é uma plataforma produtora de conteúdo em si, mas sim uma empresa de mídia agregadora de conteúdo, visto que o site desempenha uma função para os produtores de vídeo, atraindo a atenção para o conteúdo e oferecendo uma participação em dinheiro nas vendas de anúncios no site.

Por isso, é extremamente relevante compreender a influência exercida pelo Youtube nessa era digital contemporânea. A plataforma deixou de ser um site com fins apenas de diversão e entretenimento, se tornando um grande propagador e difusor de informações, ideias e aquisição de conhecimentos diversos. Assim, nos dias atuais, o Youtube é um veículo midiático, social, cultural, educativo e político, tendo potencial significativo na formação e difusão de opinião. Sendo considerado, segundo dados do E-commerce (Wakai, 2017), como substituto da TV aberta por 63% da população conectada e com o crescimento de 90,1% do consumo em apenas três anos.

⁶ Cultura participativa é um termo geralmente usado para descrever a aparente ligação entre tecnologias digitais mais acessíveis, conteúdo gerado por usuários e algum tipo de alteração nas relações de poder entre os segmentos de mercado da mídia e seus consumidores. Ou seja, os fãs e outros consumidores são convidados a participar ativamente da criação e circulação do novo conteúdo.

Figura 2 - Consumo de vídeo online cresce mais de 90% e interesse por TV paga cai, mostra pesquisa do Youtube.



Fonte: LinkedIn, 2017. Disponível em: <<https://www.linkedin.com/pulse/consumo-de-v%C3%ADdeo-online-cresce-mais-90-e-interesse-por-alice-wakai/?originalSubdomain=pt>>

Dessa forma, fica evidente o potencial de distribuição de informações e elaboração de discurso do Youtube e das redes em geral. Especialmente, a partir de meados de 2016, quando acontecimentos emblemáticos e de caráter político, social e econômico, como a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos da América, a saída do Reino Unido da União Europeia (*Brexit*) e o golpe de impeachment da Dilma Rousseff no Brasil ganharam grande repercussão nas redes sociais e foram alvos de muitos negacionismos e teorias da conspiração. Tanto que, no mesmo ano, o Dicionário de Oxford (*Oxford Dictionaries*) instituiu o termo “*post-truth*” (pós-verdade) como a palavra do ano.

Outrossim, no mesmo período, a circulação de informações, antes divulgadas, majoritariamente, em grandes veículos de comunicação, a exemplo do Grupo Globo e da Folha de S. Paulo passaram a ser compartilhadas em maior escala nas redes sociodigitais (Meneses, 2021, p. 64). Inclusive, entre a segunda metade dos anos 90 e a primeira década de 2000, a Folha se tornou um dos mais importantes veículos de discussão política no país, tendo conseguido desvincular sua imagem ao apoio do Golpe de 64. Diante dessas circunstâncias, Geraldo Homero do Couto Neto (2019) aponta que o Youtube é uma ferramenta essencial para o entendimento da História Pública brasileira, posto que é evidente o aumento crescente de assuntos históricos sendo abordados por canais dessa plataforma.

Por esse prisma, foi-se formando nos últimos anos, uma rede de canais no Youtube ligados às extremas direitas que propagam ideais conservadores em vários países, inclusive no Brasil. Aliás, muitos desses canais reacionários direitistas foram considerados essenciais para a ascensão à

presidência de Donald Trump, nos Estados Unidos em 2016. Ademais, o ex-presidente do Brasil, Jair Bolsonaro chegou a afirmar, no início do seu mandato, que os canais de direita do Youtube eram fontes de informação confiáveis e seriam alternativas ao jornalismo tradicional, que segundo discursos da direita reacionária, não é confiável e apresenta parcialidade.

É fato que o Youtube não é o único veículo difusor de narrativas conservadoras e reacionárias, figuras como Olavo de Carvalho, Ali Kamel e Kim Kataguirí possuíam colunas em jornais de grande circulação, como O Globo e a Folha de S. Paulo, desde fins dos anos 1990 e início dos anos 2000, o que garantia, de certa maneira, legitimidade aos seus discursos. Todavia, muitos grupos negacionistas ficavam fora desse ambiente jornalístico tradicional, como os terraplanistas, movimentos antivacina, religiosos radicalistas e que encontraram no Youtube e nas redes sociais espaços para difundirem suas ideias reacionárias e de negação da ciência e da história.

Apesar da liberdade e facilidade de acesso aos conteúdos na plataforma de compartilhamento de vídeos, por meio dos mecanismos de busca internos, por recomendações, por notificações de canais, por notificações como sugestões de vídeos que possam interessar segundo o algoritmo e por links diretos para vídeos que acabam circulando por outras redes sociais, o Youtube segue os chamados quatro “Rs” para combater conteúdos nocivos. São eles: Remoção de conteúdo impróprio, Recomendação de conteúdo confiável, Redução de acessos aos conteúdos impróprios e Recompensa ao conteúdo de qualidade (Santos, 2022, p. 357).

Porém, essa estratégia da plataforma é alvo de debates constantes sobre sua eficácia. Visto que, mesmo com esses mecanismos, ainda é exorbitante a quantidade de informações falsas e negacionistas que circulam nos canais do Youtube. Então, é evidente que alternativas precisam ser pensadas a respeito do controle do conteúdo dessas redes, por isso que alguns países já discutem e falam sobre questões como regulamentação da mídia, a fim de obter um controle sobre essas informações falsas.

Por esse prisma, algumas teorias e hipóteses vêm sendo estudadas para explicar esse fenômeno das mídias digitais, o aumento das buscas por conteúdos históricos nas redes e a falta de credibilidade das pessoas pela ciência, pela historiografia e até mesmo pelas fontes de notícias que apresentam maior legitimidade do que canais do Youtube sem embasamento jornalístico e referências. Benjamin Loveluck (2018) aponta para um ideal liberal de doutrinas que constituem o chamado “liberalismo informacional”, uma filosofia política que contempla a livre-circulação da informação se tornar a principal base da autonomia individual e coletiva.

Ou seja, o autor francês pontua a respeito dos discursos entusiastas sobre as redes difundidos na sociedade, que enxergam as redes de compartilhamento como formas de exercer a liberdade de expressão, de difusão de conhecimento e de criação e inovação. Por isso, na contemporaneidade, a

busca majoritária por informações nas redes, ao invés de livros, fontes históricas ou matérias de jornais. Outra teoria interessante, é o apelo das pessoas pela experiência pessoal em sobreposição a consensos estabelecidos pela ciência ou pela História. Por exemplo, muitos são os discursos de pessoas que viveram no período da Ditadura, mas afirmam não ter sido uma ditadura por não terem sido torturadas ou visto crimes e atos antidemocráticos, mesmo sendo um consenso historiográfico que o período de 1964 a 1985 foi sim, uma Ditadura no Brasil.

Nesse sentido, isso se configura como uma crise epistemológica no tempo presente (Marineli, 2020) cuja principal característica é o apelo das pessoas pelas suas experiências pessoais e a rejeição pelas pesquisas, instituições, ciência, imprensa e pela História. Assim, esse cenário é extremamente problemático e preocupante para a sociedade e acumula uma série de consequências danosas, como o surgimento de grupos que questionam consensos científicos estabelecidos e comprovados há séculos, a exemplo dos grupos terraplanistas que contrariam a esfericidade da Terra entre outros. Portanto, um ponto nevrálgico dessa discussão é justamente essa falta de confiança das pessoas nas instituições científicas e democráticas, corroborando com o que Fábio Marineli chama de crise epistemológica e crise de relação com a verdade que se instaurou na contemporaneidade.

PARA ALÉM DOS MUROS UNIVERSITÁRIOS: DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E HISTÓRIA PÚBLICA

Diante do exposto nos tópicos anteriores, fica evidente que a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo têm uma problemática grande para enfrentar que é a proliferação exacerbada de negacionismos históricos na esfera pública brasileira. Contudo, algumas medidas importantes e pedagógicas vêm sendo pensadas e adotadas pelos historiadores e historiadoras para combater esse avanço de narrativas negacionistas sobre a história, bem como os usos políticos e abusivos feitos do passado por grupos de extrema-direita.

Entre essas ações e medidas de combate aos negacionismos estão as discussões sobre História Pública e divulgação científica. A História Pública tem como um dos seus principais objetivos estimular a consciência histórica para públicos amplos, não apenas acadêmicos. O foco é desenvolver uma história para o público, com o público e feita pelo público, como aponta Ricardo Santhiago (2016, p. 28). Logo, desenvolver na população um letramento histórico auxiliaria essas pessoas a identificarem falseamentos do passado e seus usos políticos e ideológicos de forma abusiva e indevidamente articulada.

No mais, a História Pública é:

“uma possibilidade não apenas de conservação e divulgação da história, mas de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às suas mudanças e tensões. Num esforço colaborativo, ela pode valorizar o passado para além da academia; pode democratizar a história sem perder a seriedade ou o poder de análise. Nesse sentido, a história pública pode ser definida como um ato de “abrir portas e não de construir muros”, nas palavras de Benjamin Filene” (Almeida; Rovai, 2011, p. 7).

Já a divulgação científica é um conceito também relacionado à História Pública e a essa busca por maneiras de democratizar o conhecimento histórico. Também podendo ser referida como comunicação da ciência, popularização da ciência, comunicação pública da ciência e tecnologia, engajamento público da ciência e outros, ela é extremamente relevante para a sociedade e auxilia na tomada de decisões dos cidadãos e cidadãs. Todavia, é importante que a divulgação científica vá além da transmissão do conhecimento científico e aborde questões como a relevância social da ciência, mantenha um diálogo em que se fale sobre os processos científicos, que corrobore com a diferenciação entre notícias verdadeiras e falsas entre outros (Massarani, 2022, p. 116).

Sendo assim, gostaria de apresentar aqui uma iniciativa de divulgação científica e História Pública desenvolvida no Laboratório de Pesquisa em História Cultural – LAPEHC da Universidade Regional do Cariri – URCA do qual fiz parte como bolsista de Iniciação Científica pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. O projeto, com coordenação geral da Profa. Dra. Sônia Meneses e outros dois coordenadores, a Profa. Dra. Jane Semeão e o Prof. Dr. Egberto Melo consistia no mapeamento de negacionismos históricos, climáticos e sobre a Covid-19 na cena pública.

Como produto das pesquisas desenvolvidas no projeto, que contava com outros cinco bolsistas de Iniciação Científica, criamos uma página de divulgação científica no Instagram intitulada “Negacionismo Científico” (@negacionismo_cientifico)⁷. A página foi criada no ano de 2023 e segue ativa até os dias atuais, com outros bolsistas, já que alguns, assim como eu, finalizaram a graduação e seguiram para o Mestrado ou mercado de trabalho. Atualmente, a página conta com 764 seguidores e cerca de 140 publicações abordando temas relacionados ao negacionismo do Holocausto, da Ditadura Militar, negacionismo climático, Antropoceno, negacionismo da Covid-19 e das vacinas e uma série de outros assuntos e abordagens voltadas para um público amplo e não acadêmico, necessariamente.

Essa iniciativa rendeu ao Laboratório, aos bolsistas e aos coordenadores a ampliação dos conhecimentos sobre o trabalho com as mídias digitais, pesquisas sobre História Digital, História Pública e divulgação científica. No mais, a fim de associar o trabalho acadêmico com o trabalho de

⁷ Link de acesso à página: https://www.instagram.com/negacionismo_cientifico/.

divulgação nas redes, essa pesquisa também foi apresentada em diversos eventos acadêmicos como o Seminário Nacional da ANPUH em 2023 ocorrido em São Luís – MA. Além disso, os bolsistas que estagiavam nas escolas da rede básica apresentavam aos alunos a página e os conteúdos abordados.

Por fim, entende-se que essa é uma iniciativa de extrema importância para a democratização do conhecimento histórico, para o combate aos negacionismos e para pensarmos a nossa atuação enquanto historiadores e historiadoras do tempo presente, nosso compromisso ético-político e social. Afinal, fazer HTP nos dias atuais é pensar a partir e para o mundo e para a nossa sociedade, com base nas alteridades existentes, como afirmam Marcello Rangel, Rogério Rosa Rodrigues e Augusto Leite (2022, p. 56).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, levando em consideração os pontos esboçados ao longo desse artigo, fica notório como o negacionismo é um fenômeno nocivo para a formação social brasileira e como ele se alimenta dos algoritmos e das mídias digitais para se proliferar em larga escala. Assim como, os grupos reacionários e de extrema-direita também fazem usos estratégicos dessas ferramentas para disseminar falseamentos e desinformação. Como apontado por Da Empoli (2022), países como os Estados Unidos, Brasil, Itália e Índia foram e vem sendo afetados pela ascensão da extrema-direita sob a bandeira da negação e das fake news.

Logo, todo esse cenário corrobora com o constante ataque à democracia e à falta de crença nas instituições científicas e democráticas, visto que o negacionismo é, substancialmente, antidemocrático e anti-intelectual (Szwako, 2020). Esse cenário de proliferação de falseamentos históricos faz com que figuras como Trump, Bolsonaro ou Salvini, sejam eleitos de forma democrática, por meio da manipulação de dados e narrativas para influenciar as pessoas no momento do voto. Ou seja, os engenheiros do caos fazem uso do sistema democrático para depois atacá-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU, Leandro. 23 estatísticas do Youtube que comprovam por que a plataforma é uma das maiores redes sociais. **ROCKCONTENT**, 2019. Disponível em: <<https://rockcontent.com/br/blog/estatisticas-do-youtube/#:~:text=23%20estat%C3%ADsticas%20do%20Youtube%20que%20comprovam%20por%20que,e%20canais%20...%204%20Divulga%C3%A7%C3%A3o%20e%20publicidade%20>>. Acesso: 05 mar. 2023.

- ALMEIDA, Juniele; ROVAI, Marta. **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- BURGESS, Jean. GREEN, Joshua. **Youtube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade**. São Paulo: Aleph, 2009.
- CALDEIRA NETO, Odilon. **Memória e justiça: o negacionismo e a falsificação da história**. Antíteses, Londrina, vol. 2, n. 4, pp. 1097-1123, jul-dez., 2009.
- DESJARDINS, Jeff. What Happens in an Internet Minute in 2019? **VISUAL CAPITALIST**, 2019. Disponível em: <<https://www.visualcapitalist.com/what-happens-in-an-internet-minute-in-2019/>>. Acesso: 07 fev. 2023.
- DO COUTO NETO, G. H. A “nova direita” no Youtube: conservadorismo e negacionismo histórico sobre a Ditadura Militar Brasileira. Vitória: Revista Ágora, n. 29, p. 83-103, 2019.
- EMPOLI, Giuliano Da. **Os Engenheiros do Caos**. São Paulo: Vestígio, 2022.
- GOMES, Thiago Freire André. **Agências de Checagem e o trabalho de combate à desinformação: um estudo de caso dos projetos Comprova e Fato ou Fake**. 2019. 79 p. Monografia (Curso de Comunicação com Habilitação em Jornalismo). Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia.
- KEMP, Simon. Digital 2019 Global Digital Overview. **HOOTSUITE; WE ARE SOCIAL**, 2019. Disponível em: <<https://datareportal.com/reports/digital-2019-global-digital-overview>>. Acesso: 06 fev. 2023.
- LEAL, Bruno. **História Pública e redes sociais na internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo**. Transversos: Revista de História. Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, set. 2016.
- LEITE, Augusto B.; RANGEL, Marcelo; RODRIGUES, Rogério. **Os tempos da História: novas perspectivas**. In: RODRIGUES, Rogério; CUBAS, Caroline; OLIVEIRA, Fernanda; CONEDERA, Leonardo (Org.). Fio que se faz trama: a História do Tempo Presente e a responsabilidade na pesquisa histórica. Vitória, ES: Editora Milfontes, p. 37-60, 2022.
- LOVELUCK, Benjamin. **Redes, liberdades e controle: uma genealogia política da internet**. São Paulo, Vozes. 2018.
- MASSARANI, Luisa. **Divulgação Científica**. In: SZWAKO, José; RATTON, José Luiz. (Org.). Dicionário dos Negacionismos no Brasil. Recife: Editora CEPE, p. 115-118, 2022.
- MARINELI, Fábio. **O terraplanismo e o apelo à experiência pessoal como critério epistemológico**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 37, n. 3, p. 1173-1192, dez. 2020.
- MENESES, Sônia. **História e mídia: as apropriações do passado numa escrita de fronteira**. In: REIS, Tiago; SOUZA, Carla; OLIVEIRA, Monalisa; JÚNIOR, Américo. (Org.). Coleção História do Tempo Presente. Roraima: Editora UFRR, v. 1, p. 63-77, 2019.
- MENESES, Sônia. **Os vendedores de passados: a escrita da história como produto da mídia**. Tempos Históricos, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 70-90, 2000.

MENESES, Sônia. **Os vendedores de verdades: o dizer verdadeiro e a sedução negacionista na cena pública como problema para o jornalismo e a história (2010-2020)**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 41, n. 87, 2021.

MOROZOV, Evgeny. **Big tech: a ascensão dos dados e a morte da política**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

OLIVEIRA, Ana Fernanda. **O sentido da história para a École des Annales**. 2014. 171 p. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara – SP, Universidade Estadual Paulista.

PARREIRAS, Carolina. **Internet**. In: SZWAKO, José; RATTON, José Luiz. (Org.). Dicionário dos Negacionismos no Brasil. Recife: Editora CEPE, p. 171-173, 2022.

PELLEGRINI, Dayse Pereira; REIS, Diolinda Dias; MONÇÃO, Philipe Costa e OLIVEIRA, Ravel. **Youtube. Uma nova fonte de discursos**. Universidade Estadual de Santa Cruz, 2010.

ROCHA, João César de Castro. **Guerra Cultural e Retórica do Ódio: crônicas de um Brasil pós-político**. Goiânia: Caminhos, 2021.

SANTHIAGO, Ricardo. **Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a História Pública no Brasil**. In: MAUAD, Ana; ALMEIDA, Juniele; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). História Pública no Brasil: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, p. 23-35, 2016.

SANTOS, João Guilherme. **Youtube**. In: SZWAKO, José; RATTON, José Luiz. (Org.). Dicionário dos Negacionismos no Brasil. Recife: Editora CEPE, p. 356-359, 2022.

SZWAKO, José. **O que nega o negacionismo**. Cadernos de Subjetividades, São Paulo, v. 1, n. 21, pp. 71-78, 2020.

WAKAI, Alice. Consumo de vídeo online cresce mais de 90% e interesse por TV paga cai, mostra pesquisa do YouTube. **LINKEDIN**, 2017. Disponível em: <<https://www.linkedin.com/pulse/consumo-de-v%C3%ADdeo-online-cresce-mais-90-e-interesse-por-alice-wakai/?originalSubdomain=pt>>. Acesso em: 17 mar. 2023.

A HISTÓRIA PÚBLICA COMO UMA FORMA DE ATIVISMO? REFLEXÕES SOBRE JUSTIÇA SOCIAL E O PAPEL DO HISTORIADOR PÚBLICO

PUBLIC HISTORY AS ACTIVISM? REFLECTIONS ON SOCIAL JUSTICE AND THE ROLE OF THE PUBLIC HISTORIAN

Carlos Eduardo da Cunha Borges¹

Resumo: O presente artigo investiga a interseção entre história pública e ativismo, propondo que a prática da história pode servir como uma ferramenta poderosa para promover a justiça social. Através da discussão de projetos de história pública digital que incorporam a voz de comunidades marginalizadas, como o Indy Toxic Heritage e o Cleveland Homeless Oral History Project, o autor argumenta que a história não é apenas um campo acadêmico, mas uma prática social que pode influenciar mudanças. O texto também aborda os desafios éticos e metodológicos que surgem ao compartilhar a autoridade com as comunidades, enfatizando a necessidade de uma análise crítica das narrativas coletivas.

Palavras-Chave: História Pública Radical; Ativismo; Autoridade Compartilhada.

Abstract: This article investigates the intersection between public history and activism, proposing that the practice of history can serve as a powerful tool to promote social justice. Through the discussion of digital public history projects that incorporate the voices of marginalized communities, such as the Indy Toxic Heritage and the Cleveland Homeless Oral History Project, the author argues that history is not just an academic field, but a social practice that can drive change. The text also addresses the ethical and methodological challenges that arise when sharing authority with communities, emphasizing the need for a critical analysis of collective narratives.

Keywords: Radical Public History; Activism; Shared Authority.

¹ Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Maria (PPGH/UFSM). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8138721874216554>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3281-0444>. E-mail: carlos.cunha@acad.ufsm.br

A história pública pode se configurar como uma forma de ativismo? Foi a partir desse questionamento que o *IFPH's Student and Early Career Group*², coletivo vinculado à Federação Internacional de História Pública (IFPH-FIHP) que incentiva o engajamento transnacional de estudantes e pesquisadores do campo da história pública, abriu a primeira mesa de debates de 2024. O artigo da BBC “*Gen Z: How young people are changing activism*” (2022), discutido pelo grupo na primeira mesa de debates, revela que mais de 70% dos integrantes da Geração Z estão engajados em alguma forma de ativismo ou causa política.

Diante dessa tendência global entre jovens adultos, torna-se fundamental que os historiadores públicos considerem maneiras de conectar seus trabalhos a esse tipo de prática. Dessa forma, os principais objetivos deste artigo são explorar as possíveis formas de integrar elementos ativistas nas práticas de história pública, bem como analisar como esses elementos podem se manifestar.

Para alcançar esses objetivos, adoto uma abordagem metodológica que combina análise teórica e prática reflexiva. Primeiramente, realizo uma revisão historiográfica sobre a interseção entre história pública e ativismo, explorando obras de historiadores renomados do campo que discutem a relevância da participação comunitária e da autoridade compartilhada. Em seguida, examino dois casos específicos de projetos de história pública radical que amplificaram as vozes de comunidades marginalizadas, o *Indy Toxic Heritage: Pollution, Place and Power* e o *Cleveland Homeless Oral History Project (CHOHP)*, para ilustrar como essas iniciativas funcionam como ferramentas de ativismo social.

Embora possa ser argumentado que todo trabalho em história tem o potencial de ser político, na obra “*Radical Roots: Public History and a Tradition of Social Justice Activism*” (2021), a historiadora estadunidense Denise Meringolo defende que a história pública é particularmente política, tendo raízes e intenções ativistas, já que os historiadores públicos estão envolvidos em investigações históricas que ultrapassam as fronteiras acadêmicas.

Na obra, a autora define a “história pública radical” como a história pública voltada ao futuro, comprometida pelo avanço da justiça social e engajada na criação de registros materiais inclusivos. Meringolo argumenta que desde o século XIX, e durante todo o século XX, existem projetos e práticas históricas que desafiam as injustiças sociais, citando que “tanto estudiosos quanto profissionais têm sido rápidos demais em criticar as falhas e limitações de alguns dos primeiros praticantes, perdendo a oportunidade de aprender com seus experimentos” (Meringolo, 2021, p. 17).

² *IFPH's Student and Early Career Group*, ou Grupo de Estudantes e de Início de Carreira, em tradução livre, é um grupo organizado pela Federação Internacional de História Pública (IFPH-FIHP) voltado para estudantes de mestrado e doutorado e profissionais em início de carreira na área de história pública. O objetivo do grupo é promover discussões e trocas internacionais sobre metodologias, ideias e projetos, incentivando a conexão de jovens historiadores públicos no debate de ideias e na colaboração de projetos no campo.

A história pública radical tem como objetivo iluminar passados traumáticos e auxiliar na identificação de males sociais persistentes, articulando plataformas políticas viáveis. Por isso, os pioneiros dessa prática destacam que as experiências pessoais são historicamente e politicamente significativas, e os esforços para coletar, registrar e compartilhar experiências pessoais são necessários para promover a justiça social (Meringolo, 2021).

Elizabeth Belanger (2021), professora associada de Estudos Americanos na *Hobart and William Smith Colleges*, argumenta que a educação em história pública deve capacitar os estudantes a desenvolver habilidades como empatia e autoconsciência. Ela destaca que iniciativas pedagógicas sustentáveis, alinhadas aos interesses das comunidades, que provocam reflexões sobre justiça social e capazes de promover o crescimento intelectual e emocional dos alunos, são essenciais para preparar a próxima geração para enfrentar desafios que, embora desconfortáveis, oferecem recompensas significativas.

No livro *“Public History: A Textbook of Practice”* (2016), o historiador público francês Thomas Calvin discorre que alguns historiadores públicos ativistas argumentam que a história pode ser usada para beneficiar o presente e, conseqüentemente, o futuro. Dessa forma, advogam por grupos que foram marginalizados, economicamente ou socialmente, e que as histórias foram desvalorizadas ou ignoradas pelas correntes dominantes da história tradicional, na preservação de lugares históricos e na interpretação da história para e com o público.

Calvin define que a história como ativismo é vista como controversa por parte dos historiadores, já que é, muitas vezes, baseada em convicções pessoais. A historiadora britânica Ludmilla Jordanova argumenta na obra *“History in Practice”* (2000) que os sentimentos, em geral, não são bons guias no processo científico, pois tendem a tornar as pessoas menos críticas. Porém, ela não condena o ativismo, mas sugere que “os compromissos morais dos historiadores e a natureza de seus valores humanos precisam ser explicitados sempre que possível e equilibrados por evidências que possam ser examinadas criticamente” (Jordanova, 2000, p. 169).

Calvin argumenta que os sentimentos são poderosos como forma de conexão com as audiências, já que o papel do historiador público não é dar vazão às emoções, mas estar ciente, contextualizar e problematizar as emoções na compreensão histórica do passado. Os historiadores norte-americanos Roy Rosenzweig e David Thelen analisaram na obra *“The Presence of The Past: Popular Uses of History in American Life”* (1998) que os usos do passado demonstram que quanto mais o público estiver emocionalmente conectado com a história, mais ele participa e engaja nos projetos de história pública. Identidade, história familiar e experiências pessoais são motivações que fortalecem esse aspecto. Ou, como David Glassberg enfatiza, “o público quer “sentir” a história para ter um significado do passado” (Glassberg, 2001, p. 217).

A obra “*Radical Roots: Public History and a Tradition of Social Justice Activism*” (2021) reúne artigos de diversos historiadores que aplicaram distintas práticas e abordagens de história pública radical em seus projetos. Entre as abordagens desenvolvidas pelos colaboradores da obra estão práticas reflexivas, investigação compartilhada, autoridade compartilhada e reflexão na ação, amplamente aceitas por historiadores e educadores nas práticas de interpretação dialógica, a pesquisa colaborativa baseada na comunidade e na coleta por *crowdsourcing*. Meringolo discorre que esses tipos de abordagens incentivam historiadores públicos a definirem seu campo como amplamente interdisciplinar e inclusivo, não somente enraizado na disciplina de história, abrangendo tanto o conhecimento formal quanto o adquirido por meio de experiências de vida.

Embora a abordagem de Meringolo seja focada no contexto dos Estados Unidos, seus pensamentos têm implicações para como vemos e entendemos as particularidades desse campo em um contexto global. Ela observa que alguns historiadores públicos estão ansiosos para engajar os elementos ativistas da disciplina. No entanto, outros permanecem relutantes em posicionar seus trabalhos em relação à justiça social, pois acreditam que as convenções da disciplina exigem uma rigorosidade e objetividade intelectual que são comprometidas quando alinham seus trabalhos com uma posição política específica.

De acordo com o historiador público italiano Serge Noiret na obra “*Handbook of Digital Public History*” (2022), a História Pública Digital é caracterizada pela forma digital em que o historiador e os seus públicos, em interações mútuas e co-dependentes, coletam, consomem, disseminam e se envolvem com a história e suas fontes. A história pública digital integra o público no ambiente virtual como co-participantes, que utilizam de ferramentas digitais para colaborar com os projetos dos historiadores, através da autoridade compartilhada e dos conteúdos gerados pelos usuários.

As genealogias da história digital datam do começo da década de 1960, quando a computação em *mainframe* começou a surgir nas universidades. O surgimento da *Web 2.0* no início do século XXI, com conteúdo gerado pelos usuários e mídias sociais, transformou a forma como a história e a memória são compartilhadas. A História Pública Digital expandiu o engajamento público com a história, ultrapassando o âmbito acadêmico. Historiadores como Roy Rosenzweig e David Thelen (1998) destacaram como a tecnologia digital democratizou o conhecimento histórico e transformou as humanidades profundamente, a prática da história e as formas com que o público interage com a história.

Noiret denomina esse fenômeno de “virada digital”. A virada digital transformou as práticas da história pública e a forma dos historiadores trabalharem com arquivos, produzir conhecimento sobre o passado e comunicá-lo com e para o público. Segundo o autor, “não se trata apenas de uma

mudança de foco ou métodos, mas uma reestruturação das ferramentas usadas para estudar, construir, disseminar e compartilhar a história” (Noiret, 2022, p.7).

De acordo com o historiador espanhol Anaclet Pons, “as redes sociais democratizaram os meios de comunicação, dando voz para que qualquer um participe da cultura histórica, e as dualidades profissional/amador e popular/acadêmico se tornaram obsoletas dentro desses meios” (Pons, 2022, p.28). Pons defende que o “terremoto de arquivamento” nos meios digitais é uma oportunidade, porque o passado só existe e faz sentido quando um grupo de pessoas lhe atribui significado e o integra em sua cultura. A ideia do arquivo digital é, portanto, não somente uma mudança de formato do arquivo, mas oferece a oportunidade para gerar novos tipos de relações com as comunidades e construir significados coletivos de maneira colaborativa, através das redes sociais, em fóruns e por meio do *crowdsourcing*.

Neste artigo, proponho compreender formas que o ativismo pode incluir-se em projetos do campo da história pública digital. Para isso, selecionei dois projetos discutidos durante as mesas de debates mensais do *IFPH’s Student and Early Career Group* que empregam a abordagem da história pública radical, que manifestam aspirações ativistas, para ilustrar diferentes estratégias metodológicas e possibilidades desse tipo de atuação. O primeiro projeto selecionado foi o “*Indy Toxic Heritage: Pollution, Place and Power*”, desenvolvido por pesquisadores da Universidade de Indiana, pelo Departamento de Parques e Recreação da Prefeitura de Indianápolis e o Instituto Kheprw, que examina as formas pelas quais a história pública pode ser utilizada para abordar questões ambientais e de justiça social em Indianápolis, nos Estados Unidos. O trabalho foca na relação entre a poluição industrial e as comunidades locais, especialmente aquelas historicamente marginalizadas, que enfrentam os impactos de contaminação tóxica, ao mesmo tempo que investiga como a divulgação do “patrimônio tóxico” da cidade pode promover conscientização e mobilização comunitária, sugerindo que a história pública é uma ferramenta poderosa para enfrentar injustiças ambientais e construir narrativas que incentivem mudanças sociais e políticas.

O segundo projeto selecionado foi o “*Cleveland Homeless Oral History Project*” (CHOHP) do historiador norte-americano Daniel Kerr. Usando áudio, vídeo e entrevistas de rádio, Kerr desenvolveu um projeto de análise colaborativa que procurou compreender o crescimento da falta de moradia em Cleveland, Ohio. Para alcançar seu objetivo, o historiador entrevistou mais de 200 moradores de rua, explorando suas percepções sobre a situação em que vivem e propondo possíveis intervenções para abordar as questões relacionadas a essa realidade. Além disso, ele defende o uso da história oral como ferramenta nas práticas de autoridade compartilhada e na história pública radical.

INDY TOXIC HERITAGE: POLLUTION PLACE AND POWER

No artigo “*Toxic Heritage and Reparations: Activating Memory for Environmental and Climate Justice*” (2024), Liz Ševčenko manifesta que em novembro de 2022 ocorreu um momento crítico para o esforço mundial de confronto à crise climática, que foi a Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas de 2022 (COP27), onde foi discutido questões como dano ambiental, emissões geracionais dos países do norte que impactam negativamente países do sul global e medidas de reversão do aquecimento global. Segundo a autora, se entendemos a crise climática como um problema de história e de memória, portanto o trabalho patrimonial é central na luta por justiça climática e ambiental (Ševčenko, 2024).

Ševčenko cita que o negacionismo histórico da crise climática cometido pelo governo dos Estados Unidos freia os esforços globais de lutar contra a mudança climática. Negar os danos causados no passado impede as cobranças de reparações no presente, assim como viabiliza que outros países, como China e Índia, que ascendem nas emissões de gases do efeito estufa anualmente, não concordem com restrições de emissão. Como esses países ainda estão em processos de desenvolvimento econômico, com uma dependência significativa de fontes de energia poluentes, eles argumentam que impor limites rigorosos às suas emissões é injusto, especialmente porque foram os países desenvolvidos que mais contribuíram para o problema a longo prazo.

O Movimento de Justiça Ambiental (EJ³), que emergiu a partir das lutas dos direitos civis liderados por ativistas afro-americanos nos Estados Unidos, enquadra a destruição climática como o resultado de danos históricos. O EJ analisou casos de segregações residenciais, abusos trabalhistas, contaminações de ar e água e extrações de combustíveis fósseis como inter-relacionados com grandes sistemas de exploração, articulando a crise climática como um processo histórico inextricavelmente entrelaçado com centenas de anos de histórias de racismo, colonialismo e outras desigualdades estruturais. Ao apresentar a crise climática como resultado de injustiças históricas, o movimento de Justiça Ambiental colocou o reconhecimento e a reparação desses danos como aspectos centrais no enfrentamento da crise (Ševčenko, 2024).

Com base nessa formulação, o filósofo norte-americano Olúfẹmi Táíwò argumenta que um caminho justo para travar a crise climática requer reparar os danos ambientais e os sistemas mais amplos que os causaram, recuperando a visão anticolonial das reparações como “centrais para o projeto expansivo de construção de um mundo mais justo, não apenas como um mecanismo material ou simbólico de reparação por danos passados” (Táíwò, 2022).

³ O nome do movimento em inglês é “*Environmental Justice Movement*”, portanto a sigla EJ corresponde ao original.

A “memória pública participatória” tem grande potencial para criar histórias públicas de justiça ambiental, combater os negacionismos confeccionados no entorno da crise climática e movimentar uma visão mais ampla de reparações históricas. Foi a partir dessas reflexões que surgiu o projeto colaborativo e multidisciplinar “*Indy Toxic Heritage: Pollution, Place and Power*”⁴, que combina narrativas e pesquisas históricas em exposições e conversas públicas, identificando danos ambientais e promovendo a luta por justiça como parte do patrimônio da cidade de Indianápolis. O projeto é desenvolvido por pesquisadores de diversos campos da Universidade de Indiana, como antropologia, história pública, geografia e estudos do solo, pelo Departamento de Parques e Recreação da Prefeitura de Indianápolis e o Instituto Kheprw.

Na obra “*Toxic Heritage: Legacies, Futures and Environmental Injustice*” (2024), a antropóloga Elizabeth Kryder-Reid e a historiadora pública Sarah May, ambas colaboradoras do projeto, definem o conceito de “patrimônio tóxico” como o legado dos danos ambientais que a humanidade criou. De acordo com as autoras, compreender a toxicidade ambiental como patrimônio significa enfrentar a complexa história das interseções entre práticas culturais, econômicas, políticas públicas, racismo estrutural e ideologias, além da forma como essa história é lembrada (ou apagada) em narrativas, práticas de memória e discurso público. O patrimônio tóxico é um dos produtos mais críticos do Antropoceno – era em que os humanos se tornaram a principal influência sobre o clima e o meio ambiente. Compreender esse legado e lidar com seus impactos, especialmente nos mais vulneráveis, é essencial para construir um mundo sustentável e justo no futuro (Kryder-Reid; May, 2024). O patrimônio tóxico surge a partir de dois componentes: primeiro, o histórico dos processos e substâncias - incluindo toxinas (produzidas por plantas, animais e bactérias), substâncias tóxicas (produtos químicos sintéticos desenvolvidos por humanos) e poluição antropogênica (de materiais naturais como chumbo, arsênico e mercúrio) que causam ou ameaçam causar danos físicos aos ambientes e à vida neles. O segundo componente inclui as interseções dessa história de dano ambiental com instituições formais de patrimônio e práticas informais de memória. O projeto foca nos danos materiais que substâncias tóxicas causaram ao meio ambiente – deixando resíduos no ar, na água e na terra –, embora reconheça que esse legado também engloba traumas sociais, como opressão, tragédias e violência, que constituem o chamado “patrimônio sombrio”. Ao investigar o patrimônio tóxico, o projeto considera o passado de danos ambientais como uma herança viva que dialoga com o presente, entendendo que as noções de toxicidade variam entre culturas e ao longo do tempo (Kryder-Reid; May, 2024).

⁴ O Patrimônio Tóxico de Indianápolis: Poluição, Local e Poder, em uma tradução livre

O *Indy Toxic Heritage: Pollution, Place and Power* investiga a história dos danos ambientais Indianápolis, cidade norte-americana e capital do estado de Indiana, destacando o legado de contaminações e seus impactos à saúde, especialmente em bairros e comunidades marginalizadas. O projeto revela como o patrimônio tóxico de danos ambientais costuma se esconder tanto na paisagem como na narrativa de memória pública da cidade. Os objetivos do projeto consistem em aprofundar o pensamento crítico sobre o patrimônio tóxico da cidade de Indianápolis, amplificar as vozes daqueles que trabalham na comunidade em busca da justiça ambiental e instigar conversas sobre como promover um futuro mais justo e sustentável.

Para isso, os pesquisadores envolvidos no projeto desenvolveram o “*Indy Toxic Heritage community archive*”⁵, um arquivo comunitário em forma de repositório digital hospedado no site da Universidade de Indianápolis, onde os moradores das comunidades que sofrem com os danos ambientais podem compartilhar suas memórias e experiências por meio do “*crowdsourcing*”. Segundo o historiador público francês Thomas Calvin, *crowdsourcing* é um processo no qual a prática - e até certo ponto a autoridade - é delegada para indivíduos ou grupos através de ferramentas digitais (Calvin, 2016). De acordo com Noiret, as práticas de conteúdo gerado por usuários, incluindo *crowdsourcing*, em projetos de história aumentaram consideravelmente a partir do começo do século XXI. O autor acredita que esse tipo de método democratiza o processo de fazer história e, além disso, viabiliza projetos de instituições de patrimônio, que historicamente enfrentam dificuldades financeiras e limitações de pessoal (Noiret, 2022).

Calvin também defende que o *crowdsourcing* democratiza a forma das populações contarem suas histórias, e se prova uma grande oportunidade - e desafio - para o historiador público digital. Por um lado, ele amplia a participação pública em projetos de história, que pode auxiliar no gerenciamento de grandes volumes de materiais em bibliotecas e arquivos, assim como permite com que as comunidades estejam ativamente envolvidas com a coleta do seu próprio patrimônio. Entretanto, o *crowdsourcing* levanta questões teóricas e práticas sobre o papel e a autoridade do historiador, já que a relevância da dinâmica é aquilo que os participantes sabem e fazem, não quem são (Calvin, 2016).

Por outro lado, isso também pode causar consequências inesperadas, já que o ambiente da internet possibilita que qualquer pessoa interaja. É necessário evitar que o conhecimento e a análise sejam substituídos por opiniões, já que nem todo testemunho é necessariamente relevante ou

⁵ O Arquivo Comunitário do Patrimônio Tóxico de Indianápolis, em tradução livre. Link de acesso ao arquivo: <https://projects.library.indianapolis.iu.edu/s/indy-toxic-heritage-pollution-place-and-power/page/about>. Acesso em: 12 nov. 2024.

verdadeiro. De acordo com o historiador público Tim Grove (2009), historiadores públicos digitais precisam focar na criação de conhecimento e pesquisa, e não na multiplicação de opiniões puras.

Conforme com os pesquisadores do *Indy Toxic Heritage*, os relatos em primeira mão e as memórias transmitidas por anciãos das comunidades trazem um conhecimento valioso. As contribuições ao arquivo comunitário revelam preocupações que vão além dos bairros específicos, refletindo um patrimônio compartilhado por toda a cidade. Ao compartilharem suas histórias, ativistas e defensores das comunidades também apontam caminhos para a construção de uma cidade saudável, sustentável e segura para as próximas gerações.

O *crowdsourcing* do arquivo é organizado em um mapa interativo, onde os relatos dos contribuidores são pontuados no mapa da cidade de Indianápolis a partir dos locais mencionados. É possível clicar em cada uma das pontuações do mapa interativo para acessar o relato completo.

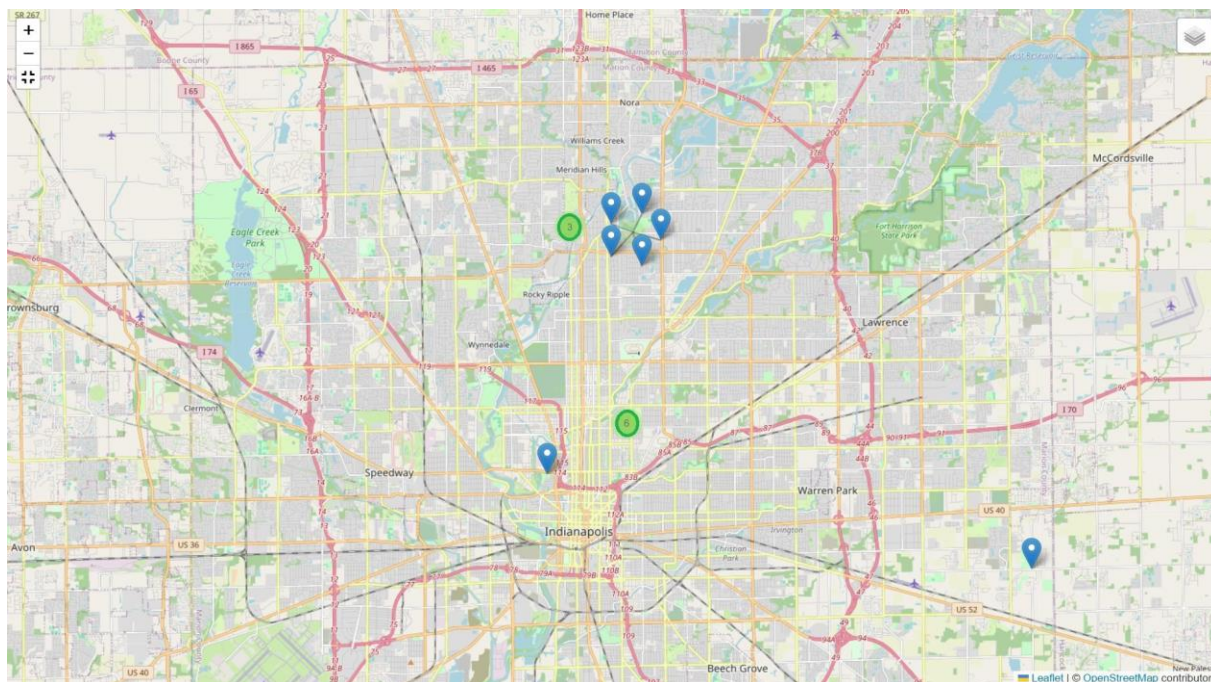
No dia 18 de janeiro de 2024, Chris Harrell, residente da cidade de Indianápolis, realizou uma contribuição ao repositório, relatando que:

Em 16 de janeiro de 2006, a *Martindale-Brightwood Environmental Justice Collaborative* e seus líderes comunitários marcharam até a fábrica da *Ertel Manufacturing Company*, há muito tempo vazia e abandonada. Essa manifestação, realizada no Dia de Martin Luther King, foi um fator crucial para impulsionar a ação pública municipal, que resultou na aquisição do terreno contaminado, sua demolição e a descontaminação em larga escala do solo e das águas subterrâneas. Isso abriu caminho para um investimento de 21 milhões de dólares e a criação de cinquenta e três novos empregos em dois anos. [tradução nossa] (HARREL, 2024)

A narrativa de Chris foi pontuada no mapa interativo na Avenida Dr. Andrew Jay Brown, 2045, endereço referente a fábrica da *Ertel Manufacturing Company*. Greg Harger, outro morador da cidade e contribuinte do arquivo comunitário, foi entrevistado por uma das organizadoras do *Indy Toxic Heritage*, a antropóloga Elizabeth Kryder-Reid no dia 12 de março de 2024.

Na entrevista de 53 minutos⁶, Greg discorre sobre a poluição no parque *Belmont Beach*, que foi uma praia comunitária informal criada por residentes afro-americanos no início dos anos 1900, ao longo de *Fall Creek*, região de Indianápolis. Na época, devido à segregação racial, os afro-americanos enfrentavam restrições para acessar outras áreas recreativas, então *Belmont Beach* tornou-se um espaço comunitário autônomo e seguro para recreação, encontros e eventos sociais. *Belmont Beach* é um símbolo patrimonial da cidade, e houve esforços para preservar sua memória e reconhecer seu impacto na história local. Porém, os cursos d'água de *Fall Creek* sofrem com a poluição severa causada pelo descarte massivo de dejetos de grandes indústrias. A entrevista de Greg foi pontuada na esquina da Rua 16 Oeste com a *Avenida Fall Creek Parkway* Leste, Indianápolis, IN 46202, EUA, endereço da *Belmont Beach*.

⁶ A entrevista completa está disponível no arquivo comunitário do *Indy Toxic Heritage*: <https://projects.library.indianapolis.iu.edu/s/indy-toxic-heritage-pollution-place-and-power/item/389>. Acesso em: 12 nov. 2024.



Mapa interativo do *crowdsourcing* realizado pela *Indy Toxic Heritage*, disponível no arquivo comunitário: <https://projects.library.indianapolis.iu.edu/s/indy-toxic-heritage-pollution-place-and-power/page/map> Acesso em: 12/11/2024.

Além do arquivo digital colaborativo desenvolvido com membros das comunidades, o Indy Toxic Heritage organizou, em 2024, exposições em quatro praças de Indianápolis, realizadas entre 21 de junho e 28 de setembro. As exposições foram financiadas com o Prêmio *Charles R. Bantz Community Fellowship*, uma premiação de \$40.000 concedida pela Indiana University-Purdue University Indianapolis (IUPUI) para apoiar iniciativas que promovam a colaboração entre a universidade e a comunidade, visando melhorias sociais.

As mostras apresentaram os resultados do projeto, informando a sociedade sobre os impactos históricos da contaminação ambiental na cidade e destacando práticas de defesa que impulsionaram mudanças significativas. Por meio dessas exposições, os pesquisadores buscaram divulgar o projeto colaborativo de *crowdsourcing* e engajar a participação dos visitantes.



Exposição do *Indy Toxic Heritage* no Parque Pride, em Indianápolis. Agosto de 2024. Foto: Laura Holzman.

De acordo com Ševčenko (2024), um projeto participativo de memória pública voltado para a justiça climática precisa atuar de forma translocal, destacando as histórias específicas de comunidades na linha de frente e conectando-as a forças estruturais mais amplas que moldam essas vivências. Essa abordagem translocal permite integrar reivindicações locais de reparação em campanhas nacionais ou globais de duas maneiras principais. Primeiramente, ela estabelece uma base de solidariedade e apoio entre comunidades, aproveitando o reconhecimento nacional para pressionar as autoridades locais. Mais importante, ao conectar experiências locais a histórias compartilhadas nacional e globalmente, fortalece-se a base para reivindicações de reparação, demonstrando que as desigualdades atuais não são causadas por falhas individuais ou por condições isoladas, mas estão enraizadas no racismo estrutural do capitalismo global. A autora cita que:

A parceria entre a Universidade de Indiana e o Instituto Kheprw em Indianápolis incentivou estudantes a “lerem” a infraestrutura social de sua cidade, mostrando que, assim como a ecologia e a infraestrutura física são fundamentais para o ecossistema urbano, as relações sociais também são essenciais para a vitalidade das comunidades. [tradução nossa] (Ševčenko, 2024, p. 481)

Mais do que uma educação propriamente didática, o *Indy Toxic Heritage* aborda a história pública como um processo contínuo de organização análogo à construção de um movimento. Dessa forma, eles ativam a memória das comunidades como uma forma de estabelecer reivindicações e mobilizá-los a se unirem ao projeto.

A crise climática é em grande parte alimentada por danos históricos e pela negação desses danos, e é nesse contexto que os profissionais da história têm um papel fundamental. Aqueles que veem o enfrentamento do passado como uma condição necessária para a construção de um futuro

mais justo estão no centro dessa luta. Contudo, isso não implica que somente os historiadores ou especialistas em patrimônio tenham a responsabilidade exclusiva de agir. Pelo contrário, é essencial que profissionais de diversas áreas também confrontem seus passados. Historiadores públicos e profissionais do patrimônio podem buscar parcerias com defensores, cientistas, formuladores de políticas e outros atores sociais para criar uma conexão mais profunda das pessoas com suas experiências históricas, a fim de promover ações que corrijam legados nocivos. Essa abordagem de reparações envolve não apenas restituições materiais e legais, mas também reconhecimento, cura e educação, componentes fundamentais do trabalho com a memória pública. Ao conectar comunidades e suas histórias locais em uma memória participativa, é possível construir uma compreensão mais ampla e nacional dos danos históricos que precisam ser reparados para garantir uma Transição Justa⁷.

CLEVELAND HOMELESS ORAL HISTORY PROJECT (CHOHP)

Em 1996, o historiador norte-americano Daniel Kerr fundou um grupo de trabalho voluntário que tinha como objetivo fornecer refeições gratuitas a pessoas em vulnerabilidade social, insegurança alimentar e em situação de rua na cidade de Cleveland, no estado de Ohio.

No artigo “*Allan Nevins Is Not My Grandfather: The Roots of Radical Oral History Practice in the United States*”, publicado em 2021, Kerr rememora o *Cleveland Homeless Oral History Project*⁸ (CHOHP) e analisa o uso de história oral em projetos de história pública radical. De acordo com o autor, vivemos um período histórico caracterizado por instabilidade econômica, desigualdades crescentes e ataques contra imigrantes. Ao mesmo tempo, testemunhamos o surgimento de novos movimentos sociais e o desenvolvimento de projetos radicais de história oral que não se limitam a documentar o mundo, mas buscam ativamente transformá-lo.

Kerr aponta que projetos radicais de história oral não são exclusivos do contexto digital, mas datam desde a primeira metade do século XX. Por exemplo, entre as décadas de 1930 e 1960, a “*Highlander Folk School*”⁹ realizou *workshops* voltados para lideranças sindicais do movimento industrial e para o avanço dos direitos civis nos Estados Unidos. Esses encontros contaram com a presença de figuras como Martin Luther King Jr., Rosa Parks e Andrew Young. A escola concentrava seus esforços em selecionar líderes comunitários que representassem suas organizações locais e que enfrentassem questões significativas, buscando mudanças estruturais na sociedade. Durante os anos

⁷ A Transição Justa é um processo social e econômico que visa transformar uma economia extrativista em uma regenerativa, de forma sustentável e equitativa. O objetivo é garantir que a mudança para uma economia de baixo carbono não prejudique a classe trabalhadora e as comunidades vulneráveis, promovendo um futuro mais justo para todos.

⁸ Em tradução livre, “Projeto de História Oral dos Sem-teto de Cleveland”.

⁹ Fundada em 1932, a “*Highlander Folk School*”, foi um centro educacional na cidade de Monteagle, no estado de Tennessee, que desempenhou um papel crucial para os movimentos sindicais e dos direitos civis nos EUA.

1960, por exemplo, foram promovidos *workshops* voltados para cabeleireiros, barbeiros e professores negros, ou seja, profissionais economicamente independentes, vistos como potenciais lideranças de base em suas comunidades. Os diálogos promovidos pela escola ajudaram a formar ativistas envolvidos nas suas comunidades (Kerr, 2021).

Na obra “*A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*” (1990), o historiador norte-americano Michael Frisch comenta que a história pública e a oral devem ser mais do que uma transmissão de conhecimento e habilidades para os desempoderados, mas que devem promover uma transmissão mais profunda de conhecimentos, com diálogos implícitos e explícitos de pontos-de-vista diferentes sobre a forma, o significado e as implicações da história. Frisch comenta que a história pública e a história oral são capazes de redefinir e redistribuir a autoridade intelectual, através do processo da “autoridade compartilhada”. De acordo com as palavras do autor:

Esses diálogos promovem uma consciência histórica compartilhada e mais democratizada, que conseqüentemente encoraja participações mais amplas em debates sobre história, debates que serão enriquecidos por uma representação mais abrangente de experiências, perspectivas e valores [tradução nossa]. (FRISCH, 1990, p. xxi)

Kerr ainda adiciona que o diálogo construído dessa forma deve ir além de como vemos a história, mas também influenciar a forma que projetamos políticas públicas e a forma com que reproduzimos a organização social das comunidades em que vivemos. O CHOHP foi baseado na suposição de que um projeto de pesquisa democraticamente organizado, pela autoridade compartilhada, pode desempenhar um papel significativo na construção de um movimento social.

Thomas Calvin (2016) defende que o conceito de autoridade compartilhada ajuda a transformar as pessoas de meros consumidores em participantes ativos. De acordo com o autor, “compartilhar a autoridade pode ser feito, por exemplo, convidando os visitantes das exposições a compartilhar suas histórias e interpretações das coleções, por meio da colaboração com narradores na criação de fontes de história oral, ou desenvolvendo projetos de *crowdsourcing* online” (Calvin, 2016, p. 216).

A presença de várias vozes da comunidade é uma alternativa às histórias oficiais não questionadas e ajuda a empoderar as pessoas, especialmente minorias e pessoas vulnerabilizadas. Porém, Calvin adverte que compartilhar a autoridade não significa que os historiadores devem abrir mão da análise crítica do passado. Assim como em qualquer metodologia do campo da história, é necessário criticar as fontes, principalmente quando elas provêm de narrativas que retratam passados traumáticos.

Intrigado com a possibilidade de trabalhar com a história oral para promover diálogos com pessoas em situação de rua, Daniel Kerr comprou e começou a levar um gravador de fita cassete para

os piqueniques semanais organizados por seu grupo de trabalho voluntário. Iniciou seu projeto, que eventualmente se tornaria CHOHP, entrevistando quatro homens sobre as suas reflexões sobre questões sociais e políticas em um nível macro, discutindo o que consideram ser as causas estruturais e políticas da falta de moradia nos Estados Unidos, assim como outras questões sociais. É importante enfatizar que Kerr evitava perguntas pessoais diretas, pois acreditava que isso poderia limitar a flexibilidade das entrevistas, impedindo que os narradores apresentassem suas experiências de forma livre e sem o peso de um formato confessional. Segundo o autor, a maioria dos entrevistados conectou suas vivências a questões políticas mais amplas, oferecendo explicações estruturais para a causa da falta de moradia nos Estados Unidos.

Quando os próprios moradores de rua sugeriram a mudança das entrevistas do áudio para o audiovisual, Kerr começou a notar que seu projeto possuía características colaborativas, ao contrário da maioria dos estudos acadêmicos sobre os desabrigados nos Estados Unidos que, além disso, focalizavam em entrevistar funcionários públicos, líderes civis e progressistas de classe média-alta, ou seja, procuravam quase que exclusivamente a solução do problema dos desabrigados em funcionários de serviço social e acadêmicos especialistas. O trabalho de Kerr surge da lacuna de discutir essas questões diretamente com os moradores de rua.

No artigo “*We Know What the Problem Is: Using Oral History to Develop a Collaborative Analysis of Homelessness from the Bottom Up*” (2003), Kerr afirma que:

Ao ampliar a comunidade científica por meio do processo de compartilhamento da autoridade com os moradores de rua, não se abdica da objetividade; pelo contrário, produz-se uma pesquisa mais objetiva e eficaz. Teorias e soluções que ganham apoio são implementadas de forma mais eficaz e abordam com sucesso os problemas comuns, sendo objetivamente melhores do que aquelas que não conseguem obter esse apoio [tradução nossa] (KERR, 2003, p.32)

Consentindo com a sugestão dos moradores entrevistados, Kerr passou a gravar as entrevistas em formato audiovisual no verão de 1999. Com o novo formato, também surgiu a ideia de transmitir as entrevistas para que outros moradores de rua pudessem refletir e comentar sobre os relatos, ou seja, organizando debates públicos sobre a falta de moradia. Como a Praça Pública de Cleveland possuía tomadas elétricas para o uso coletivo, Kerr teve a ideia de trazer uma televisão e um videocassete para a praça, para que as pessoas em situação de rua pudessem visualizar as vídeo-entrevistas do CHOHP, assim como debater a situação de rua e as suas experiências.



Daniel Kerr e moradores de rua durante a exibição de uma vídeo-entrevista da CHOHP, 1999

Segundo o autor, alguns participantes solicitaram que o projeto fosse exibido em outros lugares, como em abrigos comunitários. Antony Ball¹⁰, um dos moradores de rua entrevistados por Kerr, questionou sobre os próximos passos do projeto, sugerindo que as vozes da comunidade deveriam ser amplificadas a partir da transmissão dos vídeos para maiores audiências. Com uma grande quantidade de vídeos acumulados, pouca experiência prática em edição, acesso limitado a equipamentos de edição e falta de recursos financeiros para terceirizar o trabalho, Kerr procurou uma alternativa para viabilizar o desejo de Antony.

De acordo com Kerr, uma quantidade considerável de pessoas em abrigos comunitários, embaixo de pontes e nas calçadas do centro de Cleveland possuíam rádios portáteis. Em parâmetro de alcance, o meio do rádio tornou-se tão efetivo quanto a televisão, contextualizado com a cultura do público-alvo. Então, entrevistas ao vivo foram transmitidas por estações como a rádio universitária

¹⁰ Entrevista de Antony Ball (30/05/1999): <https://dra.american.edu/islandora/object/humanitiestruck%3A3338>. Acesso em: 12 nov. 2024.

WRUM-FM, prontamente acessíveis à audiência em situação de rua, nos lares e nos carros sintonizados pela cidade e nos subúrbios periféricos. Além do programa de rádio, todas as entrevistas e materiais associados foram digitalizados na plataforma *Audra*¹¹. A plataforma oferece índices e transcrições das entrevistas, facilitando a análise e o acesso às informações para pesquisas acadêmicas, além de ser inclusiva para pessoas com deficiência auditiva.

A partir de julho de 2000, Kerr conduzia entrevistas de uma hora por semana, nas quintas-feiras pela manhã, toda semana com um morador de rua diferente. Com a popularidade do programa, os ouvintes começaram a ligar para o programa e a participar ativamente dos debates sobre a questão da moradia de rua nos Estados Unidos. Em adição ao programa de rádio, Daniel Kerr organizou *workshops* semanais e sessões de pesquisa em centros de acolhimento e abrigos de emergência, onde transmitia as entrevistas e debatia em forma de *brainstorm* os temas centrais da situação da falta de moradia. Além de visualizar os temas, o objetivo dos debates foi o de desenvolver estratégias para promover mudanças sociais permanentes.

Os participantes do *workshop* apontaram seis principais temas essenciais para compreender a falta de moradia em Cleveland:

1. Políticas públicas e econômicas que levaram ao desinvestimento e declínio em bairros da classe trabalhadora após os “motins de Hough” em 1966 — políticas que, em última análise, abriram caminho para a gentrificação dessas áreas. A gentrificação do bairro inflacionou os preços dos imóveis, dificultando o acesso de pessoas de baixa renda à moradia.

O Motim de Hough de 1966 ocorreu no bairro Hough, predominantemente afro-americano, do município de Cleveland, capital do estado de Ohio. Os motins são considerados um marco na história dos movimentos sociais e de justiça racial nos Estados Unidos, já que foram ocasionados pelo racismo, condições de vida precárias e tensões entre a comunidade afro-americana e a polícia. O estopim dos motivos foi ocasionado pelas repetidas recusas de um comerciante branco em atender cidadãos afro-americanos.

2. A destruição dos hotéis de ocupação individual e o subsequente desenvolvimento de arenas esportivas, o *Rock and Roll Hall of Fame* e outros projetos de “revitalização” do centro da cidade. De acordo com Ralph Pack¹², um dos moradores de rua entrevistados, a prefeitura de Cleveland queria revitalizar a imagem da cidade, organizando o centro de forma que fosse fotogênica

¹¹ O “*American University Digital Research Archive*”, ou *Audra*, é o arquivo digital da American University, sediada na cidade de Washington, D.C., que visa apoiar e promover a integração de tecnologias digitais na pesquisa acadêmica. O arquivo oferece recursos, ferramentas e serviços para a criação e compartilhamento de projetos de pesquisa digitais, como exposições online, projetos multimídia e mapas interativos. É possível acessar o acervo das entrevistas de Daniel Kerr a partir deste link: <https://dra.american.edu/islandora/object/humanitiestruck%3A3338>. Acesso em: 12 nov. 2024.

¹² Entrevista de Ralph Pack (06/06/2000): <https://dra.american.edu/islandora/object/humanitiestruck%3A3338?page=1>. Acesso em: 12 nov. 2024.

e “limpa” para atrair turistas. Por isso, os prédios frequentados por pessoas pobres e em situação de rua foram fechados.

3. O papel da redução do sistema de bem-estar social (*welfare system*¹³) na criação de situações de sem-abrigo. Segundo Thomas Smith¹⁴, um dos moradores de rua que participou dos *workshops*, se o *welfare* fizesse um trabalho melhor, mais organizado e disponibilizasse cheques para aluguel, haveria menos desabrigados.

4. A expansão do sistema de justiça criminal como resultado da guerra às drogas e a “criminalização dos pobres”. Hakeem Ali¹⁵, outro morador de rua participando dos debates, comentou que a população carcerária no estado de Ohio ultrapassava 1 milhão, e que esse número crescia exponencialmente a cada ano. De acordo com outro entrevistado, Jason Maiden¹⁶, a polícia passara a expulsar e prender moradores de rua em pontos específicos da cidade, como perto de grandes comércios e no centro, como um processo de “limpeza urbana”. Por causa disso, alguns moradores de rua não conseguem empregos por causa de ficha suja por causa de seus “supostos crimes”.

5. A ascensão da indústria temporária, que é um tipo de emprego em que o contrato do trabalhador é limitado para um tempo específico. Trabalhadores temporários são contratados para preencher vagas de curto prazo, provocando o avanço do trabalho informal, onde empregadores não precisam pagar benefícios, férias, planos de saúde e outros direitos trabalhistas básicos.

6. O estabelecimento de um sistema de abrigo desumano, semelhante a uma penitenciária aberta. Segundo Robert Molchan¹⁷, morador de rua participante do projeto, os abrigos para pessoas em situação de rua são semelhantes a prisões, apontando que a única diferença é a liberdade de ir embora do estabelecimento. Em um abrigo que tem a capacidade de acolher 300 pessoas, de acordo com o relato, há cerca de 50 a 100 pessoas dormindo no chão com um cobertor. Robert compara a situação com a Alemanha Nazista de Hitler, dizendo que as pessoas não são tratadas como humanos, mas como produtos armazenados em um galpão.

Daniel Kerr afirma que esses seis pontos são resumidos na noção de que há pessoas lucrando com as instituições da falta de moradia, seja incorporadores imobiliários, interesses comerciais de lazer e varejo no centro da cidade, agências de trabalho temporário, indústrias prisionais ou

¹³ O sistema de bem-estar social (*welfare system*) é um conjunto de programas governamentais dos Estados Unidos que oferecem apoio financeiro e serviços para famílias de baixa renda.

¹⁴ Entrevista de Thomas Smith (12/09/1999): <https://dra.american.edu/islandora/object/humanitiestruck%3A3338?page=1>. Acesso em: 12 nov. 2024.

¹⁵ Entrevista de Hakeem Ali (31/10/1999): <https://dra.american.edu/islandora/object/humanitiestruck%3A3338>. Acesso em 12 nov. 2024.

¹⁶ Entrevista de Jason Maiden (28/11/1999): <https://dra.american.edu/islandora/object/humanitiestruck%3A3338>. Acesso em 12 nov.

¹⁷ Entrevista Robert Molchan (20/03/2000): <https://dra.american.edu/islandora/object/humanitiestruck%3A3338>. Acesso em 12 nov.

provedores de abrigos. E, de acordo com o autor, é justamente por causa desses interesses que a falta de moradia não é abordada eficientemente. Além de analisar a situação de rua, os *workshops* também identificaram possibilidades de resistência e estratégias de combate (Kerr, 2003).

Conforme os debates, há duas áreas específicas que os moradores de rua sentem que deve haver uma atenção imediata: na área profissional, ampliando o controle sobre suas oportunidades de emprego e condições de trabalho e na área doméstica, com maior controle sobre onde vivem e as condições em que vivem, desejando um ambiente mais seguro e digno.

Kerr menciona que impactos indiretos foram ocasionados pela atuação do CHOHP. No verão de 1999, muitos moradores de rua entrevistados pelo programa organizaram uma manifestação que ocasionou o fechamento de um abrigo comunitário devido a má administração e condições insalubres¹⁸. No mesmo ano, a entrevista de Jason Maiden sobre as prisões de moradores de rua ocasionou uma série de protestos em Cleveland, onde Jason teve a oportunidade de criticar as políticas discriminatórias da prefeitura da cidade contra as pessoas em situação de rua na grande imprensa.

A série de protestos também resultou numa liminar contra a política da prefeitura sobre as prisões de moradores de rua. Por meio desta, a cidade de Cleveland concordou em não prender “quaisquer indivíduos, incluindo indivíduos sem-teto, por realizar atos inocentes, inofensivos e inofensivos, como dormir, deitar ou sentar-se em ou sobre propriedade pública.” (p. 42) No ano de 2000, um grupo de pessoas desabrigadas, todas envolvidas com o projeto CHOHP, recusaram-se a deixar um edifício que ocuparam durante mais de uma década. A preocupação sobre o despejo da prefeitura já havia sido mencionada no programa de rádio semanas antes. O grupo negociou por walkie-talkie com os oficiais da prefeitura, enquanto a grande mídia fazia a cobertura do caso. Nas entrevistas posteriores à negociação, os moradores afirmaram que a ocupação do prédio estava diretamente relacionada com as questões das práticas de “revitalização” dos bairros e as baixas condições dos abrigos. O prédio eventualmente foi desocupado pela prefeitura, mas o impasse resultou em uma ampla cobertura midiática, que divulgou amplamente análises sobre a falta de moradia, resultando em um constrangimento para a administração da cidade¹⁹ (Kerr, 2003).

¹⁸ PERKINS, Oliveira. “**The Homeless Object to Treatment at Shelter**,” *Plain Dealer*, Cleveland, 7 de jul. 1999.

¹⁹ O'MALLEY, Michael. “Homeless Men Vow to Remain in Building When Wreckers Come.” *Plain Dealer*, Cleveland, 1 ago. 2000.

O'MALLEY, Michael. “Homeless Holdouts Give in to Orders to Vacate Abandoned Building.” *Plain Dealer*, Cleveland, 2 ago. 2000.

O'MALLEY, Michael. “Camelot Falls; Judge Stands Up for Occupants.” *Plain Dealer*, Cleveland, 3 ago. 2000.



Clark Campbell (esquerda), Art McCoy (centro) e Robert Igoe (direita) defendendo prédio ocupado da demolição, 2000.

As atividades de resistência e reivindicação de direitos revelam que as pessoas em situação de rua não são apenas vítimas, mas também agentes de transformação social. Os projetos da CHOHP serviram como catalisadores para discussões que já ocorriam em menor escala. A abordagem de autoridade e análise compartilhada proposta por Kerr facilitou a conexão de indivíduos com ideias afins em um movimento pela garantia de direitos humanos básicos. Ao colaborar com comunidades dispostas a refletir e agir sobre sua condição de injustiça na sociedade, o historiador público encontra a oportunidade de desenvolver projetos que promovem a justiça social e uma vida mais digna para as populações marginalizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história pública como uma forma de ativismo revela as conexões entre a prática histórica e as lutas sociais contemporâneas. Ao longo deste artigo, discutimos como projetos como o *Indy Toxic Heritage* e o *Cleveland Homeless Oral History Project* exemplificam possibilidades e potenciais da história pública radical, que documentaram e mobilizaram comunidades em torno da justiça social e ambiental. Através da autoridade compartilhada e do *crowdsourcing*, os historiadores públicos têm a

capacidade de amplificar as vozes de grupos marginalizados e desafiar narrativas hegemônicas que perpetuam as desigualdades.

Permitir que as comunidades se envolvam ativamente na preservação de seu patrimônio e na narração de suas vivências não apenas enriquece o campo da história pública, mas também reforça o senso de identidade e pertencimento coletivo. Esse engajamento pode fortalecer a coesão social, promovendo laços entre os membros da comunidade e incentivando um sentimento de responsabilidade compartilhada em relação à sua história e ao seu futuro. Quando as pessoas se veem como parte integrante da narrativa histórica, elas se tornam mais propensas a se mobilizar em torno de questões sociais e ambientais, criando um ciclo virtuoso de ativismo e conscientização que pode levar a mudanças significativas em suas comunidades.

Entretanto, podemos observar que a implementação de práticas como a autoridade compartilhada e o *crowdsourcing* apresentam polêmicas e desafios. Por mais que as narrativas comunitárias democratizem o processo de fazer história, e sejam extremamente valiosas e importantes nesse tipo de procedimento, a ciência da história exige uma rigorosidade teórica e metodológica na sua construção. Além disso, a necessidade de curadoria e análise crítica das contribuições crowdsourced é fundamental para garantir que o conhecimento gerado não se torne um mero acúmulo de opiniões, mas sim uma base sólida para a reflexão histórica e a ação social.

Por fim, é essencial que os historiadores públicos continuem a explorar novas formas de engajamento e colaboração com as comunidades, promovendo uma prática que não apenas preserve a memória, mas que também atue como um catalisador para a mudança. O desafio que se apresenta é o de integrar a pesquisa histórica com ações concretas que visem a justiça social, reafirmando o papel do historiador como um agente ativo na construção de um mundo mais equitativo.

REFERÊNCIAS

- BELANGER, Elizabeth. **Radical Futures: Teaching Public History as Social Justice**. In: MERINGOLO, Denise D. (Org.). *Radical Roots: Public History and a Tradition of Social Justice Activism*. Amherst: Amherst College Press, 2021.
- CALVIN, Thomas. **Public History: A Textbook of Practice**. New York: Routledge, 2016. FRISCH, Michael. **A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History**. Albany: State University of New York Press, 1990.
- CARNEGIE, Megan. **Gen Z: how young people are changing activism**. BBC Worklife, 3 ago. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/worklife/article/20220803-gen-z-how-young-people-are-changing-activism>. Acesso em: 12 nov. 2024.

GLASSBERG, David. **Sense of History: The Place of the Past in American Life**. Amherst: University of Massachusetts Press, 2001.

GROVE, Tim. **New Media and the Challenges for Public History**. *Perspectives on History*, v. 47, n. 5, 2009.

HARGER, Greg. **Entrevista sobre o projeto Indy Toxic Heritage**. 2024. Disponível em: <https://projects.library.indianapolis.iu.edu/s/indy-toxic-heritage-pollution-place-and-power/item/389>. Acesso em: 12 nov. 2024.

HARRELL, Chris. Relato. **Indy Toxic Heritage: Pollution, Place, and Power**. 2024. Disponível em: <https://projects.library.indianapolis.iu.edu/s/indy-toxic-heritage-pollution-place-and-power/item/341>. Acesso em: 12 nov. 2024.

KERR, Daniel. **"We Know What the Problem Is": Using Oral History to Develop a Collaborative Analysis of Homelessness from the Bottom Up**. Waco: The Oral History Review, 30:1, 2003. pp. 27-45.

KERR, Daniel R.. **Allan Nevins is not my grandfather: the roots of radical oral history practice in the United States**. In: MERINGOLO, Denise D. (Org.). *Radical Roots: Public History and a Tradition of Social Justice Activism*. Amherst: Amherst College Press, 2021.

MERINGOLO, Denise D. **Social Justice and Public History: The Networks, Goals, and Practices That Shaped Our Noble Dream**. In: MERINGOLO, Denise D. (Org.). *Radical Roots: Public History and a Tradition of Social Justice Activism*. Amherst: Amherst College Press, 2021.

KRYDER-REID, Elizabeth; MAY, Sarah (Ed.). **Toxic Heritage: Legacies, Futures, and Environmental Injustice**. London: Routledge, 2024.

NOIRET, Serge; TEBEAU, Mark e ZAAGSMA, Gerben. **Handbook of Digital Public History**. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2022.

PONS, Anaclet. **The Historiographical Foundations of Digital Public History**. In: NOIRET, Serge; TEBEAU, Mark e ZAAGSMA, Gerben. *Handbook of Digital Public History*. Berlin/ Boston: CPI Books GmbH, Leck, 2022.

RAVVEDUTO, Marcello. **Past and Present in Digital Public History**. in: NOIRET, Serge; TEBEAU, Mark e ZAAGSMA, Gerben. *Handbook of Digital Public History*. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2022.

ROSENZWEIG, Roy; THELEN, David. **The Presence of the Past: Popular uses of history in American life**. New York: Columbia University Press, 1998.

ŠEVČENKO, Liz. **Toxic Heritage and Reparations: Activating Memory for Climate Justice**. In: KRYDER-REID, Elizabeth; MAY, Sarah (Ed.). *Toxic Heritage: Legacies, Futures, and Environmental Injustice*. London: Routledge, 2024.

TÁIWÒ, O. Olúfẹmi. **"The Fight for Reparations Cannot Ignore Climate Change"**. In: *Reconsidering Reparations*. Oxford: Oxford University Press, 2022.

TOXIC HERITAGE. **Indy Toxic Heritage: Pollution, Place, and Power**. Disponível em: <https://toxicheritage.com/indy-toxic-heritage-pollution-place-and-power/>. Acesso em: 28 out. 2024.

LEGH NA WEB: REFLETINDO SOBRE MÍDIAS DIGITAIS A PARTIR DE UMA DE PRODUÇÃO HISTORIOGRAFICA ENGAJADA

LEGH ON THE WEB: REFLECTING ON DIGITAL MEDIA FROM AN ENGAGED HISTORIOGRAPHICAL PRODUCTION

Claudia Regina Nichnig¹

Resumo: A produção e a divulgação de mídias digitais fruto de projetos de pesquisa realizados no âmbito do Laboratório de Estudos de Gênero e História da UFSC são analisadas como uma prática de História Pública Digital engajada. Através de uma perspectiva dos estudos de gênero, feministas e decoloniais a produção de mídias digitais veiculadas na web é percebida como uma prática historiográfica, divulgada através do site, do canal do youtube e das redes sociais do laboratório. A partir do web-documentário “Encontros Feministas” que integra a pesquisa “Mulheres de Luta, esta e outras produções são consideradas aliadas no ensino e pesquisa em História, com fundamento nos direitos humanos e nas perspectivas críticas dos estudos de gênero, feministas, antirracistas e anticoloniais.

Palavras-chave: História Pública Digital; Estudos de Gênero; Mídias digitais engajadas.

Abstract: The production and dissemination of digital media resulting from research projects carried out within the scope of the UFSC Gender and History Studies Laboratory are analyzed as an engaged Digital Public History practice. Through a perspective of gender, feminist and decolonial studies, the production of digital media broadcast on the web is perceived as a historiographic practice, disseminated through the laboratory's website, YouTube channel and social networks. Based on the web-documentary “Encontros Feministas” which is part of the research “Mulheres de Luta”, this and other productions are considered allies in teaching and research in History, based on human rights and the critical perspectives of gender, feminist, anti-racist studies and anti-colonial.

Keywords: Digital Public History; Gender Studies; Engaged digital media.

¹ Claudia Regina Nichnig. Doutora em História do Tempo Presente, PPGH-UDESC. Pós-doutoranda no Laboratório de Estudos de Gênero e História e do Programa de Pós-Graduação em História, UFSC. <https://lattes.cnpq.br/7664408692666022>. <https://orcid.org/0000-0002-9689-8112>. Pós-doutoranda do PPGH/UFSC/Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC. claudianichnig@gmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A publicação da Lei 14.986, em setembro de 2024, em âmbito federal, foi motivo de comemoração. Mesmo que não traduza especificamente uma perspectiva de gênero e feminista para o ensino e, não tenha sido proposta a partir de uma demanda dos movimentos de mulheres e feministas brasileiros, a legislação traz consigo um leque de possibilidades para a produção de materiais didáticos, impulsionando a formação de professoras e professoras para a História das Mulheres. Da mesma forma, a legislação não deixou expresso que visa contemplar a perspectiva crítica dos estudos de gênero, feministas e decoloniais. Ao implementar a “obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio”, bem como incluir a “Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História” no âmbito das escolas de educação básica do país, apesar de não ter uma perspectiva crítica ou especificar o embasamento nas epistemologias feministas, de gênero e decoloniais, possibilita a utilização da discussão a partir destas perspectivas.

Neste artigo discuto como a produção e a divulgação de mídias digitais, fruto de projetos de pesquisa realizados no âmbito do Laboratório de Estudos de Gênero e História da UFSC - LEGH, são práticas de História Pública Digital, os quais utilizam as perspectivas dos estudos de gênero, feministas e decoloniais². O artigo contribui apresentando como as produções do LEGH são práticas de História Pública Digital, que contribuem tanto para o estudo da História das Mulheres como para o Ensino de História, que contemple as perspectivas de uma Educação para os Direitos Humanos e os Estudos de Gênero e Decoloniais. O objetivo principal é problematizar que, se a internet também não é um espaço neutro e livre de violências, diante disso há uma necessidade de enfrentá-las, buscando desconstruir violências e estereótipos que desumanizem ou discriminem as pessoas. As contribuições do Laboratório refletindo de que forma podemos usar e estar na internet em segurança, contribui para o debate dos estudos de gênero e das mídias digitais, que além daquilo que se produz para fins didáticos, também é um espaço de sociabilidade no mundo online. Desta forma, meninas, mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ possam estar e atuar de forma segura, sendo respeitadas com dignidade, considerando as subjetividades plurais e suas formas de ser e estar em sociedade, nas suas relações presenciais ou no espaço da web.

A relação com a História Pública Digital e o Ensino de História é possível, pois abordar nas escolas as opressões de gênero, demonstrando como as mulheres e as populações LGBTQIAPN+ são

² Este projeto foi desenvolvido junto aos projetos “Internet segura com perspectiva crítica de gênero”, processo no 2023TR285 e (a partir de 01/12/2024) e “Misoginia: gênero emoções e política nas redes de mídias sociais no Brasil contemporâneo”, 2024TR002221, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina (FAPESC).

as principais vítimas de violências, desigualdades e preconceitos, é possível desde que estas discussões adentrem o espaço escolar e sejam tematizadas nos currículos escolares. Para isso, é preciso que tenham previsão legal e curricular e, ainda, que seja impulsionada uma perspectiva crítica, que visualize que as violências e opressões não são naturais e socialmente aceitas. Desta forma, o enfrentamento as violências deva e possa ser um tema a ser abordado, por exemplo, considerando o contexto histórico e de que forma as desigualdades são naturalizadas ou permanecessem expressas em comportamentos e práticas. As legislações vigentes que determinam o estudo e abordagem destes temas nos currículos escolares são possibilidades para abordar estes debates, buscando extinguir as violências, discriminações e preconceitos, ainda que o debate e os estudos no âmbito da escola não acarretem uma mudança de forma automática. A perspectiva da Educação para os Direitos Humanos e a valorização do protagonismo das mulheres na História, possibilita inúmeras abordagens, não só como como participaram e estão presentes na História, mas como foram resistentes as diversas formas de violências que foram submetidas em suas famílias e nas relações afetivas e conjugais.

Para problematizar o modo como é possível incluir as “experiências e perspectivas feministas nos conteúdos curriculares” a proposta é trazer os exemplos dos materiais didáticos digitais já realizados e disponibilizados de forma aberta pelo Laboratório dos Estudos de Gênero e História da UFSC. Ao realizar esta conexão com a lei recentemente implementada e a produção disponibilizada pelo LEGH que são importantes material didático, a não significa necessariamente que serão tratadas questões como o enfrentamento as desigualdades, as violências e as opressões de gênero. É preciso estar atenta para o modo como este ensino será enfrentado, com a busca da desnaturalização das desigualdades e um efetivo enfrentamento das violências. Pensar que a escola pode e deve ser um local para o debate dos estudos de gênero, com uma perspectiva antirracista e anticolonial, um espaço profícuo em tempos de negacionismos e misógina.

O LEGH E AS MÍDIAS DIGITAIS: UMA PRODUÇÃO ENGAJADA

O Laboratório de Estudos de Gênero e História (LEGH) utiliza mídias digitais, como vídeos e podcasts, como materiais didáticos para o ensino de História. Esses conteúdos estão disponíveis no canal do YouTube 'Gênero e História' e no site oficial do laboratório. Inicialmente, o canal divulgava falas e palestras de professoras em eventos. Com o tempo, a produção passou a incluir novos formatos digitais, desenvolvidos como parte de projetos específicos”.

As mídias digitais, como vídeos e podcast, produzidos pelo laboratório dos Estudos de Gênero e História, estão disponibilizados no repositório da Universidade Federal de Santa Catarina e ainda vinculados no canal do youtube do laboratório. Neste canal, inicialmente se publicizou atividades realizadas pelas professoras vinculadas ao laboratório, como falas e palestras públicas em eventos.

Mas com a realização de projetos que vinculavam a produção de mídias digitais como resultado foi que outros tipos de mídias digitais, produzidas pela equipe do laboratório.

O laboratório tem uma preocupação com a construção de um acervo físico e impresso e a disponibilização deste para a pesquisa de outras pesquisadoras.³ A realização de entrevistas, as quais foram realizadas no âmbito de diferentes pesquisas e após transcritas pelo laboratório e disponibilizadas para pesquisadoras e pesquisadores que tenham interesse nos temas de pesquisa, principalmente os debates de Gênero, História dos Feminismos e Sexualidade, com uma produção de textos escritos, artigos e livros publicados. A criação, o cuidado e a manutenção de um acervo físico foi implementada e continua sendo um projeto importante, mas a este se somou a produção de um arquivo digital disponibilizada no site da própria universidade.

Mas foi a produção de vídeos os quais estão sendo disponibilizados livros e este foi se tornando também um acervo. Como um Principalmente a partir dos projetos “Emoções”, “Internet com perspectiva de Gênero” e “Mulheres de Luta”, a ideia foi produzir vídeos que podem ser usados como material didático no Ensino de História, mas também por professores e professoras da educação básica. A experiência tanto coordenação dos projetos, como na participação e roteirização de vídeos, especialmente do vídeo “Encontros Feministas” do projeto Mulheres de Luta. Desta forma, nossa proposta é pensar nesta produção de uma História Pública Digital engajada, em que os produtos históricos digitais tratam de criticar e desconstruir invisibilidades de narrativas históricas. É importante ressaltar como outras iniciativas como a realizada pelo LEGH, criando um repositório que pode ser utilizado no Ensino de História e outras disciplinas, merecem ser destacadas.

A série de podcasts do projeto “Segundas Feministas”⁴ realizado pelo GT de Gênero da ANPUH é um exemplo de como a mídia digital pode ser um meio útil para levar o conhecimento histórico para um grande público. Embora tenha uma divulgação a partir de um suporte da História e voltada para um público de historiadoras e historiadores, consegue alcançar grandes públicos e tem uma audiência diversificada, tendo em vista a divulgação em plataformas como o spotify e o youtube, bem como o acesso de forma gratuita. Segundas Feministas, como uma iniciativa do GT de Gênero da ANPUH e organizado por professoras com carreiras consolidadas na área dos Estudos de Gênero, tem como meta “compartilhar e divulgar pesquisas sobre mulheres, gênero e feminismos, de forma acessível e engajada”. É o que se confirma na apresentação do programa na plataforma Spotify e no canal do Youtube da Anpuh, o programa “Segundas Feministas”, assim como as produções do LEGH,

³ Para saber mais sobre a construção deste acervo pelo LEGH ver o artigo de Binah Ire e Janine Gomes da Silva o texto “O acervo do Laboratório de Estudos de Gênero e História” no livro Mulheres de Luta: Feminismo e Esquerdas no Brasil – 1964-1985 (2020).

⁴ O programa está disponível no youtube no canal <https://www.youtube.com/@AnpuhBrasil> e no spotify. Acesso em: 18.12.2024.

objetivam produzir uma história engajada através das mídias digitais, compartilhando pesquisas acadêmicas e experiências de ensino através dos episódios dos podcasts. Vale lembrar também que a produção de vídeos e web-documentários pelo LEGH ao serem disponibilizados e divulgados nas plataformas digitais e gratuitas buscam difundir e compartilhar o conhecimento histórico, ao estarem acessíveis e disponibilizadas pelo suporte da Universidade Federal de Santa Catarina.

A EXPERIÊNCIA COLETIVA DE PRODUÇÃO DE VÍDEO E WEB-DOCUMENTÁRIO

Vinculada ao projeto Mulheres de Luta, coordenado pela professora Cristina Scheibe Wolff, fui responsável pela pesquisa sobre o web-documentário intitulado “Encontros Feministas”⁵. Primeiro vou trazer algumas considerações sobre a temática da pesquisa para a construção do roteiro e, em seguida, discorrer sobre a organização e a escrita do roteiro do vídeo.

Para a compreensão destes encontros é importante tecer algumas considerações sobre o fato de serem importantes espaços formadores de grupos e redes, sejam locais ou nacionais, nos anos de 1970 e 80. Diante de um cenário mundial, em que temáticas feministas globais se entrelaçam com os feminismos locais, pretendo perceber estes encontros como importantes para o processo de identificação destas mulheres como feministas.

Vale lembrar que o projeto “Mulheres de Luta” teve como expectativa buscar as narrativas das mulheres que destoassem desta narrativa “oficial”, que muitas vezes dá visibilidade apenas para as narrativas de mulheres que traçam suas experiências a partir de grandes cidades brasileiras. Desta forma, embora se tenha dado destaque para os chamados encontros fundadores dos feminismos no Brasil, a partir das entrevistas de militantes feministas, como a gaúcha radicada em Santa Catarina, Clair Castilhos, também foram destaque os encontros realizados fora do eixo Rio-São Paulo, como os que ocorreram em Santa Catarina, Rio Grande do Sul e nos Estados do Nordeste, e ainda em cidades do interior destes Estados.

A perspectiva da pesquisa foi demonstrar como:

(...) encontros feministas não só como importantes espaços para a constituição destas sujeitas, mas que ao conectarem a partir de agendas comuns formaram redes importantes de reivindicação coletiva de mulheres no Brasil. (NICHNIG, 2020, p. 330)

A proposta então foi aliar as narrativas de mulheres através das entrevistas realizadas e cotejá-las com outras fontes históricas, trazendo as especificidades dos encontros regionais e nacionais, os

⁵ Além do roteiro do web-documentário foi publicado o artigo “Criando laços, fazendo redes: os encontros e articulações a partir das narrativas de feministas brasileiras”, publicada na coletânea Mulheres de Luta: Feminismo e Esquerdas no Brasil – 1964-1985 (2020).

encontros internacionais, bem como as narrativas e emoções a partir de suas memórias sobre os encontros feministas. Também foram enfocadas agendas centrais para os encontros, destacando a importância do trabalho das mulheres, para sua própria autonomia, bem como os direitos das mulheres trabalhadoras. A importância do enfrentamento às violências, como bandeira de luta de muitos dos movimentos feministas e de mulheres no Brasil, se verificou já na década de 1970, na considerada década da Mulher pela Organização das Nações Unidas e segue sendo uma preocupação até os dias de hoje.

Para muitas feministas que foram ouvidas para o projeto (e também foram entrevistadas pelas coordenadoras do LEGH em projetos que correm paralelamente e se conectam) narrar os feminismos no Brasil leva a alguns momentos fundadores, como a narrativa constante sobre um evento considerado fundador, realizado na cidade do Rio de Janeiro, na Associação Brasileira da Imprensa – ABI. A semana de debates intitulada “O papel e o comportamento da mulher na realidade brasileira” é considerado um encontro histórico, organizado por mulheres como Mariska Ribeiro, Maria Luiza Heilborn, Maria Helena Darci de Oliveira, Elice Muneratto, Kátia Almeida Braga, Branca Moreira Alves, dentre outras. (PEDRO, 2006).

Uma das entrevistadas para o projeto, Maria do Espírito Santo Tavares dos Santos, conhecida com Santinha, destacou que a realização deste primeiro encontro no fim de 1975 considerado como “feminista” foi, segundo ela, uma grande ousadia. A memória que Santinha tem deste encontro é que “foi uma coisa linda, linda, porque a gente, tu sabes aqueles encontros onde ninguém é importante? Entendes? Todas nós éramos importantes.” (SANTOS, 2005, p.9) Além da informalidade, para feminista se destacou a não centralidade em uma única pessoa, ou seja, o fato de ser um encontro horizontal, fez com que fosse considerado por ela “um encontro lindo”.

Já tratando dos encontros regionais, foi destaque na pesquisa e no web-documentário o encontro realizado em Santa Catarina. O I Encontro da Mulher Catarinense em Itajaí, em outubro de 1980, contou com a participação de mais de 500 mulheres e tratou de temáticas como o “Trabalho, Saúde e a Mulher na Sociedade”. Já em 1981 foi organizado o II Encontro da Mulher Catarinense, em Chapecó, e teve também com o auxílio da Igreja Católica, o que impossibilitou a discussão de temas importantes que se relacionam ao exercício da sexualidade, como o direito ao aborto, as discussões sobre a contracepção. Apesar de serem consideradas temáticas importantes nas reivindicações do movimento feminista internacional, estes temas não puderam ser abordados pelas brasileiras, pois foram expressamente proibidos pela hierarquia católica (ZUCCO, 2009).

Ainda foram destaques na pesquisa e no web-documentário os encontros realizados nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Rio Grande do Norte, ambos no ano de 1981.

Ao se referir aos encontros realizados em diferentes Estados também foram notícias na imprensa feministas, fazendo com que muitas mulheres, a proposta foi enfocar como a articulação e a participação em grupos e encontros foram formas de fortalecer os movimentos e demonstrar como as demandas coletivas se conectavam. Assim, nesses encontros as temáticas como os direitos relativos ao trabalho, as discussões sobre a maternidade, o exercício da sexualidade e o enfrentamento as violências foram temas comuns aos diferentes encontros realizados neste período no Brasil.

Também se discutias as questões relativas a experiências de vida em conjugalidade e família, como o enfrentamento as violências no âmbito doméstico e familiar e, ainda, o fato de poderem escolher se querem filhos ou não, e, portanto, criar condições para que todas as mulheres tenham acesso aos métodos de contracepção, dentre outros. Assim, é importante destacar como fruto desses encontros a criação, ainda no ano de 1981, do grupo feminista “SOS Mulher”, que apesar de não se encontrar mais em atividade, foi considerado um importante espaço de acolhimento, com o trabalho de atendimento psicológico e jurídico às mulheres vítimas de violência.

É importante destacar que muitos destes primeiros encontros foram realizados no período da transição democrática e com a abertura política, também foram encontros marcado pela intensa articulação política. O propósito de intensificar e incentivar as mulheres, incentivando também para que os partidos atuassem proporcionado incentivo para a participação de mulheres na política partidária, incluindo a formação de mulheres para a atuação na política. Segundo a feminista Clair Castilhos, foi a partir dos encontros que se fizeram “articulações políticas também de poder no maior estilo machista, assim, de conchavo pra cima e pra baixo pra ver quem que assume tal coisa, aquilo e tal” (COELHO, 2018, p.17), o que segundo a feminista também foi uma forma de reforçar relações desiguais de poder, ainda que “as próprias mulheres já denunciavam essas práticas” algumas acabam por reproduzi-las.

Ainda que estes grupos feministas se formavam e se agrupavam durante o período da ditadura e que as mulheres que vivenciaram a luta contra a ditadura, tenham participado da luta armada e da experiência do exílio, estas conexões globais foram importantes para que mulheres brasileiras tenham tido contato com os feminismos a partir destas conexões internacionais. É importante destacar como a ONU impulsionou e fomentou a realização de conferências, eventos e ações. Segundo Cynthia Andersen Sarti, muitas destas mulheres, chegadas do exílio ou não, e que reivindicavam o fim da ditadura, trouxeram questões específicas para a discussão dentro dos movimentos de esquerda. Conforme esta autora, o fato da declaração da ONU permitiu reconhecer a questão da mulher como problema social e proporcionou “a criação de uma fachada para um movimento social que ainda atuava nos bastidores da clandestinidade, abrindo espaço para a formação de grupos políticos de

mulheres que passaram a existir abertamente, como o Brasil Mulher, o Nós Mulheres, o Movimento Feminino pela Anistia, para citar apenas os de São Paulo” (SARTI, 2004, p. 39).

As narrativas destes elos internacionais aparecem na pesquisa e no web-documentário como foram diversas conexões, não só com as discussões que se faziam no norte global, mas também nos países da África e da América Latina. É importante destacar a importâncias das mulheres exiladas que se descobriram e afirmaram-se feministas no exterior: Itália, França, Inglaterra, Estados Unidos, México, Chile, Venezuela. Muitas destas exiladas retornaram ao Brasil após a Lei da Anistia em 1979, sendo esta experiência importantes para suas memórias feministas. Joana Maria Pedro a partir de uma pesquisa realizada sobre a chamada segunda onda do feminismo, demonstrou como os grupos que se formaram em estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina e no Acre, uniram-se primeiramente em grupos de consciência/reflexão com objetivo “aumentar a solidariedade entre elas e melhorar a auto-estima” (PEDRO, 2013, p. 245). É a partir da formação destes grupos que podemos buscar informações sobre os primeiros encontros feministas no país.

Também destacam a formação de grupos e a realização de encontros de mulheres latino-americanas, como destaque para os encontros feministas latino-americanos e do caribe, que acontecem em diferentes países desde o ano de 1981⁶. Se os encontros nacionais forma importantes formadores de redes e aproximações de experiências compartilhadas entre as mulheres, os encontros internacionais também foram importantes nesta criação de laços e redes, demonstrando que as questões e pautas dos feminismos brasileiros também eram comuns para as irmãs latino-americanas.

Para a feminista Clair Castilhos a participação no segundo encontro feminista Latino-Americano e do Caribe, em Lima, no ano de 1983, foi um marco, em que se discutia questões como o patriarcado, a saúde e os direitos humanos. Segundo a feminista radicada em Santa Catarina, o ambiente de compartilhamento de experiências de mulheres latino americanas foi uma experiência sem igual, que marcou sua trajetória, principalmente porque a partir dali se formavam redes de afeto e solidariedade. O que se destaca é que nestes encontros internacionais se mesclam agendas globais e locais, oportunizando a criação de redes locais e internacionais em torno de grandes temas ou temáticas específicas, o que resulta no fortalecimento das pessoas e das próprias agendas. Outra questão que é importante destacar que os movimentos e os encontros já estavam problematizando e questionando a pluralidade de mulheres, com ênfase nos debates trazidos por mulheres negras e o movimento feminista negro que se articulava, e ainda as questões trazidas por mulheres lésbicas e

⁶ O primeiro EFLAC ocorreu na cidade de Bogotá, Colômbia, no ano de 1981. Outra importante edição foi a que aconteceu na Argentina, em 1990, que foi lembrado pelas organizadoras do encontro de 2017 pois “hace más de 20 años no se hace un Encuentro en el Cono Sur”. Em novembro de 2017, a décima quarta edição do Encontro Feminista Latino-Americano e do Caribe - EFLAC, aconteceu no Uruguai, na cidade de Montevideo, sendo que da minha participação no encontro escrevi um artigo (NICHNIG, 2018).

mulheres trans, estas últimas impedidas de acessar ainda em muitos espaços de mulheres ou feministas, vem pouco a pouco ocupando um espaço de articulação e luta, o que é mais visível apenas na segunda década do século XXI. O que demonstra por esta discussão é os encontros feministas também são espaços de disputa, ainda que estas disputas acarretem a formação de redes e alianças entre mulheres plurais, mas que muitas delas ainda estão ancoradas no sexo biológico para definir que o seria uma mulher que pode debater ou se encontrar para reivindicar seus direitos, o que demonstra que ainda não é sem debate a inclusão de mulheres trans em encontros de mulheres e/ou feministas⁷. Após sistematizar inúmeras informações importantes sobre os encontros e enfatizar a importância destes para a formação de redes e criação de sentimentos de afetos e conexões, apresento algumas questões que merecem destaque na criação dos roteiros para os episódios.

Como já foi destaque, vou trazer considerações sobre o episódio “Encontros Feministas”, sendo que muitos dos episódios da série “Mulheres Plurais” estão entre os episódios mais acessados da produção em vídeo do LEGH. Mas especificamente para produção do roteiro deste episódio, após destacar quais os principais temas dentre aquelas entrevistas que trataram dos encontros feministas, foi importante identificar quais entrevistas seriam selecionadas para compor o episódio e, a partir das selecionadas, quais trechos de cada entrevista seriam utilizados para tratar de cada tema. Após esta seleção de temas e entrevistas a serem utilizadas, foi pensado quais imagens seriam utilizadas, como parte das imagens das entrevistas gravadas em vídeo, e ainda as fotografias que se relacionavam ao tema abordado e que fazem parte do acervo físico do laboratório. Assim, a conexão entre a narrativa escrita e os vídeos relacionados foram compondo o roteiro do web-documentário e partir daí se escreveu o roteiro, a partir das orientações gerais do projeto. Assim, por se tratar de um projeto coletivo, outros pesquisadores e pesquisadoras atuaram na organização da documentação e seleção de entrevistas realizadas para este projeto e a utilização de outras entrevistas já realizadas pelo laboratório para projetos anteriores. Todas estas informações foram catalogadas e organizadas, como documentos, fotografias, cartazes, periódicos e outros materiais, além da realização de entrevistas, criação de gráficos documentações foram utilizadas, para compor o web-documentário e organização de um roteiro que ajude a contar, por meio da perspectiva de gênero, os eventos ocorridos dentro do recorte temporal.

⁷ Ainda que a maioria das feministas considere a importância e a potência da participação de mulheres trans nos encontros e no ativismo feminista, se considerando como mulheres cisgênero, algumas mulheres reivindicam que o espaço da militância é exclusivo para aquelas que nasceram biologicamente mulheres e são consideradas feministas radicais. Para outras pessoas estas mulheres com comportamento excludente e violento não deveriam nem mesmo ser consideradas feministas, já que por se tratar de movimento plural, abarca muitos modos de ser e todas as pessoas que reivindicam a igualdade e a não violência poderia e deveria ser incluídas e não impedidas de participar.

POR UMA PRODUÇÃO HISTORIOGRAFIA DIGITAL ENGAJADA

A História Pública como prática tem buscado resolver fissuras e encurtar os caminhos entre o que se estuda em História, na academia, o que se aprende e se discute quando falamos sobre História e com historiadores/as. Pensando alcançar outros públicos, que não apenas o público acadêmico, ao mesmo tempo que se sabe que as pessoas, de um modo geral, gostam e se interessam por temas históricos, muitas vezes não se trata de uma História escrita e pensada por historiadores/as. Assim, não quer dizer que o que é consumido se produz na academia ou através dela, por historiadores e historiadoras, como dissertações, teses e artigos acadêmicos. O que quero dizer com isso é que para falar com grande e novos públicos e preciso escrever e se comunicar de um modo atraente e direto, e todas e todos nós precisamos aprender e nos aperfeiçoar neste sentido.

A partir do debate interdisciplinar proposta pela grande área das Humanidades Digitais, a História Pública Digital propõe analisar, a partir do uso das tecnologias como novas perspectivas são possíveis, enfatizando a compreensão sobre como os “historiadores têm detido esforços particulares sobre o lugar do digital na sociedade” (NICODEMO, ROTA, MARINO, 2024, p.9). Ainda a reflexão dos historiadores sobre este campo:

A história digital, no cenário atual, parece não possuir ainda suficiente consolidação para se desgarrar das humanidades digitais, configurando-se como uma disciplina autônoma. Em outras palavras, não basta a utilização de ferramentas digitais para veiculação de uma história pública para justificar a existência de uma história digital. O verdadeiro ponto de inflexão reside no debate teórico, e este ainda é tímido. Entretanto, o fato de historiadores dedicarem-se a refletir sobre os parâmetros norteadores da disciplina em meio às transformações digitais é louvável, além de coerente com o desenvolvimento epistemológico de tradições disciplinares que já reagiram a muitas outras transformações técnicas em seus itinerários. Com efeito, trata-se de uma recomposição de saberes que não lesa o sentido interdisciplinar das humanidades digitais - da mesma forma que fazem outras linhas de estudo, como a sociologia digital e a antropologia do ciberespaço, por exemplo (NICODEMO, ROTA, MARINO, 2024, p.20).

Assim, para além das fontes históricas nascidas ou divulgadas em meios digitais, que são úteis para pesquisar e refletir sobre os ativismos e movimentos digitais, fomentados por movimentos sociais, a importante movimento dos movimentos de mulheres, feministas e o engajamento na web.

As experiências de uma produção compartilhada, permite ampliar o debate para além dos muros da academia, abrindo caminhos de debate e reflexões, especialmente quando se trata de História das Mulheres e das reflexões sobre as opressões e as violências de gênero precisam ser, ao mesmo tempo, combatidas, refletidas e desnaturalizadas. Assim, as experiências de História Pública por historiadoras, ao utilizar as lentes dos estudos de gênero, feministas e os estudos decoloniais, enfatiza que é preciso incentivar pesquisas que além da perspectiva da História Pública, traga temas

como o enfrentamento das violência de gênero, nas relações de afetivo e conjugais, mas também as violências sofridas no âmbito dos aparelhos do Estado, com a ênfase as violências políticas de gênero e as violências cometidas contra estudantes no âmbito das universidades. A professora Cristina Scheibe Wolff ao analisar uma performance feminista publicizada no espaço virtual como a

A internet permitiu que essa performance fosse reproduzida e ressignificada e que emocionasse em lugares e situações diferentes. Nós juntamos iguais e diferentes, a um só tempo, construindo corpos em alianças como propõe Butler (2018), mas não uma aliança como as que vemos reproduzindo a colonialidade, uma aliança cujo protagonismo vem do Sul. (WOLFF, 2024, p. 28).

São a partir da História Pública Digital que se busca analisar estas práticas feministas, as quais pretendem através das fissuras e brechas, encurtar os caminhos entre o que se estuda em História, na academia, o que se aprende e o se discute quando falamos sobre História e com historiadores/as, principalmente a partir de um olhar feminista e das lentes de gênero. Pensando alcançar um grande ou outros públicos, que não o acadêmico, já é sabido que as pessoas gostam e se interessam por temas históricos, o que não quer dizer que consomem necessariamente aquilo que é produzido dentro da academia, por historiadores e historiadoras, como dissertações, teses e artigos acadêmicos. Se o ofício do/da Historiador/a é uma profissão de tanto prestígio, porque ainda em diversos temas, a História é contada e narradas por outros profissionais, que não nós mesmas?

Essa pergunta pode ser respondida tanto pelo rigor com a escrita e o zelo no uso das fontes, o que é necessário no exercício da profissão de Historiadora, em que ao procurar uma escrita rebuscada e de difícil compreensão, se afastou outros leitores e leitoras. Assim, ao afastarmos outras pessoas para a leitura de nossos textos, estas, que tem o gosto pela História, são capturadas por outros/as profissionais de escrita mais envolvente, que tem uma escrita direta para o público. Desta forma, tanto para dialogar com outros públicos, mas também para se tornar algo mais acessível para todas as pessoas e trazer narrativas plurais para a História, a História Pública tem pensando novas formas, novos meios e caminhos para se tornar acessível, inteligível e prazeroso para todas as pessoas a leitura e o prazer da História.

Antes de problematizar o uso de uma escrita histórica e da divulgação histórica em outras mídias, é importante refletir sobre as possibilidades de criar alianças, utilizando as perspectivas dos Estudos de Gênero e Feministas, entre o fazer acadêmico e os movimentos sociais, através do uso de plataformas e tecnologias digitais. Estas mídias podem ser úteis como fontes históricas, em que se pesquisa e se ensina História, mas também as mídias servem para divulgar e incentivar para que os grandes públicos conheçam e se interessem por aquilo que discutimos na academia, tornando a produção científica mais acessível.

Para isso é preciso destacar novamente as iniciativas federais e estaduais de se promover o estudo e a pesquisa sobre mulheres e feminismos. Embora, não destacar a importância dos estudos de Gênero, das relações de poder e das opressões existentes demonstra que atuação de forças conservadoras no âmbito da educação. A educação se transformou em um importante campo de disputas e o que se pode ou não discutir no âmbito da educação, demonstra com os debates sobre gênero e sexualidade continua sendo um espaço de luta. Para ensinar a estabilidade das identidades sexuais e de gênero e bem como de que as famílias são admitidas em uma única forma, da família heterossexual, nuclear e monogâmica, excluindo outras formas de relacionamentos sexuais e afetivos, a Escola continua sendo um espaço de disputa, para que se ensine que existe apenas um modo de existências, que se admite apenas uma identidade que se relacione com seu sexo do nascimento, sendo que identidades trans não são aceitas respeitadas. Todo este debate que se inicia com os governos de esquerdas e adentram o campo de educação são duramente criticadas pelos representantes da direita, impulsionada pelos debates religiosos, principalmente pelas igrejas cristãs conservadoras e pelas igrejas pentecostais e neopentecostais brasileiras. Para estas correntes conservadoras a escola é um espaço para reconhecer e enaltecer a importância da família nuclear e burguesa. Por isso, não há espaço para outras formas de se amar e de se relacionar e, portanto, as legislações que são aceitas e implementadas, são apenas aquelas que apontam a existência de um protagonismo feminino, mas que defina papéis fixos na sociedade, resguardando para as mulheres e para o feminino o trabalho do cuidado e da reprodução social e da vida.

Assim, como a recente lei Federal citada no início deste artigo⁸, que prioriza o estudo da História das Mulheres, permite que se enfoque a experiência das mulheres, demonstrando que há uma invisibilidade da atuação das mulheres na História e em seus diferentes âmbitos, podemos destacar também a legislação catarinense. Publicada em 2021, a lei 18.226 determinou que o Estudo da História das Mulheres seja uma temática curricular, em escolas públicas e privadas, especificando a importância do protagonismo de mulheres do campo e da cidade, e as narrativas de mulheres negras e indígenas.⁹

As duas legislações enfatizam a invisibilidade das mulheres e suas experiências, as quais precisam destas legislações para enfatizar seus protagonismos. Assim, é preciso enfatizar que as

⁸ A Lei 14.986/2024, que trata da discussão sobre a História das Mulheres nos debates e no currículo das escolas do Brasil, altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB e foi proposta pela senadora Soraya Thronicke (Podemos-MS).

⁹ No Estado de Santa Catarina, a legislação de número Lei 18.226, de 2021, foi proposta pela Deputada Luciana Carminatti (PT). Para saber mais sobre esta discussão ver o artigo que aborda a legislação do Mato Grosso do Sul (NICHNIG, ESTACHESKI, 2024) que determina o Estudo da História das Mulheres como conteúdo transversal nas escolas daquele Estado, desde 2023.

mulheres precisam falar sobre si mesmas, de suas experiências já que até o presente não momento não puderam falar de suas trajetórias. Quando não falam por si, é possível fazer ecoar suas vozes para enfatizar suas narrativas plurais, em que seus corpos são resistentes e resistem num processo de re-existências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se é através dos pensamentos feministas e decoloniais que na atualidade se enfoca a necessidade da perspectiva de mulheres plurais e o seu protagonismo na História, pois não uma história única das mulheres, é através das mídias digitais e da História Pública que o Laboratório de Estudos de Gênero e História vem buscando alcançar outros públicos. Não se trata apenas de dar visibilidade para a narrativa e a participação das mulheres, o que pode se transformar em uma espécie de armadilha e se restringir a narrativas lineares e singulares, mas pensar que existem narrativas múltiplas de mulheres plurais que experienciam, sentem e se afetam de forma diversa na sociedade.

O que é possível trazer para o debate é que, ao propor uma “Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História” conforme nos atenta a nova legislação em vigor, é que para isso é preciso estar cientes de uma multiplicidade de mulheres e que se considere os marcadores de raça, etnia, classe, religião, sexualidade, deficiência, classe, entre outros. Assim, enfatizar a diversidade como nossa maior riqueza cultural e histórica, sem que escorreguemos nos perigos de se valorizar apenas uma forma de ser mulher na “História”, com apenas uma narrativa, que pode levar a enfatizar mulheres pioneiras ou fundadoras, representantes de uma elite cultural e econômica. É preciso buscar e demandar para que estas mulheres demonstrem a diversidade cultural, étnico-racial e sexual da sociedade. Para isso a utilização de uma História crítica e engajada que seja faz utilizando o uso do digital é uma importante saída para invisibilidades sociais e históricas.

ENTREVISTAS

COELHO, Clair Castilhos. Entrevista concedida a Cláudia Regina Nichnig. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 02/10/2017. Acervo do Laboratório de Estudos de Gênero e História (LEGH/UFSC). Transcrita por Glenda Lunardi. Revisada por Laura Carvalheira. 21 p.

SANTOS, Maria do Espírito Santo Tavares dos (Santinha). Entrevista concedida a Roselane Neckel. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 14/02/2005. Acervo do Laboratório de Estudos de Gênero e História (LEGH/UFSC). Transcrita por Soraia Mello. Revisada por Maria Cristina Athayde. 28 p.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRIÃO, Karla Galvão; TONELI, Maria Juracy Filgeiras; MALUF, Sonia Weidner. 2011 *Estudos Feministas*. V. 19, n.3, p. ,2011
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jaqueline. *O que é feminismo*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- ALVAREZ, Sonia Um outro mundo (também feminista...) é possível: construindo espaços transnacionais e alternativas globais a partir dos movimentos. *Estudos Feministas*. V. 11, n. 2, p. 533-540, 2003.
- ALVAREZ, Sonia. Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista. *Cad. Pagu* [online], n. 43, p.13-56, 2014,
- BARRANCOS, Dora; ARCHENTI, Nélide. Feminismos e direitos das mulheres na Argentina: história e situação atual. In: BLAY, Eva Alterman; AVELAR, Lúcia (Orgs.). *50 anos de feminismo: Argentina, Brasil e Chile*. São Paulo: Edusp, 2017, p. 55-64.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Trad. de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo Afro-latino-americano. *Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino*, n. 1, p. 12-20, 2011.
- IRE, Binah; SILVA, Janine Gomes da. O acervo do Laboratório de Estudos de Gênero e História. In: WOLFF, Cristina Scheibe; ZANDONÁ, Jari; MELLO, Soraia Carolina. *Mulheres de luta: Feminismo e esquerdas no Brasil (1964-1985)*. Curitiba: Apris, 2020, p. 349-368.
- NICHNIG, Claudia. Feministas latino-americanas: agendas e encontros. Anais Eletrônicos da III Jornadas do LEGH: feminismo e democracia (2018). Florianópolis, UFSC, 20 e 21 de março de 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188285>. Acesso em 12/06/2019.
- NICHNIG, Claudia Regina. Criando laços, fazendo redes: os encontros de articulações a partir de narrativas de feministas brasileiras In: WOLFF, Cristina Scheibe; ZANDONÁ, Jari; MELLO, Soraia Carolina. *Mulheres de luta: Feminismo e esquerdas no Brasil (1964-1985)*. Curitiba: Apris, 2020, p. 329-339.
- NICODEMO, Thiago Lima; ROTA, Alesson Ramon; MARINO, Ian Kissil. *Caminhos da História Digital no Brasil*. Vitória/ES: Milfontes, 2022.
- PEDRO, Joana Maria; VEIGA, Ana Maria. Gênero. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro (Orgs.). *Dicionário Crítico de Gênero*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015, p. 304-307.
- PEDRO, Joana Maria. O feminismo de segunda onda: corpo, prazer e trabalho. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. *Nova História das Mulheres no Brasil*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p 238-259.
- PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, São Paulo, v. 24, n.1, p. 77-98, 2005.
- PEDRO, Joana Maria Narrativas fundadoras do feminismo: poderes e conflitos (1970-1978) *Rev. Bras. Hist.* . 2006, vol.26, n.52 [cited 2019-06-14], pp.249-272.

PEDRO, Joana Maria; WOLFF, Cristina Scheibe (Orgs.). *Gênero, feminismos e ditaduras no Cone Sul*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2010.

PEDRO, Joana Maria; WOLFF, Cristina Scheibe. Nosotras e o Círculo de Mulheres Brasileiras: feminismo tropical em Paris. *ArtCultura*. v. 9, n. 14, p. 55-69, 2007.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003

PRÁ, Jussara Reis; EPPING, Léa. Cidadania e feminismo no reconhecimento dos direitos humanos das mulheres. *Estudos Feministas*, v. 20, n. 1, p. 33-51, 2012.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 12. n. 2, maio-agosto, p. 35-50, 2004.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve História do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1999. TELES, Amelinha; LEITE, Rosalina Santa Cruz. *Da guerrilha à imprensa feminista: a construção do feminismo pós-luta armada no Brasil (1975-1980)*. São Paulo: Intermeios, 2013.

ZUCCO, Maise Caroline. *Mulheres, feminismos em Florianópolis e suas relações com outros espaços de poder no território brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis: UFSC, 2008.

WOLFF, Cristina Scheibe. Uma internet em teu caminho: corpo e afetos no feminismo contemporâneo no Brasil. In: WOLFF, Cristina Scheibe; SCHMITT, Elaine. *A internet como campo de disputas de gênero*. Florianópolis/SC: Cultura e Barbárie, 2022, p. 16-29.

WOLFF, Cristina Scheibe; SCHMITT, Elaine. *A internet como campo de disputas de gênero*. Florianópolis/SC: Cultura e Barbárie, 2022.

INTERCONEXÕES ENTRE CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA COM A PERSPECTIVA DO ENSINO COMO PESQUISA

INTERCONNECTIONS BETWEEN CINEMA AND HISTORY TEACHING: AN EXPERIENCE WITH THE PERSPECTIVE OF TEACHING AS RESEARCH

Cintia Fiorotti¹

Lucas Antônio Gemelli Dolejal²

Resumo: O presente artigo discute as metodologias utilizadas para a elaboração da aula-oficina “Interconexões entre Cinema e História”, aplicada à turma do primeiro ano do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e apresenta as conclusões formuladas após a aplicação. Com o relato, buscamos demonstrar as potencialidades do ensino como pesquisa (Peixoto, 2015) para a utilização de produções audiovisuais no ensino de História, bem como apresentar o relato de uma experiência com essa prática.

Palavras-chave: Cinema e História; Ensino de História; Ensino como Pesquisa.

Abstract: This article discusses the methodologies used to prepare the workshop-class “Interconnections between Cinema and History”, applied to the first year class of the History Degree Course at the State University of Western Paraná (Unioeste) and presents the conclusions formulated after the application. With the report, we seek to demonstrate the potential of teaching as research (Peixoto, 2015) for the use of audiovisual productions in History teaching, as well as to report on an experience with this practice.

Keywords: Cinema and History; History Teaching; Teaching as Research.

¹ Doutora em História pela Universidade Federal de Uberlândia e Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora Colaboradora do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Lattes: 3728626854922970. ORCID: 0000-0003-2704-3230. cintiafiorotti@hotmail.com.

² Licenciado em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Lattes: 0909495501894081. ORCID: 0009-0006-1357-3387. lucas.dolejal@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Imagine o leitor a seguinte situação: que estivesse agora em um programa de auditório, participando de um jogo de perguntas e respostas cujo objetivo é um prêmio em dinheiro, e a pergunta que o separasse da premiação final – de, digamos, um milhão de reais – fosse “qual foi o resultado de uma pesquisa feita recentemente, que buscou quantificar qual disciplina escolar mais utiliza filmes como recurso didático?” Arriscamos dizer que é possível, se não provável, que muitos dos que estão lendo isso, mesmo desconhecendo a pesquisa em questão, colocariam seus palpites na matéria de História.

A existência de uma relação entre o audiovisual e o estudo da História é conhecida por quase todos aqueles que cursaram a disciplina no ensino básico, mesmo que não tenham vindo a fazer dela sua ocupação profissional. Quantos de nós não assistimos *O Nome da Rosa* (dir.: Jean-Jacques Annaud, 1986) quando nosso(a) professor(a) precisava discutir temas do feudalismo, ou *A Onda* (dir.: Dennis Gansel, 2008), quando estudamos o fenômeno do nazismo na Alemanha?

Entretanto, muitos – provavelmente a maioria – de nossos mestres não propuseram reflexões sobre os filmes, nem questionaram nessas aulas que tipo de visão e posicionamento acerca do passado está incutida e sendo transmitida pelas películas escolhidas. Por isso, faz-se essencial discutir essa relação entre as produções audiovisuais e a História, bem como de que forma podem ser utilizadas no seu ensino.

Foi partindo destas inquietações que desenvolvemos o presente texto. Ele surgiu a partir de nossa experiência ao desenvolver uma proposta de aula-oficina nesta temática, e aplicá-la a uma turma do primeiro ano do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no campus de Marechal Cândido Rondon³.

Aqui compreendemos a aulas-oficinas, com a proposta de discutir temas a partir da análise e discussão das fontes históricas, feitas pelos estudantes numa relação dialógica de aprendizagem junto ao professor. Inspirados nas experiências de Isabel Barca (2004), consideramos os saberes trazidos pelos estudantes, seus interesses e as experiências trazidas pelo professor-pesquisador para “organizar as atividades problematizadoras” (Barca, 2004, p. 2).

Ainda, por meio dos olhares trazidos pelos estudantes e pelos autores da bibliografia aqui utilizada, essa experiência buscou valorizar as potencialidades de uma escolha autônoma da fonte fílmica pelo estudante, identificadas por nós no decorrer da aula-oficina. Para tanto, trouxemos para

³ A aula-oficina foi elaborada como o trabalho final de Lucas Dolejal para a disciplina de “Oficina de Pesquisa e Ensino em História”, ministrada pela professora Cíntia Fiorotti Lima no segundo semestre letivo de 2024, no curso de licenciatura em História da UNIOESTE, sendo uma das possibilidades para a sua realização a instrumentalização das nossas pesquisas do Trabalho de Conclusão de Curso para o Ensino de História.

reflexão, a análise dos resultados da aula-oficina realizada em uma turma de primeiro ano do Ensino Superior em História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, buscando também refletir sobre sua aplicabilidade e seus resultados no que concerne ao ensino básico, em especial o ensino médio.

Como forma de organização do texto faremos, num primeiro momento, a apresentação das bases teóricas utilizadas nessa análise, explicitando os conceitos de ensino como pesquisa e trazendo uma reflexão sobre as ligações entre História, Ensino e Cinema. Na sequência, apresentamos e discorremos sobre a experiência com essa forma de abordar os filmes no contexto de sala de aula, tecendo algumas considerações sobre as potencialidades e limites desta prática.

NOVAS ABORDAGENS PARA O APRENDIZADO: O ENSINO COMO PESQUISA

Maria do Rosário Peixoto, em artigo de 2015, reflete sobre as potencialidades e métodos de utilização da pesquisa em sala de aula para o ensino de História. Para iniciar estas reflexões, a autora traz a seguinte provocação: afirma que o conceito de pesquisa “perdeu sua substância e se tornou a-histórico”. Por isso, defende a necessidade de sua recuperação: “nós, professores/educadores, temos um desafio pela frente: recuperar o conceito de pesquisa como experiência histórica, isto é, como elemento da atividade humana, como constitutivo do social” (Peixoto, 2015, p. 39).

Remontando às discussões e diferentes propostas de reforma do currículo educacional básico, no contexto da transição política ao final da Ditadura civil-militar-empresarial, Peixoto identifica na proposta de 1986 (São Paulo [SE/Cenp], 1986 *apud* Peixoto, 2015) importantes inovações nas relações de produção de conhecimento. Segundo a autora, a proposta foi a precursora da visão da pesquisa como “princípio organizador de todo o processo de ensino/aprendizagem”, e não simplesmente uma atividade ocasional e diferente (Peixoto, 2015, p. 42).

Neste sentido,

O conceito de **ensino como pesquisa** remete à profunda articulação entre ensino e aprendizagem e à **autonomia** de professores e alunos de se assumirem como sujeitos do processo histórico, de reconhecerem seu lugar no mundo e no processo de ensinar/aprender, o que supõe **liberdade** de opção e de opinião (Peixoto, 2015, p. 42, grifos da autora).

Com base nesta conceituação, a proposta buscava romper com ideias contemporâneas a ela de que a produção do conhecimento deveria ser centrada nas universidades, mais especificamente nos cursos de pós-graduação ocupados por profissionais bacharéis, cabendo aos graduados apenas transmitir estes conhecimentos (transpô-los) aos estudantes dos ensinos Fundamental e Médio. Com esse novo olhar, era possível que tanto os historiadores da licenciatura quanto os estudantes do ensino básico também produzissem conhecimento, e não fossem apenas repetidores ou receptores passivos

deste (Peixoto, 2015, p. 48).

Maria do Rosário Peixoto também apresenta seis procedimentos que a proposta apresenta como essenciais à realização do ensino como pesquisa. Em primeiro lugar, faz-se necessária a elaboração de uma problemática, e esta deve levar em conta as experiências cotidianas do estudante e a relação entre passado e presente, este último visto como um tempo em que o estudante deve agir em sentido transformador, tendo em vista o futuro. Na sequência, deve-se definir as categorias de análise, ou seja, os conceitos; utilizar as fontes históricas de forma crítica e não apenas ilustrativa; estudar de forma crítica a historiografia e o livro didático; organizar os dados pesquisados relacionando-os às categorias e problemáticas estabelecidas e, por último, sistematizar os resultados de acordo com a necessidade da pesquisa (Peixoto, 2015, pp. 43-46).

Levando em consideração as ideias de Peixoto e Barca e as possibilidades do ensino como pesquisa, visamos elaborar a aula-oficina aqui relatada com o objetivo de colocar em prática o ensino como pesquisa, possibilitando o protagonismo dos estudantes nesse processo. Restava agora, definir a temática e os conteúdos a serem abordados. Contudo, optamos por trabalhar com o “Cinema e História”, deixando os temas e conteúdos históricos livres às escolhas dos estudantes. Isso porque, o objetivo da aula-oficina era apresentar aos estudantes as potencialidades dos usos do cinema enquanto fonte histórica, bem como linguagem de escrita da história.

O CINEMA E A SALA DE AULA: USOS E DESUSOS

Para Marcos Silva (2009) a história, filmes e ensino estão interligados na forma de intrafaces: “vínculos de uma realidade consigo mesma” (Silva, 2009, p. 147). Entretanto, por mais que haja esta interconexão entre estes fazeres, eles nem sempre são tratados com proximidade, havendo uma cisão entre a história e os demais:

[...] embora o Ensino de história seja uma face da história como conhecimento, esta última se cindiu e deixou de ver com clareza aquela dimensão como parte de seu ser; e os filmes, tratados como arte ou diversão imediata, tenderam a ser separados daquele fazer do pensamento – tolerados, quando muito, como ilustrações menores (Silva, 2009, p. 147).

Neste sentido, o autor lança o seguinte desafio para os profissionais da área: “cabe-nos, então, ajudar a história a não fugir de si, a se reaver integralmente, a recuperar Filmes e Ensino como suas expressões legítimas” (Silva, 2009, p. 147).

Assim como Peixoto (2015), ele identifica que uma separação foi criada entre o profissional da pesquisa universitária, produtor do conhecimento, e o profissional do ensino básico que o transmite (reproduz) aos estudantes. O autor relata que isso é perceptível no ambiente acadêmico:

[quando fiz a graduação em história (1972/1976)] Já havia uma espécie de hierarquia entre os graduandos, que evidenciava a referida cisão interna do conhecimento histórico, mesclada a outros critérios sociais: os mais talentosos e ambiciosos faziam apenas o bacharelado, destinando-se à pesquisa e à pós-graduação; os mortais comuns – geralmente, os mais pobres, e porque precisavam trabalhar para sobreviver – cursavam a Licenciatura, voltados para um futuro de ensino na escola de primeiro e segundo graus (Silva, 2009, p. 148).

Como uma forma de solucionar estes problemas, a história deve, portanto, “precisa manter o caráter de ato de pensamento – invenção e crítica”. Isso significa que o ensino da disciplina em nível básico, para além de reproduzir os conhecimentos acadêmicos, deve utilizá-los questionando-os e buscando encontrar suas aplicabilidades e limitações para a realidade escolar, produzindo assim saberes que façam sentido neste ambiente (Silva, 2009, p. 149).

Para isto, vale utilizar diferentes “instrumentos de aprender”: desde os mais tradicionais, como o livro didático, até os filmes e outras formas de expressão artística. O importante, é que estes sejam incorporados à aula – que deve sempre preocupar-se em manter o caráter de ato de pensamento – de forma crítica, sendo o professor (e os estudantes, acrescento) “agentes ativos” da produção do “saber escolar” (Silva, 2009, p. 150-151).

Em outras palavras, Silva sugere que não se faça um uso acrítico de nenhum “instrumento de aprender” – como o livro didático, filmes e mesmo o conhecimento acadêmico – nas aulas, mas que haja uma reflexão sobre suas contribuições; e ressalta a importância de perceber as especificidades metodológicas para refletir sobre cada instrumento (Silva, 2009, p. 151). Com isto, percebemos uma aproximação entre o uso de fontes cinematográficas em sala de aula e a perspectiva do ensino como pesquisa, defendida por Maria Peixoto, que como destacamos acima, deve manter uma postura crítica e reflexiva quanto às fontes e a historiografia disponível no material didático.

Na realização de nossa oficina, observamos uma grande presença nas escolhas dos estudantes de filmes que retratam o passado. Apesar de não termos feito esse direcionamento – na verdade utilizamos como exemplo de análise filmes contemporâneos ou que retratam o momento histórico em que foram feitos – percebemos que, ao pensar em um filme para ser analisado em uma aula-oficina de História, boa parte da turma recorreu a produções que retratam, majoritariamente, temas de grande recepção no mercado audiovisual, como o Nazismo e o Holocausto ao longo da Segunda Guerra Mundial.⁴ Percebemos com isso, a importância de instigar os estudantes a uma análise que levasse em consideração o tempo histórico de produção do filme.

Esta preocupação também aparece no texto de Silva, que retoma o argumento de um texto

⁴ Conforme Eric Hobsbawm (1995), esse conflito esteve relacionado à crise do liberalismo, às consequências dos “Nacionalismos Fascistas” e à emergência do Socialismo, culminando em acordos entre Inglaterra, Estados Unidos e União Soviética em oposição ao eixo Roma, Berlim e Tóquio.

escrito por ele e Jorge Nóvoa para afirmar que é “[...] de fundamental importância levar em conta suas múltiplas temporalidades, em especial, o tempo referido tematicamente no filme e o tempo de sua realização material” (Silva; Nóvoa, 2008 *apud* Silva, 2009, p. 152).

Corroborando esta ressalva, acrescentamos a seguinte constatação de Michèle Lagny, em um capítulo do mesmo livro:

O cinema sempre teve a vocação, através de declarações daqueles que o vendem, como daqueles que o fazem, de ser testemunha viva não somente de um presente do qual ele vai perpetuar a lembrança (através de tomadas das cenas de seu tempo), mas mesmo de um passado que ele pensa poder reconstruir melhor que todo qualquer discurso (Lagny, 2009, p. 114).

A partir destas reflexões, percebemos a importância de investigar, em conjunto com os estudantes, as formas como a fonte fílmica retrata tanto o presente quanto o passado, e quais olhares sobre estes tempos estão impregnados nas suas narrativas. Assim, retomamos à provocação inicial desse texto, em que convidamos o leitor a lembrar sua experiência como estudante do ensino básico com filmes nas aulas de História, para refletir se houve a devida investigação historiográfica sobre eles com o(a) professor(a).

Isso porque muitas vezes os filmes ditos “históricos”, que retratam um contexto ou período anterior à sua produção apresentam olhares que partem do presente com relação àquele passado – o que acontece também com outras formas de escrita da história –. No entanto, isto não invalida sua utilização como “instrumento de aprender”. Isso correria, apenas, se o filme for utilizado de maneira acrítica, como uma representação fidedigna do passado retratado, o que não deve acontecer com nenhuma outra fonte histórica ou bibliografia historiográfica em sala de aula. Como afirma Lagny (2009, p. 114), a respeito deste tipo de filme: “é verdade que muitos dentre estes filmes suscitam a desconfiança dos historiadores para suas simplificações enganosas e suas cargas ideológicas. Mas eles não são menos capazes de fazer ressurgir um mundo na sua complexidade”.

Assim, estudar um “filme histórico”, seja em sala de aula ou em uma pesquisa, indica elementos tanto do período histórico retratado na tela, quanto do contexto em que foi produzido, devendo o historiador ressaltar ambos (Lagny, 2009, p. 114).

Com base nessas ponderações, retomamos novamente a importância de o cinema, assim como outras fontes históricas, ser utilizado de maneira reflexiva e crítica em sala de aula, sem ter como objetivo “ilustrar” o passado, ou simplesmente procurar possíveis anacronismos com relação a ele sem investigar as razões para isso. Como síntese, trazemos a colocação de Marcos Silva (2009, p. 156), que defende que:

trazer filmes, textos ficcionais e outros produtos artísticos para a cena da Pesquisa e do Ensino de história, portanto, é fazê-los dialogarem com o trabalho dos

historiadores, ao invés de os tratar como parceiros menores e ignorantes, a serem corrigidos pela ciência.

Passemos agora ao relato de nossa experiência durante a aula-oficina propriamente dito.

A ANÁLISE DE FILMES COM ESTUDANTES EM UMA AULA-OFICINA.

A realização da aula-oficina aqui relatada foi dividida em dois momentos. Inicialmente, acreditávamos que ambos seriam realizados no mesmo encontro, com alguns minutos de intervalo entre eles. Contudo, por conta de um imprevisto de ordem externa, a turma teria que ser liberada mais cedo nesse dia, sendo necessária a readequação do cronograma para mais um dia de oficina. Esta mudança revelou-se, afinal, benéfica para o alcance dos objetivos traçados. Os estudantes tiveram, por conta dela, muito mais tempo (alguns dias) para realizarem suas pesquisas e organizarem suas falas, sendo possível também assistirem (ou reassistirem) os filmes pesquisados – o que não seria possível no primeiro formato que pensamos, mas revelou-se muito importante –.

O objetivo da oficina era que cada estudante pesquisasse e escolhesse uma produção audiovisual – preferencialmente um filme, mas podendo ser também um seriado – e fizesse o recorte de uma cena deste. Como destacamos anteriormente, o filme não necessariamente precisaria ser “histórico”, por ser o presente também passível de investigação histórica.

Nesta oficina, deixamos livre para que cada um escolhesse o contexto, período ou temática que considerasse mais interessante pesquisar. No caso da utilização de uma proposta como essa no ensino básico, a delimitação de um contexto histórico específico pode fazer dela uma atividade avaliativa útil para o estudo de certos conteúdos sobre os quais foi produzido bastante material audiovisual (como a Segunda Guerra Mundial ou a Guerra do Vietnã, por exemplo). Contudo, como estávamos realizando a aula-oficina em um curso de formação docente para acadêmicos do primeiro semestre do primeiro ano da licenciatura, nos concentramos em dialogar com eles sobre uma das concepções apresentadas sobre o uso do cinema em pesquisas históricas, bem como em sala de aula.

A divisão das atividades realizadas em cada encontro na oficina deu-se da seguinte forma. No primeiro, foi feita uma exposição, utilizando a metodologia expositiva-dialogada, dos conceitos e métodos fundamentais para a análise de um filme e sua *instrumentalização* enquanto fonte histórica (Lagny, 2009). Além disso, foi realizada a exposição de cenas de dois filmes e buscou-se levantar, em conjunto com os estudantes, os elementos dos contextos históricos possíveis de serem identificados em cada um. Os filmes escolhidos foram *Halloween* (dir.: John Carpenter, 1978), por tratar-se do objeto de pesquisa do TCC de um dos proponentes da oficina; e *Barbie* (dir.: Greta Gerwig, 2023), por ter sido um filme de muito sucesso em bilheteria pouco tempo antes daquele encontro, sendo assim possivelmente conhecido pela maioria dos estudantes.

A exposição foi realizada tratando de debates entre intelectuais a respeito das interconexões entre História e Cinema, cuja base está no clássico artigo de Mônica Kornis sobre o tema: *História e cinema: um debate metodológico* (1992). Conforme a autora, esta relação já era percebida pelos próprios precursores do cinema, entre os quais destaca o operador de câmera Boleslas Matuszewski, que trabalhou com os irmãos Lumière (inventores da primeira máquina de filmagem, o cinematógrafo). Kornis (1992, p. 240) afirma que “Matuszewski defendia o valor da imagem cinematográfica, que era por ele entendida como testemunho ocular verídico e infalível, capaz de controlar a tradição oral”.

Buscamos refletir sobre estas afirmações com a turma, questionando se é possível registrar a realidade, em toda a sua complexidade, de forma “verídica e infalível”. A turma e o docente chegaram, em conjunto, ao consenso que não, pois conforme destacou o estudante Rubens⁵, até mesmo os documentários, que se propõem a retratar a realidade, seriam guiados pelo posicionamento de seus produtores. A percepção de Rubens é sintomática de um olhar crítico desenvolvido por ele ao longo de sua formação, demonstrando que, mesmo em um momento de aula majoritariamente expositiva, a contribuição dos estudantes se faz fundamental na construção do conhecimento.

Seguindo os estudos de Kornis (1992, p. 238), ressaltamos a importância da corrente teórica da Nova História para a utilização dos filmes nas pesquisas historiográficas durante as décadas de 1960 e 1970, em que se destacam as ideias de Marc Ferro e Pierre Sorlin. Em diálogo, ressaltamos as diferenciações elencadas pela autora sobre as teorias e métodos dos dois estudiosos, sendo o primeiro mais preocupado com o contexto histórico e de produção das obras; e o segundo trazendo olhares mais específicos para aspectos estéticos e formais destas, como a semiótica e o som (Kornis, 1992, p. 245). Posteriormente, ressaltamos aos estudantes a importância de ambos nas análises de cenas que trouxe como exemplos.

Feita esta breve introdução ao debate acadêmico sobre o tema, elencamos o “passo a passo” de uma análise fílmica que trata o cinema como fonte histórica. Para tal, nos embasamos no já citado texto de Michèle Lagny, intitulado *O cinema como fonte da história* (2009). Neste ensaio, a historiadora articula conceitos e metodologias, valendo-se de exemplos, para demonstrar o que é necessário em uma pesquisa desta natureza. Segundo ela, é fundamental seguir uma metodologia para “encontrar”, “ler” e “interpretar” os vestígios da história presentes no filme, levando em conta as formas de representação específicas da linguagem cinematográfica (Lagny, 2009).

Neste sentido, acrescentamos à exposição a metodologia de análise fílmica elaborada por Manuela Penafria (2009) para nortear a análise que seria feita pelos estudantes, buscando atingir o

⁵ Todos os nomes de estudantes são fictícios a fim de preservar sua identidade.

que Lagny elenca como essencial na análise. Compartilhamos com os estudantes, e usamos como base para a construção das fichas onde eles sistematizariam seus resultados, os passos que Penafria (2009, p. 9) apresenta como componentes de uma “análise interna da narrativa” de um filme: informações (título, ano, país, diretor etc.); dinâmica da narrativa; pontos de vista; cena principal do filme e conclusões.

Para além disso, pensando também nas ideias de Ferro (1992), ressaltamos a importância da identificação e descrição do contexto histórico e temática a serem pesquisados, para os quais havia na ficha um campo específico. Isto faria parte do que Penafria compreende como um outro movimento: a “análise externa da narrativa”. Neste sentido, explicitamos aos estudantes a importância de utilizar-se das duas metodologias em consonância ao se fazer uma pesquisa no campo da História, uma vez que tanto o contexto histórico quanto os elementos presentes na película são sintomáticos para a investigação das problemáticas que busca o(a) historiador(a).

Após esse processo, a fim de fornecermos um exemplo e exercitar o olhar analítico dos estudantes, assistimos e analisamos conjuntamente duas cenas de filmes já citados: uma do *Halloween* (1978) e uma do *Barbie* (2023). As questões observadas pelos estudantes, especialmente no segundo filme, foram bastante produtivas, tendo trazido reflexões interessantes como a percepção de passagem do tempo e o mal-estar contemporâneo com relação ao imediatismo e superficialidade das relações interpessoais, o que nos trouxe indícios de como os estudantes se relacionam com a sua própria contemporaneidade. Por último, entregamos as fichas e orientamos os procedimentos para as análises, que seriam apresentadas no encontro da semana seguinte.

No segundo dia, os estudantes trouxeram a ficha preenchida e expuseram seus resultados. A dinâmica de funcionamento foi a seguinte: cada estudante encaminhou (por e-mail, *link* ou arquivo de vídeo) a cena ou o filme que pesquisou. Primeiramente, fazia a exposição das “informações” do filme, bem como uma breve sinopse, onde ressaltava os “pontos de vista” da narrativa. A maioria trouxe também, com maior ou menor problematização, o contexto histórico da narrativa e da produção. Depois dessa breve fala, a turma e os professores assistiam à cena escolhida pelos estudantes, considerada por eles, portanto, como a “principal” para a compreensão da problemática levantada. Em seguida cada estudante fazia uma breve “síntese” sobre que elementos observou e como os interpretou, e os estudantes que participavam da aula-oficina colaboravam com reflexões sobre os problemas levantados pelos apresentadores, enquanto os professores davam a sua devolutiva visando aprofundar um pouco aquele debate e sugerindo leituras.

Como já havíamos apontado, notamos uma predominância em dois temas: filmes sobre o Nazismo e o Holocausto na Segunda Guerra Mundial. Visto que os exemplos dados durante a aula-oficina não tinham uma relação direta com estes eventos, perguntamo-nos o porquê disto, e

levantamos algumas hipóteses, como a grande quantidade de produções midiáticas da indústria cinematográfica sobre o tema; e/ou a sua relevância para os problemas latentes na realidade contemporânea; e/ou suas referências às experiências anteriores com filmes no ensino de História quando cursavam o ensino fundamental II ou o ensino médio.

No entanto, mais interessante do que conhecer as motivações individuais de cada estudante, foi perceber a variedade de perspectivas a partir das quais cada um abordou um mesmo tema. Os filmes escolhidos – que não se repetiram, por coincidência ou porque os estudantes tomaram o devido cuidado coletivo, o que não foi sugerido – possibilitaram essa diversidade. Contudo, em virtude do recorte escolhido para esse texto, não exploraremos todos as experiências trazidas pelos estudantes, mas as com maior reincidência de temática escolhida por eles.

As estudantes Laura e Letícia abordaram as diferentes formas de resistência dos judeus. A primeira trouxe o filme *O Zoológico de Varsóvia* (dir.: Niki Caro, 2017) como indicativo da resistência por meio do auxílio e esconderijo fornecido a judeus nas instalações do zoológico do título. Já Letícia, observou a resistência por meio da expressão artística, tendo como fonte o filme *O Pianista* (dir.: Roman Polanski, 2002). No caso da análise da cena escolhida por ela, em que o personagem principal toca uma música ao piano e um oficial nazista desiste de prendê-lo, foi essencial sua pesquisa sobre o contexto de produção. Ela trouxe a informação de que o ator, durante a gravação, improvisou em cima da melodia, e isto ajudou-a a perceber o sentimento de libertação sentido pelo personagem naquele momento, em contradição com a sua situação desesperadora.

Percebe-se que Letícia exercitou, desta forma, a análise das duas temporalidades históricas envolvidas na cena: o passado retratado e o contexto em que foi produzido o filme. Por outro lado, a cena escolhida por Laura levou a uma discussão entre os colegas sobre a perda de humanidade entre os refugiados, atrelada à sua permanência em um ambiente no qual deveriam viver animais. No entanto, ambos os filmes retrataram o desespero dos judeus durante o regime nazista a partir de um olhar do futuro, no qual aqueles foram libertados, transferindo, portanto, este sentimento catártico para a obra.

Uma outra estudante, Carolina, escolheu como fonte o filme *O Menino do Pijama Listrado* (dir.: Mark Herman, 2008), e exibiu a cena em que Bruno (Asa Butterfield), que é filho de um comandante nazista, encontra Shmuel (Jack Scanlon), um menino judeu, dentro do campo de concentração pela primeira vez. Com base nela, Carolina abordou a diferença entre as experiências e a compreensão do mundo das duas crianças, usando como indício uma fala de Bruno, na qual a personagem dizia achar injusto ter de ficar “trancada do lado de fora” enquanto Shmuel podia estar do lado de dentro do campo, se divertindo com seus amigos, com pijamas iguais aos dele (referindo-

se aos uniformes listrados). Carolina também ressaltou a função semiótica da cerca de arame farpado na cena e do posicionamento dos atores (Bruno de pé e Shmuel sentado, cabisbaixo) que ressalta esta divisão entre as realidades e posição social dos personagens.

Na análise de Carolina, percebe-se um esforço para compreender os pontos de vista dos personagens, ou seja, encontrar vestígios de como os diferentes sujeitos sociais (em diferentes classes e posições) se relacionavam com sua realidade. Para tal, a estudante conseguiu utilizar tanto os elementos que competem à produção e direção do filme (o roteiro e posição dos atores) quanto estéticos (a cerca e o pijama). Em complemento à sua interpretação, seu colega Jaime compartilhou uma observação interessante que fez ao assistir à cena: percebeu que a primeira vez que Shmuel aparece na tela, a partir do olhar de Bruno indicado pela câmera, está cercado de vegetação e a cerca é pouco visível, o que indicaria a “liberdade” que Bruno acreditava que Shmuel tinha, em detrimento da sua realidade objetiva, isto é, a prisão, deliberadamente (ou não) ignorada por Bruno.

Ainda na temática da Segunda Guerra Mundial, Ricardo escolheu uma cena do longa *Malèna* (dir.: Giuseppe Tornatore, 2000). Na cena em questão, a vila em que morava a personagem que dá nome ao filme é retomada após o fim da Guerra, e ela, que havia se tornado uma prostituta compulsoriamente após a morte de seu esposo em batalha, é agredida por toda a população local, em especial por mulheres mais velhas. A cena, bastante perturbadora, suscitou uma discussão acerca das relações de gênero durante aquele período da história, principalmente quando aparecem outras mulheres agredindo Malèna e a expulsando do vilarejo por ela ter se relacionado com soldados inimigos. Esse recorte para discussão do conteúdo histórico suscitado pelo filme, permite aos professores da educação básica, trabalhar temas relacionados a história das mulheres durante a Segunda Guerra Mundial, contribuindo para levantar reflexões sobre os preconceitos e desigualdades de gênero existentes no período estudado e/ou na contemporaneidade.

Outra questão interessante é que até mesmo desenhos revelaram-se possibilidades de análise para dois estudantes. Ismael escolheu o filme *A Lenda dos Guardiões* (dir.: Zack Snyder, 2010) para perceber críticas do presente às teorias racistas que deram origem à ideia de superioridade ariana no Terceiro Reich, fazendo um exercício semelhante ao de Letícia, de perceber a visão do presente sobre o passado, mas buscando criticá-la, devido ao fato de o protagonista do filme pertencer à raça de corujas que se considerava superior às outras, e isto ser problemático na sua interpretação.

Já o estudante César escolheu o desenho *Os Sete Monstrinhos* (Maurice Sendak, 2000-2003), no qual ressaltou a utilização crítica da narrativa de estereótipos antisemitas nos personagens (como nariz grande e chifres) e mesmo a vestimenta deles (o personagem Sete usa um uniforme listrado) para contar a história da perseguição e preconceito aos judeus de uma forma metafórica, aos moldes de uma fábula. César destacou a presença, em determinados momentos do seriado, de perseguições e

descrições sofridas pelas personagens, o que mostra sua percepção da complexidade de uma obra aparentemente simples ou “infantil”.

Além de temáticas relacionadas à Segunda Guerra Mundial, outras várias apareceram, como, por exemplo, problemáticas da História Contemporânea. Entre elas, as reflexões sobre migração, xenofobia e a luta de classes no Brasil explorada por Jaime através do recorte de uma cena do filme *Estômago* (dir.: Marcos Jorge, 2007). Em especial, Jaime concentrou-se em uma cena de denúncia da relação de exploração capitalista entre sujeitos de uma mesma classe social, contudo, onde um deles (o pequeno comerciante proprietário da pastelaria) se identifica como pertencente a uma pequena burguesia que se sente legitimada em reproduzir em um trabalhador migrante nordestino, uma relação de trabalho análoga a da escravidão. Jaime teve em sua análise o objetivo de dar ênfase à exploração do trabalho e à discriminação étnico-racial herdada de um passado escravocrata na América Latina. Contudo, a forma como organizou a fala sobre isso, trazia anacronismo ao comparar experiências distintas como se fossem reproduzidas da mesma forma a partir das semelhanças.

Em diálogo com as reflexões trazidas por Jaime, os estudantes trouxeram reflexões sobre o preconceito contra imigrantes latinos nos E.U.A., que a estudante Elis trouxe a partir de *Pânico Americano* (dir.: Diego Hallivis, 2022). Isso motivou uma relação dialógica de aprendizagem, onde os saberes trazidos pelos estudantes foram valorizados e problematizados para a produção do conhecimento histórico. A participação dos estudantes ao comentarem os filmes foi satisfatória, à medida em que se sentiam instigados a falar sobre problemas do tempo presente levantados a partir do uso dos filmes na pesquisa e ensino de História. Contudo, houve escolhas de temas e seleções de reflexões com uma menor participação e envolvimento dos estudantes que estavam ouvindo as exposições das pesquisas e apresentadas por outros estudantes. Entre eles, o tema sociedade de consumo e a constante busca da satisfação, sem nunca a encontrar, identificada pela estudante Clarice em *Clube da Luta* (dir.: David Fincher, 1999).

Embora a estudante tenha feito uma bela análise e levantamento da problemática, não observamos o mesmo interesse e mobilização de debate com os demais resultados de pesquisa apresentados pelos estudantes. Talvez, isso tenha decorrido do fato de que quando preparamos os exemplos de análise fílmica na aula-oficina, já havíamos adentrado e estimulado as reflexões sobre esse tema.

Uma das estratégias que pensamos como pertinentes para uma atividade futura, seria a de tentar estimular a participação de todos distribuindo entre os estudantes um comentarista por apresentação, informando-o antecipadamente qual seria o filme selecionado por seu colega que ele ficaria responsável por comentar. Contudo, outras práticas podem ser pensadas conforme os objetivos

do uso do filme para ensino como pesquisa em História e de acordo com o perfil dos estudantes envolvidos na proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os exemplos dados chamam a atenção pela diversidade com que temáticas semelhantes (como o Holocausto, Nazismo e desigualdades sociais) foram escolhidas e abordadas pelos estudantes. E isto foi possível por meio da utilização do ensino e da pesquisa como metodologia para que os estudantes fossem agentes ativos de produção do conhecimento, como demonstrado por Peixoto (2015) no primeiro tópico.

Com essa experiência de aula-oficina, observamos que o uso do Cinema em aulas de História de forma crítica e reflexiva (Silva, 2009) pode ser atingido, dentre outras maneiras, por meio do ensino como pesquisa. Isso, foi favorecido, principalmente, quando possibilitamos aos estudantes uma maior autonomia para a escolha do objeto a ser pesquisado e interpretado por eles.

Delimitações temáticas e temporais, no entanto, são essenciais em sala de aula, especialmente no nível básico, e não afetam o funcionamento da dinâmica realizada na aula-oficina aqui descrita, uma vez que seu maior benefício, como relatado, advém justamente da possibilidade de os estudantes demonstrarem seus olhares a respeito do objeto de pesquisa. Estes aparecem na escolha do filme, da problemática observada nele, da cena analisada, dos elementos analisados nela e das hipóteses que levantam, independentemente de haver um direcionamento temático prévio por parte do docente.

Sugerimos que a adaptação e aplicação dessa metodologia com estudantes do ensino fundamental fase II e ensino médio deve ser feita com adequações, referentes à quantidade de aulas possíveis de serem utilizadas pelos professores dentro das dinâmicas escolares, do tempo das aulas de 50 minutos e do número de estudantes em cada turma. As discussões no campo teórico e metodológico sobre as interconexões entre História e Cinema poderiam ser abordadas com adequação da linguagem e incorporadas na apresentação das cenas e exemplos de análise e uso dos filmes como fontes históricas.

Quanto ao desenvolvimento da atividade em si, os estudantes poderiam ser organizados em duplas ou em trios, visando-se facilitar e agilizar as dinâmicas de pesquisa e apresentação. O início da pesquisa poderia ser orientado pelo professor, auxiliando nas dúvidas iniciais trazidas pelos participantes. Esta primeira parte poderia ser desenvolvida em sala de aula ou em laboratório de informática para a procura das cenas, se disponível na escola. Seria interessante também que as apresentações dos resultados fossem orientadas por um roteiro de exposição da síntese da pesquisa e análise do trecho do filme escolhido. Para isso, seria entregue uma ficha avaliativa para ser preenchida por eles e utilizada como apoio nas reflexões e debates entre a turma. Ela também contribuiria para

um maior engajamento dos estudantes que estivessem ouvindo as apresentações dos colegas. Cabe ressaltar que cada professor precisa ter um olhar sensível aos saberes e interesses dos estudantes e da sua realidade escolar, para adaptar e recriar iniciativas com o uso dos filmes na pesquisa e ensino de História, pensando em caminhos para os estudantes se sentirem pertencentes ao processo de produção do conhecimento histórico.

Outras importantes limitações durante a realização de nossa oficina foram o menor número de filmes sobre alguns períodos específicos da história – como o Medievo, por exemplo – e os próprios anacronismos presentes nas narrativas, que demandavam dos professores uma preparação e olhares atentos, a fim de que os estudantes não os tomassem como verdade. Essas limitações nos levaram a refletir sobre a importância de trazer exemplos mais diversificados de temas e períodos históricos ao expor as cenas de filmes, para que os estudantes consigam perceber a amplitude permitida pela instrumentalização dos filmes na aprendizagem em história. Sem, no entanto, perder de vista a necessidade de discutir tanto o período histórico retratado na película, quanto aquele em que ela foi produzida, conforme salienta Lagny (2009).

Por fim, percebemos que a instrumentalização de filmes na pesquisa e ensino de História aparece como uma alternativa ao seu uso tradicional em sala, em que o professor escolhe o filme e a problemática observada. Se utilizado desta maneira, este tipo de fonte pode resultar em um momento de maior engajamento dos estudantes com a produção de conhecimento, visto a grande presença das mídias audiovisuais em suas vidas e seu interesse por elas. Além disso, ajuda-os a perceber que estas não são mero entretenimento, mas fazem parte da história, devendo ser analisados criticamente seus posicionamentos e mensagens.

BIBLIOGRAFIA

- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In.: BARCA, Isabel (org.). **Para uma Educação de Qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED); Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.
- FERRO, Marc. **Cinema e História**. Tradução: Flávia Nascimento – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HOBSBAWM, Eric. A Era da Catástrofe. In.: **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Trad.: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KORNIS, Mônica Almeida. História e cinema: um debate metodológico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 237-250, jul./dez. 1992.

LAGNY, Michèle. O cinema como fonte da história. *In*: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B.; FEIGELSON, Kristian (orgs.). **Cinematógrafo**: um olhar sobre a história. Salvador: Editora da UFBA; São Paulo: Ed. da UNESP, 2009. p. 99-131.

PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Ensino como pesquisa: um novo olhar sobre a história no ensino fundamental como e por que aprender/ensinar história. **História e Perspectivas**, Uberlândia, v. 28, n. 53, p. 37-70, jul./dez. 2015.

PENAFRIA, Manuela. Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s). *In*: Congresso SOPCOM, 6., Lisboa, 2009. **Anais eletrônicos [...]**. Lisboa: SOPCOM, 2009. Disponível em: <https://bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em 12 mar. 2024.

SILVA, Marcos. História, filmes e ensino: desavir-se, reaver-se. *In*: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B.; FEIGELSON, Kristian (orgs.). **Cinematógrafo**: um olhar sobre a história. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Ed. da UNESP, 2009. p. 147-157.

HISTÓRIA PÚBLICA E CIBERESPAÇO: PROBLEMÁTICAS DO NEGACIONISMO HISTÓRICO E REVISIONISMO IDEOLÓGICO NO TEMPO PRESENTE

PUBLIC HISTORY AND CYBERSPACE: ISSUES OF HISTORICAL DENIALISM
AND IDEOLOGICAL REVISIONISM IN THE PRESENT TIME

Lohana Jéssica de Carvalho¹

Resumo: A História Pública emerge como um campo relevante no cenário brasileiro ao longo dos últimos anos e, ainda que não haja uma atuação acadêmica intensa, é influenciada fortemente pelas problemáticas das mídias sociais. Nesse contexto, observa-se o crescimento de narrativas negacionistas e revisionistas que desafiam a historiografia tradicional, principalmente por grupos de extrema direita. Essas narrativas refletem um uso estratégico do passado para fundamentar ideais políticos, minando a credibilidade dos historiadores e promovendo uma pseudo-história desprovida de rigor acadêmico. A atuação dos historiadores nas mídias digitais, então, torna-se crucial, não apenas para criticar e contextualizar essas narrativas, mas também para mediar o diálogo entre produções históricas diversas, enfrentando as distorções da história no tempo presente.

Palavras-chave: História pública; Disputas de narrativa; Negacionismo; Revisionismo Ideológico; Ciberespaço.

Abstract: Public History has emerged as a relevant field in the Brazilian scenario over the last few years and, although there is not an intense academic engagement, it is strongly influenced by the issues of social media. In this context, there is a rise in denialist and revisionist narratives that challenge traditional historiography, primarily from far-right groups. These narratives reflect a strategic use of the past to justify political ideals, undermining the credibility of historians and promoting a pseudo-history devoid of academic rigor. The role of historians in digital media thus becomes crucial, not only to critique and contextualize these narratives but also to mediate dialogue among diverse historical productions, confronting distortions of history in the present time.

Keywords: Public History; Narrative disputes; Denialism; Ideological Revisionism; Cyberspace.

¹ Mestranda em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPHR - UFRRJ). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5793347812342194>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0932-0927>. Bolsista CAPES. E-mail: lohanajessica2014@gmail.com

INTRODUÇÃO

Apesar de ser uma prática realizada ao longo de séculos, a história pública, como conhecida atualmente, começou a tomar forma no final dos anos 1960, na Europa, com Raphael Samuel e o Movimento *Workshop*; todavia, foi nos Estados Unidos da década de 70 que a história pública é construída como campo de atuação, a partir de uma crise de empregabilidade (Carvalho, 2016, p. 36; Malerba, 2014, p. 28). No Brasil, a história pública é uma área que está conquistando seu espaço nas universidades desde 2011, com a criação do curso Introdução à História Pública (Universidade de São Paulo - USP); após, em 2012, com o desenvolvimento da Rede Brasileira de História Pública (RBHP), o campo de pesquisa encontrou uma forma de se expandir entre os pares da academia (Rovai, 2020, p. 138).

Dentre a indefinição própria do campo, aplico aqui, para esclarecer o modo como será compreendido, a mais ampla definição possível: “Uma história pública, de fato, é aquela que circula em diversos espaços sociais, através de um grande número de formas e suportes” (Ferreira, 2018, p. 49). No caso brasileiro é interessante observar que a subárea, diferente do país que a desenvolveu como campo de atuação e formação, não a configura e concebe da mesma forma:

[...] aqui, a *public history* não tem sido traduzida [...] em esforços de criação de um campo disciplinar e profissional separado. Em uma releitura peculiar, ela vem sendo ativada como um dispositivo conceitual capaz de ajudar o historiador a enfrentar os desafios contemporâneos de sua atividade. Não é, portanto, sugerida necessariamente dentro de uma chave prospectiva; para além da plasticidade da expressão e da sua capacidade de abrigar um número e uma variedade notável de práticas e reflexões, ela tem funcionado principalmente como uma espécie de categoria deflagradora de um exercício de retrospectão. (Santhiago, 2018, p. 294).

A prática da história pública brasileira, assim, não se baseia em um campo multidisciplinar estabelecido na universidade e nem mesmo dispõe de amplas pesquisas produzidas academicamente – ainda que os trabalhos voltados para a área tenham crescido exponencialmente nos últimos anos. É possível observar, no caso brasileiro, o papel primordial das mídias digitais: estas concebem o alcance, desenvolvimento e ampliação da história pública, dispondo de uma posição significativa para a construção e progresso dos estudos e pesquisas. A história pública, nos termos de Noiret, nessa acepção:

[...] beneficiou-se enormemente do impacto do digital nas atividades tradicionais que envolvem públicos, mesmo sem ser acadêmicos. Por isso, é possível afirmar que a história digital hoje, na ausência da presença dos historiadores acadêmicos, é, sobretudo, uma história pública que envolve o trabalho e a mediação dos historiadores públicos digitais e dos historiadores especialistas em comunicação multimídia que não usam aquele nome. (Noiret, 2015, p. 42).

Porém, além do espaço proporcionado para a ampliação do campo, o ciberespaço também concerne as problemáticas assíduas do tempo presente. Investigar a história pública, nesta perspectiva, é avaliar as problematizações e disputas acerca da história, seus públicos e, sobretudo no momento político atual, os usos do passado (Mauad et al., 2016, p. 12). Desse modo, ao pensar a história pública na atualidade brasileira, é necessária a reflexão acerca da prática historiográfica, os públicos que dominam esse campo nas mídias e a função política dos grupos que buscam incessantemente dispor da narrativa histórica para fundamentar seus ideais. Independentemente de quem seja o público, este tem função primordial na atuação da história nas redes, tendo em vista que opera diretamente no fazer e divulgar historiográfico. Nessa esfera, há, inevitavelmente, a atuação de grupos políticos - de extrema direita, em sua grande maioria -, que, quando encontram com materiais historiográficos que contrapõem a perspectiva induzida, modificam os conteúdos à sua maneira e atacam os historiadores:

No Brasil, assistimos ao avanço de argumentos de desqualificação dos historiadores e do conhecimento por anos acumulados; questionamentos que colocam em dúvida os métodos historiográficos e a seriedade e validade da ciência histórica. Recentemente fomos assombrados pela circulação nas redes virtuais de “dossiês” desmerecendo historiadores ligados aos estudos sobre gênero e sobre a ditadura civil-militar, numa clara batalha de narrativas sobre o passado (Rovai, 2016, p. 142).

A história, nesse sentido, é parte essencial da construção ideológica de grupos políticos e, especificamente o campo da História Pública no Digital, torna-se o campo de batalha entre historiadores - tanto aqueles que buscam alcançar o espaço das mídias, como também aqueles que apenas buscam realizar o seu ofício fora das redes -, e grupos políticos reacionários que dispõem da área para difundir suas ideologias em torno de uma suposta história, esta sendo revisionista ideológica e negacionista (Napolitano, 2021, p. 99).

Aqui, essa escrita com pretensões históricas, mas que, na realidade, tem como objetivo fundamentar uma ideologia política reacionária através de um suposto conteúdo historiográfico, será classificada como pseudo-história. Esta, produzida por grupos de extrema direita, não detém uma metodologia acadêmica ou uma criticidade prevista na atuação profissional. Diferentemente da história pública produzida pelo público para o público (Mauad et al., 2016, p. 28), a pseudo-história não se trata de produções elaboradas com o intuito de produzir uma historiografia qualificada, uma pesquisa que amplie o conhecimento historiográfico ou a divulgação de um conhecimento para um público amplo, ao contrário, trata-se de uma tentativa de aparelhar a história em função própria. Além do negacionismo e revisionismo presentes nessas tentativas de uma produção historiográfica subversiva, há também aquelas produzidas pelo público que são um tanto quanto questionáveis:

São dois tipos de histórias de qualidade duvidosa: as produzidas com vistas ao grande público. Parte delas se resume a histórias triviais de família, coleções de objetos pessoais (selos, cartas, diários), biografias ornadas com as lembranças e preconceitos dos mais velhos. E, por outro lado, temos a velha história oitocentista de grandes fatos e personagens, a história événementielle que tanto combateu Lucien Febvre. (Malerba, 2014, p. 33).

A discussão acadêmica acerca da história pública não foi formulada propriamente no contexto brasileiro, ainda que os profissionais da história encarem diária e involuntariamente demandas referentes ao campo de pesquisa (Malerba, 2014, p. 44); mesmo com a introdução da área em 2011, o avanço da política de extrema direita e da rede mundial de computadores demandam maior engajamento na pesquisa. Em Noiret (2015), a história pública no ciberespaço seria praticada por todos, não sendo compreendida mais como tarefa exclusiva dos historiadores nem limitada por estes. Desta forma, educadores e historiadores públicos dispõem da função de investigar os conteúdos revisionistas ideológico e negacionistas:

Educadores e historiadores públicos têm o dever de interpretar criticamente a narrativa falsamente “objetivante”. [...] sobretudo, aquela virtual e viral mais insidiosa, que promove memórias coletivas alternativas a assim chamada história “oficial”, e retoma – ou inventa por inteiro – novas “legendas nacionais”. Exatamente como acontece com a paródia europeia de Wikipédia, a Metapédia, com suas narrativas nacionalistas, racistas e revisionistas, e a sua vontade de plasmar a “linguagem” pública e acadêmica europeia para descobrir “verdadeiros” passados e memórias coletivas nacionais. (Noiret, 2015, p. 40).

Assim, a atuação dos profissionais de história seria imprescindível nas redes. Não é possível ter o controle da produção pseudo-histórica, do seu público ou da formulação deste material; não é função do historiador ou de qualquer outra entidade obter este controle ou limitar esses produtos. Todavia, é importante que o historiador observe esses dados e interprete de forma objetiva e crítica, analisando as narrativas empregadas nas mídias digitais ditas como historiográficas. Não se trata de reivindicar uma exclusividade ou objetividade historiográfica. Expor a atividade pseudo-histórica nas mídias digitais é, primeiramente, observar a necessidade de embasamento histórico por grupos políticos e uma demanda por parte do público geral. Apresentar a forma que a história está sendo comunicada nas redes também faz parte da história pública.

Participar ativamente nas disputas de narrativas travadas nas redes faz parte da atuação do educador e historiador no tempo presente, especialmente quando compreendemos o período de crise democrática vivenciado e o ataque à profissão (Pinha, 2023, p. 19). Assim, ao analisar e criticar a pretensão e o discurso da pseudo-história, é importante reforçar que esta não versa sobre um domínio do campo historiográfico por parte dos historiadores: “Não se trata, obviamente, de uma pretensão de exclusividade [...] mas da importância de os historiadores atuarem como mediadores dos discursos sobre o passado produzidos pelo grande público.” (Prado, 2021, p. 20).

A atuação dos historiadores seria, de determinada forma, avaliar os discursos produzidos nas mídias acerca da história e historiografia. Não há um monopólio da história, mas há uma avaliação crítica dos pares que analisa a qualidade da historiografia produzida. O historiador é ensinado a pesquisar e, por este motivo, cabe a ele analisar o que é produzido perante o prisma da história.

Apresentados estes apontamentos iniciais, cabe agora questionar: o que seria, então, a história pública no contexto brasileiro quando inserida nos meios digitais? É possível pensar em grupos que defendem uma “história politicamente incorreta” como historiadores públicos? (Rovai, 2020, p. 143) Se não os considerarmos como historiadores públicos, significa que a história pública será reduzida à historiadores de profissão, formados academicamente, que dominam os espaços virtuais? E se os considerarmos, significa que revisionismo e negacionismo serão passíveis de serem feitos com a aprovação da academia, ainda que os combatendo posteriormente? Qual é o limite da história pública na internet, tendo em vista as disputas de narrativa, o negacionismo e o revisionismo ideológico? “Deixai que mil flores desabrochem” (Mauad et al., 2011, p. 32) é uma realidade na internet. A produção historiográfica por indivíduos sem formação acadêmica não é uma novidade, entretanto, quais as consequências de haver um campo de estudos que abre de tal forma as portas da produção historiográfica?

Neste artigo, tais questões serão utilizadas como modo de reflexão da temática proposta. Não se tem como pretensão esgotá-las, mas sim as utilizar como meio de avaliação sobre a condição da história no tempo presente e nas mídias digitais, pensando o papel da história pública nesse cenário.

PÓS-VERDADE, HISTÓRIA PÚBLICA E CIBERESPAÇO

Eleita como a palavra de 2016 (Bezerra, et al., 2017), “pós-verdade” surge como um termo controverso, gerando discussões dentro dos centros acadêmicos. O debate gira em torno do que significa estar em uma era pós-verdade e o que seria a verdade nesse sentido. Em Bezerra et al. (2017), compreender o tempo presente estando em etapa de pós-verdade significa que, em algum momento, estivemos em um período, agora passado, de verdades objetivas:

Conceber a contemporaneidade como o tempo da pós-verdade, mais do que subscrever-se a um modismo – possivelmente transitório – insuflado por meio das redes digitais, significaria acreditar que superamos um momento histórico em que supostas verdades objetivas encontravam-se ao alcance da humanidade. (Bezerra et al., 2017, p. 373).

Por outro lado, Prado (2021) defende que o prefixo “pós” não deve ser pensado como sucessão temporal, assim, o sentido da palavra “pós-verdade” seria o de revelar uma época em que a facticidade

não é mais requisitada, onde a busca pela objetividade dos fatos, a verdade, é insignificante, desnecessária:

É possível compreender mais facilmente o conceito de pós-verdade quando se leva em consideração que o prefixo pós não é empregado nessa palavra com o seu sentido objetivo de indicar sucessão temporal, ou seja, não se trata de expressar algo que viria depois da verdade, mas sim de evidenciar um tempo no qual a verdade dos fatos se tornou irrelevante (Prado, 2021, p. 23).

Ainda que o problemático conceito de “pós-verdade” possa ser utilizado da forma pensada por Prado, a palavra permanece dispondo de uma factualidade não garantida no campo historiográfico, da forma que Bezerra et al. evidenciam. Seguindo no pensamento de Prado, o que podemos observar, de fato, é que justamente se requisita uma verdade nas táticas reacionárias. O que caracteriza o revisionismo ideológico, por exemplo, é propriamente a utilização das fontes de maneira indevida, manipulada. Desta forma, não é possível falarmos em um período de pós-verdade, pois segue sendo exigida uma factualidade, uma verdade, uma fonte; todavia, esta será utilizada de forma a concluir uma tese pré-estabelecida essencial para a confirmação de genuinidade na ideologia defendida. Na realidade, nas disputas de narrativa observadas, é possível verificar uma busca incessante por essas fontes e fatos - o que não significa que sejam verídicos. Essas fontes são selecionadas, separadas e manipuladas de forma a embasar seus ideais, mas não significa que seja tudo falacioso, nem que a veracidade não seja requisitada. Assim, a busca pelas fontes e veracidade são essenciais no tempo presente e na disputa de narrativas sobre a história, ainda que sejam selecionadas de forma enviesada e manipulada.

Para além desta busca pela verdade, há também o critério trazido em Bezerra et al. (2017, p. 373), de que não houve, inicialmente, um período de verdades absolutas para ser utilizado como parâmetro - ainda que tenha sido requisitado na historiografia. Não há, desta forma, nem um período de verdades absolutas já superado, nem vivenciamos uma atualidade em que a verdade não é mais exigida.

A chamada “revolução digital” ou “virada digital” (Noiret, 2015, p. 30; Prado, 2021, p. 04) caracteriza as novas formas de socialização e práticas humanas, sendo possível de se observar em todo aspecto e qualquer cotidiano: escutar música, comunicar-se com algum conhecido, contatar um carro por aplicativo, fazer pagamentos e transações, etc., no campo da História e Historiografia, não foi diferente. Além de transformar a maneira como nos relacionamos com a informação, a revolução digital também impacta diretamente a produção e disseminação do conhecimento histórico. Esta virada sociocultural também está presente na disciplina, que agora possibilita a atuação do público, anteriormente recebedor de forma passiva o conteúdo historiográfico: “[...] as mudanças mais expressivas provocadas pelas plataformas e redes sociais digitais dizem respeito ao público, que já

não é apenas receptor, mas produtor e disseminador de conteúdo.” (Prado, 2021, p. 18). Desta forma, os indivíduos conseguem ativamente produzir um conteúdo, em teoria, historiográfico, e o divulgar de forma abrangente nas mais diversas mídias sociais. Este pode ser considerado um marco da história pública brasileira, onde o material é produzido pelo público e para o público. Nesse sentido, há níveis de profissionalismo que podem ser observados na produção de conteúdos digitais (Prado, 2021, p. 25), o interior de cada mídia dispõe de graus de veracidade, muitas havendo a pretensão de manipulação da opinião pública, e outras se propondo a entregar um conteúdo coerente, sejam materiais de aula para professores de história, conteúdos gratuitos para alunos de vestibular etc.

É importante lembrarmos que o saber histórico não é um fato estabelecido, um objeto fixo. O historiador não é detentor da história ou da verdade, e não há um direito exclusivo determinado para estes (Bauer; Nicolazzi, 2016, p. 818). Todos podem produzir conteúdo historiográfico, mas há limites nesse fazer, há metodologia, hipótese, objeto, análise, pesquisa... São diversos os critérios exigidos academicamente para a produção de um material histórico. Essas são questões que perpassam a ocupação do historiador e que devem ser consideradas quando se pondera sobre o conteúdo produzido nas mídias: o historiador *aprende* a ser historiador (e educador, no caso da licenciatura) no curso de graduação e pós; mas, e os indivíduos sem formação na área que produzem conteúdo historiográfico nas mídias? Deterão o mesmo critério? De que forma eles aprenderam o conteúdo que estão divulgando? Onde eles aprenderam a produzir um saber histórico?

As respostas para as perguntas anteriores serão diversas a depender de cada caso analisado e, como estabelecido anteriormente, o historiador não é detentor da história. Da mesma forma, sabe-se que o historiador percorre um caminho de conhecimentos para aprender como se produz a historiografia. Nesse sentido, é relevante ponderar sobre a verdade no fazer historiográfico. Para além de se pensar em uma verdade universal, uma facticidade histórica inalcançável, é importante considerarmos a mentira: “antes de dizer a verdade, cabe ao historiador evitar a mentira.” (Bauer; Nicolazzi, 2016, p. 810). Além de admitir que não há uma exatidão historiográfica em qualquer área produzida, também devemos conceber que há a pura e simples mentira: “Se não é simples ou mesmo possível definir a verdade, não é tão difícil assim detectar a mentira e sua construção social.” (Bezerra et al., 2017, p. 379). Nesse sentido, podemos dispor de dois conceitos que abordam a mentira no fazer historiográfico (especialmente quando pensamos no ciberespaço): negacionismo e revisionismo ideológico.

Embora todos possam contribuir para a produção de conteúdo histórico, é essencial reconhecer que existem limites e critérios que fundamentam o saber histórico. Ambos os conceitos são utilizados aqui de forma a compreender o fenômeno das redes e conseguir diferenciar conteúdos

que podemos entender como uma produção de história pública, daqueles que são falsos, manipulados propositalmente e com função de desenvolver uma identidade político cultural e/ou desmoralizar produções acadêmicas opostas. Desta forma, podemos considerar que o fazer historiográfico, ainda que não disponha de uma factualidade plena, dispõe de uma estrutura, um sistema, regras que embasam o conteúdo produzido, afinal “Acreditar que nenhuma verdade é realmente alcançável pelo conhecimento histórico significaria, no limite, admitir que todas as versões podem ser igualmente aceitáveis.” (MOTTA, 2020, p. 35) e, decerto, não é tudo passível de ser considerado conhecimento histórico. Conteúdos criminosos, apologéticos à perversão, tortura etc., não devem ser aceitos como uma perspectiva da história.

NEGACIONISMO E REVISIONISMO IDEOLÓGICO NAS REDES

A princípio, é importante esclarecer o motivo pela utilização do adjetivo “ideológico” quando utilizado o conceito de revisionismo. Diferentemente do revisionismo praticado academicamente, o ideológico tem função e características próprias, tendo como objetivo principal alcançar a verificação da perspectiva do indivíduo que o produz através do conteúdo historiográfico, determinando a concepção de certo objeto mediante seus ideais. O revisionismo histórico em si, por outro lado, faz parte da produção historiográfica como tal; ao surgirem novas demandas, novas fontes, novos debates, o objeto de estudo pode ser reavaliado e reinterpretado, sendo revisado por pares. Desta forma, é essencial - principalmente agora, no atual período de crise democrática e avanço da extrema direita - diferenciarmos esses dois revisionismos. Eles não são semelhantes, e não devem ser colocados sob uma mesma ótica. Diferenciando os dois tipos de revisionismo, Marcos Napolitano (2021), a respeito do histórico, configura-o da seguinte forma:

O revisionismo propriamente historiográfico, ou seja, aquele calcado em argumentação lógica, novas fontes e métodos, ainda que coloque em xeque perspectivas dominantes na opinião pública, progressista ou conservadora, não pode ser descartado. Ele faz parte do debate historiográfico e como tal deve ser encarado. (Napolitano, 2021, p. 99).

Esclarecida esta diferenciação, será possível atribuir as problemáticas ao tipo de revisionismo abordado neste artigo com segurança. Nas próximas páginas será explicitado de que forma este conceito atua, sua influência, demandas no tempo presente e, principalmente, no campo digital.

Se a internet não é democrática no sentido de estabelecer diálogo entre oposições, e busca, através do algoritmo e filtros, desenvolver “bolhas” onde determina cada indivíduo em sua tribo digital, afastando-o de outras perspectivas senão a sua própria (Pariser, 2012, p. 26), ela, por outro lado, definitivamente abriu espaço de voz para os mais diversos sujeitos, trazendo para o debate

público discussões que anteriormente não tinham força ou estímulo suficiente, sejam elas coerentes ou não:

A inserção de afirmações de senso comum em contraposição a enunciados estabelecidos e/ou debatidos por campos acadêmico-científicos se intensificou no ciberespaço, principalmente nas plataformas digitais [...]. Nesse contexto, o campo da História tem sido um dos alvos preferenciais de exposição a práticas de desinformação e negacionismo por constranger interesses de grupos autoritários que desejam a afirmação de seus discursos como “verdade”, ainda que contrafactuais. (Fagundes et al., 2021, p. 186-187).

A história pública nas redes dispõe de uma ampla disputa de narrativas sobre a historiografia. Se, por um lado, há uma parte do público de historiadores e educadores empenhando-se em executar um conteúdo histórico exemplar no ciberespaço, por outro, há um grupo mais barulhento, amplamente financiado e que dispõe de dois procedimentos fundamentais para desenvolver e divulgar o conteúdo produzido como histórico: o negacionismo e o revisionismo ideológico.

Se podemos falar em uma divulgação da história por historiadores para além dos muros universitários e de uma facilidade para acessar fontes, trabalhos de parceiros e o próprio desenvolvimento do serviço acadêmico através de softwares que agilizam o ofício do historiador - não mencionando aqui as diversas facilidades e funcionalidades para o educador em história -, podemos também falar na forma que este espaço foi dominado por uma extrema-direita contemporânea ampliada, unificada. A internet permite com que estes grupos, cada dia mais eficientes e se estendendo as mais variadas vertentes, com um bramido alto e ensurdecador, reúnam-se em um só lugar:

A “rede mundial de computadores” permite que essa nova extrema-direita fascista amplifique sua voz e se torne visível aos mais jovens e àqueles sem esperanças com a transformação política do mundo que os oprime. Além disso, permite que se crie uma verdadeira rede virtual da extrema-direita, isto é, uma verdadeira nebulosa virtual em que se mantém minimamente ligados os inúmeros e diversos pontos da extrema-direita contemporânea. (Castro, 2014, p. 06).

Neste sentido, observamos a forma de atuação destes grupos nas redes com relação ao conteúdo historiográfico, começando pelo negacionismo. O negacionismo histórico não é um exercício novo observado no campo historiográfico. O conceito de negacionismo surgiu devidamente classificado na historiografia com a obra de Henry Rousso em 1987, no famoso *Le syndrome de Vichy* (*A síndrome de Vichy*) (Rollemberg, Cordeiro; 2021, p. 76). Desta forma, como classificação conceitual, o “negacionismo” histórico já está presente na historiografia acadêmica há mais de três décadas. O que se pretende analisar nos próximos parágrafos é a forma que este negacionismo atua no campo das redes, observando a sua formação e atividade.

Para além da falsificação historiográfica, uma característica essencial observada no negacionista é que este necessariamente reivindica uma suposta verdade histórica, uma objetividade que não admite inúmeras representações de um mesmo acontecimento (Ávila, 2021, p. 176). O negacionista *define* o acontecimento histórico, determinando irredutivelmente o evento narrado:

Do ponto de vista de seu procedimento, considero que o negacionismo não se pauta pela apresentação de teses, mas pelo estabelecimento de uma proclamação [...] e pela busca dos meios para dar plausibilidade a esta proclamação a um público leitor que não tem à sua disposição instrumentos de avaliação de suas proposições. (Moraes, 2011, p. 10).

Além de definir o acontecido, o negacionista omite e altera pesquisas, fontes e todo o material necessário para que a sua narrativa seja passível de ser defendida e aceita, validando a perspectiva assumida através do conteúdo proposto. O negacionista acusa documentos reconhecidos de serem falsos, desqualifica testemunhos, supervaloriza qualquer informação que comprove sua tese, sem critério documental (Napolitano, 2021, p. 93). De modo a deformar a realidade, o negacionista cria uma “simulação ideológica anti-historiográfica, anticientífica, que tem no racismo sua dimensão basilar” (Fagundes et al., 2021, p. 188). A metodologia negacionista se baseia em articular, negar e adulterar toda e qualquer prova que ponha em dúvida a veracidade da sua alegação:

As apropriações do passado são baseadas em manipulação dos dados, em omissões deliberadas no uso das fontes que por meio da opinião, do achismo e do uso de métodos não confiáveis [...] Defensores do negacionismo tratam este fenômeno como um problema de ordem da escrita da história, dela enquanto disciplina e não meramente como um fenômeno político orientado e pautado pelas demandas específicas de grupos que tentam mobilizar e fazer usos do passado como bem querem. (Santos, 2021, p. 05).

Para pautar o debate e justificar a historiografia divergente, negacionistas afirmam haver uma manipulação do conteúdo por parte dos profissionais da história, elaborando as mais diversas teorias da conspiração para fundamentar a sua narrativa. O negacionismo nas mídias, assim, é uma etapa superior da manipulação historiográfica: o negacionista falsifica, nega fontes e fabrica uma retórica imaginária. Ele recusa a existência de determinado fato. Desta forma, não é possível admitir tal atividade como uma interpretação da história concebível:

[...] tomar as afirmações dos negacionistas como resultado de trabalho historiográfico, como “interpretações” possíveis é, de uma forma indireta, cair em sua própria rede. Na realidade este é um dos dois tipos de “produto” que os textos negacionistas querem “vender”. (Moraes, 2011, p. 02).

Enquanto o negacionismo se caracteriza pela rejeição total de eventos históricos, o revisionismo ideológico opera a partir de uma perspectiva que, embora reconheça esses eventos, busca reinterpretá-los conforme uma agenda política específica, defendendo uma tese dada a priori, com o intuito de justificar dada perspectiva sobre um conteúdo histórico, quase sempre sensível e

polêmico. Neste sentido, para a formação do revisionismo ideológico, é necessário que haja uma asserção prevista, algo que precisa ser defendido antes da pesquisa e do material ser produzido. Ao contrário das hipóteses acadêmicas, no trabalho revisionista não se trata de uma hipótese, e sim de uma assertiva que necessita ser defendida, sendo essa “refém de objetivos meramente ideológicos, da falta de método e da ética da pesquisa historiográfica.” (Napolitano, 2021. p. 99 - 100).

O contraste primordial com o negacionista é o fato de o revisionista não buscar alterar a historiografia consolidada academicamente sobre determinado acontecimento, mas sim se pautar nessa historiografia para construir a sua perspectiva historiográfica. Ele não nega os fatos, mas os manuseia de forma a desenvolver uma narrativa antagônica (Pereira, 2015, p. 866). De forma a evidenciar a atuação deste revisionismo, o *Guia politicamente incorreto da história do Brasil*, de Leandro Narloch (2009), é relatado por Jurandir Malerba (2014) da seguinte maneira:

Do ponto de vista da produção da escrita histórica, o texto se apoia na historiografia disponível, ora para corroborar seus argumentos, ora para detratá-la quando dela discorda. Sob a bandeira do “politicamente correto”, mal se disfarça uma visão altamente conservadora, quando não reacionária, retrógrada, eurocêntrica e preconceituosa da/sobre a história do Brasil. (Malerba, 2014, p. 38).

Estas características não são reservadas apenas a esta produção pseudo-histórica. O revisionismo ideológico atuará de forma a manipular uma historiografia antes consolidada ou discutida; trata-se de uma perspectiva conservadora que busca unicamente cimentar seus ideais através da única área que pode devidamente combater e apresentar suas incoerências: a história. Desta forma, diferentemente do negacionismo, o revisionismo ideológico é mais brando, ele tenta alcançar os mesmos objetivos através de um caminho menos tortuoso e/ou ser a porta de entrada para o negacionismo como tal.

Solucionar o problema do negacionismo e revisionismo ideológico nas mídias é um tanto presunçoso. Todavia, amenizar o problema combatendo-o é uma possibilidade. O historiador, então, na sua função, tem como compromisso reagir a esta onda presenciada nos últimos anos de crise democrática brasileira, onde a extrema direita fortificou-se vigorosamente. Nesse sentido, Daniel Pinha (2023) apresente uma possibilidade de encarar o desafio:

Um caminho talvez seja desvendar ao leitor comum e ao aluno o caminho pelo qual a verdade historiográfica é produzida, dispondo-lhe o caminho argumentativo, as fontes documentais, a plurivocidade ideológica, os projetos políticos em jogo, em suma, oferecendo instrumentos para que o leitor supere a super simplificação disponível no registro do negacionismo. (Pinha, 2023, p. 23-24).

De forma alguma pautar o debate significa buscar uma pretensa objetividade pura ou retornar a um positivismo já superado na historiografia (Motta, 2020, p. 25). Todavia, é importante compreender aquilo que *não* é verdade, a mentira, o negacionismo, a *fake news*. A opinião pública

está sendo fortemente influenciada por esta manipulação da história; e, ainda que a historiografia esteja sendo realizada nos meios universitários, através de métodos acadêmico-científicos, a aproximação com estas produções não acontece por parte do público geral (Fagundes et al., 2021, p. 187). Assim, a desinformação é propagada no ciberespaço de forma demasiada e sem maior avaliação dos pares:

Estamos [...] imersos em um tempo presente marcado por uma hiperpolitização discursiva por parte dos negacionistas, em que os mais diversos âmbitos de compreensão da realidade são submetidos a uma tomada de posição política diante do mundo, submetendo os mais distintos fenômenos a um sistema de crenças previamente definido (Pinha, 2023, p. 20).

Em suma, tanto o negacionismo quanto o revisionismo ideológico representam ameaças significativas à historiografia e ao entendimento público da história. Enquanto o negacionismo distorce a realidade ao deslegitimar e/ou negar fatos e fontes reconhecidas, o revisionismo ideológico manipula a narrativa histórica para promover agendas políticas, criando um ambiente onde a história se torna vulnerável às interpretações tendenciosas. No último tópico abordado neste artigo, iremos avaliar as disputas de narrativa e de memória presentes nos tempos atuais e o papel do historiador neste cenário apresentado nas páginas anteriores.

A HISTÓRIA NO CENTRO DAS DISPUTAS DE NARRATIVA: O PAPEL DO HISTORIADOR

Tratando-se da história no tempo presente, as disputas de memória e narrativa, o conflito entre subjetividade e objetividade alcançam o ápice (Pereira, 2022, p. 35). Por mais que haja uma democratização no conhecimento com a internet, não tem como dizermos que a internet é um lugar por si só democrático, como já observado anteriormente. Unidos pelas suas ideologias, os indivíduos tendem a acessar e pesquisar apenas aquilo que convém às suas ideias e ideais, entrando em conflito quando estas são questionadas e negadas por outros indivíduos. Isto se realiza através de toda uma configuração que aceitamos previamente ao instalar e criar contas nas redes sociais (Pariser, 2012, p. 20), onde somos classificados e divididos para recebermos apenas aquilo que nos atrai. Desta forma, por mais que as pessoas tenham a possibilidade de acessar os mais diversos conteúdos - históricos ou não -, adentram, geralmente, apenas naqueles que condizem com as suas ideologias.

Mesmo com toda essa estrutura e composição, a facilidade de estar presente no ciberespaço permite que o campo de disputas e debates se amplie. Ainda que separados de acordo com as suas bolhas (Pariser, 2012, p. 30), os indivíduos inevitavelmente se encontram e disputam os espaços nas redes. A simplicidade em estar sendo visto e escutado – algo possibilitado pela amplitude das redes sociais – transforma as mídias digitais em palanques onde todo e qualquer indivíduo tem a

possibilidade de emitir toda e qualquer opinião – ainda que criminosa, tendo em vista que, ao menos no Brasil, não temos uma estrutura de leis bem estabelecida que impeça tais crimes (Cortizo; Cunha, 2024. p. 15). Essas opiniões adentram o debate público, pois os serviços de monitoramento estão ativamente trabalhando para observar as pautas quentes:

Na era digital que nos encontramos, é cada vez mais comum serviços de monitoramento de redes sociais, com o crescimento da quantidade de brasileiros com acesso à internet e, principalmente, a facilidade de emitir qualquer tipo de opinião e discursos sem se expor fisicamente, gera a necessidade por parte de grandes empresas (incluindo o governo) do monitoramento da opinião pública sobre a reverberação de assuntos políticos. (Araújo et al., 2020, p. 26).

Desta forma, a atuação política está sendo persuadida pelas discussões nas redes e vice-versa. Compreendendo as demandas e as discussões em pauta, é possível estabelecer um contato maior com o público, atuando em função de manipular e agradar, dominando a narrativa. Por outro lado, projetos políticos podem ser introduzidos nas redes para se fortalecer e desenvolver outras requisições. O projeto de lei 7180/2014, conhecido também como Escola sem Partido, é um exemplo dessa atuação política nas redes.

Os campos partidários, em específico relacionados à extrema direita, nos últimos anos se utilizaram das mais diversas possibilidades de manipulação para seus projetos políticos. Dentre eles, adulterar, manipular e negar a história foram muito utilizados. Buscar essa via é essencial por estes partidos reacionários para estabelecer a própria narrativa como a dominante e desestabilizar a oposição, independente da forma como o fazem:

[...] esse negacionismo se promove produzindo teorias conspiratórias nas quais a verdade real teria sido ocultada por estruturas de poder. [...] O negacionismo bolsonarista não admite seu aspecto irracional ou anticientífico, ao contrário, alimenta as expectativas de que uma ciência verdadeira legitima suas narrativas. (Araújo et al., 2020, p. 27).

A manipulação do conhecimento historiográfico, como observado anteriormente, é necessária para desenvolver um ideal; não apenas, também é preciso hegemonizar o pensamento coletivo, pautando ideais fascistas em uma base sólida que justifique as suas perspectivas. Na era digital, o ciberespaço tem sido um grande palco para esses grupos, elaborando diversas estratégias atrativas para alcançar o grande público:

[...] Empenhadas em hegemonizar as visões de mundo e a opinião política da sociedade, que elas imaginavam ter sido colonizadas pela esquerda e pelo “comunismo”, lideranças da direita colocaram-se a tarefa de disputar também a construção e a divulgação do conhecimento histórico. Por isso investem em projetos para reescrever a história desde seu ponto de vista, tanto em textos escritos como por meios visuais, que utilizam para explorar com sucesso as novas mídias. (Motta, 2020, p. 32).

Com uma clara assertiva da extrema direita em função de dominar a narrativa historiográfica, precisamos estudar qual é o papel do historiador nesse cenário e as atribuições da sua função. Chartier (2009) desenvolve a questão afirmando ser impreterível ponderar sobre o que sustenta um discurso histórico como representação do passado. Nesse sentido, pensando no tempo presente e nas atuais problemáticas que envolvem a história pública, é necessário refletir sobre a disciplina como tal, sua função social e o encargo dos historiadores.

Citando o trabalho de Christian Delacroix e François Dosse (2012), Rodrigo Patto Sá Motta (2020) aponta a responsabilidade do historiador como sendo “cívica, ética e crítica” para: “construir um trabalho acadêmico e uma atuação pública capazes de integrar essas funções da melhor maneira possível.” (p. 33). Desta forma, atuar como historiador implica ter compromisso com a história e historiografia *além* do fazer historiográfico. É ir *além* dos próprios pares, *além* dos muros universitários. É fazer uma história pública com criticidade, ética. Implica ter um “compromisso com protocolos de pesquisa orientados para a busca da verdade” (Motta, 2020, p. 34). Mateus Pereira (2022) também afirma ser necessário, na era digital experienciada nos tempos atuais, haver uma legitimidade do saber historiográfico fundamentada em preceitos semelhantes aos citados por Rodrigo Motta, de forma a haver esse diálogo e abertura do campo historiográfico.

Como forma de solução para alguns tipos de negacionismos, pensando nas problemáticas que envolvem a construção e divulgação dessas concepções irreais, prejudiciais para o campo historiográfico – e para outros campos do saber, quando ampliamos o negacionismo para outras áreas além da história – e violentas nos mais diversos sentidos, Mateus Pereira propõe a criminalização de alguns negacionismos (Pereira, 2022, p. 54). Vale mencionar que muitos discursos proferidos por estes grupos reacionários são violentos no seu cerne, escondendo-se atrás de uma suposta verdade histórica falsificada para dominar o discurso e reprimir o avanço de, por exemplo, políticas públicas para minorias. A disputa de narrativa não se configura apenas no discurso historiográfico, ao contrário, tem uma pretensão muito maior.

Nesse sentido, pensando no outro lado dessa disputa, é necessário ponderar sobre a presença dos historiadores online. Estamos atravessando um momento de disputas políticas onde os campos de memória e narrativa se encontram e competem por espaço, sendo a história pública utilizada como espaço de batalha. Apesar de todo o exposto, como detentor de uma certa autoridade na disciplina ainda nos tempos atuais (Carvalho, 2018, p. 170), os historiadores possuem um compromisso ativo neste processo em andamento:

A presença dos historiadores nas redes sociais na Internet é ainda mais desejável porque esses espaços são frequentemente inundados por conteúdos de história de má qualidade, incompletos, imprecisos, errôneos e até mesmo mal-intencionados. Ocupar estes espaços com editores comprometidos com a circulação e a recepção

responsável do saber histórico é fundamental para combater a entropia que ameaça boa parte da Internet. (Carvalho, 2016, p. 41).

Se não é função do historiador determinar o conteúdo historiográfico e quem pode produzir, é sua função atuar na esfera pública a fins de interceder por uma historiografia crítica e técnica. Historiadores detém do conhecimento e da competência metodológica para realizar essa análise e denunciar a pseudo-história elaborada em função de estruturar uma base político-ideológica:

[...] é função social do historiador atuar na esfera pública das mídias digitais para combater as tentativas de falseamento da realidade e o negacionismo histórico. Essa atuação deve ser orientada no sentido de contribuir para a compreensão dos referidos fenômenos e para o desenvolvimento de uma consciência histórica pela sociedade, bem como de demonstrar que fatos e opiniões não são equivalentes. (Prado, 2021, p. 27).

Nesse sentido, compreendendo que esta atividade na rede mundial de computadores afeta diretamente não apenas o fazer historiográfico, como a própria profissão do historiador e professor de história, o profissional dispõe, então, como função social atuar nas mídias digitais de forma a esclarecer esse embate, combatendo o negacionismo e o revisionismo ideológico presente nas redes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As disputas de narrativas observadas atualmente no contexto das mídias apresentam um cenário sombrio, confuso, onde a incerteza sobre o futuro da profissão do historiador se encontra. Neste artigo, busco apresentar as complexas interações entre a historiografia e a atuação dos historiadores neste contexto, no qual o crescente impacto das redes sociais na história pelas narrativas de negacionismo e revisionismo ideológico afetam o fazer historiográfico. A análise apresenta que, embora a era digital tenha democratizado o acesso ao conhecimento e concedido voz àqueles que não dispunham desta chance, ela também criou um ambiente propício para a polarização e a manipulação da história, onde o conteúdo histórico é frequentemente distorcido ou negado para atender a agendas políticas.

Os historiadores e educadores enfrentam, atualmente, o desafio de não apenas defender a integridade da disciplina, mas também de se engajar ativamente na esfera pública digital. A responsabilidade ética dos historiadores é mais urgente do que nunca, pois sua presença no ciberespaço pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma análise da narrativa histórica crítica e fundamentada.

À medida que as disputas de narrativa se intensificam, é essencial que os historiadores adotem uma postura proativa, utilizando suas competências para combater o negacionismo e revisionismo ideológico, e promover um entendimento mais profundo e embasado do passado. A luta contra a

desinformação não se limita ao campo acadêmico, mas se estende à sociedade como um todo, onde o compromisso com a história e historiografia se torna um pilar fundamental.

Assim, a reflexão proposta neste estudo não apenas busca ampliar a área de história pública, trazendo as problemáticas do tempo presente para debate, mas também considerar o papel crucial dos historiadores na construção da sociedade e sua função crítica, capaz de reconhecer e explicitar a inverdade no momento atual.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, V. O DIREITO À HISTÓRIA: O(A)HISTORIADOR(A) COMO CURADOR(A) DE UMA EXPERIÊNCIA HISTÓRICA SOCIALMENTE DISTRIBUÍDA. **Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2017. p. 191–216.
- AVILA, A. L. D. Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico. **Revista Brasileira de História**, v. 42, n. 87, p. 161–184, 2021.
- BAUER, C. S.; NICOLAZZI, F. F. O historiador e o falsário: Usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea. **Varia Historia**, v. 32, n. 60, p. 807–835, 2016.
- BEZERRA, A. C.; CAPURRO, R.; SCHNEIDER, M. Regimes de verdade e poder: dos tempos modernos à era digital | Regimes of truth and power: from modern times to the digital age. **Liinc em Revista**, v. 13, n. 2, 1 dez. 2017.
- CARVALHO, B. L. P. de. HISTÓRIA PÚBLICA E REDES SOCIAIS NA INTERNET.pdf. **Transversos: Revista de História**, v. 7, n. 7, p. 35–53, set. 2016.
- CARVALHO, B. L. P. de. Onde fica a autoridade do historiador no universo digital? In: MAUAD, A. M.; SANTHIAGO, R.; BORGES, V. T. (org.). **Que história pública queremos? What public history do we want?** São Paulo, SP: Letra e Voz, 2018. p. 169–180.
- CASTRO, R. F. D. EXTREMA-DIREITA, PSEUDOHISTÓRIA E CONSPIRACIONISMO: O CASO DO NEGACIONISMO DO HOLOCAUSTO. **Anais XVI Encontro Regional de História da ANPUH-RIO: saberes e práticas científicas**. Rio de Janeiro, RJ: Anpuh-Rio, 2014, p. 1–13.
- CHARTIER, R. **A História ou a Leitura do Tempo**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.
- CORTIZO, V. M. da; CUNHA, V. F. **Crimes Cibernéticos: Implicações Legais, Eficácia das Leis Existentes e Necessidade de Adaptação do Sistema Legal à Era Digital**. Universidade Evangélica de Goiás, Campus Ceres. 2024.
- FERREIRA, M. de M. Quais as afinidades entre um mestrado profissional em ensino de história e a história pública. In: MAUAD, A. M.; SANTHIAGO, R.; BORGES, V. T. (org.). **Que história pública queremos? What public history do we want?** São Paulo, SP: Letra e Voz, 2018. p. 49–65.

- KLEM, B. S.; PEREIRA, M.; ARAUJO, V. O tempo presente e os desafios de uma historiografia (in)atual. **Do Fake ao Fato: des(atualizando) Bolsonaro**. Vitória: Milfontes, 2020. p. 17–28.
- MALERBA, J. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?: uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 7, n. 15, p. 27–50, 2014.
- MALERBA, J. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**, v. 37, n. 74, p. 135–154, 2017.
- MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R. de; SANTHIAGO, R. (Org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2016.
- MAUAD, A. M.; SANTHIAGO, R.; BORGES, V. T. (Org.). **Que história pública queremos? = What public history do we want?** 1. ed. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2018.
- MORAES, L. E. de S. O Negacionismo e o problema da legitimidade da escrita sobre o Passado. **Anais do XXVI simpósio nacional da ANPUH - Associação Nacional de História**. Anais de simpósio da ANPUH. São Paulo, SP: Anpuh-Sp, p. 1–16, 2011.
- MOTTA, R. P. S. A história no olho do furacão. **Do Fake ao Fato: des(atualizando) Bolsonaro**. Vitória: Milfontes, 2020. p. 29–42.
- NAPOLITANO, M. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. **Novos combates pela história**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2021. p. 85–114.
- NOIRET, S. História Pública Digital | Digital Public History. **Liinc em Revista**, v. 11, n. 1, p. 28–51, 2015.
- PARISER, E. **O filtro invisível: o que a Internet está escondendo de você**. 1. ed. [S. l.]: Zahar, 2012.
- PEREIRA, M. H. D. F. Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012–2014). **Varia Historia**, v. 31, n. 57, p. 863–902, dez. 2015.
- PEREIRA, M. H. de F. **Lembrança do presente: Ensaios sobre a história na era da internet**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2022.
- PINHA, D. O tempo presente como desafio à historiografia e ao ensino de história em contexto de crise democrática. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 15, n. 38, p. 1–41, mar. 2023.
- PRADO, G. da S. Por uma história digital: o ofício de historiador na era da internet. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 34, 1–35, set./dez. 2021.
- ROLLEMBERG, D.; CORDEIRO, J. M. Revisionismo e negacionismo: controvérsias. **História, histórias**, vol. 9, nº 17, jan./jun. 2021.
- ROVAI, M. G. de O. História Pública: um desafio democrático aos historiadores. **Coleção História Do Tempo Presente: Volume II**. Coleção História Do Tempo Presente. Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima - UFRR, 2020. v. 2, p. 131–157.

SANTHIAGO, Ricardo. História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 286 - 309, jan./mar. 2018.

SANTOS, D. E. R. AS “FRONTEIRAS SENSÍVEIS” DA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE: REVISIONISMO, NARRATIVA HISTÓRICA E NEGACIONISMO. **ANPUH-BRASIL - 31º Simpósio Nacional de História**. Rio de Janeiro, RJ. 2021. p. 1–16.

SOELLA, G. M.; FAGUNDES, P. E.; GRIGOLETO, M. C. Pós-verdade e o poder: Práticas de desinformação e negacionismo no ciberespaço. **ANAIS DO XIII ENCONTRO REGIONAL ANPUH-ES NEGACIONISMO, VERDADE E FAZER HISTÓRICO**. ES: Milfontes, 2021. v. 1, p. 181–199. Hi

TURIN, R. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. **Tempo**, v. 24, n. 2, p. 186–205, ago. 2018.

SOCIEDADE EM REDE: PALCO DE AÇÃO DO PROFESSOR PÚBLICO E DIGITAL

NETWORK SOCIETY: ACTION STAGE FOR PUBLIC AND DIGITAL TEACHERS

Márjorie Maria Carneiro Pires¹
Gustavo Manoel da Silva Gomes²

Resumo: O presente artigo considera que o crescente uso das tecnologias digitais e do universo cibernético tem suscitado mudanças e reflexões sobre a Educação e sobre a História. Esse panorama de inovações, confere um novo campo para o professor de história, a História Pública e Digital (HPD), que se propõe a ampliar o palco de atuação do docente, tendo em vista que alia o mundo digital à finalidade de disseminar a história para as grandes audiências, utilizando novos meios de divulgar e fazer história. Assim, a pesquisa se enquadra no viés qualitativo, ao realizar uma discussão teórica sobre a Sociedade em Rede, o ensino e a História Pública e Digital, a fim de fomentar a participação do professor de História como um agente da HPD.

Palavras-chave: Sociedade em Rede; ensino de História; História Pública e Digital.

Abstract: This article considers that the growing use of digital technologies and the cybernetic universe has given rise to changes and reflections on Education and History. This panorama of innovations provides a new field for the history teacher, Public and Digital History (HPD), which aims to expand the teacher's scope of action, considering that it combines the digital world with the purpose of disseminating history for large audiences, using new means of publicizing and making history. Thus, the research fits into the qualitative bias, by carrying out a theoretical discussion about the Network Society, teaching and Public and Digital History, in order to encourage the participation of the History teacher as an agent of HPD.

Keywords: Network Society; teaching History; Public and Digital History

¹ Mestra em Ensino de História pela UFPE, docente vinculada à SEE-PE, <http://lattes.cnpq.br/4829773137005808>, e-mail: marjorie-pires@hotmail.com

² Doutor em Educação pela UFAL, docente do curso de Licenciatura em História da UFAL/Campus Sertão e do Mestrado profissional em Ensino de História, UFPE. Diretor do grupo Abí Axé Egbé/UFAL. <http://lattes.cnpq.br/5701200319717430>, e-mail: gustavo.gomes@delmiro.ufal.br

1. INTRODUÇÃO

Atualmente nos deparamos com uma nova configuração na estrutura social como um todo. Resultado da influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que foram desenvolvidas e aperfeiçoadas, principalmente nos decênios de 1980 e 1990, e que modificaram sobremaneira o *modus vivendi* das sociedades. Essa nova estrutura foi chamada por Castells (1999) de Sociedade em Rede, caracterizada pelo contexto no qual as TDIC medeiam as relações humanas em vários âmbitos em nível global, interferindo em questões econômicas, trabalhistas, políticas, culturais e educacionais.

O uso da tecnologia não é uma novidade aos seres humanos, ao contrário, desde os primórdios, o homem utilizou matérias-primas presentes na natureza a fim de elaborar tecnologias que o ajudassem na execução de tarefas. Ao longo do processo histórico percebe-se o aperfeiçoamento e a inventividade humana, fruto das necessidades que se apresentavam à sociedade, pois como afirma Castells (1999) a tecnologia não determina a sociedade, ela é a sociedade. Há uma relação simbiótica entre a ação humana de desenvolver invenções tecnológicas e os efeitos das tecnologias sobre a sociedade. Entretanto, há uma novidade quanto às formas, os usos e as consequências da tecnologia na contemporaneidade, pois os ritmos, graus, conexões, relações e efeitos tecem complexidades, deslocamentos e disputas multilaterais em níveis mundiais. Desenvolvidas pela e para a informação e comunicação, as tecnologias que alteram nossas vivências atuais centram-se, sobremaneira, na linguagem como constituidora de realidades.

As TDIC foram desenvolvidas no período da Segunda Guerra Mundial, mais precisamente em 1945, devido à necessidade bélica do momento, onde se utilizavam máquinas com o propósito de realizar cálculos balísticos ou codificar informações importantes às forças militares de cada país. O século XX, marcado por guerras e crises, fomentou o desenvolvimento das TDIC para buscar lucros, aumentar a produtividade, a competitividade, globalizar a economia, ou seja, reestruturar o capitalismo (SIMÕES, 2009).

A reestruturação e acirramento do capitalismo, e por conseguinte, do projeto neoliberal e seus valores como individualismo, competitividade, meritocracia, investimento, consumismo etc., fragmentou o projeto político-econômico transformando-o em um estilo de vida. Não só Estados e empresas, mas também comunidades e pessoas precisavam ser seduzidas, capturadas e diferentemente integradas para participar da sociedade formatada numa rede tecnológica e financeira.

Vive-se uma relação cada vez mais intrínseca entre a Rede e o ser (CASTELLS, 1999), entre os espaços físicos e virtuais. Não se pode negar a presença da virtualidade nos mais diferentes segmentos da vida: “Afirmo que por meio da poderosa influência do novo sistema de comunicação, mediado por interesses sociais, políticas governamentais e estratégias de negócios, está surgindo uma

nova cultura: a da virtualidade real” (CASTELLS, 1999, p. 415), nesse caso, o real e o virtual não se anulam, mas se complementam. Desta maneira, a Sociedade em Rede é uma realidade que vem sendo desenvolvida desde o século XX, resultando de um processo histórico em que objetivos políticos, econômicos, tecnológicos e socioculturais formataram os estilos de vida contemporâneos. Interesses, sentidos e práticas são polemizados, construídos, deslocados ou transformados, numa correlação complexa entre diferentes campos que interagem, não de forma mecânica e cartesiana, não apenas como uma máquina com a finalidade de realizar uma determinada atividade, mas algo muito maior, que suscitou a formação de uma cultura, da cibercultura, onde as relações sociais atuais se estabelecem no plano físico e no plano virtual, um está imbricado no outro.

As TDIC podem trazer ao desenvolvimento de nossa sociedade, sobretudo, quando pensamos nas apropriações que podem ser feitas delas para usos no campo da educação e também da história. Não por acaso, novas concepções, metodologias e práticas têm se desenvolvido no meio digital, a exemplo da História Pública e Digital, que se apresentam como caminhos a serem trilhados por professores de história que pretendem adentrar na Sociedade em Rede com vistas a produzir e divulgar conhecimentos históricos.

Para melhor elucidar tal panorama, o artigo se estrutura em três partes posteriores à presente introdução: a) A Sociedade em Rede, a cibercultura e o ensino de História, onde faremos uma discussão teórica sobre a Sociedade em Rede e a Cibercultura; b) O Ensino de História na ótica da História Pública e Digital, focada na abordagem da História Pública e Digital e o ensino de História; c) considerações finais. Salienta-se, que o trabalho tem base qualitativa, pois realiza uma discussão teórica fundamentada na revisão bibliográfica.

2. A SOCIEDADE EM REDE, A CIBERCULTURA E O ENSINO DE HISTÓRIA

A interação cada vez maior no mundo virtual fez surgir, o que Pierre Lévy (1999) denominou “cibercultura”, que é a presença tangível da tecnologia no cotidiano dos indivíduos, agindo diretamente nos costumes das sociedades. A crescente virtualização das atividades humanas tem fomentado o desenvolvimento da cibercultura “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, p. 17, 1999), fazendo com que a sociedade passe a ter aspectos da sua vida influenciada pelas tecnologias.

Não se pode negar as implicações que a internet trouxe à sociedade, afinal, por meio dela foi possível a conexão em redes virtuais e a realização de inúmeras atividades tidas como corriqueiras

(compras, pagamentos, consultas, comunicação), mas também tem dado espaço para a prática de atividades laborais, educacionais e de entretenimento.

De acordo com Lévy (1999) a inteligência coletiva age sobremaneira na cibercultura, e consiste na produção, compartilhamento e divulgação de informações no ciberespaço por seus usuários, fazendo com que o ciberespaço seja um local de infinitas possibilidades de obtenção de informação. Quem alimenta todo o universo do ciberespaço são as pessoas que navegam nele, tornando-o um ambiente de aprendizagem cooperativa e colaborativa.

Assim como Castells, Lévy tem ciência que a revolução tecnológica tem maximizado a obsolescência, tornando aplicativos, aparelhos eletroeletrônicos e profissões ultrapassadas, pois o ciberespaço modificou uma série de competências cognitivas humanas, a exemplo do raciocínio. De forma que não se pode visualizar o ciberespaço como um ambiente irreal, ele atua sim, nas diferentes esferas da vida. Visualiza-se no ciberespaço uma ampliação das formas de comunicação, sobrepondo as limitações físicas existentes nos espaços físicos, promovendo a horizontalidade da comunicação, fazendo com que as pessoas inseridas nesse meio digital possuam modos de interagir, comunicar ou criar algo (NOIRET, 2015). Contudo, apesar da horizontalidade, não se pode ter uma visão inocente do ciberespaço, pois são as grandes empresas que dispõe através da criação de programas, softwares, aplicativos ou plataformas, as interfaces de trânsito da massa que não possui conhecimentos técnicos sobre os meios digitais. Os usuários tais quais clientes de uma empresa, compram, utilizam e consomem o que é disposto por essas grandes empresas.

Castells (1999) afirma que a Sociedade em Rede tem se constituído desde a década de 1980, mas percebemos que o início do século XXI tem sido o da predominância da cibercultura. Um exemplo disso observa-se a partir da pandemia da Covid-19 que salientou e acelerou o processo de virtualização em várias dimensões no Brasil: audiências jurídicas, consultas médicas, aulas, shows ou lives, vendas etc. Todas essas práticas sendo realizadas em modalidade virtual, ou como se costuma dizer, on-line. Várias camadas da sociedade que utilizavam a internet, principalmente como meio para comunicação, passou a enxergá-la como um caminho para a execução das atividades laborais, demonstrando que o ciberespaço não é um ambiente restrito aos jovens, haja vista que cada vez mais, através das demandas de trabalho, tem sido ocupada por indivíduos de gerações anteriores.

O ciberespaço se torna uma continuidade do que é vivenciado no mundo físico, portanto quem nele navega pode estar sujeito a problemas análogos aos vivenciados no meio físico. O sentimento de liberdade e de proteção oferecido pelo meio digital, encobre a possibilidade do navegante ser alvo de roubo, de assédio, de difamação, de perseguição, de exploração etc. É importante que os navegantes tenham ciência de que por ser um ambiente de intensa ocupação virtual, não só existem experiências positivas no ambiente virtual, todos estão sujeitos a sofrerem experiências negativas e até criminais

(SOUZA, 2018). Apesar disso, se bem utilizado, o ciberespaço possibilita a interatividade, a diversidade, a instantaneidade, pontos que podem contribuir para o que Noiret (2015) traz como *interculturalismo* caracterizado pelo reconhecimento e valorização da diversidade cultural existente.

Ciente de que a Sociedade em Rede já está em voga, implica-se a uma análise sobre o sistema educacional como um todo, e nessa premissa tem-se preconizado a inserção cada vez mais tangível das TDIC nas escolas brasileiras, resvalando também no Ensino de História, que comungando com as mudanças tecnológicas, acompanha a necessidade de uma reestruturação em adaptação ao mundo que se vive. Nessa lógica, a partir da década de 1980, o setor educacional envolto em um contexto sociopolítico de mudança, vivenciou debates e ações em prol do usufruto das tecnologias no setor educacional, haja vista a influência significativa delas, as quais deram espaço para o surgimento da cibercultura.

As mudanças que reverberam na sociedade como um todo também acarretam reflexões e inovações em diferentes setores, dentre eles, o setor educacional, no caso da presente pesquisa, no Ensino de História. Importante compreender o Ensino de História como um campo em processo constante de construção, pois assim como a educação, ele está suscetível a interferências de ordem política, econômica, cultural, social e tecnológico do contexto em que se insere.

Hoje, os historiadores (compreendidos aqui como professores/pesquisadores) entendem que o Ensino de História é um campo plural quanto aos temas, fontes, perspectivas, problemas, narrativas etc. Parte dessa comunidade científica ainda disputa sentidos e projetos políticos entre a inserção na ordem do mercado e conservação das estruturas de dominação versus os princípios básicos de igualdade, justiça social e liberdade (GIL et. al, 2017). Consoante a esse pensamento, Ribeiro e Mendes (2016) sintetizam: “Assim, a disciplina de História, assim como as demais que compõe as chamadas ciências humanas, podem e devem proporcionar uma leitura e interpretação de mundo que possam instrumentalizar uma intervenção na vida prática”. Daí a importância de valorizar o Ensino de História, por seu potencial em promover discussões que almejam uma formação do cidadão cuja consciência o oriente para a ação no mundo. Entretanto, na constituição do Ensino de História na Sociedade em Rede, entre as disputas e ambiguidades que instituem e disputam forças, até hoje a perspectiva crítica encontra desafios na realidade educacional. Exemplo disso são os recentes projetos “Escola Sem Partido” e a formulação do “Novo Ensino Médio”, ambos representam o ideal neoliberal que comporta o neoconservadorismo e o neotecnicismo, coadunando com um ensino voltado para o trabalho e alheio aos preceitos de uma formação crítica dos cidadãos. Nessa perspectiva o Ensino de História é constantemente ameaçado, diminuído e vigiado.

Além disso, na Sociedade em Rede a escola vive uma crise quanto ao seu papel diante do Estado e dos jovens também pelas formas que moldam nossas vivências contemporâneas: a fluidez das relações sociais, dos saberes e do tempo motivada pela presença cada vez mais forte da internet na vida dos alunos, fez com que a escola perdesse o status de detentora privilegiada do saber, afinal, atualmente as informações se encontram mais acessíveis através de diferentes linguagens e disponíveis em variados sites e canais que existem no ciberespaço. Tal crise desencadeia a percepção de que o ensino escolar é antiquado, atrasado e desmotivante se confrontado à gama de novidades sedutoras e de informações presentes na internet. É nesse sentido que, assim como a escola, a História carece de reflexões acerca do seu papel na Sociedade em Rede. Conforme Laville (1999), a contemporaneidade atravessa à História desafiantes paradoxos. Se ela tem grande potencial de formação crítica e emancipatória das subjetividades ao construir uma perspectiva processual, temporal e problematizante; ela ainda reveste-se de um caráter de controle, consolidação e padronização do pensamento uma vez que sofre a influência de um determinado tipo de poder, seja ele governamental ou institucional que pode, ou não, afetá-la. Como exemplo citemos as universidades cujos currículos elegem determinadas temáticas, abordagens teóricas e autores como relevantes. Entretanto, apesar desse seu potencial, a implementação de uma narrativa histórica não garante a modelagem única das subjetividades, pois outros mecanismos, como os meios de comunicação, podem ter maior influência sobre a sociedade. Isso é fruto do que Castells (1999) chamou de “sociedade informacional”, caracterizada pelo fato de que as informações na atualidade são obtidas de forma independente e ampla através do uso da tecnologia, desta maneira, a narrativa está descentralizada, não mais absorta no domínio da História escolar ou universitária. Existem formas diversas de promover uma ação de controle sobre as pessoas, a exemplo da inserção de instância de poder nas redes sociais digitais ou da construção de narrativas históricas em canais e sites *on-line*. A disputa de narrativas no mundo virtual faz com que outras variantes sejam enxergadas pelos grupos que a disputam: linguagem, performances, número de seguidores e engajamento social etc., de modo que essas variáveis influenciam no alcance da narrativa sobre um dado número de pessoas.

De acordo com Bittencourt (2018), o currículo de História proposto nos dispositivos normativos brasileiros atualizam ambiguidades políticas. Por exemplo, apesar de a BNCC orientar os docentes a trabalharem de forma crítica os usos das TDIC na produção do conhecimento, ela preserva valores que orientam os estudantes a uma homogeneização identitária idealizada pelo processo de globalização através de princípios como inovação, competências e habilidades que estimulam a disciplina, a produtividade, meritocracia e competição. Considerando o estilo de vida das gerações discentes atuais da Sociedade em Rede, imersas nas TDIC e vulnerável ao impacto da guerra de

narrativas históricas, o que tem gerado transformações na forma como elas enxergam a escola e a disciplina de História, é preciso problematizar o papel, as possibilidades e os desafios do Ensino de História, reconstruindo seu código disciplinar (SCHIMIDT, 2012).

3. O ENSINO DE HISTÓRIA NA ÓTICA DA HISTÓRIA PÚBLICA E DIGITAL

Como foi abordado anteriormente, o Ensino de História passa por mudanças e interferências relacionadas ao contexto histórico, político, social e cultural que o permeia. Não alheia a essa mudança também se encontra a própria ciência da História. Um novo campo de estudo que ganha cada vez mais espaço nas discussões historiográficas é a chamada História Pública e Digital (HPD), a qual reúne os preceitos da História Pública³ e da História Digital⁴, a qual se preocupa em realizar uma História ao grande público, considerando as necessidades dele, e realizada no meio virtual, portanto, uma História que se faz com o uso das TDIC.

No Brasil as discussões em torno da História Pública e da História Digital tiveram notoriedade a partir da virada do milênio, trazendo novas possibilidades à construção e à propagação da História. Uma complementa a outra no sentido de demonstrar que o conhecimento histórico não está restrito às academias, encontrando-se democratizado em novos meios. Desta forma, entende-se as potencialidades da HPD para o ensino de História, em razão de acreditar que ela pode contribuir com a construção e propagação do conhecimento que construam posturas epistemológica, política e ética que coaduna não apenas com o rigor metodológico e a crítica historiográfica, mas também com uma postura questionadora, inclusiva, cooperativa, democrática e sensível, portanto, mais humana do Ensino de História.

A pandemia da Covid-19 trouxe celeridade à utilização das TDIC em vários âmbitos da vida, inclusive educacional, ao passo que incentivou a sociedade a observar as tecnologias digitais como ferramentas importantes para a continuidade de atividades diversas - lazer, educação, atividades laborais, dentre outros -, em um contexto de mortandade e desesperança, incitando reflexões. No que diz respeito à educação, afloraram-se os debates acerca da educação à distância, do ensino remoto e do ensino híbrido, despertando o interesse em analisar, entender e (re)elaborar a relação da escola

³ A História Pública é considerada por estudiosos como Rovai e Almeida (2011) como um movimento, consistente na busca por difundir a História através de diferentes meios e linguagens, portanto, não a consideram um novo campo historiográfico com novas metodologias ou objetos de estudo. Para os intelectuais brasileiros, a História Pública tem como objetivo ampliar o palco de atuação da história para além das universidades, fazendo uma mediação entre o conhecimento histórico e a sociedade civil como um todo.

⁴ De acordo com Lucchesi (2013), a História Digital pode ser entendida como um espaço para a divulgação do conhecimento histórico e como fonte ou uma ferramenta de pesquisa. Trata-se de um acontecimento recente e por isso não existe um consenso sobre sua classificação na historiografia, podendo ser considerada uma metodologia, uma tendência historiográfica, um subcampo ou um novo paradigma historiográfico.

com as tecnologias digitais, no nosso caso, sobre o ensino de História. Do ponto de vista educacional, contratos foram realizados entre Universidades, Institutos Federais, escolas municipais e particulares com grandes corporações como a Google para obter serviços como o *Gmail*, o *Google Classroom* e o *Google Meet* (MIAN, 2021). Foram feitas doações de aparelhos celulares⁵, distribuíram-se redes de conexão e pacotes de redes de *wi-fi*, com vistas a incentivar a inclusão digital da comunidade escolar. Apesar disso, o processo de inclusão digital na perspectiva educacional foi vivenciado com sobressaltos, afinal, professores e alunos tiveram que se adaptar à utilização das tecnologias de forma pedagógica em um curto período. De um lado, o professor observou sua carga de trabalho aumentada, pois teve que criar, adaptar e informatizar sua metodologia, utilizando seus próprios recursos (celular, computador, *wi-fi*) para ministrar suas aulas, muitas vezes em locais improvisados, sem o mínimo de conforto e expondo por vezes a privacidade do seu lar. Um outro ponto caótico para muitos docentes foi lidar com os atendimentos *on-lines*, reuniões, dúvidas frequentes dos alunos, fazendo com que houvesse uma sobrecarga de trabalho e de tempo dedicado a aprender manusear a tecnologia. Do outro lado, os alunos tiveram que se adaptar a grande quantidade de atividades, a lidar com aplicativos e ambientes virtuais que eles não dominavam ou conheciam e a não conviverem com seus colegas. Em meio ao contexto desolador, foi o meio virtual que possibilitou - mesmo com dificuldades - a continuidade das atividades escolares no período pandêmico.

A princípio esse aspecto poderia ser ilustrativo do qual estreita passa a ser a relação entre as TDIC e os sujeitos contemporâneos, afinal pelo desenvolvimento das mídias digitais são criadas formas de relação interpessoal, mediadas pelo computador, celulares e tablets, surgindo uma configuração de práticas de lazer, estudo, trabalho e comunicação amparadas na conectividade *on-line* (VEEN; VRAKING, 2009).

A dinâmica inovadora, rápida e fácil vivenciada no mundo digital conquista importância e passa a ser requerida pelos jovens no mundo não-digital, os quais buscam nas relações travadas no ambiente familiar, educacional ou de lazer: agilidade, objetividade, ludicidade e participação. Por isso, a ocorrência das transformações tecnológicas desenvolveu um novo perfil de aluno, que não se contenta com uma aula expositiva, monótona e com poucos recursos didáticos, componentes esses que contribuem para a dispersão do aluno em sala (BUSIGNANI; FAGUNDES, 2013).

Lima (2019) compartilha a ideia de que os estudantes atuais possuem características que levam o professor a pensar nas mídias digitais e nas tecnologias de informação como caminho salutar no processo de ensino e aprendizagem. A ideia concerne em entender a cultura escolar da instituição,

⁵ Educação lança programa “Estudantes em Rede”, com distribuição de celulares a estudantes. Disponível em< Educação lança programa “Estudantes em Rede”, com distribuição de celulares a estudantes (educacao.mg.gov.br)> Acesso em 05 de março de 2024.

os sujeitos e o cotidiano dos alunos, com a finalidade de desenvolver metodologias adequadas ao ambiente onde se leciona. Essa percepção se dá no dia a dia escolar através do contato e interesse do professor em compreender o que cativa o aluno no mundo digital, e também aquilo que lhe é desconhecido, proporcionando-lhe outras experiências no campo tecnológico. O uso das mídias digitais no Ensino de História desenvolve o aprendizado histórico e cibernético, ao passo que o mundo digital também é extensão da sociedade e requer o aprendizado técnico e de condutas éticas por parte dos jovens nesse espaço.

O professor de História precisa ter ciência do papel atribuído à disciplina de proporcionar uma leitura crítica do mundo, formando discentes que atuem ativamente na sociedade, logo, o ensino tem que proporcionar a criticidade, a autonomia, o protagonismo e a reflexão dos alunos. Na explanação de Ribeiro e Mendes (2016), a história tem o papel de promover a formação de pessoas conscientes e capazes de atuar positivamente na sociedade, assim, o uso da tecnologia deve ser pensado para que não seja empregado como um elemento meramente ilustrativo. O planejamento didático do professor necessita estar bem estruturado, oferecendo meios de instigar a criticidade do aluno (CAIMI, 2014). Cada vez mais as TDIC têm adentrado no contexto escolar, e com elas, novas metodologias estão sendo elaboradas. A dificuldade de implantação está relacionada com a infraestrutura das escolas e com a formação insuficiente dos professores, cuja realidade não favorece seu aprimoramento contínuo, algo que as tecnologias demandam dos seus usuários, pelo fato de estarem surgindo constantes inovações no campo digital (LOPES, 2016). É importante que o docente consiga analisar as fragilidades e as capacidades dos recursos digitais utilizados, como exemplo podemos citar o uso do *Podcast*. Ele pode ser manuseado como uma ferramenta de avaliação e/ou de potencialização da expressão oral do aluno, da concatenação de ideias e da troca de opiniões entre pessoas, além disso possibilita a edição de fala, som, eliminando as “falhas” ou falas equivocadas, ou até aprimorando a dinâmica com músicas, inserindo falas ou realizando cortes. A seleção da mídia pode instigar potencialidades - escrita, oralidade, criatividade, comunicação interpessoal, trabalho em grupo etc.- manuseadas de acordo com os objetivos pedagógicos e conteúdos históricos a serem trabalhados com os alunos.

São múltiplas as possibilidades de atuação dos docentes e discentes no campo digital, haja vista a variedade de plataformas, sites, canais, aplicativos e redes sociais difundidas no ciberespaço. A grande fragilidade em se trabalhar com o meio digital é a fácil dispersão dos alunos. Em contrapartida, existe uma mobilização dos estudantes na participação de atividades que requeiram ou façam uso dos meios tecnológicos. Os alunos da contemporaneidade possuem algumas características peculiares, dentre elas a instantaneidade, a “cultura do zapear”, a polivalência, a assimilação de

grandes quantidades de informação, a alta capacidade de busca, comunicação eficaz e coletividade, o que faz dele um aluno dinâmico e inserido confortavelmente na Sociedade em Rede (VEEN; VRAKKING, 2009). Os docentes que desejam fazer uso das TDIC podem fomentar o processo de escrita dos alunos com a criação de blogs, sites, Twitters, páginas no Facebook ou Instagram; se a intenção for desenvolver a capacidade de expressão oral dos alunos, pode-se promover a criação de canais no YouTube ou em aplicativos de Podcast; se o intuito for fazê-los aprender de maneira lúdica, os jogos *on-line* educativos ou com temáticas históricas é uma alternativa interessante. Portanto, para cada tipo de objetivo é possível usar um tipo de mídia, elas também podem ser empregadas juntas, aglutinando-se a fim de atingir o objetivo proposto. O desafio é problematizar as representações históricas e relações de poder que elas constroem, confrontá-las com narrativas historiográficas, problematizar que projetos de sociedade elas plasman e como se relacionam com nossa sociedade, isso é, tornar reflexivo e crítico os usos desses recursos tecnológicos.

Professores de história precisam ser capazes de ajudar outros a aprender história e a pensar historicamente, tarefa que exige a mobilização de estratégias relativas ao conhecimento histórico, propriamente dito, mas também à elaboração de problemas historiográficos, aos conhecimentos prévios dos alunos, aos contextos de aprendizagem, ao uso de suportes de informação e fontes de investigação compatíveis com tais contextos entre outros (CAIMI, 2014, p. 170)

Desse modo, professores de História podem perceber que a nova geração de alunos demanda outras metodologias de ensino que lhes promovam o protagonismo e a participação ativa e colaborativa no processo de ensino e aprendizagem, correlacionando o conteúdo com a sua realidade e utilizando métodos mais dinâmicos e interativos no contexto escolar. A inserção do professor nesse contexto oferece a conexão do Ensino de História com a realidade dos alunos, capacitando-os a fazerem uso crítico e ético das informações obtidas no meio digital, na medida que visam a educação para cidadania ativa, isto é, utilizando o ciberespaço para a solidariedade, tolerância, responsabilidade e consciência crítica (FONSECA, 2017)

No Brasil, o Ensino de História já dispõe de significativos exemplos concretos de alguns usos da cibercultura para produzir e socializar conhecimento histórico através das redes sociais. Diversos estudos como o de Costa (2010), Araújo (2018) e Pires (2022) destacam o benefício do uso das redes sociais *on-line* para o Ensino de História. Isso se deve ao fato de que grande parte dos discentes da sociedade pós-pandemia estão presentes em pelo menos uma rede social. Recuero (2009) vai além ao defender que as redes sociais produzem, filtram e divulgam informações que podem nutrir a produção do conhecimento. Ao fazer uso das mídias digitais, precisa-se ter ciência de alguns fatores presentes nos espaços *on-line*: persistência da informação, capacidade de busca, replicabilidade e audiências

invisíveis (idem). Dentre as principais redes sociais existentes na atualidade pode-se destacar: Instagram, Facebook, Twitter, Tik Tok, WhatsApp, Spotify e YouTube.

Nessa perspectiva, o professor pode enxergar o meio digital como ambiente de atuação ou de extensão da sua prática docente, e para além disso, pode ser um agente da história pública e digital, na medida que desenvolve e constrói saberes históricos no meio digital para um público amplo. Portanto, contribui duplamente com o ensino de História, primeiro, ao promover uma aproximação com seu alunado, adentrando em redes sociais, plataformas ou aplicativos que o seu alunado está inserido; segundo, ao contribuir com a divulgação de uma narrativa histórica aliada e comprometida com os preceitos éticos e metodológicos do fazer história, afinal, estamos inseridos em um contexto permeado por narrativas negacionistas, *fakes news* e até mesmo revisionismos ideológicos.

O professor que pretende fazer uma história pública e digital precisa ter ciência de alguns pontos relevantes para dar início a sua produção: público-alvo, tipo de linguagem utilizada, estética, conteúdos e temáticas, infraestrutura tecnológica e domínio básico da mídia digital utilizada. Ou seja, percebe-se que esses fatores são pontos básicos, que influenciam na produção de conteúdos e que demandam do professor: tempo, recursos e dedicação. Salienta-se que esses aspectos, somados ao fato de que as instituições de ensino não consideram essa atuação digital como atividade pedagógica reconhecida (não é contabilizada como carga horária, tão pouco é capitalizada)⁶, são realidades que dificultam e desmotivam a produção de conteúdos históricos por parte dos professores de História.

Aqueles professores que enfrentam tais dificuldades acabam por desenvolver conteúdos históricos que dialogam com as necessidades da Sociedade em Rede. Por estarem mais próximos do público-alvo, possuem um *feedback* mais rápido sobre as percepções dos discentes sobre suas produções, não raro percebem-se críticas e opiniões sobre o conteúdo, sobre a estética e até mesmo sobre a linguagem utilizada pelo professor público e digital.

Desta forma, o professor historiador público e digital lida com uma série de variantes que não encontraria em igual dimensão em uma sala de aula. As preocupações com público alvo de suas produções e suas conseqüentes formas de linguagem, expressão e culturas; também com a forma que os conteúdos de História serão apresentados; além disso, com o confronto de informações, a pesquisa histórica e a produção preocupada com a contribuição científica e pedagogicamente referenciada de uma história crítica, ética e politizada são apenas alguns dos inúmeros aspectos a se lidar nas redes. Apesar desses aspectos, a presença e esforço desses professores em atuar na esfera pública e digital

⁶ O reconhecimento de carga horária e de salário podem acontecer por meio de contratos de trabalho, porém não é algo comum no meio educacional.

contribuem para a divulgação da história, para o fomento da aprendizagem e para o desenvolvimento de outros espaços de diálogo com o público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa breve explanação tem como intuito esclarecer que as redes sociais além de ter uma finalidade de conectar indivíduos, conseguiu adquirir funções pedagógicas voltadas ao Ensino de História na cibercultura e na Sociedade em Rede. E isso tem se materializado em diversos exemplos concretos (criação de páginas, blogs, canais, dentre outros.) no Brasil.

Através das redes sociais é possível compreender que o meio digital tem se tornado um espaço ocupado pela sociedade que recorre a ela pelas diversas possibilidades que ela oferece: flexibilidade, agilidade, pluralidade de informações, pluralidade de linguagens, fácil navegação etc. Assim, as TIDC modificam o olhar que o estudante possui sobre a escola e a História, ainda baseadas na fragmentação do saber, em materiais e métodos tradicionais e na hierarquia professor-aluno, ou seja, na antítese ao que a cibercultura oferece aos discentes conectados ao meio digital, afinal, vivermos no contexto da Sociedade em Rede, onde o virtual e o real estão cada vez mais imbricados. Nesse panorama, os alunos da contemporaneidade estão familiarizados com o ambiente virtual da rapidez, da instantaneidade, da interatividade, do protagonismo. Aspectos esses, que eles buscam no dia a dia escolar.

Como foi visto, o ensino de História pode ser fomentado na virtualidade em diferentes linguagens, espaços e formas, trazendo uma riqueza de opções a quem procura obter conhecimento histórico, contudo para que um aprendizado significativo aconteça é necessário ter uma ação crítica nas redes, todos devem adquirir a ciência de que o ciberespaço é alimentado por aqueles que nele estão, portanto, qualquer pessoa tem a capacidade de produzir conteúdos, sejam eles pautados no conhecimento científico ou não. Isso implica dizer que alunos e professores podem desenvolver conteúdos nas redes sociais, de maneira a contribuir com o aprendizado e a alimentação da inteligência coletiva, enfrentando narrativas mentirosas e reducionistas. Desta forma, professores de História podem fomentar junto aos seus alunos a construção de podcasts, vídeos, blogs, páginas, a fim de contribuírem com a produção de conteúdos históricos interativos e envolventes, mas embasados nos critérios, rigor e consistência da ciência histórica, possibilitando o aprendizado crítico da História no ciberespaço.

Para que tais trabalhos sejam desenvolvidos, salienta-se a importância de uma formação docente voltada ao contexto da Sociedade em Rede, pois a familiarização dos docentes com a cibercultura e com os aspectos técnicos que envolvem o uso das mídias digitais possibilita uma atuação mais “confortável” dos professores no ciberespaço. Desta forma, enxerga-se como

imprescindível o diálogo dos historiadores, cientistas da computação e professores para a elaboração de projetos que beneficiem a formação docente e o ensino-aprendizagem em História, como a criação de redes sociais, museus digitais e acervos históricos *on-line*.

Frente a realidade de uma Sociedade em Rede e das mudanças ocasionadas pelas novas tecnologias digitais, a História Pública e Digital se apresenta como um caminho interessante para o professor que entende o mundo cibernético como inerente ao mundo não virtual, logo, reconhece no ciberespaço um ambiente propício para a propagação da história, do ensino de História e também de novas narrativas históricas.

Apesar do seu potencial, a HPD possui desafios a serem enfrentados. Primeiro, não se pode esquecer que há um contexto de desigualdade social no Brasil, em que vários segmentos da sociedade não estão inseridos na Sociedade em Rede, por não possuírem aparelhos digitais e tampouco acesso à internet. Como exemplo pode-se citar as comunidades rurais, quilombolas e indígenas. Portanto, a democratização do acesso à tecnologia digital fomentará a propagação de novos olhares e narrativas históricas no ciberespaço. Um segundo ponto importante é que a possibilidade de novas narrativas se apresentarem no ciberespaço não sana os problemas existentes no ciberespaço, afinal a Sociedade em Rede também é influenciada pelo ambiente não-virtual. O ciberespaço não é um ambiente neutro. O contexto político de determinadas sociedades e os interesses dos grandes empresários do ramo tecnológico esbarram no princípio ético da transparência e da veracidade. O crescente uso das I.A (Inteligência Artificial) tem demonstrado o uso não autorizado de dados dos navegantes e seu rápido processamento por muitas vezes distorce narrativas e conteúdo, comprometendo a veracidade das informações. Um terceiro ponto a ser discutido é a fragilidade e liquidez das informações presentes no ambiente virtual. Ora, ao existir uma Sociedade em Rede, existe também histórias na Rede. O meio digital está repleto de fontes históricas que podem ser deletadas ou perdidas. O apagamento dessas fontes implica em um problema para a HPD, pois sem fontes o trabalho do historiador não é possível. Por isso, a preservação do patrimônio digital também é um aspecto de discussão, é imprescindível que haja a preservação dos dados no ciberespaço para que ele seja objeto de estudo, pesquisa e reflexão dos pesquisadores da HPD.

Os desafios são extensos e complexos, apesar disso, verificamos que a Sociedade em Rede e a cibercultura estão presentes na contemporaneidade, possuindo aspectos positivos e negativos, os quais devem ser refletidos e pensados para beneficiar cada vez mais a sociedade, e no caso em tela, ao Ensino de História. Portanto, motivando a democratização, a ética e a transparência no ciberespaço, será possível trabalhar e amadurecer o papel da História Pública Digital no Ensino de História.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Robson Victor. O uso de redes sociais como prática no ensino de História. Jamaxi - **Revista de História**. v. 2, n. 1, 2018.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.
- BUSIGNANI, Orlando Marcelo Nalin; FAGUNDES, Bruno Flávio Lenha. O uso das tecnologias no ensino de história: possíveis contribuições. **Artigos Paraná**. Governo do Estado. V. I, 2013.
- CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. A progressão do conhecimento histórico na educação básica: dilemas da transição entre os níveis fundamental e médio. **Revista do Centro de Ciências da Educação**. V. 32, n. 2, mai./ago. 2014.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COSTA, Marcella Albaine Farias. As redes sociais como possibilidade: uma nova forma de ensinar, aprender e divulgar o conhecimento histórico. 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, redes sociais e aprendizagem. **Anais Eletrônicos**. 2010.
- FONSECA, Josélia. Ética da responsabilidade como pilar da cidadania no século XXI. **Revista Dialectus**. Ano 4, n. 10, jan./jul., p. 184-199, 2017.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas; PEREIRA, Nilton Mullet; PACIEVITCH, Caroline; SEFFNER, Fernando. Ensinar, Pesquisar, Ensinar: a experiência dos mestrados profissionais. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 08-32, set. /dez. 2017.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIDDINGTON, Jill. O que é História Pública? In: ALMEIDA, Juniele R.; ROVAI, Marta G. O. **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 31 a 51.
- LIMA, Susanna Fernandes. Estudantes da geração z e a autoria compartilhada das aulas de História. **ANPUH-Brasil – 30º Simpósio Nacional de História – Recife**, 2019.
- LOPES, Cristiano Gomes. **O ensino de História na palma da mão: o WhatsApp como extensão da sala de aula**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). - Universidade Federal do Tocantins.
- LUCCHESI, Anita. História e Historiografia Digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, n. XXVII, 2013. p.1-17.
- MIAN, Mariella Batarra. Universidades federais brasileira a serviço da lógica colonial. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; SOUZA, Joyce; CASSINO, João Francisco (org.). **Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.
- NOIRET, Serge. História Pública Digital. **Linc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 28-51, 2015.

PIRES, Márjorie. **Professores de História e as Mídias Digitais: possibilidades ao Ensino de História**. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2022.

RECUERO, Raquel. Redes Sociais na Internet, Difusão de Informação e Jornalismo: Elementos para discussão. In: SOSTER, Demétrio de Azeredo; FIRMINO, Fernando.. (Org.). **Metamorfoses jornalísticas 2: a reconfiguração da forma**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2009, v. , p. 1-269.

RIBEIROS, Renilson Rosa; MENDES, Luís César Castrillon. Aprender e Ensinar História na contemporaneidade: desafios necessários para uma disciplina na berlinda. **Fato e Versões**, Coxim: MS, v. 9, n. 16, p. 129-144, set./dez. 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos História do Ensino de História no Brasil: Uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

SIMÕES, Isabella de Araújo Garcia. A Sociedade em Rede e a Cibercultura: dialogando com o pensamento de Manuel Castells e de Pierre Lévy na era das novas tecnologias de comunicação. **Revista eletrônica Temática**. Ano V, n. 5, maio, 2009.

SOUZA, Meire Cristina de. Educação. Educação digital: a base para a construção da cidadania digital. **Debater a Europa**, n. 19, jul/dez, p. 57-67, 2018.

VEEN, Wim; VRAKKIGN, Ben. **Homo zappiens: educando na era digital**. São Paulo: Artmed, 2009.

ESTUDANDO HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA DE DIVULGAÇÃO NAS PLATAFORMAS DIGITAIS

STUDYING HISTORY IN TIMES OF PANDEMIC: AN EXPERIENCE OF DISSEMINATION ON DIGITAL PLATFORMS

Bruna Morrana dos Santos Cavalcante¹

Resumo: O contexto de crise engendrado pela pandemia do SARS-CoV-2, também fez com que os historiadores repensassem o seu próprio ofício e buscassem outros lugares de produção do saber histórico que, na contemporaneidade, não mais se restringem às universidades, aos museus e às consultorias históricas. Esse trabalho se situa no limiar entre os campos historiográficos da História Pública e da História do Tempo Presente, e tem como objetivo principal mostrar como páginas criadas em redes sociais populares como, o *Instagram* e o *YouTube*, têm disseminado o conhecimento histórico de maneira gratuita e contribuído para promover um espaço democrático para a troca de experiências e conhecimento entre historiadores acadêmicos e professores.

Palavras-chave: Ensino de História; Redes Sociais; Divulgação científica.

Abstract: The context of crisis caused by the SARS-CoV-2 pandemic has also led historians to rethink their own profession and seek other places for the production of historical knowledge, which in contemporary times are no longer restricted to universities, museums, and historical consultancies. This work is situated on the threshold between the historiographic fields of Public History and History of the Present, and its main objective is to show how pages created on popular social networks such as Instagram and YouTube have disseminated historical knowledge for free and contributed to promoting a democratic space for the exchange of experiences and knowledge among academic historians and professors.

Keywords: Teaching History; Social Networks; Scientific dissemination.

¹ Mestra em História pela Universidade Federal de Sergipe (PROHIS/UFS), Doutora em História pela Universidade de Brasília (UnB), Professora de História na Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEDUC/SE), Lattes (<http://lattes.cnpq.br/6200780716682195>), Orcid (<https://orcid.org/0000-0003-4765-5648>). E-mail: bmorrana@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A História Pública, campo historiográfico ou um fluido subcampo, assim como definiu Jurandir Malerba (2014), tem cada vez ganhado mais adeptos ao redor do mundo. Os pioneiros historiadores públicos nos EUA defendiam que, em oposição ao historiador acadêmico, emergiria um novo historiador que se transformaria em *persona pública*, extrapolaria os muros das universidades e teria um leque de atuação mais amplo. Isso nos mostra que, a gênese da História Pública estava diretamente ligada ao contexto de crise laboral que afetava os historiadores acadêmicos nos Estados Unidos.

Thomas Cauvin, professor da Universidade de Luxemburgo e autor do livro *Public History: a textbook of practice* (2016), escreveu sobre o desenvolvimento da História Pública e fez uma reflexão sobre o processo de internacionalização desse campo, que segundo ele, tomou feições distintas em dois momentos: nos anos 1980 e na década de 2010. Foi no primeiro processo que se deu a difusão da abordagem estadunidense, já que foi na América do Norte que Robert Kelley criou a expressão “*Public History*”. De acordo com Cauvin, a História Pública se baseia em três ênfases: “a comunicação da história a audiências não acadêmicas, a participação pública e a aplicação da metodologia histórica a situações do presente.” (CAUVIN, 2019, pp. 8-28)

A partir dos anos 2000, a mais recente internacionalização parece ter logrado êxito, muito em função da revalorização do papel dos historiadores. Estes têm produzido suas narrativas históricas seguindo diferentes caminhos dentro da História Pública. Um passo decisivo para a internacionalização da História Pública, foi a criação da *International Federation for Public History* (IFPH) em 2010. Segundo Thomas Cauvin, essa instituição “has tried to connect historians with each other, and has encouraged conversation about new courses and programs in public and applied history all around the world.”² (CAUVIN, 2018, p. 42). Nessa década, o processo foi mais estruturado e menos controlado por historiadores da América do Norte.

No Brasil, a noção de História Pública tem encontrado recepção nos últimos anos e uma prova disso, foi a criação em 2012 da Rede Brasileira de História Pública (RBHP), que passou a congrega os diversos praticantes e a organizar simpósios. Apesar da barreira linguística, já que em grande parte da literatura ainda predominam as produções em inglês, atualmente, a História Pública pode ser considerada mais internacional do que antes. Mesmo sem uma definição estrita do que é História Pública, o caso da Itália e de tantos outros evidenciam que a sua internacionalização depende dos contextos nacionais específicos.

² “Tentou conectar historiadores entre si e encorajou conversas sobre novos cursos e programas em história pública e aplicada em todo o mundo.”

Se na emergência do movimento da História Pública as discussões sobre o papel do historiador estiveram em voga, o contexto de crise engendrado pela pandemia do SARS-CoV-2, também fez com que os historiadores repensassem o seu próprio ofício e buscassem outros lugares de produção do saber histórico, que na contemporaneidade não mais se restringem às universidades, aos museus e às consultorias históricas.

Segundo Ana Paula Teixeira e Bruno Leal (2019), o “triunfo da História” constatado por Jacques Le Goff nos anos 1980, ainda persiste no século XXI e tem se convertido em diversos produtos históricos que, por sua vez, são consumidos no meio social. Da mesma forma que antes, a demanda social continua sendo pela História e não pelo historiador. Por isso, não é exagero dizer que estamos há algum tempo, em decorrência dessa demanda, vivenciando a abertura exitosa de uma porta maior para a produção e disseminação do conhecimento histórico para públicos ampliados, e em diversos suportes como *websites*, perfis nas redes sociais, revistas, programas televisivos e minisséries, que no Brasil fazem sucesso e têm uma boa audiência.

Porém, se engana quem acha que atualmente o historiador é referência entre o público interessado em temas históricos. São poucos os historiadores que se dedicam a divulgar o resultado das suas pesquisas para o grande público e no Brasil, é através da *Internet* que os jornalistas têm aumentado a sua influência no que diz respeito aos temas e discussões históricas circulantes, principalmente porque essa categoria detém os recursos necessários para atingir o público leigo. Os autores lançaram duas hipóteses que explicam o porquê de os historiadores não serem os protagonistas na divulgação de História.

Em primeiro lugar, não houve um grande projeto de longo prazo que priorizasse a divulgação para o grande público por parte da academia. Enquanto os profissionais das outras áreas cuidavam disso, os historiadores estavam mais preocupados em usar uma linguagem “empolada” para distinguir o seu trabalho do de outras categorias, como a os jornalistas, por exemplo. Isso quer dizer que, trabalhos acadêmicos escritos apenas com o objetivo de alcançar os pares e não um público mais amplo, acabaram parados nas prateleiras das bibliotecas universitárias. A segunda hipótese está relacionada aos impactos do paradigma digital no meio historiográfico, e que provocaram transformações na maneira de se enxergar os conceitos de credibilidade e autoridade.

O fato é que o historiador não detém o monopólio da fala e a sua voz tem tido pouco alcance social. Sendo assim, o objetivo desse artigo é mostrar como páginas criadas na *Internet* (em especial, as redes sociais) têm disseminado conhecimento histórico de maneira gratuita e contribuído para promover um espaço democrático para a troca de experiências e conhecimento entre historiadores e professores. Além do mais, a ideia é ampliar o público e criar uma comunidade que se interessa por História, a partir da divulgação de conteúdos que contemplam uma linguagem simples e objetiva.

E é interessante pontuar que, a quantidade de “professores-Youtubers” cada vez mais cresce na nossa disciplina, chegando alguns a alcançar, inclusive, milhares de seguidores e um público assíduo, como é o caso do canal *Leitura ObrigaHistória* que conta com 349 mil inscrições. A tecnologia também representa uma nova oportunidade profissional para os professores, já que muitos deles não estão inseridos no mercado de trabalho exercendo a profissão nas escolas, e acabaram fazendo do ambiente virtual a sua sala de aula. Muitos podem não saber, mas as visualizações diárias, semanais e mensais podem render ao criador de conteúdo um retorno financeiro, além da visibilidade que o profissional pode alcançar ao divulgar a sua imagem na *Internet*.

Concordamos com Malerba quando ele afirma que os “historiadores “públicos” devem estar sempre precavidos de sua audiência e, certamente, sempre desejarão, desde o início de uma ideia ou projeto, alcançar um público cada vez maior de espectadores ou leitores de modo a facultar acesso ao passado ao grande público” (MALERBA, 2014, p. 30). Depois de alguns meses de experiência, observou-se que, o perfil da audiência do canal do *Youtube*, do perfil no Instagram e da página do Facebook reúne historiadores acadêmicos, professores de História da educação básica, graduandos em História e, em sua maioria, estudantes do Ensino Médio que usam a *Internet* como uma ferramenta a mais durante a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ademais, a elaboração desse projeto audiovisual também se insere no contexto de expansão do uso das novas tecnologias da informação e comunicação no ensino de História. É claro que isso não é um fato inédito, pois a utilização do cinema, rádio e televisão nas aulas de História ganhou mais terreno e adeptos a partir da década de 1990. Ademais, o nosso convívio com as novas tecnologias é recente, embora seja fácil reconhecer que hoje temos acesso a uma quantidade muito superior de ferramentas e recursos ligados ao uso da grande rede. Compactuamos com a ideia do historiador Dilton Maynard quando este afirma que, “para aventurar-se pela História do Tempo Presente, o pesquisador não necessita ser uma espécie de maestro de computadores, um autômato insensível aos seus dias e aos acontecimentos.” (MAYNARD, 2016, p. 104)

Metodologicamente falando, o objetivo é construir aulas presenciais ou remotas de História mais dinâmicas e interativas. Defendemos também a ideia de que, as videoaulas e os perfis nas redes sociais são ferramentas que contribuem ativamente para a produção do conhecimento histórico e que acabam facilitando o processo do ensino de História. Mas, não devemos nos esquecer de que, estes também são espaços de construção de uma determinada versão da História a qual pode influenciar na maneira como o público pode reagir aos *posts* e, em decorrência disso, interpretar este ou aquele tema histórico. Em suma, o uso das redes sociais tem transformado as pessoas em “especialistas de *Internet*”, o que traz sérios riscos a aprendizagem histórica, porque se antes as discussões ficavam

restritas aos especialistas e acadêmicos, notadamente os professores, hoje por causa da velocidade em que as informações circulam, a repercussão é bem maior e incita mais debates.

A EXPERIÊNCIA DO HISTORIADOR-DIVULGADOR NO INSTAGRAM

O interesse em criar um canal de divulgação dos conteúdos sobre história resultou no perfil *@estudando.historia*, idealizado no ano de 2019 pela professora Bruna Morrana dos Santos Cavalcante, na época doutoranda em História pela Universidade de Brasília (UnB) e professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura do Estado de Sergipe (SEDUC/SE). Antes do lançamento para o grande público, pensou-se primeiro na identidade visual que definiria aquele espaço virtual, bem como o nome que seria utilizado. A divulgação *on-line* da nova página foi feita por alunos e professores de História que compartilharam o *link* no próprio Instagram, em perfis do Facebook e no mais conhecido aplicativo de mensagens instantâneas, o *WhatsApp*. Aquele (a) que passa a seguir a conta vai encontrar referências de livros, dicas de filmes, mapas mentais e videoaulas que possuem temáticas relacionadas ao conhecimento histórico. Até o momento, o perfil conta mais de uma centena de publicações e aproximadamente 1.270 seguidores.

Algumas postagens publicadas no perfil, não são previamente programadas e estão relacionadas aos acontecimentos que vão se sobrepondo cotidianamente e que, rapidamente, se transformam em históricos. Essa é a contradição do nosso milênio: um tempo acelerado que impede o transcorrer do presente e uma memória que procura tornar sólido esse presente fulminante. É sabido que na sociedade contemporânea midiaticizada e sem espaços vazios, o historiador tem um papel importante na produção do acontecimento e “não adianta o historiador deslocar-se para escapar da sua própria contemporaneidade, está o pega sem que ele saiba exatamente onde e quando.” (ROUSSO, 2016, p. 249). Sendo assim, essa página no Instagram também acaba buscando uma audiência no conjunto dos temas relacionados à história do tempo presente.

A título de exemplo, no mês de maio de 2020 quando George Floyd, um homem afro-americano foi morto pelo policial Derek Chauvin e o movimento “*Black Lives Matter*” ganhou força no mundo todo, foi feita uma postagem indicando a leitura da obra *A Terceira Vida de Grange Coopeland*, escrita pela ativista norte-americana Alice Walker e publicada originalmente em 1970. Neste romance, as principais temáticas abordadas são: a modalidade da parceria rural, a conquista da educação como recurso de emancipação para o negro e a questão dos direitos civis. Alice Walker é conhecida mundialmente por publicar obras que contemplam o entendimento do passado e das mazelas da comunidade negra norte-americana.

A ideia foi mostrar ao público que acompanha a página, a importância de ter contato com obras que trazem no bojo da narrativa, uma reflexão sobre o racismo não só nos Estados Unidos, mas

como no Brasil também, e a partir delas discutir esse tema de maneira crítica, seja na academia ou no ambiente escolar. De certa maneira, o professor acaba sendo o mediador “de discussões e memórias na sala de aula, além de possíveis formas de combate ao racismo tendo como foco a igualdade e tolerância.” (SOUZA, 2016, p. 4)

Figura 1 – Indicação da obra “A Terceira Vida de Grange Coopeland”



Fonte: Página do perfil Estudando História no Instagram

Em meados de novembro de 2020, durante o processo eleitoral que elegeria o novo presidente dos Estados Unidos, foi compartilhada uma imagem que indicava aos seguidores a obra *Como as Democracias morrem* (2018), escrita pelos professores de Harvard, Steve Levitsky e Daniel Ziblatt. Esses dois pesquisadores têm se dedicado a estudar as crises da democracia ao redor do mundo, sendo que, o enfoque de Ziblatt recai sobre a Europa, enquanto Levitsky é um estudioso da política latino-americana. Ele acredita que grande parte da crise democrática nos Estados Unidos hoje é provocada pela extrema polarização que é, sobretudo, fruto das diferenças raciais e religiosas neste país. Além disso, é categórico ao afirmar que, quando o racismo permeia o Estado, a democracia começa a diminuir.

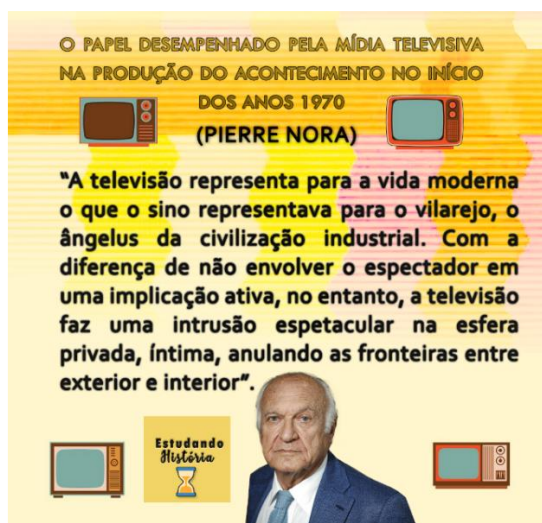
Figura 2 – Indicação da obra “Como as democracias morrem”



Fonte: Página do perfil Estudando História no Instagram

As postagens de mapas digitais, elaborados especialmente para a página, representam um meio de divulgar o conhecimento histórico e de discutir com os seguidores sobre obras e textos considerados fundamentais para o campo da história do tempo presente. Assim aconteceu com um artigo do francês Pierre Nora, autor da consagrada obra “*Les lieux de mémoire*”. Em síntese, no texto Nora explicou que vivemos num presente em que a memória não existe mais e esse é um problema. Sendo assim, tal particularidade do atual momento histórico impulsionou o interesse em consagrar lugares portadores de memória. O projeto intelectual desse historiador de resgate da memória e da identidade nacional, acompanhou a onda memorial que se espalhou na França a partir dos anos 1970.

Esse mundo contemporâneo embebido de “presentismo”, cada vez mais reforçado pela mídia, viu a “nossa memória” desmoronar. É tempo de mudanças, onde a unidade do tempo histórico não é a mesma, isto é, a linearidade observada antes não existe e, agora, é invertida pela incerteza que o futuro cria para o presente. Isso se deu por causa da aceleração da história, que é a distância entre a memória verdadeira das sociedades primitivas e a história, pois “não estamos mais dentro da verdadeira memória, mas dentro da história.” (NORA, 1993, p. 1993). Com o intuito de explicar a importância dos meios de comunicação na produção do acontecimento nos anos 1970, foi elaborada uma montagem com uma pequena citação do autor trabalhado naquela postagem:

Figura 3 – Postagem sobre Pierre Nora

Fonte: Página do perfil Estudando História no Instagram

A apresentação visual do conteúdo dessa postagem foi pensada com a finalidade de que o público refletisse sobre as transformações do passado, embora a televisão ainda seja um meio de comunicação em massa, e que também trouxesse essa discussão para o papel que a mídia, em especial, as redes sociais desempenham na construção do acontecimento nos dias de hoje. O alcance desses veículos de informação é enorme, porque existem diversas estratégias para aumentar o público, mas quando são apelativas acabam disseminando *Fake News*.

A partir das eleições presidenciais norte-americanas ocorridas em 2016, esse termo em inglês se tornou expressão corrente do nosso vocabulário. Evocamos as ideias da estudiosa argentina Beatriz Sarlo (2005), quando esta afirma que existe uma “taquigrafia da política”, ou seja, podemos reconhecer a política a partir dos lemas (sejam eles ideologicamente qualificados ou hipócritas) e gestos cheios de significados, espalhados atualmente nas redes sociais. Apesar de serem “armas” para defender ou atacar, as frases utilizadas atualmente pelos políticos são descartáveis, isto é, se fazem sucesso continuam sendo pronunciadas, senão, logo serão substituídas.

Nesse sentido, ao trazer textos e obras de referência da historiografia, o perfil do Instagram acaba se tornando um espaço virtual de discussão e uma rede de colaboração que conecta os historiadores acadêmicos e os professores da educação básica. Uma prova disso é que, a existência da página *@estudando.historia* possibilita também a divulgação científica da nossa disciplina, já que pesquisadores enviam materiais de divulgação de cursos, eventos *on-line* e *links* que nos levam a postagens de outros perfis. De certa forma, é uma maneira de saber o que está acontecendo nas Universidades e em outros lugares de produção do conhecimento. Além das postagens no *Feed*, alguns vídeos do canal no *Youtube* são disponibilizados no IGTV, aplicativo de vídeos do Instagram

que também se configura como um recurso interessante. Juntos, os 17 vídeos do IGTV somam 1.710 visualizações.

ENSINAR HISTÓRIA ATRAVÉS DE OUTRAS REDES SOCIAIS

No entender de Beatriz Sarlo, vivemos uma crise educacional mundial que é motivada em grande parte pelo vazio de significados que afetam tanto os estudantes, quanto os professores. Atualmente, “a escola é, para os adolescentes, o lugar da pobreza simbólica porque é um espaço não exclusivo nem hegemonicamente *mass-midiático*. Por isso, tem dificuldade de articular novas sínteses culturais” (SARLO, 2005, p. 101). Gramsciana, ela defende uma educação humanística onde a igualdade de oportunidades culturais compensaria as desigualdades sociais. Além disso, por ser uma formação mais “completa”, não estaria sujeita à obsolescência do conhecimento que se tem sobre a informática, por exemplo. A escola deveria ensinar a aprender e lá, os alunos aprenderiam a pensar.

E nesses tempos de crise, a tarefa dos docentes tornou-se ainda mais difícil: continuar o processo de ensino-aprendizagem em meio à pandemia e produzir aulas remotas que consigam atrair a atenção de jovens tão imersos em uma cultura visual midiática. É claro que professores e alunos tiveram que adaptar-se à nova realidade de aulas não-presenciais, e essa “falta de sentido” em relação ao modelo educacional, ficou mais evidente com o distanciamento necessário do ambiente escolar.

Parece óbvio afirmar que qualquer aluno nosso nascido no século XXI, seja um *digital born* (nativo digital), que tenha acesso à *Internet* ou na melhor das hipóteses, que saiba utilizá-la de maneira positiva. Porém, na prática, sabemos que o cenário não é tão satisfatório quanto se deseja, pois muitos deles ainda não têm condições de utilizar o ciberespaço pela falta de equipamentos (computador ou celular), ao mesmo tempo em que existe uma grande parcela de usuários assíduos das famosas redes sociais virtuais para entretenimento, mas que não reconhecem como essas plataformas podem auxiliá-los nos estudos. De acordo com a pesquisa divulgada em 2019 pelo TIC Kids Online Brasil 2018, cerca de 24,3 milhões de crianças e adolescentes com idade entre 09 e 17 anos, são usuários de *Internet* no Brasil, o que corresponde a 86% do total de pessoas dessa faixa etária no país.³

Um outro problema que quase não é levado em consideração pelos alunos, é a falta de confiabilidade das informações disponíveis na grande rede e o jovem, enquanto agente que está buscando o conhecimento histórico, precisa filtrar bem os conteúdos de origem duvidosa e, portanto, evitar cair nas armadilhas do “des” ensino de história, em especial, da história do tempo presente.

³ Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. TIC Kids Online Brasil 2018. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/brasil-tem-243-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-utilizando-internet>> Acesso em 15/11/2020.

Apesar disso, o *Youtube* continua sendo uma dos *sites* mais acessíveis aos adolescentes e esse foi um fator determinante para a criação do canal.

Então, para tentar reduzir os efeitos negativos da suspensão do ensino presencial, em virtude da pandemia de SARS-Cov-2, decidiu-se reativar um canal que existia desde 2011 na plataforma *Youtube*, com a finalidade de que esse espaço virtual se transformasse num meio de complementar os estudos dos estudantes do ensino fundamental e médio. No entanto, dentre os problemas enfrentados, um dos mais difíceis de vencer foi o da comunicação, visto que o historiador/professor de História precisa de uma linguagem acessível para atingir o público que deseja.

Além disso, existe toda uma organização que vai desde a preparação do roteiro, do cronograma até a edição dos vídeos, para que a narrativa da aula transcorresse de maneira fluida e menos enfadonha para o expectador. Durante a elaboração dos roteiros, foram utilizados livros didáticos de História e livros acadêmicos que deram um suporte teórico ao docente. Geralmente, as videoaulas eram gravadas na semana anterior das aulas programadas para uma determinada turma, sendo disponibilizadas, a posteriori, de maneira assíncrona aos estudantes e, num segundo caso, a gravação era feita durante a realização da aula.

No entanto, é preciso deixar claro que, antes de divulgar as gravações das aulas nas redes sociais, tomava-se precauções com a edição do vídeo, buscando sempre garantir a segurança e a privacidade dos alunos que estavam assistindo à aula. Dessa forma, não foi feito nenhum tipo de divulgação da imagem, seja por meio de informações pessoais, seja por vídeos ou fotos. Por fim, depois de gravados e editados, os vídeos foram compartilhados no *YouTube*. Atualmente, o canal “*Bruna Morrana*”, criado em 2011 e lançado em abril de 2020, conta com 663 inscrições, 77 vídeos e 25.998 visualizações.

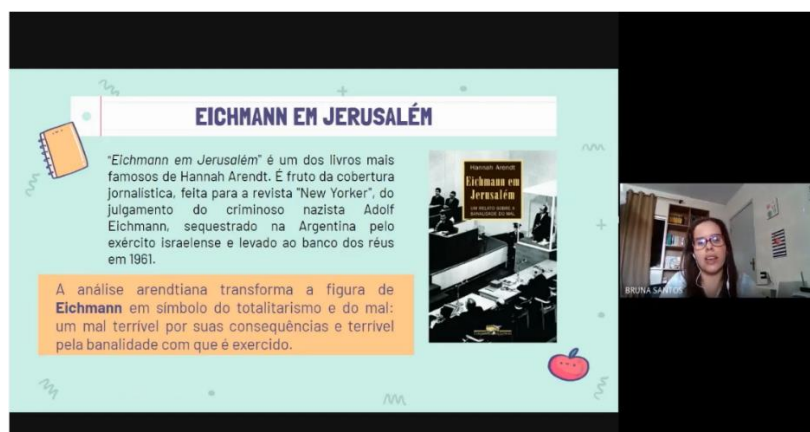
O historiador que defende e se dedica aos estudos do passado recente enfrenta diariamente o desafio de lidar com as demandas sociais, pois existe aquela sensação de estar diante de uma “história que não passou”. Isso acontece, principalmente, quando tratamos de eventos traumáticos recentes como o Holocausto e a ditadura civil-militar no Brasil, e que ao longo da segunda metade do século XX, se tornaram objetos prioritários de investigação. Segundo Vanessa Domingues,

A matança indígena, a escravidão, o racismo, a sociedade patriarcal, o machismo, a homofobia, o neocolonialismo, o nazifascismo, as torturas e mortes orquestradas pelos agentes do Estado durante a ditadura civil-militar no Brasil, e todas as demais temáticas no campo dos direitos humanos, assim como as experiências socialistas, o nazifascismo, são temas que geram “polêmicas” em publicações, seja no *Facebook*, *Twitter*, *Youtube* ou *WhatsApp*, expandindo-se do virtual ao real. (DOMINGUES, 2018, p. 1)

Entendendo que a *Internet* é um espaço de construção de narrativas sobre a história do tempo presente, foi publicada no dia 08 de novembro de 2020, uma videoaula sobre o “*Totalitarismo em*

Hannah Arendt”, que foi ministrada aos alunos da 3ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Almirante Barroso (Muribeca/SE) de maneira síncrona através da plataforma Google Meet. Durante a explanação, foram abordados conceitos importantes para a autora como o de totalitarismo, de banalidade do mal e a relação destes com o Holocausto. A escolha desse tema se insere nesse cenário das discussões existentes no âmbito da história do tempo presente, já que no contexto atual, estamos expostos cotidianamente a uma “avalanche” de abordagens sobre memória, trauma e esquecimento nos telejornais, sites de notícias, revistas impressas ou *on-line*, etc.

Figura 4 – Captura de tela da videoaula sobre Hannah Arendt



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=_76CBzodGf4&t=179s

Depois de alguns meses, foi criada uma *playlist* do canal com o objetivo de publicar vídeos destinados a apresentar obras de autores nacionais e estrangeiros e que versam sobre variados temas históricos. Seguindo na esteira do totalitarismo mencionado no parágrafo anterior, foi publicada em 27 de junho de 2020, uma resenha do romance *Todos os nossos ontens* (1952), de Natalia Ginzburg, figura conhecida dentre os integrantes da chamada literatura neorrealista italiana do pós-guerra.

Através de uma ficção familiar, a autora consegue perscrutar um contexto mais amplo de ascensão do fascismo na Itália e de início da Segunda Guerra Mundial. Além disso, a narrativa construída sob um tom memorialístico revela ao leitor traços da própria biografia de Ginzburg, principalmente pelo fato de sua família ser formada por judeus antifascistas que lutaram ativamente contra Mussolini. Embora existam alguns problemas enfrentados por aqueles que se predispõem a ser um historiador (a) do tempo presente, estas são duas das singularidades que tornam viável a HTP: a copresença de seus atores e o diálogo com outras áreas do conhecimento. Apesar de *Todos os nossos ontens* ser uma obra literária que pode ser lida e trabalhada por professores de História em geral, essa aproximação entre História e literatura ainda provoca discussões entre os historiadores acadêmicos.

Finalmente, para encerrar nosso percurso pelo uso das redes sociais no ensino e na divulgação histórica, é relevante citar também, o trabalho feito na página do Facebook *Ensinar História*, que está em atividade desde 31 de agosto de 2013 e que atualmente, conta com 9.900 curtidas e 10.000

seguidores. Antes da popularização do Instagram, alunos e professores já utilizavam diariamente o Facebook, aplicativo que se tornou ferramenta pedagógica e outro aliado na hora de planejar aulas e promover atividades novas que se aproximassem da realidade dos educandos. Esse ambiente virtual destina-se principalmente à divulgação de notícias relacionadas à prática histórica e materiais didáticos que possam ser utilizados por professores de História que atuam na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de novas tecnologias, a utilização das redes sociais tem cada vez mais garantido um espaço no planejamento dos docentes. Isso não quer dizer que todos os professores precisam se tornar *experts* no assunto, mas é importante ter em mente que, nessa era digital a criação de ambientes virtuais de aprendizagem contribui proporcionar a publicação de diversos tipos de conteúdos e atividades, bem como incentivar a construção de um ambiente *on-line* interativo, onde alunos e professores conversam e debatem pelas páginas ou *chats*.

Para além dos desafios que se apresentam ao ensino de história nesse contexto de ampliação do uso de ambientes digitais, também devemos assinalar a emergência e atuação do historiador público, que ao transpor as fronteiras dos lugares “tradicionais” de produção do saber, transmitem o conhecimento histórico a um público mais amplo. A demanda pública crescente por história nos leva a refletir sobre o nosso ofício e de que maneira a *Internet* pode ser uma alternativa para enfrentar a crise laboral pós-pandemia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAUVIN, Thomas. A ascensão da História Pública: uma perspectiva internacional. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 11, n. 23, maio/ago. 2019, p. 8-28. Disponível em: <<http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/654>.>

_____. What Public History do we want? Views from Germany. **The Public Historian**. v. 40, n. 04, November 2018, p. 42. Disponível em: <<https://online.ucpress.edu/tph/article/40/4/42/110230/What-Public-History-Do-We-Want-Views-from-Germany?searchresult=1>.>

DOMINGUES, Vanessa dos Reis. **Ensino de História do tempo presente na era das redes sociais**. Orientador: Temistocles Américo Correa Cezar. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2018.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?: uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre **Public History**. *História da Historiografia, Ouro Preto*, n. 15, agosto de 2014, p. 30. Disponível em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/692>>. Acesso em 17 ago. 2020.

MAYNARD, Dilton. Passado eletrônico: notas sobre a História Digital. **Acervo – Revista do Arquivo Nacional**, Rio de Janeiro, v. 09, n. 2, jul./dez. 2016, p. 103-116. Disponível em: <<http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/726>>.

NORA, Pierre. Entre memória e história: A problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, v. 10, 1993, p. 9. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>>.

PASTOR, Bruno Leal; TEIXEIRA, Ana Paula Tavares. **História pública e divulgação de história**. São Paulo: Letra e voz, 2019, p. 9-21.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe**. A história, o presente, o contemporâneo. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016, p. 249.

SARLO, Beatriz. **Tempo presente**: notas sobre a mudança de uma cultura. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005, p. 93-118 e p.147-173.

SOUZA, Natália Lopes. **O papel do historiador nas disputas em sala de aula em relação ao racismo**: o caso João XXIII. Orientador: Anderson Ferrari. 2016. 21 f. Artigo (Licenciatura em História). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

WALKER, Alice. **A terceira vida de Grange Coopeland**. Tradução Carolina Simmer, Marina Vargas. 1ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

É POSSÍVEL APRENDER HISTÓRIA NO TIKTOK?

¿ES POSIBLE APRENDER HISTÓRIA EN TIKTOK?

Gabriel Antonio Butzen¹
Tereza Maria Spyer Dulci²

Resumo: O artigo explora como o TikTok pode atuar como ferramenta educacional no ensino de História, buscando entender seu papel na ampliação do acesso e no engajamento de jovens com temas históricos. Este estudo visa avaliar a eficácia da plataforma para promover o aprendizado histórico e a democratização do conhecimento, ao mesmo tempo em que reconhece desafios, como a disseminação de desinformação e a simplificação excessiva. A metodologia baseia-se em uma revisão da literatura, na qual são analisados estudos sobre o uso da plataforma no contexto educacional. Em relação ao ensino de História, categorizamos o uso do TikTok em três áreas principais: capacidades educativas, riscos e perspectivas críticas. Os resultados indicam que, apesar dos benefícios, como o engajamento de públicos diversos, a plataforma exige uma seleção qualificada para assegurar a qualidade do conteúdo divulgado.

Palavras-chave: TikTok; Educação; Ensino de História.

Resumen: El artículo explora cómo TikTok puede actuar como una herramienta educativa en la enseñanza de Historia, buscando comprender su papel en la ampliación del acceso y el compromiso de los jóvenes con temas históricos. Este estudio tiene como objetivo evaluar la eficacia de la plataforma para promover el aprendizaje histórico y la democratización del conocimiento, al mismo tiempo que reconoce desafíos, como la propagación de desinformación y la simplificación excesiva. La metodología se basa en una revisión de la literatura, en la cual se analizan estudios sobre el uso de la plataforma en el contexto educativo. En relación con la enseñanza de Historia, categorizamos el uso de TikTok en tres áreas principales: capacidades educativas, riesgos y perspectivas críticas. Los resultados indican que, a pesar de los beneficios, como el compromiso de públicos diversos, la plataforma requiere una selección calificada para garantizar la calidad del contenido divulgado.

Palabras clave: TikTok; Educación; Enseñanza de Historia.

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5521007909556853>, ORCID: 0000-0001-9009-4757, Bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: gabrielantoniobutzen@gmail.com.

² Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3991418591681661>. ORCID: 0000-0003-3891-2577. E-mail: terezaspier@gmail.com.

TIKTOK E O ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRETENIMENTO OU FERRAMENTA EDUCACIONAL?

O TikTok, lançado pela empresa chinesa ByteDance em 2017, emergiu rapidamente como uma das redes sociais mais influentes globalmente, transformando o cenário digital com seu formato inovador de vídeos curtos e algoritmos altamente personalizados. Com uma base de usuários que ultrapassa um bilhão de pessoas em todo o mundo, a plataforma destaca-se por sua capacidade de engajamento, especialmente entre os jovens. Inicialmente concebido como um espaço de entretenimento, o TikTok rapidamente se expandiu para novos horizontes, tornando-se uma ferramenta de comunicação multifacetada, abrangendo desde campanhas políticas e ativismo social até a educação e o compartilhamento de conteúdos históricos. No Brasil, seu crescimento tem sido exponencial, e o TikTok tornou-se um dos principais meios de interação digital para diversas faixas etárias, configurando-se como um fenômeno cultural e social relevante (KEMP, 2024).

O TikTok apresenta um novo paradigma na educação, possibilitando que conteúdos complexos sejam transmitidos de forma leve, visual e dinâmica, uma abordagem especialmente atrativa para o público jovem familiarizado com a linguagem digital. Educadores têm utilizado a plataforma como ferramenta pedagógica, aproveitando sua capacidade de viralização e interatividade para tornar o ensino uma experiência mais envolvente.

No campo da popularização histórica, o TikTok tornou-se uma estratégia eficaz para ampliar o acesso a temas que tradicionalmente permanecem restritos a espaços acadêmicos ou aulas convencionais. A plataforma oferece visibilidade a narrativas de grupos historicamente subalternizados, promovendo uma compreensão histórica mais inclusiva e diversa. Dessa forma, o TikTok se configura como um espaço importante para a democratização do conhecimento histórico, trazendo à tona histórias frequentemente ignoradas nos currículos tradicionais (DECENILLA *et al.*, 2022).

Um exemplo dessa democratização é o uso do TikTok para divulgar a história dos povos indígenas e afro-brasileiros, ampliando a visibilidade de narrativas marginalizadas. Criadores de conteúdo têm utilizado a plataforma para abordar temas como a resistência indígena durante o período colonial e as lutas dos afro-brasileiros contra a escravidão e o racismo estrutural. Valendo-se de narrativas orais, recriações visuais e imagens de artefatos históricos, esses criadores colocam indígenas e afrodescendentes como protagonistas de suas próprias histórias, desafiando narrativas dominadas por vozes externas. Perfis como o de Mayra Sigwalt (@mayrasigwalt), descendente Kaingang que explora a literatura e a representação indígena, e Matheus Oliveira (@tupinizando), que aborda a língua tupi sob uma perspectiva linguística e histórica, são exemplos desse movimento.

Outros perfis de destaque incluem o @historiapreta, de Thiago André, e o @questaoodehistoria, de Higor Ferreira, que promovem discussões sobre a história afro-brasileira e africana.

Essas iniciativas não apenas resgatam memórias silenciadas, mas também representam atos políticos de resistência cultural e afirmação identitária. Tais produções enfatizam a responsabilidade ética dos educadores no uso crítico das redes sociais, garantindo rigor e diversidade na disseminação do conhecimento histórico. Ao dar visibilidade às narrativas indígenas e afro-brasileiras, os vídeos no TikTok se tornam ferramentas valiosas para a democratização do conhecimento histórico, alinhando o ensino de História às pautas contemporâneas de inclusão e equidade racial.

Contudo, o uso do TikTok na educação e, em especial, no ensino de história, traz consigo desafios significativos. A capacidade de viralização, que é uma das grandes vantagens da plataforma, também facilita a disseminação de desinformação e simplificações exageradas, aspectos críticos para temas históricos que requerem rigor e profundidade. Além disso, o algoritmo do TikTok, baseado nas interações dos usuários, cria bolhas de conteúdo que limitam o acesso a uma diversidade de perspectivas, essencial para uma visão pluralista da história. Esse cenário levanta questões sobre a necessidade de práticas éticas e responsáveis no uso da plataforma para fins educacionais, com a implementação de sistemas de seleções qualificadas que possam verificar a confiabilidade dos conteúdos e diversificar as recomendações, promovendo um consumo mais crítico e bem-informado (ABIDIN, 2020; WILLIAMS, 2022).

Assim, o presente estudo procura examinar como o TikTok pode ser usado como uma ferramenta educativa para o ensino de História, examinando até que ponto a plataforma, originalmente destinada ao entretenimento, pode contribuir para a democratização do conhecimento histórico. O objetivo é analisar os benefícios e desafios que o TikTok apresenta ao promover o aprendizado histórico. Com isso, o estudo busca responder à pergunta central: é possível aprender História de forma crítica no TikTok, mesmo com as limitações de conteúdo e os riscos de desinformação inerentes às redes sociais?

Essa análise será fundamentada em uma revisão da literatura, com foco nas implicações éticas e nos impactos pedagógicos dessa prática. Nesta revisão de literatura, adotamos a metodologia científica de Estado do Conhecimento (EC). De acordo com Kohls-Santos e Morosini (2021), essa metodologia constitui um tipo de pesquisa bibliográfica que, por meio da análise de teses, dissertações e artigos científicos, busca compreender as principais questões investigadas em uma área específica. Para esta pesquisa, o Estado do Conhecimento foi estruturado com base em quatro etapas: 1. Bibliografia Anotada; 2. Bibliografia Sistematizada; 3. Bibliografia Categorizada; e 4. Bibliografia Propositiva (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021, p. 127).

De acordo com as autoras, a etapa da Bibliografia Anotada consiste na “identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do corpus de análise”. A etapa seguinte, da Bibliografia Sistematizada, envolve a “leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento”. A terceira etapa, denominada Bibliografia Categorizada, é caracterizada pela “reorganização do material selecionado, ou seja, do corpus de análise, e reagrupamento destes em categorias temáticas”. Por fim, a etapa da Bibliografia Propositiva trata da “organização e apresentação de, a partir da análise realizada, proposições presentes nas publicações e propostas emergentes a partir da análise” (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021, p. 127).

Optamos por trabalhar com o tema “TikTok” em conjunto com “ensino de história” e “pensamento histórico”³. Para o levantamento bibliográfico, utilizamos o Google Acadêmico e fizemos anotações a partir de palavras-chave específicas. Para textos em português, utilizamos termos como “história”, “ensino de história” e “TikTok”; em espanhol, buscamos por “historia”, “TikTok” e “enseñanza de historia”; e, em inglês, empregamos as palavras “history”, “historical thinking”, “historical teaching” e “TikTok”. Essas palavras-chave permitiram identificar principalmente estudos que exploram a relação entre história e o TikTok. Contudo, devido à escassez de trabalhos sobre o tema no Brasil, também incluímos pesquisas que analisam a educação em geral e a plataforma, utilizando termos como “TikTok”, “educação” e “ensino”. Considerando que o TikTok foi lançado em 2017 e ganhou popularidade no Brasil a partir de 2020, restringimos nossa busca a textos publicados entre 2018 e 2024. Além disso, não estabelecemos limites geográficos, pois a quantidade de trabalhos encontrados foi limitada. Por fim, devido às restrições deste artigo, priorizamos publicações inéditas dos autores selecionados, garantindo maior diversidade de temas e evitando repetições⁴.

PANORAMA DO TIKTOK COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL

Na era digital, é impossível conceber o ensino de história sem considerar a presença ativa de professores e estudantes nas redes sociais. Canais importantes do YouTube, como *LeituraObrigahistória* e *Se liga Nessa História*, adotam uma abordagem que combina ensino de história e divulgação para um público amplo (DULCI; QUEIROGA JÚNIOR, 2019). No Instagram, perfis populares como *História no Paint* utilizam memes históricos para engajar os seguidores.

³ Nosso Estado do Conhecimento assume um caráter temático, uma vez que as publicações relacionadas ao TikTok e História ainda se encontram em uma fase inicial, não sendo suficientemente numerosas para permitir uma seleção por aspectos específicos, como resultados, métodos, categorias ou comparações.

⁴ Reconhecemos que esta pesquisa não abrangeu todas as publicações existentes sobre TikTok e Ensino de História. Por se tratar de uma área de estudo recente, torna-se essencial realizar revisões de literatura de forma contínua.

Podcasts como História FM (derivado do canal LeituraObrigahistória), Hora Americana e História Pirata também usam plataformas como Instagram e YouTube para ampliar a divulgação de seu conteúdo e interagir com o público. Até mesmo o Café História, um dos maiores portais de história online, utiliza as redes para produzir e divulgar conteúdos próprios, fortalecendo seu alcance e engajamento digital.

Já existem estudos no TikTok que relacionam a plataforma com a educação em geral e suas especificidades, abrangendo o ensino de várias disciplinas. A seguir, apresentamos um balanço das produções que analisam o TikTok no contexto educacional de forma ampla, considerando tanto sua capacidade de engajar estudantes por meio de vídeos curtos e interativos quanto os desafios éticos e práticos associados ao uso educativo da rede. Esse balanço também inclui reflexões sobre como o TikTok pode promover a democratização do conhecimento ao facilitar o acesso a temas complexos e incentivar a aprendizagem autodirigida, ao mesmo tempo em que exige curadoria e práticas responsáveis para evitar a propagação de desinformação e reforçar o papel dos educadores na mediação do conteúdo.

A pesquisa sobre o uso do TikTok na educação brasileira, embora recente, tem apresentado um rápido crescimento. Monteiro (2022), em uma revisão sistemática da literatura, identificou nove artigos publicados entre 2020 e 2021 no Brasil que abordam a relação entre educação e TikTok, número que, segundo indexadores como o Google Acadêmico, continua a crescer. Esses estudos destacam tanto o potencial da plataforma para o ensino e a divulgação científica quanto às críticas ao seu uso entre professores e estudantes.

Nascimento (2023) observou que o uso excessivo do TikTok por crianças em idade pré-escolar pode afetar negativamente seu desenvolvimento educacional e expô-las a conteúdos inapropriados. Já Roque (2023) argumenta que as populares “dancinhas” promovem a erotização precoce e a adultização infantil, especialmente em famílias com baixa alfabetização digital. Da mesma forma, Costa (2022) aborda a hipersexualização infantil na plataforma, destacando o uso de imagens de crianças para fins publicitários. Por sua vez, Hebert (2023) analisa as implicações do uso do TikTok por crianças e jovens, ressaltando desafios relacionados à privacidade, ao impacto na saúde mental devido à exposição a padrões de beleza irreais e ao tempo excessivo de tela, reforçando uma visão crítica sobre a plataforma.

Azzari e Mayer (2022) adotam uma visão cética sobre a presença de professores no TikTok, refletindo sobre o conceito de “sociedade da transparência” de Byung-Chul Han. Eles questionam se, mesmo com a oferta de conteúdos escolares no TikTok, os estudantes realmente se beneficiam em um ambiente marcado pela mercantilização do conhecimento. Já Bruns *et al.* (2024) realizaram entrevistas com professores e encontraram opiniões diversas: alguns, especialmente do ensino

fundamental inicial, consideram o TikTok inadequado pela falta de conteúdos teóricos; outros, principalmente dos anos finais, reconhecem o potencial da plataforma e já a utilizam em sala de aula. Além disso, Bruns *et al.* ressaltam a necessidade de promover letramento digital dos professores e estudantes para o uso do TikTok no âmbito educacional.

No ensino universitário, Smaniotto Barin *et al.* (2020) destacaram como o TikTok pode contribuir para aumentar o interesse dos estudantes, especialmente durante a pandemia, quando o uso de plataformas digitais se intensificou. Santos e Carvalho (2020) também enfatizam a eficácia dos vídeos curtos no processo de aprendizagem, observando, por meio da análise de perfis e *hashtags* educativas, que o TikTok pode ser utilizado como recurso pedagógico. Kletemberg (2023), por sua vez, aponta que a plataforma se mostra eficaz na divulgação científica, um objetivo que o próprio TikTok busca incentivar.

É importante notar que o TikTok tem se esforçado para se posicionar como um espaço para educação e divulgação científica, além do entretenimento. O programa #LearnOnTikTok, por exemplo, incentiva conteúdos educativos por meio de parcerias com educadores. Essa iniciativa demonstra o interesse do TikTok em se consolidar como uma ferramenta de educação informal, especialmente entre os jovens, que cada vez mais recorrem à plataforma como fonte de aprendizado e pesquisa (ABIDIN, 2020; CONDE-CABALLERO *et al.*, 2024; WILLIAMS, 2022).

Em geral, as pesquisas sobre o uso do TikTok por crianças e adolescentes são mais críticas e céticas, enquanto estudos envolvendo jovens adultos, especialmente pré-universitários e universitários, mostram uma visão mais positiva. Essa diferença se deve à maturidade e ao discernimento dos usuários, além do tipo de conteúdo consumido. Usuários mais jovens são mais suscetíveis a conteúdos prejudiciais e ao uso passivo da plataforma, enquanto adolescentes e jovens adultos tendem a buscar conteúdos específicos e a utilizar o TikTok de maneira mais consciente.

Dessa forma, estudos sobre o TikTok envolvendo crianças e adolescentes geralmente enfatizam riscos como a exposição a conteúdos inadequados, questões de privacidade e saúde mental, a disseminação de *fake news* e o impacto no desempenho escolar (COSTA, 2022; ROQUE, 2023; HEBERT, 2023). Em contrapartida, pesquisas direcionadas ao público jovem-adulto tendem a enxergar o TikTok como uma ferramenta positiva para o aprendizado criativo e o engajamento com temas sociais e artísticos, com educadores aproveitando o potencial da plataforma para ensinar e estimular o pensamento crítico (MONTAG *et al.*, 2020; HUAYHUA, 2023).

Com isso em mente, observamos que a recepção e análise do TikTok como ferramenta de aprendizado, seja de forma geral ou em contextos escolares, têm gerado estudos com análises variadas. Por um lado, a plataforma pode ser uma ferramenta educativa eficaz se utilizada com esse propósito; por outro, o TikTok apresenta riscos no contexto educacional, como a disseminação de

desinformação, a sexualização ou a transformação de professores em “celebridades”, o que não assegura, necessariamente, o aprendizado dos estudantes.

ESTADO DA ARTE: ENSINO DE HISTÓRIA NO TIKTOK

O ensino de história é um campo já consolidado mundialmente, abordado muitas vezes como parte da didática da história ou da teoria da história. Nos últimos anos, o interesse pelo ensino de história no TikTok tem crescido, especialmente desde 2021, impulsionado pelo isolamento social fruto da pandemia de SARS-CoV-2. Com o aumento significativo de usuários, conteúdos históricos começaram a ocupar espaço na plataforma. Mas como o campo científico avalia o uso do TikTok para o aprendizado de história? A seguir, exploraremos estudos que analisam o TikTok como ferramenta educacional, organizadas em três categorias: potenciais educativos, riscos e perspectivas críticas.

Em relação aos potenciais educativos, pesquisas indicam que o TikTok facilita a comunicação visual e engajadora com públicos jovens, promovendo a democratização do conhecimento histórico. Estudos mostram que, com vídeos curtos e interativos, a plataforma atrai estudantes para temas históricos complexos, elevando o interesse pelo aprendizado. Decenilla *et al.* (2022) demonstram que vídeos dinâmicos no TikTok podem tornar o aprendizado mais reflexivo, promovendo um entendimento mais profundo de temas históricos. Em um estudo com estudantes do ensino básico, os autores constataram que o TikTok torna o aprendizado histórico mais envolvente, aumentando o interesse dos alunos. Eles argumentam que vídeos curtos, visualmente atraentes e interativos captam a atenção e favorecem a retenção de informações, além de oferecer conteúdos criativos e de fácil assimilação, o que facilita a compreensão de temas históricos, diferindo do aprendizado escolar tradicional. Outro ponto relevante é a democratização do conhecimento, uma vez que o TikTok torna conteúdos históricos acessíveis a um público amplo e diversificado, especialmente em locais com acesso limitado a recursos educacionais. Complementando essa perspectiva, Ismail, Aziz e Islam (2023) analisam a eficácia do TikTok no ensino da história islâmica, enquanto Xu *et al.* (2024) exploram a capacidade da plataforma para promover o aprendizado da história e cultura islâmicas, incentivando uma conexão mais profunda com o conteúdo. Ambos os estudos ressaltam que, por meio de vídeos curtos e envolventes, o TikTok facilita a compreensão de temas históricos e culturais complexos, tornando o aprendizado mais acessível e atraente, especialmente para os jovens. Além disso, destacam que o formato visual e interativo da plataforma não apenas incentiva o engajamento dos estudantes, mas também fortalece sua conexão com o conteúdo, promovendo uma apreciação mais profunda da cultura islâmica e democratizando o acesso à educação cultural.

Na categoria de riscos, a literatura destaca questões como a desinformação e as “bolhas algorítmicas”, que limitam o acesso dos usuários a múltiplas perspectivas. Pesquisadores alertam que a viralidade de conteúdos simplificados pode distorcer a compreensão dos temas históricos, comprometendo a visão crítica dos estudantes. O estudo de Ebbrecht-Hartmann e Divon (2022) analisou vídeos sobre o Holocausto no TikTok, revelando a capacidade da plataforma para a divulgação histórica, mas alertando também para os riscos de desinformação. Os autores identificaram seis tipos principais de narração histórica: comemorativas, responsivas, explicativas, educacionais, de visita e de testemunho, que vão desde a conscientização histórica até visitas a locais de memória e testemunhos de sobreviventes. A pesquisa sugere que o TikTok pode ser uma ferramenta eficaz para a divulgação histórica e o combate ao ódio, especialmente entre a “geração Z” (pessoas nascidas entre 1995 e 2010). Segundo os autores, as narrativas “comemorativas” estão ligadas a comemorações ou tendências populares na plataforma, enquanto as narrativas “sensíveis” conectam a história do Holocausto ao presente, frequentemente desafiando comparações ofensivas. As narrativas “explicativas” têm como objetivo apresentar fatos e evidências sobre o Holocausto, explorando biografias, objetos e documentos históricos. Já as narrativas “educacionais” costumam ser associadas a instituições, como a Casa de Anne Frank e museus do Holocausto, com apresentadores que utilizam recursos visuais ou carrosséis de imagens e textos. As narrativas de “visita” incluem vídeos filmados em locais de memória, onde a estrutura e os objetos desses lugares assumem destaque. Por fim, as narrativas de “testemunho” são compostas por entrevistas com sobreviventes ou por testemunhos previamente gravados, editados e compartilhados no TikTok.

Nas perspectivas críticas, alguns autores apontam a importância da seleção qualificada e de práticas éticas para assegurar a qualidade do conteúdo educativo no TikTok. Adriaansen (2022), ao estudar analogias históricas na plataforma, observa como a tendência de vídeos e o uso de elementos visuais podem contribuir para o ensino de história. A importância ética se aplica especialmente aos “casos sensíveis”, onde os vídeos exigem um cuidado especial devido ao seu impacto. Para Adriaansen, o TikTok apresenta recursos, como as *trends*, a música viral e a sobreposição de imagens, que possibilitam o uso de analogias para ensinar e aprender história. Além disso, pesquisando vídeos no TikTok sobre história em língua inglesa, o autor mostrou como o tema da Segunda Guerra Mundial, tem muitas produções na plataforma. Também tem destaque assuntos relacionados a indivíduos famosos, como os da família Tudor, narrativas sobre as nações, o imperialismo britânico e a Guerra Fria⁵.

⁵ No levantamento de Adriaansen (2022, p. 53) é possível encontrar quais temas têm mais vídeos relacionados em comparação a outros.

É interessante notar que os textos de Ebbrecht-Hartmann e Divon (2022) e Adriaansen (2022) comecem destacando o uso da história do Holocausto no TikTok, enfatizando as responsabilidades envolvidas ao trazer essa memória ao grande público. Essa abordagem sugere que o “giro ético-político” (RANGEL; ARAUJO, 2015) também se aplica ao contexto das redes sociais. Esse conceito refere-se a uma mudança na historiografia que sublinha as responsabilidades éticas e políticas do historiador e da produção de conhecimento histórico. Propõe que, além de interpretar fatos, o historiador deve considerar as implicações éticas e o impacto social e político de suas narrativas, incluindo a forma de contar as histórias e os públicos-alvo. Esse enfoque é especialmente relevante nas redes sociais, onde a ampla audiência exige cuidado redobrado na divulgação de conteúdos históricos, ampliando o papel ético de quem compartilha essas narrativas online.

Com relação a exemplos práticos e estudos de caso, gostaríamos de destacar algumas atividades e pesquisas interessantes sobre o ensino e aprendizagem de história no TikTok que mesclam as 3 categorias antes destacadas: potenciais educativos, riscos e perspectivas críticas.

Sáinz (2024) propõe o uso combinado do cinema histórico e do TikTok para engajar a “geração Alpha” (nascidos a partir de 2010 e até 2025) no aprendizado de história, integrando filmes e atividades no TikTok para promover maior envolvimento dos estudantes. A autora observa que muitos professores relatam uma falta de atenção — ou mesmo uma atenção reduzida — entre os estudantes da “geração Alpha”, o que leva a um desinteresse pelas aulas de história, especialmente quando o professor utiliza um filme histórico como objeto de estudo. Para contornar esse desafio, Sáinz propõe uma sequência didática que integra o uso de filmes históricos em aula com o TikTok, permitindo que estudantes analisem as obras audiovisuais na plataforma ou atuem como *influencers* de cinema. Esse método, segundo Sáinz, aumenta o engajamento dos estudantes no aprendizado de história, promovendo uma relação mais ativa com os filmes históricos através do TikTok⁶.

Plaza (2021), ao investigar o uso do TikTok no ensino de Geografia e História, enfatiza a importância de que professores estejam presentes nas redes sociais, oferecendo “pílulas históricas” que capturam a atenção dos jovens. Em sua pesquisa, defende a utilização do TikTok para fins didáticos, considerando a evolução contínua das redes sociais e dos meios de comunicação diante das novas gerações de estudantes. Para a autora, é fundamental que os professores acompanhem essas transformações. Durante sua experiência como docente no isolamento social imposto pela pandemia, Plaza percebeu a importância de atuar nessa rede social. Ciente de que estudantes de uma sociedade hiper conectada passam muitas horas nas redes, onde constroem suas sociabilidades, ela escolheu

⁶ A pesquisa de Sáinz, desenvolvida como parte de seu mestrado profissional, inclui a elaboração de uma sequência didática promissora para o ensino de História, explorando a relação entre cinema e TikTok. Esse produto educacional está disponível ao final de sua dissertação.

esse espaço para compartilhar “pílulas históricas” no TikTok. A plataforma foi selecionada pela facilidade de criar vídeos curtos, ao contrário de redes como Facebook, Instagram e YouTube, que exigem mais trabalho para conteúdos mais longos. Com o elemento surpresa dos vídeos curtos que aparecem no *feed* dos alunos e de outros usuários, Plaza defende que o TikTok pode ser uma ferramenta proveitosa para o ensino de História.

Por sua vez, Garcia-Mora e Montero-Pedrerá (2024) demonstram que o TikTok pode ser uma ferramenta positiva para ensinar história de mulheres medievais, promovendo visibilidade feminina e incentivando o aprendizado ativo por meio da criação de conteúdo. Em sua pesquisa realizada na disciplina de História da Educação, as autoras exploram o uso do TikTok para abordar a história das mulheres medievais. Ao produzir vídeos sobre figuras femininas relevantes da Idade Média, elas afirmam que os estudantes conseguiram aprender história de forma significativa. As autoras ressaltam a importância de dar visibilidade às mulheres nessas produções. Além disso, enfatizam que o aprendizado vai além de assistir ao vídeo final; o processo de criação de conteúdos para o TikTok também promove o aprendizado, pois envolve etapas como roteirização, edição e divulgação.

A memória histórica no TikTok é outro tema abordado pela literatura recente. Alonso-López e Sidorenko-Bautista (2022) examinam como temas sensíveis, como a Guerra Civil Espanhola, são tratados na plataforma, observando que o algoritmo tende a reforçar visões pré-existentes. Os autores exploram a mobilização da memória histórica da Espanha no TikTok e destacam a relevância da Lei 52/2007, conhecida como Lei de Memória Histórica, que incentiva políticas públicas para expandir o conhecimento da história espanhola e promover uma memória democrática. Eles analisam como tópicos ligados à Guerra Civil Espanhola e à ditadura franquista são representados na plataforma. Adotando uma visão crítica, enxergam o TikTok como um ambiente onde a desinformação pode ocorrer, embora temas de memória histórica espanhola sejam frequentemente abordados. Em geral, observam que, para compreender a organização da memória histórica na plataforma, é necessário considerar que o algoritmo tende a reforçar as visões já existentes dos usuários. Mesmo assim, destacam que há oportunidades de aprendizado, especialmente em perfis com orientação acadêmica ou que utilizam *hashtags* como #edutok e #aprendentiktok⁷.

Makhortykh (2021) e Molotov e Khlevniuk (2024) também exploram o tema da memória histórica no TikTok, com foco na década de 1990 e no período de Stalin, respectivamente. Para os

⁷ O texto de Alonso-López e Sidorenko-Bautista (2022) pode ser uma referência valiosa para pesquisas futuras, pois os autores desenvolvem tipologias importantes para estudos na área. Além disso, os pesquisadores relatam dificuldades ao lidar com particularidades da plataforma TikTok, como as contas *black* — perfis sem uma identidade conhecida, que, no entanto, conseguem alto engajamento e até monetizam conteúdos frequentemente replicados de outras redes sociais.

autores, os vídeos na plataforma frequentemente promovem uma visão “pró-Stalin”, transformando-o em uma figura celebrada.

O estudo de Makhortykh (2021) investiga como memórias nostálgicas e traumáticas da primeira década após o fim da União Soviética são expressas no TikTok e no Instagram, utilizando *hashtags* como #nineties, #ninetiesyears, #rowdynineties e #givemebackmy90s. No TikTok, ao contrário do Instagram, as lembranças sobre os anos 1990 na Rússia tendem a ser mais críticas e alinhadas ao discurso governamental atual, que retrata o período como marcado por corrupção, caos social e crise geopolítica. Além disso, Makhortykh observa que o TikTok apresenta conteúdos nostálgicos sobre objetos dos anos 1990, impulsionados pelo comércio desses itens e pela “curadoria algorítmica” da plataforma. Os traumas dessa década são pouco abordados em ambas as redes, embora no TikTok os vídeos sobre a “humilhação nacional” do período sejam mais diretos. O tema do crime organizado também é tratado com destaque no TikTok, onde jovens frequentemente utilizam trajes de *gangsters* dos anos 1990 para promover seus vídeos.

Molotov e Khlevniuk (2024) pesquisam como a memória de Stalin e seu governo são representados no TikTok. Críticos de Stalin, os autores observam que, apesar das inúmeras produções históricas que expõem as “atrocidades” de seu regime, uma memória “positiva” ou “neutra” ainda persiste. Ao explorar essa “área obscura” da memória russa, Molotov e Khlevniuk identificaram cinco temas principais “pró-Stalin”: 1) Stalin como líder vitorioso na Grande Guerra Patriótica (Segunda Guerra Mundial [1941-1945]); 2) Crítica à cultura atual de comemoração das vítimas da repressão stalinista; 3) Crítica ao presente; 4) Realizações econômicas e políticas positivas do regime e 5) Admiração por seus aspectos físicos e estéticos⁸.

Entre as considerações dos autores, destaca-se que, embora o estado russo promova o culto à Grande Guerra Patriótica, esse tema não é predominante no TikTok. Em vez disso, o conteúdo mais comum está relacionado ao culto ao passado soviético, uma tendência também observada em outras redes sociais. Além disso, o tema da corrupção é abordado de forma histórica: Stalin é retratado como um líder que combateu esses problemas com repressão, contrastando com o caos e a corrupção da Rússia atual. Essa repressão é vista como uma estratégia eficaz para “preparar para a guerra”, “combater a corrupção” e “industrializar o país” (MOLOTOV; KHELVNIUK, 2024, p. 98). Assim, o formato visual do TikTok facilita a construção de uma imagem “pró-Stalin”, promovendo elogios à sua aparência e estética, e retratando-o como um “grande líder”. Dessa forma, o TikTok contribui para a disseminação de uma memória “pró-Stalin” por meio de produções visuais específicas. Por fim, para Molotov e Khlevniuk, é importante evitar tanto a demonização quanto a romantização de

⁸ Em sua pesquisa, Molotov e Khlevniuk (2024) analisaram a hashtag #stalin em agosto de 2019 para identificar os temas predominantes.

Stalin e do período soviético. Eles observam que, embora muitos vídeos apresentem Stalin como uma solução para os problemas contemporâneos da Rússia, isso não resulta em maior engajamento, como curtidas, comentários ou compartilhamentos.

A pesquisa de López *et al.* (2024) examinou o discurso da extrema-direita chilena na imprensa e no TikTok, explorando o conceito de “revisionismo histórico”⁹ no contexto dos 50 anos do golpe de estado no Chile. A análise incluiu 115 vídeos publicados no TikTok entre 2019 e 2023, além de 950 mil notícias de 77 veículos de imprensa. O principal objetivo foi entender como a articulação discursiva e a racionalidade política da extrema-direita funcionam como práticas de “revisionismo histórico”. Segundo López *et al.*, esses conteúdos da extrema-direita no TikTok buscam explicar e justificar os acontecimentos do golpe de Estado de 1973.

O método de pesquisa exigiu flexibilidade para lidar com as especificidades das redes sociais, considerando o período de 1º de outubro de 2019 a 9 de outubro de 2023, abrangendo os protestos sociais no Chile (2019-2020). Os resultados mostram que o “revisionismo histórico” da extrema-direita chilena se concentra mais nas demandas do presente do que exclusivamente no passado, diferindo de outros países da América Latina. Além disso, o “revisionismo histórico” nas redes sociais, como o TikTok, gera forte mobilização dos usuários, principalmente devido ao uso de apelos estéticos e afetivos. O estudo critica a internet como um espaço propício para o “revisionismo”, ressaltando a importância de “detectar”, “gerir”, “prevenir” e, sobretudo, “compreender” esses fenômenos. López *et al.* expressam preocupação com a possibilidade de que esses “revisionismos históricos” estejam sendo absorvidos pelos usuários do TikTok, representando um aprendizado histórico potencialmente negativo¹⁰.

Embora pesquisas internacionais já demonstrem a capacidade educacional do TikTok, faltam estudos brasileiros focados no ensino na plataforma. Klettemberg (2023), em uma análise sobre divulgação científica no Brasil, observa que 11% dos perfis estudados tratam de Ciências Humanas, mas estudos específicos sobre o ensino de história ainda são escassos, apontando para a necessidade

⁹ O conceito de “revisionismo histórico” discutido por López *et al.* (2024, p. 306) nos conteúdos de extrema-direita no TikTok está associado a uma “justificativa” para o golpe de Estado. Esse “revisionismo” seria similar a ideias como a teoria do “nazismo de esquerda” ou afirmações de que o Holocausto foi “exagerado” em seus números. Os autores observam que novos argumentos de “revisionismo histórico” estão vinculados à resistência da extrema-direita contra o globalismo, o movimento *woke* e uma suposta opressão às liberdades individuais. Além disso, o “revisionismo histórico” é caracterizado como uma prática comum da extrema-direita, descrita como um “exercício de propor uma interpretação histórica alternativa que se apresenta como uma verdade revelada” (LÓPEZ *et al.*, 2024, p. 304). Discordamos dessa visão, pois o conceito de “revisionismo” é complexo demais para ser reduzido a esses elementos, além de trazer problemas conceituais. Em seu lugar, podem-se usar termos como “negacionismo”, “abuso da história” (BUTZEN, 2022) ou “distorcionismo” (JOFFILY; RAMALHO, 2023).

¹⁰ López *et al.* (2024) também sugerem possibilidades de pesquisas no TikTok que podem interessar futuros pesquisadores do tema. Elementos como a mineração dos dados, as tipologias utilizadas e o tratamento dos dados quantitativos são importantes passos para compreender os fenômenos ligados ao TikTok.

de pesquisas sobre o uso do TikTok na divulgação do conhecimento histórico no nosso país, especialmente entre jovens.

Kletemberg explora a divulgação científica no TikTok, abrangendo diversas áreas. A autora argumenta que é possível aprender ciência na plataforma, incentivada pelo próprio TikTok com *hashtags* como #AprendanoTikTok no Brasil. Em sua análise de 100 perfis de divulgação científica, os perfis de história se destacaram, e ela realizou entrevistas qualitativas com dois perfis populares, @questaodehistoria e @odirfontoura. Os dados quantitativos mostraram que 11% dos perfis abordam Ciências Humanas e que 25% são geridos por professores, dos quais 4% são historiadores (KLETEMBERG, 2023, p. 49). Os vídeos duram, em média, 66 segundos, e a maioria dos perfis foi criada entre 2020 e 2021. Por fim, Kletemberg afirma que o TikTok pode ser uma ferramenta importante na divulgação científica em várias áreas, incluindo Ciências Humanas, como evidenciado por *hashtags* educativas. Em entrevistas, os perfis @questaodehistoria e @odirfontoura ressaltam o objetivo de ampliar o ensino de história para um público maior.

Provavelmente, a primeira pesquisa brasileira a explorar a relação entre TikTok e História é o trabalho de Silva (2024), que adota uma perspectiva crítica ao avaliar as possibilidades de divulgação, democratização e aprendizado de história na plataforma. Silva interpreta a produção de vídeos no TikTok como um fenômeno inserido na lógica da “indústria cultural”, argumentando que esses conteúdos são moldados pela “curiosidade” e por uma “narrativa factual” que carece de interpretações mais aprofundadas. Apesar de reconhecer que a plataforma oferece possibilidades de aprendizado histórico – aspectos que o autor não explora em detalhes – Silva resalta que essas oportunidades são limitadas pela própria lógica neoliberal que estrutura as redes sociais.

Em síntese, o TikTok tem atraído a atenção de estudos internacionais sobre o ensino de história, evidenciando tanto seu potencial como ferramenta educacional quanto os riscos associados ao seu uso. Apesar de as pesquisas reconhecerem o valor da plataforma, elas ressaltam a importância de práticas éticas e de reflexões críticas para mitigar os perigos inerentes ao ambiente digital. No contexto brasileiro, entretanto, há uma lacuna significativa de trabalhos que analisem como o conhecimento histórico é apresentado e disseminado nessa rede social amplamente utilizada por jovens. Essa ausência de investigações torna evidente a necessidade de pesquisas nacionais que explorem o impacto do TikTok no ensino de história e sua influência sobre as novas gerações.

POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DO TIKTOK

Os estudos levantados mostram que o TikTok pode se tornar uma ferramenta relevante para o ensino de história. Nesse cenário, o estudo de Kletemberg (2023) sobre a *hashtag* #AprendaNoTikTok revela informações importantes sobre a forma como a própria plataforma

compreende sua capacidade educacional. Em 2021, o TikTok lançou o Programa de Aceleração, destinado a incentivar a criação de conteúdos educativos, incluindo temas voltados ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por meio de investimentos direcionados a criadores de conteúdo. Mais recentemente, celebrando o sucesso da *hashtag* #BookTokBrasil, a plataforma inaugurou uma livraria na Avenida Paulista, em São Paulo, entre os dias 11 e 17 de dezembro de 2024, onde distribuiu aproximadamente 100 mil livros, priorizando estudantes da rede pública até o Ensino Médio (TIKTOK, 2024).

Além disso, projetos educacionais têm emergido em diferentes contextos, abrangendo desde iniciativas de estudantes universitários até ações de professores da educação básica e instituições dedicadas à preservação e educação histórica. Um exemplo é o projeto universitário “Mulheres Medievais no TikTok,” descrito por Garcia-Mora e Montero Pedrera (2024), que criou vídeos sobre personalidades femininas da Idade Média, como Hildegarda de Bingen e Joana d’Arc. De maneira semelhante, Plaza (2021) usou o TikTok como ferramenta para ensinar história na educação básica durante o período de isolamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19. Por sua vez, Ebbrecht-Hartmann e Divon (2022) exploraram a abordagem da história do Holocausto na plataforma, destacando iniciativas como a da Casa de Anne Frank, que utiliza vídeos educativos para apresentar fontes históricas e narrativas didáticas sobre o tema.

Além das iniciativas internacionais, o Brasil também tem se destacado no uso do TikTok como uma ferramenta eficaz para o ensino e a divulgação de História. Perfis como @dedaaaladim (Débora Aladim), @tinocandotv (Marcos Tinôco), @historianopaint (Leandro Marin) e @opbarbarussa (João Pedro Rangel) têm conquistado grande popularidade, elevadas taxas de engajamento e ampla visibilidade de suas publicações. Esses criadores (professores de história/historiadores públicos), conhecidos por suas abordagens inovadoras, combinam conteúdos educativos com curiosidades históricas, o que torna suas produções dinâmicas e acessíveis a diferentes públicos. Com milhões de visualizações, eles se consolidaram como referências no ensino e na popularização da História, contribuindo significativamente para ampliar o alcance do conhecimento histórico na plataforma.

DESAFIOS, OPORTUNIDADES E PERSPECTIVAS DO TIKTOK NO ENSINO DE HISTÓRIA E NA DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

O TikTok vem se consolidando como uma plataforma poderosa, voltada não só ao entretenimento, mas também à disseminação de conteúdos históricos. Com vídeos curtos e um algoritmo personalizado, a plataforma facilita o acesso de temas históricos a um público amplo e diversificado. A capacidade dos criadores de tornar tópicos complexos acessíveis por meio de ferramentas interativas, como duetos, costuras e carrosséis, faz do TikTok um ambiente dinâmico

para o aprendizado de história, especialmente entre jovens, aproximando-os de temas historicamente distantes das escolas e do meio acadêmico.

Pesquisas indicam que o TikTok possui grande capacidade para democratizar o conhecimento histórico, proporcionando visibilidade a narrativas muitas vezes marginalizadas. Com práticas que garantam a qualidade e precisão das informações, o TikTok pode ser um recurso valioso para o ensino de história, promovendo aprendizado, diálogo e reflexão crítica sobre o passado. A diversidade de vozes e a interação entre criadores e o público facilitam a apropriação do conhecimento histórico por públicos diversos, refletindo o princípio da História Pública: democratizar o conhecimento e integrar múltiplas perspectivas, frequentemente ausentes nos espaços tradicionais de produção histórica. Para que essa prática se desenvolva de forma ética e eficaz, é essencial que os criadores atuem na seleção e qualificação dos conteúdos, combatendo a desinformação e ampliando o impacto social da divulgação histórica.

Contudo, o uso do TikTok para a educação histórica apresenta desafios. A mesma viralidade que torna a plataforma atraente facilita a disseminação de desinformação e narrativas simplistas. As bolhas algorítmicas, que expõem os usuários a conteúdos semelhantes ao que já consomem, limitam a diversidade de perspectivas, o que é especialmente preocupante em temas históricos que demandam uma visão plural. Esse cenário reforça a necessidade de práticas éticas e responsáveis por parte dos criadores. Além disso, o ensino de história no TikTok não ocorre como nas escolas e universidades, exigindo uma compreensão crítica das interpretações e abordagens históricas na plataforma, além de avaliar como a história é ali ensinada. Outro ponto importante é compreender a mobilização ético-política da história nessas redes, uma questão sensível e foco de muitos pesquisadores.

Diante dos desafios apresentados, como a disseminação de conteúdos distorcidos e a superficialidade de algumas narrativas, é fundamental refletir sobre as implicações éticas do uso desta plataforma no ensino de História. O TikTok como ferramenta educacional no ensino de História exige um compromisso ético e político dos educadores. Tendo como inspiração o “giro ético-político” destacado por Rangel e Araujo (2015), é fundamental reconhecer que a produção e disseminação do conhecimento histórico envolvem não apenas a interpretação dos fatos, mas também a responsabilidade com suas implicações sociais. Neste contexto, práticas pedagógicas responsáveis devem ser priorizadas, com o intuito de combater a desinformação, evitar simplificações prejudiciais e fomentar uma visão crítica e plural da História. Cabe ao educador, como mediador, articular o potencial engajador da plataforma com a necessidade de rigor acadêmico, transformando o TikTok em um espaço para a democratização do conhecimento histórico sem abrir mão da ética na divulgação. Tal compromisso ético se torna especialmente relevante em redes sociais, onde a

viralização de conteúdos pode amplificar tanto narrativas educativas quanto distorcidas, reforçando a importância de promover práticas que ampliem a capacidade educativa e formem sujeitos críticos.

Como vimos, há divergências entre os autores ao avaliar o TikTok como ferramenta de ensino de história. Alguns apontam problemas, como a transformação de professores em celebridades e a presença de desinformação e “revisionismo histórico”. Outros reconhecem o potencial da plataforma, mas diferenciam o “TikTok das dancinhas” do “TikTok sério”, voltado à divulgação científica. No entanto, essa separação é um erro: o TikTok foi criado para fins de entretenimento, e embora a educação seja valorizada, não é seu objetivo principal. A plataforma é um mercado de publicidade e entretenimento, e pesquisadores, divulgadores de ciência e professores são os “bárbaros” que invadem essa rede social. Em vez de divisão, a solução é a apropriação dos elementos próprios do TikTok para ensinar história, pois a distinção entre “TikTok sério” e “não sério” indica mais um fechamento disciplinar do que uma abertura para o diálogo.

Uma solução seria implementar sistemas de seleção de conteúdo histórico, com verificações de confiabilidade e rótulos de confiança, ajudando a combater a desinformação. Diversificar o algoritmo para expor os usuários a uma gama mais ampla de perspectivas também poderia mitigar o problema das bolhas algorítmicas, promovendo um consumo de conteúdos históricos mais crítico e consciente.

Para concluir, futuros estudos deveriam explorar o impacto do TikTok no desenvolvimento do pensamento crítico entre estudantes de História, examinando como a plataforma influencia a interpretação e compreensão histórica dos usuários. Pesquisas sobre a eficácia de estratégias de seleção qualificada e verificação de informações, especialmente em contextos de ensino formal, seriam valiosas. Análises das narrativas históricas sub-representadas na plataforma também poderiam identificar o papel do TikTok na amplificação dessas vozes e na promoção da inclusão. Por fim, estudos comparativos entre o TikTok e outras redes sociais no ensino de História poderiam oferecer informações adicionais sobre as particularidades e desafios de cada plataforma para a educação histórica.

REFERÊNCIAS:

ABIDIN, Crystal. Digital (counter)publics: Resisting the mainstream through TikTok justice content. In: **Critical Technocultural Studies**. Oxford: Oxford University Press, 2020. Disponível em: <https://academic.oup.com/edited-volume/58202/chapter/482139764>. Acesso em: 29 out. 2024.

ADRIAANSEN, Robbert-Jan. Historical Analogies and Historical Consciousness: user-generated history lessons on tiktok. In: CARRETERO, M.; CANTABRANA, M.; PARELLADA, C (ed.). **History Education in the Digital Age**. [S.I.]: Springer, 2022. p. 43-62. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-10743-6_3. Acesso em: 11 nov. 2024

ALONSO-LÓPEZ, Nadia.; SIDORENKO-BAUTISTA, Pavel. Tratamiento de la memoria histórica española en TikTok: perfiles, contenidos y mensajes. **Revista Mediterránea de Comunicación**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 117–134, 2022. DOI: 10.14198/MEDCOM.21824. Disponível em: <https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/21824>. Acesso em: 8 nov. 2024.

AZZARI, Eliane Fernandes.; MAYER, Lucas Falvo. O Show na Educação: professores influenciadores do tiktok. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 217-226, 26 jun. 2022. Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS). <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v15.n2.217-226>. Disponível em: <https://brajets.com/index.php/brajets/article/view/935/513>. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRUNS, Juliana Pedroso.; BARUFFI, Mônica Maria.; BRUNS NETO, Henrique.; TOMELIN, Nilton Bruno. Tecnologias digitais e a utilização do Tiktok em sala de aula: o que pensam os professores da educação básica?. **Contribuciones A Las Ciencias Sociales**, [S.L.], v. 17, n. 8, p. 1-19, 19 ago. 2024. South Florida Publishing LLC. <http://dx.doi.org/10.55905/revconv.17n.8-253>. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/9540/5824>. Acesso em: 11 nov. 2024.

BUTZEN, Gabriel Antonio. **O conceito de “revisiónismo” na crítica historiográfica do “movimento crítico ao revisionismo contemporâneo”**: uso, limites e possibilidades. 2022. 207 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.

CONDE-CABALLERO, Davi.; CASTILLO-SARMIENTO, Carlos. A.; BALLESTEROS-YÁNEZ, Inmaculada.; *et al.* Microlearning through TikTok in Higher Education: An evaluation of uses and potentials. **Education and Information Technologies**, v. 29, p. 2365-2385, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11904-4>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-023-11904-4>. Acesso em: 11 nov. 2024.

COSTA, Julia Verdade. **Vídeos para o Tiktok**: implicações da cultura digital nas produções de crianças e adolescentes. 2022. 82 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/30650>. Acesso em: 11 nov. 2024.

DECENILLA, Shelly April S.; APOLINARIO, Rona C.; CUATON, Zaldy T.; CLARIDO, Cathyleen. Improving Student Knowledge on Selected History Topics through TikTok Platform as Digital Learning Tool. **Journal of Digital Learning and Education**, v. 2, n. 3, p. 134-149, 2022. Disponível em: <https://journal.moripublishing.com>. Acesso em: 29 out. 2024.

DULCI, Tereza. M. Spyer.; QUEIROGA JÚNIOR, Tarcísio. Moreira de. “Professores-Youtubers”: análise de três canais do youtube voltados para o ensino de história. **Revista Escritas do Tempo**, [S.I.], v. 1, n. 1, p. 04-29, mar./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/410/62>. Acesso em: 11 nov. 2024

EBBRECHT-HARTMANN, Tobias.; DIVON, Tom. Serious TikTok: can you learn about the holocaust in 60 seconds?. **Mediarxiv**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 1-1, 4 set. 2022. Center for Open Science. <http://dx.doi.org/10.33767/osf.io/nv6t2>. Disponível em: <https://osf.io/preprints/mediarxiv/nv6t2/>. Acesso 11 nov. 2024.

GARCÍA-MORA, Maria Elena; MONTERO-PEDRERA, Ana María. La Edad Media en femenino: una propuesta para visibilizar a las mujeres, usando tik tok en la asignatura historia de la educación. In: GUTIÉRREZ, María Puig *et al* (ed.). **Descubriendo Nuevos Horizontes en innovación educativa**. Madrid: Dykinson, 2024. p. 190-200. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9766944>. Acesso em: 11 nov. 2024.

HEBERT, H. **TikTok versus children's privacy**: pros and cons of the most popular app for teens. Humanium, 2023. Disponível em: <https://www.humanium.org/tiktok-childrens-privacy-pros-cons>. Acesso em: 29 out. 2024.

HUAYHUA, Sami Ortiz . **Young Adults' Perceptions and Management of Privacy on TikTok**. 2023. Dissertação (Mestrado) — Carleton University, Ottawa, 2023. Disponível em: https://chorus.scs.carleton.ca/2023_Sami_Thesis_NEW. Acesso em: 29 out. 2024.

ISMAIL, Syaimak; AZIZ, Aemy; ISLAM, Muhammad Saiful. HISTORY LEARNING WITH TIKTOK (HLTT). In: INTERNATIONAL TEACHING AID COMPETITION 2023, 1., 2023, Kedah. **E-Proceedings**. Kedah: Universiti Teknologi Mara Cawangan Kedah, 2023. p. 604-607. Disponível em: <https://ir.uitm.edu.my/id/eprint/83917/1/83917.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.

JOFFILY, Mariana.; RAMALHO, Walderez. Distorcionismo: uma nova categoria de análise para o campo de batalha da história no século XXI. **Tempo**, [S.L.], v. 30, n. 1, p. 1-20, 2024. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/tem-1980-542x2024v300108>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/drqN6hrmpt4PP3nckRCwwFg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov, 2024.

KEMP, Simon. **Digital 2024**: brazil. Brazil. 2024. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2024-brazil>. Acesso em: 04 out. 2024.

KLETEMBERG, Karen Sailer. **Ciência no TikTok**: o uso da plataforma como suporte midiático para divulgação científica. 2023. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências da Comunicação, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2023. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/163422/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Mestrado%20-%20Karen%20Sailer%20Kletemberg.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O REVISITAR DA METODOLOGIA DO ESTADO DO CONHECIMENTO PARA ALÉM DE UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA. **Revista Panorâmica online**, [S. l.], v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 16 dez. 2024.

LÓPEZ, Diego Rivera *et al.* Funcionamiento discursivo de la extrema derecha chilena en prensa y TikTok. Revisionismo histórico a 50 años del Golpe de Estado. **Letras (Lima)**, [S.L.], v. 95, n. 141, p. 304-324, 30 jun. 2024. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <http://dx.doi.org/10.30920/letras.95.141.18>. Disponível em: <http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/le/article/view/2655>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MAKHORTYKH, Mykola. #givemebackmy90s: memories of the first post-soviet decade in russia on instagram and tiktok. **Herder-Institut Für Historische Ostmitteleuropaforschung – Institut Der Leibniz-Gemeinschaft**, [S.L.], p. 1-12, jun. 2021. Herder-Institut für historische Ostmitteleuropaforschung – Institut der Leibniz-Gemeinschaft. <http://dx.doi.org/10.25626/0128>. Disponível em: <https://www.cultures-of-history.uni-jena.de/exhibitions/givemebackmy90s-memories-of-the-first-post-soviet-decade>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MOLOTOV, Kirill; KHELVNIUK, Daria. “Five Unknown Facts about...”. **Communist And Post-Communist Studies**, [S.L.], v. 57, n. 3, p. 81-103, 1 set. 2024. University of California Press. <http://dx.doi.org/10.1525/cpcs.2024.2305308>. Disponível em: <https://online.ucpress.edu/cpcs/article/57/3/81/203133/Five-Unknown-Facts-about-How-Stalin-Is-Represented>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MONTAG, Christian.; YANG, Haibo.; ELHAI, John D. On the Psychology of TikTok Use: A First Glimpse From Empirical Findings. **Frontiers in Psychology**, v. 11, 2020. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.573345/full>. Acesso em: 29 out. 2024.

MONTEIRO, Jean. Além das dancinhas: o que dizem os estudos sobre o tiktok na educação?. In: IV Simpósio Internacional e VII Nacional de Tecnologias Digitais na Educação, 4., 2022, São Luis. **Anais [...]**. São Luís: Edufma, 2022. p. 158-168. Disponível em: https://www.academia.edu/91022189/AI%C3%A9m_das_dancinhas_o_que_dizem_os_estudos_sobre_o_TikTok_na_educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 11 nov. 2024.

NASCIMENTO, Daniele Marques de. **O uso inadequado do aplicativo TikTok e os possíveis impactos negativos no desempenho escolar da criança**. 2023. 29 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Amazonas, Parintins, 2023. Disponível em: <https://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/7438>. Acesso em: 11 nov. 2024.

PLAZA, Alejandra Hernández. Píldoras históricas en TikTok. Explorando una nueva forma de enseñanza en la era de las redes. **Revista Unes. Universidad, Escuela y Sociedad**, [S.L.], n. 10, p. 92-99, 30 mar. 2021. Editorial de la Universidad de Granada. <http://dx.doi.org/10.30827/unes.i10.17808>. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/17808>. Acesso em: 11 nov. 2024.

RANGEL, Marcelo de Mello.; ARAUJO, Valdei. Lopes de . Apresentação - Teoria e história da historiografia do giro linguístico ao giro ético-político. **História da Historiografia International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 8, n. 17, 29 abr. 2015. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/917>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SÁINZ, Silvia Carrasco. **Cine Histórico & TikTok**. 2024. 80 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Máster En Profesor de Eso y Bach, Fp y Enseñanza de Idiomas, Universidad de Burgos, 2024. Disponível em: <https://riubu.ubu.es/handle/10259/9646>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SANTOS, Kleber Emmanuel Oliveira.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Mídias sociais e educação em tempos de pandemia: o TikTok como suporte aos processos de ensino e aprendizagem. **Em Teia | Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2020. DOI: 10.36397/emteia.v11i2.248135. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/emteia/article/view/248135>. Acesso em: 14 out. 2024.

SILVA, J. P. F. da. OS LIMITES ENTRE A HISTÓRIA PÚBLICA E A HISTÓRIA DIGITAL: O Tik Tok E Os Horizontes Possíveis. **Revista Espacialidades**, [S. l.], v. 20, n. 01, p. 86–110, 2024. DOI: 10.21680/1984-817X.2024v20n1ID36395. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/view/36395>. Acesso em: 16 dez. 2024.

SMANIOTTO BARIN, Claudia.; MACHADO ELLENSOHN, Ricardo.; FREITAS DA SILVA, Marcelo. O uso do TikTok no contexto educacional. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 630–639, 2021. DOI: 10.22456/1679-1916.110306. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/110306>. Acesso em: 14 out. 2024.

TIKTOK. TikTok abre livraria e distribui 100 mil livros gratuitamente na Avenida Paulista. **Tiktok Notícias**. [S.I.], p. 1-1. 10 dez. 2024. Disponível em: <https://newsroom.tiktok.com/pt-br/tiktok-abre-livraria-e-distribui-100-mil-livros-gratuitamente-na-avenida-paulista>. Acesso em: 18 dez. 2024.

WILLIAMS, Jenna M. **Reconstituting Indigenous Identity on #NativeTikTok**: Navigating narratives of erasure mediated by the ‘For You’ algorithm. 2022. M.A. Thesis — University of Chicago, 2022. Disponível em: <https://knowledge.uchicago.edu/record/4221>. Acesso em: 29 out. 2024.

XU, S. *et al.* Utilization of the Tiktok Application as a Media for Learning the History of Islamic Culture. **International Journal Of Educational Narratives**, [S.L.], v. 2, n. 3, p. 289-306, 28 jun. 2024. Yayasan Pendidikan Islam Daarut Thufulah. <http://dx.doi.org/10.70177/ijen.v2i3.1074>. Disponível em: <https://journal.ypidathu.or.id/index.php/ijen/article/view/1074>. Acesso em: 11 nov. 2024.



A IMPRENSA DE ARACAJU E A FORMAÇÃO DO CULTO À MEMÓRIA DO POETA PÉRICLES MUNIZ BARRETO (1918-1919)

THE ARACAJU PRESS AND THE FORMATION OF THE MEMORY WORSHIP OF THE POET PÉRICLES MUNIZ BARRETO (1918-1919)

Matheus Honorato da Silva Santos¹

Resumo: O presente artigo se embasa na problemática da formação do culto ao poeta e jornalista sergipano Péricles Muniz Barreto, cujo homicídio do qual foi vítima fomentou a construção de uma memória coletiva respaldada pela imprensa de Aracaju. Estabelecendo-se como recorte temporal o intervalo decorrido entre os meses de outubro de 1918 e outubro de 1919, intenta-se investigar a função social desempenhada pelos jornais locais no sentido de mobilizar a população por meio da organização e da divulgação de ritos fúnebres, homenagens e outras celebrações. A pesquisa se norteará pela análise de periódicos na condição de fontes primárias, além de se fundamentar em discussões teórico-metodológicas relativas a conceitos pertinentes, como os de memória coletiva, lugares de memória e documento/monumento.

Palavras-chave: imprensa; memória coletiva; ritos fúnebres.

Abstract: This article is built upon the matter of the formation of the cult to the Sergipe poet and journalist Péricles Muniz Barreto, whose murder he was a victim of motivated the construction of a collective memory sustained by the Aracaju press. Setting up the interval between the months of October 1918 and October 1919 as a time frame, the objective here is to investigate the social function exerted by local newspapers in the manner of mobilizing the population through the organization and spreading of funeral rites, tributes and other celebrations. The research will be guided by the examination of periodicals as primary sources, in conjunction with being supported by theoretical-methodological debates related to relevant concepts like collective memory, places of memory and document/monument.

Keywords: press; collective memory; funeral rites.

¹ Graduado em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0502-4518>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1780535348634458>. E-mail: matheushonorato777@hotmail.com.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Péricles Muniz Barreto, poeta e jornalista sergipano, contava vinte anos de idade quando teve a sua vida ceifada por volta das oito horas da noite de 14 de outubro de 1918, uma segunda-feira. Inquirido pelas autoridades, o homicida José Vicente de Souza, de dezoito anos, alegaria como motivação do ato uma prévia inimizade com a vítima, que o teria provocado com encontrões na festa de aniversário da professora Glorinha Chaves. Os convidados reunidos no Colégio Nossa Senhora da Conceição, situado à esquina da Rua Pacatuba com a Travessa José de Faro, no Centro de Aracaju, testemunharam com estarecimento o esvair da existência de um jovem apunhalado. A ocasião do assassinio de Péricles Barreto constituiria o ponto de partida para a formação de uma memória coletiva atinente àquele indivíduo por vezes ignorado enquanto ainda vivo, mas tornado amplamente conhecido pela sociedade aracajuana em decorrência das circunstâncias insólitas da sua morte.

Propõe-se neste artigo uma análise concernente à formação do culto à memória de Péricles Barreto, haja vista que durante a revisão bibliográfica não foram encontradas quaisquer referências ao caso específico desse personagem. Outros episódios locais que culminaram na constituição de uma memória coletiva se apresentam com relativa frequência no campo da historiografia sergipana, como a Revolta de Fausto Cardoso, acontecimento emblemático sucedido em meados do ano de 1906, e que fundamentaria um embate de memórias que oporia dois grupos políticos adversários no propósito de rememoração dos seus respectivos líderes, o deputado federal Fausto de Aguiar Cardoso e o seu oponente, o monsenhor Olímpio de Sousa Campos. Diferentemente desses dois indivíduos citados, cuja memória hoje se respalda em suportes externos – monumentos, praças e palácios –, a memória de Péricles Barreto não se ampara em referenciais similares, o que poderia justificar a situação de esquecimento ao qual a sua existência foi paulatinamente relegada no decorrer do tempo.

Visamos propiciar, nesse ínterim, a compreensão da função social exercida pela imprensa da capital no sentido de comover e mobilizar a sociedade em torno do falecimento precoce de um sujeito cuja carreira literária se revelava promissora, conforme alegavam os redatores dos periódicos. Tal aspecto se evidencia em textos que elevavam as virtudes morais do jovem, assim como nas manifestações de pesar reproduzidas pelos jornais e, sobretudo, na divulgação da realização de ritos fúnebres promovidos em sua memória, isto é, as missas e as romarias ao seu túmulo.

Para investigar o culto a Péricles Barreto, os jornais veiculados em Aracaju na época da sua morte constituem, portanto, fontes históricas indispensáveis. Posto isso, examinaremos alguns textos da imprensa, os quais nos oferecem informações relevantes para logarmos o referido objetivo. Com esse intento, foram examinadas as edições publicadas entre outubro de 1918 e outubro de 1919 dos seguintes periódicos aracajuanos: *A Cruzada*, *Correio de Aracajú*, *Diário da Manhã*, *Estado de Sergipe*, *Jornal do Povo*, *O Imparcial* e *Século XX*. Os jornais foram consultados nas hemerotecas do

Arquivo Público do Estado de Sergipe (Apes) e da Biblioteca Pública Epiphânio Dória (BPED), além de acessados virtualmente através da plataforma on-line Jornais de Sergipe, mantida pelo Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGS) em parceria com a Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Conduziremos a análise aqui empreendida com base em discussões teórico-metodológicas apresentadas por Maurice Halbwachs (2006), Jacques Le Goff (2013), Pierre Nora (1993), Loiva Otero Félix (2004), Byung-Chul Han (2017) e João José Reis (2022). Ressaltamos que não se tenciona esgotar a problemática da memória coletiva respeitante ao personagem em pauta, considerando-se que outros trabalhos de pesquisa poderão articular novas perspectivas de abordagem.

A CONCEPÇÃO DE UMA MEMÓRIA COLETIVA

“Apunhalaram-me!”. A frase no mínimo perturbadora teria sido pronunciada por um jovem agonizante que, amparado por amigos naturalmente estarecidos, vertia pela boca jorros profusos de sangue pelo chão da rua. A descrição provida de uma certa morbidez pode ser encontrada na edição do hebdomadário *Século XX* publicada no dia 20 de outubro de 1918, precisamente em uma matéria de primeira página, encimada pelo espetaculoso título “Crepúsculo de Sangue”; logo abaixo, lia-se no subtítulo: “Péricles Muniz Barreto covardemente assassinado por José Vicente de Souza”.

O texto jornalístico em questão pormenoriza a ocasião do assassinato desde os instantes que o antecederam até o interrogatório ao qual o homicida foi submetido ao ser detido em flagrante. A matéria revela detalhes cruciais a respeito do crime, como os passos percorridos pelo assassino antes da perpetração do ato. De acordo com a apresentação cronológica dos acontecimentos, o matador, “[...] ávido do sangue do que ele jurara consigo mesmo matar, foi à sua residência, à Rua de Pacatuba, premuniu-se lá de um punhal, e, para cobrar ânimo para o ato nefando que ia cometer, correu depois à venda do Sr. Pereira [...] onde, um após outro, sorveu 4 cálices de aguardente”. Retornando ao local onde se encontrava Péricles Barreto, “[...] encaminha-se direto para a sua vítima e, sem provocação alguma prévia, num gesto traiçoeiro e que já havia friamente premeditado, vibra-lhe no peito, certo, a lâmina assassina”. Ainda no mesmo texto, afirma-se que “o golpe foi tão rápido, que, apartados os contendores, quase ninguém julgava que adviessem consequências tão funestas”.

Já no *Diário da Manhã* de 16 de outubro, conta-se que “banhada em sangue, a vítima do bárbaro assassino foi agasalhada carinhosamente na casa de residência da família de José Cardoso, próxima ao local do crime [...]”. O jovem ferido seria socorrido pelo dr. Galdino Martins e também pelo dr. Carlos de Menezes. Ambos os esculápios logo atestariam o seu óbito.

Perante o Chefe de Polícia, dr. Olímpio Mendonça, José Vicente adotaria uma postura de absoluta indiferença, sem manifestar qualquer sinal de arrependimento ao ser interrogado acerca do delito que praticara; pelo contrário, insinuava estar satisfeito com o êxito da sua investida contra

Péricles Barreto. “Belo discurso, doutor!”, teria provocado o assassino, em tom de zombaria, respondendo a uma admoestação proferida pela autoridade policial. No texto do *Século XX* anteriormente citado são também listados antecedentes reprováveis de José Vicente: meses antes de assassinar Péricles, teria ele tentado agredir um tal professor Antônio de Oliveira fazendo uso do mesmo punhal com o qual feriria o poeta, e, ainda municiado com aquele instrumento, ameaçado semelhantemente um sr. Belisário Luís de Faro, então servidor da Repartição dos Correios.

Forjando-se uma memória fundamentada na exaltação das qualidades de Péricles Barreto e na depreciação inversamente proporcional do assassino José Vicente, delineava-se um contraste de idealizações opostas que, se por um lado, caracterizavam a vítima como “[...] um espírito altíssimo [...] que ia subindo riosamente numa escalada de glória [...]”, por outro, reiteravam que o matador “não nos merece piedade esse miserável transviado, rebento infeliz de uma família sã [...]”. Como veremos adiante, as referências elogiosas ao literato se fariam presentes na imprensa com frequência razoável no decurso dos meses seguintes, em particular nos jornais para os quais ele escrevia.

Figura 1. Fotografia de Péricles Muniz Barreto reproduzida pela imprensa local.



Fonte: jornal *Século XX*, 14 de outubro de 1919.

Na edição do *Diário da Manhã* à qual nos referimos há pouco, detalha-se como transcorreu a ocasião do funeral de Péricles Barreto, no dia 15 de outubro. Segundo os redatores, o ritual contou com um numeroso público presente. Iniciado às quatro horas da tarde na residência da família da vítima, localizada à Rua Maruim, “o préstito fúnebre saiu à via dolorosa e sempre o povo aumentando mais a mais pela Rua de Itabaiana até a Catedral, que ficou repleta de pessoas de todas as classes [...]”. A matéria registrava, ainda, que, da igreja até o cemitério, “o féretro foi conduzido à mão e todos desejavam sinceramente pegar nas alças do esquife”. Mais tarde, já no interior da necrópole, as pessoas ali presentes se reuniram para assistir a um discurso emitido pelo jornalista e advogado Clodomir de Souza e Silva, que “[...] fez um sincero e merecido elogio às qualidades extraordinárias do jovem morto de ontem [14 de outubro] que já era um nome feito nas letras sergipanas”.

Dois dias depois, na edição de 18 de outubro, o mesmo jornal traria um novo texto, desta vez mais sucinto, no qual se assinalava que aquele cortejo fúnebre “[...] era mais uma apoteose que um enterro”. Considerando-se a volumosa afluência de público, demonstra-se que o funeral se tornou um acontecimento social entre os aracajuanos, uma vez que, conforme esse periódico, o préstito funerário foi acompanhado por “[...] uma multidão enorme, centenas de pessoas que foram prestar esta última homenagem à memória sempre saudosa do inolvidável Péricles Barreto”.

O poeta laranjeirense morto nas ruas de Aracaju protagonizaria uma trama fundamentada na concepção de uma memória engendrada por um determinado grupo, que, por seu turno, intencionava elevar os atributos morais e profissionais de tal sujeito, posteriormente ao seu trágico padecimento.

Com o intuito de tecer uma análise acerca da formação do culto a Péricles Barreto, faz-se primordial deslindarmos a conceituação do termo “memória”, o qual, consoante Jacques Le Goff (2013, p. 387), apresenta-se no campo científico global como a capacidade de conservação de informações por meio de certas funções psíquicas, as quais permitem ao indivíduo a atualização de impressões passadas, ou que por ele são representadas como passadas. O autor ressalta, entretanto, que a memória individual se submete a manipulações, sejam elas conscientes ou inconscientes, as quais decorrem de interesses, afetividades, desejos, inibições e censuras, e que a memória coletiva se subordina, consequentemente, a uma luta de forças sociais pelo poder.

Nessa perspectiva, Le Goff (2013, p. 390) argumenta:

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.

O aspecto da memória coletiva aludido por Le Goff desempenha um papel basilar no que se refere ao nosso objeto de estudo. Evoquemos um dos expoentes da sociologia durkheimiana, o francês

Maurice Halbwachs, cujos importantes estudos acerca da memória coletiva nos conduzem rumo à compreensão do que se sucedeu na sociedade aracajuana depois da morte de Péricles Barreto.

De acordo com Halbwachs (2006, pp. 29-39), o fator da coletividade da memória se concebe em conformidade com o pressuposto de que o nível de confiança de uma memória individual se eleva quando a experiência com a qual ela se relaciona se baseia não unicamente na lembrança de um indivíduo, mas também na de outras pessoas. Infere-se, assim, que os fatos tendem a assumir maior importância na medida em que são coletivamente rememorados. Pontua o sociólogo, ademais, que, mesmo não havendo testemunhado um determinado acontecimento, o indivíduo pode se identificar com dada lembrança coletiva – ou parte dela – se ele estiver inserido no grupo social cujos integrantes testemunharam o ocorrido hipotético. Dessa dinâmica mnemônica examinada pelo autor, é possível depreender que a memória individual se alicerça na memória coletiva, a qual se articula quando os sujeitos passam a recordar um fato a partir da perspectiva do grupo ao qual pertencem.

Adverte, contudo, Halbwachs (2006, p. 39):

Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstruída sobre uma base comum.

A tese de Halbwachs justificaria a volumosa afluência popular aos ritos fúnebres de Péricles Barreto, presumindo-se que nem todos os cidadãos que compareciam aos ofícios religiosos e romarias conheciam pessoalmente o poeta, sendo ainda menos numerosos aqueles que de fato presenciaram o seu fatídico perecimento. Tratar-se-ia, sugestionamos, de uma rememoração coletiva engendrada por um grupo de pessoas cujas memórias individuais aparentemente concordavam entre si. O processo descrito induz a uma convergência de percepções, a qual por vezes culmina no desvanecimento das fronteiras entre as lembranças do indivíduo e do grupo em que o mesmo se insere. Recorramos, pois, uma vez mais, a Halbwachs (2006, p. 64), que melhor elucida a discussão aqui apresentada.

É muito comum atribuímos a nós mesmos, como se apenas em nós se originassem, as ideias, reflexões, sentimentos e emoções que nos foram inspiradas pelo nosso grupo. Estamos em tal harmonia com os que nos circundam, que vibramos em uníssono e já não sabemos onde está o ponto de partida das vibrações, se em nós ou nos outros. Quantas vezes expressamos, com uma convicção que parece muito pessoal, reflexões tiradas de um jornal, de um livro ou de uma conversa! Elas correspondem tão bem à nossa maneira de ver, que nos surpreenderíamos ao descobrir quem é seu autor e constatar que não são nossas.

É de grande valia registrar, de antemão, que a época em que Péricles Barreto viveu apresenta determinadas diferenças em relação à nossa contemporaneidade. Referimo-nos ao contraponto entre a *sociedade disciplinar* foucaultiana, que se processou no passado, e a *sociedade de desempenho*, que caracteriza o século XXI. A distinção é explicada por Byung-Chul Han (2017), segundo o qual os

“sujeitos de obediência” e as instituições disciplinares – hospitais, asilos, presídios, quartéis e fábricas – cederam lugar aos sujeitos de desempenho e produção, e a espaços como academias de *fitness*, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers e laboratórios de genética. Em outros termos, onde outrora existia uma dinâmica social orientada por proibição, negatividade e coerção, há hoje noções como as de positividade, motivação e produtividade. Ademais, enquanto a sociedade da disciplina se norteava pelo aspecto da alteridade, o paradigma da sociedade de desempenho se baseia, por seu turno, na ideia de “poder” contida na afirmação do *Yes, we can* (Sim, nós podemos).

Podemos deduzir que a figura de Péricles Barreto ganharia destaque excepcional – a ponto de ser quase transfigurado pela imprensa em “herói” e “mártir” – devido à presumida propensão da sociedade do seu tempo a revesti-lo de tais predicados; o poeta laranjeirense estava inserido em um modelo de sociedade no qual os indivíduos tendiam a heroicizar o “outro”, e não a si mesmos.

Em que pese a dimensão social da construção da memória, Loiva Otero Félix (2004, p. 40) atenta para o fato de o grupo social constituir o suporte da rememoração, o qual, por sua vez, sustenta-se na manutenção de laços afetivos. Em vista disso, entende-se que a memória social finda por se esvaír quando a relação de afetividade manifestada no interior de um grupo se dissolve.

A memória acaba quando se rompem os laços afetivos e sociais de identidade, já que seu suporte é o grupo social. É este que permite a *reconstrução de memórias*, pois quem desaparece é o indivíduo e não o grupo. Essa dimensão social da memória e da identidade explica também por que não podemos considerar identidade como um dado pronto, um produto social acabado; ao contrário, a identidade tem que ser percebida, captada e construída e em permanente transformação, isto é, enquanto *processo*. Logo, a identidade pressupõe um elo com a história passada e com a memória do grupo. (Grifos da autora).

Enquanto Péricles Barreto era evocado nas páginas dos jornais, promovia-se a manutenção da sua memória. Entretanto, no decorrer dos meses subsequentes ao homicídio que vitimara o poeta, o grupo social responsável por suscitar a sua rememoração fazendo uso da imprensa gradualmente se dispensou do referido empreendimento, o que se nota no progressivo escasseamento das menções ao jovem depois de transcorrido algum tempo desde a sua morte. Subtende-se que aquele grupo formado, *grosso modo*, por jornalistas, amigos, admiradores e familiares de Péricles Barreto, estava pouco a pouco se desfazendo na medida em que os laços de afetividade que agregavam os seus membros se dissolviam. De todo modo, faz-se conveniente buscarmos compreender como os jornais conceberam uma memória atinente ao protagonista do enredo presentemente escrutinado.

O CULTO AO POETA NA IMPRENSA SERGIPANA

Os periódicos sergipanos consistiam em um suporte elementar para a formação da memória respeitante a Péricles Muniz Barreto. Para entendermos a função social exercida pela imprensa local, cumpre evocarmos nestas linhas o conceito elementar de documento/monumento, suscitado por Le Goff (2013, p. 495), que, ao defender um revisionismo acerca das noções de documento, propõe a tese de que “só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa”.

Ainda sob a perspectiva da construção de uma memória corroborada pelos jornais, aludimos ao questionamento levantado por Suelayne Oliveira Andrade (2019, p. 79): “[...] os jornais seriam um novo suporte para comunicar a morte e um instrumento de legitimação da memória dos mortos?”. A indagação provoca uma reflexão acerca do uso da imprensa como mecanismo legitimador da memória coletiva, tendo em vista a capacidade dos periódicos de mobilizar a sociedade em torno de um falecimento, gerando comoção e consternação, além de despertar o senso de solidariedade.

Examinando-se a configuração dos textos jornalísticos relacionados ao caso do poeta, nota-se que uma parcela expressiva de matérias possuía o título sucinto “Péricles Muniz Barreto”, o que facilitava a sua localização no corpo dos jornais, por parte dos leitores. Ademais, os informes sobre os desdobramentos da morte do jovem não raro apareciam lado a lado com as notícias referentes ao surto epidêmico de influenza que acometia a população sergipana. Torna-se evidente, destarte, o fato de os redatores de periódicos específicos conferirem comumente um grau equiparável de importância entre a perda de um determinado indivíduo e a grave crise sanitária que afligia a sociedade.

Delineando a trajetória de Péricles Barreto, o *Século XX* do dia 20 de outubro e o *Diário da Manhã* do dia 23 informavam, reproduzindo idêntico texto em seção intitulada “notas esparsas”, que o jovem nascera na cidade sergipana de Laranjeiras a 21 de julho de 1898, tendo como progenitores o tenente Geminiano Muniz Barreto e Abigail de Magalhães Barreto. Conforme o referido esboço biográfico, Péricles iniciara a sua carreira literária em agosto de 1916 e “de origem obscura e modesta, veio subindo rapidamente, causando assombro aos que o conheceram na sua humildade primitiva”. Segundo a nota, contribuíra com publicações nos jornais *Diário da Manhã*, *Século XX*, *Democrata*, *O Imparcial*, *Opinião*, *Correio de Aracajú* e *Comercio*, este veiculado na cidade de Maruim.

Em que pese a realização recorrente de missas e romarias, as quais se tornariam elementos constitutivos do culto a Péricles Barreto, ressalta-se que as orações em memória dos mortos no âmbito eclesiástico não se tratavam de uma prática recente, tendo em vista que remontam à Idade Média. Em consonância com Le Goff (2013, pp. 409-410) o costume medieval de orar pelos falecidos estava associado aos *libri memoriales* – os “livros memoriais” instituídos por igrejas e comunidades cristãs – que a partir do século XVII passariam a ser chamados de *necrólogos* ou *obituários*. Explana o autor

que os nomes dos mortos memoráveis foram incorporados às missas, especialmente após a criação, no século XI, de uma data específica para a rememoração dos fiéis defuntos, o dia 2 de novembro. Já no século seguinte, idealizou-se um novo “lugar” na composição alegórica da Igreja, o Purgatório, que potencializaria a mobilização social em torno de orações que visavam a salvação das almas.

Nesse sentido, Le Goff (2013, p. 410) declara:

O nascimento, no fim do século XII, de um terceiro lugar do Além, entre o Inferno e o Paraíso, o Purgatório, de onde se podia, através de missas, de orações, de esmolas, fazer sair mais ou menos rapidamente os mortos pelos quais as pessoas se interessavam, intensificou o esforço dos vivos em favor da memória dos mortos.

No Brasil, as cerimônias fúnebres foram regulamentadas pelas *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*, uma importante legislação eclesiástica colonial que entrou em vigência no princípio do século XVIII, quando a sede do Governo-Geral se localizava naquela capitania. Acerca dos ritos em memória dos que morreram, esclarece o historiador baiano João José Reis (2022, p. 285) que “a função delas [as missas] era abreviar o tempo passado no Purgatório, ou acrescentar à glória dos que já se encontravam no Paraíso”. Há de se pontuar que, nesse contexto, os rituais funerários se caracterizavam por um catolicismo barroco, no qual a fé se expressava por manifestações elaboradas: “[...] missas celebradas por dezenas de padres, acompanhadas de corais e orquestras, em templos cuja abundante decoração era uma festa para os olhos, e sobretudo procissões cheias de alegorias e funerais grandiosos, com cortejos de que participavam centenas de pessoas”. (Reis, 2022, p. 65. Grifo meu).

No decurso do século XIX, no Brasil, os ritos fúnebres foram reconfigurados em função de um processo de medicalização da morte pautado na premissa de que a prática de inumação dos mortos no interior das igrejas representava um problema de ordem sanitária, haja vista o elevado risco de proliferação de enfermidades entre os vivos. Sobre tal problemática, Reis (2022, p. 341) pontua:

Diziam os doutores que a decomposição dos cadáveres produzia gases que poluíam o ar, contaminavam os vivos, causavam doenças e proviam epidemias. Os mortos representavam um sério problema de saúde pública. Os velórios, os cortejos fúnebres, o enterro nas igrejas e outros usos funerários seriam focos de doença, só mantidos pela resistência de uma mentalidade atrasada e supersticiosa, que não combinava com os ideais civilizatórios da nação que se formava.

O autor se refere à teoria miasmática, segundo a qual a decomposição da matéria orgânica contaminava a atmosfera com gases nocivos – os “miasmas”. Os sepultamentos dentro das igrejas foram coibidos pela medicina, e os defuntos passaram a ser enterrados nos cemitérios extramuros, isto é, em necrópoles mais afastadas das aglomerações urbanas. Essa mudança de postura diante da morte justifica o fato de o enterramento de Péricles Barreto ter sido efetuado em um cemitério, e não em uma igreja. Mas, como comprovaremos adiante, os elementos constituintes do catolicismo barroco

não seriam abolidos por completo, a exemplo dos cortejos fúnebres, que, no caso do personagem em questão, foram resignificados, transmutando-se em romarias revestidas de atributos específicos.

O *Diário da Manhã* de 17 de outubro convidava a sociedade para participar dos atos religiosos a serem executados na Catedral Metropolitana no dia 19, primeiro sábado após o incidente. Consoante a nota impressa na seção de “avisos fúnebres”, os “pais, tias, irmãs e irmãos do inditoso filho, sobrinho e irmão Péricles Muniz Barreto” encontravam-se “[...] lanceados com o lutuoso acontecimento que lhes roubou da vida, numa tragédia de sangue, o filho adorado [...] e ainda sob a impressão apavorante desta catástrofe que lhes cobriu de luto eterno os corações [...]”. Já na edição do dia seguinte àqueles ofícios, 20 de outubro, o mesmo jornal pontuava o massivo comparecimento popular nos ritos religiosos, sugerindo que “nunca se viu tamanha afluência a um ato fúnebre nesta terra. E, como se não bastasse, a solidariedade religiosa manifestava-se até fora do templo”.

As exéquias de Péricles Barreto, entretanto, não se restringiriam às celebrações ocorridas em outubro de 1918, uma vez que outras missas e romarias seriam subsequentemente promovidas ao longo do ano de 1919. A 13 de abril, véspera do sexto mês do assassinato do jornalista, o *Século XX* comunicava que “pelas 7 horas da manhã será celebrada uma missa em sufrágio de sua alma, na [igreja de] S. Salvador [no Centro da Cidade]”. Meses depois, a edição de 20 de julho daquele jornal lembrava aos seus leitores que “amanhã completaria 21 anos de idade o nosso inesquecível amigo Péricles M. Barreto, se um cruel matador não o tivesse roubado a vida”. Logo após, avisava-se que “por alma dele, a sua inconsolável família mandará celebrar uma missa, na Catedral, às 7 horas, para a qual pede o comparecimento das pessoas amigas”. É o mesmo *Século XX* que, a 5 de outubro de 1919, anunciava a distribuição de uma edição especial do hebdomadário, em memória do “saudosos companheiro”, edição tal que circularia, excepcionalmente, em uma terça-feira, 14 de outubro.

Dito e feito, o número do dia 14 – que continha seis páginas, em vez das quatro usuais –, trazia os dizeres “Sincera homenagem do ‘Século XX’ ao seu saudosíssimo e talentoso companheiro de lutas”, que encimavam o retrato de Péricles Barreto, reproduzido em largas dimensões (Figura 1). Nessa edição, registrava-se que a família do morto convidava a “[...] todos os amigos e admiradores daquela boa alma a assistirem à missa que em piedoso descanso do mesmo manda celebrar, hoje, às 6 ½ horas, pelo ilustre vigário da freguesia, cônego Serapião Aguiar”. Aquela missa não seria, contudo, a única a ser realizada no dia do aniversário da morte do poeta. O próprio periódico também prestaria a sua homenagem “à memória do seu ilustre redator”, mandando celebrar uma outra missa, “[...] que será oficiada pelo distinto cônego João Florêncio, a qual se efetuará às 6 ½ de hoje”.

Uma terceira missa estava programada para aquela mesma data, dessa vez “[...] mandada celebrar pelo digno moço sr. José Carlos Dantas, amigo dedicado e fervoroso admirador das nobrezas de espírito de Péricles”. Os redatores informavam, ainda, que, além das missas às quais nos referimos,

previa-se uma nova romaria: “à tarde, sua excelentíssima família, inúmeras pessoas e muitos dos amigos do saudoso poeta irão em romaria levar flores ao seu túmulo e orar pela sua alma”.

A morte de Péricles Barreto foi perpetrada apenas seis dias antes de Aracaju registrar as primeiras notificações de gripe espanhola, doença pestilencial que se apresentaria na capital a 20 de outubro, trazida por tripulantes contaminados do Vapor Itapacy. Àquela altura, a enfermidade já grassava em outras cidades brasileiras e não tardaria a se propagar pelo estado de Sergipe, expondo uma série de fragilidades por parte do poder público local em circunstâncias de epidemias. Acerca do contexto em questão, chama atenção uma coincidência: no mesmo dia em que a influenza começou a ser notificada em Aracaju, um volumoso préstito acompanhou uma romaria fúnebre promovida por familiares do poeta e pelos jornais *Diario da Manhã*, *Século XX* e *Meio Dia*. Na já citada edição do *Diario da Manhã* de 20 de outubro, uma nota anunciava que aqueles veículos “[...] realizarão hoje, às 4 horas da tarde, uma romaria ao túmulo de Péricles e para ela convida o povo e a alma imaculada das graças patricias para irem levar aos seus despojos esta significativa prova de seu afeto”.

A progenitora de Péricles padeceria em decorrência do morbo epidêmico algumas semanas após a consumação do homicídio. Nas páginas d’*A Cruzada* de 1º de dezembro, comunicava-se que “com o organismo bastante enfraquecido pelo doloroso golpe que lhe causou o tremendo assassinio do seu extremoso filho [...] foi assaltada pela ‘influenza’ a virtuosa d. Abigail Barreto, que faleceu a 27 do mês findo [novembro]”. Logo adiante, os redatores do periódico transmitiam suas condolências: “à família Barreto apresentamos, por mais este transe doloroso, a manifestação do nosso pesar”.

No número do *Século XX* também publicado no primeiro dia de dezembro, o óbito da mãe do poeta era lamentado: “não encontramos expressões que exteriorizem a nossa dor [...] e o nosso coração, já enlutado, cerra-se na mais profunda mágoa”. A seguir, o jornal informava que “o enterro da estimada senhora efetuou-se naquele mesmo dia [27] com grande concorrência”. Já nos “avisos fúnebres” do *Diario da Manhã* da mesma data, isto é, 1º de dezembro, registrava-se que os familiares de d. Abigail Barreto “[...] agradecem de coração a todos que prestaram serviços naquele lance doloroso e lhes enviaram pêsames, convidando, ao mesmo tempo, a assistirem à missa que mandam rezar pela alma da pranteada extinta, no próximo dia 3 [de dezembro], terça-feira, na Catedral”.

Ante a iminência de uma crise sanitária, a população sergipana mal se dava conta dos sinais que prenunciavam a sua chegada. Ao noticiar a romaria em memória de Péricles Barreto, o *Diario da Manhã* de 22 de outubro assinalava que “ao portão do Cemitério a aglomeração era tamanha que só a vivo custo pôde a charola romper a multidão que se acotovelava à entrada da pavorosa morada dos mortos, para abrir caminhos em direitura ao túmulo do consagrado”. Elevando a figura do morto com o aparente intuito de reverenciá-lo como um mártir, o *Século XX* de 27 de outubro conferia à romaria o caráter de “uma apoteose, uma deificação, nascida espontaneamente de todos os espíritos, de todos

os corações e um protesto altissonante contra o bárbaro carnicheiro [José Vicente] que ora se encontra metido entre as grades de uma jaula”. Em linhas posteriores, o mesmo texto atribuía a Péricles Barreto o qualificativo de “[...] espírito desinteressado e excelso, iluminado por um ideal superior”.

Manifestações de pesar abundariam na imprensa local ao longo das semanas subsequentes à morte de Péricles Barreto, especialmente no *Diario da Manhã* e no *Século XX*, periódicos os quais publicavam os seus poemas e textos jornalísticos com mais frequência. A exiguidade do espaço do qual dispomos inviabiliza uma tentativa de elencar todas as notas e matérias que lamentavam a perda do poeta ou o rememoravam. Seleccionemos, então, algumas menções, para fins demonstrativos. No *Diario da Manhã* de 16 de outubro de 1918 – dois dias após o homicídio – os seus redatores destacavam a vocação e a inspiração do seu malogrado colaborador: “inteligência fulgurante no jornalismo para que tinha decidida vocação, a sua pena era raio que fulmina e arminho que ameiga. [...] Nas outras manifestações da vida da inteligência, o querido morto revelava-se um inspirado”. Acerca da “tragédia de anteontem”, o *Correio de Aracajú* da mesma data revelava que “custou-nos a acreditar, porque o tínhamos visto [Péricles Barreto] momentos antes todo cheio de vida, todo cheio daquela jovialidade ligeiramente soturna que era o distintivo persistente da sua fisionomia”.

No dia 1º de novembro, véspera do Dia de Finados, o *Diario* tornava a enaltecer os dotes profissionais do jovem, reconhecendo que ele “podia ter defeitos, e longe estamos de contestar que os tivesse. Tais defeitos, porém, todos eles se lhe podiam perdoar, porque próprios eram eles de uma mocidade rica de talento”. Em um texto intitulado “Um mito”, redigido por Cesário Martins para o *Século XX* de 27 de outubro, consagrava-se o suposto martírio do poeta: “tu és o mito de um sol virgem que veio passear na terra; ergueu-se, deslumbrou, perdeu-se, mas não se extinguiu”. Como se nota, palavras portentosas sobejavam; evitemos fatigarmo-nos com elas. Sigamos adiante.

Comparando-se os jornais consultados, constata-se uma certa discrepância no que se refere ao volume de menções ao caso Péricles Barreto nos periódicos. O *Século XX* e o *Diario da Manhã* apresentam um quantitativo mais elevado de edições que contêm referências aos desdobramentos da morte do poeta – o que decorre do fato de o jovem ter trabalhado anteriormente nesses veículos de imprensa. Pouco se noticiou, entretanto, no *Correio de Aracajú*, n’*A Cruzada*, no *Jornal do Povo* e n’*O Imparcial*. O *Estado de Sergipe*, vinculado ao Governo do Estado, referiu-se ao caso do poeta em apenas dois números: em 16 de outubro, comunicando o seu falecimento, e no dia 20, noticiando a celebração de uma missa “em sufrágio da alma boa do inditoso Péricles”, e anunciando a realização de uma romaria ao Cemitério Santa Isabel, “[...] partindo o cortejo da Praça Fausto Cardoso”.

O DESFECHO DA TRAMA: DO MONUMENTO AO JULGAMENTO

Na tarde de 27 de outubro, amigos e admiradores de Péricles Barreto se reuniram em sessão deliberativa realizada no Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, assembleia essa que propositava lograr consenso acerca do local onde haveria de ser erigido um busto de bronze do poeta e nomear comissões promotoras do empreendimento. Tanto no *Diário da Manhã* publicado dois dias após a sessão, quanto no *Século XX* de 3 de novembro, registrava-se a apuração do escrutínio concernente à instalação do monumento: “[...] no cemitério, 4 votos; Praça Fausto Cardoso, 10 votos; Praça Olímpio Campos, 7 votos; Praça 24 de Outubro, 14 votos; votos dispersos a diversos outros locais, 9”.

Ainda antes do início do sufrágio, o professor Manuel Cândido, escolhido para presidir a deliberação, posicionara-se acerca do intento de instalação do busto, manifestando a sua predileção pela necrópole onde o corpo do jovem havia sido sepultado, o Cemitério Santa Isabel; findado o pleito, ele mesmo confirmaria, entretanto, a vitória dos que haviam optado pela Praça 24 de Outubro – hoje Praça General Valadão –, logradouro que obtivera maior soma de votos na sessão.

Definido o espaço, restava a nomeação das equipes responsáveis pela execução do projeto. Naquela mesma sessão, articulou-se, portanto, a ideia de dividir em grupos os indivíduos nomeados, os quais, por seu turno, comporiam uma “comissão central”, outra comissão específica para “angariar donativos”, além da “comissão propulsora da ideia” e, ainda, uma “comissão para angariar donativos em Laranjeiras”, município este que, como dissemos, era a terra natal do jovem assassinado. Já em 1º de novembro, os representantes dos grupos acima aludidos, aglutinados sob a denominação de “Comissão Pró-Péricles”, tornariam a se reunir na sede do IHGS, dessa vez com a finalidade de traçar um plano para a arrecadação dos recursos financeiros necessários para a edificação do busto.

Enquanto admoestava a população a se precaver contra a influenza espanhola, que “[...] gosta dos lugares onde maior é a aglomeração de gente”, o *Diário da Manhã* de 5 de novembro comunicava aos seus leitores as medidas delineadas na segunda reunião das comissões do monumento, a fim de que pudesse ser angariada a quantia a ser investida na consumação da proposta. Realizar-se-ia, a princípio, um evento em que seriam proferidas homenagens diversas. Em segundo lugar, previa-se a promoção de um festival cinematográfico no Cinema Éden. Ocorreria, também, um encontro literário, além de um torneio de futebol e uma quermesse – tudo isso em tempos de crise sanitária. Ressalte-se, contudo, que a captação de recursos se daria, principalmente, por meio da distribuição de listas de subscrição, as quais circulariam ao longo de vários meses na capital.

No dia 22 de dezembro, o *Correio de Aracajú* anunciava a quermesse a ser levada a cabo na véspera do Natal de 1918. Informava-se que o evento teria lugar nas adjacências da Praça da Matriz, e que a sua arrecadação se destinaria à instalação do monumento ao “malogrado jovem”. Nas páginas do *Diário da Manhã* de 24 de dezembro, os redatores se referiam a Péricles Barreto como “mártir da

trágica noite de 14 de outubro”, incentivando a população a contribuir com a causa da Comissão Pró-Péricles: “que a mocidade forte e admiradora do saudoso companheiro acorra espontânea ao local da quermesse a positivar a sua solidariedade, o seu apoio à ideia nobilíssima de glorificação do moço poeta tão cedo roubado ao convívio da família e dos amigos”. Uma outra quermesse ocorreria no ano seguinte, porém em Laranjeiras, segundo comunicado do *Século XX* de 28 de setembro de 1919: “a sua sagrada memória é merecedora dessa homenagem dos seus prezados patrícios. Parece-nos que a realização da projetada quermesse deva ser a 5 de outubro, dia consagrado à Virgem Dolorosa”.

A tesouraria da Comissão Pró-Péricles apresentaria periodicamente, através da imprensa, os balanços parciais da arrecadação. Para termos uma noção quantitativa, até o princípio de agosto de 1919, um total de 1:743\$400 (um conto, setecentos e quarenta e três mil e quatrocentos réis) seriam incorporados ao cômputo da comissão. Contudo, a soma coletada pouco se elevaria daí em diante, e os próprios balanços se escasseariam gradativamente nas páginas dos jornais. De acordo com o último dos registros encontrados na imprensa, divulgado a 5 de outubro, a quantia embolsada pela comissão alcançara a cifra de 1:924\$400 (um conto, novecentos e vinte e quatro mil e quatrocentos réis).

Por razões não muito claras o busto de Péricles Barreto jamais seria instalado, a despeito da soma obtida. Conjeturamos que o valor monetário não fora suficiente para cobrir as despesas. Mas há uma outra hipótese, que, de certo modo, justifica a primeira. Expliquemos. Nos idos de 1919, uma campanha para a edificação da estátua do intelectual sergipano Tobias Barreto de Menezes transcorreria em concomitância à da implantação do monumento ao poeta laranjeirense. Tornando-se notavelmente mais exitoso, o projeto da estátua de Tobias Barreto arrecadaria com relativa brevidade 3:400\$000 (três contos e quatrocentos mil réis), isto é, mais que a quantia amealhada pela Comissão Pró-Péricles. Resultado: o monumento ao intelectual seria prontamente inaugurado a 24 de outubro de 1920 nas comemorações alusivas ao centenário da Emancipação Política de Sergipe.

Do busto de Péricles Barreto, em contrapartida, nem sinal. A praça pública que havia sido escolhida para abrigar tal monumento cederia lugar, quatro anos mais tarde, a outro busto que ainda hoje lá se encontra, o do ex-presidente do estado de Sergipe Manuel Prisciliano de Oliveira Valadão. Se por um lado, a prometida escultura brônzea do poeta nunca existiu, por outro, o nome do jovem apunhalado foi atribuído a uma rua situada no bairro Salgado Filho, em Aracaju. A rua dista cerca de dois quilômetros do local onde o crime foi perpetrado. Mas é adjacente à Praça da Imprensa.

Considerando-se o plano malogrado da Comissão Pró-Péricles de erigir um busto em memória do poeta, deparamo-nos com uma indagação que se faz pertinente: qual era o intuito daquele grupo ao propor a perpetuação da figura do jovem laranjeirense por meio de um monumento edificado em praça pública? Para elucidar o questionamento, devemos recorrer, primordialmente, ao conceito de lugares de memória – *Les lieux de mémoire* – concebido pelo historiador francês Pierre Nora.

Discorrendo acerca dos processos de aceleração e dessacralização da memória, Nora (1993) constata um progressivo distanciamento entre a memória transmitida espontaneamente pelas sociedades ditas primitivas, e a história como operação intelectual que, uma vez respaldada por suportes e referenciais exteriores – museus, cemitérios, monumentos, santuários –, tende a se orientar pela consagração de lugares. O autor assinala que tais suportes se caracterizam pela coexistência de três atributos elementares – material, simbólico e funcional –, os quais se manifestam em graus diversos.

De acordo com essa lógica, o busto em pauta se tornaria material por ser tangível, simbólico por reconstituir uma experiência vivenciada por um número limitado de indivíduos, e funcional por garantir a transmissão de uma lembrança. No que compete ao ideário inerente ao grupo de Péricles Muniz Barreto, inferimos, portanto, que o projeto de instalação do busto teria culminado na formação de um lugar de memória se tivesse logrado o sucesso pretendido pelos seus idealizadores.

É indispensável destacar que o cemitério no qual Péricles Barreto foi sepultado se trata de um elemento basilar no tocante à constituição do seu culto, já que as necrópoles, em sentido lato, não apenas servem para abrigar os reminiscentes humanos, como também estimulam a rememoração e a evocação de aspectos identitários. Argumenta Juliana Maria Martins (2019, p. 63) que “ao mesmo tempo em que os cemitérios falam sobre as sociedades que os utilizam, por meio de uma metáfora incorporada, eles também guardam *in situ* a sua própria história”. Em outras palavras, sugere-se que o cemitério se reveste de uma multifuncionalidade, considerando-se que “dentre muitas sociedades, o cemitério simboliza o espaço sagrado cujos entes queridos são sepultados; um lugar de proteção para os restos mortais e, ao mesmo tempo, ‘evocador’ da memória e identidade”. (Martins, 2019, p. 64).

Posto isso, cumpre estabelecermos uma distinção entre o cemitério e o monumento, haja vista que, embora a necrópole também consista em um lugar de memória em consonância com as atribuições aqui mencionadas, trata-se, no entanto, de um espaço onde são cultuadas múltiplas memórias, as quais se sobrepõem umas às outras, enquanto o busto, por seu turno, proporciona uma memória exclusiva em torno do personagem forjado no bronze. Mas frisamos que a efetividade dos lugares de memória depende da continuidade das operações não naturais que orientam a sua concepção, já que “sem vigilância comemorativa, a história depressa os varreria. [...] se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis”. (Nora, 1993, p. 13).

No texto intitulado “O busto de Péricles Barreto”, redigido por João Cabral para o *Século XX* de 10 de novembro de 1918, o autor atesta que “um monumento guarda, sem obliterações, toda a história tradicional de uma época, ou de um povo”. Tal argumento serve como fundamento para a ideia, por ele sustentada, de que “mantidas as proporções, Péricles Barreto, pelo muito que elevou a sua terra, iluminando-a, fez-se merecedor, entre os que mais o mereceram, de uma consagração

perpétua, vazada num memoráculu (sic) de bronze, por modesto que seja”. Ciente da importância do monumento que teria sido erigido para a rememoração do poeta, o redator João Cabral assevera que “Péricles não morrerá, como os outros [...] o seu busto será uma realização; *toda a gente o quer e a vontade coletiva* não se dissolve ante o murmúrio de um ou outro descontente”. (Grifos meus).

Interessante se faz notar que, na mesma página do jornal em que encontramos o texto aqui aludido, o espectro da gripe espanhola marcava presença uma vez mais; e enquanto repercutia o caso de Péricles Muniz Barreto, o periódico tecia críticas mordazes no que tange à alegada inércia do poder público ante a propagação da influenza pela capital: “nada de cruzar os braços, à espera de que chegue o mal [...] aglomerações mais perigosas ainda se encontram nas feiras, nas casas de diversões e nas igrejas. Infelizmente, sobre estas até agora nenhuma providência foi tomada pelas autoridades”. E diante do cenário epidêmico, suscitava-se prognósticos desanimadores: “a perspectiva é sombria”.

Concomitantemente ao vai não vai da instalação do busto, o assassino José Vicente de Souza andava frequentando o banco dos réus. Ao que indicam as fontes, o seu julgamento sofreu reveses e reviravoltas, resultando em um desfecho que podemos adjetivar de inesperado, se considerarmos o volume de testemunhas e o fato de o homicida ter sido capturado pela polícia em flagrante delito. Eis o desenrolar da trama. Rotulado pelo *Diário da Manhã* de 18 de janeiro de 1919 como “criminoso consciente”, José Vicente aguardava o seu destino, que seria decidido nas sessões de um julgamento cujo início fora marcado para aquele dia. Dizia-se que “ele não é um maníaco nem um irresponsável: tem a noção perfeita do seu negregado ato; conhece-se culpado e o confessa”.

Declarava-se, a seguir, com igual veemência, que “não pode ficar sem punição a clamorosa malvadez deste perverso matador”. No dia 21, o mesmo *Diário da Manhã* conferia ao presidente do tribunal, o dr. Manuel dos Passos, os atributos pouco elogiosos de “malfadado” e “protetor de tudo o que não presta”. Motivo: José Vicente fora solto pelo júri e mandado para casa. E foi por intervenção do advogado Clodomir Silva que o juiz foi convencido a reconduzir o réu para detrás das grades.

Analisando-se a edição do *Século XX* de 26 de janeiro, tomamos nota de que o defensor de José Vicente, o dr. Carlos Rola, teria articulado uma defesa “assente em pontos falsos”, acusando o poeta morto de haver provocado o seu cliente anteriormente ao crime: “[...] na sua oração de defesa buscou estribar o ato desumano de José Vicente no fato de haver Péricles Barreto, pela imprensa, ultrajado a dignidade de seu constituinte”. Como, precisamente? Foi o que o bacharel não soube responder, por isso “se viu em palpos de aranha” perante o júri. Mesmo assim, o réu foi liberado.

Uma nova sessão do julgamento de José Vicente foi marcada para o dia 29 de abril. O *Século XX* da antevéspera comunicava: “na próxima terça-feira, receberá o *verdictum* (sic) do Superior Tribunal do Estado o autor do assassinio bárbaro do nosso saudoso companheiro Péricles Muniz Barreto”. Apelativo, o periódico afirmava: “pede a condenação do criminoso a consciência livre do

povo”. O *Diario da Manhã* publicado na data da reunião do júri gerava expectativa: “estamos certos de que a inteireza profissional dos que têm a honesta missão de levantar a Justiça à altura de suas nobres intenções jamais vacilará sobre a dura sorte que cabe a um criminoso vil”.

Alongando-se em detalhamentos técnicos, o *Jornal do Povo* do dia subsequente à segunda reunião do júri esclarece que se decidiu por marcar uma terceira sessão; o réu seria submetido a um novo julgamento, a ser realizado no dia 22 de maio. “Absolvam-no, e verão muito brevemente varada pelo punhal, que é o seu companheiro fiel, mais uma outra vítima dos seus maus instintos”, agourava premonitoriamente o *Diario da Manhã* daquela data; “condenai!”, clamava o jornal.

Em 24 de maio, o periódico tornava público o “vergonhoso epílogo” do caso Péricles Barreto, não sem uma dose de sensacionalismo e duas exclamações, como se apenas uma não fosse o bastante: “consumou-se o escândalo!!”. José Vicente fora definitivamente absolvido pela Justiça. “Que vergonha!”, lastimava o *Diario*. Sobre a decisão do júri, *A Cruzada* assumia um tom moderado e objetivo no número do dia 25 de maio, comunicando que “em sessão de 22 do [mês] corrente foi absolvido, por unanimidade de votos, o réu José Vicente de Souza, que assassinou o jornalista e poeta Péricles Muniz Barreto”. Deu-se por encerrada a saga do homicida.

Algumas semanas antes, a 7 de maio, o *Século XX* publicava uma edição comemorativa de nove páginas em alusão ao terceiro aniversário do jornal. Lá constava o que se dizia serem os “últimos versos de Péricles Barreto”, os quais, segundo os redatores, haviam sido “escritos no próprio dia de sua morte”, encontrando-se incompletos e desordenados: “publicamo-los, assim, da melhor maneira que nos pareceu”. Eis aqui um trecho sugestivo do derradeiro poema: “Um sonho cheio de meiguice e arte/ Esta vela esquecida sobre as águas/ Relembrando as tristezas de quem parte/ Ou de quem fica padecendo mágoas”. Arrematava-se aquela matéria com o seguinte comentário: “E como é triste pensar-se que a mão nervosa que traçou esses versos admiráveis está hoje convertida em pó, o pó das sepulturas, onde se confundem os justos e os culpados, na mesma igualdade niveladora!”.

No aniversário da morte de Péricles Muniz Barreto a voz do poeta foi uma vez mais evocada em outra edição especial do periódico *Século XX*, dessa vez por meio de palavras de seu próprio punho, as quais pareciam algo pressagiadoras, ou ao menos reflexivas: “[...] uns riem e outros choram; um crucifica e outro é crucificado; morrem uns, outros nascem... e sempre assim”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou investigar as nuances da formação de uma memória coletiva que embasou o culto ao poeta e jornalista sergipano Péricles Muniz Barreto a partir da ocasião do seu assassinato em 1918. Para lograr tal propósito, recorreu-se ao uso de um aparato de fontes constituído por periódicos veiculados na cidade de Aracaju no intervalo de um ano que correspondeu ao recorte

temporal proposto para a análise empreendida. Examinando-se aproximadamente mil edições dos sete jornais já elencados, foram localizadas menções diretas ou indiretas ao caso Péricles Barreto em pouco mais de cem delas. Considerando o denso volume de jornais consultados, preconizou-se a focalização dos aspectos mais relevantes, dos quais podemos levantar algumas conclusões.

Constatou-se que os jornais para os quais Péricles Barreto trabalhava investiram com maior afinco na repercussão dos desdobramentos do seu homicídio, enquanto os demais periódicos pouco informaram a respeito da morte do poeta, limitando-se a alusões mais objetivas sobre o caso. Nessa perspectiva, notamos a existência de uma dualidade entre lembranças e esquecimentos intencionais, a julgar pela postura adotada por parte do veículo de imprensa oficial do Governo do Estado, que praticamente silenciou acerca do fato ocorrido na capital. Podemos inferir do silêncio eloquente que, para o governo local, tratava-se de apenas mais um crime perpetrado nas ruas aracajuanas.

No que concerne àqueles jornais que repercutiram o caso e noticiaram a realização dos ritos fúnebres promovidos por familiares e pela própria imprensa, evidencia-se que tais periódicos estavam desempenhando uma função social no sentido de mobilização dos seus leitores. Gerava-se um certo sentimento de comoção generalizada na sociedade em torno da perda de um indivíduo, culminando na atribuição do caráter de acontecimento social às missas e às romarias em memória dele.

Conjeturamos que o projeto de implantação do monumento ao poeta teria contribuído para a continuidade da sua rememoração se acaso houvesse obtido êxito, já que o seu busto seria instalado em uma praça pública de considerável circulação de transeuntes. Tal monumento constituiria, pois, um lugar de memória. Demonstra-se, ainda, que existia uma expectativa em torno do julgamento do homem que apunhalara Péricles Barreto e que, embora tenha sido detido pela polícia em flagrante delito, foi absolvido pela Justiça após três reuniões do júri, em janeiro, abril e maio de 1919.

Ademais, depreendemos que a composição da memória coletiva em pauta estava associada aos caracteres da sociedade disciplinar foucaultiana, na qual se observa uma propensão dos sujeitos a conferir ao “outro”, e não a si mesmos, atributos como os de “herói” e “mártir”. Compreendemos, desse modo, como a imprensa heroizou Péricles Barreto por intermédio de textos notavelmente marcados pela subjetividade, transfigurando as circunstâncias do seu assassinato em martírio.

Convém, por fim, reconhecer a incompletude deste trabalho de pesquisa, que representa uma modesta contribuição para a historiografia sergipana, tendo em vista que há muito por dizer no que se refere ao personagem central do enredo que nestas linhas foi delineado, ainda que em largos traços. Posteriores análises serão decerto capazes de preencher as lacunas que porventura persistam.

FONTES

Jornais:

A Cruzada; Correio de Aracajú; Diário da Manhã; Estado de Sergipe; Jornal do Povo; O Imparcial; Século XX

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Suelayne Oliveira. “**Capitolino, um artista typographo e seu morrer**”: o jornal Folha de Sergipe e os anúncios necrológicos (1886-1895). Curitiba: CRV, 2019.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e memória**: a problemática da pesquisa. 2.^a ed. Passo Fundo: UPF, 2004.

HALBWALCHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão [et al.]. 7.^a ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

MARTINS, Juliana Maria. **Memória e cultura material**: cemitério Campo da Saudade, município de Couto Magalhães (TO). Jundiaí/SP: Paço Editorial, 2019.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História (PUC-SP) – História e Cultura, São Paulo, vol. 10, jul./dez. 1993, pp. 7-28.

REIS, João José. **A morte é uma festa**: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX. 2.^a ed. rev. ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

SANTANA, Antônio Samarone de. **As febres do Aracaju**: dos miasmas aos micróbios. Aracaju: O Autor, 2001.

SANTOS, Matheus Honorato da Silva. A gripe espanhola em Aracaju: sociedade, imprensa e poder público no contexto de progressão da influenza (1918-1919). **Boletim Historiar**, v. 10, n. 3, jul./set. 2023, pp. 54-72. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/20145/14956>. Acesso em: 15 de fev. 2024.

A OCIOSIDADE DOS INDÍGENAS DA NOVA ESPANHA SOB A PERCEPÇÃO DA COROA ESPANHOLA (1535-1564)

THE IDLENESS OF THE INDIGENOUS PEOPLE OF NEW SPAIN UNDER THE PERCEPTION OF THE SPANISH CROWN (1535-1564)

Nathalye de Araújo Pereira¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo abordar a percepção da Coroa espanhola e de seus representantes sobre os indígenas do vice-reino da Nova Espanha no que diz respeito à questão de sua ociosidade. A ideia predominante era que os nativos eram naturalmente ociosos, o que servia de justificativa para a imposição de trabalhos agrícolas ou domésticos. Essa visão legitimava a exploração e o controle dos indígenas, pois a Coroa dependia de sua força de trabalho para sustentar economicamente o vice-reino.

Palavras-chave: Ociosidade. Indígenas. Coroa espanhola. Percepção. Nova Espanha.

Abstract: The aim of this article is to address the perception of the Spanish Crown and its representatives regarding the indigenous people of the Viceroyalty of New Spain, particularly in relation to their supposed idleness. The predominant idea was that the natives were naturally idle, which served as justification for imposing agricultural or domestic labor on them. This view legitimized the exploitation and control of the indigenous people, as the Crown relied on their labor force to economically sustain the viceroyalty.

Keywords: Idleness. Indigenous people. Spanish Crown. Perception. New Spain.

¹ Mestra em História pelo Programa de pós-graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na linha Territórios, Sociedades e Dimensões da Política. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2169585407685464>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9058-8554>. E-mail: nathalye.maac@gmail.com.

INTRODUÇÃO

No século XVI, o vice-reino da Nova Espanha surgiu como um dos pilares do extenso Império espanhol na América. Ao criarem o vice-reino, em 1535, a ideia era administrar os vastos territórios americanos que foram conquistados pela Espanha. Assim, a Coroa espanhola organizou e controlou seu domínio por meio deste sistema de vice-reinado. A criação do vice-reino implicou a instituição do cargo de vice-rei, para que assim, governasse a Nova Espanha e estendesse o poder do monarca em terras americanas.

A partir deste ponto, podemos destacar dois vice-reis que foram extremamente importantes para o desenvolvimento da colônia espanhola na América. Antonio de Mendoza (1490-1552) que governou de 1535 a 1550; e, Luis de Velasco (1511-1564), de 1550 a 1564. Ambos foram nomeados ainda na Espanha e tão logo partiam para sua nova função no vice-reino da Nova Espanha. Ao saírem, recebiam as instruções reais redigidas pelo rei para que pudessem governar os novos domínios. E, ao fim de seu governo, elaboravam uma detalhada descrição de sua administração, conhecidas como relações de governo.

Nesse contexto, os povos indígenas eram o foco principal da Coroa e seus representantes. A relação entre europeus e ameríndios era um emaranhado de interesses políticos, econômicos e religiosos, moldada por percepções mutuamente construídas ao longo de sua história. O ponto central deste trabalho é compreender a percepção da Coroa espanhola e de seus representantes sobre os indígenas que viviam na América no período de 1535 a 1564, dando ênfase na questão de sua ociosidade. Para tal, foi necessária uma análise documental buscando as ordens dadas pela monarquia e, posteriormente, as soluções realizadas pelos vice-reis. Dessa maneira, a metodologia utilizada neste trabalho foi uma abordagem qualitativa baseada na análise documental de fontes primárias. Tais fontes foram analisadas a partir de documentos oficiais, como as instruções reais emitidas a partir de 1535 pela monarquia e as relações de governo², estas produzidas sempre no fim de cada governo, dos vice-reis do vice-reino da Nova Espanha. A seleção dos documentos foi guiada pela relevância destes para compreender as percepções sobre as populações indígenas da época.

A análise foi realizada em duas etapas: inicialmente, examinaram-se as instruções da Coroa para entender as expectativas reais; posteriormente, avaliaram-se como essas instruções foram executadas ou interpretadas pelos vice-reis, através das relações de governo. Esta abordagem permitiu

² Os documentos oficiais analisados neste texto foram às instruções reais, que consistiam em documentos redigidos pelos monarcas com ordens e observações destinadas aos vice-reis, após sua nomeação e antes de sua partida para a América. As relações de governo eram registros feitos pelos vice-reis, nos quais descreviam informações para manter tanto o monarca quanto seu sucessor a par do que foi realizado e do que deveria ser feito no próximo vice-reinado. Esses documentos foram compilados, em um acervo físico, por Lewis Hanke (1978) em sua obra *“Los virreyes españoles en América durante el gobierno de la casa de Austria”*.

explorar as divergências entre a expectativa da Coroa e a execução dos vice-reis entre as ordens centrais e a prática administrativa local, revelando as percepções e atitudes dos governantes em relação aos indígenas. Dessa maneira, podemos perceber que enquanto a Coroa defendia que a ociosidade era um mal que precisava ser combatido, os vice-reis argumentavam que o trabalho forçado excessivo prejudicava a saúde e a subsistência dos nativos. Havia, também, a questão da relação entre a ociosidade e a religiosidade. Enquanto alguns vice-reis acreditavam que o descanso era necessário para a prática religiosa, a Coroa defendia que a ociosidade poderia levar os indígenas a praticar ritos pagãos e afastá-los da fé católica. Essas divergências foram muitas vezes agravadas pelas pressões econômicas e políticas que os vice-reis enfrentavam para aumentar a produtividade e os lucros das colônias.

La cuestión del origen, aunque recurrente, no tuvo la importancia y consecuencias de la que concernía a la naturaleza de los indios, en particular en lo tocante de su capacidad racional y sus formas de vida. Éstas se describieron con frecuencia como teñidas de vicios, pereza, lujuria, mentiras y hechicerías, sin buena crianza y virtud, todo ello como obstáculos, muy difíciles de superar, para alcanzar el propósito de los frailes: la conversión auténtica de los indios al cristianismo (LEÓN-PORTILLA, 2010, p. 282-283).

Léon-Portilla (2010, p. 282-283) explica que, apesar da questão da origem dos povos indígenas fosse amplamente discutida, ela não teve a mesma importância e consequência que a questão relacionada à sua natureza, principalmente no que diz respeito à sua capacidade racional e estilo de vida. Suas características estavam descritas como marcadas por vícios, preguiça, luxúria, mentiras e práticas de feitiçaria, sem boas maneiras ou virtudes. O autor destaca que a questão da natureza dos indígenas, especialmente suas características percebidas como negativas, como vícios e práticas vistas como contrárias aos valores cristãos, foi considerada um obstáculo maior para sua cristianização do que sua origem étnica. Os colonizadores espanhóis acreditavam que essas práticas e comportamentos estavam profundamente enraizados na cultura indígena e seriam difíceis de erradicar. Essa visão dificultava a tarefa de convertê-los ao Cristianismo, mas que era uma missão essencial pela Coroa espanhola, que queria expandir a fé cristã nos territórios conquistados.

Além disso, ao longo do século XVI, a Coroa espanhola emitiu diversas normas e decretos que refletiam uma preocupação com a ociosidade dos indígenas, utilizando essas legislações como justificativa para o trabalho forçado e o controle social nas colônias americanas. As Leis de Burgos (1512), por exemplo, regulamentaram o sistema de *encomiendas* e obrigavam os indígenas a trabalhar para os colonos sob o pretexto de evangelização, combatendo a “ociosidade” percebida pelos europeus. Posteriormente, as Leis Novas (1542), promulgadas por Carlos V, buscaram conter os abusos, mas continuavam a associar a necessidade de trabalho com a disciplina indígena. As ordens emitidas no vice-reino da Nova Espanha reforçavam a ideia de que a ocupação dos indígenas era

essencial para evitar a preguiça e promover a ordem, vinculando o trabalho a um suposto benefício moral e social. Esses decretos, além de legitimarem a exploração do trabalho indígena, refletiam a percepção do europeu, que via o trabalho compulsório como uma forma de “corrigir” e “civilizar” os povos indígenas, perpetuando um sistema de dominação cultural e econômica.

A ideia negativa das características dos nativos está relacionada à percepção da sua ociosidade. Sua relação condicionou-se aos estereótipos associados a eles pelos colonizadores. A noção de que os indígenas eram preguiçosos e não trabalhavam duro o suficiente foi usada para justificar sua exploração, dominação e escravização. Ao pensarmos nessa visão, alguns autores indígenas brasileiros como Ailton Krenak (2019) e Davi Kopenawa Yanomami (2015) discutem profunda e criticamente sobre o estereótipo do “índio preguiçoso”, questionando as percepções coloniais sobre o trabalho e o tempo. Em sua obra *Ideias para adiar o fim do mundo*, Krenak argumenta que o ritmo de vida indígena reflete uma harmonia com a natureza e sua valorização do tempo para contemplação, desafiando a visão ocidental da produção incessante e da lógica capitalista que associa valor ao trabalho constante.

Já Kopenawa Yanomami (2015), em *A queda do céu*, explora como os povos indígenas, especialmente os Yanomami, são frequentemente incompreendidos pelos colonizadores, que veem a sua ligação espiritual com a floresta e o modo de vida comunitário como sinais de ociosidade, quando, de fato, esses povos apenas mantêm equilíbrio cuidadoso com o meio ambiente. Esses autores oferecem uma visão que contrapõe a do colonizador europeu, salientando que essa suposta “preguiça” indígena é um reflexo da sua maneira de habitar o mundo, que seu ritmo de vida está longe de ser ocioso, mas sim uma expressão de sabedoria ancestral e de um entendimento harmonioso entre a natureza e o ser humano.

Essas reflexões demonstram o quão desafiador se torna compreender a complexidade das culturas indígenas e como elas eram percebidas pelos europeus. Para estes, o comportamento ocioso era a principal justificativa da dificuldade em aceitar o Cristianismo por parte dos nativos, o que estava enraizado em uma compreensão distorcida de suas práticas culturais e econômicas. Os colonizadores frequentemente não compreendiam a organização social e econômica dos povos indígenas, pois seus sistemas de subsistência e modos de vida não se alinhavam com os padrões europeus de produtividade e acúmulo de riquezas. A economia de subsistência dos indígenas, que atendia suas necessidades e mantinha o equilíbrio com a natureza, era vista pelos espanhóis como falta de ambição ou trabalho. Essa falta de compreensão acabou levando a interpretação de que os indígenas eram ociosos, quando, na verdade, suas práticas eram reflexos de uma forma sustentável e comunitária de viver em harmonia com o meio ambiente. Afinal, então, porque a Coroa espanhola e seus representantes percebiam os indígenas como ociosos?

UMA NATURAL OCIOSIDADE

As percepções do rei e seus representantes sobre os indígenas foram surgindo ao longo do tempo. A ideia de ociosidade geralmente era atribuída à natureza destes, indicando que tal característica era parte natural desses povos. A compreensão estava relacionada a qualquer comportamento ou sistema entre os indígenas que não correspondesse aos valores e práticas econômicas europeias baseadas no trabalho contínuo, na produção em massa e no acúmulo de riquezas, sendo visto como sinal de preguiça ou falta de empenho, essa visão acabou reforçando o estereótipo de que os povos nativos eram preguiçosos ou indolentes. Ao tratar do tema podemos observar que era algo que estava sendo discutido na Espanha, o que o rei Carlos V achou pertinente descrever para que o vice-rei Antonio de Mendoza soubesse desta condição, notamos que há uma associação entre preguiça, ociosidade e inconvenientes, que devem ser combatidos e do qual “nascem” outros tantos problemas. Há também o outro lado da moeda: a necessidade de ocupar os indígenas, ocupação esta associada ao cuidado das suas “*granjerias*” e à manutenção da ordem. Conforme podemos observar nos documentos escritos, a Coroa enfrentava o desafio de manter os indígenas, tidos como “naturalmente inclinados à preguiça”, engajados em atividades laborais, mas também queria evitar que os encomenderos e povoadores os explorassem.

Ha parecido que porque los indios de su natural inclinación son holgazanes, proveeréis que en las provincias que cómodamente lo puedan hacer dichos indios tengan esta misma orden y granjeria para sí, porque además del gran provecho que se sigue de ocuparlos como por los inconvenientes grandes que nacen de su ociosidad, nuestra hacienda será acrecentada con los quintos que de lo que aí sacaren nos pagarán, y con que teniendo y estando ricos, nos podrán mejor hacer otros servicios; pero ha de ser con toda modestia y templanza (Instrucción a Antonio de Mendoza, 1535, p. 24-25)³.

A ideia a respeito dos nativos está direcionada ao fato de que eles tinham muito tempo livre ao longo do seu dia e que isso já era algo natural. Dessa forma, a preocupação seria a de que os ocupassem com tarefas, sejam nas terras ou em serviços domésticos, conforme foi ordenado em uma ampliação⁴ de 1536, da mesma instrução dada anteriormente. A proposta visava atribuir ofícios aos indígenas com o intuito de garantir sua subsistência e a de seus filhos. No entanto, é possível perceber que o rei mantinha uma visão diferenciada sobre a suposta ociosidade indígena, revelando uma

³ As instruções, memórias e relações de governo serão referidas com o título atribuído na edição das fontes com a qual trabalho, de Lewis Hanke (1977), e com o ano em que foram escritas. O número das páginas corresponde ao da referida edição.

⁴ A ampliação de uma instrução real se tratava de um documento oficial que adicionava novas instruções ou orientações a uma instrução real já existente. Essas ampliações eram frequentemente utilizadas para atualizar instruções antigas ou adaptá-las a novas circunstâncias ou necessidades. As ampliações eram escritas por autoridades locais ou coloniais e, após sua aprovação, eram incorporadas à instrução real para tornar-se uma única diretriz oficial.

abordagem que, por um lado, justificava a necessidade de trabalho forçado, mas, por outro, implicava uma percepção seletiva e estratégica dessa ociosidade.

A concepção da Coroa sobre os indígenas era dividida em duas categorias principais: aqueles que “gastavam mal o tempo” e os “naturalmente inclinados à preguiça”. Aos primeiros, atribuíam-se a falta de aproveitamento do tempo livre, enquanto aos segundos, uma predisposição inata à ociosidade. A solução proposta para ambos os grupos era a imposição de trabalhos forçados, com o objetivo de “corrigir” seus comportamentos considerados indesejáveis:

Y porque somos informados que en esta tierra hay mucha gente, y más de ella gasta el tiempo en ociosidad, trabajaréis cómo los prelados, religiosos, corregidores y otras personas que entienden en adoctrinarlos y corregirlos los amonesten y atraigan a que trabajen, así en labrar la tierra y plantar, como en otros oficios mecánicos, dándoles a entender el provecho que de ello se les seguirá, y de manera que vean que el fruto y provecho que de sus trabajos tubiere ha de ser para su sustentación y reparo de sus personas e hijos (Ampliación de la instrucción a Antonio de Mendoza, 1536, p. 35).

Gorki Gonzales Mantilla (1996) afirmou que o tratamento dado aos indígenas foi importante para a organização política da América espanhola e refletiu na questão da ociosidade. Segundo o autor, o conceito de “bom governo” nas colônias espanholas foi moldado pela criação de mecanismos que forçavam os indígenas ao trabalho: “(...) *la configuración de la idea de un bueno gobierno en las Indias, a través de la exigencia de mecanismos que de una u otra forma compelieran a los indios al trabajo*” (MANTILLA, 1996, p. 135). O discurso sobre o “ócio natural” dos indígenas surge como uma construção ideológica conveniente à Coroa, que buscava justificar a imposição do trabalho forçado para consolidar seu domínio nas Américas.

Es en este contexto que, tanto la esclavitud – con sus particularidades – y principalmente la encomienda, habrían de ser las instituciones que permitirían crear las condiciones para facilitar a expansión española en América. Son estos mecanismos, los que harían viables las diferentes formas de trabajo forzado decretado y controlado por el Estado, así como el pago de tributo de los indígenas. (...) la visión del indio como el instrumento que habría de permitir asegurar su consolidación no se mantuvo ajena al razonamiento jurídico que el nuevo continente suscitó (MANTILLA, 1996, p. 135).

Tanto a escravidão quanto o sistema de *encomienda* foram instituições chaves que permitiram a expansão espanhola no continente. Legitimando o trabalho forçado que vinculava ao pagamento de tributos aos indígenas. Isso nos leva a conclusão de que esses elementos não eram apenas ferramentas para consolidar o Império espanhol, mas também estavam profundamente integrados ao raciocínio jurídico que orientou a colonização do Novo Mundo, indo além de uma simples narrativa de poder. Tal análise evidencia que a categorização dos indígenas como “naturalmente ociosos” não era uma percepção ingênua, mas uma estratégia de controle. A construção do discurso visava criar jurisdições e políticas que justificassem sua exploração, contribuindo para a manutenção de um sistema

econômico que beneficiava a Coroa espanhola, ampliava as desigualdades e reforçava estruturas de poder coloniais.

Segundo pontua Mantilla, ao obrigarem os indígenas a trabalhar, tirando sua liberdade, haveria um impasse em relação às normas legais e morais do período colonial. Entretanto, por enxergarem a ociosidade como algo natural, isso indicava um defeito em sua “natureza racional”. Além do mais, a ociosidade estava vinculada a um dos sete pecados, a preguiça, “*Debe advertirse de este modo que el ocio constituye la proyección en la esfera económica de uno de los siete pecados capitales: la pereza*” (MANTILLA, 1996, p. 137). Ficou evidente que a ociosidade indígena, em desacordo com as leis civis e os preceitos religiosos, colocava a Coroa em um dilema: como obrigar esses povos a trabalhar sem violar suas próprias crenças? O caráter pecaminoso e ilegal da ociosidade neutralizava a ideia da proteção real da liberdade dos indígenas; dessa maneira, a justificativa para restringi-la e forçá-los a trabalhar era corrigir o problema do ócio. Alguns resistiram à imposição espanhola, recusando-se a adotar o sistema de trabalho e rejeitando as ordens coloniais por meio de subversão ou lentidão no cumprimento das tarefas. No entanto, a alegação espanhola era de que os indígenas estavam sendo forçados apenas pelo seu próprio bem.

En tal sentido, el ocio como condición natural del indio convertido en precepto legal, tuvo una función económica sustantiva en la empresa colonizadora, pero a su vez, fue el mecanismo que quebrantó en todo momento el principio de la libertad y la capacidad de obrar del indio, erosionando de esta manera, su estatus jurídico de persona (MANTILLA, 1996, p. 142).

Apesar da justificativa da Coroa em resolver o problema da ociosidade dos indígenas, fica claro para Mantilla (1996) que a ideia de “ócio natural” se tornou uma categoria jurídica com a finalidade de impor normas legais para que a situação econômica do vice-reino não fosse prejudicada pela natureza dos indígenas. É possível perceber que a ideia do ócio sofre uma transformação histórica passando por diferentes justificativas e debates. A mudança na concepção pode ser vista como reflexo das transformações sociais, econômicas e culturais que ocorreram ao longo dos anos. Dessa maneira, a ociosidade, primeiramente justificada por questões econômicas, passou, também, por um debate divino/civil, a mesma sendo vista como um pecado, e acabou se tornando um assunto jurídico.

Desde os primeiros anos da conquista, os colonos espanhóis utilizaram um sistema servil na relação com os índios, mediante o qual os dividiam e os utilizavam de uma maneira que “tinha alguns matizes da servidão da Europa medieval”, colocando-os a realizar serviços pessoais em suas propriedades (SCHELL, 2010, p. 25-26).

Assim como, Mantilla (1996) debate a questão do uso da mão de obra indígena, nesse trecho, a autora Deise Cristina Schell (2010) destaca a forma como os colonos espanhóis organizaram a exploração do trabalho indígena na América após a conquista, compreendida em meados do século XVI. O “sistema servil” imposto a estes designou condições semelhantes à escravidão. Sua divisão

poderia estar se referindo ao sistema de *encomienda*, onde os indígenas eram atribuídos a colonos específicos para que trabalhassem em suas propriedades, desenvolvendo atividades na agricultura, na mineração ou, até mesmo, em serviços domésticos. Tal formato de trabalho foi à maneira encontrada pelos espanhóis para se beneficiarem da mão de obra indígena.

De encontro com a forma que essa mão de obra era utilizada, a autora analisa que havia discussões na Espanha daqueles que acreditavam nas crueldades impostas à vida dos nativos. A Justa de Valladolid⁵ (1550) existiu para que pudesse debater a manutenção dos direitos dos indígenas e que fosse contra as guerras que se realizavam sobre estes. De um lado, Bartolomeu de Las Casas, que defendia os indígenas; de outro, Juan Sepúlveda, defensor da submissão destes em prol dos espanhóis. Ambos constroem uma dupla visão sobre os indígenas, idealizados como bárbaros e selvagens (SCHELL, 2010, p. 28-29). O ponto em questão é a tentativa de legitimar e perpetuar a exploração da mão de obra indígena, algumas legislações já haviam sido criadas para tal, como é o caso das Leis Novas (1542). Essas leis, apresentadas como uma forma de limitar os abusos, na verdade buscaram reestruturar o sistema de trabalho forçado, mantendo os interesses da Coroa e dos colonizadores. Ao invés de promover uma real proteção aos indígenas, as Leis Novas serviram para reafirmar o controle sobre eles. A “preocupação” com o bem-estar dos nativos disfarçava uma estratégia de poder que visava assegurar a continuidade da exploração e a sustentação econômica do império espanhol.

Da mesma maneira que Schell (2010) discute sobre a questão do trabalho indígena, outras duas autoras já haviam feito tal discussão. Beatriz Suñe e Amalia Gómez (1990) buscaram um equilíbrio entre reconhecer os abusos coloniais e destacar os esforços legislativos para remediá-los, “(...) *esta situación colonial implica circunstancias de explotación e indefensión, pero es justo reconocer como la legislación española fue modificándose par tratar de remediar los abusos y quejas, por parte de ambas repúblicas (...)*” (BLANCO; GÓMEZ, 1990, p. 141-142). O trecho sugere que, apesar da exploração e vulnerabilidade que caracterizaram o contexto colonial, a legislação espanhola foi sendo ajustada para atenuar abusos e responder às queixas tanto dos colonos quanto dos indígenas. Essa narrativa pode ser problematizada considerando que o objetivo principal era manter a ordem colonial e proteger os interesses da Coroa, mais do que garantir proteção aos povos indígenas.

Além disso, a própria existência de um sistema legal voltado para “remediar” os abusos revela que a exploração dos indígenas não era uma exceção, mas uma parte fundamental da estrutura

⁵ A Justa de Valladolid foi um debate que aconteceu entre 1550 e 1551 na cidade espanhola de Valladolid entre teólogos e juristas da coroa espanhola para decidir se os nativos americanos tinham almas e, portanto, se eram passíveis de conversão ao cristianismo e se deveriam ser tratados como seres humanos iguais aos europeus. O debate resultou em um parecer favorável aos direitos dos indígenas, mas a decisão não foi aplicada na prática.

colonial. A afirmação de que as queixas das "duas repúblicas" (a dos colonos e a dos indígenas) foram tratadas de forma equitativa também é questionável, dado que as estruturas de poder sempre favoreceram os colonizadores, enquanto os indígenas continuaram a ser marginalizados e subordinados. Portanto, as tentativas de ajustar a legislação não podem ser vistas como um esforço genuíno de remediação, mas sim como uma estratégia de controle que mantinha a exploração, disfarçada por um discurso de justiça.

Ao pensarmos essa questão do trabalho e da ocupação e com o que os indígenas se ocupavam, Sarrelangue (1966) nos diz que “*Mediante la dotación de tierras comunales a los indios, la politica agraria de la corona tendía a elevar el nivel económico de los pueblos y a estimular el trabajo, como sistema para desterrar la ociosidad tan común a los indígenas*” (SARRELANGUE, 1966, p. 12). Neste trecho, a autora está descrevendo uma política agrária da Coroa espanhola durante o período colonial. Tal prática condizia com a distribuição de terras para comunidades inteiras para uso coletivo. O principal objetivo desse ato era melhorar as condições econômicas destas comunidades, aumentando sua produção e seu bem-estar econômico. Claro que, ao fundo dessa ideia, havia, também, o incentivo aos indígenas para trabalharem na agricultura e em outras atividades produtivas, assim, não estariam, mais uma vez, ociosos.

O autor Norman F. Martin analisou o amplo problema dos vagabundos na região central da Nova Espanha, que acabou se relacionando com a questão da ociosidade. O argumento inicial destaca uma discrepância entre as expectativas dos conquistadores, na esperança de que os indígenas os servissem, e a disposição dos mesmos em trabalhar para os espanhóis. Tal irregularidade foi influenciada por vários fatores, como as mudanças ocorridas pela conquista, às epidemias, os abusos e a baixa remuneração. A sociedade colonial dependia da mão de obra dos indígenas, porém nem sempre estava disponível. O autor pontua que a “mentalidade espanhola” não conseguia explicar essa discrepância de outra maneira senão declarando a “ociosidade e indolência” dos indígenas (MARTIN, 1957, p. 133).

A expectativa espanhola em relação aos povos indígenas gerou um impacto psicológico profundo, como destacou Martin, criando um “complexo de derrota” entre os nativos após a colonização. Ao serem rotulados como pessoas de natureza “introvertida e melancólica”, os indígenas sofreram uma diminuição de sua autoestima e motivação, o que, por sua vez, teria influenciado o seu empenho no trabalho, ou a falta dele. No entanto, essa percepção de desânimo não pode ser vista de forma isolada, pois está intrinsecamente ligada à estratégia de dominação dos colonizadores.

Ao considerarmos o olhar da Coroa sobre o trabalho indígena, fica evidente que a acusação de ociosidade era parte de um discurso político que legitimava a exploração e a violência colonial. O trabalho compulsório, a desvalorização das culturas nativas e a imposição de um novo regime de

produção eram meios para justificar tanto a conquista territorial quanto o despojo das terras indígenas. A sensação de desânimo e depressão entre os nativos não era uma condição natural de suas personalidades, mas sim uma resposta às agressões sofridas, à destruição de suas sociedades e à desumanização imposta. Assim, o “complexo de derrota” não surge apenas do choque cultural, mas como uma consequência direta de um sistema que usava a ideia de inferioridade dos indígenas para sustentar a dominação e a exploração.

[...] el aborigen presenció la destrucción de su poderío y junto con él, la de su compleja religión y su cultura ritualista que determinaba hasta los últimos pormenores de la vida diaria. Indudablemente la conquista creó en el indígena, por su naturaleza introvertido y melancólico, un terrible complejo de derrota que mucho lo deprimió al verse trasplantado a nuevos sistemas económicos y de gobierno [...] es muy probable que la ociosidad y el descuido atribuidos al indio, no fuera sino la manifestación natural del abatimiento y el descontento en que vivía (MARTIN, 1957, p. 134-136).

Outro ponto que podemos observar, analisando o texto de Martin, é o fato de que o autor desconsidera as mudanças ocorridas na vida das populações indígenas com a imposição das políticas coloniais, algo novo e que, provavelmente, desorganizou social e culturalmente a tradição desses povos, o que pode ter ocasionado o que o autor caracteriza como descontentamento. Assim, ao analisar o argumento utilizado em seu texto e o contexto histórico vivido pelos indígenas, podemos concluir a ideia de que havia uma responsabilidade dos colonizadores na situação em que estes se encontravam pós-conquista, discutindo com cuidado que a maneira de agir dos nativos não estaria relacionada ao sentimento de derrota e melancolia, mas à forma como eram percebidos e tratados pelos espanhóis.

A percepção da Coroa espanhola sobre a ociosidade dos indígenas no vice-reino da Nova Espanha ao longo do século XVI revela uma estratégia de controle que visava maximizar a exploração econômica da colônia. Tanto a Coroa quanto seus agentes preocupavam-se em garantir a extração de riquezas e o lucro através do trabalho forçado dos nativos, resultando em um discurso que rotulava a ociosidade indígena como um obstáculo à “conservação e manutenção” do vice-reino. Essa visão incorporada nas instruções reais de 1535 e 1550, que reforçavam a necessidade de combater a suposta falta de empenho dos indígenas. As variações nas instruções entregues a Mendoza e Velasco são ilustrativas dessa construção ideológica.

Enquanto Mendoza, em 1535, descrevia os indígenas como naturalmente inclinados à ociosidade, Velasco, em 1550, retratava-os como “*amigos de holgar*”, sugerindo que preferiam o lazer às responsabilidades impostas pelos colonizadores. Para lidar com a situação, a Coroa determinou que os indígenas fossem ocupados em trabalhos que aproveitassem suas habilidades naturais e conhecimentos tradicionais, desde a agricultura, na qual já demonstravam competência nas

plantações de milho e trigo, até o comércio, que praticavam em suas redes de trocas. Para aqueles que não se ocupavam com nenhuma atividade, deveriam ser contratados para serviços agrícolas ou de construção como solução. Essa política de ocupação forçada visava não apenas garantir a produtividade econômica, mas também afastar os indígenas do que os colonizadores chamavam de “vício” e “ócio”, reforçando a ideia equivocada de que sua cultura era inferior e precisava ser transformada para servir aos interesses coloniais.

Y porque los indios de su natural inclinación son amigos de holgar, de que se les sigue harto daño, proveeréis en todas las provincias de esa Nueva España que los indios que fueren oficiales entiendan y se ocupen en sus oficios; y los que fueren labradores que cultiven y labren la tierra y hagan sementeras de maíz y de trigo, dándoles tierras en que labren sin perjuicio de tercero; y los de mercaderes que entiendan en sus tratos y mercaderías; y los indios que en ninguna cosa de las susodichas se ocupen, daréis orden que se alquilen para trabajar en labores del campo y obras de ciudad, por manera que no estén ociosos, porque la ociosidad es causa de muchos vicios (Instrucción a Luis de Velasco, 1550, p. 136).

Em oposição à percepção de ociosidade designada aos indígenas, alguns espanhóis são caracterizados pela falta de ocupação. A diferença é que esse comportamento não está relacionado à natureza dos espanhóis, mas ao seu estilo de vida. Ao analisar as instruções recebidas por Velasco, foi relatado que havia espanhóis considerados “vagabundos” e não casados: “(...) *los vagabundos españoles, no casados, que viven entre los indios y en sus pueblos, les hacen muchos daños y agravios*” (Instrucción a Luis de Velasco, 1550, p. 143). Essa situação estava gerando sérios prejuízos para os indígenas, como o sequestro forçado de suas mulheres e filhas, além do roubo de suas propriedades. Uma possível solução para esse problema seria: “*Y daréis orden como dichas personas holgazanas asisten con personas a quienes sirvan, o aprendan oficios o se ocupen en alguna cosa de que puedan ganar y tener de comer*” (Instrucción a Luis de Velasco, 1550, p. 143). O rei conclui que os espanhóis que vivem ociosos precisam ser ocupados de alguma forma, designando-lhes ofícios para que possam se sustentar.

A questão da ociosidade entre os indígenas no vice-reino da Nova Espanha é um tema que foi percebido pelo rei e por seus representantes, influenciando tanto nas questões econômicas quanto políticas e culturais destes povos. As diferentes percepções da sua disposição para o trabalho geraram diversos problemas que precisavam ser solucionados, como o caso de ocupá-los com afazeres condicionados às suas habilidades. Algumas das suas concepções, como preguiçosos ou avessos ao trabalho, poderiam estar ligadas às maneiras como os sistemas de trabalho eram implementados, seguindo as práticas espanholas. Em alguns momentos, não se tratava do fato de os indígenas não quererem realizar o trabalho, mas sim a forma como deveria ser feito, seguindo o que os espanhóis desejavam e o que lhes era imposto.

UM DOCUMENTO: O BORRADOR DE LA INSTRUCCIÓN DEL PRINCIPE DON FELIPE A DON LUIS DE VELASCO (1552), AINDA SOBRE A QUESTÃO DA OCIOSIDADE

Ao longo deste estudo, deparamo-nos com vários assuntos discutidos pelos reis e por seus vice-reis, desde questões religiosas até econômicas, em outros documentos que não eram propriamente as instruções e relações de governo, mas que a eles se assemelhavam. Em 1552, por exemplo, Felipe II esboçou um *borrador* com instruções a Luis de Velasco, para tratar de temas diversos, incluindo a liberdade e o bom tratamento dos indígenas, principalmente daqueles que trabalhavam nas minas, estâncias e engenhos. O tema do trabalho nativo seguia no horizonte da Coroa, em seu dilema em torno da proibição da escravidão, limitação das *encomiendas* e necessidade de mão de obra. Ao tratar da escravidão nas minas, o rei é taxativo em afirmar que os indígenas são homens livres e vassalos da Coroa e, portanto, não devem ser privados de sua liberdade. Eles devem trabalhar e receber por isso. Em outro momento, refere-se àqueles que são vistos como preguiçosos e que devem se ocupar, já que apenas dessa maneira poderiam se sustentar. Ou seja, não havia tempo para a ociosidade.

Primeramente, que dados por libres y puestos en su libertad los indios de las minas de toda esa Nueva España que son libres y están tenidos por esclavos, conforme a las dichas provisiones en cada parte y asiento de minas, se les dará a entender que son hombres libres, vasallos de S. M., e no esclavos ni sujetos a servidumbre alguna; pero que tengan entendido que han de trabajar para su sustentación e que no há de quedar en su voluntad, sino que si no quisieren trabajar, que sepan que han de ser compelidos a ello, pagándoles su trabajo y los mismos se dará a entender a los demás indios holgazanes que no hobieren de que se mantener sino de su trabajo (Borrador de la instrucción del principe Don Felipe a Don Luis de Velasco, 1552, p. 170-171).

A preocupação da Coroa alcançava a todos, incluindo os indígenas idosos e enfermos que não podiam trabalhar nas minas ou em outro lugar. A solução encontrada era a de substituí-los: “(...) y en lugar de los viejos y enfermos e impedidos que está dicho que se han de sacar, daréis orden cómo los holgazanes, así mestizos como indios y españoles, sirvan en las dichas minas, pagándoles su justo salario y jornal por cada dia (...)” (Borrador de la instrucción del principe Don Felipe a Don Luis de Velasco, 1552, p. 170-171). Podemos notar nesse trecho que a preocupação não se voltava apenas aos indígenas, mas também aos mestiços e espanhóis que estavam desocupados. Tal informação fazia com que o rei ordenasse que essas pessoas trabalhassem para garantir seu sustento, já que a ociosidade em que viviam, como já percebido, gerava danos a todos. É interessante perceber o fato da Coroa observar e, até mesmo, equiparar os indígenas, mestiços e espanhóis, já que neste trecho do documento havia essa percepção, principalmente pelo fato dessas categorias estarem caracterizadas como ociosas. Talvez a ideia em igualá-los numa mesma categoria fosse motivada pela exploração econômica e social que tanto o rei quanto o vice-rei buscavam. Reduzi-los a uma condição

de subordinação impondo o trabalho seria mais uma ferramenta de domínio e exploração daqueles que deveriam produzir para o vice-reino e não viverem ociosos como estava acontecendo.

A NOÇÃO DE MISERABILIDADE: A PROTEÇÃO E EXPLORAÇÃO DOS INDÍGENAS NO SISTEMA COLONIAL ESPANHOL

Mantilla (1996) e, posteriormente Carolina Cunill (2011) buscaram compreender o uso do termo “*miserable*” para caracterizar essa natureza dos indígenas. Assim, conforme Mantilla, “*Esta protección se basaba en la noción de miserabilidad, que era el componente esencial del status jurídico atribuido al indio en el derecho colonial español*” (1996, p. 291), explica que a proteção jurídica oferecida aos indígenas no sistema colonial espanhol se fundamentava na ideia de “miserabilidade”. Essa noção implicava na ideia de que os indígenas eram vistos como indivíduos necessitados, condicionados a um status jurídico específico, sendo os “miseráveis”. O autor, ao dialogar que a proteção jurídica dos indígenas estava condicionada a concepção da miserabilidade, está destacando a centralidade desse pensamento para a forma como os nativos eram vistos e tratados no direito colonial espanhol. A noção de miserabilidade serviu para justificar a proteção quanto para perpetuar a exploração e a desvalorização das culturas indígenas.

No entanto, essa categoria de miserável utilizada por Mantilla (1996) implica na mesma problemática de atribuir ao indígena uma percepção negativa, no qual estes são vistos como incapazes e necessitados de proteção, reforçando uma ideia de sua suposta preguiça e falta de produtividade. A ociosidade sob o olhar da miserabilidade justificou a imposição de políticas de controle e exploração, construindo uma narrativa que sustentou a dominação colonial e a exploração dos povos indígenas.

La cuestión de la condición jurídica del indígena era, por consiguiente, decisiva, dado que no sólo permitiría orientar las medidas legislativas relativa a población aborigen, sino que, a través de ellas, también condicionaría el sitio que los indígenas deberían ocupar en la sociedad y la economía que se estaban construyendo (CUNILL, 2011, p. 230-231).

A autora Carolina Cunill (2011), em seu texto, destaca a importância da definição do status jurídico dos indígenas. Tal noção não apenas influenciaria as leis e políticas sobre estes povos, mas também determinaria o papel e a posição dos indígenas na sociedade e na economia provenientes. Ao aplicar o termo “*miserable*” aos indígenas, baseava-se seu uso em tradições jurídicas da Europa remontados ao direito romano e à doutrina cristã.

El análisis del proceso de aplicación de la categoría de miserable al indígena americano pone de manifiesto los mecanismos de construcción de las normas e instituciones indianas en que se entrecruzaban tradición jurídica europea, intereses políticos de las principales fuerzas sociales e interpretación de la realidad americana (CUNILL, 2011, p. 243).

Podemos dizer, partindo da visão de Cunill (2011), que ao categorizar por “miserável” os indígenas expõem-se como as normas e instituições que os governavam foram construídas. Esse processo envolvia a tradição jurídica europeia, os interesses políticos das forças sociais dominantes e da maneira como a realidade americana era interpretada. A aplicação da categoria de miserável aos nativos e a construção das normas e instituições coloniais poderia relacionar-se à ideia da ociosidade destes povos. Essa categorização da miserabilidade com a percepção de que eles eram ociosos poderia vincular-se a justificativa e legitimação de sua exploração e dominação colonial, como Mantilla (1996) já havia percebido e discutido. Ou seja, ao criarem-se normas e instituições que se baseavam na tradição jurídica europeia e em seus interesses políticos, levou-se à imposição de sistemas de trabalho forçado e uma suposta “proteção” com a ideia de que os indígenas estavam sendo “civilizados” ou “educados” para abandonarem sua condição de ociosidade.

A categorização dos indígenas como “miseráveis” e ociosos não foi fruto de um processo natural ou inevitável, mas sim o resultado de uma série de fatores históricos, políticos e culturais interligados. A visão negativa sobre os povos nativos foi construída ao longo do tempo, refletindo não apenas o desconhecimento, mas também o desejo de justificar a dominação colonial. Ao questionar a noção de “proteção” ou “civilização” dos indígenas, frequentemente utilizadas pelos colonizadores como justificativa para suas ações, o pretexto de protegê-los ocultava-se com os interesses econômicos e políticos, como a exploração da mão de obra e o controle das terras. Essa suposta proteção, na prática, implicava na imposição de valores, práticas e estruturas europeias que não respeitavam as culturas indígenas e suas reais necessidades. O discurso civilizador servia para legitimar a violência e a exploração, mascarando as verdadeiras motivações coloniais com a retórica da superioridade cultural europeia. Dessa forma, a imposição de uma cultura “civilizada” era uma ferramenta de dominação que ignorava a vivência das sociedades indígenas.

Podemos concluir que a noção de “miserabilidade” e a preocupação com a ociosidade dos indígenas moldaram a legislação e as práticas coloniais espanholas. A Coroa buscava justificar a imposição de trabalho forçado como uma forma de proteger e civilizar os indígenas, vistos como incapazes de se autossustentarem. A categorização dos indígenas como “miseráveis” não só fundamentava a necessidade de tutela, mas também perpetuava sua exploração e controle, reforçando a narrativa colonial de superioridade e necessidade de dominação. Ao analisar documentos como as instruções de Felipe II a Luis de Velasco, são evidentes que a estratégia colonial envolvia um equilíbrio entre garantir a produtividade econômica e manter uma aparência de justiça e proteção. Assim, tanto Mantilla (1996) quanto Cunill (2011) destacam a complexa interação entre tradição jurídica europeia, interesses políticos coloniais e a realidade americana, que resultou em um sistema legal que simultaneamente subjugava e justificava a exploração dos povos indígenas.

CONCLUSÃO

A questão orientadora do nosso texto foi: por que a Coroa espanhola e seus representantes caracterizavam os indígenas como ociosos? A partir da análise da documentação e dos discursos sobre a ociosidade dos indígenas, chegamos à conclusão de que a percepção da Coroa espanhola a respeito desta questão poderia partir de duas hipóteses. A primeira hipótese sugeria que os indígenas eram naturalmente ociosos, eles já nasciam com tal característica e que os levava a evitar o trabalho árduo e contínuo. A segunda hipótese considerava que os indígenas eram amigos de *holgar*, gostavam de ficar tranquilos e sem ocupações, valorizando o tempo livre e o descanso. Ou seja, de um lado aqueles que tinham uma inclinação natural e, de outro, os que não faziam nada produtivo. A solução final, então, foi buscar atividades para que se ocupassem e, por fim, não ficassem ociosos em seu dia a dia.

Os documentos analisados evidenciaram a preocupação da Coroa em manter os indígenas ocupados para evitar os inconvenientes associados à sua suposta natureza ociosa. Essa estratégia incluía a atribuição de diversas tarefas, desde a agricultura até obras na cidade, com o objetivo de assegurar que os nativos estivessem sempre engajados em atividades produtivas. No entanto, esse controle do trabalho indígena também visava evitar a exploração excessiva por parte dos encomenderos e povoadores, evidenciando a tentativa de balancear a exploração com uma aparente preocupação com o bem-estar dos nativos.

A legislação colonial, conforme observado nos estudos de Gorki Gonzales Mantilla (1996) e Deise Cristina Schell (2010), refletia os esforços da Coroa em consolidar seu domínio por meio da exploração do trabalho forçado dos indígenas. Legislações como as Leis de Burgos (1512), foram uma das primeiras tentativas de regular a relação entre colonizadores e nativos, estabelecendo regras para o tratamento dos indígenas, ainda que não fossem efetivamente cumpridas. Outra promulgação foram as Leis Novas de 1542, que pretendiam restringir a exploração dos indígenas, limitando a *encomienda* e proibindo sua escravização, mas que enfrentaram grande resistência por parte dos colonos. Esses sistemas que forçavam os indígenas a trabalhar em troca de uma suposta “proteção” e a escravidão, aliados a reformas legislativas posteriores buscavam controlar e organizar esse trabalho mostram a centralidade da mão de obra indígena na economia colonial e os desafios contínuos na tentativa de regulamentar essa exploração.

A ideia de "ociosidade natural" dos indígenas foi transformada em uma categoria jurídica, facilitando a imposição de normas legais que garantiam a produtividade econômica do vice-reino da Nova Espanha. A visão dos indígenas como naturalmente ociosos e miseráveis não apenas justificava a exploração, mas também moldava a política agrária da Coroa. A distribuição de terras comunais visava tanto melhorar as condições econômicas dos povos indígenas quanto combater a ociosidade percebida. Autores como Norman F. Martin argumentam que a suposta indolência dos indígenas era,

na verdade, uma resposta ao trauma da conquista e às profundas mudanças sociais e culturais impostas pelos colonizadores.

A visão da ociosidade indígena como um defeito característico e a necessidade de corrigi-la através do trabalho compulsório inserem-se no contexto das políticas coloniais que buscavam maximizar os lucros e a eficiência econômica do vice-reino da Nova Espanha. Categorizar os indígenas como “miseráveis” e ociosos foi essencial para justificar o trabalho forçado e a subjugação desses povos. A narrativa da ociosidade e a ideia de “miserabilidade” também tinham um papel significativo na consolidação da ordem social e econômica colonial. Ao criar normas que obrigavam os indígenas a trabalhar, a Coroa buscava não apenas o lucro, mas também a manutenção de uma hierarquia que beneficiava os colonizadores. A implantação dessas políticas reforçou a visão dos indígenas como inferiores e dependentes, necessitando de orientação e imposição de um modelo de vida que não era o seu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONTES

Ampliación de la Instrucción a Antonio de Mendoza, c. 1536. In: HANKE, L. **Los virreyes españoles en América durante el gobierno de la casa de Austria**. México. Madrid: Atlas, 1976, p. 35.

Borrador de la Instrucción del principe Don Felipe a Don Luis de Velasco, primero de este nombre, virrey de Nueva España, acerca de la libertad y buen tratamiento de los naturales que trabajan en las minas, estancias e ingenios, c. 1552. In: CUEVAS, M. **Documentos Inéditos del siglo XVI para la Historia de México**. México: Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, 1914, p. 170-172.

Instrucción a Antonio de Mendoza, c. 1535. In: HANKE, L. **Los virreyes españoles en América durante el gobierno de la casa de Austria**. México. Madrid: Atlas, 1976, p. 24-25.

Instrucción de Luis de Velasco, c. 1550. In: HANKE, L. **Los virreyes españoles en América durante el gobierno de la casa de Austria**. México. Madrid: Atlas, 1976, p. 136; 143.

BIBLIOGRAFIA

BLANCO, Beatriz Suñe. GÓMEZ, Amalia Gómez. Pueblos de indios. La influencia andaluza en los núcleos urbanos americanos: *actas de las VII Jornadas de Andalucía y América (Universidad de Santa María de la Rábida)*, vol. 2, 1990, p. 141-142.

CUNILL, Caroline. El indio miserable: nacimiento de la teoría legal en la América del siglo XVI. **Cuadernos Inter.c.a.mbio**, año 8, n. 9, 2011, p. 230-231; 243.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEON-PORTILLA, Miguel. El indio vivo visto por los frailes en el siglo XVI. **Estud. cult. náhuatl**, v. 41, p. 282-283, 2010.

MANTILLA, Gorki Gonzales. La miserabilidad del indio en el siglo XVI. **THEMIS Revista de Derecho**, nº 34, p. 291, 1996.

MANTILLA, Gorki Gonzales. La ociosidad natural del indio como categoría jurídica en el siglo XVI. **Revista de la Asociación IUS ET VERITAS**, nº 12, p. 135-137; 142, 1996.

MARTIN, Norman F. **Los vagabundos en la Nueva España (siglo XVI)**. Editorial Jus, Mexico, 1957.

SARRELANGUE, Delfina E. López. Las tierras comunales indígenas de La Nueva España en el siglo XVI. **Estudios de Historia Novohispana**, nº 01, p. 12, 1966.

SCHELL, Deise Cristina. Os índios na conquista espanhola da América: Leyes nuevas e representações à época da Jornada de Omagua y Dorado. **Revista de História**, 2010.

A “ENGRAÇADA” LÍNGUA DE PRETO: RACIALIZAÇÃO DA LINGUAGEM DOS ESCRAVIZADOS NA PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO (1822/1889)

THE “FUNNY” LÍNGUA DE PRETO - RACIALIZATION OF THE LANGUAGE OF ENSLAVED PEOPLE IN THE PROVINCE OF RIO DE JANEIRO (1822/1889)

Carlos Eugênio Soares de Lemos¹

Resumo: Ao longo do século XIX, a racialização da linguagem dos escravizados, estereotipada como “língua de preto”, foi uma prática discursiva da classe senhorial e/ou das elites letradas fluminenses para inferiorizar os negros, relegando-os à ordem de uma impossibilidade civilizatória. Baseado numa abordagem historiográfica que concebe o escravizado como agente social, na história sociopolítica dos contatos linguísticos e na Análise dialógica do discurso, esse artigo problematiza a racialização da linguagem como uma prática discursiva da classe senhorial para desumanizar o negro escravizado e fazer valer o plano de unidade linguística que alimentava a ideologia de uma identidade nacional branca. Por fim, concluímos que diferente da previsão das elites letradas, a “língua de preto” enriqueceu a dinâmica das identidades culturais brasileiras.

Palavras-chave: Língua de preto; Racialização; Escravidão.

Abstract: Throughout the 19th century, the racialization of the language of enslaved people, stereotyped as “língua de preto,” was a discursive practice of the landlord class and/or the literate elites of Rio de Janeiro to demean black people, relegating them to the order of a civilizing impossibility. Based on a historiographical approach that conceives the enslaved person as a social agent, on the sociopolitical history of linguistic contacts, and on dialogic discourse analysis, this article problematizes the racialization of language as a discursive practice of the landlord class to dehumanize the enslaved black person and to assert the plan of linguistic unity that fed the ideology of a white national identity. Finally, we conclude that, diferente from the predictions of the literate elites, the “língua de preto” enriched the dynamics of Brazilian cultural identities.

Keywords: Língua de preto; Racialization; Slavery.

¹ Graduado em História pela UNIFLU, em Letras pela UNESA, Doutor em Ciências Humanas (Sociologia) IFCS/UFRJ. Membro dos grupos de pesquisa: Motirô Nhãdereko, (UFF/Campos dos Goytacazes); Laboratório de História Regional do Espírito Santo e Conexões Atlânticas (LACES/UFES/Vitória). Professor do Curso de Ciências Sociais/UFF. Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/5526300868300372. Orcid: 0000-0002-7603-2979. E-mail: carloseugenio@id.uff.br.

INTRODUÇÃO

Na província do Rio de Janeiro, em dia de feriado religioso, cívico, aniversário monárquico ou num final de semana comum, o entretenimento popular ficava por conta de um circo, teatro e/ou algumas barracas que ofereciam iguarias, músicas, danças, números de magia, encenações, malabarismos, etc. Era usual que, anunciados nos jornais, esses serviços de entretenimento promettessem uma série de atrações empolgantes que prenderiam a atenção do público e, claro, renderiam bons momentos de diversão. Em todos os eventos, dentre as atrações listadas, as cantorias e encenações na chamada língua de preto estavam presentes, como neste exemplo da Barraca do Bom Gosto, na capital do Império:

HOJE, 27 DE MAIO DE 1847, Em consequência do Imperio se achar iluminado e haver leilão abrir se há a barraca com novos e diferentes divertimentos, os quaes ainda não forão vistos n'este campo. PRIMEIRO SALÃO: Opera de bonecos, executada por novos actores, os quaes dançarão, cantarão e fallarão; cantoria em **língua de preto** (grifo meu) o dueto do alfaiate.² (DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO, 27 mai. 1847, p. 04, nº 7510)

De modo genérico, segundo os estudos de Allan Kihm, a expressão língua de preto era o nome convencional da variedade básica do português falado pelos negros escravizados, levados para Portugal desde o século XVI, que estaria na raiz das línguas crioulas de base portuguesa da África Ocidental. Trata-se de uma representação de uma variante linguística que chegou ao conhecimento dos pesquisadores por via da literatura, onde as personagens negras africanas, que falavam a língua de preto, eram ridicularizadas pelos seus modos de falar/pronunciar de modo “quebrado”/ “defeituoso” a língua portuguesa, parecendo bem cômica aos ouvidos dos falantes fluentes da variante padrão, como era o caso dos colonizadores. (KIHM, 2013)

Na sociedade fluminense do século XIX, a sobrevivência da expressão língua de preto, dentre outros usos, será utilizada de modo pejorativo como referência à variação do português falado pelos negros escravizados (africanos recém-sequestrados ou até mesmo os nascidos no Brasil). Na realidade, para os pretos novos (“boçais”), aqueles que ainda não dominavam a língua, a elite política/letrada criticava a mistura “embarçada” do português com a língua africana deles; já no que dizia respeito aos nascidos e criados no Brasil ou aos que conseguiam fluência no português, ela censurava os vícios de pronúncia e a distância em relação à variante padrão da língua, de preferência a matriz do português de Portugal.

Convém destacar que na Corte do Rio de Janeiro, nas primeiras décadas do século XIX, o português falado pelos negros do Caçange, por gozar de certa popularidade no mercado do tráfico,

² Para todas as citações dos documentos do século XIX, manterei a ortografia e a sintaxe que vigoravam na Língua Portuguesa da época.

foi utilizado pelos senhores para se referirem aos modos de fala dos escravizados em geral, “uma das razões de se denominar ao português mal falado ou mal escrito caçange” (SCHLICHTHORST, 2000, p.147) Muito embora, as apropriações dos pretos fossem diferentes de acordo com o seu grupo linguístico, “quando os brancos queriam satirizar os negros, utilizavam o padrão de fala dos caçanges para ridicularizá-los”(KARASCH, 1979, p.56). E, como veremos mais adiante, utilizavam também a expressão “língua de preto” para diminuir os seus opositores políticos e intelectuais em diferentes espaços de disputas retóricas.

Grosso modo, a perspectiva dos defensores de uma língua padrão, as variações do português falado pelos negros boçais eram representadas de modo pejorativo, sendo motivo de deboche, riso, graça e comicidade: “uma jocosa cena em língua de preto” (CORREIO MERCANTIL, 22 fev. 1851, p. 04), “o palhaço, vestido a caracter com sua viola, cantará em língua de preto algumas de suas modinhas” (CORREIO MERCANTIL, 25 ago. 1857, p. 04) , “a original scena cômica em língua de preto” (Gazeta de Notícias, 06 abr. 1879, p. 04) e “*buia ripae Suprisso eu pae Zuão*, na engraçada língua de preto”(DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO, 16 out.1850, s/nº) . As músicas, danças e encenações feitas em cima das falas “embaraçadas” dos pretos funcionavam como um atrativo a mais, como no exemplo das polcas de toques africanizados em que seriam apresentadas as cenas “jocosas” cujo o trecho da “língua de preto” era divulgado em um dos anúncios:

Quem qui qué anda ri poruca/ Precisa tem be rinhero/ Pra não passa veuconha/ Com fama rt caudio/ E quem não tive rinhero/ Vá cabá no fusilero/ Esse moda ri a poruca que disse/ Só no homem be cuplido/ Tu qui quere andar a poruca/ Tasso ahi tasso mundi-ro./ E quando não te rinhero/ Mossa dise esse é bregero(CORREIO MERCANTIL, 25 ago. 1857, p. 04).

Os negros, mesmo quando livres, na condição de “homens de cor”, continuavam a ser discriminados, suspeitos e tratados como sujeitos inferiores. Ainda que tivessem acesso à leitura, à escrita e dominassem a retórica, eles eram representados como um possível perigo –como nesta denúncia do redator do periódico *A Ortiga* sobre a dificuldade enfrentada pelos negros livres de terem a sua cidadania reconhecida e fazerem carreira das letras na burocracia do Estado imperial: “lá, onde a pelle vermelha, ou escura he considerada qualidade sempre inferior, o talento, a sublimidade do espírito é uma proclamação contra a ordem publica; he a anarquia em pessoa” (ORTIGA, 11 mar. 1840, p. 04).

Para além dos supostos vícios de pronúncia, barbarismos e inadequações sintáticas, a língua dos negros escravizados tinha um alcance que extrapolava o engraçado, o meramente cômico, deslizava num nível mais profundo, ganhando contornos disruptivos. Inferimos que, se por um lado, para a classe senhorial, a elite política letrada e letrados em geral, a língua de preto se encontrava inscrita na ordem de uma impossibilidade civilizatória – motivo de risos e zombarias; pelo outro,

quando os pretos passavam a ter certa fluência do português vulgar, os seus modos de fala traziam consigo o germe de uma ameaça para a ordem política social.

Ora, essa ameaça era percebida na medida em que a “sedução” de sua fonética, morfossintaxe e semântica poderia modificar a língua oficial, comprometendo os modos de falar e a visão de mundo das futuras elites dirigentes (crianças e jovens educados por escravizados) e homens de bem, assim como também afastava o brasileiro livre do ideal de unidade linguística, importante elemento na construção da ordem política/social e da identidade nacional. Assim, frente a essa possibilidade desestabilizadora da língua dos pretos e dos ladinos (ambos escravizados), são as representações senhoriais dos letrados que queremos colocar em questão neste trabalho cujo foco são as relações de poder/opressão no campo da linguagem.

Fruto de uma pesquisa levada a cabo a partir do Laboratório de História Regional e Conexões Atlânticas, (LACES/UFES), Grupo de Pesquisa em Memória e Cultura Motirõ Nhãderekoe (UFF/Campos dos Goytacazes), o nosso objetivo nesse artigo, é problematizar as representações da língua e dos modos de falar o português dos negros escravizados nos discursos da classe senhorial, grupos letrados e das autoridades em diferentes fontes históricas na província e corte do Rio de Janeiro. Procuramos avaliar em que medida essa caracterização da “língua de preto” concorria para a alimentar a ideia de uma suposta sub-humanidade dos escravizados e a percepção de que as diferenças culturais deveriam ser lidas como desigualdades naturais, desdobrando-se na estereotipagem da imagem do negro como uma impossibilidade civilizatória.

Os discursos foram rastreados em um conjunto de fontes textuais e iconográficas, como anúncios de fuga de escravos, relatórios policiais e do tribunal dos jurados, textos de periódicos (a maior parte), código de posturas, bibliografias de época, ilustrações e gravuras. Muito embora nem todos sejam diretamente citados, esses documentos, de diferentes gêneros textuais discursivos, resultantes de relações dialógicas e de assimetrias de poder, nos permitem inferir tanto sobre o efeito de sentido único produzido pelas ideologias dos enunciadores (os senhores) quanto pelas razões múltiplas que levavam os escravizados a agirem como agiram. Quer dizer, como se trata de uma perspectiva dialógica, a visão dos senhores proprietários fala tanto da sua visão sobre o outro quanto fala sobre si mesmo.

Baseados numa abordagem pautada pela teoria da colonialidade do poder, considerando o negro como sujeito histórico e auxiliados pela análise dialógica do discurso, problematizamos de que modo a racialização da linguagem e dos modos de fala da língua portuguesa dos negros escravizados circulavam pelos discursos dos senhores, dos letrados e das autoridades em geral, refletindo e refratando na materialidade do texto o que era vivenciado nas práticas sociais. Desse modo, consideramos que a racialização da linguagem buscava representar os pretos como seres

anômicos/sub-humanos, ao mesmo tempo em que essa estereotipagem mascarava a apreensão da sociedade escravocrata com o potencial desestabilizador da variação linguística dos escravizados para formação das futuras gerações das elites dirigentes.

Nesses termos, o presente artigo está dividido em tópicos. No primeiro, observo como o poder colonial se estruturou com base no discurso da suposta inferioridade racial dos negros. Em seguida, destaco a defesa do monolinguismo, da variante padrão e da eloquência como ideais das elites políticas e intelectuais para a manutenção do seu poder. No terceiro, com base na visão de colonialidade da linguagem, analiso as representações racialistas que essas elites produziram para tentar submeter a população negra e justificar a escravidão. Por fim, teço considerações sobre a força e permanência da colonialidade em situações de preconceito linguístico que se estendem à realidade do Brasil contemporâneo.

I - A COLONIALIDADE DO PODER E A ESTEREOTIPAGEM RACIAL

Em 1840, na província do Rio de Janeiro, circulou um livro de relativo sucesso entre os leitores e que era anunciado nos classificados dos principais jornais: *O Manual do Fazendeiro ou tratado doméstico das enfermidades dos negros*. De autoria de Jean Baptiste Alban Imbert, médico francês que se estabeleceu no Brasil desde 1831, tinha como propósito ajudar aqueles fazendeiros isolados no interior a lidarem com as enfermidades de seus escravizados, principalmente aqueles que não contavam com o auxílio imediato de um médico. O fazendeiro alfabetizado e/ou letrado que abrisse o seu livro na página dezenove da introdução se depararia com a seguinte passagem:

A organização do negro différé da do branco, não só pela cor, corno também por huma limitação em sua organização cerebral, que lhe não permite levar ao mesmo gráo a extensão das suas faculdades intellectuaes ; (fallamos aqui em these geral, porque não ignoramos que esta Lei tem excepções.) Com tudo a experiencia tendo hoje posto fóra de duvida que a intelligencia he em razão composta da massa do cerebro, em relação ao corpo, e tendo a observação demonstrado que o crâneo do negro, he mais apoucado que o do branco, he evidente, abstracção feita de todo o socorro da civilisação, que o primeiro poderá menos desenvolver a sua intelligencia moral, e que vivendo, por assim dizer, mais materialmente, o maior número das suas enfermidades deve pertencer á classe das phisicas (IMBERT, 1839, p. 19).

A tônica do senso comum de que a raça branca era superior à raça preta africana estava referendada/legitimada por falas de diferentes formações discursivas, a exemplo do discurso da frenologia. Essa pseudociência, levada a cabo por Franz Joseph Gall (1758-1828) e Johann Gaspar Spurzheim (1776-1832), pode ser definida “como um sistema de inferência das aptidões mentais e, até, das qualidades morais de cada indivíduo por via do estudo do tamanho e das formas exteriores do seu crânio” (BARBOSA, 2016, p. 230). Uma perspectiva que atendia bem ao esquema ideológico racista da boa sociedade de então.

Ao longo da história do mundo ocidental, antes mesmo do discurso das raças, as ideias das cores preto e branca estavam relacionadas a ideias morais e religiosas. No caso, o branco representando a bondade, a beleza, a pureza, e o preto associado ao mal, ao condenável, à culpa, entre outros (HOFBAUER, 2003, p. 70). A partir do século XVIII, ao ser apropriado pelos naturalistas, o termo raça passou a ser utilizado para classificar as diferentes espécies de animais e vegetais e, em função do processo da expansão colonial europeia, o conceito também foi utilizado pelos cientistas para produzirem assimetrias valorativas entre colonizadores e colonizados a partir de seus traços físicos. Como no exemplo da cor da pele:

Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. (MUNANGA, 2013, s/p)

O conceito de raça se revestiu de um sentido ideológico em que as diferenças fenotípicas/físicas entre os seres humanos descaíram para o não reconhecimento/negação de outro padrão de humanidade que não fosse o do branco europeu. Para Quijano (2005), o conceito de raça serviu para justificar as relações de dominação/exploração, foi a base ideológica da colonialidade do poder, a sustentação do estabelecimento de um poder mundial que, de modo intrincado, relacionou/relaciona capitalismo, padrão eurocêntrico de modernidade e colonialismo.

Na perspectiva do esquema epidérmico racial histórico (FANON, 2008), a racialização é sustentada em discursos (políticos, religiosos, científicos, etc..) e exercícios do poder que naturalizam a hierarquia entre os brancos e os negros, um esquema resultante da experiência de desigualdade social e não de uma verdade biológica. Nessa lógica artificial, de um lado, temos os colonizadores europeus (superiores- racionais-inteligentes- civilizados) e, do outro, os colonizados não-europeus (inferiores- irracionais- não inteligentes- bárbaros), reduzindo, assim, os negros à condição de se sentir um “objeto em meio a outros objetos” (FANON, 2008, p.103).

Segundo Hall, a produção de significados decorrente da estereotipagem é crucial para as relações de poder que acompanham os discursos das diferenças raciais. Desse modo, podemos entender o estereótipo como o conjunto de práticas representacionais que “reduz as pessoas a algumas poucas características simples e essenciais, que são representadas como fixas por natureza” (HALL, 2016, p. 190); ora, a estereotipagem floresce onde é grande a desigualdade de poder. Nesse caso, não se trata apenas de poder material ou de coerção física, mas de poder político e simbólico, poder de

nomear quem é o outro, de caracterizar a sua subjetividade, classificar o seu lugar e fixá-lo numa condição existencial, em suma, de submetê-lo, dominá-lo também pela prática da violência simbólica.

Assim sendo, num tempo de longa duração, essa dominação persistirá para além do período da colonização, deixando marcas profundas no futuro dos colonizadores e colonizados, trazendo as contradições até a atualidade. Em que pese o discurso de um mundo globalizado interdependente, a força com que essa colonialidade ainda opera na realidade deixa rastrear a hegemonia cultural do padrão “macho-adulto-branco”, os discursos sobre os perigos que representam os modos de vida das periferias, a maneira como estes são escrutinados/enquadrados a partir de uma lógica construída pela força controladora dos agentes do capital.

II- MONOLINGUISMO, VARIANTE PADRÃO DA LÍNGUA E ELOQUÊNCIA

Ao longo do século XIX, o Estado brasileiro, não diferente do que fez Portugal com as suas colônias no passado, tinha como um de seus objetivos o estabelecimento do português como língua única na construção do estado nacional brasileiro. Do Diretório dos Índios, em 1758, à criação de um currículo com destaque para a Gramática da Língua Nacional, da aniquilação física dos opositores à dominação simbólica das resistências, muitas foram as estratégias das autoridades constituídas para promoverem o monolinguismo frente à diversidade linguística.

De certo modo, em todos os campos, a partir de uma formação discursiva contratualista/jusnaturalista, circulavam discursos impregnados pela visão de que, sob o império das leis, a civilização era um lugar intelectual/moral a se chegar. Assim, ela funcionava como uma longa estrada na qual alguns povos evoluídos se encontravam adiantados (os europeus) e outros mais primitivos estavam atrasados (os africanos e indígenas) em relação ao ponto de chegada, haja visto que “a civilização caminha, e quem não caminha com ella há de ver-se postergado por quem se poz a andar muito depois, (...) isso está na lei da necessidade, na natureza das coisas”(A AURORA FLUMINENSE, 19 de jul. 1830, n. 363, p.04).

Na província do Rio de Janeiro, como em outras regiões do Império brasileiro, para certa parte da classe senhorial e segmentos letrados, a marcha civilizacional era dificultada pela existência do cancro da escravidão (NABUCO, 2003). Contudo, diante da possibilidade de colapso da economia cafeeira (e açucareira), pela ausência do trabalho dos cativos e da necessidade de indenização aos proprietários, esse era um mal menor com qual era preciso conviver até que, gradualmente, fosse encontrada uma solução para a questão da mão-de-obra. Essa situação será modificada nas últimas décadas do século XIX, quando a maioria dos fazendeiros vai estar “convencida de que a escravidão era uma causa perdida” (COSTA, 1999, p. 363).

Antes que a Abolição se tornasse uma realidade, para muitos proprietários (incluindo os mais pobres e remediados), a permanência da escravidão poderia ser justificada tanto pela questão da mão-de-obra (a falta de braços para a lavoura), do direito de propriedade garantido pela Constituição de 1824, quanto pelo discurso da conversão do africano ao cristianismo. Nessa perspectiva, a escravidão era apresentada como se fosse mais um bem do que um mal para os pretos, na medida em que, ao abandonarem as ditas práticas pagãs e serem iniciados na fé cristã, os escravizados encontrariam a sua salvação eterna:

E quantas almas por este meio não se salvão, já recebendo o baptismo logo que são comprados, ou depois de estarem instruídos nos principaes mysterios da fé : fazendo-os observar a religião que se lhes ensina , administrando-se-lhes os sacramentos e todos os saudáveis meios que ele , sempre humana, sempre sabia e sempre santa , lhes subministra para a sua salvação. (ANONIMO, 1838, p.06).

Para chegar a um bom termo na marcha para a civilização, cabia ao homem livre (principalmente o homem de cor) ser um amigo da ordem (ter respeito ao contrato social que o tirou do estado de natureza), da religião (submissão às leis de Deus) e da bem entendida liberdade (as garantias da liberdade de expressão contra os abusos da tirania e/ou os excessos da liberdade). Para tanto, a instrução cumpria um papel primordial de distinção, “porque o povo civilizado é aquele onde se encontra número menor de homens ignorantes e brutos, aquele em cuja totalidade se dá maior abundância de luzes” (AURORA FLUMINENSE, 07 out. 1835, n.1103). Assim, sem as primeiras letras, o domínio verbal, oral e escrito, da língua nacional, o cidadão-súdito teria mais dificuldade de acesso à palavra e à interpretação da Constituição, das leis em geral, da Bíblia e da Opinião Pública veiculada pelos periódicos:

He cousa sobre a qual não pode mover-se a mais leve disputa, que para um Povo qualquer o perfeito conhecimento de sua língua he o primeiro objecto a que devem dirigir-se as vistas daqueles a quem toca o cuidado de sua civilização, tanto particular como pública; sendo por isso mesmo que a perfeição com a qual entre hum Povo chega a ser fallada a língua, que lhe é propria, mais que tudo quando a esta dignamente compete a denominação de Idioma culto, foi havido sempre por um dos signaes mais característicos da civilização e polidez desse mesmo Povo(AURORA FLUMINENSE, Rio de Janeiro, 11 jan. 1830, n.287).

Para ressaltar a distinção social, tão ou mais importante que o domínio verbal (escrito) da variante padrão da língua era o papel da eloquência e da retórica. Em seu famigerado livro *Lições elementares de eloquência nacional*, o professor de oratória do Liceu Nacional de Lisboa, Francisco Freire de Carvalho, ao oferecer os seus ensinamentos à juventude brasileira do Colégio Pedro II (MARTINS, 2003), definia a eloquência como “a facilidade de exprimir os pensamentos d’uma maneira vantajosa a produzir Convicção, Persuasão e Deleite” (CARVALHO, 1851, p. 03), uma habilidade de suma importância para diferentes instâncias de poder do estado, como bem argumentava Lopes Gama, padre e professor de retórica do Liceu de Pernambuco:

O dom da palavra, Senhores, he juntamente com o da razão o mais precioso, que nos concedeo o Creador, eu não conheço estudo mais digno, estudo mais nobre, estudo mais interessante, que o da eloquencia, e mormente em o nosso paiz, onde impera o Regimem Representativo, onde a briosa Mocidade Brasileira tem de predispor-se, e preparar-se para advogar na tribuna os interesses nacionaes, no Jury a honra, e vida de seus concidadãos, e no púlpito as santas, e augustas verdades da Religião de J. C. (GAMA, 1846, p. iv).

Numa sociedade analfabeta em que a confiança ainda se encontrava firmadas na tradição oral, o exercício do poder, a capacidade de influenciar o comportamento alheio, passava tanto pela palavra empenhada como exemplo de retidão (ser uma pessoa de palavra) quanto pela arte de falar usando o discurso persuasivo a seu próprio favor em diferentes espaços institucionais. E ao falar, todo cuidado era pouco para que, atentos à variante padrão, os modos de fala dos homens da boa sociedade política se afastassem dos modos de fala da língua de pretos:

É certo que o bem falar depende muito do estudo da rhetorica, assim como o bem discorrer do estudo da lógica, e que a verdadeira eloquência depende de ambos estes estudos; mas de pouco ou de nenhum efeito seriam estes si, em vez de exercidos por uma boa pronunciação, fossem praticados por uma pronuncia africana ou caboclafricanada.(MONITOR CAMPISTA, Campos dos Goytacazes/RJ, 18 dez. 1856, p. 03).

No debate público, um modo recorrente de ofender e humilhar um político ou um intelectual era comparar a sua fala e/ou escrita à língua de preto: “os cativos caramurus exprimem-se melhor em língua de preto do que no idioma vulgar” (A AURORA FLUMINENSE, 27 nov. 1833, nº 846), “qualquer saquarema é um sábio, (...) e como é que este fala língua de preto? (...)” (O NOTICIADOR, 24 set.1849, n.08,), “o *Clarim* e o *Filho da Terra*, mal ataviados, e escripto em língua de preto, vendem-se com tudo...” (A AURORA FLUMINENSE, 07 mar. 1832, n.602). Dos vários sujeitos responsabilizados pelos “barbarismos” da pronunciação que comprometeria o sucesso das futuras gerações de políticos – como a negligência dos próprios pais, professores, pedagogos e escolas particulares - a recriminação recaía primeiro sobre os pretos e crioulos. Dos escravizados, os mais responsabilizados eram aqueles que gozavam da intimidade da casa, isto é, as mulheres pretas, fossem elas crioulas ou africanas. E, dentre elas, a ama, a bá e a mãe preta eram as principais desestabilizadoras da pronunciação correta da língua portuguesa.

III- AS REPRESENTAÇÕES RACIALISTAS SOBRE A LINGUAGEM DOS NEGROS

A coexistência de línguas de todos os formatos, grandezas e condições foi uma realidade para muitos homens e mulheres que viviam nas principais vilas e cidades da província do Rio de Janeiro oitocentista, conforme o relato de alguns viajantes (C. SCHLICHTHORST, 2000; GRAHAM, 1956). Contudo, não se tratava de uma coexistência pacífica, pois a supremacia do português “custou sangue

de rebelados, custou suicídios, custou vidas” (RODRIGUES, 1983, p.37). Marcada por assimetrias nas relações de poder, essa experiência conflituosa não passou despercebida para o popular *Gazeta de Notícias* que, entre paralelismos e antíteses, publicou em sua primeira página uma classificação binária da língua e calcada na diferença:

Há línguas de todos os tamanhos, feitos e condições, como sejam: Língua viva e língua morta; (...) Língua de homem e língua de mulher; (...) Língua inteira e meia língua; (...) Língua boa e má língua; Língua de branco e língua de preto; Língua civilizada e língua bárbara; (...) Língua abençoada e língua maldita; (...) Língua rica e língua pobre; Língua que se sabe, língua que se ignora; (...) Língua verdadeira e língua mentirosa; Língua religiosa e língua ímpia.³ (*Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 10 fev. 1879, Ano V, nº 41).

Na primeira coluna do paralelo, foram listadas as características de uma suposta língua dominante-potente: branca, masculina, cristã e civilizada. Na outra, uma suposta língua subalterna-débil: preta, feminina, ímpia e bárbara. A complexidade da experiência linguística resumida à representação/classificação de um esquema binário na primeira página de um jornal “barato, popular e liberal” (SODRÉ, 1966, p. 257) dá um pouco a dimensão da relação entre uma ordem civilizada e não civilizada no repertório de então. E, dentre os elementos apontados na segunda coluna, a língua do preto (principalmente da mulher preta) era de longe o alvo da maior zombaria porque “pobre, depravada, barbara, desconhecida, mentirosa, de borra”(GAZETA DE NOTÍCIAS, Rio de Janeiro, 10 fev. 1879, Ano V, nº 41).

O *Periódico dos pobres (1849-1871)*, jornal que se definia como jocoso, não político e inofensivo, fazia frequentes referências à fala dos escravizados de modo pejorativo e/ou recriminador. O tema geral de seu interesse era a vida social na corte. Nesse sentido, a partir dos últimos acontecimentos de conhecimento público, o redator, assumindo uma enunciação plurilinguística⁴ (BAKHTIN, 2002), criava cartas fictícias trocadas entre compadres e comadres, diálogos estabelecidos entre duas primas, em glosa (poética), expressando a sua opinião em cena enunciativa que reproduzia uma conversa banal. Nessas tramas, as falas eram de pretos novos, bem estereotipadas diante da variante padrão, destacando um “suposto” primitivismo/selvageria em seus costumes, inteligência e moral:

Nosso no nossa téra/ Come gendi, e anda nú,/Nessa téra anda vestiro,/Come carne cú angú./Nosso preto é que é máo/ Púro que no nosso téra/Nossa vida é faze guéra,/Pra vendê nosso pracêro./ I aqui! Come fejáó/ Come cáne, anda contende,/ I bebe túro quartende,/ Cú nosso satisfação:/ Esse qui chama téra báó,/ Gendi tá bê divritiro,/ Qui piriciça tê sindiro,/ Trata brango cú rucupêlo;/Túru, túru nosso preto/

³Destacamos do texto apenas algumas antíteses e sem seguir a ordem.

⁴Para Bakhtin, no que diz respeito ao romance, o plurilinguismo é a possibilidade de que, em sua enunciação, o autor tem de representar vozes sociais e outras linguagens que concorrem com a sua. No caso, podemos também estender essa estratégia para outros gêneros de discurso.

Nesse téra anda vestiro (PERIÓDICO DOS POBRES, 1 jun.1850, nº20, Rio de Janeiro).

Canibalismo, nudez, guerra, bebedeira, preguiça eram algumas das representações negativas que circulavam nas práticas discursivas de estereotipagem dos modos de fala dos escravizados, nos quais as supostas “desordens” da fonética e da sintaxe funcionavam como um elemento a mais na indicação da precariedade de suas vidas não civilizadas. Para certos letrados, essa apropriação da língua não era vista como uma dificuldade geral para qualquer falante que se deparasse com uma língua diferente da sua, mas, de acordo com a lógica da frenologia e da craniologia, era resultado de uma disfunção estrutural/biológica no corpo do homem preto:

Dissemos que a causa dos imensos vícios de pronúnciação era a péssima linguagem dos escravos africanos cujo organismo não se presta facilmente às emissões da voz e articulação da palavra, e cuja fisiologia revela a falta de inteligência que a frenologia descobre na disposição exterior do seu crânio. (MONITOR CAMPISTA, 29 abr..1856, p. 03, n.49, ano XIX)

Como se vê, a passagem acima apenas confirma o que diversos estudiosos da racialização há muito vem afirmando sobre os discursos pseudocientíficos em defesa da diferenciação valorativa das ditas raças no século XIX: Essa tentativa de diminuir as culturas dos povos negros à condição físico-biológica, de apresentar uma versão fatalista e determinista das diferenças entre os seres humanos foi uma tática recorrente das representações racializadas, sempre apontando para a lógica de que se as diferenças entre brancos e negros eram “ naturais como acreditavam os proprietários de escravos -, estão além da história, são fixas e permanentes” (HALL, 2016, p. 171).

Na realidade, os africanos escravizados, falantes de uma língua diferente do português, sendo forçados a adquirirem uma nova língua, produziam variações nessa língua em diversos níveis. É fato também que a fluência dos escravizados adultos poderia aumentar com o tempo, na medida em que eles/elas interagiam (principalmente nas vilas e cidades) com os falantes da língua oficial, fosse na variante vulgar e/ou padrão – considerando que as crianças e jovens demonstravam mais facilidades na aquisição da nova língua. Contudo, é difícil precisar o impacto da língua de preto entre os crioulos (negros escravizados que falavam o português como língua primeira), os pretos africanos (com diferentes fluências), a população livre (maioria não alfabetizada) e os letrados. De qualquer modo, é possível que:

Os modelos da língua do grupo dominante tendem a suplantam os processos de transferência de estruturas das outras línguas e/ou de reestruturação original da gramática. O resultado, então, pode não ser a formação de um sistema linguístico muito distinto da Língua Alvo, mas uma nova variedade histórica dessa língua que não deixa de apresentar certas características decorrentes do processo de transmissão linguística irregular que ocorreu com a sua socialização/nativização entre os falantes das outras línguas e seus descendentes (BAXTER; LUCCHESI, 2009, p. 107).

Durante o longo período que durou o sistema escravista no Brasil (XVI-XIX), a fuga foi uma das estratégias recorrentes dos negros escravizados para resistirem à violência do cativo e seguirem adiante. Na província do Rio de Janeiro e na Corte, no século XIX, foram registradas dezenas de milhares de fugas de mulheres, homens, idosos, adultos, jovens e crianças. Ainda que não subestimemos a linguagem gestual e a da expressão/ olhar, imaginamos o quanto o domínio da língua vulgar não poderia fazer diferença nesse processo, principalmente para quem não dispusesse de uma rede de apoio. Entre os fugitivos havia os recém-chegados da África ou vindo de outras regiões do Império, havia os nascidos na própria província, sendo que alguns falavam a língua oficial com diferentes fluências, outros muito pouco ou nada entendiam do português.

Antes da Lei Euzébio de Queiros/1850, no gênero textual dos anúncios de fuga, no conteúdo temático, encontrarmos com mais frequência alusão aos modos de fala do escravizado em função do domínio ou não da língua portuguesa. Assim, “fala um tanto embaraçada, fala atrapalhada, ainda não fala língua de branco, pouco sabe falar, fala meio assombrado, boçal”⁵ eram algumas das expressões utilizadas para identificar os recém-chegados de África e/ou aqueles que, mesmo não sendo novatos, possuíam certa dificuldade para dominarem a língua vulgar. De qualquer modo, para os senhores, em todos os sentidos, era razoável que os escravizados aprendessem o idioma português, sendo uma das primeiras tarefas a serem executadas em sua chegada (SEIDLER, 1941, p.235).

Há o silêncio das fontes sobre a língua materna do escravizado, resumida a expressões como língua africana, língua de preto, língua bunda, etc., que serviam também para zombarias e deprecições dos letrados para com os seus desafetos. A partir do contato linguístico, submetidos a duras condições, os africanos recém-chegados fizeram as adaptações imediatas (como no caso dos Caçanges na Corte) para lidarem com o desafio de uma língua que muitos deles não entendiam. Dessa aquisição, resultaram consequências de impacto para a língua vulgar, haja visto que certas correntes linguísticas acreditam que:

A aquisição precária do português pelos escravos trazidos da África e pelos índios integrados na sociedade brasileira e a nativização desse modelo defectivo de português como língua segunda nas gerações seguintes de seus descendentes endógamos e mestiços desencadearam um processo de transmissão linguística irregular que teve importantes consequências para a formação da atual realidade linguística brasileira, nomeadamente para as suas variedades populares (LUCCHESI, 2009, p. 71).

Diferentes gerações de mulheres escravizadas, as mães pretas, cuidaram dos seus filhos, mas também dos filhos de seus senhores. Ao longo do tempo, a pronúncia da criada se espalhava entre

⁵ Expressões espalhadas por anúncios publicados em diferentes periódicos como Monitor Campista, Diário do Rio de Janeiro, Gazeta de Notícias, Aurora Fluminense, etc.

vários segmentos da sociedade. Todavia, quando o letrado comparava a língua do preto com a língua vulgar, a representação dos modos de fala dos pretos africanos se dava em função do engraçado, do exagero, do estigma. O diálogo marcado, com ares de verdade, era uma estratégia recorrente em poesias, folhetins, anedotas e ilustrações. Na criação de um diálogo entre uma escravizada e o namorado enganado de sua senhora, o redator do *Periódico dos pobres* apresenta registros bem diferenciados entre o que ele e seus leitores entendiam ser a língua de preto e o português vulgar-corrente:

Maria: Andô, nhonhô, vuçucê já sabe, nhâm-nhâm vai casá cú sinhô Chico?!

Namorado: Não! Quem é esse Sr. Chico?!

Maria: Esse húome macrinha que tê pregô púprico chama Sinhô Chico, qui tê báriba rim baixo ri queixo, mundo veze anda cú caváro preto bê siáro.

Namorado: Não me recorde quem seja- então decididamente ella quer casar com ele? E tu o que lhe tens dito a meu respeito? (*Periódico dos Pobres*, 03 jun.1850, ano XXII, nº135, Rio de Janeiro)

Mas o processo não se restringia aos pretos africanos que não dominavam a língua oficial. Em algumas fontes, a língua portuguesa vulgar falada pelos crioulos (nascidos no Brasil) e/ou dos africanos fluentes aparece como um registro diferenciado em relação à língua vulgar falada pelos livres. Mas essa representação não se sustenta, haja vista uma série de fontes sobre a inexistência dessa distinção, pois se tratava de uma sociedade não letrada, com poucas pessoas tendo acesso formal às primeiras letras. E estando os escravizados em todos os lugares a serviço das pessoas livres (e mesmo de outros escravizados) – como impedir as trocas e influências entre os grupos nos modos de fala? Ora, como já foi dito, as novas gerações (das crianças livres e escravizadas) passavam mais tempo sob os cuidados das escravizadas (amas, aias e mucamas) do que propriamente das pessoas livres:

Escravas são muitas vezes quem nos amamentão, que nos servem de aias em os nossos primeiros anos. E que lições, sobretudo que exemplos nos podem ellas dar? D’ahi que vem pela mór parte os barbarismos e solecismos da nossa linguagem; por que vivendo nós sempre com escravos e falando estes uma geringonça luso-africana, insensivelmente a abraçamos, enchemo-nos de mil erros de elocução e de pronúncia, erros de que não nos desapegamos, se não à custa de improbo trabalho. (*DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO*, 19 jun.1843, nº21, Rio de Janeiro.)

Assim, na visão dos segmentos letrados, mesmo quando a língua materna do escravizado era a portuguesa ou ela era falada com fluência, o negro estava cheio de “erros” de pronúnciação. Ademais, o problema maior não eram os vícios de pronúnciação, barbarismos e solecismos– desde que as pronúnciações dos subalternos fossem mantidas à distância – mas sim que os seus modos de fala impregnavam o conjunto da sociedade, desde alunos, professores, pedagogos até os familiares. Portanto, preocupante era ver as crianças e jovens, desde a mais tenra idade, falarem “errado” como falavam os escravizados, pois “si mandares educar vosso filho por um escravo, em vez de um escravo

tereis dois”.⁶ (MONITOR CAMPISTA, 15 abr. 1856, p. 03, n. 43, ano XIX)A visão era a de que a responsável por essa situação, a figura que se encontrava na base da desestruturação, era a preta escravizada. E, sendo mais específico, a ama de leite, a babá, isto é, a criada que gozava da intimidade da casa:

Antigamente, quando toda a Europa estava submergida nas trevas da ignorância, enquanto que uma pequena parte, a Grécia, sobressahia, nas ciências, e na civilização, já as Athenienses procuravam para aias de seus filhos, mulheres que tivessem tido uma educação apropriada. (...) Ora só nesse tempo (que se chama) de barbaridade já se levava a tanto apuro a pronunciação dos meninos; como é que nós hoje no século das luzes (apagadas) vamos buscar PRETAS AFRICANAS TÃO BRUTAS (!!!) PARA SEREM AMAS DE NOSSOS FILHOS, quando ellas mesmas não sabem dizer uma só palavra certa? (PERIÓDICO DOS POBRES, Rio de Janeiro, 07 de novembro de 1850, n.83).

A circulação desse discurso não estava restrita à Corte. Entre os anos de 1856/1858, o Monitor Campista, periódico conservador de Campos dos Goytacazes, cidade do interior da província, publicava diversas comunicações em defesa da gramática oficial, acreditando que a centralidade da variante padrão se encontrava ameaçada pela infiltração africana, pois “a língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado” (BAKHTIN, 2002, p. 81). A força centrípeta do discurso destinado às famílias senhoriais apontava como graves erros as apropriações que os negros escravizados faziam da língua portuguesa. Portanto, propunha uma série de ações favoráveis à variante padrão, contra aquilo que eles entendiam ser os barbarismos de linguagem praticados pelos escravizados e, mais especificamente, pelas pretas:

Quem deve ensinar os filhos a falar são os pais, e principalmente as mães e as amas; mas os usos e costumes do paiz, ou antes o cancro da escravatura, tem feito com que as escravas e os escravos infiltrem a sua pronuncia africana em a inocente e flexível língua de nossos filhos, porque desde que nascem lhes são quase geralmente entregues. (MONITOR CAMPISTA, 15 abr. 1856, p. 03, n. 43, ano XIX.)

Estamos falando de uma sociedade que garantia o primado do mundo da casa, do poder privado do senhor, sendo difícil que o mundo do governo conseguisse ou mesmo se interessasse em proibir a circulação da palavra e dos modos de fala do escravizado em sua relação com os menores – ou mesmo com os adultos. Nisso residia uma das muitas contradições da escravidão: por mais que se buscasse uma justificativa ideológica para a presumida sub-humanidade do escravizado, não havia como explorar a sua força de trabalho no espaço doméstico e, ao mesmo tempo, manter-se indiferente ao multilinguismo e à interação cultural com as formas, sentidos e significados veiculados pela linguagem da mãe preta:

E quando a gente fala em função materna, a gente tá dizendo que a mãe preta, ao exercê-la, passou todos os valores que lhe diziam respeito pra criança brasileira,

⁶ Fonte: Monitor Campista, 15 abr. 1856, p. 03, n. 43, ano XIX. Arquivo Público Municipal Waldir Pinto de Carvalho, Campos dos Goytacazes/RJ.

como diz Caio Prado Júnior. Essa criança, esse infans, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o pretuguês. A função materna diz respeito à internalização de valores, ao ensino da língua materna e a uma série de outras coisas mais que vão fazer parte do imaginário da gente (GONZALES, 1983, p. 235-236)

No espaço público, o ajuntamento de escravizados se tornou o alvo preferencial das autoridades provinciais e municipais para dificultarem a circulação da palavra de rebeldia, dos modos de fala, cantorias, batuques e capoeira dos pretos. Na maioria das vilas e cidades, os ajuntamentos eram considerados espaços/situações de incivilidade, da palavra perigosa, desordem, de vozerias, insultos, atos ilícitos, zombarias e indecências. Na cidade de Macaé, os artigos de nº 70 e 76 do Código de Posturas proibiam o toque de tambor na dança dos pretos, assim como qualquer perturbação do silêncio e do sossego público. Por sua vez, o artigo nº 42 do Código de Posturas de Campos dos Goytacazes previa que qualquer signo verbal (oral ou escrito), gesto, ações e desenhos que remetessem a situações obscenas, injuriosas e ofensivas eram passíveis de punição por multa ou açoites. E eram recorrentes as reclamações das “pessoas de bem”:

Roga-se à Autoridade competente, queira dar providências para que seja cumprida a Postura 42 da Camara Municipal, visto que já se não pode aturar as vozerias e obscenidades que praticão todos os dias as negras, negros, e moleques em as ruas desta Cidade, com particularidade a descomposturas de palavras indecentes que tanto ofendem a moral publica. (MONITOR MACAENSE, 19 jan. 1864, p. 03, n. 155, ano II.)

A representação da negra desbocada que fala alto era (e ainda é) um estereótipo recorrente, expressão do racismo estrutural em sua face ideológica, considerando-se que “o que nos é apresentado não é a realidade, mas uma representação do imaginário social acerca de pessoas negras” (ALMEIDA, 2018, p. 42). No entanto, ainda que muitos livres falassem alto palavras consideradas ofensivas à moralidade pública e fossem obrigados a assinarem termos de bem viver⁷, a fama de utilizarem palavras desonestas, indecentes e insultantes à moral pública recaía bem mais sobre os escravizados. E esses modos “desregrados” de fala estavam sempre associados à súcia, assuada, bebedeira, jogatinas e práticas obscenas. A preta ébria é outra ilustração que, volta e meia, emerge como motivo de piada ou enquadrada no tópico de alvos preferenciais da polícia:

Por outro lado, ao percorrer os periódicos e Códigos de Posturas, podemos inferir sobre situações em que as autoridades faziam vistas grossas às infrações cometidas pelos homens brancos, principalmente os jovens de “boa família”, como no exemplo abaixo em que um morador da vila de São Salvador, em 1831, reclama do tratamento diferenciado dado pelos “homens bons” a pretos e brancos em relação à ordem social:

E porque o Sr. Cidadão não tem rogado ao Sr. Juiz de Paz o extermínio de huns poucos de homens Brancos que na noite do dia 7 do corrente, com diversos e

⁷ Nos jornais que circulavam na província havia muitas informações sobre quem tinha sido preso e por qual razão.

desusados instrumentos andarão pelas ruas desta Villa incomodando os habitantes d'ella até alta noite, e o que he mais insultando, e soltando os mais grosseiros impropérios a diversos Cidadãos? Será porque ao Branco deve ser permitido tudo, só por ser Branco, e o contrário aos outros só por serem Pretos?(CORREIO CONSTITUCIONAL CAMPISTA, 22 jan.1831, p. 02, nº 7)

Como já foi dito, na imprensa, a “língua de preto” aparece como garantia de bons risos no teatro, no circo e nas barracas festivas: “o palhaço vestido a caracter com sua viola cantará em língua de preto algumas de suas modinhas” (CORREIO MERCANTIL, 25 ago. 1857, p. 04, nº 7.) – como nesse anúncio do Circo Olympico em Niterói. E havia também os supostos diálogos entre pretos falando em português:

Interessante conversação de dous pretos sobre a Casa de Correção. Segundo encontro.

Matheus: Ora guarde Deos vonçunçê sinhô pae Pedro, eu bem podia xipera outro dia.

Pedro: Nosso Sinhô Jusú Christo guarde vonçunçê tão bem; nôtro dia quando cabu o nosso conversa foi para casa munto doente, chegou, logo, cahio ni cama, chamarão um riado de çurgião que parecia mêmo aquele Quibungú de ministrado que também é çurgião, bariga dele parecia sápo. (O GRITO NACIONAL, 21 de Out. 1848, n. 08, p.02/03).

Enfim, os defensores de uma língua comum fizeram uso da racialização da linguagem para submeterem a pluralidade linguística existente ao comando de uma variante padrão (europeia). Os modos de fala dos escravizados foram relacionados a imagens de não civilidade, indo da criminalização das palavras “indecentes” à comédia dos supostos desacertos fonéticos e morfosintáticos. Passaram também a circular discursos instrucionais sobre os erros de pronúncia para a vida política e o perigo moral/intelectual de as crianças serem educadas pelos pretos – principalmente se levado em consideração o determinismo biológico que concorria para a impossibilidade civilizatória do africano.

Entretanto, as variações, as diferentes linguagens em circulação, funcionavam como uma estratégia de sobrevivência, resistência e reconhecimento para parte dos negros escravizados. As forças centrípetas- políticas-culturais de homogeneização/unificação dos modos de fala e de escrita buscavam e buscaram hierarquizar as variações linguísticas. Por um lado, atribuem à variante padrão um alto valor e, pelo outro, representam a variante popular como herança da língua de preto:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é *Framengo*. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse *r* no lugar do *l* nada mais é do que a marca lingüística de um idioma africano, no qual o *l* inexistente. Afinal quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os erros dos infinitivos verbais, que condensa *você* em *cê*, *o está* em *tá* e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês (GONZALES, 1983, p.238).

De qualquer modo, o domínio da língua portuguesa pelos escravizados guardava um potencial desestabilizador. Ao longo do século XIX, as facções políticas concorriam pela adesão dos negros livres ao seu ideário. Na onda das revoltas regenciais, circulou por diversas províncias, inclusive pela do Rio de Janeiro, boatos e supostos documentos que comprovariam um plano de retorno do domínio português, do absolutismo monárquico e da (re) escravização dos homens livres de cor. Diante da indignação geral, o deputado por São Paulo, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, teria declarado com preocupação numa sessão do Congresso:

Eu não temo a escravatura; he massa inerte, incapaz de mover-se, porque não tem quem os capitaneie; mas si entre a gente de côr, que he entre nós muito illustrada e tem sido loucamente ofendida, apparecer algum Catilina, que se apresente para dirigir-lhes os braços, então ai de nós, ai da Bahia! (A ORTIGA, 05 set. 1839, p. 05, nº 05.)

Homem tenaz e ambicioso, Lúcio Sérgio Catilina, o senador a quem o deputado se referiu, fora um patrício romano que havia participado e liderado uma conspiração contra o cônsul Marco Túlio Cícero em 63 a.C., acabando por ser considerado pelas autoridades como um inimigo da pátria, perverso e depravado (SALÚSTIO, 1947). Como se vê, para parte da elite política brasileira, os homens de cor estavam prontos para a revolta, faltando apenas alguém que os liderasse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso da elite senhorial em defesa de uma ordem social escravista, que lhe parecia natural e que ela gostaria de ver reproduzida, encontrava na bandeira da unidade linguística um elemento ideológico fundamental para construção da ordem e da identidade nacional sob o parâmetro da branquitude. A racialização da linguagem dos escravizados (e do seu corpo) e o estigma de sua sub-humanidade são parte desse mesmo processo de discursos/práticas favoráveis ao embranquecimento da pretensa unidade da nação brasileira.

Nem sempre encontramos documentos que possibilitem problematizar a visão dos escravizados sobre os acontecimentos representados no processo histórico. No entanto, a partir das inferências dos discursos da classe senhorial e de outros correlatos podemos extrair alguns sentidos que circulavam. De todo modo, ao longo do tempo, o medo dos segmentos hegemônicos se tornou realidade: a língua portuguesa falada pelos negros era parte constitutiva de sua agência histórica, deixando marcas profundas em nossa vida cultural. Em outras palavras, de língua de preto virou “pretuguês”, naquele sentido que não se resume a um inventário lexical, mas se expande na transmissão de valores da mãe preta, argumento tão bem defendido pela ativista e intelectual Lélia Gonzales.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.
- ANÔNIMO (NATURAL DOS CAMPOS DOS GOYTACAZES). **Memória sobre o comércio de escravos, em que se pretende mostrar que este tráfico é para eles antes um bem do que um mal.** Rio de Janeiro: Typ. Imp. E Const. De J. Villeneuv e Comp., 1838.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** Ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARBOSA, Fernando. "Frenologia". In: **Dicionário: Crime, Justiça e Sociedade.** Lisboa: Edições Sílabo, 2016.
- BAXTER Alan; LUCCHESI, Dante. A transmissão linguística irregular. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER Alan; RIBEIRO Ilza (Org.). **O português afro-brasileiro.** Salvador: EDUFBA, 2009.
- CARVALHO, F. F. Lições elementares de eloquência nacional. Pará: Tipografia da Voz Paraense, de Baena & Irmão, 1851.
- COSTA, Emília Viotti. **Da monarquia à república: momentos decisivos** – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- GAMA, Miguel do Sacramento Lopes. **Lições de eloquência nacional.** Rio de Janeiro: Paula Brito, 1846.
- GONZALEZ, Lélia. "Racismo e sexismo na cultura brasileira". In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.
- GRAHAM, M. **Diário de uma viagem ao Brasil e de uma estada nesse país: durante parte dos anos de 1821, 1822 e 1823.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.
- HALL, Stuart. **Cultura e Representação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio – Apicuri, 2016.
- HOFBAUER A. O conceito de "raça" e o ideário do "branqueamento" no século XIX: bases ideológicas do racismo brasileiro. **Teoria Pesq.** 42-43, Florianópolis, 2003;63-110.
- IMBERT, J. B. A. **Manual do fazendeiro ou tratado doméstico sobre a enfermidade dos negros generalizado às necessidades de todas as classes.** Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1839. 2 v.
- KARASCH, M.C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro, 1808-1850.** São Paulo: Cia das Letras, 1979.
- KIHM, Alain; ROUGÉ, Jean-Louis 2013. Língua de Preto, a variedade básica na raiz dos crioulos portugueses da África Ocidental: uma contribuição à teoria do pidgin/crioulo formação como aquisição de segunda língua. **Revista de línguas pidgin e crioulas.** 28.2: 203–298.
- LUCCHESI, Dante. História do contato entre línguas no Brasil. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER Alan; RIBEIRO Ilza (Org.). **O português afro-brasileiro.** Salvador: EDUFBA, 2009.
- MARTINS, E. V. **A fonte subterrânea: o pensamento crítico de José de Alencar e a retórica oitocentista.** Tese de doutorado. Estatuto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2003.

MUNANGA, Kabengele. 2013. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em 24/11/2023.

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo**. Brasília: Sena do Federal, Conselho Editorial, 2003.

PALERMO, L. C. Disputas no campo da historiografia brasileira: perspectivas clássicas e debates atuais. **Dimensões**, Vitória, v. 39, jul. -dez. 2017, p. 324-347.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

RODRIGUES, Jaime. **De costa a costa: Escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860)**. SP: Cia das Letras, 2022.

RODRIGUES, José Honório. A vitória da língua portuguesa no Brasil Colonial. IN: **Humanidades**: vol I, n. 4, julho/setembro de 1983.

SCHLICHTHORST, C. **O Rio de Janeiro como é (1824-1826) : uma vez e nunca mais: contribuições de um diário para a história atual, os costumes e especialmente a situação da tropa estrangeira na capital do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2000.

SECRETO, M.V. Novas perspectivas na história da escravidão. **Tempo**, Niterói, v. 22 n. 41. p.442-450, set-dez, 2016.

SEIDLER, Carl. **Dez anos no Brasil**. São Paulo: Livraria Martins, 1941.

SODRÉ, N. W. A Imprensa Colonial. In: SODRÉ, N. W. **História da Imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

VERONELLI, Gabriella. **Sobre a colonialidade da linguagem**. *Revista X*, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021.

FONTES:

Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital: Diário do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1843 a 1850. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital: Correio Mercantil, Rio de Janeiro, de 1851 a 1857. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital: Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital: A Ortiga, Rio de Janeiro, 1839 a 1840. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital: Aurora Fluminense, Rio de Janeiro, 1830 a 1835. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital: O Noticiador, Rio de Janeiro, 1849. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital: Monitor Campista, Campos dos Goytacazes/RJ, 1856. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> .

Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital: Periódico dos Pobres, Rio de Janeiro, 1850. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> .

Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital: Monitor Macaense, Macaé/RJ, 1864. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> .

Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital: O Recopilador Campista, Campos dos Goytacazes/RJ, 1837. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> .

Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital: Correio Constitucional Campista, Campos dos Goytacazes/RJ, 1831. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> .

Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital: O Grito Nacional, Rio de Janeiro, 1848. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> .

AYAHUASCA E RELIGIOSIDADE: EXPANSÃO E TENSIONAMENTOS NOS PRIMEIROS ANOS DA UNIÃO DO VEGETAL EM PERIÓDICOS E DOCUMENTOS ESTATAIS

AYAHUASCA Y RELIGIÓN: EXPANSIÓN Y TENSIONES EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA UNIÓN DO VEGETAL EM PERIÓDICOS Y DOCUMENTOS ESTATALES

Maicon de Farias Valsechi¹

Resumo: O Centro Espírita Beneficente União do Vegetal (UDV), fundado em 1961 por José Gabriel da Costa, conhecido pelos seus discípulos como Mestre Gabriel, é uma das religiões do que vem sendo convencionado chamar dos troncos tradicionais do uso religioso do chá ayahuasca. O seu processo de expansão das florestas aos grandes centros é acompanhado de tensionamentos respectivos aos elementos que constituem o campo religioso, sociedade e regulação estatal. Os periódicos e outros documentos oficiais demonstram desafios, estereótipos e perseguições sofridos por esta religiosidade em seus primeiros anos de formação. O presente artigo busca demonstrar algumas facetas desse processo e as estratégias dessas instituições, em especial da UDV, em sua institucionalização.²

Palavras-chave: ayahuasca; tensionamentos; União do Vegetal.

Resumen: El Centro Espírita Beneficente União do Vegetal (UDV), fundado en 1961 por José Gabriel da Costa, conocido por sus discípulos como Mestre Gabriel, es una de las religiones de lo que se ha llamado los troncos tradicionales del uso religioso del té de ayahuasca. Su proceso de expansión de los bosques a grandes centros va acompañado de tensiones relacionadas con los elementos que constituyen el campo religioso, la sociedad y la regulación estatal. Diarios y otros documentos oficiales evidencian los desafíos, estereotipos y persecución que sufrió esta religión en sus primeros años de formación. Este artículo busca demostrar algunas facetas de este proceso y las estrategias de estas instituciones, especialmente la UDV, en su institucionalización.

Palabras clave: ayahuasca; tensiones; União do Vegetal.

¹ Doutorando em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), <http://lattes.cnpq.br/4792226861592467>, <https://orcid.org/0009-0003-2732-2085>, maiconvalsequi@gmail.com.

² O presente artigo é fruto do trabalho desenvolvido na dissertação de Mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

RELIGIOSIDADES AYAHUASQUEIRAS: PRIMEIROS ANOS NOS CENTROS URBANOS E PRIMEIRAS REPORTAGENS

Nos primeiros anos em que as práticas religiosas do uso da ayahuasca passam do anonimato e da discrição das florestas para a visibilidade e a curiosidade das instituições públicas, verifica-se um conjunto de tensionamentos a partir das mídias impressas. O uso dos periódicos como fonte histórica possibilita compreender as diferentes construções narrativas que os órgãos de regulação social, somados aos meios de disseminação de informações, passaram a propagar nos anos iniciais de expansão dessas religiosidades, em especial da União do Vegetal (UDV).

Uma das primeiras reportagens que recebeu destaque nacional foi publicada pela revista O Cruzeiro, em 14 de julho de 1971, intitulada *AIOASCA: O LSD da Amazônia*, escrita por Joarez Ferreira, com fotos de Rubens Américo (FERREIRA, 1971). Em sua tese de doutorado *Modos de ser revista: jornalismo e cotidiano em o Cruzeiro, Realidade e Piauí*, a pesquisadora Nicoli Glória De Tassis Guedes afirma que a revista O Cruzeiro “é caracterizada pelo exercício comunicativo que se inscreve nos marcos da difusão coletiva” (GUEDES, 2014, p. 65). Sendo uma das principais formas de compartilhamento de informações e de notícias, as revistas impressas ocuparam uma importante participação na formação da opinião pública, contribuindo na construção de significados e de imaginários sobre o conteúdo que informava. Acerca da revista O Cruzeiro, a pesquisadora destaca seu grande alcance e crescimento desde os primeiros anos de criação, em que “mobilizou em poucas semanas leitores do país inteiro, alcançando até mesmo moradores de cidades pequenas e de pouca expressão no cenário econômico e cultural brasileiro” (GUEDES, 2014, p. 66).

Pensar o processo de recepção social e coletiva da expansão da UDV aos centros urbanos por meio das mídias impressas associa dois campos em tensionamentos. De um lado temos a religião e a sua intencionalidade nos elementos que pretende apresentar. Não se pode, portanto, compreender a totalidade da experiência religiosa pelo meio jornalístico, pois os subsídios utilizados para a reportagem fazem parte de um recorte apresentado e autorizado pela religião para aquele contexto. Há profundidades da experiência religiosa que não são acessadas pela intenção jornalística. Por outro lado, temos ainda a intenção, investigação, interpretação e processo de escrita do jornalista, que também parte de um outro campo de subjetividade e de escolhas. Assim, os recortes jornalísticos que serão utilizados neste artigo partem desse espaço fronteiro, sendo considerados fontes valiosíssimas que expressam como as religiosidades hoasqueiras, em especial a UDV, foram vistas e compreendidas pelos meios de divulgação em massa em seu processo de chegada aos centros urbanos.

Falamos inicialmente da reportagem que merece destaque por tratar de uma religiosidade que apresenta como singularidade a reunião de pessoas para o uso do chá ayahuasca. Sua publicação acontece no ápice do governo Médici, período conhecido também como os “anos de chumbo” da

ditadura, ou seja, a simples associação de pessoas já chamava a atenção das autoridades, ainda mais se para o uso de uma substância considerada psicoativa, com escassez de pesquisas e pouca regulação legal no período. A própria reportagem trata dessa perseguição das autoridades sobre o uso religioso do chá, quando afirma que “mesmo sofrendo perseguições da polícia, que procura indícios de cocaína, a União nunca deixou de realizar suas sessões, freqüentadas por pessoas de diferentes camadas sociais” (FERREIRA, 1971, p. 42). Essa repressão pelos órgãos policiais começa a se intensificar já nos primeiros anos da instituição, conforme se verifica:

Aproximadamente dois anos após seu registro, em 1970, houve uma forte perseguição pelas autoridades, quando o chefe de polícia do então Território Federal de Rondônia quis fechar a associação. Este acontecimento ensejou – após a moção de processo contra o Governo do Território de Rondônia – a transformação, no dia 19 de junho de 1971, da Associação Beneficente em Centro Espírita Beneficente União do Vegetal, atual denominação desta instituição religiosa. (BERNARDINO-COSTA, 2011, p. 23).

É possível verificar que por mais que a instituição mantivesse uma postura de discrição, ao autorizar a reportagem demonstra também o interesse de tornar público os seus atos, estratégia utilizada posteriormente no processo de regulamentação do uso do chá. A fotografia principal da reportagem mostra José Gabriel da Costa, Mestre Gabriel, embaixo de um arco bebendo o chá. À sua direita estão alguns discípulos da época, todos com o uniforme da instituição, que com poucas alterações, segue o mesmo modelo até os dias atuais. Na fotografia das páginas seguintes é possível ver outros participantes da instituição, que também uniformizados apresentam estado de concentração, cabeças baixas, olhos fechados. O espaço é simples, paredes de madeira, alguns utensílios e vestimentas pendurados. No arco constam aparentemente as palavras “A Divina” e “Universal”. Sobre a mesa, além de algumas cabeças abaixadas, é possível ver alguns copos, o jarro onde está a bebida sacralizada e um gravador. O gravador e a intencionalidade de seu uso demonstram uma preocupação da instituição em preservar registros históricos e doutrinários das primeiras sessões, o que de fato hoje consiste em um acervo de pesquisa da religião sob os cuidados do Departamento de Memória e Comunicação (DMC) da instituição.

Outro ponto que chama a atenção é a participação do jornalista no ritual. Conforme consta na parte superior do canto direito da publicação, “o repórter Joarez Freitas (2ª emb.) também bebeu aiaasca” (FERREIRA, 1971, p. 43). Essa relação direta entre a reportagem e o ritual torna-se perceptível na própria estrutura estilística da escrita, em que partes do ritual, das falas e dos cânticos (chamadas) são introduzidos ao longo do texto. Uma reportagem que alcança um campo de sensibilidade, buscando fugir dos estereótipos e preconceitos comumente praticados contra essas religiosidades, apresentando um jornalismo narrativo, em que a experiência do repórter é atravessada e atravessa a experiência ritualística com o chá.

O LSD da Amazônia como título traz uma proposta interpretativa ou sugestiva da experiência religiosa a partir do repórter. Não há no texto indícios diretos do porquê da associação do chá ayahuasca com a substância LSD. Pode-se interpretar pelo fato de ambas as substâncias fazerem parte do que se convencionou chamar de psicodélicos, ou também pelo período histórico vivenciado. Na parte inicial, no canto superior esquerdo da entrevista, o jornalista evoca o símbolo da UDV criado por Mestre Gabriel: “Luz, Paz e Amor”. Neste período histórico vivemos também o auge da contracultura com o movimento *hippie* após Woodstock, que tinha como símbolos o lema Paz e Amor, e o LSD como uma das substâncias mais utilizadas. Não existem fontes que demonstrem que a instituição ou seu guia se apropriaram e ampliaram o lema *hippie*, mas a reportagem, pela associação de palavras e de elementos visuais, poderia sugerir tal interpretação.

A reportagem segue apresentando um breve panorama socioeconômico dos praticantes, afirmando que as sessões eram frequentadas por diversas camadas sociais, indicando que “a maioria, gente humilde e sofredora, vai em busca das visões provocadas pela bebida. Pessoas de elevada posição social tomam o chá para viagens ou simples entorpecimento, de acordo com a dosagem e a concentração espiritual” (FERREIRA, 1971, p. 42). Ao tempo em que a reportagem lança pontos de fuga aos estereótipos projetados sobre religiões como a UDV, também reafirma uma perspectiva pejorativa ao interpretar o uso do chá de acordo com a classe social. Associa ao humilde a intenção de buscar visões e àqueles de elevada posição social o simples entorpecimento, relacionando o uso do chá para além da intencionalidade religiosa, em um sentido mais próximo do recreativo.

A criação e processo de expansão da UDV tem como espaço germinal a experiência de pessoas com profundo contato com a floresta, na colheita da seringa, no processo migratório gerado pela busca por melhores condições de vida. O contato de toda essa experiência, na relação do migrante com os povos que habitam a floresta, gerou um conjunto de experiências religiosas de cosmovisões complexas, amalgamando crenças e práticas. Um povo constituído por caboclos, indígenas, seringueiros, ribeirinhos, castanheiros e uma singularidade de outros sujeitos. Ao chegar aos espaços urbanos, passa a contar com a participação de uma outra singularidade de pessoas, de diversas classes sociais, gêneros e religiosidades. Essas buscas são diversas e as formas de chegada à instituição, bem como as motivações de filiação, de frequência e de contribuição no processo de expansão estão além das relações de classe e intencionalidades supostas no texto da reportagem, pois:

A ayahuasca para esse povo simples e caboclo, não é ingerida na busca de sensações psicodélicas ou como tentativa de esquecer, por alguns momentos, a vida e seus problemas, frustrações e desafios. Ou para se divertir. Ingerem ayahuasca com a serena convicção de que praticam ato de fé, tendo nela meio de comunhão com a Divindade (BERNARDINO-COSTA, 2011, p. 259).

Na subseção “As origens”, a reportagem passa a narrar a história de vida de Mestre Gabriel, apresentando elementos e fatos que estariam conectados à história da instituição, inicialmente citando a experiência deste como soldado da borracha no contexto da floresta. A narrativa destaca o isolamento na mata e as suas consequências, e a saída de José Gabriel do seringal para buscar por atendimento médico. Sequencialmente a reportagem apresenta um relevante elemento na constituição da UDV, afirmando que a partir desse primeiro contato com a floresta, José Gabriel passa a procurar pelo chá. “Por essa época Gabriel procurava a aioasca, sobre cujos méritos já ouvira falar no seringal. Depois de muitas aventuras na política e no comércio, com altos e baixos, resolveu voltar à ‘Bolívia’, ‘de onde somente sairia com o domínio dos mistérios da aioasca” (FERREIRA, 1971, p. 42). O texto apresenta uma síntese do contato de José Gabriel com o chá ayahuasca até a constituição da sociedade religiosa.

Ao entrar a subseção “Os mistérios”, a narrativa faz uma síntese da cosmovisão da religião, apresentando alguns elementos do ritual e dos seres que habitam o conjunto de crenças que fundamentam o uso do chá. A escrita percorre uma trajetória explicativa do passo a passo, seguido de recorte dos cânticos (chamadas) realizados no decorrer do ritual. Neste ponto, algo interessante é perceber a perspectiva do uso do chá em sua longa duração (KOSELLECK, 2014, p. 37), ao descrever na reportagem que “cientificamente, foi descrita por Villavicencio, em 1858, sob o nome de “Aiahuasca”, designação dada pelos índios do Equador e do Peru” (FERREIRA, 1971, p. 42). Em seu livro intitulado *A Geographia de la República de Ecuador*, “Villavicencio relata que tribos do Alto Napo usavam ayahuasca como os Záparos, Anguteros, Mazanes, dentre outras e outras, para produzir visões, bruxarias, adivinhações e profecias” (NEVES, 2017, p. 47).

No final dessa sessão o repórter cita o nome utilizado para a designação do efeito do chá dentro do contexto religioso, chamada de burracheira. O texto afirma que: “mesmo com toda essa apologia à borracheira, o consumo de álcool é terminantemente proibido na União” (FERREIRA, 1971, p. 42). O fato de o repórter ter considerado que o uso do termo poderia ser uma apologia ao consumo de bebida alcoólica pode estar associado ao sentido da palavra em espanhol, em que *borracho* significa bêbado³. Segundo pesquisa realizada pela socióloga Gabriela Santos Ricciardi, a palavra burracheira significaria “‘força estranha’, mas o que é essa ‘força estranha’ e como ela age em cada um é um mistério. Falar da burracheira é falar de algo subjetivo, impalpável. É falar de algo imaterial e que só pode ser sentido” (RICCIARDI, 2008, p. 74).

Na última subseção, chamada “Uma sessão”, o repórter sintetiza a sua observação ao participar do ritual, analisando desde a estrutura física, as hierarquias, os procedimentos iniciais do

³ BORRACHO. In: DICIONÁRIO Escolar Espanhol on-line Michaelis. [S. l.], c2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/escolar-espanhol/busca/portugues-espanhol/bebado/>. Acesso em: 1 jan. 2024.

ritual até as suas percepções sobre os outros participantes. A reportagem, dentro de seu tempo, apresenta um conteúdo favorável em grande medida para a instituição. Ora com elementos que contribuem na desconstrução de estereótipos comumente imputados a religiosidades que fazem uso de psicoativos ora utilizando termos pejorativos do ponto de vista da crença. Isso demonstra a complexidade do tema desde os seus primeiros momentos no debate público, o que gera não apenas a atenção de interessados, mas também de instituições públicas com perseguições de naturezas jurídica e estatal.

INVESTIGAÇÕES E REGULAÇÃO ESTATAL

Além das reportagens, existem outras fontes físicas que apresentam os processos vivenciados pela instituição quando da sua expansão aos centros urbanos, bem como a visão que órgãos vinculados ao Estado tiveram a respeito da instituição e de eventuais implicações desse crescimento. No Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN) é possível encontrar alguns documentos que demonstram que a instituição era acompanhada pelos órgãos de inteligência estatal. Essas investigações e buscas por informações eram realizadas em torno das três religiões hoasqueiras tradicionais. Como este estudo versa mais especificamente sobre a UDV, a pesquisa de fontes no banco de dados foi realizada a partir das palavras “União do Vegetal” e “Mestre Gabriel”. Foram encontrados quatro arquivos, datados entre 1983 e 1986, todos considerados sigilosos ou confidenciais. Estes pertencem ao Serviço Nacional de Informações (SNI) e são identificados pelos números 00029/140/B7J/110686, 01456/140/B8P/270886 e 00482/140/B1C/090986, e à Divisão de Segurança e Informações (DSI) do Ministério da Saúde (MS), com o número 003/83. Esses documentos nos permitem examinar como os departamentos de informação, de segurança e de saúde pública acompanharam os primeiros momentos da expansão da UDV aos centros urbanos e a algumas capitais brasileiras em meados dos anos 80 e 90.

O primeiro documento que ganha destaque é o da DSI, intitulado *Informe nº 003/83/DSI/M2* (SNI, 1983), que solicita a juntada de reportagens do jornal Folha de São Paulo, de 11 de janeiro de 1983, com o intuito de investigação e de fiscalização. No relatório, apresenta-se que o SNI passou a questionar alguns departamentos estatais a respeito dos fatos noticiados, quando “ouvida a DINSAM - Divisão Nacional de Saúde Mental, esta informou que vem acompanhando o consumo da referida planta, alucinógena” (SNI, 1983). Percebe-se que a investigação sobre as práticas religiosas hoasqueiras já atravessavam nos primeiros anos de 1980 os corredores dos serviços de inteligência. Ressalta-se a utilização do termo “alucinógena” para se referir às plantas que constituem o chá, considerando que, em razão dos movimentos de contracultura permearem o debate público da época, este frequentemente carregava estereótipos e suspeitas aos órgãos de repressão.

O relatório demonstra sua relevância principalmente pelo recorte jornalístico anexado, pois a perspectiva apresentada pelos repórteres reflete algumas percepções sociais acerca da chegada de tais experiências aos grandes centros urbanos. Nos anexos, encontram-se duas reportagens, a primeira com o título *O perigo dos tóxicos: liberação já tem defensores*. O conteúdo desta não apresenta relações diretas com o uso do chá ayahuasca, contudo, observa-se a intencionalidade do serviço de inteligência ao colocá-la de forma introdutória, precedendo a reportagem que trata sobre a UDV. A notícia em si apresenta um debate, principalmente do campo da Antropologia, que demonstra que a ritualidade no uso de substâncias consideradas proscritas viabilizaria o processo de legalização do consumo de drogas, com ênfase na maconha e na cocaína. A formulação do documento nessa estrutura possibilita a interpretação da associação da legalidade do uso do chá ayahuasca na sociedade como um processo que facilitaria a legalização do consumo de outras substâncias. Essa intencionalidade a partir de lideranças dos serviços de inteligência da ditadura militar poderia inviabilizar ou dificultar o processo de legalização e de autorização para o consumo do chá. Conforme se verifica em outros documentos encontrados, a associação do uso do chá ayahuasca ao consumo de drogas passou a ser uma das estratégias praticadas pelos serviços de inteligência no período da ditadura.

A segunda reportagem anexada, de título *União do Vegetal quer purificar a humanidade livrando-a da razão*, apresenta uma escrita expositiva da instituição. Demonstra elementos que vão desde as estruturas físicas, simbólicas, ritualísticas, históricas e algumas concepções dos entrevistados. Assim como a primeira reportagem citada neste artigo – *O LSD da Amazônia* –, também demonstra dois campos de interesse em disputa: um dos entrevistados, que estabeleceram os limites que poderiam ser acessados acerca da experiência religiosa, e outro do repórter e das questões que permeariam os seus intuitos na reportagem.

A partir das narrativas jornalísticas citadas é possível perceber a disposição da instituição em demonstrar, já nos seus primeiros anos, principalmente a segurança do uso do chá, tanto em seu sentido social quando no aspecto da saúde. É ressaltado na reportagem que o acesso ao consumo do chá seria atravessado por algumas fases, que iriam desde o pedido do interessado e o tempo de espera, que poderia levar alguns meses. No mesmo sentido, por constarem na época poucas pesquisas no campo medicinal, a forma encontrada era apresentar os praticantes da religião e como a sua ligação com o uso do chá não afetava negativamente as suas vidas. As intencionalidades da instituição nas primeiras reportagens demonstram o interesse em introduzir a experiência religiosa ao grande público, mas mantendo o seu corpo doutrinal e as dimensões cosmológicas no campo da descrição.

Essa publicização gradual da religião foi fundamental ao processo de regulamentação do uso do chá, pois as demandas que levaram ao surgimento de pesquisas que legitimaram e legalizaram essa

prática de crença surgem por ação de órgãos de fiscalização estatais, que ao tomarem conhecimento da UDV, provocaram as instituições a demonstrarem a inofensividade da bebida. Em suma, as mídias buscavam a instituição, divulgam as reportagens, os órgãos estatais tomavam ciência e cobravam regulação, as instituições participaram e fomentaram as pesquisas que fundamentaram o processo de legalização, e passamos a ter uma nova forma de religiosidade acessando o espaço e o debate públicos. Diante disso, não se pretende a produção de uma análise anacrônica no sentido de compreender a intenção da instituição com essa publicização, até porque não existem fontes que demonstrem uma intencionalidade direta, mas observando essa situação do presente é possível perceber como uma iniciativa no processo de abertura ao espaço midiático provocava consequentemente a ampliação e o interesse no debate público.

Essa busca por um reconhecimento da segurança no uso chá e das ações que eram iniciadas nos espaços físicos tomam destaque quando a reportagem afirma que para além dos interessados em conhecer a religião e de beber o chá “apenas autoridades policiais sejam elas quais forem, experimentam o chá a qualquer momento, sem obrigatoriedade do ritual, ‘pois queremos provar que aqui não existe nada de errado’, dizem os mestres” (SNI, 1983). Ainda que o reconhecimento da segurança no uso do chá apresentasse relação mais aproximada com profissionais do campo da saúde, a importância em destacar a autoridade policial se relacionava também ao período da ditadura militar. O uso do chá era associado pelos serviços de inteligência estatal como mais uma forma de consumo de drogas, e assim, colocar as portas abertas à autoridade policial a qualquer momento surge como uma possível estratégia para assegurar a continuidade das sessões. Outro destaque é ser uma das primeiras reportagens que apresenta o questionamento dos praticantes da instituição em torno do uso do termo alucinógeno.

Embora não seja considerado pelos adeptos como um chá alucinógeno, “já que os discípulos durante o efeito da Oasca têm clareza das coisas”, conforme disseram, o chá é ministrado em doses progressivas, sempre orientado pelos mestres, que conhecem o “grau de memória” de cada um dos integrantes da seita (SNI, 1983).

Esse excerto, retirado do *Informe nº 003/83/DSI/M2*, apresenta dois elementos interessantes para análise: o de alucinógeno e o de seita. Com relação à palavra alucinógeno, que no período carregava uma carga de estigmas em razão dos receios do campo conservador contrário ao movimento de contracultura, podemos analisá-la por diversos ângulos. Para fins deste artigo os sentidos etimológico e antropológico são os mais relevantes para compreender a importância do debate em torno do uso dessa palavra. Em um sentido pragmático, o dicionário Michaelis define que o termo alucinógeno tem sua etimologia originada de alucinar, que por sua vez advém da palavra em latim

hallucinare, que significa privar(-se) do entendimento, causar delírio ou desvario, deslumbramento⁴. “Contemporaneamente, nos séculos XX e XXI, muitos estudiosos têm, contudo, optado pelo termo enteógeno como forma de se contrapor ao sentido pejorativo que o termo alucinógeno encerra” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 12). Assim, analisando a partir das contribuições de José Arturo Costa Escobar (2012, p. 42-47), a categorização inicial da reportagem em que constou o chá como um alucinógeno estaria considerando estritamente o aspecto químico, e não a experiência mental. Por outro lado, principalmente nos campos da Antropologia e da Sociologia, o termo em maior circulação para categorização do chá é de enteógeno, por se tratar de um termo que remete a uma experiência de conexão com o divino.

O termo deriva do grego antigo, *entheos*, e é utilizado para “descrever o estado em que alguém se encontra quando inspirado por um deus que entrou em seu corpo. Era aplicado aos transe proféticos, à paixão erótica e à criação artística, assim como aos ritos religiosos onde estados místicos eram experienciados através da ingestão de substâncias que partilhavam da essência divina (ALBUQUERQUE, 2014, p. 11).

Não se pretende na distinção de terminologias hierarquizar práticas ou construir juízo moral sobre a utilização de substâncias categorizadas no campo dos alucinógenos, o que se almeja é demonstrar que a reportagem foi uma das primeiras mídias de ampla circulação a apresentar o debate sobre a utilização de um termo que melhor abarca a experiência religiosa. Por se tratar do consumo da bebida dentro de um contexto religioso, aspectos culturais, sociais e de crença são fundamentais na formulação de uma categoria, de modo a prevenir estereótipos e preconceitos. O debate em torno da legalização do seu uso atravessa diversas dimensões, como aspectos químicos, medicinais, sociais, psicológicos, políticos e outros. Assim, a atenção na utilização dos conceitos e o alargamento da complexidade do tema para além de meras categorias químicas facilitam o reconhecimento da legitimidade da instituição na sua prática de fé.

Retornando ao recorte da reportagem, outra palavra que se destaca é a “seita”. Conforme apresentado em termos anteriores, a UDV, resguardando a segurança jurídica dos seus praticantes, registrou em cartório, no ano de 1967, a Associação Beneficente União do Vegetal. Foram diversas as perseguições policiais, principalmente “quando na sequência do registro da Associação Beneficente União do Vegetal, o senhor Rodolfo Menezes Ruiz - Chefe de Polícia do Território Federal de Rondônia, determinou verbalmente o fechamento da UDV” (Walsh Netto, 2017, p. 261). Assim, em 1971, com o objetivo de ter ainda mais segurança e estabilidade institucional na relação com os poderes públicos, é alterado o registro para a denominação Centro Espírita Beneficente União do Vegetal, caracterizando definitivamente em seu *ethos* a referência como instituição religiosa

⁴ ALUCINAR. In: Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa *on-line* Michaelis. [S. l.], c2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/PdX7/alucinar/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

(Bernardino-Costa; Silva, 2011, p. 22). No tempo da reportagem, em 1983, essa informação já era de conhecimento público, cabendo analisar o porquê do uso da categorização “seita”. Não se anseia um aprofundamento do conceito de seita, mas sim de percepção da possível intencionalidade do seu uso na reportagem.

Se analisado a partir da perspectiva de Bourdieu (2005, p. 58), ao discutir a gênese e a estrutura do que chamou de campo religioso, tem-se a existência de um capital religioso monopolizado em grande medida pelas instituições hegemônicas, que se estabelecem principalmente por uma rígida hierarquização e burocratização das suas bases para a manutenção desse capital. As seitas surgiriam nesse campo como uma ruptura extraordinária na disputa pelo capital religioso que se desvincularia da relação ordinária. Em certa medida, a utilização do conceito de seita na reportagem expõe a instituição a esse lugar de oposição a uma ordem estabelecida. Por mais que a própria instituição não evidenciou essa relação de disputa, tampouco há a totalidade de outros elementos que constituem a categoria de seita, a reportagem demonstra uma das formas como essa religiosidade é percebida em seu processo de expansão. Notam-se, com uma lente mais ampliada, alguns tensionamentos vivenciados em um processo dessecular de recomposição de crenças. Conforme se verifica nos documentos do SNI, a Igreja Católica e as autoridades de segurança demonstravam inquietações com a expansão da UDV. Os documentos a seguir apresentam informações compartilhadas por autoridades eclesiásticas aos serviços de informações estatais.

O relatório encaminhado ao SNI, intitulado *Seitas religiosas que usam substâncias alucinógenas nos seus rituais*, datado de 13 de junho de 1986, demonstra o quanto o senso coletivo dos órgãos de regulação social passaram a caracterizar a UDV como seita religiosa, mais do que pelo próprio conceito, mas sob a alcunha de oposto. De forma introdutória, que posteriormente foi conhecido como Santo Daime, fundado por Irineu Serra, e a sua principal dissidência, chamada de Colônia Cinco Mil, fundada por Sebastião Mota. A associação do chá ao LSD também está presente na parte inicial, quando, ao citar possíveis composições químicas contidas no chá, afirma que estas “agem como estimulantes do sistema nervoso central, capazes de produzir efeitos comparáveis ao LSD” (SNI, 1986a). O relatório também parte para uma análise etimológica da palavra ayahuasca, que traduzida do quéchua significaria vinho da alma. Após um breve resumo sobre o processo de criação e expansão do Santo Daime, introduz sobre a UDV. Apresenta dados pragmáticos, como o local de sua criação (Rondônia) e do nome de seu criador (José Gabriel da Costa). Um ponto que toma destaque é quando afirma que a UDV é a “mais conhecida fora da amazônia, tendo uma sede administrativa em BRASÍLIA e núcleos no RIO DE JANEIRO, SÃO PAULO, BAHIA e MARANHÃO, além do ACRE e RONDÔNIA, com um total de onze templos e uma média estimada de cinco mil fiéis” (SNI, 1986a).

Ou seja, é perceptível a necessidade do relator em destacar qual das instituições estaria com o processo de expansão aos centros urbanos mais bem estruturado, preocupação que se justifica no decorrer do relatório, quando afirma que: “o grande temor dos membros do CONFEN⁵ é devido ao fascínio que os efeitos da UASCA podem exercer sobre habitantes das grandes cidades do Sudeste do País” (SNI, 1986a). Nesse ponto o relatório evidenciou o receio das autoridades públicas com o processo de expansão do chá ayahuasca aos centros urbanos. Iniciativa inclusive que é atravessada pelo CONFEN, conselho criado por meio do Decreto nº 85.110, de 2 de setembro de 1980, que tinha por finalidade a criação de um “Sistema Nacional de Prevenção, Fiscalização e Repressão de Entorpecentes”, ou seja, o uso religioso da ayahuasca em seus primeiros anos é compreendido pelos órgãos estatais como experiência associada ao uso de drogas.

Para fundamentar esse argumento, a autoridade relatora passa a associar o fenômeno da expansão religiosa hoasqueira aos centros de grande circulação como parte de um outro fenômeno completamente singular relacionado ao crescente número de usuários de drogas nos centros urbanos. A forma de analisar a experiência religiosa a partir desse prisma, espelha o processo histórico da ditadura e a busca pela repressão dos elementos sociais considerados subversivos. O pesquisador Antônio Mauricio Freitas Brito (2023, p. 39-65) descreve a relação da repressão sobre o consumo de entorpecentes e substâncias proscritas como uma política estatal atrelada a ditadura militar em um contexto de Guerra Fria. A iniciativa por parte dos poderes constituídos a época seria de buscar vincular uma relação entre o comunismo e a ideia de degradação moral e familiar por meio do incentivo e uso de drogas. Tal política pública associava assim a ideia de subversão aquele que consumia substâncias consideradas proscritas pelos órgãos estatais, a exemplo do chá ayahuasca.

Além da lógica binária de produção de estereótipos negativos sobre os comunistas, os temores se relacionavam com a abertura das portas da percepção por meio dos alucinógenos, da psicodelia, da contracultura, do rock’n roll, da busca da autonomia juvenil, da revolução sexual, do movimento hippie (BRITO, 2021, p. 44).

Dessa forma, para fundamentar a necessidade de censura sobre as religiosidades hoasqueiras, o relatório passa a associar os elementos da prática religiosa a uma suposta estratégia vinculada a uma nova forma de tráfico de drogas. Afirma que as instituições seriam polos irradiadores de atração ao consumo da substância proscrita, e que o ritual seria meramente uma motivação para que a experiência química fosse vivenciada em seu determinado tempo, sendo “uma forma engenhosa de levar pessoas a utilização de substâncias tóxicas e não a substância as pessoas” (SNI, 1983).

O relatório não indica as fontes ou os dados que consubstanciassem essas afirmações, apresentando argumentos genéricos e subjetivos. Esses termos usados em informes oficiais

⁵ Conselho Federal de Entorpecentes.

demonstram os desafios que as instituições hoasqueiras vivenciaram em seus primeiros anos de expansão para além das florestas. Por meio dessas investigações dos órgãos estatais, é evidente a desconsideração das práticas de crença, dos rituais, das cosmovisões e das trajetórias dos indivíduos participantes. Segundo Antônio Brito, a noção proibicionista da ditadura militar buscava “estigmatizar grupos minoritários – sob a acusação de serem comunistas – a partir de critérios políticos, ideológicos, comportamentais, estéticos, morais e sexuais.” (BRITO, 2021, p. 57). E a chegada dessas instituições as regiões urbanas chamou a atenção dos diversos setores da sociedade que se colocavam como responsáveis pela regulação de tais critérios. Assim, a busca por proibir essa prática religiosa nesse período alcançou, além do campo policial e regulatório, as lideranças religiosas da instituição hegemônica da época, consistente na Igreja Católica, conforme é apontado no relatório:

Declarações e fatos como estes vem preocupando a Igreja Católica na região; segundo o Bispo D. MOACIR GRECHI, da prelazia do ACRE e PURUS, eles criaram uma mistura de rituais indígenas com elementos do espiritismo e catolicismo popular. Ainda, segundo o Bispo, naquelas localidades estariam sendo criados "CURRAIS ELEITORAIS", pois ultimamente, todos os candidatos se sentem na obrigação de se mostrarem simpáticos a esta seita (SNI, 1983).

Esse relatório vai evidenciando um grande tensionamento por parte dos órgãos de controle social, os quais interpretaram essas religiosidades como ameaças, nesse processo que expressa uma faceta da pluralização do campo religioso e que demonstra como a dessecularização observada pelas lentes das religiosidades hoasqueiras espelha os tensionamentos entre o que se apresenta como singular na reconfiguração do campo em face das religiosidades hegemônicas, ensejando iniciativas de repressão e tentativas de coerção social.

Percebe-se que a “objetividade coercitiva da sociedade pode, é claro, ser vista mais prontamente nas suas medidas de controle social, isto é, naquelas medidas especificamente destinadas a ‘pôr na linha’ os indivíduos e grupos recalcitrantes” (BERGER, 1985, p. 29). As questões levantadas nessa fonte transcendem o estigma das formas de crenças que amalgamam uma diversidade de cosmovisões, o que desafia as referências das escritas sagradas como fontes devocionais pelo catolicismo, como também o aspecto político, quando chama a atenção do bispo o fato de os políticos estarem em proximidade com esses grupos. Inquietações que orbitam as relações de poder na perda do “capital religioso” (BOURDIEU, 2007, p. 58). A visão estereotipada e até ofensiva é evidenciada ao se referir às instituições hoasqueiras como “currais eleitorais”, o que além de configurar uma iniciativa de ofensa moral, legitimaria a ação estatal no sentido de coibir supostas posturas eleitoreiras, que são censuradas e perseguidas no contexto da ditadura.

Peter Berger (1985, p. 18-19), em sua obra *O Dossel Sagrado*, ao discutir o processo dialético pelo qual o ser humano produz as estruturas da sociedade, afirmou existirem três passos na formação

desta, consistentes na exteriorização, objetivação e interiorização. A primeira acontece a partir do que chamou de efusão, ou seja, da ideia de saída, de espalhamento, de esparramar. Ao apresentarem outras formas de ser e de estar na construção de crenças, as religiões hoasqueiras produzem essa exteriorização de sua prática. A publicização, mesmo que em pequenas quantidades e de forma discreta, é fundamental ao processo de afirmação no contexto social. Aquilo que é posto ao público, mesmo que sujeito à crítica e à regulação, ainda assim é público, constituindo parte de uma relação de trocas de uma realidade social que já está posta. É o espaço em certa medida seguro, instituído, burocratizado.

A partir deste acessamos o segundo passo apresentado por Berger, consistente na objetivação, que “é a conquista por partes do produtor dessa atividade (física e mental) de uma realidade que se defronta com os seus produtores originais como facticidade exterior e distinta deles” (BERGER, 1985, p. 19). Em outras palavras, é quando algo criado pelo ser humano adquire uma existência independente e tangível fora da mente/corpo do criador. Essa objetivação cria uma “facticidade exterior”, ou seja, uma realidade objetiva que existe independentemente da vontade dos produtores originais. Os relatórios e as reportagens encontrados nos acervos são exemplos dessa independência da realidade criada, quando as questões que englobam a religião não estão apenas vinculadas exclusivamente à prática ou ao âmbito desta, mas também passam a fazer parte das rotinas de outras instituições sociais.

Com o aumento do número de seguidores e a sua expansão aos centros urbanos, essa nova realidade objetificada acessa o conjunto de outras realidades já postas e constituintes das estruturas da sociedade. Em razão de sua singularidade como experiência religiosa, quando apresenta o uso de uma substância na época considerada estritamente como alucinógeno, somada a uma sociedade conservadora e militarizada, mesmo que sem intencionalidade aparente, provocou os sistemas de controle responsáveis pela manutenção das estruturas dessa realidade objetivada coletiva. “A sociedade é a atividade humana objetivada que atingiu o status de realidade objetivada” (BERGER, 1985, p. 28), e que na manutenção das estruturas dessa realidade tenta controlar e até exterminar experiências singulares ao *status quo*.

No decorrer desses anos iniciais em que acontecem as primeiras aparições públicas da UDV e de seus associados, bem como da instituição ser observada e relatada pelos serviços de inteligência e de fiscalização, “a legalidade do uso da ayahuasca foi colocada em questão durante os anos de 1985 a 1987, quando a bebida foi colocada sob a lista das substâncias proscritas da Divisão de Medicamentos dos Ministério da Saúde – DIMED” (LABATE, 2004, p. 84). A *Informação n. 00029/140/B7J/110686* (SNI, 1986a) apresenta esse dado, contudo, conforme se verifica, a proibição durou alguns meses, sendo novamente autorizado o uso religioso até a finalização das pesquisas.

No Brasil, a primeira política importante relativa à ayahuasca foi gerada em 1985 pela DIMED, que classificou a B. caapi como uma substância proibida (Portaria, 1985). Um Grupo de Trabalho (GT) foi em seguida proposto pelo Conselho Federal de Entorpecentes (CONFEN), predecessor do CONAD, para aprofundar o tema (Resolução, 1985). No ano seguinte, como recomendação do GT, a B. caapi foi temporariamente desclassificada (Resolução, 1986). Após encontros extensivos com as comunidades ayahuasqueiras brasileiras, o GT recomendou a suspensão definitiva da proibição da B. caapi e a autorização de seu “uso ritual e religioso” (Relatório Final, 1987). Essas recomendações foram aprovadas em uma reunião oficial do CONFEN (MacRae, 2008; Silva Sá, 2010). Significativamente, o GT nunca cogitou a exclusão do DMT, que permanece proibido no Brasil (LABATE; FEENEY, 2011).

Diante disso, seguindo com Berger (1985), o terceiro passo apontado na formação da sociedade é a interiorização, quando o que foi exteriorizado e objetificado é apropriado por outros sujeitos da sociedade, passando a constituir parte das estruturas da consciência subjetiva do corpo social. Essa perspectiva materialista do autor apresenta categorias interessantes para compreender como uma experiência singular é recepcionada no espaço social. Abordagem conceitual que permite visualizar a formação de novas realidades sociais e de resistência das realidades já postas. Ao mesmo tempo, compreender como as novas realidades passam a ser internalizadas nas estruturas, tornando-se parte do debate social. A formação de debates, resoluções, portarias e grupos de trabalho nos órgãos estatais é uma demonstração dessa interiorização do reconhecimento do uso religioso do chá ayahuasca. Ao se constituir uma realidade objetiva e provocar a produção de subjetividades em torno do tema, passa a constituir parte das estruturas da sociedade.

No mais, os relatórios nº 01456/140/B8P/270886 (SNI, 1986c) e 00482/140/B1C/090986 (SNI, 1986b), também localizados no acervo do Arquivo Nacional, apresentam dados complementares daquele primeiro relatório, ressaltando principalmente o processo de expansão da UDV para São Paulo, por meio do Núcleo Samaúma. “A 18:00h do dia 10 SET 72, em sede [...], nesta Capital, realizou-se a primeira reunião do NÚCLEO SAMA-UMA da UDV (Z7:B), quando organizou-se a primeira diretoria (provisória) da entidade” (SNI, 1986c).

Nos dois relatórios não constam maiores informações ou análises constitutivas de observação política, moral ou religiosa. São pragmáticos e informativos, no sentido de indicarem o nome dos representantes da instituição na capital paulista e das estruturas organizacionais a partir de seu estatuto. O que se destaca é a intenção estatal em registrar de forma minuciosa o processo de expansão para as regiões urbanas, bem como para as capitais. Ressalta-se que o Núcleo Samaúma tem relação de importância com o processo de expansão da instituição para as regiões Sul e Sudeste do Brasil.

Essa relação entre a religiosidade e o Estado acontece de forma pendular, pois ao provocar iniciativas institucionais regulatórias, intensifica a atenção dos sistemas de controle e de fiscalização. Pendular no sentido de que as exigências são realizadas para a instituição no desenvolvimento de

pesquisas, normatização e burocratização da religiosidade. Existem dois momentos relevantes nesse processo pendular, o Projeto Hoasca⁶ e a *Carta de Princípios das Entidades Religiosas Usuárias de Ayahuasca*.

Para fins desta pesquisa, que atravessa o campo das ciências humanas, a análise da Carta de Princípios busca perceber, a partir da sua proposição, como a UDV, em conjunto com outras instituições, pensaram a construção de objetivação dessa nova realidade religiosa na sociedade. Além da UDV, também assinaram a carta o Centro Espírita e Culto de Oração Casa de Jesus Fontes de Luz, Centro de Iluminação Cristã Luz Universal, Centro Espírita Luz, Amor e Caridade, Centro de Iluminação Cristã Luz Universal e Centro Espírita Daniel Pereira Matos. A partir da chegada dessas práticas religiosas aos centros urbanos, associado aos tensionamentos vividos por essas instituições, a Carta de Princípios surge como um primeiro documento estabelecendo aspectos morais, éticos e religiosos no uso do chá e buscou apresentar uma transparência da prática para a sociedade, bem como uma delimitação na sua categorização.

A carta inicia enunciando uma relação ética a ser exercida entre as instituições no uso do chá, e os tópicos desta versam desde o seu preparo, o uso ritualístico, a vedação ao comércio, a atenção à difusão de informações até a informação sobre a sua legalização. Nos primeiros trechos, enuncia que para fins da carta o chá ayahuasca é a “decocção dos vegetais *Banisteriopsis Caapi* (Mariri ou Jagube) e *Psychotria Viridis* (Chacrona ou Rainha) – doravante aqui denominado de AYAHUASCA (Hoasca, Daime, vegetal etc.)” (CARTA, 1991, p. 1). Essa delimitação química das plantas que constituem a formulação do chá é uma medida fundamental aos limites relacionados ao processo de sua legalização. Como a regulamentação atravessa a união das duas plantas na produção do chá, a possibilidade de outras substâncias serem acrescentadas ao seu preparo poderia interferir para a legalização e a manutenção desse direito. Essa perspectiva no campo legal é percebida no item posterior, quando as instituições estabelecem que os praticantes dos rituais precisam necessariamente cumprir no âmbito religioso o tempo da experiência do chá. Essa iniciativa objetivou resguardar tanto a segurança dos praticantes quanto a prevenção de incidentes públicos que pudessem prejudicar a imagem das instituições. Importa ressaltar a intensidade da experiência, que apresenta categoria

⁶ Conforme trabalho publicado pelo pesquisador Otávio Castello de Campos Pereira denominado *Considerações médico-científicas a respeito do chá Hoasca e sua inofensividade à saúde* descreve que “em Manaus – na Amazônia brasileira – pesquisadores de dez instituições de três países, liderados pelos cientistas americanos McKenna e Grob, conduziram um estudo-piloto multifacetado que avaliou aspectos farmacológicos, clínicos e de saúde mental em quinze membros experientes da UDV, comparando-os a um grupo-controle de indivíduos sem experiência prévia com a bebida (Grob 1996; McKenna 1998; McKenna 2002). [...] As significativas transformações pessoais e manutenção dos altos níveis funcionais observados foram atribuídos tanto ao efeito de ingresso e pertencimento a uma comunidade religiosa quanto ao possível efeito farmacológico (inibidor da MAO) do chá. Embora tenha sido um estudo preliminar, os resultados do Projeto Hoasca apontaram a existência de algum nível de segurança no uso da bebida naquele contexto ritual, e representaram um marco no conhecimento científico da substância” (PEREIRA, 2012, p. 2).

diferenciada dos alucinógenos, que exige uma atenção e zelo pelo espaço aplicado, segurança das lideranças que distribuem o chá e de espaço organizado no sentido de um real acolhimento. A UDV faz parte de uma rede maior consistente nas instituições que fazem uso do chá, sendo do seu interesse que o trabalho de preservação dessa experiência seja compartilhado entre todas as instituições, respeitadas as suas diferenças.

A questão ambiental também recebe destaque na carta, ressaltando o direito das instituições ao cultivo das plantas que constituem o chá. Essa preocupação surge, como consta no documento, em razão da “depredação do habitat natural” (CARTA, 1991). Com a expansão aos centros urbanos, a preocupação com a necessidade do cultivo é fundamental, tanto no sentido da preservação das florestas nativas como da garantia de funcionalidade das instituições. Quanto mais distante das florestas, mais complexa se torna a colheita das plantas, sendo o plantio e o cultivo soluções sustentáveis das práticas. Por outro lado, evoca também outras questões, como o impacto do cultivo de plantas silvestres em diferentes ambientes.

Ainda, a carta busca recomendar o cuidado na difusão de informações nas mídias, orientando que no debate público as instituições estejam identificadas, de modo a externalizar as diferentes formas de crenças e de usos, promovendo uma perspectiva afastada do olhar homogêneo. No mesmo sentido, incentiva a autorresponsabilização pública pelo cuidado no uso da bebida.

Além dos pontos citados, o que recebe especial destaque é o item respectivo aos cuidados e às restrições. “Nesse documento, um dos princípios mais destacados é justamente o compromisso de não se comercializar o uso da ayahuasca” (Labate; Goulart, 2017, p. 309). Para além do debate ético e moral que o presente tema suscita, as restrições quanto à comercialização emergem em um sentido mais pragmático e legal. Fato é que se as instituições praticassem ou incentivassem a comercialização, poderiam sujeitar a descaracterização do aspecto religioso e o processo de legalização. Essa preocupação se mostrou relevante, conforme verificado posteriormente na Resolução nº 1, de 25 de janeiro de 2010, do Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas (CONAD), em que essa vedação, presente na Carta de Princípios, recebe item próprio em normativa federal, nos seguintes termos:

23. A correta identificação do que é uso religioso, segundo os conceitos e práticas ditadas, a partir das próprias entidades que fazem uso da Ayahuasca, permitirá assegurar a proteção da liberdade de crença prevista na Constituição Federal. Considerando a ocorrência de registros de uso não religioso da Ayahuasca, sua identificação possibilitará prevenir práticas que não se amoldam à proteção constitucional. 26. Quem vende Ayahuasca não pratica ato de fé, mas de comércio, o que contradiz e avilta a legitimidade do uso tradicional consagrado pelas entidades religiosas. (CONAD, 2010).

O item 23 apresenta uma questão complexa ao indicar o significado de “correta definição”, pois considerando a diversidade de práticas e de crenças, estabelecer uma delimitação estrita poderia

suscitar a exclusão de crenças que não se enquadrem nos modelos propostos. Por outro lado, a segurança jurídica é o aspecto mais relevante na intencionalidade da resolução. Conforme visto nas reportagens e nos documentos apresentados anteriormente, a perseguição policial e as iniciativas de restrição do uso da ayahuasca fizeram parte da trajetória da UDV e de demais instituições religiosas desde as suas institucionalizações. A segurança jurídica aos praticantes se tornou um aspecto fundamental para o bom andamento das religiões hoasqueiras.

A resolução do conselho trouxe um avanço fundamental no processo de legalização do uso religioso da ayahuasca, porém carece de lei federal própria regulando o tema. A base legal da resolução consiste no direito constitucional à liberdade de culto, porém ainda inexistem leis específicas. Atualmente está em trâmite na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 179/2020, que tem por objetivo disciplinar o uso religioso do chá Ayahuasca e reconhecer as entidades que fazem seu uso ritualístico como entidades religiosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da UDV no seu processo de expansão para os centros urbanos é abarcada por elementos que demonstram uma diversidade de tensionamentos na reconfiguração do campo religioso. Uma rede ainda em construção a partir do levantamento de fontes que acontece pela própria instituição, por meio do DMC, bem como por pesquisadores do campo.

Ao sair das florestas, provoca novas formas de estar em sociedade, por meio de uma prática em sua singularidade, colocando novos diálogos em mídias e em órgãos de regulamentação estatal. Uma experiência que apresenta o processo migratório como experiência fundamental em seu crescimento. Migrações que carregam as suas subjetividades, experiências, encontros, intencionalidades e surpresas. Experiência que expressa a migração como um dos elementos fundamentais no processo de pluralização das religiosidades para diferentes regiões, da Floresta Amazônica ao Sul do Brasil. Que amalgama a partir da religiosidade popular uma cosmovisão ampliada, emoldurando aspectos reencarnacionista com judaísmo, cristianismo, crenças indígenas e afros. Uma amálgama que orbita em torno do chá, sendo este entendido como principal veículo de aprofundamento e exame desses saberes. Esses elementos, em suas singularidades, tanto no sentido de crença quanto no próprio sentido do uso da bebida, encontram no seu crescimento grande resistência por parte dos órgãos de regulação estatal, bem como a curiosidade algumas vezes estereotipante das mídias.

Por mais que ainda mantivesse o seu caráter de discrição, a instituição demonstrou perceber a importância da publicização de sua prática. A disponibilidade da UDV em abrir as suas portas facilitou o processo de regulamentação do uso do chá, mesmo com as eventuais limitações no

alargamento do diálogo com outras instituições hoasqueiras. Estratégias fundamentais no processo de conformidade e de legitimação dentro do campo religioso.

A Carta de Princípios demonstrou que mesmo com as diferenças existentes, as instituições conseguiram uma união de esforços em busca da garantia do direito de culto. A regulamentação legal do uso religioso da ayahausca já é uma realidade, contudo a segurança jurídica está na ampliação dessas garantias, que poderão ser mais bem aprofundadas a partir de uma legislação federal específica. Das florestas aos grandes centros, a trajetória da UDV apresenta um panorama de forte institucionalização e burocratização, o que sujeita um afastamento da simplicidade cabocla de seus primeiros anos, mas é fundamental para a garantia legal do uso religioso do chá.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Psicoativos e saberes religiosos: reflexões sobre um campo de estudos. **PLURA**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 69-89, 2014. Disponível em: <https://revistaplura.emnuvens.com.br/plura/article/view/768>. Acesso em: 2 maio 2024.
- BERGER, Peter. **O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião**. São Paulo: Paulus, 1985.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze (org). **Hoasca: ciência, sociedade e meio ambiente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; SILVA, Flávio Mesquita da. Construindo o mundo da Hoasca: a organização da União do Vegetal. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze (org.). **Hoasca: ciência, sociedade e meio ambiente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BRITO, A. M. F.. A droga da subversão: anticomunismo e juventude no tempo da ditadura. *Revista Brasileira de História*, v. 41, n. 86, p. 39–65, jan. 2021.
- CARTA de Princípios das Entidades Religiosas Usuárias da Ayahuasca. [Dispõe sobre os procedimentos éticos comuns em torno do uso do chá resultante da decocção dos vegetais Banisteriopsis Caapi (Mariri ou Jagube) e Psychotria Viridis (Chacrona ou Rainha) – doravante aqui denominado AYAHUASCA (Hoasca, Daime, Vegetal, etc)]. Rio Branco, 24 nov. 1991. Disponível em: https://udv.org.br/thoroazo/2019/06/Ayahuasca-Entid.-Usua%CC%81rias-Carta-de-Princi%CC%81pios-1991_Unia%CC%83o-do-Vegetal.pdf. Acesso em: 2 maio 2024.

CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICAS SOBRE DROGAS (CONAD). Resolução nº 1, de 25 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a observância, pelos órgãos da Administração Pública, das decisões do Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas - CONAD sobre normas e procedimentos compatíveis com o uso religioso da Ayahuasca e dos princípios deontológicos que o informam. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, n. 17, p. 57-60, 26 jan. 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/sua-protecao/politicas-sobre-drogas/subcapas-senad/conad/atos-do-conad-1/2010/11___resolucao_n__01_2010___conad.pdf. Acesso em: 23 fev. 2024.

ESCOBAR, José Arturo Costa. **Ayahuasca e Saúde**: Efeitos de uma Bebida Sacramental Psicoativa na Saúde Mental de Religiosos Ayahuasqueiros. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

FERREIRA, J. AIOASCA: o LSD da Amazônia. Fotos de Rubens Américo. **O Cruzeiro**, Rio de Janeiro, ed. 0028, p. 40-43, 1971. Disponível em: <https://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=003581&pagfis=181741>. Acesso em: 10 fev. 2024.

GUEDES, Nicoli Glória de Tassis. **Modos de ser revista**: jornalismo e cotidiano em O Cruzeiro, Realidade e Piauí. 2014. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC, 2014.

LABATE, Beatriz Caiuby. **A reinvenção do uso da ayahuasca nos centros urbanos**. Campinas: FAPESP, 2004.

LABATE, Beatriz Caiuby; FEENEY, Kevin. O processo de regulamentação da ayahuasca no Brasil e na esfera internacional: desafios e implicações. **Revista Periferia**, v. III, n. 2, p. 1-29, jul./dez. 2011.

LABATE, Beatriz Caiuby; GOULART, Sandra Lúcia. **Da Amazônia ao Norte Global e de volta**: as várias Ayahuascas da II Conferência Mundial da Ayahuasca. Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre Psicoativos (NEIP), [s. l.], 2017. Disponível em: <https://neip.info/texto/da-amazo%CC%82nia-ao-norte-global-e-de-volta-as-varias-ayahuascas-da-ii-confere%CC%82ncia-mundial-da-ayahuasca/>. Acesso em: 21 mar. 2018.

PEREIRA, Otávio Castello de Campos. Considerações médico-científicas a respeito do chá Hoasca e sua inofensividade à saúde. **Neip**, [s. l.], abr. 2012. Disponível em: <https://neip.info/novo/wp->

content/uploads/2015/04/campos_pereira_udv_consideracoes_inofensividade_hoasca_saude_2012.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

NEVES, André Coitinho das. **O processo de patrimonialização da ayahuasca no Brasil: conquistas, disputas & tensões**. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RICCIARDI, Gabriela. S. **O uso da Ayahuasca e a experiência de transformação, alívio e cura: a experiência de transformação, alívio e cura, na União do Vegetal (UDV)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES (SNI). **Informação n. 00029/140/B7J/110686**. Agência B7J, 13 de junho de 1986a. Código de Referência BR DFANBSB V8.MIC, GNC.CCC.88016370. Acervo do Arquivo Nacional.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES (SNI). **Informação n. 00482/140/B1C/090986**. Agência B1C, 3 de outubro de 1986b. Código de Referência BR DFANBSB V8.MIC, GNC.EEE.86018413. Acervo do Arquivo Nacional.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES (SNI). **Informação n. 01456/140/B8P/270886**. Agência B8P, 1 de setembro de 1986c. Código de Referência BR DFANBSB V8.MIC, GNC.EEE.86018413. Acervo do Arquivo Nacional.

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES (SNI). **Informe nº 003/83/DSI/M2**. Agência Central 13 de janeiro de 1983. Código de Referência BR DFANBSB V8.MIC, GNC.LLL.83003400. Acervo do Arquivo Nacional.

VALSECHI, Maicon de Farias. **União do Vegetal em movimento: expansão, dessecularização e institucionalização de uma religiosidade hoasqueira até Santa Catarina no Tempo Presente**. Orientador: Caroline Jaques Cubas. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2024.

WALSH NETTO, Patrick. **O exemplo na vida de quem prega: uma análise do CEBUDV a partir dos seus sócios**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MULHERES *VERSUS* ESTADO AUTORITÁRIO: REPRESSÃO E TORTURA NO PARANÁ, DURANTE A DITADURA MILITAR

WOMEN VERSUS AUTHORITIAN STATE: REPRESSION AND TORTURE IN PARANÁ, DURING THE MILITARY DICTATORSHIP

Márcio Roberto Nogueira Diniz¹
Leandro Brunelo²

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a militância das mulheres durante a ditadura militar no Paraná e, conseqüentemente, a repressão sofrida por elas durante esse período. Utilizando como fonte os depoimentos cedidos ao projeto “*Depoimentos para a História*”, realizado pelo DHPaz (Direito Humanos para a Paz) e da bibliografia correspondente ao contexto histórico, propõe-se resgatar e problematizar as memórias dessas mulheres, a fim de demonstrar a destruição que recaiu sobre os direitos humanos dessas pessoas consideradas subversivas pelo regime político ditatorial.

Palavras-chave: Ditadura Militar; Mulheres; Tortura; Paraná.

Abstract: This article aims to analyze women's militancy during the military dictatorship in Paraná and, consequently, the repression suffered by them during that period. Using as a source the testimonies given to the project “*Testimonies for History*”, carried out by DHPaz (Human Rights for Peace) and the bibliography corresponding to the historical context, it is proposed to rescue and problematize the memories of these women, in order to demonstrate the destruction which affected the human rights of these people considered subversive by the dictatorial political regime.

Keywords: Military Dictatorship; Women; Torture; Paraná.

¹ Mestre em Ensino de História, Professor da Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3937128110234163>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7007-9083>.

² Doutor em História. Professor da Universidade Estadual de Maringá – Paraná. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1444034355199758>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5613-4591>.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma discussão sobre as torturas que atingiram as mulheres no Estado do Paraná, durante a ditadura militar (1964-1985). As violações dos direitos humanos praticadas contra militantes políticas foram assinaladas por prisões arbitrárias, torturas físicas, psicológicas e carregadas, em várias ocasiões, de um apelo sexual forte e abusador.

As mulheres que participaram das organizações de esquerda e da luta armada, em geral, lutavam para resolver os problemas e as injustiças sociais presentes no país e, com isso, romperam com os valores estabelecidos na época se tornando protagonistas da sua inserção na vida pública.

Para compreendermos as maneiras como o Estado Autoritário reprimiu as mulheres que se colocaram em posição política de enfrentamento e de resistência à ditadura militar, recorreremos aos depoimentos fornecidos para o “Projeto Depoimentos para a História: A resistência à ditadura militar no Paraná”, desenvolvido pela Sociedade Direitos Humanos para a Paz (DHPaz), que faz parte do “Projeto Marcas da Memória”, da Comissão de Anistia do Ministério da Justiça.

Criada em 2001, a Comissão de Anistia do Ministério da Justiça passou a integrar a estrutura do Estado brasileiro em 2002, com a aprovação da Lei nº 10.559, objetivando a reparação moral e econômica das vítimas de atos de exceção, arbítrio e de violações aos direitos humanos praticados entre 1946 e 1988. Portanto, o “Projeto Marcas da Memória” surgiu nesse contexto. (OLIVEIRA; CALCIOLARI; SAHD, 2014).

Por meio dos depoimentos analisados, constatamos que o uso da tortura era constante e, em várias situações, sem limites, pois anulava a mulher enquanto sujeito quando, por exemplo, sua sexualidade era abusada e a nudez imposta com a finalidade de desmoralizá-la.

A maioria dos agentes repressivos era do sexo masculino e possuíam uma visão degradante sobre a mulher militante, algo observado nas memórias das militantes que cederam depoimentos para o projeto DHPaz. Os repressores as tiravam de sua condição de mulher-sujeito e as adjetivavam de “putas comunistas”, “vadias”, “mulheres macho” dentre outros nomes pejorativos.

Essa visão dos homens responsáveis pela repressão e tortura sobre as mulheres prisioneiras, e o poder sobre elas foi primordial para que tais abusos como: estupros, gracejos envolvendo sua nudez perante várias pessoas e a realização de diversos tipos de sevícias ocorressem. Trazer à tona a memória dessas mulheres sobre esse período de exceção política é dar vozes às lembranças que, muitas vezes, foram silenciadas e esquecidas.

Nesse sentido, é necessário perceber que a memória se constitui em um processo social e ativo que dialoga com o contexto e com a época em que foi produzida e que necessita ser problematizada, a fim de corresponder as demandas da realidade histórica em que se insere (NEVES, 2000).

Promover a emergência desses eventos que sinalizam as violações dos direitos humanos dessas mulheres é fundamental, pois as gerações futuras precisam saber da importância de se preservar a democracia e os direitos em sua totalidade.

Para tanto, o texto a seguir apresentará uma discussão sobre as finalidades da tortura, bem como as naturezas das sevícias empregadas pelos agentes do Estado no embate desigual e assimétrico travado contra a oposição política, em especial, as mulheres, sem deixar de abordar, também, depoimentos e histórias de homens que também foram presos e torturados durante a ditadura militar.

O EMPREGO DAS PRÁTICAS DE TORTURA DURANTE A DITADURA MILITAR

A partir de março de 1964, o país foi mergulhado em um regime político autoritário que, por mais de vinte anos, depreciou os direitos constitucionais, humanos e erigiu um Estado, cujo perfil político era opressivo, controlador e repressivo, em especial, contra aqueles e aquelas que se colocavam contrários ou contrárias ao governo. Os mecanismos de controle social e político atingiram todo o território nacional, não se restringindo aos grandes centros urbanos.

No Estado do Paraná, as liberdades também foram cerceadas e as ações controladoras organizadas da polícia política eram pautadas pela ideia de prender e de arrebentar, a fim de subtrair do convívio social as pessoas consideradas indesejáveis e portadoras de ideias vermelhas que flertavam com o comunismo.

Assim como em São Paulo e no Rio de Janeiro, por exemplo, havia no Paraná uma estrutura repressiva organizada, com destaque para a Delegacia de Ordem Política e Social, a DOPS, que foi criada antes da ditadura militar; e o Centro de Operações de Defesa Interna – Destacamento de Operações Internas (CODI-Doi), estruturado nacionalmente no início da década de 1970 e presente em várias regiões brasileiras. Essas duas organizações repressivas eram sediadas em Curitiba, na capital paranaense, e atuavam em todo território estadual em constante estado de alerta, a fim de identificar ações suspeitas que afetassem a paz social e perturbassem a ordem institucional. Muitas prisões³ que ocorreram no Estado, nesse período autoritário, foram efetuadas por agentes que integravam essas instituições e eram nas instalações físicas desses locais, que as torturas de natureza física e psicológica aconteciam.

³ Várias pessoas foram presas no Estado na época da ditadura militar e operações policial-militares foram organizadas e desfechas com esse propósito: prender e torturar. Uma delas, a Operação Marumbi, ocorreu em 1975 e contou com efetivos da DOPS e do CODI-Doi para identificar e capturar homens e mulheres que tivessem algum vínculo com o Partido Comunista Brasileiro (PCB). Mesmo proscrito politicamente, era uma agremiação que levantava suspeita e preocupação por parte da polícia política, que atuou em mais de 10 cidades paranaenses e prendeu mais de 100 pessoas. Desse total, 65 foram indiciadas e foi aberto o Inquérito Policial-Militar nº 745 (IPM 745) para averiguar o envolvimento de cada indivíduo com o comunismo. E foi nesse documento, depois coligido pelo Projeto Brasil: Nunca Mais (BNM), explicado mais adiante neste texto, que se conseguiu mensurar a intensidade e o tipo das sevícias usadas nos cárceres paranaenses. Especificamente, sobre essa a Operação Marumbi e a tortura no Paraná, ver: BRUNELO, 2009; 2019.

O emprego das práticas de sevícia esteve presente desde o início da ditadura militar, em 1964, e os órgãos repressores faziam desse expediente um método para tentar extrair a verdade do indivíduo. Por meio do sofrimento corporal, a sevícia fazia com que o corpo entrasse em cisão com a mente, como relata o psicanalista Hélio Pellegrino (1988):

Para tanto, a tortura busca, à custa do sofrimento corporal insuportável, introduzir uma cunha que leve à cisão entre o corpo e a mente. E, mais do que isto: ela procura, a todo preço, semear a discórdia e a guerra entre o corpo e a mente. Através da tortura, o corpo se torna nosso inimigo, e nos persegue. É este o modelo básico no qual se apoia a ação de qualquer torturador. (...) O corpo, sob tortura, nos tortura, exigindo de nós que o libertemos da tortura, seja a que preço for (...). (PELLEGRINO, 1998. p. 19 – 20).

Durante a tortura acontece um confronto entre o sofrimento e a verdade, no qual o alvo principal é o corpo do torturado. Além de questões subjetivas como essa, o emprego das sevícias possuía uma finalidade bastante concreta que era forçar os presos e as presas a fornecerem informações que eram de interesse da polícia política, uma vez que esses dados obtidos ajudariam a localizar outros militantes políticos (HUGGINS, 1998).

No Projeto Brasil: Nunca Mais (BNM)⁴ foi possível encontrar as diversas formas de tortura aplicadas durante a ditadura militar, somando cerca de 6.016 tipos. Porém, os interrogados (homens e mulheres), em sua maioria, sofreram mais de um tipo de tortura que variaram desde a coação física, psicológica e até moral. Os abusos cometidos nos cárceres do Estado foram denunciados frente às autoridades judiciais, em cartas ou em denúncias feitas por advogados no exercício de defesa da vítima.

O medo de conviver e, sobretudo, de rememorar os momentos de tortura, fez com que muitas pessoas não denunciassem as atrocidades sofridas e, por conta disso, o número de cidadãos citados não corresponde oficialmente ao número total de pessoas torturadas durante o período pesquisado pelo projeto BNM.

Muitas pessoas torturadas serviram como cobaias nas aulas sobre práticas de tortura ministradas pelos militares, como no caso do estudante Ângelo Pezzuti da Silva:

[...] verificaram o interrogado e seus companheiros que as torturas são uma instituição, vez que, o interrogado foi o instrumento de demonstrações práticas desse sistema, em uma aula em que participaram mais de 100 (cem) sargentos e cujo

⁴ O projeto Brasil: Nunca Mais (BNM), que se iniciou, ainda, durante a ditadura militar e que foi organizado pelo Conselho Mundial de Igrejas e pela Arquidiocese de São Paulo, foi um trabalho que se destinou a pesquisar sobre a tortura política no país, por meio de processos que estavam na esfera da Justiça Militar. A intenção foi apresentar para a sociedade o resultado de uma pesquisa que promoveu uma radiografia do regime político e do seu braço repressivo, bem como da resistência de pessoas consideradas adversárias políticas do Estado. O BNM, depois do término da ditadura, foi organizado em formato de livro e, de forma mais sucinta, externou as principais formas de torturas empregadas nos órgãos de repressão, os assassinatos e os desaparecimentos de presos políticos. Esse trabalho, portanto, abalou as pretensões dos militares que desejavam a amnésia coletiva em relação a determinados aspectos do período em que estiveram à frente do poder (BRUNELO, 2019).

professor era um Oficial da PE, chamado tnt. Ayton; que, nessa aula, ao tempo que se projetavam “slides” sobre as torturas, mostrava-se a prática para qual serviam o interrogado. (Projeto BNM, Tomo V, p. 310).

É de difícil compreensão como uma pessoa passa a torturar os seus semelhantes, impondo castigos cruéis e desumanos. Para Élio Gaspari (2002), o torturador é produto de uma fantasia política e funciona para o Estado como um álibi e tem nas mãos a tese da insanidade para salvar a honra do regime.

Entretanto, muitos torturadores empregavam a tortura por prazer, eram sádicos e não tinham controle sobre suas atrocidades, já que na maior parte do tempo estavam dopados de drogas ou de álcool. (HUGGINS, 2006).

Vários eram os métodos e os instrumentos de tortura utilizados pelo aparelho repressivo, os quais podemos identificar por meio dos depoimentos, como no caso do advogado Affonso Celso Nogueira Monteiro:

[...] seguida de “pau-de-arara”, acompanhado de choques e repetidas asfixias por tamponamento da boca e narinas, operação simultaneamente efetivada por três executores. Retirado do pau-de-arara sente-se desfalecer, delíquio de que certifica ao novamente se surpreender retornando à consciência deitado na lama do chão e ao ouvir de alguém “esse frouxo acordou”. (BNM, Tomo V, p. 164 – 165).

O choque elétrico também foi muito utilizado pelos torturadores. Em 1970, em depoimento prestado perante a Justiça, o estudante Alberto Vinícius Melo do Nascimento de 23 anos depõe que:

[...] o interrogado permanecia vendado, começando o que o interrogado classifica de “sessões”, com duração de 40 minutos cada; foram aplicados choques elétricos nas mãos e nos pés do interrogado; que, também, inicialmente, permanecia com os olhos vendados durante essas “sessões”; que associado ao choque elétrico, (...) esses choques aumentavam em termos de duração e intensidade durante as “sessões” (BNM, Tomo V, p. 203).

São inúmeras as formas de tortura que identificamos nos arquivos do projeto BNM. A utilização do pau-de-arara, do choque elétrico, da “cadeira do dragão”, dentre outros, demonstrava a versatilidade da crueldade e da capacidade destrutiva dos direitos inerentes às pessoas. Além disso, observamos, também, a utilização de animais e de insetos nas sessões de sevícias com a intenção de causar o maior pânico possível nos torturados e nas torturadas. Ao depor, a secretária Janete de Oliveira Carvalho diz que:

[...] todas suas manifestações constantes de seus interrogatórios, foram feitas sob torturas físicas, morais e psicológicas (...) onde foi submetida a torturas com choque, drogas, sevícias sexuais, exposição a cobras e baratas; que essas torturas eram efetuadas pelos próprios oficiais (...) (BNM, Tomo V, p. 276).

Outro caso absurdo foi com a jornalista Miriam de Almeida Leitão Netto, que mesmo estando grávida foi vítima de tortura com animais:

[...] apesar de estar grávida, na ocasião em que deu ciência aos seus torturadores, foi torturada por indivíduos que eram trocados diariamente; que recebeu ameaças de pontapés, em seu ventre; que as pessoas que procediam os interrogatórios, soltavam cães e cobras para cima da interrogada. (BNM, Tomo V, p. 239).

No duelo entre o torturador e o torturado e a torturada, o primeiro só irá se satisfazer se conseguir arrancar de sua vítima todas as confissões que deseje. O segundo (o torturado e a torturada), no entanto, sente como única forma de vencer seu algoz negando-lhe tudo o que deseje, mesmo que isso lhe custe a própria vida. Muitos prisioneiros buscavam, através do suicídio, escapar da dor, pois acabariam não dando ao torturador o gosto da vitória.

A existência da tortura nas prisões brasileiras, realizada de maneiras variadas e sofisticadas conseguiu se manter, a despeito de uma crescente condenação internacional, devido a uma rede organizada de relações que envolvia torturadores, médicos e demais profissionais que atestavam que determinadas pessoas não haviam sido torturadas. O silêncio forjado a partir desse arranjo colaborativo era fortalecido, também, pelos papéis desempenhados por escrivães e escriturários dos órgãos de repressão que não registravam adequadamente as condições físicas das pessoas encarceradas. (HUGGINS, 1998).

São essas ausências que precisam ser identificadas e questionadas, quando nos deparamos com documentos produzidos durante o período da ditadura militar ou com relatos de vítimas dos abusos cometidos pelo Estado Autoritário como, no caso, as histórias das mulheres paranaenses militantes. Tornar essas histórias visíveis e dialogar com a bibliografia que trata desse período, significa expandir as discussões sobre um tema tão caro e sensível à sociedade brasileira.

É um tema relevante e sensível, ainda mais se consideramos que o Brasil é um país onde a grande propriedade, o Estado, o patriarcado e a branquitude representam, desde o início do período colonial até os dias atuais, a hegemonia dos espaços de poder e de decisão. Nesse sentido, abordar a construção social, política e histórica da mulher no Brasil se torna imprescindível:

Especialmente no Brasil, através da historiografia que analisa a temática feminina, pode-se verificar que são resgatados vários aspectos da condição feminina, em períodos que variam do século XIX até meados do século XX, como: ama-de-leite, operária, prostituta, militante, solteirona, entre outros. (CUNHA, 2000, p. 143).

Para algumas mulheres, além de lutarem contra o regime militar, também travavam uma luta particular dentro das organizações de esquerda, enquanto outras não perceberam diferenças dentro dessas organizações.

Conforme Ana Maria Colling (1997), ao abordar o movimento feminista no Brasil, durante os anos 1960, percebeu que as discussões relevantes sobre essa pauta ficavam em segundo plano, já que os debates em torno da sexualidade feminina eram considerados um tabu na sociedade e, em específico, nas organizações de esquerda, nas quais eram reservados os debates para o campo político. “As mulheres que ingressavam na militância, entravam pelas suas convicções políticas”. (COLLING, 1997, p. 74).

A maioria das mulheres entrevistadas por Colling fazia parte do movimento estudantil e apenas uma de suas entrevistadas fez parte do movimento operário. E através de suas entrevistas, a autora concluiu que:

As mulheres assumiram a militância nas organizações de esquerda, negando a sua condição de mulher. As organizações eram espaços fundamentalmente masculinos, o que impunha às mulheres a necessidade de se colocarem como militantes, diluindo as relações de gênero na luta política mais geral. Os homens militantes tinham posições diferentes porque viam as militantes também como mulheres. As mulheres entrevistadas tinham a preocupação de buscar a igualdade com os companheiros militantes, porém o fizeram esquecendo-se de que a igualdade significa o reconhecimento das diferenças. (COLLING, 1997. p. 75).

Segundo Elizabeth Fernandes Xavier Ferreira (1996), algumas mulheres não tinham uma ideia clara do significado de suas ações, ao optarem pela clandestinidade. Mas, de todo modo, foi uma posição política, pois acreditavam lutar para resolver os problemas sociais e políticos do país.

Outro ponto a ser destacado pela autora foi que as mulheres que entrevistou não lutaram, especificamente, por conquistas femininas, mas sim em prol das ações coletivas de suas organizações. Por fim, a autora ressaltou que essas militantes, na época, não perceberam o efeito de suas ações em termos históricos e que suas atitudes no passado marcaram uma mudança de status em relação ao seu gênero, refletindo na inserção delas e das demais mulheres na vida pública. (FERREIRA, 1996).

OS DEPOIMENTOS DAS MULHERES: MEMÓRIAS DA REPRESSÃO POLÍTICA

O projeto desenvolvido pelo DHPaz contém cento e cinquenta e três depoimentos, sendo vinte e sete de mulheres e cento e vinte seis de homens. Para atender as exigências e restrições de um artigo, selecionamos os depoimentos de mulheres que relataram ter sido vítimas de tortura ou que foram presas. São elas: Ana Beatriz Fortes, Clair da Flora Martins, Elizabeth Franco Fortes, Teresa Urban, Zélia de Oliveira Passos e Elza Correia.

Começaremos pela militante Ana Beatriz Fortes, que nasceu em Santo Antônio da Platina, interior do Estado do Paraná. Sua família mudou-se para Curitiba com a intenção dos filhos cursarem a universidade. Sua vida escolar foi realizada em colégios católicos e escola pública, no Colégio Estadual Professor Guido Straube, na capital paranaense.

Foi nesse colégio público que começou a participar de reuniões do movimento estudantil, seguindo o exemplo da sua irmã Elisabeth Franco Fortes, que já militava na universidade. Ana Beatriz Fortes participava de passeatas do movimento estudantil, panfletagem e grupos de leitura.

Em 1968, sua irmã já estava presa e Ana Beatriz trabalhava como secretária em um escritório de arquitetura. Aos 18 anos de idade foi aprovada em um concurso público na Companhia de Saneamento do Paraná (SANEPAR) e no ato de assumir o cargo, os militares já estavam aguardando a sua chegada para prendê-la. O diretor da SANEPAR era um militar o que facilitou a sua prisão em 11 de maio de 1970. Segunda Ana Beatriz, uma carta, em especial, foi um dos motivos de sua prisão:

[...] a gente costumava todo domingo ir visitar ela na prisão e quando eu fui presa eu tinha uma carta, que o pessoal da prisão tinha escrito para um rapaz que esteve preso com eles mas já tinha saído. Era um rapaz da UNE Nacional, ele era de Fortaleza, era uma carta normal comum dizendo que eles estavam bem, querendo saber dele, não era nada tão comprometedor, mas não tinha nome de quem estava escrevendo a carta e nem para quem era esta carta então, um dos motivos da minha prisão da minha tortura dos interrogatórios era saber quem tinha escrito essa carta e para quem era. (DEPOIMENTOS PARA A HISTÓRIA – DHPaz, 2023).

Após o seu encarceramento, ficou durante três dias em um quartel do Exército, localizado na Praça Rui Barbosa sendo interrogada e torturada:

[...] eu fiquei durante uns três dias sendo interrogada e torturada; eles me amarravam na cadeira, davam choque, teve um dos dias que vieram os policiais do Rio, bem violentos e bem agressivos, colocaram uma arma na minha cabeça e queriam saber (...), mas as perguntas eram sempre essas: quem tinha escrito a carta? O que está escrito na carta? Para quem era e qual era o meu envolvimento? Quem eram as pessoas que eu conhecia? (DEPOIMENTOS PARA A HISTÓRIA – DHPaz, 2023).

Durante os três dias em que passou no quartel, mesmo diante de torturas físicas e psicológicas, Ana Beatriz não entregou os seus companheiros e contava, sempre, a mesma história. A sua família não sabia do seu paradeiro, seu pai buscou informações em vários locais, sem sucesso. “Ela não compreendia o uso excessivo da força e a prisão, pois a carta não tinha nenhuma informação sigilosa”. (BORDIN, LORIANNY, 2013, p. 113).

Após os três dias de interrogatório sem sucesso, Ana Beatriz foi levada para Foz do Iguaçu de avião, onde foi submetida a novas tentativas de intimidação e de tortura:

[...] aí eu fui levada para Foz do Iguaçu. Dentro do avião tinha um outro rapaz que estava sendo... um rapaz bem Magrinho e ele estava muito nervoso e ameaçavam jogar a gente lá de cima, nas cataratas; eles ficaram ameaçando (...). (DEPOIMENTOS PARA A HISTÓRIA – DHPaz, 2023).

Já em Foz do Iguaçu, Ana Beatriz passou novamente por interrogatórios e foi colocada frente a frente com um garoto, com o qual ela conversava no colégio e que também estava preso. O garoto estava muito nervoso e aparentava medo constante e cedia respostas a todas as perguntas realizadas

pelos militares, o que incomodava Ana Beatriz, que era firme e tinha medo de ceder informações que poderiam comprometer a sua irmã.

Em outro momento do interrogatório, Ana Beatriz foi forçada a tirar a roupa diante de vários homens, ouvindo gracejos relacionados à sua vida sexual:

[...] quando eu fui levada para o pau-de-arara eles me pediram que eu tirasse a roupa e na hora me perguntaram se eu era virgem; eu disse sim, sou virgem. Eu era mesmo bem novinha não tinha nem namorado, e daí eles pediram para tirar a roupa e eu tirei a roupa, e pensei, melhor que eu tiro, pois tinha medo de que eles me tocassem né, ou passassem a mão. Então eu tirei a roupa e eles me penduraram e me amarraram pelas mãos e pelos pés na madeira, eu tenho cabelo bem cumprido (...) o cabelo ficava caindo no balde com água para o choque ser mais forte, então eles ficavam ali dando choque perguntando e interrogando. (DEPOIMENTOS PARA A HISTÓRIA – DHPaz, 2023).

Após todos esses interrogatórios, Ana Beatriz foi levada de volta para Curitiba, onde permaneceu mais um dia na Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS)⁵, sendo solta e levada para casa. O capitão responsável, ao devolver a Ana Beatriz, disse ao pai que tudo não havia passado de um engano. Um advogado da família orientou que ela fosse levada para o Instituto Médico Legal (IML), onde fez vários exames para que a violência sofrida ficasse documentada. (BORDIN, LORIANNY, 2013).

Ana Beatriz levou anos para superar os traumas causados pela violência sofrida e medicamentos passaram a fazer parte de sua rotina. Seus estudos foram prejudicados, uma vez que não foi possível se matricular na escola novamente, sendo obrigada a se matricular no supletivo, que hoje corresponde à Educação de Jovens e Adultos (EJA), para finalizar a sua escolarização.

Outra militante que cedeu depoimento ao DHPaz foi Clair da Flora Martins. Nascida em 10 de julho de 1945, na cidade de Porto União, em Santa Catarina, Clair possuía uma visão política progressista que estava relacionada ao posicionamento ideológico do seu pai, com o qual compartilhava um apreço a políticos como Leonel Brizola e João Goulart.

Em 1964, mudou-se para Curitiba para cursar Letras na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e, posteriormente, o curso de Direito na Pontifícia Universidade Católica (PUC) na capital do Paraná. E foi durante a vida acadêmica que iniciou a sua participação no movimento estudantil, despertando uma visão crítica em relação as demandas sociais. Entretanto, a sua luta não se resumiu

⁵ No Paraná, especificamente, todas as atividades que consistiam em vigiar e exercer um determinado controle na sociedade, iniciaram-se no início do século XX pela Chefatura de Polícia e, posteriormente, na década de 1920, pelo Comissariado de Investigação e Segurança Pública, até transformar-se na Delegacia de Ordem Política Social, criada pela **lei nº 177** de 05/03/1937. Tomando como alicerce os 69 anos de atuação desse órgão de repressão política no Estado do Paraná, sua trajetória no âmbito das investigações policiais que ocorreram ainda no ano de 1920 até as últimas diligências que se efetuaram no ano de 1989, foi norteadas por períodos em que o órgão policial orientava suas investigações para um determinado assunto, grupo social ou instituição (BRUNELO, 2009).

somente ao movimento estudantil, mas ultrapassou as fronteiras do movimento, uma vez que passou a lutar contra a ditadura em prol da liberdade e da democracia.

Com sua participação na militância cada vez mais envolvente, viu a necessidade de se filiar a alguma agremiação política, o que ocorreu em 1966, quando passou a integrar as fileiras da Ação Popular (AP) que, segundo Clair, era um partido das massas e que abrangia os movimentos dos bancários, dos operários e dos estudantes.

Após a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em dezembro de 1968, Clair foi surpreendida e intimada por agentes da DOPS para prestar depoimento, quando saía da cerimônia de formatura do seu curso de Direito. Em função disso, Clair resolveu partir para a clandestinidade e foi para São Paulo, onde assumiu a coordenação do diretório da AP e se vinculou ao movimento operário para organizar o segmento. Ela e os demais companheiros acreditavam em mobilizar esse e outros setores de trabalhadores para restabelecer a democracia.

Em 1971, durante a militância, Clair e seus companheiros da AP foram presos na capital paulista. Destacou em seu depoimento o excesso da força policial:

[...] a partir do ato da prisão, fomos agredidos e presos pela equipe do famoso delegado Fleury e a partir de então já sofremos todo tipo de tortura. Fomos presos eu e o meu companheiro nesse dia, o Aziel da Silva Pereira. Em seguida fomos levados para a DOPS e lá, nos interrogatórios, sofremos espancamentos, choques elétricos, pau de arara e outros tipos de tortura. (DEPOIMENTOS PARA A HISTÓRIA – DHPaz, 2023).

Além das violentas sessões de interrogatórios, ela permaneceu isolada em uma cela por 40 dias, sendo que alguns dias sem qualquer alimentação. Como se não bastassem as sevícias físicas e psicológicas, Clair sofreu abuso sexual de seus torturadores:

[...] Isolada por 40 dias, alguns dias sem alimentação e sofrendo torturas físicas e psicológicas. A tortura foi tão grande, que chegou momentos em que nós não podíamos andar, tínhamos dificuldades de andar e também havia a manipulação por parte dos agentes da DOPS, a manipulação de nossos órgãos genitais. (DEPOIMENTOS PARA A HISTÓRIA – DHPaz, 2023).

Observando o depoimento de Clair, notou-se que ela não foi somente vítima de tortura, pois, ao manipular seus órgãos genitais, os torturadores por serem do sexo masculino, aproveitavam e faziam do sexo oposto objeto de suas taras. De acordo com Cunha:

A sexualidade feminina como objeto das sevícias e tara dos torturadores foi sempre um problema a mais a ser enfrentado pelas guerrilheiras. A prática desse tipo de violência foi recorrente nas situações de tortura enfrentadas pelas mulheres, provocando ainda mais sofrimento e humilhação. (CUNHA, 2002. p. 185).

Outro depoimento em que ficou claro que a nudez feminina era usada de maneira diferente entre os torturadores, foi o da professora Maria Mendes Barbosa, mesmo não ocorrendo no Paraná,

nos ajuda a ter uma dimensão maior dessas violações. Nesse caso, além de sofrer agressões físicas, serviu também de espetáculo entre os agentes da tortura:

[...] nua, foi obrigada a desfilar na presença de todos, desta ou daquela forma, havendo ao mesmo tempo, o capitão PORTELA, nessa oportunidade, beliscando os mamilos da interrogada até quase produzir sangue; que, além disso, a interrogada foi, através de um cassetete, tentada a violação de seu órgão genital; que ainda, naquela oportunidade, os seus torturadores faziam a autopromoção de suas possibilidades na satisfação de uma mulher para a interrogada, e depois fizeram uma espécie de sorteio para que ela escolhesse um deles. (BNM, Tomo V, p. 130).

Como efeito prático, essas sessões de humilhação provocavam a descaracterização da pessoa humana e impingiam toda a sorte de constrangimentos e traumas que depois se instalavam nas relações e nas vidas dessas pessoas.

Sobre Clair Flora Martins, depois de alguns meses em São Paulo, ela e alguns companheiros foram transferidos para a cidade de Curitiba, onde permaneceram presos no Comando do Exército, localizado na Praça Rui Barbosa. Passados alguns dias, ela teve uma audiência e foi liberada. Temendo ser novamente presa e passar por todo o terror que vivera há pouco tempo, Clair resolveu cair na clandestinidade e se dirigiu para a cidade de Porto Alegre, onde começou a trabalhar na empresa de um amigo do seu pai.

Outra militante que deu seu depoimento ao projeto DHPaz foi Elizabeth Franco Fortes, natural de Quatiguá, cidade localizada no interior do Paraná. Em 1964, sua família se mudou para a capital, destino de muitas famílias, que viam em Curitiba a possibilidade de seus filhos ingressarem no ensino superior.

De acordo com Elizabeth, enquanto seu pai tinha uma visão mais tradicional, sempre reforçando a frase “mulher é para casar e ter filhos”, a sua mãe sempre incentivava os estudos e reforçava a ideia de que mulheres também deveriam cursar faculdade e serem independentes.

Em 1966, Elizabeth ingressou no curso de jornalismo, na PUC e, no ano seguinte, transferiu-se para UFPR, onde começou a participar ativamente do movimento estudantil, uma vez que aderiu aos trabalhos realizados no Diretório Acadêmico Rocha Pompo.

Em 1968, com o aumento da repressão, os congressos da União Nacional dos Estudantes (UNE) passaram a ser realizados em espaços remotos, já que a entidade estava proibida de realizar atividades. No Paraná, os estudantes se organizaram na Chácara do Alemão, em Curitiba. De alguma forma, segundo Elizabeth, os militares já sabiam do congresso e prepararam um cerco ao evento, que resultou em várias prisões, inclusive a de Elizabeth. Presa e se sentindo injustiçada, passou por interrogatórios e lhe chamou a atenção o fato de os outros estudantes serem liberados, enquanto ela e outros quatorze continuarem na prisão. Dentre os quinze estudantes, havia apenas duas mulheres, Elizabeth e Judite Barbosa Trindade.

Elizabeth e Judite foram colocadas juntas em uma cela separada dos demais, e só tiveram contado com os advogados e com a família após dois dias. Em seu depoimento, foi possível perceber a sua revolta ao relembrar esse momento:

[...] É claro que a prisão, em qualquer circunstância, é terrível! Nessas circunstâncias quando o teu crime é ser estudante, você está cometendo um crime horrível!? Você é estudante, tem lucidez e você pensa, então, o teu crime é pensar? É muito mais assustador, ainda, você ver que já não existe mais nenhum estado de direito no teu país, se você não concorda comigo eu te mato, o que é isso meu Deus, onde estamos? (DEPOIMENTOS PARA A HISTÓRIA – DHPaz, 2023).

Os questionamentos de Elizabeth mostraram com detalhes a forma como a ditadura militar agia em relação às pessoas consideradas subversivas. Constantemente, na medida em que os dias se passavam, tinha contato com outras presas políticas e notou marcas de tortura em seus corpos. Elizabeth não foi torturada fisicamente, mas durante o tempo em que ficou presa, soube da prisão e da tortura de sua irmã, Ana Beatriz Fortes. O medo constante com algo que poderia acontecer com ela e as constantes ameaças, faziam com que Elizabeth e Judite se ajudassem uma à outra.

Ao todo, Elizabeth ficou um ano e meio na prisão e mesmo depois de libertada, percebia a constante vigilância dos militares perto de sua casa, o que causava medo de ser presa novamente. Além disso, tentou retornar para a universidade, mas o pedido foi indeferido e só na terceira tentativa conseguiu se matricular.

Na sequência, outra militante que trouxe à tona as suas dolorosas memórias, para o DHPaz, foi Elza Pereira Correia, que nasceu na cidade de Londrina e tem orgulho em dizer que é filha de comunista. Seu pai, Manuel Jacinto Correia, foi um líder comunista conhecido na região de Londrina que atuou no conflito de terras em Porecatu⁶.

Em seu depoimento, Elza Correia lembrou que sua família sempre foi visada pelas autoridades e por alguns comerciantes da cidade. Por conta da liderança do seu pai, sua família vivia em constante mudança de casa, muitas vezes às pressas. (CUNHA, 2002, p. 24). Durante a ditadura militar, Elza Correia atuou como militante do Partido Comunista Brasileiro (PCB); ingressou no curso de História, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que posteriormente passou a ser a Universidade Estadual de Londrina (UEL). Sua participação se deu, principalmente, em movimentos culturais como o teatro. (BORDIN, LORIANNY, 2013).

No final de 1970, foi presa e, novamente, o Estado agiu com brutalidade:

O peso da ditadura veio com maior rigor no final de 1970, quando fui presa em um quartel em Apucarana, onde também estava preso meu pai. Os abusos e violência dos militares deixaram marcas profundas em minha vida. Levei pelo menos dois anos para voltar a ter uma vida normal. As sequelas foram profundas e ainda hoje evito falar sobre elas. (BORDIN; LORIANNY, 2013, p. 242).

⁶ Sobre esse assunto, consultar o trabalho de Angelo Priori (2000).

Após o período da prisão, Elza Correia teve dificuldade em superar os traumas da prisão e foi com a ajuda de sua mãe que conseguiu se reerguer:

Essas marcas são tão profundas e não são marcas que ficam e que deixam apenas os hematomas na pele, são marcas que ficam na alma, dentro de você. Eu levei mais de um ano para me recuperar emocionalmente e a minha psicóloga foi minha mãe. Eu adquiri um medo de escuro e minha mãe passou sabedoria. Ela apagava as luzes da casa e me fazia andar por vários cômodos e quando ela percebia que eu não ia aguentar, ela acendia a luz e me abraçava. Então perdi o medo do escuro com essa tática. (DEPOIMENTOS PARA A HISTÓRIA – DHPaz, 2023).

Observando o depoimento de Elza Correia, constatamos que a mulher militante era comparada, de certo modo, ao modelo de mulher que se estabelecia na sociedade naquele período. Sua participação nas organizações de esquerda e sua vivência na clandestinidade, faziam com que se criassem conceitos sobre sua pessoa, como “puta comunista”, “mulher-macho”, entre outros, sempre tentando retirar a sua condição enquanto sujeito-mulher. (CUNHA, 2002).

Em entrevista a historiadora Maria de Fátima da Cunha, Elza Correia expressou bem essa caracterização da mulher, como “puta” e outros demais pré-conceitos estabelecidos pelos militares:

Quer dizer, todas as comunistas presas são prostitutas, são consideradas vagabundas, prostitutas, mulheres que não merecem respeito, que não merecem consideração, vadias. Eu nunca fui chamada por Elza. Era sempre esse tratamento que me deram: vadia, vagabunda, prostituta (...). (CUNHA, 2002, p. 187).

Os órgãos repressores viam as mulheres militantes com desprezo e procuravam, constantemente, desmoralizá-las. Constatamos no seu depoimento concedido ao DHPaz, que não gosta de lembrar dos detalhes do período em que esteve na prisão e que foi torturada. E ressalta que toda a violência em relação ao gênero deve ser combatida. Elza Correia, posteriormente, continuou dedicando sua vida à militância política e ao combate contra a violência à mulher.

Em outro depoimento, agora de Zélia de Oliveira Passos, moradora de Curitiba, ressaltou que começou a se interessar por causas sociais já no segundo grau, mesmo estudando em um colégio católico. Nessa fase, começou a ter acesso à leituras que não eram fiscalizadas pela sua mãe e nem pela própria escola. Após terminar o período escolar, Zélia não tinha ideia de qual curso superior faria e decidiu não estudar no momento. Resolveu, então, participar de um grupo de teatro popular que era composto por pessoas ligadas ao PCB.

Em 1963, Zélia já estava casada e ingressou na Universidade no curso de Pedagogia, quando passou a fazer parte do movimento estudantil:

O movimento estudantil se dividia em dois grandes polos, um liderado pelo PCB e outro ligado à Igreja e à Teoria da Libertação, com o qual Zélia, apesar de questionar algumas vertentes religiosas, tinha mais afinidade. Em 1964, porém, todas as lideranças começaram a ser perseguidas e houve um período de esvaziamento no

movimento estudantil. Mesmo assim começaram a surgir iniciativas por meio da cultura, principalmente do cinema, o que serviu para reforçar a concepção de mundo que os estudantes partilhavam. Seu marido, Edésio Passos, foi convidado para compor um movimento, que posteriormente se tornaria um partido clandestino chamado AP — Ação Popular, que tinha uma fundamentação cristã, mas voltada para a justiça social e reconhecia a luta de classe e tomava partido pela classe oprimida. Por consequência do envolvimento de seu marido, Zélia também se tornou militante dessa mesma organização. (CONRADI, 2015, p. 100).

Segundo Zélia, em 1968, foi aprovada em um concurso e como já militava na AP, mudou-se para Maringá, decisão tomada após consulta com seus companheiros de partido. Ela e seu marido começaram a filiar várias pessoas, a fim de conscientizar a classe trabalhadora e fortalecer o partido na cidade e na região.

Após uma crise em seu casamento, Zélia se divorciou e se mudou para o Rio de Janeiro com a sua filha, onde continuou militando pela AP, movimentando-se com os operários. Foram momentos difíceis e após várias mudanças de casa, Zélia resolveu voltar para Curitiba e morar com a sua mãe. Não demorou muito e se reconciliou com o seu marido.

Já adaptada na cidade, Zélia trabalhava na prefeitura e na universidade, mas como era procurada, em um certo dia a polícia bateu em sua porta com mandado de busca dela e de seu marido Edésio, resultando em sua prisão:

Eu já fazia parte dos quadros da universidade e em dezembro fui presa, eles (polícia) chegaram bem cedo na minha casa no dia 7 de dezembro eu já tinha me reconciliado com Edésio, morávamos juntos novamente e isso tudo aconteceu nesse ano. Eu estava grávida, bem recente, e quando a polícia chegou na minha casa, estavam atrás do Edésio com mandado de prisão para ele, e para mim, aliás não chegava a ser mandado de prisão por que a polícia tinha o direito dado pelo AI-5 de prender qualquer pessoa por 60 dias para averiguação e depois disso era necessário mandado de prisão emitido pelo juiz. (DEPOIMENTOS PARA A HISTÓRIA – DHPaz, 2023).

Zélia estava grávida de poucos meses, quando foi presa, e durante sessenta dias teve parte de sua gestação no cárcere, mas nem por isso Zélia se abalou e em seu depoimento ressaltou que a sua gravidez lhe deu forças para suportar aquela situação.

Como se não bastasse, ser presa injustamente apenas por ter um posicionamento contrário à ditadura, durante o período em que esteve encarcerada, lembrou da falta de privacidade na cela onde estava, o uso do banheiro era sempre vigiado, assim como interrogatórios constantes. Consequentemente, a sua prisão resultou também na perda de seu emprego na universidade.

A história de Zélia foi uma realidade vivida por outras mulheres que passaram por gestações e abortos nas prisões, mas, mesmo assim, não foram poupadas de torturas dos mais variados tipos, inclusive sendo vítimas de estupro por parte dos militares, resultando posteriormente em gravidez. Por meio dos depoimentos e de denúncias dessas mulheres, notamos que os militares fizeram do

corpo feminino algo à mais do que um objeto de tortura. Aproveitando-se do poder que detinham sobre elas, os repressores usaram da sexualidade feminina para se auto satisfazerem.

Por fim, outra mulher militante citada nesse texto, é Teresa Urban que ingressou, em 1964, no curso de jornalismo da UFPR e, durante sua vida universitária, participou da AP e da Organização Revolucionária Marxista Política (POLOP).

Parte da sua militância foi no norte do Paraná, que nessa época, década de 1960, concentrava um grande contingente de trabalhadores do campo em situação precária. Trabalhou como boia-fria durante um tempo, mas não obteve sucesso em organizar uma militância que pudesse pegar em armas e combater o Estado Autoritário. Vale registrar que durante sua passagem pelo norte do Estado, Teresa teve contato com a família de Elza Correia, uma das mulheres mencionadas neste artigo. (HELLER, 1988).

Teresa havia sido presa diversas vezes por estar envolvida em manifestações de natureza política. Em 1970, foi presa novamente e levada para o quartel da Polícia do Exército em Curitiba, sendo submetida a interrogatórios e sessões de tortura com violências físicas, pau-de-arara e choques elétricos. (HELLER, 1988). Foi interrogada e torturada pelo delegado Sérgio Fernando Paranhos Fleury:

Ele só me perguntava de dinheiro, de armas e do Lamarca. Isso no quartel da Polícia do Exército em Curitiba. Eles tinham lá uma coisa de extraordinário mau gosto, que era uma cadeira de três pés. Prendiam os braços e os pés da gente e eu caía cada vez que levava um choque. Era uma situação estúpida, a gente caía no chão sem poder se levantar. O Fleury dizendo que ia me tirar a roupa, me arrebentar e o tempo todo me chamando de puta. Me arrancou muito cabelo e até hoje eu tenho falhas de cabelo que ele arrancou (...) (HELLER, 1988, p. 434).

Nesse episódio, Teresa foi associada ao Movimento Revolucionário Oito de Outubro (MR-8) por um engano e as torturas só cessaram quando alguém confirmou que ela não tinha ligação com o movimento. Após ser liberada, abalada pelas sevícias que sofrera e temendo a morte, Teresa e seu companheiro decidiram ir para o exílio, no Chile:

As marcas da tortura ficaram para sempre em sua vida, em sua memória e em seu corpo. Teresa ficou muito debilitada por causa da tortura, seu marido havia tentado suicídio na prisão e, quando foram soltos, a única alternativa era o exílio no exterior, pois sabiam que o casal seria vigiado pela polícia, que dificilmente ficariam livres e “ele não tinha condições de continuar aqui, ele estava mentalmente muito abalado”. Assim, Teresa decidiu seguir para o exílio, acompanhando o seu companheiro e deixando seu filho com sua mãe. (CONRADI, 2015, p. 55).

Em seu exílio no Chile, Teresa recebeu ajuda de sua família e teve sua segunda filha, que sua mãe levou para o Brasil. Após algum tempo longe das filhas, voltou para o Brasil, onde foi condenada a dois anos de prisão. Cumpriu uma parte da pena na Penitenciária Feminina de Piraquara e devido a

intervenção da Irmã Araújo, Teresa foi transferida para um convento, onde cumpriu o restante da pena. (CONRADI, 2015).

Essas mulheres romperam com os valores estabelecidos na época e foram as principais responsáveis pelas suas inserções na sociedade. Sobre a tortura, notamos que o seu emprego pela ditadura militar foi constante e sem limites e os depoimentos recuperados nesse texto nos ajudam a compreender o quão destrutivo e ameaçador dos direitos humanos regimes políticos de exceção podem ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, problematizamos sobre a repressão exercida pelo Estado Autoritário durante a ditadura militar no Paraná, sendo possível perceber a gravidade da violação aos direitos humanos que atingiu as mulheres consideradas subversivas.

No cotidiano atual brasileiro, esse tipo de reflexão se apresenta relevante, uma vez que no campo político e social observamos o crescimento de manifestações que expressam, dentre outros pontos, o desejo de uma parcela expressiva da sociedade pela intervenção militar. Diante de uma realidade como essa, a memória histórica necessita ser questionada e tensionada para que as novas gerações de brasileiros e de brasileiras conheçam o seu passado público e possam estabelecer com ele uma relação crítica: um momento político de estrangulamento da democracia, de sangramento dos direitos humanos, de desaparecimentos de homens e mulheres e de torturas, não deve retornar, mas precisa ser lembrado e questionado para não se repetir nunca mais.

Em relação ao elencar das memórias das mulheres insurgentes destacadas neste texto, percebemos a importância e a necessidade de estudos sobre essa temática, pois promovem um enfrentamento direto em relação à negação de papéis históricos femininos na história do Brasil. Estudos como esse são urgentes para transpor os diversos estereótipos construídos historicamente em relação às mulheres e que as relegam, em muitos contextos, a um espaço somente doméstico, recluso e submisso a uma estrutura patriarcal.

Sobre as violências do Estado Autoritário, vários expedientes repressivos, de tipos e intensidades diferentes, foram usados na luta contra a sociedade. Por meio dos depoimentos selecionados, notamos que além da tortura física e psicológica, os agentes da repressão fizeram de suas vítimas objeto de suas sevícias sexuais e de suas taras, sendo que em vários momentos as mulheres seviciadas recebiam adjetivos do tipo “puta comunista”, “vadia”, entre outros. Tudo em prol de desmoralizar as militantes enquanto sujeito e mulher.

Em todas as entrevistas e falas das militantes, o arrependimento sobre a militância não se manifestou, pois sabiam que estavam do lado que lutava a favor do restabelecimento da democracia e que seus ideais não as deixariam omissas e acovardadas diante do regime golpista.

REFERÊNCIAS

- Ana Beatriz Fortes. **DHPaz – Depoimentos para a história(vídeo)**. Disponível em: <<https://youtu.be/G3tNJDHVjIk?t=745>>. Acesso em: 20 jul. 2020.).
- BORDIN, Laura Beal; LORIANNY, Suelen. **Sem liberdade, eu não vivo: mulheres que não se calaram na ditadura**. Curitiba: Compactos, 2013.
- BRUNELO, Leandro. **Legalidade e legitimidade durante a ditadura militar: o embate entre as estratégias legais de condenação e de resistência no IPM 745, instaurado no Paraná em 1975**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.
- BRUNELO, Leandro. **Repressão política durante a ditadura militar no Paraná: o caso da Operação Marumbi na terra das araucárias**. Maringá: EDUEM, 2009.
- Clair da Flora Martins. **DHPaz – Depoimentos para a história(vídeo)**. Disponível em: <<https://youtu.be/Bx50IbZnK7w?t=501>>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- COLLING, Ana Maria. **A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos, 1997.
- CONRADI, Carla Cristina Nacke. **“Memórias do sótão”: vozes de mulheres na militância política contra a ditadura no Paraná (1964-1985)**. Tese (Doutorado em História) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.
- CUNHA, Maria de Fátima da. **A face feminina da militância clandestina de esquerda- Brasil anos 1960/70**. Campinas: UNICAMP, 2002.
- Elizabeth Franco Fortes. **DHPaz – Depoimentos para a história(vídeo)**. Disponível em: <<https://youtu.be/5boaPTLoYQE?t=1612>>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- Elza Correia. **DHPaz – Depoimentos para a história(vídeo)**. Disponível em: <<https://youtu.be/6j9OkCMCQ1o?t=1719>>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- FERREIRA, Elizabeth Fernandes Xavier. **Mulheres, militância e memória**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- GASPARI, Élio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- HELLER, Milton Ivan. **Resistência democrática: a repressão no Paraná**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Curitiba: Secretaria de Cultura do Estado do Paraná, 1988.
- HUGGINS, Martha K. **Operários da violência: policiais torturadores e assassinos reconstroem as atrocidades brasileiras**. Brasília: UNB, 2006.

HUGGINS, Martha K. **Polícia e política:** relações Estados Unidos/América Latina. Tradução: Lólio L. de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1998.

NEVES, Lucília de Almeida. **Memória, história e sujeito:** substratos da identidade. In: **História oral**, 3, 2000, p. 109-16.

OLIVEIRA, Antônio Narciso Pires de; CALCIOLARI, Sílvia; SAHD, Fábio Bacila. **Depoimentos para a história:** a resistência à ditadura no Paraná. Curitiba, PR: DHPaz, 2014.

PELLEGRINO, Hélio. **A burrice do Demônio.** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

PRIORI, Angelo. **A revolta camponesa de Porecatu:** a luta pela defesa da terra camponesa e a atuação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) no campo: 1942-1952. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Assis/SP, 2000.

Projeto Brasil; Nunca Mais (BNM), **Tomo V: A tortura.**

Zélia de Oliveira Passos. **DHPaz – Depoimentos para a história (vídeo).** Disponível em: <<https://youtu.be/ci6lZvTwrk?t=3480>>. Acesso em: 20 jul. 2023.