



# ESCRITAS

REVISTA DE HISTÓRIA DE ARAGUAINA

V. 12 n. 2 (2020)



**História e Educação:  
práticas e reflexões em tempos  
de pensamento anticientífico.**



## SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO História e Educação: práticas e reflexões em tempos  
de pensamento anticientífico.....06**

Caroline Vieira  
Juçara Mello

### DOSSIÊ

**HISTÓRIA E EDUCAÇÃO:  
práticas e reflexões em tempos  
de pensamento anticientífico**



**O “Belo Risco” do Ensino de História frente aos medos do Movimento  
Escola sem Partido.....12**

João Carlos Escosteguy Filho

**“Professor Doutrinador”, *Homeschooling* e “Ideologia de Gênero”:  
a tríade que ameaça a Educação Brasileira.....33**

Amanda de Mendonça

**A Bíblia Sagrada na aula de História.....52**

Alline de Assis Xavier Maia



**Temas sensíveis no Ensino de História: produzindo conhecimento histórico escolar na relação passado/presente.....71**

Thays Merolla Piubel

**As disputas por Memória e o Ensino da História Indígena: um estudo comparativo de manuais escolares.....88**

Martha Victor Vieira

**A História “pisando em ovos” ou sobre como digerir o passado recente da História do Brasil.....104**

Leandro Rosetti de Almeida

**O Ensino de História em tempos de conservadorismos: alguns desafios na formação de professores.....125**

Pâmella Santos dos Passos

Luciana de Sá Guigues Almeida

**SESSÃO LIVRE**



**Aproximações entre Arqueologia, Educação Patrimonial e diferentes segmentos da Sociedade: construindo experiências a partir da Universidade Federal do Amapá, Campus Marco Zero.....144**

Avelino Gambim Júnior

Jelly Juliane Souza de Lima



**História das infâncias em São Leopoldo/RS: os brinquedos e a cultura  
lúdica do Brincar em uma cidade de colonização alemã no Sul do Brasil  
(Início do século XX).....165**

Eduardo Cristiano Hass da Silva  
Estela Denise Schütz Brito  
Christiano Roberto Lima de Aguiar

**Os conceitos divisores do Espaço: reflexões em torno de uma Interação  
entre a História e a Geografia.....187**

José D'Assunção Barros

**Da biografia do grupo primário à biografia de Francisco Rodolfo  
Simch: biografização e razão histórica para a constituição do  
sentido.....212**

Alice Marc

**Ecos de la Dictadura en las memorias de Angelo  
Bruno.....230**

Luiza Helena Oliveira da Silva

**Duelar, jogar e narrar.....257**

Márcio Araújo de Melo  
Andréia Nascimento Carmo  
Valdivina Telia Rosa de Melian



## ENTREVISTAS



**Memórias da Guerrilha do Araguaia: entrevista com José Genoíno  
Neto.....274**

César Alessandro Sagrillo Figueiredo

Naiane Vieira dos Reis

Luiza Helena Oliveira da Silva

Paulo César Lucena de Sousa

## RESENHAS



**A potente poesia indígena de Márcia WAYNA KAMBEBA Em *O Lugar  
Do Saber*.....319**

Wallace Rodrigues



## **História e Educação: práticas e reflexões em tempos de pensamento anticientífico**

### ***History and Education: practices and reflections in times of anti-scientific thinking***

**Caroline Vieira\***

**Juçara Mello\***

Observamos nos últimos anos um avanço do pensamento anticientífico em determinados grupos sociais ao redor do mundo, impactando também segmentos da sociedade brasileira. Tais ideias congregam setores conservadores, com interesses diversos, promovendo um recrudescimento de pautas negacionistas que desqualificam pesquisas históricas acadêmicas sobre escravidão, racismo, religiões afro-brasileiras, questão indígena, movimentos de esquerda, ditaduras militares, nazifascismo, direitos humanos, gênero e sexualidade.

Estas visões tentam assumir ações de controle do debate público e de recusa ao pensamento intelectual ao difundir ideias sem respaldo científico por meio das mídias sociais, principalmente, mas que ganharam espaço no debate público. Como por exemplo, as disputas parlamentares em diversas câmaras de vereadores em torno do que se denominou como “Escola Sem Partido”, afrontando diretamente a autonomia docente. Assim, este dossiê dialoga com a conjuntura política atual do país e suas implicações para a Educação Básica, motivando o que o historiador Fernando Penna (2016) identificou como um “ódio aos professores”. Esse processo afeta diretamente os professores que ministram disciplinas das Ciências Humanas, incluindo a História. Tendo como base um conservadorismo de cunho fundamentalista, opera-se uma vigilância da fala do docente, defendendo uma suposta neutralidade.

---

\*Doutorado pela UERJ. Professora de história da educação básica na FAETEC (Fundação de Amparo ao Ensino Técnico do estado do Rio de Janeiro).

\* Doutorado em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio. Professora do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio. Integra o Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura e o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória- atuando como coordenadora deste último. Ambos do Departamento de História da PUC-Rio.



A partir da ascensão à presidência da República de Jair Bolsonaro, em janeiro de 2019, eleito pelo PSL (atualmente sem partido), reunindo os setores mais conservadores da sociedade brasileira, iniciou-se a institucionalização de ideias anticientíficas e sem credibilidade acadêmica. Deste modo, o debate sai das postagens em redes sociais e ganha espaço institucional ao transitar por órgãos federais da administração direta.

O eco desse debate ressoa nos bancos escolares levando aos docentes e discentes demandas que perpassam discussões históricas, políticas e socioculturais. De tal modo que não apenas os professores que lecionam a disciplina História se veem desafiados a se munir de argumentos científicos para rebater posições rasas e sem respaldo em pesquisas de especialistas. Todavia, a História nos mostra que não devem ser ignorados, a custo de avançarem de forma vertiginosa. Na sala de aula, nos corredores das escolas e nas redes sociais são muitos *fronts* de atuação dos professores, sendo constantemente questionados quanto às explicações de processos históricos, produzindo confrontos de narrativas.

Dentro e fora do espaço escolar, os enfrentamentos docentes em prol de pensamentos com respaldo racional e científico os faz serem constantemente convocados a se pronunciar em redes sociais e em debates extraclasse, e não raras vezes, sendo deslegitimado em seu ofício por concepções fundamentalistas e anticientíficas. O avanço do anti-intelectualismo, na atual conjuntura político-social, vem impactando as relações pedagógicas e isso é um fato.

Neste dossiê, reunimos artigos que, sob o ponto de vista docente, se debruçaram sobre a análise da conjuntura político-educacional e teceram reflexões sobre as práticas, as experiências e os saberes docentes como propostas de enfrentamento ao atual cenário educacional. O conjunto dos artigos que apresentamos reflete o tamanho do nosso desafio enquanto pesquisadores e professores, desnuda nossas inseguranças e medos, mas também produz análises que nos conduzem às resistências cotidianas, pois a Educação e o Ensino de História, em especial, é estratégico na luta pela democracia plena e para o combate a todas as formas de preconceito e desigualdades sociais.

Em “O ‘belo risco’ do ensino de história frente aos medos do movimento Escola Sem Partido”, **João Carlos Escosteguy Filho** caracteriza o Movimento Escola sem Partido (MESP) como um dos principais espaços de concentração de ações, políticas e reflexões da “onda conservadora” para pensar educação e ensino de história no Brasil.



Aponta ainda para possíveis caminhos de como o ensino de história poderia atuar frente à ameaça deste movimento.

Sinalizando a “Tríade que ameaça a educação brasileira”: o “professor doutrinador”, *homeschooling* e “ideologia de gênero”, **Amanda de Mendonça** reflete sobre a criação de uma agenda conservadora a partir da análise de discursos públicos que refletem o avanço do fundamentalismo religioso em confronto direto com a educação pública, democrática e laica.

Em consonância com estas postulações, a partir de sua pesquisa etnográfica, **Alline de Assis Xavier Maia** analisa como o livro sagrado dos cristãos, a bíblia, vem sendo utilizado no espaço escolar e nas aulas de História por alunos e seus responsáveis, como “construtor de verdades e moralidades” e abordado como “conhecimento escolar”.

Refletindo sobre a produção de “conhecimento histórico escolar”, **Thays Merolla Piubel** nos traz a discussão sobre os “Temas sensíveis no Ensino de História” e a relação passado/presente, refletindo sobre as tensões produzidas no currículo de História, considerado político, construtor de identidades e promotor de direitos humanos.

Com objetivo de refletir sobre as disputas de memórias e as questões político-ideológicas, **Martha Victor Vieira** apresenta um estudo comparativo, balizando manuais escolares brasileiros e portugueses quanto às narrativas relativas aos primeiros contatos interétnicos no Brasil, indicando como pautas de empoderamento reivindicadas por grupos indígenas podem interferir nas diretrizes educacionais e nas narrativas dos livros didáticos.

Tomando como base de sua análise as disputas de memórias e narrativas sobre o ensino da ditadura civil-militar no Brasil, **Leandro Rosetti de Almeida**, em “A história pisando em ovos ou sobre como digerir o passado recente da história do Brasil”, discute a relação entre o Ensino de História e o descrédito do pensamento científico na atualidade. Também nos traz a importante discussão sobre a dimensão pública do conhecimento histórico como um possível caminho de diálogo social sobre o passado, frente ao pensamento anticientífico e negacionista.

Na direção de propor alternativas de enfrentamento, **Pâmella Santos dos Passos** e **Luciana Guigues** analisam a conjuntura conservadora e propõem “táticas de





superação”, demonstrando a importância do diálogo e do afeto nas aulas de História, o que precisa ser reforçado nos cursos de formação de futuros professores de História.

Por acreditarmos que a educação é decisiva no processo de alteração da realidade social, a escola e a sala de aula precisam continuar sendo espaços estratégicos para o diálogo e para o combate aos preconceitos e às desigualdades, a despeito das forças conservadoras e anticientíficas que tentam emperrar o avanço de pautas progressistas. Mesmo que, nesses tempos sombrios, o mar não esteja favorável e que estejamos navegando em meio a tormenta, é preciso levantar a vela e segurar o leme com a mão firme.

Somente a Pedagogia da Esperança, na acepção de Paulo Freire, nos conduzirá a dias melhores, por isso, oferecemos aos leitores e às leitoras, o dossiê *História e Educação: práticas e reflexões em tempos de pensamento anticientífico*. Resta-nos a reflexão e a ação!

Complementam essa edição, na Sessão Livre, seis (06) artigos que tratam de variados temas de interesse da Revista Escritas. No artigo “Aproximações entre Arqueologia, Educação patrimonial e diferentes segmentos da sociedade: construindo experiências a partir da Universidade Federal do Amapá, Campus Marco Zero.”, **Avelino Gambim Júnior e Jelly Juliane Souza de Lima** apresentam reflexões sobre como, partindo da Educação Patrimonial, é possível construir aproximações entre passado e presente, de um lado, e Universidade e sociedade, de outro.

**Eduardo Cristiano Hass da Silva, Estela Denise Schütz Brito e Christiano Roberto Lima de Aguiar**, no artigo “História das infâncias em São Leopoldo (RS): os brinquedos e a cultura lúdica do brincar em uma cidade de colonização alemã no Sul do Brasil (Início do século XX)”, analisam os modos de ser e estar na infância na cidade de São Leopoldo, sul do Brasil, no início do século XX.

No artigo “Os conceitos divisores do Espaço: reflexões em torno de uma interação entre a História e a Geografia”, **José D'Assunção Barros** discute os principais conceitos divisores do Espaço, especialmente Região, Área, Zona e Território, realizando, à luz da análise dos conceitos referidos, uma reflexão sobre a obra *Geografia da Fome*, de Josué de Castro.



**Alice Marc** discute, no artigo “Da biografia do grupo primário à biografia de Francisco Rodolfo Simch: biografização e razão histórica para a constituição do sentido”, a relevância da biografia do grupo primário para a constituição da biografia de Francisco Rodolfo Simch, defendendo que a biografização é constituidora de sentido histórico.

Em “Ecos de la Dictadura en las memorias de Angelo Bruno”, **Luiza Helena Oliveira da Silva** analisa as narrativas acerca da Ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) no livro do escritor ítalo-brasileiro Angelo Bruno intitulado *Em duas pátrias, um só coração*, evidenciando, com sensibilidade, a importância de Bruno para a reconstituição da História dos Vales dos Rios Araguaia e Tocantins.

**Márcio Araújo de Melo, Andréia Nascimento Carmo e Valdivina Telia Rosa de Melian** apresentam no artigo “Duelar, jogar e narrar” uma leitura do conto *Duelo* de Guimarães Rosa. Os autores têm por objetivo principal evidenciar como o narrador do conto se vale da expertise do jogo para narrar uma disputa entre personagens, enunciando em suas análises a ideia de que, no conto, o “narrar e o “jogar” são estratégias narrativas.

Ainda nessa edição, temos uma resenha e uma entrevista. **Wallace Rodrigues** apresenta no texto intitulado “A potente poesia indígena de Márcia Wayna Kambeba em *O lugar do saber*” uma resenha da obra *O lugar do saber*, de Kambeba. Rodrigues destaca que a referida obra, além de um livro de poesia, seria também uma produção de divulgação da cultura dos diversos povos indígenas do Brasil.

A entrevista “Memórias da Guerrilha do Araguaia: entrevista com José Genoíno Neto” foi produzida pelos pesquisadores **César Alessandro Sagrillo Figueiredo, Naiane Vieira dos Reis, Luiza Helena Oliveira da Silva e Paulo César Lucena de Sousa**. Nela encontramos a narrativa do ex-guerrilheiro, em referência no título, acerca de questões relevantes sobre aquele período e processo histórico no Brasil.

### **Bibliografia:**

ACSELRAD, Henri. Espectros do anti-intelectualismo tropical. **Le Monde Diplomatique Brasil**. 2018. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/espectros-do-anti-intelectualismo-tropical/>>. Acesso em 12/04/2019.

BLANCARTE, R. **El Estado laico**. México: Nostra Ediciones, 2008.



CUNHA, L.A. “A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum”. **Educação & Sociedade (Campinas)**, v. 37, n. 134, janeiro/março 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00266.pdf>>. Acesso em 12/04/2019.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

GUIMARÃES, Antonio Alfredo Sergio. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo, Ed. 34.

JUCOVSKY, V. L. R.S. **Quem controla as mulheres? Direitos reprodutivos e fundamentalismos religiosos na América Latina**. [Online], São Paulo/SP, Católicas pelo Direito de Decidir, 2011. Disponível em: <<http://catolicas.org.br/biblioteca/publicacoes/quem-controla-as-mulheres/>>. Acesso em 12/04/2019.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de **História. Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 5-16, junho 2006.

MOURA, F. P. de. “Escola Sem Partido: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história”. **Dissertação – (Mestrado Profissional em Ensino de História) Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro/RJ, 2016. 189 f. [Impresso]

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília, MEC/Secad, 2008.

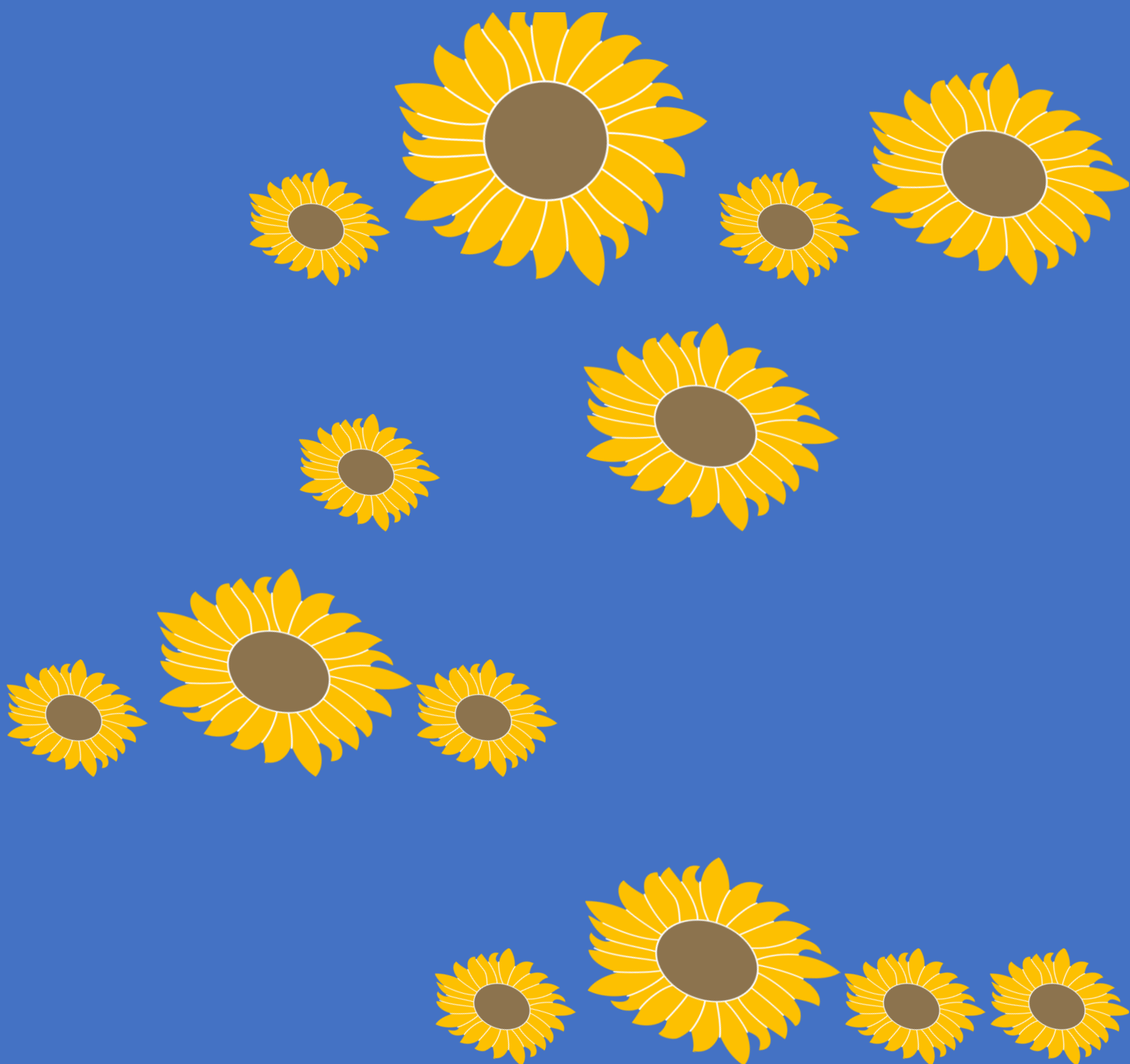
PENNA, Fernando. “O ódio aos professores”. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

PEREIRA, Amilcar A.; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro, Pallas, 2013.

RANQUETAT JR., C.A. “A invocação do nome de Deus nas Constituições Federais Brasileiras: religião, política e laicidade”. **Revista Cultura e Religião**. Chile, v. VII, n. 2, Instituto de Estudios Internacionales (INTE) de la Universidad Arturo Prat del Estado de Chile, jun-dic. 2013.

SEPULVEDA, Jose Antonio; SEPULVEDA, Denize. “O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: a importância da laicidade”. **Revista Teias**, v. 17 - n. 47 p. 141-154. 2016.

# DOSSIÊ





## O “BELO RISCO” DO ENSINO DE HISTÓRIA FRENTE AOS MEDOS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

### *THE “BEAUTIFUL RISK” OF THE HISTORY TEACHING FACE THE FEARS OF THE ESCOLA SEM PARTIDO MOVEMENT*

João Carlos Escosteguy Filho <sup>1</sup>

#### RESUMO

O Movimento Escola sem Partido (MESP) tem se constituído em um dos principais espaços de concentração de ações, políticas e reflexões da “onda conservadora” para pensar educação e ensino de história no Brasil. Este artigo tece algumas reflexões e análises sobre uma obra fundamental para compreensão das concepções educacionais presentes no MESP: o livro *Maquiavel Pedagogo*, de Pascal Bernardin. Pretende-se, a partir da discussão de alguns pontos essenciais do livro, encaminhar uma reflexão, ainda bastante provisória e inicial, a respeito de como o ensino de história pode responder à ameaça representada pelo MESP, especialmente no que se refere à interdição proposta pelos apoiadores desse movimento para o lugar da política e do questionamento radical dentro do ensino da disciplina.

#### PALAVRAS-CHAVE

Escola sem Partido; Maquiavel Pedagogo; Ensino de História.

#### ABSTRACT

The Escola Sem Partido Movement (MESP) has been one of the main spaces for the x'the discussions about education and history teaching in Brazil. This article aims to make some reflections and analyzes on a fundamental book for understanding the educational concepts present in MESP: its title is *Maquiavel Pedagogo*, by Pascal Bernardin. Based on the discussion of some essential points of the book, it is intended to lead a reflection, still very provisional and initial, on how history teaching can respond to the threat posed by MESP, especially with regard to the interdiction proposed by supporters of this movement to the place of politics and radical questioning within the teaching of the discipline.

#### KEYWORDS

Escola sem Partido, Maquiavel Pedagogo, History Teaching.

---

<sup>1</sup> Doutor em História pela UFF (2016). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ. Docente dos cursos técnicos integrados ao nível médio e da Pós-Graduação em Educação em Direitos Humanos do Campus Pinheiral.



## Introdução

Surgido em 2004, o Movimento Escola sem Partido (MESP) não recebeu, de início, importância à altura de sua ameaça. A partir do momento em que projetos de lei inspirados no movimento começam a alcançar mais ampla difusão pelo território nacional, contudo, passaram a acumular-se estudos sobre o fenômeno, indo dos mais ensaísticos aos de mais sólida base empírica, discutindo desde as concepções educacionais presentes, de modo mais ou menos explícito, nas atuações do MESP, até suas redes de apoio, seus projetos de lei e sua contextualização em movimentos semelhantes ao longo do tempo.<sup>2</sup>

Um aspecto proporcionalmente menos tratado, porém, diz respeito a autores e/ou livros que dão sustentação conceitual ao MESP. Dentre as exceções encontram-se os trabalhos de Diogo Salles e Fernando Penna, que analisaram brevemente autores como Olavo de Carvalho (PENNA; SALLES, 2017) e obras como “Professor não é educador” (PENNA, 2016a), que balizam muitos dos sentidos educacionais do MESP. Salles (2019) ainda se dedicou mais profundamente ao trabalho de Nelson Lehmann da Silva. Em comum, todos esses autores analisados produziram suas concepções antes do início do MESP, servindo de norte para o movimento tanto no que diz respeito aos métodos quanto às concepções de “atuação docente” e “doutrinação”, centrais para seu projeto educacional.

Uma obra, entretanto, ainda foi pouco considerada nas análises sobre concepções que sustentam a lógica do MESP. Refiro-me ao livro *Maquiavel Pedagogo*, de Pascal Bernardin (2013). Ausente nas referências diretas da “Biblioteca Politicamente Incorreta” do *website* do Escola sem Partido, o referido livro está presente, porém, de forma difusa nos mais diversos espaços que compõem o MESP, seja por indicações diretas, seja por referências indiretas aos termos e perspectivas que dão dimensão global àquilo que é proposto pelo MESP. Dessa maneira, aprofundar a discussão a partir do livro pode nos auxiliar a compreender não apenas as lógicas que sustentam o MESP de maneira mais

---

<sup>2</sup> Não cabe aqui uma reconstituição mais aprofundada da trajetória do MESP, já bastante presente na produção a seu respeito. Para abordagens mais gerais do movimento, são essenciais as obras coletivas organizadas pela AÇÃO EDUCATIVA (2016) e por FRIGOTO (2017).



ampla, mas também, principalmente, os motivos pelos quais o ensino de humanidades, de modo mais geral, e particularmente o ensino de história, constituem alvos preferenciais do MESP.<sup>3</sup>

Este artigo tem como principal objetivo, portanto, analisar a referida obra, centrando-se, especialmente em duas dimensões: 1) as questões, temáticas, proposições e concepções de mundo que o livro e os arautos do MESP partilham; 2) as ameaças das concepções presentes em *Maquiavel Pedagogo* para o ensino de história. Para tanto, o texto será dividido em duas partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, justificarei com mais vagar a importância de *Maquiavel Pedagogo* para a compreensão do discurso do MESP a partir da análise da presença desse livro em falas de personagens centrais do movimento. Na segunda, o foco será a obra em si. Por fim, nas considerações finais, lançarei brevemente alguns apontamentos sobre o papel do ensino de história frente às ameaças presentes na referida obra.

Sugiro que não basta combater a ofensiva conservadora<sup>4</sup> a partir somente da defesa do ensino de história em abstrato como promotor de uma visão racionalista de mundo. Ao invés, considero essencial que esse ensino esteja profundamente comprometido com aquilo que o MESP rejeita e busca tirar da sala de aula: uma educação política e emancipatória que, posicionando-se contra a lógica da aprendizagem, se direcione com energia para uma concepção conflituosa de democracia e para a “violação à soberania do estudante” (BIESTA, 2013, p. 47-49). Ao arripio das propostas de

---

<sup>3</sup> A maior parte dos trabalhos sobre o MESP tem centrado sua análise nas ameaças à educação democrática/emancipadora de forma mais geral, ou nos ataques às discussões de gênero a partir, principalmente, da iniciativa fundamentalista cristã sobre os projetos de lei inspirados no movimento. Estou de acordo, porém, com Luis Felipe Miguel quando afirma que o movimento religioso contra as questões de gênero “é inteiramente independente do Movimento Escola sem Partido”, que, para o autor, inclusive, “nasceu com outra agenda” (2016, p. 599). Essa “outra agenda” refere-se precisamente à ideia de que há um imenso movimento de doutrinação marxista-comunista nas aulas de humanidades, especialmente no ensino de história no país, e foi em torno dessa questão, a partir de ataques do jornalista Ali Kamel a livros didáticos da disciplina, que o MESP teve seu “primeiro momento” de expansão pós surgimento, por volta de 2007-2008 (MOURA, 2016, p. 27). Assim, entendo que o MESP nasce intimamente relacionado ao ensino de história mais do que a questões de gênero, bandeira a que só se agregará mais profundamente o movimento a partir do “segundo momento” de expansão do Escola sem Partido, associado ao levante contra o Ministério da Educação a partir do que ficou pejorativamente conhecido como “kit gay”, em 2011-2012, e, mais ainda, do “terceiro momento”, identificado com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2015-2016. Nesse terceiro momento, já explodiam projetos de lei visando à implementação das diretrizes do MESP tanto no âmbito nacional quanto nos estaduais e municipais pelo Brasil (*Idem*).

<sup>4</sup> Por razões estilísticas, utilizarei apenas o termo “conservadora” para me referir à onda que, nos últimos anos, ascendeu com força no país, embora considere que uma melhor compreensão do fenômeno precisa situá-lo num bloco liberal-conservador-reacionário que congrega mais segmentos das forças políticas opostas ao campo progressista.



*Maquiavel Pedagogo*, endossadas e ressoadas pelo MESP, acredito que seja aí que podemos encontrar, parafraseando Gert Biesta, um “belo risco” para o ensino de história.

### ***Maquiavel Pedagogo nos discursos do MESP***

Publicado originalmente em 1995, em língua francesa, *Maquiavel Pedagogo* foi escrito pelo jornalista, engenheiro e professor francês Pascal Bernardin. Segundo o site da Vide Editorial, que publicou o livro no Brasil em 2013, Bernardin ministra aulas de ciências da computação na Universidade de Aix-Marseille III e escreve para a revista *Lectures* artigos focados nas temáticas de educação, meio ambiente, política internacional e globalismo.<sup>5</sup>

Fica evidente de cara como a teia temática preferencial de Bernardin forma uma totalidade que está na ordem do dia de boa parte da onda conservadora em ascensão no país. Para além da questão educacional, nosso foco principal, Bernardin tem um segundo livro traduzido no Brasil (2015) em que atribui à discussão ecológica contemporânea um caráter de busca pela criação de um governo mundial totalitário. Ou seja, as preocupações ambientais do último século seriam apenas pretexto para a ressurreição de ideais comunistas de dominação mundial, uma verdadeira ameaça às soberanias nacionais e às liberdades, argumento muito próximo do que o autor desenvolve em *Maquiavel Pedagogo* (2013). Ao conectar as preocupações de educação ao meio ambiente, então, está o panorama da política mundial lido a partir do conceito de *globalismo*, que, de restrito a certos círculos da direita midiática, marcado quase sempre por um grande sentimento conspiratório, ascendeu a instrumento da política externa do país desde a eleição de Jair Bolsonaro e da ocupação do Itamaraty pelo ministro Ernesto Araújo – por sinal, discípulo de Olavo de Carvalho, um dos autores centrais para a compreensão do MESP, como argumentam Penna e Salles (2017).<sup>6</sup>

<sup>5</sup> [https://videeditorial.com.br/index.php?route=product/author&author\\_id=1214](https://videeditorial.com.br/index.php?route=product/author&author_id=1214). Última visita em 01/04/2020.

<sup>6</sup> Já em seu discurso de posse, Ernesto Araújo (2019) mencionou oito vezes o termo “globalismo”. Para o ministro, o Brasil tinha sua trajetória na política externa marcada pela busca por ser “bom aluno na escola do globalismo”. Considera que um de seus esforços deve dirigir-se para “lutar para reverter o globalismo e empurrá-lo de volta ao seu ponto de partida”. E, ainda, sintetiza: “O globalismo se constituiu no ódio, através das suas várias ramificações ideológicas e seus instrumentos contrários à nação, contrários à natureza humana, e contrários ao próprio nascimento humano.” Como sói ocorrer com os termos e conceitos





Ambos os livros de Bernardin no Brasil foram publicados pela Vide Editorial, selo do Centro de Desenvolvimento Profissional e Tecnológico Ltda (CEDET)<sup>7</sup>. Surgida em 2009, a Vide Editorial notabilizou-se pela publicação massiva de obras que auxiliaram na construção de concepções de mundo da onda conservadora. Em seu catálogo constam autores e obras fundamentais para a construção ideológica dos três pilares que Luis Felipe Miguel aponta como constituintes da conjugação que resultou nos discursos reacionários no Brasil recente: o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e o anticomunismo (MIGUEL, 2016, p. 592). Dentre os autores publicados pela casa, um ganha destaque para nossos propósitos aqui: exatamente Olavo de Carvalho, que vem tendo sua obra publicada e vendida sistematicamente pela Vide.

Sigamos nessa aproximação. Em recente entrevista a Eduardo Bolsonaro, filho do presidente Jair Bolsonaro, Olavo de Carvalho foi presenteado pelo entrevistador exatamente com a obra *Maquiavel Pedagogo*.<sup>8</sup> Em que pese a demonstração de surpresa que Olavo de Carvalho demonstrou ao receber o presente<sup>9</sup>, o livro indica que a “edição brasileira [foi] autorizada ao Instituto Olavo de Carvalho pelo autor.”<sup>10</sup> O próprio Olavo de Carvalho, em artigo originalmente publicado no Diário do Comércio, já afirmara: “recentemente a Vide Editorial publicou, a conselho meu, a obra-padrão sobre o assunto [falava de técnicas de manipulação comportamental]: *Maquiavel Pedagogo* ou *O Ministério da Reforma Psicológica*, de Pascal Bernardin.” (2013).

Não bastassem essas afinidades, restaria ainda o fato de que algumas das mais antigas referências à obra dentre autores brasileiros partiram de Olavo de Carvalho. Embora não haja menções ao livro nas obras centrais que publicou nos anos 90 (2015;

---

utilizados por essa direita midiática de alguma forma próxima do MESP, inexistente na fala do ministro, qualquer proximidade com uma definição conceitual que possa embasar uma discussão mais complexa.

<sup>7</sup> O CEDET afirma, em seu site, ser empresa proprietária também de outros selos editoriais, como a Ecclesiae, cuja linha editorial existe “em consonância com a tradição da Igreja”; a Edições Livre, cujo foco principal são “livros católicos, literatura e clássico do pensamento ocidental”, e, mais recentemente, o Kíron, “voltado para a área da educação”. Também há o selo Auster, publicando no catálogo “biografias, humor e autoajuda”. As informações constam em: <https://www.cedet.com.br/editoras-proprias.php>. Acesso em 01/04/2020.

<sup>8</sup> O programa de entrevistas conduzido por Eduardo Bolsonaro é intitulado “O Brasil Precisa Saber”. É apresentado no Youtube. A entrevista com Olavo de Carvalho pode ser encontrada em: <https://www.youtube.com/watch?v=9w3PYUYQNzw>. Acesso em 01/04/2020.

<sup>9</sup> Carvalho afirma, aparentando surpresa, a partir de 22:12: “oh, vocês publicaram isso [Maquiavel Pedagogo] no Brasil?”

<sup>10</sup> Embora aparentemente seja uma instituição à parte de Olavo de Carvalho, o instituto que leva seu nome, com sede em Curitiba, parece suficientemente próximo pessoalmente de Carvalho para que seja divulgado em seu site: <http://old.olavodecarvalho.org/avisos/institutoodec.html>.



2018), Carvalho já divulgava *Maquiavel Pedagogo* como obra de referência para se pensar o que concebia como o grande risco à educação escolar desde pelo menos 1999 – apenas quatro anos após a publicação original do livro, e cinco antes de o ESP surgir.<sup>11</sup> Entre 2000 e 2015 (isto é, desde antes do surgimento do Escola sem Partido até o alvorecer do “terceiro momento” do MESP), Olavo de Carvalho publicou ao menos mais 12 artigos com referências a *Maquiavel Pedagogo* nos mais diversos veículos, como os jornais *O Globo*, *Zero Hora*, *Jornal da Tarde*, *Diário do Comércio* e *Jornal do Brasil*.<sup>12</sup> Ao longo desse período, dada a crescente influência de Carvalho junto a grupos da onda conservadora, de que o MESP faz parte, não é de surpreender que o livro comece a ser referenciado por cada vez mais grupos e pessoas.

Não é de nosso interesse para este artigo traçar um inventário de citações do livro de Bernardin.<sup>13</sup> Considerando, contudo, essa presença difusa de *Maquiavel Pedagogo*, reafirmamos a necessidade de mais análises que contemplem a obra como parte essencial da construção das concepções do MESP.<sup>14</sup>

Inclusive porque podemos identificar a presença de *Maquiavel Pedagogo* no próprio fundador do ESP, Miguel Nagib. Em artigo (2013) publicado no site do ESP em 20 de dezembro de 2013, às vésperas do início da profusão dos projetos pelo país – o

---

<sup>11</sup> Essa mais antiga referência encontrada está presente em uma tradução, feita pelo próprio Olavo, de texto de Charles Lagrave a respeito do livro de Bernardin sobre o “Império Ecológico”. O autor sintetiza (*apud* CARVALHO, 1999): “Na sua obra anterior, Machiavel pedagogue, o autor [Pascal Bernardin], apoiado em enorme massa de documentos oficiais, trazia-nos a prova de que um gigantesco empreendimento de lavagem cerebral vem se realizando no ensino, desde várias décadas, por meio das técnicas mais elaboradas de persuasão psicológica oculta (...). A subversão pedagógica tem por objetivo modificar os valores, as atitudes e os comportamentos, proceder a uma revolução psicológica, ética e cultural. Para chegar a isso, utilizam-se técnicas de manipulação psicológica e sociológica”. Vinte anos após a publicação do trecho destacado, a lógica interpretativa a ele associada alcançou os altos escalões da formulação de políticas públicas no país.

<sup>12</sup> Uma busca no *website* do autor (*olavodecarvalho.org*) com os termos Pascal Bernardin apontou esse resultado. Como não foi nosso objetivo estabelecer uma busca aprofundada, pode ser que haja mais textos ainda que façam referência à obra. Para além disso, uma busca nos demais espaços virtuais onde Olavo de Carvalho alcança audiência (*Facebook*, *Youtube*, *Twitter* etc.) revela muito mais referências à obra.

<sup>13</sup> A título de curiosidade, porém, podemos acompanhar algumas das pessoas, grupos e redes (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 49-62) que compõem o MESP e que produziram interpretações e/ou difundiram o livro nos mais diversos meios estão: Rodrigo Constantino (2014), Ana Caroline Campagnolo (2013) - que inclusive publicou uma resenha em revista acadêmica sobre o livro (2013) -, jornalistas da *Gazeta do Povo* (como CASTRO, 2017) – que vem se notabilizando pela reunião de diversos intelectuais conservadores – e articulistas divulgados pelo *Instituto Liberal*. (como CASTILHO, 2017) Além disso, o livro encontra uma profusão de vídeos e textos dentro do universo da direita midiática que ascendeu nos últimos anos, servindo também de referência para militantes da direita (CAMELO, 2019, p. 94).

<sup>14</sup> Uma exceção é ARAGUSUKU (2018, p. 71-72), que faz uma breve síntese das principais teses de *Maquiavel Pedagogo* ao analisar discurso do deputado Erivelton Santana, representante da Assembleia de Deus, que também analisaremos nesta seção.



primeiro, lembramos, é de 2014 – e do “terceiro momento” do movimento, Nagib busca, em suas palavras, “desmentir a crença generalizada de que a educação sexual é um componente obrigatório do curriculum escolar”. Seu texto visa a servir de embasamento para pais que porventura desejassem, ainda que apelando à Justiça, exercer “o direito, que lhes é assegurado pela Convenção Americana de Direitos Humanos, a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.”<sup>15</sup>

Em certo momento do texto, Nagib estabelece uma distinção entre uma educação que “transmite conhecimento” e uma outra que busca “inculcar valores” (NABIG, 2013). Na crítica desta última, Nabig afirma:

Nesse tipo de educação, o objetivo não é transmitir conhecimento, mas, sim, inculcar valores e sentimentos na consciência do estudante de modo que ele tenha determinado comportamento. É um tipo de lavagem cerebral, porque utiliza, muitas vezes, técnicas de manipulação mental bastantes [sic] conhecidas, conforme demonstrado por Pascal Bernardin, no livro “Maquiavel Pedagogo ou o ministério da reforma psicológica”.

É constante no discurso de Nagib, nas mais diversas aparições públicas ou produções escritas, a separação entre público e privado na educação, ou entre a lógica familiar e a lógica escolar. A obra de Bernardin confere a essa distinção o sentido maior do perigo, já que, como melhor veremos na próxima seção deste artigo, todo o livro é construído sobre a suposição de que métodos de manipulação psicológica se têm espalhado pelo mundo sob aval das organizações “globalistas”. E essas técnicas de manipulação, ao forçar alunas e alunos a ter comportamentos e atitudes distintas daquelas oriundas do seio familiar, acabam por produzir dissonâncias cognitivas que transformam as mentes ainda que imperceptivelmente.

A produção textual de Nagib, baseada em *Maquiavel Pedagogo*, já havia sido pronunciada quatro dias antes na Câmara dos Deputados, da boca do então deputado Erivelton Santana (PEN/BA), autor de um dos primeiros projetos de lei federal instituindo

---

<sup>15</sup> A argumentação do ESP no tocante ao uso seletivo da CADH, à abordagem do fenômeno educacional como mera relação contratual abraçada pelo direito do consumidor ou ao papel crescente que a discussão de gênero e sexual toma na lógica do MESP a partir especialmente do “segundo momento” indicado, tem sido já bastante analisada por diversos trabalhos (MIGUEL, 2016; MOURA, 2016; MOURA; SALLES, 2018, p. 136-160; MATTOS *et. al.*, 2017, p. 87-104). Aqui nosso foco será o uso de *Maquiavel Pedagogo*.



o Programa Escola sem Partido.<sup>16</sup> Essa presença dupla, tanto na sociedade civil quanto na sociedade política (COLOMBO, 2018, p. 63), nos mostra que, para além da “dobradinha” que Moura (2016, p. 33) identifica entre ESP e proponentes das leis da mordaxa, temos também uma afinidade conceitual em torno da obra de Bernardin.<sup>17</sup>

Considerando essa dupla presença e toda a justificação da abordagem de *Maquiavel Pedagogo* como componente de construção dessa visão de mundo consensual, passemos agora à análise do livro em si, buscando perceber de que maneira a interpretação lá traçada constitui não apenas um impedimento para qualquer abordagem *minimamente* cidadã, democrática ou emancipatória da educação, mas, essencialmente, constitui um golpe de morte em qualquer perspectiva do ensino de história que se pretenda algo mais do que a mera enumeração de fatos e personagens passados.

### O maquiavelismo pedagógico dos globalistas

Uma revolução pedagógica baseada nos resultados da pesquisa psicopedagógica está em curso no mundo inteiro. Ela é conduzida por especialistas em Ciências da Educação que, formados todos nos mesmos meios revolucionários, logo dominaram os departamentos de educação de diversas instituições internacionais: Unesco, Conselho da Europa, Comissão de Bruxelas e OCDE. (...) Essa revolução pedagógica visa a impor uma “ética voltada para a criação de uma nova sociedade” [nota] e a estabelecer uma sociedade intercultural. A nova ética não é outra coisa senão uma sofisticada rerepresentação da utopia comunista. (BERNARDIN, 2013, p. 9-10)

As palavras que abrem a introdução já nos dão uma boa síntese do que pretende o autor. Estão presentes nesse trecho inicial as ideais centrais que serão posteriormente tratadas no livro: o mundo vem sendo tomado há décadas por um esforço de organizações mundiais globalistas voltado para uma profunda transformação nas mentes e atitudes dos alunos. O local privilegiado dessa revolução psicopedagógica é a sala de aula e seus

<sup>16</sup> Para ser mais preciso, o primeiro projeto declaradamente em busca da instituição do Programa Escola sem Partido é de 23 de março de 2015. Porém, quando apresentado, por ser muito similar ao PL 7180/14, este, sim, do deputado Erivelton, tramitou apensado a ele (MOURA, 2016, p. 32).

<sup>17</sup> O trecho do discurso de Erivelton que remete a *Maquiavel Pedagogo* é uma absoluta paráfrase do artigo de Nagib, o que indica uma construção conjunta em torno da interpretação. Após criticar o uso das salas de aula como espaço para moldar juízos morais, sentimentos e atitudes dos estudantes em relação a certos temas, o deputado arremata: “Há quem denomine isso de educação de valores. (...) Por esse tipo de educação, o objetivo não é transmitir conhecimento aos alunos, mas sim inculcar determinados valores e sentimentos na consciência do estudante, a fim de que ele adote determinado comportamento. É um tipo de lavagem cerebral, porque utiliza, muitas vezes, técnicas de manipulação mental bastante conhecidas. Recomenda-se, a propósito, a leitura do livro *Maquiavel Pedagogo*, de Pascal Bernardin” (SANTANA, 2013).



principais agentes são os professores. Nessa linha, as ações educativas empreendidas, voltadas para métodos de ensino-aprendizagem ativos, minariam os valores oriundos do seio familiar, ameaçando a própria constituição daquela que é considerada célula primordial das sociedades. Por fim, essa mentalidade revolucionária, que representa um perigo a ser evitado a todo custo, nada mais seria do que uma reatualização da utopia comunista, um “criptocomunismo” de que não se dão conta nem mesmo os principais agentes e as principais organizações que formulam essa ampla transformação. Apenas pessoas como Bernardin, Carvalho e Nagib perceberam o maquiavelismo dos globalistas.

Em que pese a tentação de restringir tal concepção de mundo a mera retórica conspiracionista, atirando-a imediatamente ao canteiro do pitoresco da história, devemos reafirmar a seriedade com que deve ser encarada essa concepção de mundo, que, num espaço de aproximadamente quinze anos, saiu das páginas de um obscuro livro francês para formulação de base de movimentos reacionários na sociedade civil e para política oficial de governo na sociedade política, tanto no Brasil quanto alhures.

*Maquiavel Pedagogo* é dividido em 14 capítulos, mais uma introdução, uma conclusão e uma “bibliografia seletiva” que, de tão seletiva, apresenta sugestão de apenas uma obra, considerada pelo autor um livro “capital, que nos abriu os olhos sobre a revolução do sistema educacional americano e ao qual nós devemos muito”.<sup>18</sup> Embora os capítulos não estejam agrupados em seções maiores, podemos dividir a obra em três blocos principais: o primeiro trata da ascensão, consolidação e difusão aquilo que o autor considera ser o conjunto de técnicas de manipulação psicológica que, uma vez alcançando o conjunto das entidades globalistas (ONU, Unesco, OCDE...), transformou-se no grande paradigma a pautar a revolução pedagógica planetária; o segundo bloco destrincha os significados e conteúdos da proposta pedagógica formulada por essas entidades e ameaçadora dos valores familiares; por fim, os capítulos finais retomam a discussão buscando a aplicabilidade do fenômeno na Europa, especialmente França, e nos Estados Unidos.

---

<sup>18</sup> Trata-se de EAKMAN, 1991. A restrição bibliográfica apresenta ainda dois problemas. O primeiro: apesar de ser chamada de “obra capital”, há, em *Maquiavel Pedagogo*, apenas uma referência direta a ela: a nota 130, e num momento que não apresenta centralidade na argumentação. O segundo: a obra é referenciada com dois nomes distintos. Na nota 130, é chamada de *Educating for the New World Order* (o nome correto); na bibliografia aparece como *Education for the New World Order*. Ressalte-se que pode ser simplesmente erro da edição brasileira, já que não comparamos com a original.



Nos interessam especialmente os primeiros dois blocos, pois neles está contida a lógica de ataques mais próxima da utilizada pelo MESP. Tal lógica pode basicamente ser dividida em duas etapas, a partir da citação da introdução apontada acima: 1) construção de mecanismos de transformação de valores e atitudes dos alunos; 2) expansão dos ataques, a partir desses mecanismos, aos sentidos “verdadeiros” de educação, substituindo-os pela educação revolucionária que visa à implementação do comunismo.

A construção dos mecanismos componentes da revolução pedagógica teria entre seus traços mais importantes a “asfixia ou subordinação do ensino livre” e a “pretensão a anular a influência da família”. Para tal, “os ensinamentos formal e intelectual são negligenciados em proveito de um ensino não cognitivo e multidimensional, privilegiando o social”. Isso justificaria, na visão do autor, o contínuo decaimento do nível escolar, “o que aliás não surpreende, já que o papel da escola foi redefinido e que sua missão principal não consiste mais na formação intelectual, e sim na formação social das crianças”. A escola, assim, já não buscaria “fornecer a elas ferramentas para a autonomia intelectual, mas antes se lhes deseja impor, sub-repticiamente, valores, atitudes e comportamentos por meio de técnicas de manipulação psicológica.” A isso Bernardin chama “ditadura psicopedagógica.” (2013, p. 10-12).

O movimento de revolução pedagógica não apenas ameaçaria os valores familiares e a liberdade individual, mas também produziria uma profunda destruição da educação de qualidade, já que redefiniria a principal missão da escola, de formação intelectual. Para Bernardin, essa redefinição da missão escolar ainda estaria atrelada a uma nova faceta do comunismo, nascida “nos meios revolucionários norte-americanos, retomados e desenvolvidos ulteriormente pela URSS e pela Unesco”. E como que antecipando uma contestação possível, munida de evidências, de que órgãos como a Unesco ou a OCDE pouco têm de comunistas, o autor já se adiantaria (2013, p. 13): “nos encontramos face a uma temível manobra criptocomunista, [que] não exclui, em absoluto, a hipótese globalista da convergência entre capitalismo e comunismo. (...) na verdade supõe a presença de um forte elemento criptocomunista na sociedade posterior à desaparecimento da cortina de ferro.”

Em outras palavras, a presença comunista em organismos em tese do mundo capitalista se explicaria pelo globalismo. E não adiantaria afirmar que isso pouco diz. Em todo o livro, isso o mais próximo a que se chega de uma definição. O globalismo é



entendido como uma espécie de aproximação entre comunismo e capitalismo, produzindo um amálgama sob predomínio do primeiro. Esse amálgama, que teria no trabalho para a “destruição ou para a subversão da fé” o seu “objetivo maior” (2013, p. 130), embora não tenha ainda convertido todas as elites, de acordo com o autor, caminharia rumo a uma transformação das distinções entre esquerda e direita que acabaria por transformar o próprio capitalismo em uma espécie de cavalo de Troia do comunismo – não tanto mais voltado à vitória sobre o capital, mas, sim, direcionado para a destruição da tradição por meio, inclusive, da educação multicultural (2013, p. 69-70).

O método da revolução seria o psicológico, e então Bernardin passa os capítulos seguintes expondo as técnicas desenvolvidas, a partir dos anos 1950, com o intuito de produzir mudanças comportamentais que independeriam da vontade do sujeito. Dentre todas as teorias e experiências psicológicas apresentadas, a mais importante para nossa argumentação é a da “dissonância cognitiva”, elaborada em 1957 pelo psicólogo estadunidense Leon Festinger. Segundo Bernardin, “uma dissonância cognitiva é uma contradição entre dois elementos do psiquismo de um indivíduo, sejam eles: valor, sentimento, opinião, recordação de um ato, conhecimento etc”, cujo estudo “permite perceber o quanto nossos atos podem influenciar nossas atitudes, crenças, valores ou opiniões.” Afinal, ainda segundo o livro, “se é evidente que nossos atos, em medida mais ou menos vasta, são determinados por nossas opiniões, bem menos claro nos parece que o inverso seja verdadeiro, ou seja, que nossos atos possam modificar nossas opiniões.” (2013, p. 23).

No entanto, argumenta Bernardin, é exatamente isso que ocorre, em especial “se um indivíduo é levado a cometer publicamente (na sala de aula, por exemplo) ou frequentemente (ao longo do curso) um ato em contradição com seus valores, sua tendência será a de modificar tais valores, para diminuir a tensão que lhe oprime.” Em outras palavras, quaisquer atitudes estimuladas em sala de aula, se aparecem em contradição com os valores que o estudante traz de casa, então o choque entre prática e pensamento faria com que aquela transformasse este, de modo que o resultado seria a completa transformação dos valores iniciais justamente naqueles que o planejamento escolar desejasse, resultando em uma profunda *lavagem cerebral*. Dessa maneira, qualquer proposição que leve a uma ação estudantil que contrarie seus valores constitui uma manipulação psicológica que visa somente a atacar os valores familiares.



Quando adicionamos a isso o temor do conteúdo que transformará esses valores (aqueles globalistas hegemônicos pelo criptocomunismo), temos a maior parte do arsenal que o MESP tem disparado contra qualquer proposta de educação transformadora. Afinal, se ela busca *transformar*, tal se daria sempre por meio de uma profunda violência psicológica sobre os estudantes. Os professores, alvos a serem odiados, deveriam ser contidos o máximo possível se ousarem sugerir qualquer metodologia que contasse com participação ativa do corpo discente. Afinal, colocar o aluno frente a novas atitudes levaria necessariamente a um processo de racionalização que obrigaria o estudante a repensar seus valores, como forma de dar sentido à conexão entre pensamento e ação.

Tudo, para Bernardin, serviria de caminho para uma “revolução psicológica”, composta por uma “revolução ética – a subversão dos valores” e por uma “revolução cultural”. A única saída para impedir essa revolução promovida pelos agentes educadores seria, para o autor, desmontar os elementos constitutivos dessa “nova ética”. Esses elementos, defendidos pelos globalistas e que deveriam ser profundamente atacados, são os seguintes:

Os direitos humanos (estendidos ao direito social: direito à habitação, à alimentação, ao trabalho etc.); a bioética; os direitos das crianças (temível arma contra a família); a educação para a paz, a concórdia entre as nações, o desarmamento, o civismo pacífico, a fraternidade humana, a consciência da interdependência entre as nações (Unesco); a educação para o meio ambiente (Comissão de Bruxelas, Unesco); a criação de um “mundo mais justo e solidário, pilar da nova ordem internacional” (Parlamento Europeu); a “experiência da vida em uma sociedade multicultural” (Parlamento Europeu; temas similares na Comissão de Bruxelas e na Unesco); a tolerância (Unesco); a “passagem da competição à cooperação” (Unesco); o desenvolvimento da consciência política (Parlamento Europeu, Unesco); a “paz no espírito dos homens” (Unesco); etc. (BERNARDIN, 2013, p. 57-58)

Ainda que a disputa pela construção hegemônica de sentido para os termos em uso faça parte da luta política e ideológica, especialmente para aqueles que constituem “significantes vazios” (LACLAU, 2011, p. 67-80), não há qualquer possibilidade de considerar a citação acima uma simples disputa por significado para os termos elencados. Pelo contrário: a completa ausência desse tipo de reflexão em *Maquiavel Pedagogo* mostra que a simples presença dos termos em si já constitui imenso perigo, ainda que no sentido mais “moderado” possível, partindo de instituições transacionais comprometidas





com os limites do próprio capitalismo. Assim, ao considerar a sugestão temática já uma transgressão revolucionária, Bernardin dirige sua crítica não a possíveis limitações dos sentidos dos termos, mas à mera presença deles na educação. Como resultado, podemos pensar, invertendo a proposição da referência, que, para o autor, uma lógica educacional válida só pode ser exercida pela violência, pela guerra, pela competição, pela homogeneização cultural e pelo descaso frente a qualquer concepção de Meio Ambiente e de Direitos Humanos.

Sob o argumento de que o método de promoção de valores éticos é questionável – ainda que, como admite o autor, seja feito em ambiente de troca, liberdade e de modo não-impositivo (na verdade, aí é que o método teria mais força...) - , Bernardin possibilita que o oposto das proposições constitua a norma social, abstendo-se de oferecer qualquer caminho para a superação das opressões, desigualdades, injustiças e violências do mundo em que vivemos. E a maior demonstração disso é que, logo após a enumeração dos itens indicados na citação acima, Bernardin assim analisa a passagem: “percebe-se aí, sob uma hábil apresentação, a retórica criptocomunista”. (2013, p. 58).

E assim justifica o autor seu posicionamento crítico frente àquele conjunto de valores.

a manobra destinada a modificar os valores articula-se assim: inicialmente, impedir a transmissão, especialmente por meio da família, dos valores tradicionais; face ao caos ético e social daí resultantes, torna-se imperativo o retorno a uma educação ética – controlada pelos Estados e pelas organizações internacionais, e não mais pela família. Pode-se, então, induzir e controlar a modificação dos valores. Esquema revolucionário clássico: tese, antítese e síntese, que explica a razão por que, chegada a hora, os revolucionários se fazem os defensores da ordem moral (BERNARDIN, 2013, p.66).

Sob o argumento de que aquele conjunto de valores constitui uma justificativa da revolução mundial contra a família, trava-se qualquer possibilidade de alteração social. O discurso em defesa da família, tão forte aqui como no MESP, é elevado a valor máximo social, sob o qual todos os demais se devem submeter, inclusive aqueles que combatam as mais variadas formas de violência social.

É claro que, frente a essa percepção do social, o ensino de história não poderia ficar de fora. Num capítulo convenientemente intitulado “reescrever a história”, Bernardin (2013, p. 73) afirma que os objetivos anteriormente perseguidos pelas



entidades globalistas (por exemplo: “educação para a paz”, “concordância entre nações”, “desarmamento”, “fraternidade humana” e “experiência da vida em uma sociedade multicultural”) não se poderiam satisfazer com o ensino da história tal como feito atualmente. Dessa forma, a busca pela eliminação dos conflitos entre nações, etnias ou religiões implicaria um projeto que exigiria, segundo Bernardin, “reescrever a história, projeto essencialmente totalitário.” Essa reescrita totalitária da história consistiria basicamente na busca pelo ocultamento de “um de seus autênticos motores”, isto é, na busca pela “mutação psicológica, que deve amputar, das gerações futuras, as suas raízes”, impossibilitando-lhes “toda a verdadeira compreensão política” (*Idem*).

O exemplo que Bernardin transcreve para ilustrar sua interpretação é da Unesco, propondo “a elaboração de um manual de história geral da Europa, bem como um manual de história universal, com a ativa participação de comitês de historiadores dos países interessados.” O mesmo documento indica, ainda, a conveniência de se aperfeiçoar o ensino de história, bem como de outras ciências humanas, visando ao “despertar do interesse e a melhor compreensão de outras comunidades, a fim de impregnar tal interesse de um espírito de objetividade científica e de tolerância, eliminando tudo o que possa haver de desconfiança e de desprezo relativamente a outros povos.” Afinal, continua o texto (*apud* BERNARDIN, 2013, p. 73-74), “a simples apresentação objetiva dos fatos” seria “insuficiente para produzir a atitude desejada”, devendo o ensino de história ser realizado “dentro de um verdadeiro espírito de tolerância, de modo a fazer compreender que os adversários de ontem são os parceiros de hoje, e que sua colaboração em uma obra comum só pode beneficiar a todos.” Assim, “na medida em que se possa criar uma tal atmosfera, os temas relativos à paz, ao desarmamento, à cooperação e aos direitos humanos se impõem como uma obrigação.”

Não está em questão aqui a eficácia da abordagem, ou mesmo a pertinência, de um ponto de vista epistemológico, da proposta da Unesco. Até porque não são esses os elementos da crítica de Bernardin. Nos interessa, muito mais, nesta reta final, atingir o ponto essencial da importância do ensino de história dentro dessa retórica. Afinal, o que Bernardin, bem como o MESP, desprezam no ensino da disciplina é justamente qualquer concepção que concorde com a ideia de que ela não deve se restringir à “apresentação objetiva dos fatos”. Não apenas pela impossibilidade dessa abordagem – afinal, inexistem fatos sem interpretações a ele subjacentes, inclusive no recorte do que vem a constituir



um fato histórico. Mas, principalmente, porque os sentidos do ensino de história estão sempre atrelados a concepções de mundo que veiculam valores, discutem política, escovam aspectos morais. Tudo, justamente, que Bernardin e o MESP recusam à área. Daí o autor afirmar, após a citação acima, o quanto “é revoltante a pouca importância que se dá à apresentação objetiva dos fatos” (2013, p. 74).

Na conclusão, retomando a discussão, Bernardin afirma: “o problema é, na verdade, mais vasto. Trata-se da aplicação das Ciências Humanas e Sociais à revolução, aplicação esta que não se limita apenas ao domínio do ensino.” (2013, p. 158).

Poderíamos nos perguntar, encaminhando nossas conclusões: pode um ensino minimamente significativo de história ser diferente?

### Considerações finais

O pânico que compõe a base de sustentação da força do MESP frente à produção de leis e espalhamento do “ódio aos professores” (PENNA, 2016b), é sinteticamente descrito por Olavo de Carvalho (2009):

Só para vocês fazerem uma idéia de até onde a coisa chega, os programas educacionais de quase todas as nações do mundo, em vigor desde há pelo menos vinte anos, são determinados por normas homogêneas diretamente impostas pela ONU e calculadas não para desenvolver a inteligência ou a consciência moral das crianças, mas para fazer delas criaturas dóceis, facilmente amoldáveis, sem caráter, prontas a aderir entusiasmadamente, sem discussão, a qualquer nova palavra-de-ordem que a elite global julgue útil aos seus objetivos. (...) Todas as disciplinas, incluindo matemática e ciências, foram remoldadas para servir a propósitos de manipulação psicológica. O próprio Pascal Bernardin descreveu meticulosamente o fenômeno em Machiavel Pedagogo (1995). **Leia e descobrirá por que seu filho não consegue resolver uma equação de segundo grau ou completar uma frase sem três solecismos, mas volta da escola falando grosso como um comissário do povo, cobrando dos pais uma conduta “politicamente correta”.** (grifos meus)

O filho que volta da escola transformado em suas reflexões, não mais aceitando absurdos que porventura possam estar presentes em uma situação familiar, constitui o verdadeiro temor do MESP, e não a pura ausência de conteúdos mais básicos dos saberes disciplinares. Afinal, não há qualquer oposição entre a compreensão de conteúdos e a reflexão sobre os próprios valores. A falsa separação apontada serve apenas para que, a



partir de certo senso comum sobre o que constitui a verdadeira educação, possa Carvalho – assim como o MESP – produzir uma clivagem na qual apenas uma das metades poderia ser tarefa escolar – justamente aquela que nada põe em cheque em termos de valores familiares.

Como pode o ensino de história se posicionar frente a essa questão? Podemos responder invertendo o sentido da crítica a partir de uma provocação: Pascal Bernardin e o MESP estão absolutamente corretos em um aspecto: o ensino de história mais significativo só pode, de fato, transformar de tal maneira o(a) aluno(a) que ele(a) romperia, ao menos em parte, com as concepções oriundas do núcleo familiar.

Explico a provocação com o auxílio de um autor que tem sido muito significativo para boa parte dos trabalhos que buscam explicar os problemas concernentes ao MESP: Gert Biesta.

Para Biesta (2012; 2010, n.p.), a educação compreende três dimensões que, não obstante se entrelacem, podem ser compreendidas separadamente. São elas a dimensão da qualificação, da socialização e da subjetivação. Nos interessa esta última em particular, para Biesta aquela que constitui o mais profundo sentido da educação, afastando-se de qualquer confusão entre “educação” e mera “aprendizagem”.

A subjetivação tem esse papel central porque é nessa dimensão que se torna possível, pela educação, a ênfase no “vir ao mundo”; o foco em possibilitar que cada indivíduo possa ter sua unicidade, sua voz própria, e não há apenas a preocupação com conteúdos que possam formar sua base de compreensão da realidade, ou com processos de inserção num mundo já formado, respectivamente focos da qualificação e da socialização. Biesta deixa claro que não se trata de eliminar ou minimizar essas dimensões, mas de compreender que a educação é mais digna desse nome na medida em que cumpre as possibilidades da subjetivação. Essas possibilidades, quando ressaltadas no processo educativo, constituem uma “educação fraca” (BIESTA, 2016, n.p.) – isto é, incapazes de controlar com rigor os processos pelos quais os resultados atendem aos objetivos iniciais.

Nesse sentido, Biesta, baseado em Derrida, destaca o quanto esse processo se dá por meio de uma “violência transcendental”, um tipo de violência que necessariamente viola a soberania do aluno (BIESTA, 2013, p. 46-50). Isso não significa que a educação deva ser bruta. Significa que “a educação é uma forma de violência, uma vez que interfere



na soberania do sujeito propondo questões difíceis e criando encontros difíceis.” (2013, p. 49). Afinal, sem a disposição para ter suas certezas, convicções, *valores* desafiados, deslocados, redefinidos, torna-se impossível trazer o novo ao mundo. Restaria apenas a reiteração do velho, do mesmo. O novo surge sempre nos fragmentos dos processos da “educação forte”, e é capaz de surgir mesmo sem uma dinâmica voltada para sua existência.

Nisto consiste, para o autor, o “belo risco da educação”. A partir de W. B. Yeats, Biesta (2016, n.p.) destaca como, se a tônica, na educação, é trazer o “novo”, é o “vir ao mundo”, então não se trata de encher um balde, mas de acender uma fogueira; se trata de iniciar um processo cuja conclusão desconhecemos, mas que constitui, para o autor, a única possibilidade do irrompimento do “novo” na educação. Eis o “belo risco”: o fato de que a educação abraça processos sobre os quais temos pouco controle, baseados em confiança sem fundamento e responsabilidade sobre o que não sabemos o que será. Trata-se, em síntese, de um despertar cujas consequências não conseguimos de antemão delimitar. Apenas o processo pode nos dar perspectivas.

Tal dimensão educacional aproxima-se de certa concepção conflituosa de democracia que a compreende não como a busca pela construção do consenso que anula a disputa (afinal, impossível), mas como espaço no qual os conflitos fazem parte da própria vivência democrática (MOUFFE, 2015). Entender o “belo risco” inerente à educação – ou, mais especificamente para nossos termos, ao ensino de história – é compreender que seu compromisso com uma vivência democrática não pode se restringir a mero “conteudismo” que permitiria uma melhor qualificação para o exercício da cidadania (como se tal exercício fosse algo a ser alcançado no futuro, porém impossibilitado no presente), nem tampouco pode se restringir a certo racionalismo abstrato para o qual o simples conhecimento teórico da realidade pode dar conta de uma transformação da mesma.

Uma concepção que mais potencializa o ensino de história, explicitando todo o “belo risco” a ele inerente, só pode ser aquela que parte do questionamento radical de si e dos outros. Do questionamento só possível pela igualdade como princípio que emancipa, ao invés de brutalizar (RANCIÈRE, 2013, p.50). Do questionamento que invade de tal maneira o processo de ensino-aprendizagem que permite a “interrupção do ser de um ser” (BIESTA, 2013, p. 194); uma descontinuidade que, na lógica do MESP e



de Bernardin, ameaça seriamente o controle familiar. E que deve, sim, neste sentido ao menos, ameaçar, do mesmo modo que o conceito de “emancipação” tem suas raízes na lei romana, referindo-se à libertação de um filho ou esposa da autoridade legal do *pater familias* (BIESTA, 2016, n.p.). Uma educação emancipatória só pode significar a libertação da autoridade intelectual perante a família (bem como perante outras instâncias e espaços de poder, inclusive, por que não?, da própria escola...) rumo a uma mais plena autonomia só possibilitada pela permanente “curiosidade epistemológica” voltada à transformação de si e do mundo (FREIRE, 2011, n.p.).

O delineamento dessa proposta ultrapassaria os limites deste artigo, exigindo mais espaço de reflexão. Aqui, meu objetivo foi o de levantar alguns pontos iniciais para reflexão coletiva. Como um ensino aberto dentro de uma lógica “fraca”, talvez possamos estar nos arriscando demais ao não ir além dessas considerações iniciais. Contudo, acredito que é nessa “fraqueza” que reside a necessária “força” para o enfrentamento que o MESP e seus formuladores exigem.

## REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA (org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

ARAGUSUKU, Henrique Araujo. **O discurso da “ideologia de gênero” na Câmara dos Deputados: análise crítico-discursiva e psicopolítica**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ARAUJO, Ernesto. **Discurso do ministro Ernesto Araújo durante cerimônia de Posse no Ministério das Relações Exteriores – Brasília, 2 de janeiro de 2019** [online] Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/discursos-artigos-e-entrevistas-categoria/ministro-das-relacoes-exteriores-discursos/19907-discurso-do-ministro-ernesto-araujo-durante-cerimonia-de-posse-no-ministerio-das-relacoes-exteriores-brasilia-2-de-janeiro-de-2019>>. Acesso em 01 abril 2020.

BELLEI, Ana Caroline Campagnolo. **Resenha da obra “Maquiavel Pedagogo ou o ministério da reforma psicológica”, de Pascal Bernardin** [online]. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/2257>>. 2013. Acesso em 01 abril 2020.

BERNARDIN, Pascal. **Maquiavel Pedagogo: ou o ministério da reforma psicológica**. Campinas, SP: Ecclesia e Vide Editorial, 2013.



\_\_\_\_\_; **O Império Ecológico**: ou a subversão da ecologia pelo globalismo. Campinas, SP: Vide Editorial, 2015.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, pp. 808-825, set-dez 2012.

\_\_\_\_\_. **Good Education in an Age of Measurement**. [S.l.] Paradigm Publishers, 2010.

\_\_\_\_\_. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013a

\_\_\_\_\_. **The Beautiful Risk of Education**. New York, NY: Routledge, 2016.

CAMELO, Edgar Antônio Nery Alves. **O Programa “Escola sem Partido” em Goiânia**: implicações e consequências para a educação pública. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

CAMPAGNOLO, Ana Caroline. **VLOGOTECA - Maquiavel Pedagogo: ou o ministério da reforma psicológica** [online]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XReiV7NOH7M>>. 2013. Acesso em 01 abril 2020.

CARVALHO, Olavo de. **As armas da liberdade** [online]. Disponível em: <<http://olavodecarvalho.org/armas-da-liberdade/>>. 2009. Acesso em 01 abril 2020.

\_\_\_\_\_. **Ideário do absurdo** [online]. Disponível em: <<http://olavodecarvalho.org/ideario-do-absurdo/>>. 2000. Acesso em 01 abril 2020.

\_\_\_\_\_. **O Imbecil Coletivo**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2018.

\_\_\_\_\_. **O Jardim das Aflições**. 3ª edição. Campinas, SP: Vide Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_. **Perdendo o senso** [online]. Disponível em: <<http://olavodecarvalho.org/perdendo-o-senso/>>. 2013. Acesso em 01 abril 2020.

CASTILHO, Jenifer. **A verdade sobre o Escola sem Partido** [online]. Disponível em: <<https://www.institutoliberal.org.br/blog/verdade-sobre-o-escola-sem-partido/>>. 2017. Acesso em 01 abril 2020.

CASTRO, Gabriel de Arruda. **Cinco táticas de doutrinação em sala de aula que você precisa conhecer** [online]. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/cinco-taticas-de-doutrinacao-em-sala-de-aula-que-voce-precisa-conhecer-0bjj85rgqfajhagh43q0zi30v/>>. 2017. Acesso em 01 abril 2020.



COLOMBO, Luiza Rabelo. Reflexões sobre o movimento Escola sem Partido e seu avanço no campo das políticas educacionais brasileiras. **Entropia**, v. 2, n. 3, pp. 52-68, janeiro-junho 2018.

CONSTANTINO, Rodrigo. **A revolução pedagógica como instrumento de doutrinação ideológica** [online]. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/rodrigo-constantino/historico-veja/a-revolucao-pedagogica-como-instrumento-de-doutrinacao-ideologica/>>. 2014. Acesso em 01 abril 2020.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 49-62.

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

FRIGOTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LAGRAVE, CHARLES. **O Império Ecológico e o totalitarismo planetário**. *apud* CARVALHO, Olavo [online]. Disponível em: ><http://olavodecarvalho.org/o-imperio-ecologico-e-o-totalitarismo-planetario/>>. 1999. Acesso em 01 abril 2020.

MATTOS, Amana; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; COSTA, Carina Martins; SILVA, Conceição Firmina Seixas; VELLOSO, Luciana; LEONARDI, Paula; ALBERTI, Verena; PENNA, Fernando de Araujo. Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao projeto de lei Escola sem Partido. In: FRIGOTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 87-104.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, pp. 590-621, 2016.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola sem Partido”**: Relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. 2016. 188p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

\_\_\_\_\_; SALLES, Diogo da Costa. O Escola sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. **Periódicus: revista de estudos interdisciplinares em gêneros e sexualidades**, v. 1, n. 9, pp. 136-160, maio-out. 2018.





NAGIB, Miguel. **Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?** [online]. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/quem-disse-que-educacao-sexual-e-conteudo-obrigatorio/>>. 2013. Acesso em 01 abril 2020.

PENNA, Fernando de Araujo. O ódio aos professores. In: AÇÃO EDUCATIVA (org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016b, p. 93-100.

\_\_\_\_\_. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016a, p. 43-58.

\_\_\_\_\_; SALLES, Diogo da Costa. A dupla certidão de nascimento do Escola sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: MUNIZ, Altemar de Costa; LEAL, Tito Barros (orgs.) **Arquivos, documentos e ensino de história**: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2017, p. 13-38.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SALLES, Diogo da Costa. **Criando a doença para vender a cura**: o discurso da “doutrinação ideológica” do Movimento Escola sem Partido. 2019. 147p. Dissertação (Mestrado em História Social). – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2019.

SANTANA, Erivelton. **Discurso em 16/03/2013** [online]. Disponível em: <[32](https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=416.3.54.O&nuQuarto=50&nuOrador=2&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=16:27&sgFaseSessao=GE&Data=16/12/2013&txApelido=ERIVELTON%20SANTANA,%20PSC-BA&txFaseSessao=Grande%20Expediente&txTipoSessao=N%C3%A3o%20Deliberativa%20de%20Debates%20-%20CD&dtHoraQuarto=16:27&txEtapa=>. 2013. Acesso em 01 abril 2020</p></div><div data-bbox=)



**“PROFESSOR DOUTRINADOR”, *HOMESCHOOLING* E  
“IDEOLOGIA DE GÊNERO”: A TRÍADE QUE AMEAÇA A  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**“*PROFESSOR DOUTRINADOR*”, *HOMESCHOOLING* AND  
“*GENDER IDEOLOGY*”: *THE TRIAD THAT THREATENS  
BRAZILIAN EDUCATION***

**Amanda de Mendonça<sup>1</sup>**

**RESUMO**

Este artigo aborda três eixos: a defesa do *homeschooling*, a perseguição à chamada “ideologia de gênero” e aos professores “doutrinadores”, que compreendo como parte de uma agenda moralizadora da educação brasileira. O objetivo do texto é refletir sobre a criação desta agenda, sobre quem são os agentes e instituições que dela participam e quais são seus principais interesses. Para isso recorro aos discursos públicos dos representantes desta agenda e analiso como ela vem se sustentando no atual cenário. A proposta é contribuir com as discussões e reflexões atuais acerca do chamado conservadorismo na educação, sobre o avanço do fundamentalismo religioso nas políticas educacionais e para a defesa de uma educação pública, democrática e laica.

**PALAVRAS-CHAVE**

Políticas educacionais; Conservadorismo; Laicidade.

**ABSTRACT**

This article addresses three axes: the defense of *homeschooling*, the persecution of the call “gender ideology” and to the teachers “doctrinators”, that I understand as part of a moralizing agenda for brazilian education. The purpose of the text is to reflect on the creation of this agenda, on who are the agents and institutions that participate in it and what are their main interests. For that I refer to the public speeches of the representatives of this agenda and analysis how it is supported in the current scenario. The proposal is to contribute to current discussions and reflections about the call conservative in education, about the advancement of religious fundamentalism in educational policies and for the defense of public, democratic and laic education.

**KEYWORDS**

---

<sup>1</sup>Pós-doutoranda em educação, doutora em Política Social, mestre em educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE / UFRJ. Tem experiência na área de Sociologia da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: sociologia da educação, gênero, educação, laicidade e Políticas Públicas.. Foi professora substituta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e tutora do CEDERJ. Atualmente é docente na Universidade Estácio de Sá e integra o Observatório da Laicidade na Educação - OLÉ



Educational policies; Conservatism; Secularism.

## Introdução

As expressões “ideologia de gênero” e “professor doutrinador” ganharam enorme notoriedade no Brasil nos últimos anos, especialmente no campo educacional. Vivenciamos uma conjuntura em que episódios de ataques aos direitos LGBTIs e para a chamada “ideologia de gênero” na educação são cada vez mais frequentes. No início de setembro de 2019, por exemplo, o governador de São Paulo, João Doria (PSDB), mandou recolher o material escolar de ciências para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental<sup>2</sup>, pois segundo ele a apostila trazia conceitos de sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual. Na semana seguinte foi a vez do prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella (Republicanos), determinar que fossem recolhidos materiais por conteúdo inapropriado. O prefeito considerou a história em quadrinhos "Vingadores: A cruzada das crianças", em que dois dos personagens da saga são namorados e aparecem se beijando em um painel, conteúdo sexual para menores e ordenou que fosse recolhida da Bienal do Livro<sup>3</sup>.

Esse é o mesmo contexto em que atual secretário-executivo do Ministério da Educação (MEC), Antônio Paulo Vogel afirma que o governo irá elaborar um novo edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para que os livros didáticos, distribuídos nas escolas de todo o país, fiquem livres de “doutrinação”. Seguindo a mesma linha, o ministro da Educação, Abraham Weintraub, se manifestou sobre os materiais que supostamente são trabalhados nas escolas. Conforme matéria do jornal Estadão, de 07 de janeiro de 2020, o Ministro criticou o chamado “kit gay”, reiterou a fala do presidente Jair Bolsonaro (PSL) sobre a necessidade de mudanças nos livros

---

<sup>2</sup> Doria manda recolher apostila de ciência que fala sobre diversidade sexual: 'Não aceitamos apologia à ideologia de gênero'. G1, 03 de set. de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/09/03/doria-manda-recolher-livros-de-ciencia-que-fala-sobre-diversidade-sexual-nao-aceitamos-apologia-a-ideologia-de-genero.ghtml>. Acesso em: 04 de abril de 2020.

<sup>3</sup> Marcelo Crivella, prefeito do Rio, manda recolher livro da Bienal e gera protestos. G1, 06 de set. de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/09/06/marcelo-crivella-prefeito-do-rio-manda-recolher-livro-da-bienal-e-gera-protestos.ghtml>. Acesso em: 04 de abril de 2020.



didáticos devido ao conteúdo “excessivo” dos mesmos e afirmou em entrevista: “Quem educa é a família, a escola ensina. A gente ensina a ler, a escrever e ensina um ofício. Sai o ‘kit gay’ e entra a leitura em família”.

Esse cenário envolvendo perseguição aos professores e a temáticas relacionadas a gênero e sexualidade na educação ganharam notoriedade a partir da aliança de diversos setores caracterizados como conservadores e de grupos religiosos fundamentalistas, que passaram a atuar de modo a gerar pânico moral entre a população do país. Desta forma, acredito que existem agentes e interesses distintos envolvidos nas tentativas de ingerência sobre os planejamentos educacionais, dos currículos e sobre ação pedagógica dos docentes, mas que se conectam em alguma medida nestes episódios recentes de disputas do campo educacional.

Nesse artigo, defendo a ideia de que o quadro de acúmulo de capital político, econômico e social, aliado a fatores como o de pânico moral e de fortalecimento de setores religiosos extremistas, contribuíram para que projetos como o Movimento Escola Sem Partido<sup>4</sup> e os contrários à “ideologia de gênero” na escola se encontrassem, desenvolvendo atuações conjuntas e um discurso unitário para camadas da sociedade brasileira. O fato é que essa “aliança” entre setores liberais, conservadores e agentes religiosos vem permitindo uma ingerência cada vez maior sobre as políticas educacionais, sobre a atuação docente e sobre o papel da escola.

Assim, através deste cenário formado pelo que chamo de uma agenda<sup>5</sup> moralizadora do país, especialmente através de projetos e políticas educacionais, busco neste texto pensar as relações entre Estado, religião e democracia. Compreendo como parte estruturante desta agenda: a defesa do *homeschooling* ou educação domiciliar, a perseguição à chamada “ideologia de gênero” e ao que se intitulou professores “doutrinadores”. Para tal, acredito ser necessário apresentarmos a ingerência de segmentos religiosos e conservadores na produção das políticas educacionais do país.

Desta forma, busco identificar os principais agentes envolvidos nestes projetos, suas movimentações e discursos. Através de uma pesquisa qualitativa, envolvendo análise

---

<sup>4</sup> Para maiores informações consultar a página oficial do Movimento Escola Sem Partido: <https://www.escolasempartido.org/>

<sup>5</sup> O uso da expressão “agenda” ao longo de todo o texto refere-se a um conjunto de ações públicas, que incluem projetos, discursos, legislações, movimentos e mobilizações em torno de um conjunto de temas e pautas.



documental e dos discursos públicos que se destacaram no percurso de constituição desta agenda, procuro reconhecer os argumentos fundamentais que se sobressaíram neste processo.

O objetivo, portanto, é refletir sobre a criação desta agenda, sobre quem são os agentes e instituições que dela participam, quais são seus principais interesses e como estes vem se organizando e atuando para implementar esta agenda. Como antagônico a este projeto educacional em curso está a educação democrática e laica. Nessa perspectiva, a escola passa a ser entendida como um espaço estratégico para o diálogo e para o combate a preconceitos oriundos especialmente destes discursos religiosos e deterministas. Isso significa negar a escola “neutra” e defender uma escola que promova os valores básicos que permitem a própria existência de uma ordem democrática.

Ou seja, a educação democrática e laica assume uma tarefa pedagógica e positiva, abordando valores e princípios que propiciam o questionamento e o rompimento com uma série de entraves morais e colaboram para a abordagem de temas como gênero e sexualidade no segmento educacional sem interdições. Nesse sentido, aponto também que esta agenda moralizadora atenta direto contra qualquer referência a uma educação e um Estado laico, pois se orienta e se organiza a partir de grupos religiosos, que tentam através dela impor seus dogmas, valores e uma determinada moral, censurando, interditando e contendo a ação de grupos sociais.

A proposta deste artigo, portanto, é contribuir com as discussões e reflexões atuais acerca do chamado conservadorismo na educação, sobre o avanço do extremismo religioso nas políticas educacionais e para a defesa de uma educação pública, democrática e laica.

### **A Agenda: percurso e argumentos**

Partindo do pressuposto de que está em curso no Brasil, portanto, esta agenda moralizadora, baseada na convergência de diferentes setores, um elemento de extrema relevância e que podemos considerar como um pontapé inaugural desta agenda foi o que se convencionou chamar no Brasil de “ideologia de gênero”.

Essa expressão, assim como a notoriedade do tema, adquiriu grande visibilidade social e política após a tramitação do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado em 2014. A temática figurou entre as grandes polêmicas envolvidas na aprovação do Plano e



constituiu os discursos de grande parte dos agentes envolvidos diretamente com o PNE, bem como diversos grupos sociais.

Ainda durante sua tramitação o texto do Plano passou a sofrer questionamento em relação a presença dos artigos que continham a expressão gênero e orientação sexual. A Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado, cujo relator era o senador Álvaro Dias à época filiado ao PSDB, substituiu gênero e orientação sexual ao longo do texto por termos como desigualdade. Mas a polêmica estabeleceu-se de fato no momento em que o Senador Vital do Rego (PMDB) apresentou um substitutivo, PLC nº 103, onde gênero e orientação sexual voltavam a figurar no texto. Iniciava-se uma verdadeira batalha para a derrocada deste substitutivo<sup>6</sup>.

Entrava em cena um dos agentes mais importantes neste processo, o senador Magno Malta (PR). Pastor evangélico e atuante nas redes sociais, Malta, que já havia se envolvido em outra disputa envolvendo os movimentos feministas e LGBTI, quando foi contrário ao projeto de lei 122 de 2006 que criminaliza a homofobia, passou a protagonizar no Senado esta batalha: “Ideologia de gênero é uma tentativa do Estado em interferir na família. Uma ameaça que devemos jogar no lixo” (MALTA, 2013 *apud* DIP, 2016).

A partir daí firmava-se o que Vital da Cunha (2014) chamou de atuação em rede e na rede de segmentos cristãos, para divulgar seus argumentos, convocar o apoio dos fiéis, difamar e acompanhar as ações dos opositores. Padres, pastores e instituições cristãs passaram a mobilizar contra o PLC 103. Constituía-se uma atuação por meio de e-mails para os senadores líderes das bancadas no Senado, do uso das redes sociais e canais na internet e de petições online:

Diga não à Ideologia de Gênero em nosso sistema educacional!  
Não queremos que a Ideologia de Gênero seja oficializada em nosso país!  
Sr. Senador, venho, por meio deste e-mail exigir a rejeição do substitutivo do PNE, de autoria do senador Vital do Rêgo, e a rejeição da inclusão da igualdade de gênero como diretriz do plano nacional de educação.  
A imensa maioria dos brasileiros é contra as práticas de sexualização precoce que serão oficializadas em nosso sistema educacional, caso esse substitutivo seja aprovado tal como está. Além disso, a introdução da ideologia de gênero em nossa legislação oficializará a completa subversão da estrutura familiar natural.

<sup>6</sup>Para maiores informações consultar: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/108259>



Por isso insisto no pedido de rejeição ao substitutivo do PNE, bem como na retirada de toda e qualquer noção relativa à igualdade gênero.

Atenciosamente,

[Seu nome]

Assine agora a petição para enviar um e-mail a cada um dos líderes de bancada no Senado!

Outros senadores também aderiram à campanha contra a “ideologia de gênero”, como Marcelo Crivella (REPUBLICANOS), que alegou em seu discurso no plenário que a discussão sobre diversidade e orientação sexual é papel da família e não do Estado. O à época senador ainda afirmou que o pai e mãe são os responsáveis pela transmissão dos princípios, valores e tradições, cabendo aos professores o ensino, a formação para a cidadania e o preparo para a vida profissional:

Essas coisas têm um valor sagrado. Essas coisas são caras a nós, cujas tradições, princípios e valores são os da família. Daquela família 'adâmica': um homem, uma mulher e seus filhos. E agora com essa discussão de ideologia de gênero nós ficamos sujeitos a deformações, que amanhã poderão ter reflexos muito complexos até de serem avaliados, porque vai dar uma confusão no futuro. E pior, desautorizar o pai e a mãe na sua autoridade de educador - afirmou o senador (AGÊNCIA SENADO, 2013).

Nota-se que mesmo os parlamentares da base do governo naquele momento, como o senador Marcelo Crivella, colocaram-se contrários à tentativa do mesmo de aprovação de um texto do PNE com a presença dos dispositivos referentes a gênero e orientação sexual. Estabeleceu-se um cenário onde senadores da situação e da oposição se uniram diante do veto a chamada “ideologia de gênero” nas escolas. Também é fundamental mencionar que a representação católica e evangélica atuou atuaram de forma uníssona nesta campanha contra o que consideraram como fim da família e o estímulo à homossexualidade.

Padre Paulo Ricardo, da arquidiocese de Cuiabá, onde trabalha como vigário judicial, também se tornou uma das figuras de destaque no embate a “ideologia de gênero” e na unidade dos cristãos. Seus vídeos com sermões pregando contra a esquerda e suas tentativas de acabar com a família têm uma enorme audiência. Um desses vídeos chegou a ter 500 mil visualizações. Padre Paulo Ricardo também ministra cursos e palestras em



todo o Brasil contra o “perigo do gênero” e se tornou um dos principais agentes católicos envolvidos nesta disputa<sup>7</sup>.

Cumpré destacar que o senador Vital do Regô fora o responsável por apresentar um substitutivo que reintroduzia gênero e orientação sexual no texto do PNE: “a alteração empreendida no inciso III do art. 2º do projeto de lei, que elimina a menção expressa às espécies de discriminação que se almeja combater contraria orientação contida no rol de objetivos fundamentais da Constituição Federal que elenca e identifica essas espécies discriminatórias” (BRASIL, 2013). Contudo, conforme expresso em diversas passagens nas redes sociais e na página do Padre Paulo Ricardo, seu vínculo e compromisso com a Igreja Católica o fez identificar qual era posição da maioria dos católicos e a ameaça contra a família em curso, tendo o senador alterado sua posição pouco tempo depois de apresentado o substitutivo.

A polêmica em curso levou o plenário do Senado Federal a adiar a votação do Plano Nacional de Educação por duas vezes, mas em dezembro de 2013 o substitutivo do Senado nº103 de 2012 foi aprovado, sem a referência a gênero e orientação sexual, e foi remetido a Câmara Federal<sup>8</sup>. Assim, o senado havia dado o pontapé para toda a batalha que viria a se construir em torno da chamada “ideologia de gênero”. Deputados religiosos, com destaque para os católicos e evangélicos, passaram a fazer referência a este debate na tribuna, a usar as redes sociais e seus canais de comunicação para alertar sobre o perigo que representava a presença do termo gênero no PNE.

Em sequência, durante a tramitação na Comissão especial, e nos demais percursos pela Câmara, parlamentares e ativistas que pressionaram pela retirada das questões do texto levaram cartazes com dizeres do tipo “Gênero não!” ou “Não à ideologia de gênero!”. Importante dizer que a dita "ideologia de gênero" foi taxada pela “bancada cristã”, como sendo munição dos movimentos que agem no Brasil para "a destruição da família" (TOKARNIA, 2014).

Antes de ser aprovado o projeto recebeu ainda novas Emendas ao substitutivo nº103 de 2012 do Senado e teve outro Parecer apresentado pelo deputado Ângelo Vanhoni, quando seguiu para votação em turno único. Assim, em junho de 2014, estava

---

<sup>7</sup> Para maiores informações consultar: <https://padrepauloricardo.org/blog/os-cinco-mandamentos-da-ideologia-de-genero>

<sup>8</sup> Para acompanhar toda tramitação do PL consultar: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/108259/pdf>





aprovada a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014). O Projeto de Lei que originou o PNE se tornou aquele que contou com o maior número de emendas recebido até hoje, na Câmara, tendo sido alvo de discussões em diversas entidades, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, além de casas legislativas estaduais (BRASÍLIA, 2015). Ao todo foram 3.365 emendas.

Vale dizer que movimentos sociais, entidades que atuam na educação e os movimentos identitários, especialmente as feministas e os LGBTI, apresentaram cartas públicas à presidenta solicitando, dentre outras coisas a completa insatisfação com a ausência de qualquer referência a gênero e orientação sexual. Entretanto, a presidenta Dilma Rousseff sancionou em 2014 o texto do Plano Nacional de Educação sem vetos.

Assistiu-se com este episódio do PNE, a ofensiva de lideranças religiosas e setores conservadores na educação brasileira através da temática de gênero e orientação sexual, que sempre ocorreram, ocuparem um outro lugar no imaginário social através das “ameaças” que a presença destes temas na escola representaria para as famílias brasileiras a partir deste momento.

Acredito que, em grande medida, as bases para o impacto frente a estes segmentos e para o desenrolar no campo político e no de produção das políticas educacionais, estiveram diretamente vinculadas a retórica e aos discursos produzidos por agentes e lideranças de diferentes campos na última década.

De acordo com os defensores da existência de uma “ideologia de gênero” a identidade do sujeito é definida a partir do nascimento no sexo masculino ou feminino. Ou seja, não existe para este grupo a ideia de construção social dos papéis de gênero. O sexo biológico determinaria necessariamente a identidade de gênero.

Aliada a questão da identidade de gênero como algo inato, os agentes localizados no que estou denominando como campo conservador também tratam da sexualidade como fruto da natureza humana, ou seja, não existiria orientação sexual, mas determinação a partir do gênero masculino ou feminino. Portanto, a ordem natural para este grupo é a heterossexualidade.

Outro elemento fulcral apresentado por este grupo é o da centralidade da preservação da família. Para os agentes religiosos, em especial, a defesa de o modelo nuclear de família é matriz e organizador de suas posições:



Gênero, orientação sexual e identidade de gênero são palavras que você, certamente, já escutou onde esperaria encontrar o termo masculino e feminino. Mas cuidado, porque novos termos no linguajar social podem tentar esconder uma ideologia que visa desconstruir o modelo de família e sociedade como a conhecemos hoje. (CANÇÃO NOVA, 2014).

Vale mencionar que estes argumentos estão relacionados ao que grande parte dos setores religiosos cristãos entendem por marxismo cultural, ou seja, um conjunto de ideias que buscam trazer abaixo a cultura ocidental. O objetivo, na realidade, segundo estes agentes, seria a destruição da família, já que para o pensamento marxista a família representaria uma instituição burguesa que vai de encontro aos ideais revolucionários.

A referência veemente à defesa da família por estes agentes reforça também a ideia de que a equiparação das uniões homoafetivas à condição de família seria um desvirtuamento do que a Igreja católica, por exemplo, considera como a base da sociedade. A defesa feita pelo Bispo Dom Henrique Soares, Titular de Acúfica e Auxiliar de Aracaju, em um artigo publicado em uma página católica<sup>9</sup> de que a Igreja não tem “nada contra os homossexuais, mas tudo contra ao fato de que isso seja considerado família e que venha, a partir daí adoção de filhos e, assim, o conceito familiar seja tão dilatado”, ajuda a entender como tais argumentos são apresentados.

Cumpre destacar o papel precursor da Igreja Católica na batalha encampada contra o “gênero” e sua articulação com as políticas públicas. Neste sentido, diversas instituições, governos, partidos, movimentos e lideranças tornaram-se alvo de ataques de parcela da instituição católica como sendo responsáveis pelo risco que a existência das famílias estaria correndo. Alguns agentes, como Felipe Aquino, chegaram a acusar organizações como a ONU de quererem destruir a família natural, constituída por um pai, uma mãe e seus filhos (AQUINO, 2011).

Também é importante destacar a atuação de agentes evangélicos na constituição dessa retórica conservadora e contrária a “ideologia de gênero”. Marisa Lobo, uma das agentes mais atuantes desta coalizão conservadora afirmou, por exemplo, que:

A vitória da ideologia de gênero significaria a permissão de toda perversão sexual (incluindo o incesto e a pedofilia), a incriminação de qualquer oposição ao homossexualismo (crime de 'homofobia'), a perda do controle dos pais sobre a educação dos filhos, a extinção da família e a transformação da sociedade em

<sup>9</sup> <https://www.acidigital.com/noticias/diante-de-deus-nao-ha-nem-pode-haver-casamento-homossexual-afirma-dom-enrique-soares-51259>



uma massa informe, apta a ser dominada por regimes totalitários. (LOBO apud MARTINS, 2014)

O quadro exposto acima identifica os principais argumentos que compuseram os discursos e a retórica da coalizão conservadora contra a articulação entre gênero e educação. Somou-se a essa articulação, de forma combinada e constituindo uma agenda em comum, os discursos e a atuação do Movimento Escola Sem Partido – MESP.

De acordo com Penna (2016), o movimento manteve-se por algum tempo sem grande expressividade, encontrando maior eco na sociedade em três momentos: na polêmica gerada pela coluna do jornalista Ali Kamel no jornal O Globo, no qual ele fez duras críticas à coleção de livros didáticos *Nova História Crítica*, de Mario Schimidt (KAMEL, 2007); o segundo momento teria se dado na polêmica envolvendo a distribuição do kit anti-homofobia do MEC e por último durante a crise política e da polarização da sociedade em torno das campanhas presidenciais da então presidenta Dilma Rousseff e do senador Aécio Neves. Acredito ser relevante assinalar que os embates em torno do PNE aprovado em 2014 também se inserem neste quadro de elementos e episódios que contribuíram para alavancar a expressão do MESP.

A projeção do Movimento Escola Sem Partido implicou, dentre outras coisas, na apresentação de projetos de lei. O Projeto de Lei nº 2974 de 2014 foi o primeiro a ser apresentado em um poder legislativo. O mesmo foi encomendado pelo deputado estadual fluminense Flávio Bolsonaro à época filiado ao PSC a Miguel Nagib, a quem pediu que “formulasse um projeto com base em suas propostas” (PENNA, 2016b, p. 44 apud Moura 2016, pág. 31):

Vítima de um verdadeiro “sequestro intelectual”, o estudante doutrinado quase sempre desenvolve, em relação ao professor/doutrinador, uma intensa ligação afetiva. Como já se disse a propósito da Síndrome de Estocolmo, dependendo do grau de sua identificação com o sequestrador, a vítima pode negar que o sequestrador esteja errado, admitindo que os possíveis libertadores e sua insistência em punir o sequestrador são, na verdade, os responsáveis por sua situação. De modo análogo, muitos estudantes não só se recusam a admitir que estão sendo manipulados por seus professores, como saem furiosos em sua defesa, quando alguém lhes demonstra o que está acontecendo. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2016 apud MOURA, 2016).

Nota-se que os dois pilares principais do projeto são: a soberania da família, que se sobrepõe ao direito do estudante de obter elementos para produzir de forma autônoma



sua visão de mundo, e uma ideia de “neutralidade” dos docentes, dos currículos e projetos pedagógicos. Cumpre ressaltar que na origem e nos primeiros documentos do MESP não havia destaque para a questão de gênero. Quando os projetos de lei passam a ser apresentados há uma mudança significativa neste âmbito. A conexão entre diferentes agentes - liberais conservadores e religiosos - que mencionamos anteriormente começa a ocorrer.

Essa atuação combinada de agentes através dessa coalizão conservadora permitiu que tanto a rejeição a chamada “ideologia de gênero”, quanto a defesa da escola “neutra”, através do Escola Sem Partido difundiu-se por todo o território brasileiro. O bispo auxiliar do Rio de Janeiro, Antônio Augusto Duarte, em consonância com os ideais do MESP, afirma, por exemplo, que “educar” não é “ideologizar”:

Essa ideologização da educação acaba oferecendo aos futuros construtores da civilização brasileira e da cultura do povo mais acolhedor do mundo, a oportunidade de “monopolizarem” os três alicerces fundamentais da sociedade: a sexualidade humana, a família e os valores éticos. A ideologia do gênero é tão perniciosa, que não atrai nem convence as pessoas bem-educadas, e por isso mesmo, só pode ser implantada de forma totalitária. Trata-se, em definitiva, da ditadura do relativismo, tão de moda numa sociedade e numa cultura, que se auto intitulam democráticas”, asseverou o bispo. A educação não deve – não pode – ser entregue nas mãos desses “pseudo-mestres” de “verdades geradas” na penumbra das ideias e das opiniões tão alheias à dignidade da inteligência e da liberdade humana” (DUARTE, ARQUIDIOCESE DO RIO DE JANEIRO, 2014)

É essencial mencionar que, em grande medida, tais projetos vêm garantindo apoio de parcelas da sociedade com a argumentação de que educar não é tarefa exclusiva do Estado. Segundo seus defensores o Estado deve cumprir a sua tarefa de promover um ensino qualificado, mas no exercício desse dever, precisa decisivamente da “contribuição” das famílias. Este cenário contribui para a criação da figura do professor “doutrinador”, daquele que impõe temas e conteúdos que contradizem a vontade e a crença das famílias. Esta visão, de que cabe a família decidir sobre o que os filhos podem aprender ou não (meus filhos minhas regras), passa a ser um dos eixos estruturantes dessa agenda e dos projetos do MESP.

Assim, é possível pensar na atuação do MESP a partir de duas frentes, a saber: pela via institucional, envolvendo projetos de leis e o que pode ser caracterizado como judicialização das disputas que ocorrem no campo educacional, e a perseguição aos



professores. A primeira frente de ação vem se dando, portanto, através da tentativa de determinar através das casas legislativas a ação pedagógica dos docentes, de se estabelecer os conteúdos que podem ser abordados na escola e também censurar outros. Ela vem junto com as ações no campo judicial, que abrangem iniciativas de criminalização de docentes através de um movimento de denunciamento. Professores passam a ser alvo de ações na justiça por conduta considerada antiética, que atenta contra o direito da família, por fazer propaganda ideológica, por “doutrinação”.

E assim, estabelece-se a conexão com a segunda frente de ação do MESP, a perseguição aos professores. Na página do movimento há uma série de documentos e orientações sobre como as famílias e os estudantes podem monitorar este professor, podem denunciá-lo. As redes sociais se tornam um espaço de exposição destes docentes, que muitas vezes tem suas aulas gravadas, materiais fotografados e depois expostos. Desta forma, consolida-se o que estou considerando neste texto como o segundo item da agenda moralizadora, a perseguição aos professores “doutrinadores”<sup>10</sup>.

Por fim, o integrante mais recente desta agenda, a defesa da educação dos filhos como uma propriedade dos pais através do projeto de *homeschooling* ou educação domiciliar. Uma medida provisória para autorizar os pais a não matricular seus filhos em escolas regulares, passando a educá-los em casa ainda, vem sendo anunciada pelo governo Bolsonaro desde início de seu mandato.

A elaboração do projeto ficou a cargo da atual ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do governo, Damare Regina Alves, uma pastora evangélica, envolvida em diversas polêmicas com o campo educacional, com grupos identitários e movimentos sociais<sup>11</sup>. Em abril de 2019 o executivo apresentou o projeto que regulamenta a educação domiciliar no País à Câmara. O Projeto de Lei 2401/19 estabelece que os pais que optarem pelo ensino domiciliar terão que formalizar a escolha junto ao Ministério da Educação e que esta deverá ser renovada anualmente, por meio de plataforma virtual do MEC, com a inclusão do plano pedagógico individual correspondente ao novo ano letivo. Além disso, o estudante matriculado em educação

---

<sup>10</sup> <https://www.facebook.com/escolasempartidooficial>

<sup>11</sup> <https://oglobo.globo.com/sociedade/damare-regina-alves-trajetoria-conservadora-da-ministra-que-criou-polemica-23367259>



domiciliar será submetido, para fins de certificação da aprendizagem, a uma avaliação anual sob a gestão do Ministério da Educação.

O projeto encontra-se em tramitação e entre os principais argumentos para a sua defesa estão a possibilidade de ofertar às crianças contextos mais seguros, de modo que elas não estejam em espaços (escolas) suscetíveis de violência, combate a bullying, questões econômicas e de mercado, mas principalmente e fundamentalmente o direito dos pais de educarem de acordo com seu valores, suas regras e suas crenças. Este último argumento, que é o mais explorado pelos agentes que defendem o projeto, conecta-se com os demais eixos da agenda moralizadora que apresento neste artigo, através da ideia de que o Estado não deve ser responsável por determinar temáticas e conteúdos a serem abordados nas escolas.

Tais projetos e essa concepção de que a família define os conteúdos abordados pela escola vem sendo duramente criticados por setores do campo educacional e dos movimentos sociais, especialmente os que possuem relação com a atuação docente. Segundo Cunha (2016) tais projetos negam a criança como um sujeito de direitos, com tentativa de substituição do poder do Estado pelo poder da família. Soma-se a essa percepção a de que eles inviabilizam o caráter republicano da escola. O espaço escolar deveria, segundo estes agentes, oferecer às crianças o contato com os valores diversos e não somente com os defendidos pelas famílias, fazendo-as conhecerem a diversidade de nossa sociedade.

Contudo, tais críticas não vêm encontrando eco para além de docentes, parcela dos movimentos sociais e de pesquisadores e nomes vinculados a Academia. Em termos de repercussão social os projetos e o próprio MESP vem ampliando seu número de adeptos. E mesmo com ações do campo jurídico que desmontam a constitucionalidade de tais projetos, na prática e no âmbito de muitas escolas eles já estão em vigor. O clima persecutório e de denunciamento sobre os docentes é cada vez mais relatado por estes, que vem sendo impedidos de abordar temáticas, tendo suas vidas expostas em jornais, redes sociais e sofrendo até mesmo processos judiciais por doutrinação ideológica<sup>12</sup>.

Identificados os principais argumentos e a forma como estruturaram os discursos e a retórica dos agentes e lideranças que protagonizam o embate em análise, o papel que

---

<sup>12</sup> A página: <https://profscontraoesp.org/tag/perseguiacao/> reúne uma série de denúncias e relatos acerca das perseguições realizadas aos professores em todo Brasil.



cumprem na lógica dos campos e assim a dinâmica da disputa estabelecida, cabe explorar de que maneira tais argumentações e a formação da agenda ora analisada impactam na relação entre Estado, religião e democracia.

### **Estado, religião e democracia**

A conjuntura apresentada, a nosso ver, envolve os campos religioso, político e de produção das políticas educacionais e contribuem para o que Cunha (2009) denominou como a perda da autonomia relativa do campo educacional. Segundo o autor, a ofensiva de diversas entidades religiosas, para exercerem o controle do currículo da educação básica no setor público, com o respaldo de setores do magistério e de parlamentares, tem sido cada vez maior.

As tentativas de ingerência sobre os planejamentos educacionais, os currículos e sobre ação pedagógica dos docentes, que sempre ocorreram ao longo da história da educação brasileira, vem crescendo significativamente nos últimos anos. Importante dizer que existem agentes e interesses distintos envolvidos nessas tentativas, mas estes, se conectam em alguma medida em episódios recentes, como os que expus nestes textos, de disputas do campo educacional.

Acredito que o acúmulo de capital político, econômico e social ao longo de casos como o de aprovação do PNE sem gênero ou orientação sexual, aliado a fatores como o quadro de pânico moral e de fortalecimento de setores religiosos extremistas contribuíram para que projetos como o Movimento Escola Sem Partido e de educação domiciliar se encontrassem, desenvolvendo atuações conjuntas e um discurso unitário para camadas da sociedade brasileira. É um cenário complexo, cuja análise envolve uma série de outros elementos que não se esgotam neste texto. Mas, sobre o acúmulo de capitais e o fortalecimento destes grupos denominados conservadores vale a pena mencionar que segundo levantamento do Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (Diap), o Congresso eleito em 2014, ano da disputa do PNE, foi o mais conservador desde o período pós 1964, com o aumento do número de parlamentares militares, ruralistas e religiosos.

Portanto, o cenário analisado, onde esta agenda se constitui, está repleto de elementos que apontam para um fortalecimento do conservadorismo do país. Em um movimento no qual esta agenda contribui para isso, mas também é influenciada por isso.



Além disso, é fundamental dizer que o período analisado se configura uma aliança de diversos grupos conservadores, que buscam atuar de forma unificada para interferirem nas agendas pró-direitos da população LGBTI e que defendem políticas de igualdade de gênero. A performance de tais segmentos está diretamente associada à influência na política pública ou em leis.

Importante considerar que no Brasil, segundo Machado (2013) o avanço dos movimentos feministas e pela diversidade sexual se deu simultaneamente ao crescimento dos grupos extremistas católicos e neopentecostais, o que por certo conforma um campo de tensões entre estes segmentos. Identificar as principais pautas, as estratégias e os capitais disponíveis para cada um destes segmentos é fundamental para pensar a tensão que se configura hoje entre eles e que impacta nossa democracia.

De acordo com os dados do IBGE, em 2010 houve um aumento de 61,45% dentre os que se declaram de alguma denominação evangélica no país. Em 2000, cerca de 26,2 milhões de pessoas se declaravam evangélicas, o que correspondia a 15,4% da população. Em 2010, esse número passou a 42,3 milhões, ou seja, 22,2% dos brasileiros. Já no fim de 2016, segundo pesquisa divulgada pelo instituto Datafolha, 29% dos brasileiros se afirmavam evangélicos – 3 em cada 10 pessoas com mais de 16 anos. Outro dado relevante sobre esta mudança no campo religioso brasileiro vem de uma pesquisa realizada em 2014. A Pew Research center apontou o Brasil com o maior número proporcional de protestantes da América Latina (DIP, 2018).

Soma-se nessa análise o capital religioso, sua transformação em capital político e quais as consequências desse deslizamento entre as fronteiras das esferas política e religiosa para a nossa democracia<sup>13</sup>. Uma das consequências desse processo é ocupação massiva de religiosos da esfera estatal. Segundo Dip (2018), nas prefeituras (5570

---

<sup>13</sup> Por definição, o campo tem propriedades universais, isto é, presentes em todos os campos, e características próprias. Cada campo tem um interesse que é fundamental, comum a todos os agentes. Esse interesse está ligado à própria existência do campo (sobrevivência), às diversas formas de capital, os recursos úteis na determinação e na reprodução das posições sociais (BOURDIEU, 2007). O campo político, por exemplo, de acordo com esta lógica apresentada, configura-se como um lugar de concorrência por posição e capitais, através do monopólio da fala e do agir em nome de uma parte ou do todo. Ainda sobre a estruturação dos campos, é importante mencionar que estes são delimitados pelos valores ou formas de capital que lhe dão sustentação. A dinâmica social no interior de cada campo é regida pelas lutas em que os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico. Assim, em cada campo há embates entre indivíduos e grupos cujo resultado determina as posições, como ocorrem também disputas entre agentes de campos distintos.





municípios), é possível dizer que, entre as 26 capitais brasileiras, em 2017, 8 têm prefeitos evangélicos – e a maioria das demais capitais, flertam com a religião. Ainda de acordo com a autora, o PRB, ligado a Universal, elegeu 106 prefeitos em 2016, o que aponta um crescimento de 33% em relação a 2012.

Importante dizer que esta presença não foi inaugurada pelos evangélicos – afirmação recorrente no senso comum hoje – mas foi ampliada com a chamada “descatolinização” do país e o crescimento demográfico das denominações evangélicas, acompanhado de novas estratégias de atuação, dentre elas a conquista de mais espaço político. A apropriação da defesa da laicidade, não pelo viés de apartação entre Estado e religião, mas de garantia da presença de “todas” as religiões nele.

O resultado de todos estes elementos acima mencionados é que tivemos a formação de uma retórica conservadora em nível nacional, baseada em argumentos relacionados ao determinismo biológico, a tentativa de desconstrução do modelo tradicional de família e de perseguição a fé e aos valores cristãos. Tal retórica foi fundamental para a constituição desta agenda moralizadora e privatizante da educação, já que se torna um dos eixos centrais dessa agenda retirar a educação como um elemento público, mas torná-la uma propriedade privada dos pais. Soma-se a isso o caráter religioso destes projetos, que também constituem formas de privatização da educação, ao buscarem impor valores, regras e dogmas de determinados grupos privados, para toda a educação do país.

E para consolidar tal agenda acreditamos que o principal campo escolhido foi o educacional, através do que Cunha (2016) chamou de movimento de contenção, onde há a tentativa explícita de censurar, impedir e conter o debate, os estudos e o avanço de pautas e temas, como os relacionados a gênero, sexualidade e questão racial. Para isso, é preciso criar um cenário de pânico moral, propagando medo, insegurança e principalmente ódio aos professores.

A perseguição se constrói de diversas formas, com um movimento de *denuncismo*, nas redes sociais, nas próprias instituições de ensino, com discursos de agentes políticos e com Projetos de Lei. Mas também é necessário impor a esta nova escola defendida, livre dos “doutrinadores” e daqueles que querem sexualizar e acabar com as famílias, novos conteúdos e projetos educacionais. E então surge o museu de grandes novidades: educação moral e cívica, ensino religioso, escola civil militar. E assim, com contenção e



imposição, a educação brasileira vem sendo um dos principais polos de reação ao gênero como forma de consolidar a agenda moral do projeto de *desdemocracia* em curso no país.

### Considerações finais

A partir desta tríade envolvendo a chamada “ideologia de gênero”, a formação da figura do “professor doutrinador” e o projeto de educação domiciliar, busco apresentar como no cenário brasileiro vem se constituindo na prática a relação entre Estado e religião e o impacto dela para nossa democracia. A proposta foi relacionar o grau de interferência religiosa, via educação, com o grau de democracia que experimentamos no país. Ou seja, quanto maior for a aproximação entre Estado e religião, maior o distanciamento de um ideal democrático, pois como vimos neste texto, diversos setores vem sendo perseguidos e sofrido uma série de violências, como as mulheres e os LGBTIs.

O enfrentamento ao discurso em defesa da família tradicional e da retórica conservadora propaga medos e leva ao pânico moral, não deve ser para nós secundário para as forças políticas progressistas. Nesse sentido, os movimentos feministas e em defesa dos direitos LGBTI tem cada vez mais colocado em questão as diferentes formas de opressão e de violência que vem afetando milhões de pessoas, o que tem feito urgir a necessidade de constantes debates e reavaliações das táticas e políticas adotadas nestes confrontos.

Considerando tais pressupostos busco com este trabalho refletir sobre a democracia brasileira, tentando demonstrar através desta agenda proposta para a Educação, como estamos diante de um momento de recuo do grau de laicidade do país o que vem impactando diretamente nossa democracia.

É fundamental ressaltar o entendimento da escola ainda como um espaço privilegiado para os debates em torno de nossa conformação social, de nossas percepções de mundo e inclusive sobre a noção de democracia. Considerando-se ainda a autoridade pedagógica de seus agentes e todas as representações sociais que nela se constroem, torna-se fundamental o esforço em receber, nesta instituição, todas as discussões. Conseqüentemente, gênero e orientação sexual são elementos, de acordo com o entendimento apresentado, que devem integrar a formação escolar.

Também procuro ao longo deste texto apontar para a importância de uma escola e uma educação laica. Isso significa negar a escola “neutra” e defender uma escola que



promova os valores básicos que permitem a própria existência de uma ordem democrática. Ou seja, a educação que assume sua tarefa pedagógica sem interdições, abordando valores e princípios que propiciam o questionamento e o rompimento com uma série de entraves morais. Além disso, tais pressupostos apontam para a ideia do campo educacional enquanto um espaço de promoção da cultura e do reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos às diferenças.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Felipe. **O avanço da Ideologia de Gêneros**. Disponível em: <<http://cleofas.com.br/o-avanco-da-ideologia-de-generos/>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília/DF, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 29 dez. 2019.

BRASIL. **Senado Federal. Emenda no. 4 – PLEN (Substitutivo), 10 de dezembro de 2013**. Disponível em: <[www.senado.gov.br/atividade/materia/getTexto.asp?t=142878](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getTexto.asp?t=142878)> Acesso em: 31 abril. 2020

BRASIL. **Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico]: construção e perspectivas** / Ana Valeska Amaral Gomes e Tatiana Feitosa de Britto, orgs. – 1. reimpr. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. 293 p. – (Série obras em parceria; n. 8)

CANÇÃO NOVA. **Ideologia de gênero, conheça seus perigos e alcances**. Destrave. [S.l.], 20 nov. 2012. Disponível em: <<http://destrave.cancaonova.com/ideologia-de-genero-seus-perigos-e-alcances/>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

CUNHA, Luiz. Antônio. **A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo/SP, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **O projeto reacionário de educação**. [S.l.], 2016. 62f. Disponível em <<http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>>. Acesso em 18 de junho. 2019.

DIP. Andrea. **Em nome de quem?** A bancada evangélica e seu projeto de poder. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2018.

\_\_\_\_\_. **Existe “ideologia de gênero”?** Publica - Agência de Jornalismo Investigativo. 30 de agosto de 2016. Disponível em: <https://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 15 fev. 2020.



DUARTE, Antônio. **Educação ou Ideologias**. Arquidiocese de São Sebastião do Rio de Janeiro. Março de 2014. Disponível em: <<http://arqrio.org/formacao/detalhes/381/educacao-ou-ideologias>>. Acesso em: 19 dez.2019.

KAMEL, Ali. **O que ensinam às nossas crianças?** O Globo, 18 set. 2007. Disponível em: [http://www.newmarc.com.br/drws/ali\\_kamel.pdf](http://www.newmarc.com.br/drws/ali_kamel.pdf). Acesso em: 18 abril. 2020

MACHADO, Maria das Dores Campos. **Discursos pentecostais em torno do aborto e da homossexualidade na sociedade brasileira**. Revista Cultura e Religião, Chile, v. VII, n. 2, Instituto de Estudios Internacionales (INTE) de la Universidad Arturo Prat del Estado de Chile, jun-dic. 2013.

MARTINS, Dan. **Marisa Lobo faz alerta sobre “ideologia de gênero” no Plano Nacional de Educação**. Gospelmais. São Paulo/SP, 22 abr. 2014. Disponível em: <<http://noticias.gospelmais.com.br/marisa-lobo-alerta-ideologia-genero-plano-nacional-educacao-67075.html>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

MOURA, Fernanda Pereira de. **Escola Sem Partido: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2016. 189 f. [Impresso]

PENNA, Fernando. **O ódio aos professores**. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, p. 93-100, 2016a.

\_\_\_\_\_. Programa “**Escola Sem Partido**”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (org.) Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016b.

TOKARNIA, Mariana. **Comissão da Câmara aprova texto-base do PNE e retira questão de gênero**. Portal EBC, Agência Brasil. Brasília/DF, EBC, 22 abr. 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/comissao-da-camara-aprova-texto-base-do-pne-e-retira-questao-de-genero>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

VITAL DA CUNHA, Cristina. **Religiões x democracia?: reflexões a partir da análise de duas frentes religiosas no Congresso Nacional**. In: VITAL DA CUNHA, C.; MENEZES, R.C. (Org.). **Religiões em conexão**: números, direitos, pessoas. Comunicações do ISER, Rio de Janeiro/RJ, nº69, ISER. 2014.



## A BÍBLIA SAGRADA NA AULA DE HISTÓRIA

### *THE SACRED BIBLE IN HISTORY CLASS*

**Alline de Assis Xavier Maia<sup>1</sup>**

#### **RESUMO**

O trabalho é fruto de parte de minha pesquisa de doutorado e tem por objetivo analisar como a Bíblia, livro sagrado para os cristãos, tem aparecido nas escolas brasileiras, principalmente por parte de alunos e seus responsáveis que, incentivados por discursos de líderes religiosos, aclamam a necessidade do livro como “construtor de verdades e moralidades”, devendo ser incentivado, muitas vezes até enquanto “conhecimento escolar”. Para a compreensão desse movimento, utilizo como exemplo um caso de controvérsia, ocorrido em minha experiência etnográfica nas aulas da disciplina de História, durante a observação de campo numa escola pública da rede estadual, localizada no segundo distrito de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

Neopentecostalismo; Bíblia; Identidade.

#### **ABSTRACT**

The work is the result of part of my doctoral degree research and aims to analyze how the Bible, the sacred book for Christians, has appeared in Brazilian schools, mainly by students and their parents, encouraged by religious leaders' speeches, that exalt the necessity of the bible as a “builder of truths and moralities”, and as something that should be promoted often, even as “academic knowledge”. To better understand this movement, I apply as an example a case of controversy, which occurred in my ethnographic experience in History classes, during field observation at a public school, located in the second district of São Gonçalo, metropolitan region of Rio de Janeiro.

#### **KEYWORDS**

Neopentecostalism; Bible; Identity.

---

<sup>1</sup> Licenciatura plena em História pela Faculdade de Formação de Professores (2007). Mestre em História Social pelo PPGHS da UERJ (2010). Doutoranda pelo PPGS da UERJ. Professora de História da SEEDUC-RJ. Áreas de Interesse: Ensino de História, História da África, Antropologia e Educação, Religião e Identidade.



## Introdução

Os últimos dados do IBGE apontaram para o crescimento dos evangélicos no território brasileiro.<sup>2</sup> A visibilidade do grupo se deu sobretudo na política, na qual mostrou o potencial do grupo nas votações presidenciais de 2018, que culminou na eleição do atual presidente Jair Bolsonaro, onde o candidato utilizou-se da Bíblia, por diversas vezes, em suas aparições públicas, para caracterizar-se como um “verdadeiro cristão”, uma vez que este livro é considerado sagrado para o grupo e muito mobilizado para combater o que consideram como “o mal” mesmo mediante a pluralidade de identidades que o termo “evangélico” venha englobar.

A intensificação da utilização e aclamação da Bíblia nos espaços públicos brasileiros, e no caso deste trabalho, sua mobilização dentro de uma instituição laica, uma escola estadual, sem caráter legal confessional, deve ser compreendida sob à luz de alguns pontos importantes que tem se configurado no cenário nacional nos últimos anos: 1- o aumento significativo dos evangélicos e as peculiaridades de construção desta identidade, configurando a necessidade de reconhecimento da mesma mediante outros grupos, uma vez que pode ser entendida como sinal de positividade ou pressupor um “bom caráter” dos indivíduos adeptos desse segmento religioso, principalmente nos territórios de favelas, tal como mostrou Vital da Cunha(2015,p.263) em sua etnografia; 2- a necessidade da Batalha Espiritual, que pautada na teologia do domínio, tende a caracterizar aqueles que seriam mais “fortes” dentro do grupo, uma vez que estão sempre de sentinela.

Em linhas gerais, os evangélicos brasileiros, com destaque para os neopentecostais<sup>3</sup>, investem na afirmação pública de alguns pontos que consideram fundamentais para que sejam reconhecidos socialmente, para além dos espaços físicos das igrejas, como a utilização do linguajar gramatical pentecostal e a utilização da

---

<sup>2</sup> Os dados do IBGE de 2010 apontaram para o grande crescimento do grupo, paralelo ao decréscimo dos católicos (VITAL DA CUNHA, 2015, p.37)

<sup>3</sup> O termo Neopentecostalismo, ou a expressão Terceira Onda do Pentecostalismo, designam a terceira onda do movimento pentecostal. É um movimento dentro do cristianismo que surgiu em meados dos anos 1970 e 1980, algumas décadas após o movimento pentecostal do início do século XX, ocorrido em 1906. Dissidente do Evangelicalismo que congrega denominações oriundas do pentecostalismo clássico ou mesmo das igrejas cristãs tradicionais (batistas, presbiteriana, metodistas, etc), o Neopentecostalismo é considerado um movimento sectário. Ver: MAFRA (2001, p.67)



referência à Bíblia Sagrada, sempre que necessário ou oportuno, nos mais variados espaços sociais.

Compreendendo a mobilização da Bíblia como parte integrante e característica da identidade evangélica, é que proponho analisar neste trabalho como este livro tem sido mobilizado por alunos, que se identificam como evangélicos, na rede estadual de ensino de São Gonçalo<sup>4</sup>, como um “construtor de verdades”, questionando muitas vezes o conhecimento escolar e a validade de seus conteúdos.

Para tanto, analiso um episódio observado durante o trabalho etnográfico da minha pesquisa de doutorado, na disciplina de História, numa turma de ensino de jovens e adultos, referente ao 7º ano do Ensino Fundamental, na qual esta situação evidenciou-se. Contudo, ressalto que a compreensão das controvérsias ocorridas nesta turma, na qual a Bíblia foi mobilizada pelos envolvidos, deve ser observada a partir do entrelaçar de alguns pontos importantes: 1- a identidade evangélica como sinal de diferenciação positiva nos territórios favelizados; 2- a Batalha Espiritual como uma constante na vida dos adeptos do Neopentecostalismo; 3- a Bíblia utilizada como dois recursos fundamentais dos crentes: como base da identidade evangélica e como escudo para a batalha espiritual cotidiana.

### **Identidade evangélica: sinal de credibilidade positiva nos territórios de favela**

A análise da identidade evangélica nas áreas favelizadas<sup>5</sup> deve ser pensada a partir da perspectiva da própria definição do termo identidade na atualidade, como a defendida por Hall(2006,p.57), na qual: contém tanto aquilo que escolhemos como aquilo que não escolhemos, assim, aquela parte da vida que não controlamos é fundamental na formação da identidade de um sujeito. Portanto, o termo deve ser visto sob ótica fluída e transitória, ou seja, como não acabada, assim, como também a perspectiva de religiosidade na atualidade, uma vez que também se encaixa nessa fluidez, como defendida por Hervieu-Léger (2012, p.43).

---

<sup>4</sup> São Gonçalo é um município brasileiro do estado do Rio de Janeiro, Região Sudeste do país. Localiza-se na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, estando situado a 22 km da capital fluminense.

<sup>5</sup> Não optei pelo termo comunidade pelo fato dos moradores dessa localidade se identificarem com o uso constante de favela (BIRMAN, 2008, p. 43).



Assim, entender a construção dessa identidade evangélica no atual contexto de favelização (BIRMAN, 2008, p.45), pressupõe o entendimento de que esta identidade religiosa funciona como elemento de distinção entre os moradores dessas localidades, uma vez que, como assinalado por Vital da Cunha, pode ser entendida como um sinal de positividade, garantindo dessa maneira mais oportunidades para os moradores, já que esse sinal pode evocar confiabilidade mediante os demais, seja na hora de pleitear um emprego, ou até mesmo para remediar um conflito cotidiano entre vizinhos.

Hall (2006, p.92) pensando sobre a identidade frisou ser preciso pensar a diferença na atualidade, principalmente em virtude do cenário em que as opções de vida foram multiplicadas e que as pessoas podem possuir diversas alternativas. Assim, o conceito de identidade para este autor, não pressupõe um acabamento, e os indivíduos podem modelar sua identidade pessoal a partir de várias identidades, inclusive combinando e compartilhando diferentes experiências identitárias. A definição da identidade religiosa também participa deste processo.

Araújo (2003, p.22) defende que não é tarefa fácil pensar a religiosidade e a secularização na contemporaneidade, inclusive o próprio termo religião tem sido motivo de debate, tornando-se um dos conceitos mais problemáticos, e por isso a “efervescência religiosa” contemporânea já recebeu diversas definições.

Alguns especialistas, como Prandi (1997, p.29) ou Berger (1997, p.71), afirmam que a religião, além de ser criadora é definidora de sentido. Em outras palavras, os indivíduos em coletividade, num clima de religiosidade, criam um conjunto de valores, sentidos, significados e símbolos que passam a direcionar suas condutas. Dessa forma, podemos perceber fatores em comum entre os indivíduos que compõem um determinado segmento religioso, a partir da adesão e da prática dos ditos “valores”, indicando, portanto, a identidade dos mesmos. Sobre isso, ressalto:

Religiões internalizadas quer pentecostal, espírita ou católica, têm em comum o fato de oferecerem modalidades de orientação de vida para considerável parcela da população brasileira que se vê envolvida em intenso processo de mudança social(...) Estas modalidades religiosas são capazes, cada qual a seu modo, de dar forma e impregnar de sentido um estilo de vida relativamente adequado ao setor que se moderniza na sociedade brasileira (PIERUCCI;PRANDI, p.44).





Em outras palavras, a identidade de um indivíduo também tem a ver com a religiosidade desse sujeito. Segundo Woodward (2000, p.21) pode-se afirmar que em relação à formação das identidades na atualidade, estas são fluídas, marcadas pela pluralidade e pelo movimento religioso que o indivíduo faz ao transitar por diversos grupos. Berger (1997, p. 45) adverte que a situação moderna leva a sistemas abertos de conhecimento, em competição e comunicação entre si, e não a estruturas fechadas, onde um “conhecimento” separatista de grande âmbito possa ser cultivado.

Pelos motivos acima expostos, a religião na contemporaneidade deve ser observada sob a ótica de mais um sistema de conhecimento e orientador de conduta, portanto, assim como a ciência ou o Estado, dentre outras instituições classificadas como laicas, a religião compete na interpretação do mundo e na orientação de conduta.

Araújo(2003, p.11) ainda adverte para o fato de que as religiosidades surgem como uma busca por resultados de um vazio provocado pelas instituições laicas modernas, uma vez que estas tentaram suprir todas as necessidades dos indivíduos, contudo, são incapazes de atender todas as exigências dos mesmos, e é exatamente nesta questão que a religiosidade mostra sua força ou renascimento, uma vez que a mesma supre aquilo que o mundo profano não dá, sendo pois o momento da crise, o instante da conversão, recuperando o sentido da vida.

Portanto, um indivíduo que se diz adepto de determinado movimento religioso, não necessita, no geral, renunciar os bens produzidos na sociedade contemporânea. O indivíduo, pode ser compreendido como um “elo” de uma grande corrente — o universo — no qual suas ações terão consequências para todos e, por isso, um elo rompido poderia significar a quebra dessa corrente. Daí a ação individual ter grande relevância para os sujeitos no mundo.

Hervieu-Léger(2012,p.43) ao tratar do ressurgimento da figura do Diabo nas áreas periféricas da França, concluiu que essa aparição remete-se à experiência cotidiana que os indivíduos fazem da complexidade de um mundo em que eles não encontram mais referências, em que experimentam o sentimento de ser tomados por forças que os transcendem e sobre as quais não têm qualquer influência.

Uma experiência mais traumatizante ainda porque eles vivem em uma sociedade que alimenta ao mesmo tempo os mitos mediatizados do acesso ao bem-estar, à auto realização, à eterna juventude, à segurança(...) A crise



econômica, a desqualificação política e a ausência de perspectivas exasperam as frustrações psicológicas e sociais geradas por esses conflitos. Acreditar no diabo é uma maneira de exteriorizar esse sentimento de impotência identificando, para além do mal-estar pessoal, a ação de um poder maléfico que manipula e o possui. (Hervieu-Léger, 2012, p.33)

Assim, ao tratarmos principalmente de regiões que formam os cinturões de pobreza nas metrópoles brasileiras, devemos estar atentos para os componentes que contribuem para embasar essas identidades, ainda que estejam em constantes mudanças, como nos advertiu Mafra (2001, p.61).

Cabe ressaltar que em contextos de favelas este fenômeno tem se intensificado devido às condições de vida enfrentadas por seus moradores. Neste sentido, Vital da Cunha (2015) ressalta em trabalho etnográfico realizado em Acari, que ser evangélico dentro da favela na atualidade tem possibilitado a livre circulação de seus adeptos por uma região em que os moradores estão em constante monitoramento, tanto pelos grupos armados ou traficantes quanto pela polícia. Assim, a autora destaca que:

Ser evangélico possibilita em determinados contextos, ressignificar fatos e compreender (na perspectiva dos que se associam como evangélicos) que a proteção divina de que dispunham parecia mais forte que qualquer ameaça externa. Mais ainda, ser evangélico permite perceber que mesmo as situações de adversidade e de risco extremo têm ligação com o plano transcendentes e por isto podem ser aceitas como vontade divina, ou repreendidas com a força do nome de Jesus! Assim, os que partilham dessa identidade, integram redes e constroem laços afetivos nesse meio, tem um recurso a mais para lidar com os riscos e vulnerabilidades cotidianas. Sendo assim, se apresentam como “super-homens” a enfrentar o Mal que está na terra, à espreita (VITAL DA CUNHA, 2015, p.414).

Compreendendo que a identidade religiosa é indissociável de outros ramos da vida do sujeito, e que a separação entre religiosidade e laicidade tem sido dificultada, é que busco entender porque os que se definem como evangélicos, nos territórios de pobreza, tendem a mobilizar a “Batalha Espiritual” cotidianamente como uma estratégia de sobrevivência, até mesmo dentro da escola.

### **Batalha Espiritual: um sinal de força na identidade dos escolhidos por Deus**



Muito incentivada por líderes religiosos, dentre os quais os midiáticos como Edir Macedo, R.R. Soares e Silas Malafaia<sup>6</sup>, a “Batalha Espiritual” configura-se na atualidade como um traço marcante na identidade evangélica, devendo ser buscada pelos verdadeiros “soldados de cristo”, ou seja, por aqueles que se auto intitulam como evangélicos. Portanto, estar constantemente preparado para um combate, na visão geral do grupo neopentecostal, distingue aqueles que são verdadeiramente crentes, e conseqüentemente fortes, daqueles que ainda não possuem força ou sabedoria suficientes para esses *fronts*.

A teologia do domínio, muito difundida no território nacional como batalha espiritual, surgiu nos Estados Unidos, em 1989, através da figura de Peter Wagner<sup>7</sup>, que junto a outros líderes formaram a rede de guerra espiritual, na qual acreditavam que a prática do evangelismo, teria um melhor resultado utilizando-se de orações acreditando que a prática do evangelismo teria um melhor resultado utilizando-se de orações forte.

Essa perspectiva ganhou rapidamente adeptos brasileiros, destacando-se os neopentecostais. Em linhas gerais, essa teologia tem por base a luta do cristão contra o Diabo, nas suas mais variadas categorias: demônios específicos, espíritos territoriais e hereditários<sup>8</sup>.

Para essa corrente, os demônios têm o domínio sobre os indivíduos que são pertencentes a esses grupos sociais, podendo exercer vibrações ruins nos territórios nos quais há uma reunião ou até mesmo uma única presença de um deles, como igrejas, terreiros e centros. Desta forma, a libertação desses espíritos maus só pode ser conquistada através da oração, que muitas vezes pode resultar em “agressões físicas”, tanto aos patrimônios quanto a seus membros.

Pelos princípios dessa teologia, Peter Wagner<sup>9</sup> estabeleceu que “as coisas naturais provêm das sobrenaturais, as visíveis, das invisíveis”. Por isso, estar alerta é um pressuposto básico para o verdadeiro evangélico, que ao utilizar-se da oração e do jargão

---

<sup>6</sup> Edir Macedo, fundador e líder da Igreja Universal do Reino de Deus. Silas Malafaia líder e fundador da Igreja Evangélica Assembleia de Deus Vitória em Cristo (Mafra, 2001, p.22)

<sup>7</sup> Charles Peter Wagner (1930 -2016) foi um teólogo estado-unidense, nascido de uma família anglicana. Foi ele que criou o termo "Terceira Onda" para se referir às igrejas neopentecostais. (Mafra, 2001, p.55)

<sup>8</sup> Para cada problema enfrentado teríamos um tipo de demônio, ou seja, para a pedofilia, o demônio da pedofilia, por exemplo. Já os espíritos territoriais seriam os lugares que sofrem de mau presságio, pela presença dos demônios e os demônios hereditários, seriam passados de formas geracionais. Assim, se uma avó tivesse pertencido à uma religião afro-brasileira, seus netos poderiam carregar a maldição hereditária. (Berger, 1997, p.43)

<sup>9</sup> Wagner, 1987, p. 200



pentecostal, como ‘tá amarrado’ ou ‘queima senhor’, estaria combatendo aquilo que não está sendo visto pelos olhos físicos, mas através dos olhos da fé, uma vez que as coisas seriam explicadas pelos espíritos, que podem ser bons ou maus. Desta maneira, o missionário explicava que um homicídio, seria causado por um ‘espírito de homicídio’, a pobreza, pelo ‘espírito da pobreza’, assim como todas as ocorrências na vida terrena.

Neste sentido, o Neopentecostalismo fez ressurgir a figura histórica do Demônio, dentro do pentecostalismo brasileiro. Assim, os membros dessas igrejas devem possuir conhecimentos que sejam capazes de possibilitar enxergar a “batalha com o inimigo” através dos olhos da fé. Dentre os métodos de guerra utilizados por esse grupo religioso, podemos citar: mapeamento espiritual, oração de guerra, quebra de maldição, hereditariedade, maldições em objetos e em lugares, o poder das palavras, a feitiçaria, espíritos familiares, árvore genealógica, entre outros.

Por esta visão, todas as ocorrências, como guerras, injustiça social e a desigualdade tem explicações de cunho espiritual, e, portanto, podem e devem ser combatidas pela via espiritual. Desta forma, a expulsão e a negação desses espíritos fazem parte dessa purificação. Para seus líderes, como Soares, é necessário estar em constante vigília, pois tais espíritos disfarçam-se de coisas boas para fazer o mal (Soares, 1994, p.34). Portanto, o Diabo pode utilizar-se de muitas táticas para infiltrar na vida dos crentes, uma vez que pode entrar quase despercebido e avançar à medida que não é identificado.

Para estar alerta, é preciso que o crente se utilize de duas armas poderosas: a oração e o conhecimento da palavra de Deus, através dos ensinamentos da Bíblia Sagrada, uma vez que esta é a voz de Deus, ou seja, a receita infalível para a salvação do mundo, através da evangelização. Para pautar suas ideias, os teólogos defensores dessa corrente utilizam-se de diferentes trechos da Bíblia para fundamentar e dar credibilidade às suas ideias, principalmente através do uso recorrente do Antigo Testamento, caracterizado por um Deus de Guerra e vingativo, diferenciando-se das boas novas apresentadas pelo Novo Testamento.

Assim, cabe ao verdadeiro crente estar atento para não dar brechas ao Diabo, visto que essas aberturas acabam por dar autoridade legal para o diabo agir contra os filhos de Deus. Desta maneira, este pensamento é uma constante na vida dos evangélicos pentecostais, com destaque para os neopentecostais, nas quais as orações por proteções e



o ato místico de vestir as armaduras de Deus, na qual a Bíblia é vista duplamente como espada e escudo, são pré-condições para enfrentamento diário.

### **Bíblia Sagrada: escudo e espada da fé**

A Bíblia destaca-se desde a Reforma Protestante, ocorrida no século XVI, tanto pela livre interpretação, quanto pelos diferentes estilos que a mesma tem sido publicada desde então. Atualmente há um leque de modelos desse livro para os diversos públicos: jovens, crianças, mulheres, adolescentes, teólogos, sacerdotes, e até a versão para *smartphone*. Em cada versão, podemos encontrar enfoques em pontos considerados importantes para o público a que se dedica.

Embora haja muitas opções de versões desse livro, alguns teólogos (PADARO, 2017, p.111) têm destacado que mesmo com este aumento aliado a ampliação dos cursos teológicos que surgiram nos últimos anos, e que são legalmente reconhecidos, a Bíblia não tem sido lida, em sua integridade pelos evangélicos.

Dessa maneira, este livro é visto como componente de uma indumentária evangélica, na qual os fiéis utilizam-se quase sempre de pequenos trechos, ou versículos, descontextualizados, que por vezes são mencionados por alguns líderes religiosos, no caso, os pastores em seus sermões ou pregações ou mesmo em postagens em redes sociais, como o *twitter* que não envolvem o estudo aprofundado desse livro, mas é citado ou mobilizado para fundamentar uma discussão política. De acordo com alguns teólogos (SPROUL, 2017, p.65) este fator tem contribuído para limitar o processo de “livre interpretação” para o qual se prestou a Reforma Protestante.

Assim, utilizando-se de alguns trechos, determinados líderes têm feito deste livro um escudo no processo de perpetuação de determinados preconceitos em nossa sociedade, nas quais, por diversas vezes podemos identificar falas ou opiniões racistas, machistas, homofóbicas e anticientíficas, nos mais variados canais de comunicação, tanto nos espaços dos cultos, nos programas televisionados, nas rádios e nas redes sociais.

Fato é que parte significativa desses discursos, que no geral são proferidos nos espaços religiosos, no caso, as igrejas, acabam por estimular este livro enquanto única fonte histórica a ser validada pelo segmento religioso, colocando em xeque a ciência e sua validação nas salas de aula das escolas brasileiras.



Destaco ainda que, muitos políticos têm defendido a utilização deste livro como fonte de estudo, não sendo algo limitado ao atual governo. Em relação ao estado do Rio de Janeiro, a ex-governadora, Rosinha Garotinho, em 2006, já havia exposto sua preferência pelas aulas de religião, com ênfase para o cristianismo durante seu mandato, alegando a necessidade de excluir o “evolucionismo” dos currículos escolares, inclusive, externando sua vontade em levar a Bíblia para a sala de aula.

Assim, a evocação deste livro como construtor de verdades, tem aparecido nas escolas, muito por conta do estímulo contínuo dos líderes religiosos, levando a uma série de debates entre docentes e discentes em diferentes disciplinas.

### **Controvérsias religiosas nas aulas de história**

Neste parte do trabalho analiso uma controvérsia, ocorrida nas aulas da disciplina de História, na qual, a Bíblia Sagrada foi mobilizada por alguns estudantes, que se identificavam como evangélicos, afim de fundamentar suas rejeições cognitivas aos conteúdos que estavam sendo ensinados, numa turma de 7º ano do ensino fundamental, na modalidade de Jovens e Adultos de uma escola localizada no segundo distrito do município de São Gonçalo, no Rio de Janeiro.

Como controvérsia, utilizo a definição de Montero, na qual esta pode ser vista sob a ideia de uma disputa, em que a questão de opinião sobre a qual as partes podem discordar ativamente, através de argumentos ou debates, variando entre disputas privadas, entre dois indivíduos ou mesmo mobilizando setores sociais mais amplos, podendo chegar a acordos ou rupturas totais entre os envolvidos (MONTERO, 2015, p.44).

A pesquisa etnográfica foi realizada durante o segundo semestre de 2019, e se debruçou sobre duas escolas, localizadas dentro de um bairro de São Gonçalo, que neste trabalho receberá o nome fictício de Risca Faca<sup>10</sup>. Nestas unidades escolares, realizei trabalho de campo, intercalando observação participante, entrevistas (com docentes e discentes) e diário, objetivando compreender a recepção dos alunos ao currículo de

---

<sup>10</sup> Seguindo as prerrogativas do Comitê de Ética, da Plataforma Brasil, a identidade das escolas, dos alunos e dos professores serão mantidas em sigilo e por isso utilizo-me de nomes fictícios. Ressalto, que durante o trabalho de campo, muitos alunos, utilizavam o nome Risca Faca, como referência para o território em que residem, no qual também estão localizadas as escolas. Quando indagados sobre o porquê deste nome, alguns discentes alegaram estar relacionado ao grande número de nordestinos que habitam a localidade. Seria dessa maneira uma categoria nativa de classificação genérica para os oriundos do nordeste brasileiro.



História da África praticados na disciplina de História. Para tanto, acompanhei um total de 6 turmas. Respectivamente, no Ensino Fundamental, duas turmas de 6º ano, duas de 7º ano (uma na categoria regular e outra de jovens e adultos) e duas turmas de 1ª série do Ensino Médio<sup>11</sup>.

Enfatizo que as Unidades Escolares analisadas estão localizadas em meio a um território favelizado, neste caso conhecido como “Risca Faca”, marcado pelos problemas que afetam diversos outros lugares periféricos do Brasil, como relatado por uma aluna em entrevista, quando estimulada a caracterizar o território e seus moradores, fez a seguinte descrição:

As pessoas aqui do Risca são geral boas, tem umas fofoqueiras, mas todo lugar tem. Mas aqui tem muito nordestino, que é um povo que trabalha, que corre atrás mesmo. (...) O governo não olha pros pobres, não faz melhoria, asfalto, posto de saúde com remédio, essas coisas(...) O nosso problema maior é quando chega a polícia, porque aí tem muito tiro. Os meninos da boca são conhecidos, então eles respeitam nós. Agora a polícia não quer saber de morador!<sup>12</sup>

A controvérsia em análise ocorreu durante as aulas que se destinavam a elaboração do “Projeto Consciência Negra”, no qual um grupo de três jovens (dois meninos e uma menina, entre 15 e 17 anos), A controvérsia em análise ocorreu durante as aulas que se destinavam à elaboração do “Projeto Consciência Negra”. Um grupo de três jovens (dois meninos e uma menina, entre 15 e 17 anos), de acordo com o professor, exercia influência sobre a turma composta por 34 alunos. O grupo mostrou por diversas vezes seu descontentamento com o que estava sendo tratado em sala de aula, e argumentava suas rejeições com versículos bíblicos, buscando dessa forma enfrentar o que estava sendo ensinado, sob a alegação de que eram evangélicos desde o nascimento, sendo um dos componentes filho de pastor, e por isso tinham domínio sob o livro. Ou seja, aqui teríamos o que Hervieu-Léger (2012, p.25) classificou como a conversão do convertido, em que o

---

<sup>11</sup> Importante frisar que a opção pelas séries se deu em função da disponibilidade dos respectivos docentes em aceitar a minha presença em suas aulas. Desta maneira, acompanhei respectivamente 4 professores de História. Destaco que acompanhei tanto aulas que se voltavam tanto para os conteúdos de História da África, quanto as que se destinavam aos demais componentes curriculares sob o critério de comparação entre as aulas.

<sup>12</sup> As entrevistas foram transcritas tal como foram ditas ou pronunciadas pelos envolvidos, uma vez que na minha perspectiva podem contribuir para melhor caracterização do grupo em análise.



sujeito permanece na mesma religião dos seus familiares, mas fazendo sua releitura da mesma, fato que caracteriza a religiosidade na modernidade.

Ao observar as aulas de história na referida turma, ocorridas no turno da manhã, notei algumas atitudes tomadas por parte dos alunos que se identificavam como “evangélicos” e que se posicionavam sempre mobilizando a Bíblia como referência de fonte histórica como credibilidade para tratar de determinados assuntos.

O episódio que orienta essa análise, ocorreu no 4º bimestre de 2019, período letivo no qual os professores da referida escola estavam engajados em realizar o projeto “Consciência Negra”, em virtude do dia 20 de novembro<sup>13</sup>. A fim de realizar uma proposta pedagógica sobre o tema, o professor da turma optou por utilizar o filme “Besouro” como ferramenta pedagógica. Este filme trata da marginalização sofrida pela capoeira na sociedade brasileira. Importante frisar que em questionário prévio aplicado à turma, auxiliada pelo professor em questão, pude checar que na turma de 34 alunos, 18 alunos identificaram-se como evangélicos e 5 alunos declararam frequentar cultos semanais ainda que não se identificassem como evangélicos. Fato é que por diversas razões, estes alunos, alegavam ter nas igrejas um espaço de “sociabilidade seguro” quando o assunto é lazer na favela.

Assim, saliento que é importante frisar que a vida na favela apresenta poucos recursos de lazer, principalmente proporcionado pelo Estado e que muitas vezes essas igrejas alcançam espaços e lugares onde o Estado não chega, por isso, ganham respeito por parte de muitos moradores, principalmente pais, que segundo Birman (2008, p.56), se vêem na necessidade de sair da favela para trabalhar em áreas nobres das grandes metrópoles relegando, na maior parte das vezes, os cuidados de seus filhos aos vizinhos e aos irmãos da Igreja, que dessa forma, buscam monitorar tais jovens.

O professor iniciou a aula falando sobre a importância da conscientização e da valorização da cultura afro-brasileira. Seu discurso foi interrompido por diversas vezes com brincadeiras de cunho racista, que mesmo sobre a tentativa de regulamentação do professor, continuava acontecendo entre determinados grupos que compunham a sala de aula, como podemos ver no seguinte trecho:

---

<sup>13</sup> A lei 10.639-03, posteriormente transformada em 11.645-08, determina a obrigatoriedade do ensino de História da África e indígena na educação básica brasileira. Objetivando uma educação antirracista, tornou obrigatório também a comemoração de 20 de novembro, como o dia da Consciência Negra, em que as desigualdades raciais em nossa sociedade sejam trabalhadas no âmbito escolar.





P: Gente, estamos nos aproximando do dia 20 de novembro, e todos vocês já sabem que teremos o projeto da Consciência Negra, que é muito importante pra gente construir nossas identidades, que juntas formam o Brasil. Então, nós iremos tratar disso nesse último bimestre e esse trabalho vai ser muito importante pra gente recuperar as notas. (...). Então, como disse, trataremos da herança afro-brasileira em nossa sociedade. (...)

Breno: Aí professor, vamos comemorar o dia de Jonatas!

P: Breno, dá um tempo. O assunto é sério e você está debochando...

(...)

P: Agora, nós iremos para o auditório para assistirmos o filme Besouro, e vocês tem que prestar a atenção pra depois a gente fazer um debate. Então, vocês podem ir anotando tudo o que for interessante para o nosso debate, que vai ser em dupla, OK!?

(...)

João: Bora lá ver a família de Jonatas e Maria Fernanda. Vamos falar só dos pretos agora! (Risos)

(..)

Como podemos observar nesta parte da aula, os alunos estavam interessados em “zoar”(no Rio de Janeiro, esta ação pode ser definida como falar algo para fazer rir; caçoar de algo ou de alguém) os que consideravam os verdadeiros negros da sala de aula, pouco importando-se com o discurso proferido pelo professor. A transcrição desse trecho foi escolhida para situar o leitor dentro do ambiente em que ocorreu essa observação. Fato é que após uma nova tentativa de controle da turma sobre as gozações, mesmo que sem sucesso, o professor e a turma se dirigiram para o auditório e o filme foi iniciado, ainda sob ainda sob ataques depreciativos dirigidos às características físicas dos negros que envolviam as características físicas dos negros.

Em meio às ridicularizações, uma cena do filme que envolvia rituais em torno da ancestralidade, chamou a atenção dos que até então estavam preocupados em gozar da “negritude”. Rapidamente, o deboche dirigiu-se a um aluno que era considerado branco, mas era adepto de religião afro-brasileira, como podemos ver no trecho a seguir:

Breno: Olha lá a macumba. Aí, Gabriel, seus batuques brabos, macumbeiro safado

(...)

Gabriel: Me deixa em paz! (...)

P: Gente, parei o filme aqui porque não está dando! Vamos respeitar! Essa situação aqui está caótica. Vocês têm que fazer um trabalho, tem um monte de gente com nota pendurada e vocês estão brincando. Poxa, trago um filme pra fazer uma aula diferente e dá nisso! Posso continuar? Além de nota bimestral, o filme é para conscientizar vocês. Nossa sociedade é uma mistura de três raças, como já falei algumas vezes. Quem é meu aluno desde o ano passado já sabe sobre isso. Todos nós temos uma mistura dentro da gente. E nós temos



que valorizar isso. Nós viemos da África. A humanidade nasceu na África. E temos que saber sobre todas as lutas que existiram pra gente chegar até aqui. Isso é importante pra caramba. Foram muitas formas de resistência contra o senhor, e a capoeira faz parte disso. Então agora, sem blábláblá! Vamos continuar!

(Silêncio)

Mariana: Professor, eu não quero ficar vendo macumba não! Eu vim pra aula pra estudar, não pra ficar vendo macumba! Passa outro trabalho pra mim. Quero terminar de ver isso não. Isso aí é muito carregado.

(...)

Breno: Isso aí Mariana! Essa macumba braba aí não dá não!

P: Gente, qual é o problema? Não estou ensinando religião a ninguém. Só estou mostrando coisas que fazem parte da nossa cultura. Vamos terminar de ver e a gente faz um debate depois. Agora, ninguém vai sair de sala! Ouviram? A aula não acabou! Quero todo mundo prestando atenção! Isso é matéria! É currículo escolar! E eu tô dando a vocês a chance de recuperar a nota com essa matéria, que além de importante é bem fácil, pois será um debate. Ninguém vai dar essa chance! Vamos lá!

O filme prosseguiu ainda em meio às provocações e brincadeiras e o debate ficou para a aula seguinte, uma vez que seu início foi demorado e o mesmo fora interrompido por diversas vezes. Na aula posterior ao filme, o professor iniciou tentando fazer com que os alunos relembassem questões e cenas que foram vistas na aula do dia anterior.

Alguns alunos falaram da capoeira e de como esta foi perseguida, que era então o cerne do filme. Em meio às lembranças, a aluna Mariana resolveu tocar novamente na questão da religiosidade afro-brasileira, mostrando-se insatisfeita por ter sido, segundo ela, obrigada a assistir tal cena. A aluna então evocou seu pertencimento religioso e seu ideal.

Mariana: Professor, o senhor me desculpa, mas eu sou evangélica e não gosto de ver essas macumbas não...porque isso é o maior pecado. Essa religião escura traz coisas ruins para a nossa vida. Está na Bíblia! E eu ando com a minha sempre, onde eu for, minha palavra tá na mochila.

P: Mariana, eu te respeito. Mas não estou obrigando ninguém a ter outra religião. Nós temos que ter tolerância. É preciso respeitar a todos!

Mariana: Professor, eu respeito, mas não quero ver macumba. Não sou obrigada. Na Bíblia diz que: "Quando a gente entra na presença do senhor, na terra que o Senhor Deus, a gente não deve imitar as coisas repugnantes que as nações de lá praticam. (...) A Bíblia condena o sacrifício, a adivinhação, a feitiçaria, as pessoas que recebem os espíritos diabólicos. E Deus castiga os que fazem isso. A gente tem que estar purificado na presença do senhor. E esse filme só mostrou um monte de coisa que a Bíblia condena, e por sua causa, tive que ficar vendo isso. Tudo isso tá nas escrituras sagradas, no livro de Deuteronômio!!!

(...)

P: Nossa Mariana! Está afiada mesmo! Você está confundindo as coisas e desrespeitando os outros. Aqui tem um monte de gente que também não



concorda com a sua religião, que não acredita, mas que respeita, porque escola é lugar de respeito e de tolerância com todos!

(...)

Mariana: Eu respeito meus colegas. Gabriel tem a religião dele e eu até falo com ele. Não é, Gabriel?! Mas isso, de ser obrigada a ver macumba eu não concordo. Eu conversei com o meu pai sobre esse filme. Ele disse que eu tô certa. Que o crente de verdade não pode deixar se contaminar por essas armadilhas do diabo. Meu pai é pastor. Ele me mostrou que a Bíblia condena isso, e eu não vou para o inferno por causa da escola.

(...)

A turma agitou-se e o debate seguiu até o final da aula. Mariana foi apoiada pelos outros alunos da classe, principalmente por mais dois meninos que demonstravam com veemência suas identidades evangélicas e o total desagrado com a escolha feita pelo professor. Por mais que o professor tentasse contornar a situação, a discussão entre os alunos se agravava. Mariana, com mais dois alunos se dirigiram, ao final da aula à direção da escola para reclamar do “tipo de aula” que o professor estava dando.

No mesmo dia, encontrei o grupo de alunos no corredor da direção, e parei para conversar com eles sobre o que estava incomodando os mesmos. Em conversa informal, Mariana deixou evidente que o que mais deixou ela aborrecida foi o fato de o professor obrigá-la a assistir ao filme. Nas palavras da aluna, “o professor tinha que passar outro trabalho pra quem não quisesse ver aquilo”. Na visão de Mariana, o professor errou quando levou a religião dele para sala de aula, já que ninguém leva. Ela mesmo não ficava pregando a palavra para nenhum professor em sala de aula. Só falava de Jesus com os colegas, na hora do intervalo, mas que o professor não estava a respeitando.

Quando indaguei o motivo de ter ido à direção, Mariana foi enfática ao dizer que o professor havia desrespeitado a maioria dos alunos e que a direção deveria resolver isso com ele a maioria dos alunos. E que a direção deveria resolver isso com ele.

Na semana seguinte, a direção fez uma reunião com a turma, durante o horário da aula do professor buscando amenizar a situação e mostrar que a atitude didática do professor estava correta, uma vez que na escola, segundo as palavras da diretora, “deveríamos tratar e compreender as diversas culturas, principalmente, aquelas que formam o Brasil. Em meio ao discurso, Mariana pediu a palavra:

Mariana: Diretora, a senhora também é evangélica. Conhece a verdade, na Bíblia, Deus condena todas essas atitudes. A Bíblia condena a idolatria e a



feiticeira, as adivinhações, a embriaguez. Todos que fizerem isso, ou que concordarem não herdarão o reino dos céus.

(...)

Quando disserem pra gente procurar alguém que consulte os espíritos, a gente, como crente tem que falar dos mandamentos do Senhor, senão não veremos a luz de Deus na terra. Isso tá na Bíblia. A senhora como cristã sabe muito bem disso. Já deve ter lido os dez mandamentos, que condena ao inferno essas coisas de candomblé, que mata os animais e bebe o sangue do diabo.

Diretora: Mariana, eu sou evangélica como todo mundo aqui sabe. Mas como cristã, eu respeito todo mundo. E você, como cristã, deveria respeitar também porque a Bíblia ensina o respeito e diz também: Amai o próximo como a ti mesmo. E você não está fazendo isso! (...)

Como podemos identificar nesse trecho, a Bíblia foi mobilizada tanto pela aluna, quanto pela direção como fonte histórica, de veracidade reconhecida, como fonte de aspectos morais a serem divulgados socialmente. Dessa maneira, o livro era fonte de legitimidade sobre as condutas a serem adotadas pelos que se identificam como evangélicos. Ou seja, para a aluna a Bíblia não é apenas única fonte de veracidade. E a direção, na tentativa de argumentar, se utilizou também da Bíblia para “mostrar a verdade” para a aluna, dentro da própria ideia de que este livro carrega a verdade. Em nenhum momento foi acionado a Constituição ou o direito e a garantia da diversidade na sociedade brasileira. Assim, o debate seguiu como uma controvérsia, em torno da interpretação do livro. Esse fato, vem mostrar como os espaços públicos, que teoricamente deveriam ser laicos, estão cercados pela religiosidade, revelando como a religião tornou-se uma “filosofia de vida”, tal como apontado por Hervieu-Léger (2012, p.65).

A direção da escola optou por convocar os pais dos três alunos para conversar e esclarecer a situação vigente. Sem muito sucesso em suas argumentações, o pai da referida aluna, que é pastor de uma igreja da localidade, a qual alguns alunos da escola frequentam semanalmente, não se mostrou muito satisfeito com as aulas do professor. Alegou, segundo as palavras da diretora, que considerava importante tratar da consciência negra na escola. Que tinha muito preconceito na sociedade brasileira. Que ele mesmo já tinha sofrido racismo. Porém, argumentava, segundo a diretora da unidade escolar, que mostrar aquelas religiões não era uma coisa de escola, e que não deveria ser obrigatório. Encerrou seu discurso alegando que embora não concordasse com os meios do professor dar aula, obrigaria sua filha a pedir desculpas perante a turma. E que a direção não teria



mais problemas com sua filha, pois estaria retirando a aluna daquela unidade escolar no ano letivo posterior.

O pai ainda deixou evidente para a equipe pedagógica que estava contente com o fato de sua filha estar tendo discernimento, e que tal atitude, de combate ao inimigo, poderia render a mesma “muitas bênçãos”, uma vez que esta é a vontade de Deus mediante a Batalha espiritual.

Este evento está relacionado à teologia do domínio que, de acordo com alguns teólogos, é caracterizada pela ideia de que o crente, antes da volta de Cristo terá domínio sob cada área de sua vida. Assim, cabe a cada cristão reclamar a Terra para o direcionamento de Deus, e isso está para além dos aspectos religiosos, estendendo-se também às áreas sociais, políticas e econômicas.

Como alguns evangélicos acreditam estar vivenciando o reino celeste na terra, esta parte da teologia considera importante estar em todas as esferas da vida em sociedade, e por isso, alguns grupos radicalizam o processo de evangelização e conseqüentemente negam tudo aquilo que na visão do grupo está relacionado ao diabo, logo devem estar em constante batalha, uma vez que essa batalha não é humana, mas espiritual.

A atitude do grupo de alunos, apoiadas pelo pastor, que é o líder religioso daquele grupo, tende a ser vista como a verdadeira característica que identifica os evangélicos, ou seja, “levar a palavra”! Macedo (p.11), em seu *best-seller*, *Orixás, caboclos e guias*, evidencia a necessidade de o evangélico estar sempre pronto para o combate, em todas as oportunidades, utilizando sempre a Bíblia como escudo contra o que consideram mal. Este líder, propõe que o verdadeiro crente deve deixar de lado a postura do evangelho “água com açúcar” (a expressão significa uma espécie de romantismo ingênuo) e partir para a sua verdadeira missão, que é salvar almas.

A atitude desta aluna e do seu pai pode ser mobilizada como um dos indícios da conjuntura da nossa sociedade atual, na qual os evangélicos têm crescido de maneira vertiginosa. Através do estímulo de seus líderes, os fiéis tem partido para a batalha espiritual, que muitas vezes, transformam-se em verdadeiras agressões físicas, como temos assistido no Rio de Janeiro nos últimos anos, em que terreiros de religiões afro-brasileiras, juntamente com seus adeptos, tem sofrido ataques, por vezes promovidos por traficantes que se intitulam como evangélicos.



Como podemos observar, a Bíblia Sagrada foi mobilizada como instrumento digno de veracidade científica e de credibilidade para contestar a proposta didática trazida pelo professor, como algo importante para tratar do dia da “Consciência Negra”. E a mobilização do dito grupo de alunos está fundamentada dentro da ideia defendida por Hervieu-Léger (2012, p.37) na qual a religiosidade está cada vez mais frequente na vida das pessoas, uma vez que tem se tornado uma “filosofia de vida”.

### **Considerações Finais**

Neste sentido, trago para uma reflexão a questão da relação entre o jovem, morador de favela na região metropolitana, na qual temos vários problemas de ordem ontológica, e suas opções de sobrevivência neste meio. Não estou preocupada em analisar a aula do professor, seus recursos didáticos, ou as formas de contornar a situação, pois isto extrapolaria os limites requeridos por um artigo. Mas preocupo-me em trazer uma questão importante: pensar a relação entre o jovem, morador de favela e a sua identidade evangélica, que não pode ser vista de forma homogeneizante, uma vez que carrega diferentes categorias e muitas divisões denominacionais entre as igrejas, históricas ou pentecostais. que pode ser mobilizada sob o designo da positividade.

Dessa maneira, em meio ao cenário anti-intelectual que tem se construído nos últimos anos, que os meios de sobrevivência desses jovens sejam repensados sob outras esferas, uma vez que podemos ver como muitos de seus líderes, que são conscientes dessa fragilidade da vida na periferia, utilizam-se de discursos salvadores, mobilizando os mesmos jovens para defender sua identidade evangélica, tão primordial nessas zonas habitacionais, ainda que seja sob a forma de ataque às demais religiões.

Considero importante entender a lógica construtiva da identidade evangélica, principalmente nos territórios de favela, uma vez que de acordo com os dados do IBGE, o Brasil está se tornando um país evangélico, no qual o grupo passou a reivindicar sua presença nos mais variados setores. Por isso, compreender o tipo de jovem que tem chegado às escolas públicas nessas áreas é primordial para traçar estratégias pedagógicas menos desgastantes e mais eficientes.



## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Odair José Torres. **Secularização e efervescência religiosa**: contrastes da modernidade. In: XI Congresso Brasileiro de Sociologia, Unicamp, Campinas, SP, GT: Religião e Sociedade, 2003.

BERGER, Peter. **Rumor de anjos**: a sociedade moderna e a redescoberta do sobrenatural. Petrópolis: Vozes, 1997.

BIRMAN, Patrícia. Favela é comunidade? In: SILVA, Luiz Antônio Machado (Org). **Vida sob cerco**: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERVIEU-LÉGER, Daniele. **O peregrino e o convertido**. A religião em movimento. Petrópolis: Vozes, 2012.

MACEDO, EDIR. **Orixás, caboclos e guias**. Anjos ou demônios? Rio de Janeiro, Universal produções, 1987.

MAFRA, Clara. **Os evangélicos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

PADARO, Antônio. Os grandes desafios da comunicação digital. Prefácio IN: SBARDELLOTTO, Moisés. **E o verbo se fez Rede**. Religiosidade em construção no ambiente digital. São Paulo: Paulinas, 2017.

PRANDI, Reginaldo. A religião no planeta global. In: ORO, Ari Pedro; STEIL, Carlos Alberto (Orgs). **Globalização e religião**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOARES, R.R. **Ganhar Almas**. Rio de Janeiro, Graça Editorial, 1994.

SPROUL. R.C.. **Somos todos teólogos**. Rio de Janeiro. Editora Fiel, 2017.

VITAL DA CUNHA, Christina. **Oração de Traficante**: uma etnografia. Rio de Janeiro: Garland, 2015.

WAGNER, Peter. **Orando com poder**. São Paulo, ABBA, 1987.

WOODWARD, Kenneth L. **O Livro dos Milagres**: o Significado dos milagres no cristianismo, no judaísmo, no budismo, no hinduísmo e no islamismo. Tradução de Maria Cláudia Lopes. São Paulo: Mandarim, 2000



## **TEMAS SENSÍVEIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: PRODUZINDO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR NA RELAÇÃO PASSADO/PRESENTE**

### ***CONTROVERSIAL ISSUES IN HISTORY TEACHING: PRODUCING SCHOOL HISTORICAL KNOWLEDGE IN THE PAST/PRESENT RELATION***

**Thays Merolla Piubel<sup>1</sup>**

#### **RESUMO**

A proposta desse artigo é articular produções teóricas do Ensino de História, entendido em uma dupla dimensão, enquanto campo de pesquisa e como espaço de produção de conhecimento. O objetivo é compreender a produção do conhecimento histórico escolar a partir de temas sensíveis, entendidos aqui enquanto temas que estão historicamente associados ao uso de violência contra grupos marginalizados, gerando um trauma que reverbera no tempo presente, em disputas por saberes e poderes. A ideia é discutir as potencialidades e as tensões do uso desses temas sensíveis no currículo de História no tempo presente, em uma perspectiva de temporalidade não linear entre passado e presente, em um fazer curricular político, produtor de identidades e dos direitos humanos.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

Ensino de História; Temas sensíveis; Conhecimento histórico escolar; Currículo; Temporalidade.

#### **ABSTRACT**

The purpose of this article is to articulate theoretical productions of History Teaching, understood in a double dimension, as a research field and as a space to produce knowledge. The objective is to understand the production of historical school knowledge based on sensitive themes, understood here as themes that are historically associated with the use of violence against marginalized groups, generating a trauma that reverberates in the present time, in disputes over knowledge and powers. The idea is to discuss the potentialities and tensions of using these controversial issues in the History curriculum in the present time, in a perspective of non-linear temporality between past and present, in a political curriculum making, producer of identities and human rights.

#### **KEYWORDS**

History teaching; Controversial issues; School historical knowledge; Curriculum; Temporality.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). Mestra em Educação e Licenciada em História pela mesma universidade. Especialista em Ensino de História pelo Colégio Pedro II. Professora de História da Prefeitura Municipal de Maricá.





## Introdução

O presente artigo tem por objetivo articular temáticas relevantes e atuais do campo do Ensino de História tais como temporalidade e temas sensíveis de maneira a debater as potencialidades dessas articulações na produção curricular da História, considerando um momento político de disputas discursivas no qual a disciplina tem sido central. Essa discussão se relaciona com a dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ intitulada “Regimes de verdade e temas sensíveis: Currículos e professores de História tensionados nas disputas sobre o racismo”<sup>2</sup>, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

Nos últimos anos, principalmente a partir de meados da década de 2010, têm ganhado cada vez mais força discursos que questionam os saberes científicos, tensionando os saberes produzidos nas universidades e nas escolas, processo que entendemos enquanto uma intensificação das disputas discursivas a partir do fortalecimento de discursos conservadores e de extrema-direita. Esses discursos conservadores e de ódio passaram a questionar os regimes de verdades (FOUCAULT, 2011) contingencialmente estabelecidos pela Academia e pela escola no campo da História acerca do nazismo, do Holocausto, da ditadura civil-militar brasileira, da escravidão negra e indígena e do racismo, em um processo de revisão ou negação desses eventos, diminuindo sua importância histórica e carga traumática.

Os regimes de verdade (FOUCAULT, 2011) se tratam de conjuntos de proposições, instituições e disciplinas que produzem controle e coerção sobre os discursos, sobre o que pode ser enunciado enquanto verdadeiro e falso. Dessa maneira esses regimes fabricam o exercício do poder e a produção de saberes, sendo a normatividade fundamental para sua manutenção, através do processo de controle político dos corpos, a biopolítica. (SOUZA, 2016, p. 8)

No contexto que estamos vivenciando no Brasil, mas não somente, observamos uma amplificação do questionamento do discurso das ciências em produzir a “verdade”, discurso esse próprio da modernidade, tensionando a posição do regime de verdade

---

<sup>2</sup> A dissertação pode ser acessada no site do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ: <https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge-dissertacoes-2020.html>



hegemônico. Um dos movimentos que observamos enquanto indício da intensificação das disputas em torno dos regimes de verdade na contemporaneidade, em acordo com a reflexão citada abaixo da Rede Brasileira de História Pública, é o do revisionismo produzido no âmbito do senso comum.

Em geral, quem nega o peso do passado são os perpetradores – aqueles a quem a história deve cobrar a conta dos massacres, perseguições, etnocídios e genocídios. Uma história polifônica implica o destrinchamento, e não o apagamento, das formas pelas quais a própria história e a memória se construíram. O próprio revisionismo – enquanto fenômeno contemporâneo global que, no Brasil, tem servido para encobrir a violência e o autoritarismo do nosso passado – deve ser tomado como objeto de análise. Cabe compreender e explicar em que sentido os gestos negacionistas e revisionistas que questionam a história da escravidão ou da ditadura militar brasileira, por exemplo, são também reações violentas e autoritárias contra a democratização da história. (REDE BRASILEIRA DE HISTÓRIA PÚBLICA, 2019, p. 184)

Esse processo de amplificação dos discursos revisionistas/negacionistas, a partir de vontades de saber e poder da ordem do autoritarismo e do conservadorismo buscam, em associação com discursos da ordem do religioso, se hegemonizar no seio social. No caso da História essa disputa se intensifica tendo em vista a questão das identidades, das narrativas nacionais em jogo e do processo de democratização na produção e acesso às narrativas históricas. E nesse sentido a dimensão do político é fundamental para compreender a partir de quais vontades de saber e poder tais grupos atuam: quais discursos desejam interditar, quais saberes desejam produzir e quais sujeitos desejam controlar.

No caso da História escolar, essas disputas discursivas têm interferido no trabalho docente, questionando as narrativas históricas dos professores e construindo sentidos negativos sobre determinados grupos de sujeitos históricos, como as populações afro-brasileiras e indígenas. Tais perspectivas costumam confrontar a questão do trauma que esses grupos historicamente marginalizados sofreram e a continuidade de exclusões e violências enfrentadas até os dias de hoje. Por conta dessas disputas e da importância de trabalhar essas temáticas em sala de aula, nos utilizamos do conceito de “temas sensíveis” para tratar dessas questões. Entendemos que esses temas sensíveis têm sido centrais nas disputas discursivas acerca de quais saberes e sujeitos são legitimados nos currículos do ensino de História.



O Ensino de História, campo disciplinar central na produção desse artigo, está sendo entendido aqui enquanto “lugar de fronteira” (MONTEIRO; PENNA, 2011) entre os campos da História e da Educação, de forma a constituir um referencial teórico complexo para pensar a História ensinada. A fronteira, nessa perspectiva, não é entendida na acepção de limite, e sim de lugar de encontros entre saberes constituídos em campos diversos, porém complementares, negociando distâncias. No espaço desse artigo e em nossas pesquisas temos defendido o campo do Ensino de História enquanto espaço imprescindível nos debates, pesquisas e práticas sobre a História ensinada, sendo, portanto, um espaço político que deve ter o compromisso em se posicionar nessas disputas que, como já mencionado, interferem no trabalho docente tanto na educação básica quanto superior, questionando os saberes e narrativas dos professores.

As contribuições principais no campo da História se referem aos subcampos da Teoria da História e Historiografia, de forma a pensar o conteúdo curricular da disciplina a partir dos fluxos do saber acadêmico, além da importância da temporalidade na constituição desse saber. Já no campo da Educação, os subcampos da Didática e do Currículo contribuem com reflexões sobre os saberes docentes e as práticas curriculares dos professores. Nesse sentido, o campo do Currículo é importante referencial na reflexão acerca do ensino de História ao propor questionamentos acerca de quais saberes, poderes e sujeitos estão produzindo e sendo produzidos pelo currículo. A articulação entre esses dois profícuos campos de pesquisa – o Ensino de História e o Currículo – nos permite ampliar a densidade teórica das reflexões sobre os conhecimentos escolares produzidos sobre os temas sensíveis na disciplina História, no escopo desse artigo.

O artigo está organizado em três seções. Na primeira seção discutimos a relação entre currículo e conhecimento escolar, refletindo acerca das produções que tem se consolidado no campo do Currículo sobre essas temáticas. Na segunda seção conceituamos o que são os temas sensíveis e tecemos considerações a respeito de sua relevância para um ensino de História significativo, desenvolvendo paralelamente uma reflexão sobre a questão do racismo enquanto um exemplo de tema sensível da História do Brasil. Já na terceira seção buscamos articular as dimensões anteriores, debatendo as potencialidades do uso dos temas sensíveis no trabalho com a temporalidade na produção do conhecimento histórico escolar.



## **Currículo e produção do conhecimento escolar**

O entendimento de currículo com o qual estamos operando é o de currículo como “espaço-tempo de produção de significados, identidades, diferença, disputa de sentidos sobre os processos e fenômenos do mundo” (MONTEIRO; GABRIEL, 2014, p. 34). A partir dessa perspectiva podemos incluir as questões sensíveis enquanto espaços de disputa por sentidos e significados sobre os conhecimentos legitimados ou subalternizados no âmbito educacional, sendo, portanto, disputa política e cultural nas contingências do poder. Nessa perspectiva, o professor é entendido como um importante produtor de currículo e de conhecimento histórico escolar em sua prática profissional, ainda que esteja constantemente no centro de disputas dentro e fora da escola sobre os sentidos de escola, professor, ensino e conhecimento.

Uma perspectiva relevante dentro do campo do Currículo tem sido a produção teórica acerca da categoria “conhecimento escolar” ou “saber escolar”. Essa categoria nos parece potente para pensar uma epistemologia da produção do conhecimento própria do âmbito da escola, ao conferir equivalência entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar, sem hierarquizações que desqualificam a produção escolar. Nesse sentido, há o entendimento que essas produções são constituídas de maneiras diferentes, sendo importante considerar possibilidades de diálogo entre elas. No Brasil, esse conceito foi apropriado e ressignificado no trabalho de autoras como Ana Maria Monteiro (2007, 2014), Alice Casemiro Lopes (2007) e Carmen Teresa Gabriel (2014).

Ana Maria Monteiro (2007), partindo das contribuições dos franceses Yves Chevalard e Michel Develay vai operar com o conceito de “transposição didática” com o objetivo de compreender a produção do conhecimento histórico escolar e dos saberes docentes. Segundo a autora, esse conhecimento escolar, produzido na transformação do saber acadêmico em saber a ser ensinado (Chevalard) não se limita apenas ao fluxo de cientificidade. Tal conhecimento se constitui também a partir das práticas sociais de referências (Develay): dentre elas podemos citar as referências culturais, as vivências dos estudantes, as práticas sociais e as pesquisas. Nessa perspectiva, além do caráter didático dessa prática, se incorporam também valores a esses saberes, o que a autora considera fundamental no ensino de História.



Alice Casemiro Lopes (2007) vai investir teoricamente em estabelecer relações entre conhecimento científico e conhecimento escolar, entendendo tais conhecimentos como práticas sociais contingenciais. Para a autora, o conhecimento escolar é produzido socialmente para finalidades específicas de escolarização, em processos de seleção e organização de conteúdo a partir de relações de poder. A autora não se preocupa com a primazia do fluxo de cientificidade no conhecimento escolar, pois entende que tal perspectiva assume um viés cientificista que ignora a própria contingência da produção científica, defendendo, portanto, a legitimidade da cultura escolar em produzir saberes próprios.

Carmen Teresa Gabriel, juntamente com Luciene Moraes (2014) visa articular os conceitos de conhecimento escolar e conteúdo, buscando compreender quais os sentidos hegemônicos que são fixados desses termos nas políticas curriculares, entendendo que os termos não são sinônimos, mas são apropriados como tal para satisfazer determinadas demandas. Segundo as autoras, quando os termos são posicionados como equivalentes, o conhecimento escolar é legitimado frente às demandas sociais, pois tem no “conteúdo” seu fluxo de cientificidade “garantido”. As autoras procuram afirmar o conhecimento escolar enquanto luta política.

Gabriel e Monteiro (2014, p. 33-34) vão defender a categoria de “conhecimento escolar”, reconhecendo a potencialidade da dimensão educativa ser estruturante nesse processo de constituição e a necessária interação com o conhecimento científico. Nesse sentido, o reconhecimento do diálogo constante com os fluxos da cientificidade não implica em negar a perspectiva cultural e contingente da produção científica, realizada em determinada temporalidade por determinados sujeitos a partir de regimes de verdade e, portanto, parciais. No entanto atestam a fertilidade desse diálogo, postulando uma equivalência epistemológica e consequente valorização da produção curricular no âmbito da escola e do sujeito docente, ainda que reconheça as relações de poder desiguais entre essas dimensões de produção.

As problematizações acerca do conhecimento escolar reconhecem que a questão sobre qual conhecimento deve ser ensinado nas escolas é central, tendo em vista que a legitimação de determinados conhecimentos, usualmente o conhecimento científico disciplinarizado, produz exclusões de diversas ordens. Ao considerar que o currículo é seleção e organização de conhecimentos para fins educacionais e que, portanto, engendra



relações de poder, também problematizamos o papel marginalizado reservado aos professores nessa produção, que muitas vezes são apresentados a um currículo pronto, e apostamos na importância da figura do professor nesse processo de transformação curricular.

Portanto, considerando as perspectivas e as teorizações apresentadas nessa seção, entendemos que o conhecimento escolar se constitui enquanto uma aposta no fazer curricular no âmbito escolar e no papel do professor enquanto mediador nesse processo. Acreditamos que o conhecimento escolar pode viabilizar a construção de espaços educativos mais democráticos e menos excludentes, possibilitando processos de subjetivação, qualificação e socialização significativos.

### **Temas sensíveis: as marcas do passado no tempo presente**

Os temas sensíveis ou controversos (PEREIRA; SEFFNER, 2018; GIL; EUGENIO, 2018) estão diretamente relacionadas à questão do “trauma”, ou seja, processos históricos que engendraram violência física e/ou simbólica contra grupos sociais e que permanecem enquanto passados vivos, que não passam, e reverberam no tempo presente, gerando incômodo, disputa e controvérsia dentro e fora das salas de aula. Segundo Gil e Eugenio:

No Brasil, alguns temas sensíveis seguem na esteira das lutas de diferentes grupos em busca de legitimidade para suas histórias e memórias, questionando a homogeneização que marca a ideia de nação. Junto a isso, os grupos buscam ampliar a representação política, e a luta por direitos faz emergir demandas identitárias. Ou seja, é uma luta que reivindica lembrar, manter viva uma memória e reparar o silêncio e as simplificações na narrativa histórica. Assim, a unidade nacional tem sido questionada – não sem resistência – dando visibilidade à uma sociedade que é multicultural. Tal fenômeno tem provocado debates sobre o currículo da História ensinada de forma que possa construir materiais didáticos, rituais comemorativos e práticas curriculares na perspectiva da justiça e dos direitos humanos. (GIL; EUGENIO, 2018, p. 143)

Nesse sentido, o ensino de História é espaço privilegiado nas disputas acerca das histórias e memórias sobre os temas sensíveis, tendo em vista as tensões nas produções curriculares na disciplina: há uma crítica à permanência de um currículo eurocêntrico, linear, colonizado e também há a emergência de um currículo multicultural, processual e descolonizado, gerando um embate político e discursivo sobre o que deve ser ensinado



na disciplina História, sobre quais sujeitos devem ter suas histórias narradas, representadas e celebradas e sobre quais histórias devem ser esquecidas, marginalizadas e subalternizadas. Nessa perspectiva, nos parece que as legislações que instituíram a obrigatoriedade do ensino da história dos africanos, afro-brasileiros e indígenas, a partir da Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08<sup>3</sup> ampliaram as tensões nesse embate ao inserir sujeitos marginalizados de forma prescritiva nos currículos de História.

No bojo dessa discussão, vamos desenvolver uma reflexão acerca do racismo enquanto tema sensível da/na História do Brasil, apresentando um breve histórico sobre a questão e de que maneira reverbera nas salas de aula e nas disputas políticas, tensionando-as. O debate teórico em torno das questões étnico-raciais é de extrema relevância para o ensino de História, especialmente os conceitos de raça e etnia, mas também os processos históricos relacionados à escravidão, que deixaram marcas indeléveis na sociedade brasileira, pois apesar de ter ocorrido no final do século XIX o fim da escravidão formal, o racismo perdura até os dias de hoje, de forma velada e explícita, no cotidiano, nas práticas e nas instituições.

Segundo Hall (2009, p. 66), “‘Raça’ é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo.” O conceito de raça, em sua acepção primeira enquanto um determinante biológico de características físicas e comportamentais foi elaborado de forma a fundamentar o racismo científico e o colonialismo no século XIX e reverbera até os dias de hoje. A raça é um dos conceitos estruturantes da modernidade, juntamente com a colonialidade, os quais geraram e permanecem gerando formas perversas de marginalização e exclusão de sujeitos e saberes externos ao mundo eurocentrado.

No Brasil, na segunda metade do século XIX, a perspectiva eugenista, que visava um melhoramento das características físicas e mentais de uma população amparada no racismo científico vai estimular práticas de embranquecimento da população brasileira, por exemplo, fornecendo subsídios públicos para a vinda de imigrantes europeus e proibindo a imigração de povos africanos. Reconhecendo a impossibilidade desse projeto, ao longo do século XX a ideia de mestiçagem vai ser positivada, entendida enquanto

---

<sup>3</sup> A Lei 11.645/08 dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica, especialmente nas disciplinas História, Literatura e Educação Artística.



contribuições das diversas raças na formação do povo brasileiro, em trabalhos de intelectuais como Gilberto Freyre, por exemplo. Esse discurso ainda reverbera e possibilita o apagamento do racismo através do mito da democracia racial, segundo o qual, no Brasil, por ser um país profundamente miscigenado, haveria uma convivência pacífica e não racista entre as pessoas, gerando um mecanismo perverso de negacionismo do racismo na sociedade brasileira.

Já no final do século XX, a Constituição Federal do Brasil de 1988 prevê em seus artigos 1º e 5º o repúdio ao racismo, considerando-o enquanto crime inafiançável e imprescritível. Esse intento antirracista foi intensificado na década de 2000 através de legislações, materiais didáticos, fomento de ações culturais e educativas, salvaguarda de bens culturais, cotas de acesso a universidades públicas, dentre outros, de maneira a tensionar, mesmo que sutilmente, o racismo estrutural e institucional arraigado no país.

Contudo, a partir da década de 2010 temos assistido à amplificação de discursos conservadores e o recrudescimento da extrema-direita em todo o mundo, e no Brasil não tem sido diferente. Nesse contexto tem ocorrido um aumento na circulação de discursos revisionistas e negacionistas acerca dos saberes produzidos nas universidades e nas escolas, como os movimentos antivacina e terraplanista e no caso da História a negação do Holocausto, o nazismo ter sido um movimento de extrema-esquerda e no caso da história do Brasil a negação da ditadura civil-militar brasileira e da escravidão, inclusive com discursos negacionistas à nível institucional do governo do Brasil<sup>4</sup>.

A educação tem sido arena de embates entre grupos conservadores e progressistas sobre quais saberes e sujeitos são legítimos e legitimados a estarem representados nos currículos de História e sobre o que o professor pode ensinar. Movimentos como o Escola

---

<sup>4</sup> Apenas para citar um dos inúmeros exemplos ocorridos ao longo do primeiro ano do governo do presidente Jair Bolsonaro, o jornalista Sérgio Nascimento de Camargo, nomeado para ocupar a presidência da Fundação Cultural Palmares, em suas redes sociais publicou postagens com mensagens como: “A escravidão foi terrível, mas benéfica para os descendentes”; “Racismo real existe nos Estados Unidos. A negrada daqui reclama porque é imbecil e desinformada pela esquerda” e sobre o Dia da Consciência Negra, que “causa incalculáveis perdas à economia do país, em nome de um falso herói dos negros (Zumbi dos Palmares, que escravizava negros) e de uma agenda política que alimenta o revanchismo histórico e doutrina o negro no vitimismo”. Esse discurso se opõe frontalmente ao objetivo institucional da Fundação de “combate ao racismo, a promoção da igualdade, a valorização, difusão e preservação da cultura negra” (site institucional), com possibilidade de esvaziamento institucional, gerando forte oposição social que resultou na suspensão da nomeação. Fonte: Após decisão da Justiça, governo suspende nomeação do presidente da Fundação Palmares. **G1 Política**, 12 dez. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/12/governo-suspende-nomeacoes-dos-presidentes-da-fundacao-palmares-e-iphan.ghtml>>. Acesso em 20 jan. 2020.





sem Partido procuram tolher a liberdade de cátedra e de pluralismo de ideias e concepções pedagógicas dos professores, assegurados pela Constituição brasileira de 1988<sup>5</sup>.

Acerca do trabalho com os temas sensíveis em sala de aula e especificamente com o racismo, não é possível trabalhar apenas em uma perspectiva. É necessário que o passado vivo e as emoções sejam constituintes na produção desse conhecimento histórico escolar. O passado vivo deve se fazer presente na medida que implica pensar nas questões sensíveis, na temporalidade e na diferença. Os temas sensíveis têm por horizonte desestruturar uma temporalidade linear, o que será explorado na próxima seção, e produzir histórias outras, partindo de outros sujeitos anteriormente marginalizados. E de forma a trabalhar com processos históricos permeados pela violência, o mesmo deve ser capaz de provocar sensações, como nos dizem Seffner e Pereira:

O que se precisa pensar é justamente a ideia de que aprender sobre o genocídio indígena no Brasil não pode ser algo que o professor simplesmente exponha em aula, como “matéria dada”. Há que se ter acontecimento nessa aula: que alguém chore, que alguém se espante, que alguém ache um absurdo, que alguém diga “professor, o senhor não tem o direito de nos mostrar isso que está nos mostrando! O senhor não tem o direito, é muito forte, é muito pesado!”. Uma aula de história provoca sensações, muito mais que simplesmente ensina causas, efeitos e consequências. (SEFFNER; PEREIRA, 2018, p. 23)

No caso do racismo é fundamental estabelecer relações e traçar paralelos entre as vivências da população escravizada negra entre os séculos XVI e XIX no Brasil e no mundo, e na contemporaneidade. Isso inclui falar do genocídio da população negra jovem, das condições socioeconômicas, da falta de acesso às oportunidades educacionais e de empregos bem remunerados, do racismo estrutural e institucional. Ou seja, não basta apenas apresentar fontes textuais, fontes imagéticas e dados estatísticos. Contudo, isso não deve significar a ausência de fluxos do conhecimento científico e acadêmico, pois como discutido na seção anterior, este é um dos fluxos que compõem esse saber complexo que é o saber escolar.

Em um contexto tão desafiador quanto o que estamos vivenciando enquanto professores preocupados com a formação ética de nossos estudantes, é fundamental nos apropriarmos dos instrumentos legais que nos possibilitam a liberdade de escolha, que

---

<sup>5</sup> Para mais informações sobre a atuação do Escola sem Partido e de que maneira os professores estão o combatendo, acesse: <<https://profscontraoesp.org/>>. Acesso 10 mar. 2020.



segundo Mével e Tutiaux-Guillon (2013 *apud* GIL; EUGENIO, 2018, p. 142) é a liberdade própria do professor e que são sempre escolhas políticas. Dentre esses instrumentos legais podemos citar a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, anteriormente referenciadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) e as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2013).

Portanto, considerando o que foi debatido nessa seção, entendemos que os temas sensíveis ou controversos são importantes na produção de conhecimento no ensino de História, não apenas em uma dimensão de conhecimento disciplinar, mas também na dimensão produtora de identidades plurais, ressignificando o passado no tempo presente, de pensar leituras e possibilidades outras de mundo e de uma postura ética e política frente às violações dos direitos humanos.

### **Os temas sensíveis e a produção do conhecimento histórico escolar na relação com a temporalidade**

Nos apropriamos de contribuições da História para pensar a questão da temporalidade, especificamente as discussões em torno da história do tempo presente (DELGADO; FERREIRA, 2013; ROUSSO, 2016), dimensão fundamental para compreender os temas sensíveis, tendo em vista que esses temas são entendidos enquanto questões do tempo presente. Contudo, não há uma definição única do que seja a história do tempo presente, sendo um campo de pesquisa em processo de consolidação na História acadêmica.

Dentre as definições possíveis estão história com “presença de testemunho vivos”, “período posterior à uma última grande ruptura”, “época em que vivemos”, dentre outras (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 22-23). Contudo, essas definições de história do tempo presente não dão conta da questão da escravidão, tendo em vista o fim legal da mesma ter ocorrido há 130 anos e entendida enquanto responsável direta pelo racismo vivenciado atualmente pelas populações negras.



Se considerarmos uma definição de história do tempo presente conforme Rousso, citada abaixo, podemos compreender o racismo enquanto remanescente da escravidão no tempo presente.

“(…) uma maneira de fazer, um modo de pensar a história quando esta atinge, ou mesmo ultrapassa, o limite do compreensível e do aceitável. Ela se acha em todo lugar que o passado deixou marcas a ferro quente nos corpos, nos espíritos, nos territórios, nos objetos” (ROUSSO, 2016, p. 19)

Para nossa reflexão, articulada ao ensino de História, é importante distinguir a história do tempo presente e o presentismo enquanto regime de historicidade, sendo este uma forma de dar sentido ao tempo, de indagar sobre as diferentes “maneiras de ser no tempo” (HARTOG, 2014, p. 29). A história do tempo presente, enquanto campo de pesquisa sobre a História, se trata de investigar os acontecimentos recentes da História, principalmente após o contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, se contrapondo a uma perspectiva tradicional que defende a necessidade de um distanciamento temporal para a produção historiográfica.

Já o presentismo se trata de um regime de compreensão do tempo no qual apenas o “aqui e agora” importa, apagando as dimensões de passado e futuro, em um “presente perpétuo”, em que “tudo se passa como se não houvesse nada mais que o presente” (HARTOG, 2014, p. 39-40). É digna de nota a percepção de que cada vez mais o discurso dos estudantes da educação básica tem sido enunciado a partir do presentismo em relação à disciplina História, questionando qual o sentido para o estudo do passado.

O Ensino de História, a partir dessas contribuições da Teoria da História na reflexão sobre a questão da temporalidade, central para o estudo, pesquisa e ensino da História, vai produzir novas possibilidades de se pensar a temporalidade ao desestruturar a temporalidade cronológica linear eurocêntrica.

O professor Diego Bruno Velasco, em pesquisa realizada a partir de entrevista com professores de História que atuam nas escolas públicas de educação básica na cidade do Rio de Janeiro, propôs um exercício de análise com o objetivo de compreender os desafios e as potencialidades da articulação entre passado e presente nas aulas de História na produção do conhecimento histórico escolar. O autor partiu das seguintes questões nas entrevistas para produzir suas reflexões: “Quais são os desafios atuais que os professores



de História enfrentam para trabalhar esta disciplina?” e “Quais conteúdos históricos você destacaria como sendo indispensáveis para se articular ou com a realidade dos alunos ou com a formação do cidadão crítico?” (VELASCO, 2017, p. 133)

Acerca dos resultados das entrevistas, o autor nos diz:

Em termos de considerações finais, destaco, portanto, que as entrevistas analisadas me permitem visualizar que conceitos como “Democracia”, “Cidadania”, “Preconceitos”, “Discriminações”, “Relações de Trabalho” principalmente quando se encontram articulados a temas da História do Brasil como Escravidão e Ditadura ou da História Geral como “Democracia Ateniense” e “Revolução Industrial” ocupam, provisoriamente, a cadeia definidora do que é um “ensino de História de qualidade” em que é importante articular o saber histórico escolar com o que tradicionalmente é denominado de ‘realidade do aluno’. (VELASCO, 2017, p. 150)

É interessante notar que os temas e conceitos mencionados acima pelos professores de História da educação básica se relacionam diretamente com as questões sensíveis (preconceitos e discriminações) e os direitos humanos (cidadania e democracia) sobre os quais falamos anteriormente. Isso demonstra que um “ensino de História de qualidade” para esses professores e para seus estudantes se dá quando questões do passado vivo se fazem presentes nas aulas.

Para pensar os temas sensíveis enquanto passados vivos, os professores Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner desenvolvem reflexões a partir de apropriações dos conceitos de remanescência e residualidade, que desestruturam a temporalidade linear ao estabelecer conexões diretas, porém diversas entre passado e presente.

Dessa forma, temos um passado vivo que se prende ao presente como residualidade ou como remanescência, constituindo o ser do paradoxo temporal. As aulas de história se põem a tomar como conteúdo de ensino e aprendizagem as residualidades do passado que não passam, que se estendem ao presente e que habitam a memória, constituindo experiências. (SEFFNER; PEREIRA, 2018, p. 24)

Os autores utilizam esses termos em detrimento do conceito de permanência, pois entendem que este fixa uma ideia de rigidez e inalterabilidade, o qual não coaduna com a ideia de passado vivo, tendo em vista que tais resíduos do passado não são cópias idênticas em outra temporalidade. Esses remanescentes se atualizam no presente, sem deixar de



estar atrelado ao passado, insistindo em se manter vivos e produzir sentidos, movimentos, identidades, representações em outra temporalidade.

Nessa seção procuramos evidenciar algumas articulações entre Teoria da História, Ensino de História, temporalidade e temas sensíveis de forma a evidenciar a centralidade da temporalidade na construção do conhecimento histórico escolar e o necessário tensionamento de uma temporalidade linear em prol da vivacidade do tempo presente no ensino de História.

### **Considerações Finais**

O artigo buscou apresentar algumas considerações de ordem teórica acerca da produção do conhecimento histórico escolar e do currículo de História com enfoque na questão dos temas sensíveis e da temporalidade a partir de referenciais teóricos do campo do Ensino de História e das contribuições do campo do Currículo. Em nosso entendimento a articulação desses referenciais nos permite aprofundar a densidade da análise teórica para refletir acerca da História ensinada, suas demandas e desafios no tempo presente.

Buscamos defender ao longo do texto a potencialidade dos temas sensíveis no ensino de História de maneira a realizar o enfrentamento de um contexto de intensificação de disputas discursivas dentro e fora das escolas, que questionam o conhecimento científico e os saberes dos professores. Nesse sentido, entendemos que umas das chaves no posicionamento de professores de História seria a produção de um conhecimento histórico escolar plural, que tenha em conta as demandas do tempo presente, as identidades, o político, a controvérsia, a sensibilidade e o diálogo.

A produção de conhecimento histórico escolar tendo em conta os temas sensíveis ou controversos, em nosso entendimento, tem a potencialidade em produzir um ensino de História significativo para professores e estudantes. Conforme discutido no decorrer do artigo, esses temas podem contribuir na ruptura com uma temporalidade linear e com o eurocentrismo, na medida que dialogam com os traumas e o dever de memória de grupos historicamente marginalizados, que reivindicam ter suas memórias e histórias contadas e valorizadas, sendo, portanto, uma demanda política. No âmbito da escola esse movimento pode ser exemplificado a partir da promulgação da Lei 11.645/08,



que instituiu o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, tensionando a primazia das culturas e sujeitos eurocêntricos no currículo.

Consideramos que os temas sensíveis possibilitam novas abordagens teóricas, temáticas, metodológicas e epistemológicas para pensar e vivenciar o ensino de História de maneira a desestabilizar concepções hegemônicas acerca de quais sujeitos, saberes e temporalidades são legitimados no currículo de História. Tal abordagem provoca um tensionamento no ensino de História tradicional, abrindo alas para o que o samba enredo da G.R.E.S. Mangueira<sup>6</sup>, campeã do Carnaval do Rio de Janeiro em 2019, nos instiga:

Brasil, meu nego  
Deixa eu te contar  
A história que a história não conta  
O avesso do mesmo lugar  
Na luta é que a gente se encontra  
Brasil, meu denço  
A Mangueira chegou  
Com versos que o livro apagou  
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento  
Tem sangue retinto pisado  
Atrás do herói emoldurado  
Mulheres, tamoios, mulatos  
Eu quero um país que não está no retrato

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 08 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 10 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645**: promulgada em 10 de março de 2008. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em 12 fev. 2020.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/90>>. Acesso em 20 fev. 2019.

---

<sup>6</sup> História para ninar gente grande – Samba Enredo 2019, Grupo Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Letra completa disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/>>.



FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: Curso no Collège de France, 1979-1980: excertos. 2 ed. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011. 186 p.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; GABRIEL, Carmen Teresa.; ARAUJO, Cinthia Monteiro;

COSTA, Warley da. (Orgs.). **Pesquisa em Ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2014. p. 23-40.

GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene Maciel Stumbo. Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In:\_\_\_\_\_. (Orgs.) **Currículo e conhecimento**: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas. Petrópolis, RJ: De Petrus: FAPERJ, 2014. p. 23-42.

GIL, Carmen Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430/273>> Acesso em 28 fev. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar e conhecimento científico: diferentes finalidades, diferentes configurações. In:\_\_\_\_\_. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007. p. 187-204.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. “Conhecimento”; “Conhecimento escolar e discurso pedagógico”. In:\_\_\_\_\_. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: FAPERJ. p. 70-93; p. 94-106.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 410 p.

HARTOG. François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 272 p. (Coleção História e Historiografia)

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. 262 p.

\_\_\_\_\_. Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/15080/11518>>. Acesso em 23 fev. 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.



Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427/275>> Acesso em 28 fev. 2019.

PIUBEL, Thays Merolla. **Regimes de verdade e temas sensíveis: currículos e professores de história tensionados nas disputas sobre o racismo.** 120 f. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

REDE BRASILEIRA DE HISTÓRIA PÚBLICA. Muito além da escola: as disputas em torno do passado no debate público. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie.** São Paulo: Boitempo, 2019. p.181-186.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo.** Rio de Janeiro, FGV Editora, 2016. 344 p.

SOUZA, Joelmar Fernando Cordeiro de. Regimes de verdade em Michel Foucault: aparição e gênese de um conceito. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21055/1/2016\\_JoelmarFernandoCordeirodeSouza.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21055/1/2016_JoelmarFernandoCordeirodeSouza.pdf)>. Acesso 02 fev. 2020.

VELASCO, Diego Bruno. As articulações entre passado e presente no currículo de História: Desafios e estratégias nos discursos dos professores. **Educação Básica Revista**, v. 3, n. 2, 2017, p. 131-152. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/view/292/535>>. Acesso em 09 fev. 2019.





## **AS DISPUTAS POR MEMÓRIA E O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA: UM ESTUDO COMPARATIVO DE MANUAIS ESCOLARES**

### ***THE MEMORY DISPUTES AND TEACHING INDIGENOUS HISTORY: A COMPARATIVE STUDY OF SCHOOL MANUALS***

**Martha Victor Vieira<sup>1</sup>**

#### **RESUMO**

Neste artigo pretende-se comparar as representações dos indígenas feitas pelos manuais escolares brasileiros e portugueses. Para realizar esse estudo, selecionamos quatro manuais, que circularam nas escolas desses países entre 2014 e 2017, buscando analisar as narrativas relativas aos primeiros contatos interétnicos no Brasil. O objetivo desse estudo é refletir sobre como a gestão da memória e as questões político-ideológicas, reivindicadas por grupos que pleiteiam o empoderamento, podem interferir nas diretrizes educacionais e nas narrativas dos livros didáticos.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

Livros Didáticos; Disputas de Memória; Ensino de História.

#### **ABSTRACT**

This article aims to compare the representations of indigenous people made by Brazilian and Portuguese textbooks. To carry out this study, we selected four manuals, that circulated in schools in these countries between 2014 and 2017, and we seek to analyze the narratives related to the first interethnic contacts in Brazil. The aim of this study is to reflect on how memory management and political-ideological issues, claimed by groups that claim empowerment, can interfere with educational guidelines and textbook narratives.

#### **KEYWORDS**

Textbooks; Memory Disputes; History teaching.

---

<sup>1</sup> Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista, Campus de Franca. Doutora em História Social pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pós-doutora pela Universidade de Aveiro-Portugal.. Professora do Curso de História, do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Araguaína.



## Introdução

As percepções e ações humanas, costumeiramente, são norteadas pelas experiências e aprendizados que foram adquiridos ao longo das gerações, em determinados tempos históricos e espaços geográficos (ELIAS, 1998, p. 34). Na contemporaneidade, o conjunto de saberes de um indivíduo está relacionado à sua formação familiar, religiosa e escolar, bem como à maneira como esse indivíduo, em sua singularidade, se apropriou desse aprendizado formal e do conjunto de saberes práticos e informais que teve acesso, seja por meio das diferentes mídias, seja por meio das suas redes de sociabilidade. Tanto no âmbito formal quanto informal, tanto nos espaços públicos quanto nos ambientes privados, as identidades individuais são formadas pelas representações simbólicas veiculadas pelos respectivos grupos sociais, aos quais os indivíduos pertencem e nos quais se reconhecem. Importante lembrar, como demonstra Kathryn Woodward (2000), que essas identidades são relacionais, mutáveis e heterogêneas.

O conjunto de experiências e expectativas que um sujeito possui e que contribui para formar a sua identidade e sua visão de mundo advém, portanto, das suas referências culturais, as quais são adquiridas por meio da educação formal e informal. Com as novas tecnologias, há um grande autodidatismo, que tem contribuído, positivamente, para o desenvolvimento do intelecto e do espírito crítico. Mas, por outro lado, os novos ambientes virtuais de interação, criados pela internet, pode tornar as pessoas mais suscetíveis às *fake news* e aos *haters* e também promover a expansão de “identidades não-razoáveis”, para usar um termo de Luis Fernando Cerri (2011, p. 112). Segundo esse autor, seriam exemplos de “identidades não-razoáveis”, o fundamentalismo religioso ou o nacionalismo exacerbado.

Ao discorrer sobre a relação entre o sistema de ensino e de pensamento, Pierre Bourdieu afirma que um intelectual participa da sua sociedade e da sua época “por meio de suas aprendizagens intelectuais e, em especial, por sua formação escolar.” (BOURDIEU, 2005, p. 210). De fato, não obstante a ampliação e variedade dos espaços de debates e formação de opinião existente nas redes sociais, a instituição escolar, de nível



superior e básico, continua a ser, por excelência, um local de aquisição de capital cultural referendado pelo poder público e pela sociedade. Nesse sentido, as instituições de ensino constituem um espaço de sociabilidade, debate e aprendizado que pode servir tanto como instrumento de homogeneização e reprodução das relações desiguais entre os seres humanos, como aponta Pierre Bourdieu (2005), quanto para despertar as sensibilidades nos estudantes, visando à construção de um mundo melhor para todos e todas.

Nessa linha de raciocínio, pode-se dizer que a escola consiste em um importante espaço não somente por socializar capital cultural<sup>2</sup> e uma memória social, mas também para se discutir questões políticas e sociais e, quiçá, sugerir intervenções para o poder público, em prol da comunidade. Apesar dessa importante função social, a educação formal não pode ser vista como o oráculo que irá responder todas as nossas perguntas ou mesmo uma panaceia nacional, que irá sanar os males existentes na contemporaneidade. Outras instituições da sociedade civil organizada (partidos, sindicatos, associações, imprensa, ONGs etc) precisam atuar de forma responsável e ética para que se possa construir uma sociedade menos desigual, mais democrática e humanizada.

Particularmente, ao ensino de história, nos cursos de nível superior e básico, compete produzir e fazer circular o conhecimento produzido na academia, sem negligenciar a importância dos saberes pertencentes aos povos tradicionais e das pessoas comuns. Compete ainda cultivar valores democráticos e humanitários, promover o respeito à diferença, incentivar a tolerância e discutir deveres e direitos. Sobretudo, entendo que o ensino de história deve contribuir para o desenvolvimento do discernimento crítico, em relação às representações enunciadas no passado e no presente, que objetivam justificar determinadas ações iníquas e unilaterais. Neste artigo, ao fazer uma comparação entre os livros didáticos brasileiros e portugueses, no que tange ao conteúdo relativo aos primeiros contatos interétnicos ocorridos no século XVI, objetiva-se destacar como as narrativas dos livros didáticos podem servir para invisibilizar ou dar protagonismo aos povos indígenas, por meio das representações que eles veiculam.

---

<sup>2</sup> Para Pierre Bourdieu (1996), o capital cultural está associado ao conhecimento reproduzido nas instituições escolares, que contribui para a instituição das fronteiras sociais.



## A historiografia da expansão portuguesa e as disputas de narrativas

Fazendo uma análise comparativa *en passant* da historiografia sobre o período colonial no Brasil e em Portugal, nota-se que os historiadores desses dois países possuem um produtivo diálogo acadêmico, reverberado em coletâneas, produzidas desde meados dos anos de 1980, que circulam nos dois lados do Atlântico, contendo textos tanto de pesquisadores portugueses quanto brasileiros. Dentre essas coletâneas estão: a *Nova história da expansão portuguesa: Império luso-brasileiro, 1750-1822* (SERRÃO; MARQUES, 1986); *História da expansão portuguesa, 1697-1808* (BETHENCOURT; CHAUDHURI, 1998); *Dicionário da História da Colonização Portuguesa no Brasil* (SILVA, 1994); *Modos de governar: ideias e práticas políticas no Império Português, séculos XVI a XIX* (BICALHO; FERLINI, 2005); *Linguagens e fronteiras do poder* (CARVALHO, et al, 2011), entre outras.

O diálogo entre os estudiosos portugueses e brasileiros tem sido ampliado pela internet, que possibilita que o conhecimento circule com mais facilidade, sobretudo, devido à quantidade de periódicos com acesso aberto e aos frequentes Congressos, onde se divulgam as pesquisas realizadas, sendo algumas coletâneas resultados das comunicações apresentadas.

No que diz respeito à história do contato interétnico, a produção historiográfica lusa e brasileira tem destacado tanto os conflitos quanto as negociações ocorridas entre os povos pré-cabralianos e os colonizadores. Ao tratar da dimensão do conflito, os historiadores, no geral, abordam o processo de conquista do território, a escravidão indígena, as guerras interétnicas, estimuladas pelos europeus, as resistências ao modo capitalista de produção e a violência simbólica, ocasionada pela introdução do cristianismo. No que tange a negociação, ressalta-se o protagonismo indígena, apontam-se as alianças feitas com os colonizadores para combater o inimigo externo, aborda-se a contribuição dos indígenas aliados para o êxito da empresa colonial e realizam-se inferências sobre o perspectivismo ameríndio, conforme se pode notar nos estudos de Eduardo Viveiros de Castro (1996, p. 124).

Apesar de a produção historiográfica sobre a América portuguesa caminhar *pari passu* em Portugal e no Brasil, nota-se que, em relação aos livros didáticos, há uma menor atualização historiográfica dos manuais portugueses em relação à história do contato com



os ameríndios, ocorrida ao longo do período colonial, na medida em que esses manuais minimizam o protagonismo indígena neste empreendimento. No Brasil, convém lembrar, que é recente a ênfase dada nos livros didáticos em relação à temática indígena. Mas, já nos finais dos anos de 1980, observa-se uma revisão das narrativas didáticas tradicionais e uma crítica feita ao eurocentrismo (VIEIRA, 2018).

A partir da Lei 11.645/2008, que torna obrigatória o ensino da história e cultura indígena, houve um aumento significativo das produções sobre os povos tradicionais do Brasil. Essa política educacional voltada para a promoção e valorização da diversidade étnica e as exigências dos editais do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) para que os manuais contemplem as legislações brasileiras parecem-me ser uma das razões da diferença nas narrativas dos manuais portugueses e brasileiros em relação à história do contato. Afinal, como afirma Tânia Regina de Luca (2009, p. 151), os manuais didáticos revelam, além das práticas pedagógicas e o grau de desenvolvimento do conhecimento científico, “as expectativas, valores e crenças vigentes na sociedade em que foram produzidos”. Mais especificamente, o conteúdo dos livros didáticos é influenciado pelas finalidades educativas que são reivindicadas pela sociedade e por seus representantes, que possuem poder de mando no âmbito do aparato estatal (CHERVEL, 1990; LUCA, 2009; VIEIRA, 2018).

Desse modo, pode-se dizer que a dissonância entre os manuais brasileiros e portugueses, no tocante à história do indígena, está diretamente relacionada às políticas educacionais empreendidas pelos Estados nacionais. Pois, em Portugal não há uma demanda social para uma revisão da história contada sobre os povos pré-cabralinos, contudo, há estudos sobre os manuais que criticam a forma como é tratada a história do contato entre portugueses e africanos. As pesquisas de Marta Araújo e Sílvia Maeso (2013, p. 152-154), sobre a questão étnica, indicam que em Portugal essa reflexão tem feito parte do cotidiano dos professores de história, mas, na visão das autoras, ainda se observa nos manuais didáticos um “silêncio” sobre a questão racial.

Ora, como afirma Raimundo Cuesta Fernández (1997, p. 107): “Todo curriculum implica una selección cultural”, sendo as instituições responsáveis pela estrutura curricular ligadas ao sistema educativo dos respectivos Estados. Em outros termos, muito embora, na atualidade, haja uma escuta dos professores, ao fim e ao cabo, são agentes autorizados pelo aparato estatal, que ratificam ou não qual conhecimento é “legítimo”



para ser ensinado, sobretudo, na educação básica. Como a cultura é heterogênea e os governos sofrem mudanças, as políticas educacionais e os currículos são definidos num campo de disputas de interesses e visões de mundo.

No Brasil, a partir dos anos de 1980, por exemplo, muitos movimentos sociais e intelectuais passaram a demandar uma revisão das representações que circulavam sobre as mulheres, descendentes de africanos e indígenas, a fim de reduzir o preconceito racial e de gênero, por isso, na contemporaneidade, busca-se contemplar essas temáticas no currículo escolar, havendo, inclusive, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e indígena. Como essas demandas não são consensuais, há constantes debates, atualizações e revisões feitas dos livros didáticos, cujas narrativas, por fazerem uma gestão da memória e do esquecimento, são frequentemente contestadas e questionadas.

As narrativas dos livros didáticos revelam, além das escolhas metodológicas e epistemológicas, o projeto político vigente e as disputas existentes no contexto de produção e circulação da obra. Christian Laville (1999) ilustra muito bem como a guerra das narrativas sobre o ensino de história foi feita em vários países europeus e nos Estados Unidos, gerando intensos debates no campo político e entre o professorado, a partir dos anos de 1970. Na opinião deste educador: “A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder.” (LAVILLE, 1999, p. 130).

As demandas de reescrever as narrativas históricas ocorrem porque os dirigentes querem fazer uma gestão da memória oficial para justificar uma mudança política significativa alcançada (POLLAK, 1989) ou então porque determinados grupos, seja de direita ou de esquerda, com poder de agenda sobre o Estado, as editoras ou as diferentes mídias, pretendem fazer uso dos fatos históricos com finalidades político-ideológicas para conquistar a hegemonia almejada. É interessante dizer que até mesmo movimentos ditos “sem partido” possuem um posicionamento, que se quer mascarar sob um discurso revisionista e de uma educação imparcial e apolitizada.

### **Os indígenas nos manuais escolares portugueses e brasileiros**

Tanto no Brasil quanto em Portugal a presença nos manuais escolares de uma visão etnocêntrica em relação à época colonial contribui para perpetuar uma memória



histórica que enfatiza o eurocentrismo. Essa memória nos foi legada pelos primeiros registros feitos por missionários, cronistas e agentes estatais, os quais representavam os indígenas como selvagens, que detinham costumes exóticos. Desse modo, o seu protagonismo, sua atuação como sujeito histórico, não somente como inimigo, mas como aliado do colonizador foi esmaecida (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2016, p. 10), na medida em que se difundiu uma visão maniqueísta do contato. Ademais, os primeiros registros coloniais também simplificaram as informações relativas aos grupos contatados, definindo-os como Tupis e Tapuias, ocultando assim a diversidade cultural e linguística desses povos (MONTEIRO, 1994, p. 432).

Como afirma Caio Boschi (1998, p. 388), a visão que temos dos indígenas ainda “é unilateral, posto que esse universo nos chegou pela óptica do relato do colonizador branco, o qual, por certo, não se afastou dos parâmetros culturais europeus para descrever o mundo histórico do nativo”.

O primeiro relato eurocêntrico, que é muito usado nos manuais didáticos brasileiros e portugueses, é a Carta Pero Vaz de Caminha, que descreve o indígena como dócil e propenso a ser cristianizado. Igualmente, encontram-se nos manuais imagens retiradas dos propalados relatos de Hans Staden, presentes no livro *Duas Viagens ao Brasil* (1557), no qual o indígena foi representado como um selvagem, que agia violentamente e praticava a antropofagia. Outro documento recorrente nos manuais didáticos é a imagem que representa os indígenas cortando e carregando madeira, que foi retirada do *Atlas Miller*, também conhecido como *Atlas Lopo Homen-Reineis*, produzido em 1519.

Ao analisar o conteúdo do manual *Novo HGP 5: História e Geografia de Portugal* (2016) e *Máquina do Tempo 5* (2017), notamos que nesses manuais ressalta-se o protagonismo português e a herança cultural deixada ao Brasil. Narra-se que, nos primeiros contatos, os indígenas agiram de forma pacífica, mas no decorrer do tempo tornaram-se agressivos.

No *Novo HGP 5* (2016) encontram-se quatro documentos que tratam da história do contato entre o colonizador português com os indígenas, quais sejam: a Carta de Pero Vaz de Caminha, uma imagem do *Atlas de Lopo Homem*, a Carta do padre José de Anchieta e uma ilustração de uma aldeia, onde aparecem indígenas e missionários. Seguindo à risca a leitura da Carta de Pero Vaz de Caminha aponta-se que, no Brasil, os



portugueses teriam contactado os indígenas que se organizavam em tribos, faziam caça, pesca e coleta. Esses povos, segundo os autores, viviam nus, pintavam-se e usavam penas de aves: “Não se lhes conhecia qualquer religião e adoravam as forças da natureza. Eram pacíficos. Inicialmente, receberam bem os portugueses – ofereceram-lhes comida e os dois povos conviveram” (MATIAS; OLIVEIRA; CANTANHEDE, 2016, p. 150). Nota-se que a dimensão conflituosa da expansão portuguesa e da conquista territorial é nitidamente minimizada nesse livro didático, que ainda reproduz uma visão oficial deste contexto histórico.

Nas laterais do *Novo HGP 5* há perguntas relacionadas às informações que se deve procurar no texto. Há vários mapas, explicações sintéticas sobre os sentidos de algumas palavras chaves, tais como: expansão, carta náutica, colonização, missionação etc. No final do livro há uma cronologia histórica que abrange de 1094 a 1668 e um quadro dos reis e rainhas de Portugal do século XII a XVII. Todo tópico abordado conta ainda com um quadro intitulado “Relembra”, que faz um resumo das principais informações do tópico anterior.

Neste manual, os exercícios sugeridos buscam levar o aluno a pensar no significado das palavras, fazer pesquisa fora dos manuais, problematizarem os documentos e a refletirem sobre o impacto cultural da expansão ultramarina. Procura-se também usar o conhecimento que o aluno possui no presente para levá-lo a refletir sobre o passado.

O livro *Máquina do Tempo 5* (2017) possui um formato e métodos um pouco diferente do *Novo HGP 5*, mas o conteúdo dos manuais é semelhante, visto acompanharem as metas curriculares nacionais para o ensino das disciplinas de história e geografia de Portugal. Neste manual, aponta-se que no Brasil os portugueses encontraram uma fauna e flora exótica e “várias tribos de índios”, que viviam da caça coleta e pesca. Muitos colonos teriam constituído “família com as mulheres locais”, dando origem aos mamelucos. Os missionários, especialmente jesuítas, teriam levado o cristianismo ao Brasil “convertendo grande parte da população índia” (SOUSA; SOARES; ALBINO, 2017, p. 114).

Nas perguntas feitas aos estudantes há uma problematização crítica do conteúdo quando se relembram quem os portugueses encontraram no Brasil e quem eram os “trabalhadores” (indígenas e africanos). Pede-se ainda para fazer um relato, inspirado em





Caminha, de um índio descrevendo um português. Em outra sugestão de redação, instiga-se a falar de três aspectos positivos e um negativo sobre o contato interétnico ocorrido no século XVI (SOUSA; SOARES; ALBINO, 2017).

A presença dos mapas e de ilustrações visuais (de objetos, paisagens e pessoas) relativas às informações do texto possibilita maior compreensão do mesmo. Os mapas fazem referências às viagens, às rotas comerciais e aos tratados. Exercícios para a associação das informações e de completar frases ajudam a reforçar o conteúdo. Nomes e datas importantes são realçados em negrito. Particularmente, interessante é a sugestão de elaborar um texto escrito a partir de um dado acontecimento ou uma ideia envolvendo personagens históricos sugerido pelos autores. A proposição de elaborar questões sobre as imagens cartográficas estimula a interatividade e o raciocínio.

Mas não se menciona, por exemplo, a discussão feita pelo historiador português Joaquim Romero Magalhães (1998), que o contato não gerou apenas um “hibridismo cultural”, na medida em que a mão de obra indígena era muito requisitada e foi motivo de intensa disputa desde os primeiros tempos de colonização. Igualmente, não se faz menção que o contato foi bastante nocivo para a cultura ameríndia, pois os aldeamentos contribuíram para a “desintegração das comunidades indígenas” e da “cultura nativa”. As aldeias foram úteis ao projeto colonizador tanto para socialização e conversão indígena quanto para servir como fornecedor de mão de obra para os colonos (BOSCHI, 1998, p. 394).

Em relação aos manuais brasileiros, tomando como parâmetro o conteúdo de alguns manuais aprovados no PNL D 2017, destinados ao sétimo ano, do ensino fundamental, observa-se que a defasagem “entre o conhecimento que circula nas Universidades e o ensino de história na educação básica diminuiu, mas ainda permanece” (VIEIRA, 2018, p. 204).

O manual *História.doc 7*, de autoria dos historiadores Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Farias e Daniela Buono Calainho (2015), possui uma proposta bastante interessante. Com base na nova história indígena, os autores enfatizam as relações de conflito e negociação e o protagonismo de algumas lideranças indígenas, tais como: Cunhambebe, Tibiriçá, Araribóia e Zorobabé. A quantidade de informações sobre os indígenas neste manual é significativa e os autores buscam instigar os professores a



praticarem a interdisciplinaridade, sugerindo atividades, sobretudo, com o conhecimento geográfico.

Mas, não obstante às exigências do currículo da educação básica em relação à história indígena, ainda se encontram manuais que destacam mais os povos pré-colombianos do que os pré-cabralinos, como é o caso da obra coletiva *Projeto Araribá - História 7* (2014), publicada pela editora Moderna, destinada ao sétimo ano. Esse livro didático ainda trata dos primórdios da história do Brasil a partir do colonizador, pois insere a história dos indígenas dentro do tópico sobre as navegações portuguesas. Essa forma de construção narrativa privilegia o eurocentrismo e tem sido reproduzida desde o período colonial, como se nota em boa parte das interpretações históricas construídas até meados do século XX, cuja historiografia enfatizava a história dos heróis e a perspectiva política e econômica.

No concernente às propostas metodológicas, os manuais brasileiros, assim como os portugueses, usam muito as imagens para se trabalhar o conteúdo histórico. A relação entre presente e passado também se encontra na história ensinada no Brasil. Entretanto, na minha avaliação, os manuais portugueses são mais interativos, havendo inclusive um livro de exercício para o aluno, que acompanha o livro didático, algo que não se observa nos manuais brasileiros. Chama atenção também o fato de os manuais brasileiros demonstrarem uma preocupação maior com o professor, havendo inclusive um livro, com informações e sugestões adicionais, feito para auxiliar este profissional no desenvolvimento das aulas.

As representações dos indígenas nos manuais brasileiros, todavia, estão mais condizentes com os estudos atuais, ressaltando-se o processo de conquista territorial, o protagonismo indígena e a diversidade étnica que havia no Brasil na época da chegada dos portugueses.

Uma diferença importante é que, em Portugal, a distribuição dos manuais escolares ainda não é gratuita, como no Brasil (SOLÉ, 2014, p. 61). Outra diferença significativa é que no Brasil a história, como disciplina, consta na matriz curricular no ensino fundamental, separada da geografia. O conteúdo sobre o contato interétnico está nos livros do sétimo ano. Já no currículo de Portugal os alunos estudam essa temática a



partir do quinto ano, no segundo ciclo<sup>3</sup>. Mas o ensino de história e geografia é ministrado junto, de modo que os manuais trazem conhecimentos das duas disciplinas, com maior ênfase na história. A partir do terceiro ciclo, história e geografia são ensinadas separadamente.

### Considerações finais

Na análise dos manuais escolares portugueses nota-se que o tema do contato interétnico entre portugueses e ameríndios está contemplado nas narrativas, contudo, há certa distância entre a abordagem historiográfica relativa à época colonial e a história ensinada na educação básica em Portugal. Essa distância, por um lado, é justificável devido à enorme capacidade de síntese que requer a escrita de um livro didático, sobretudo, se considerarmos a vasta literatura que existe sobre a história e a geografia de Portugal das sociedades coletoras até a atualidade, que é o recorte temático recomendado para se ensinar aos estudantes das escolas portuguesas.

No que concerne ao Império português, os autores de manuais didáticos necessitam de um vasto conhecimento, devido à diversidade de povos que foram contatados com a expansão ultramarina. Por outro lado, há de se lembrar que: “Os livros didáticos têm sido, de fato, grandes responsáveis pela permanência de discursos fundadores da nacionalidade” (FONSECA, 2004, p. 73). Isso faz com que haja uma disputa em torno das matrizes curriculares dos Estados nacionais para que se selecionem conteúdos que contribuam para a construção de uma memória positivada do passado. É nesse sentido que muitos agentes estatais, até mesmo seguimentos sociais conservadores, demonstram certo interesse político na produção e circulação de uma narrativa histórica em que as mazelas passadas, envolvendo violência física e simbólica, por parte das instituições, não venham à tona para a sociedade.

O fato é que, tendo em vista o conteúdo dos dois manuais escolares analisados, nota-se que a história ensinada em Portugal apresenta uma narrativa muito próxima da história contada de uma perspectiva oficial, na qual se ressalta as ações missionárias, os feitos dos navegadores e a dimensão econômica da expansão ultramarina, embora haja

---

<sup>3</sup> Em Portugal, o ensino se divide em básico e secundário. O básico possui três ciclos: primeiro ciclo, que vai do primeiro ao quarto ano; o segundo ciclo, que abrange o quinto e o sexto ano; e o terceiro ciclo, que vai do sétimo ao nono ano. O ensino secundário inicia-se no décimo ano e perfaz um total de três anos.



algumas questões sobre cultura e sociedade. Entretanto, nota-se que os autores tentam contemplar todos os principais temas relativos ao Império português e, sobretudo, nota-se um empenho em tornar o conhecimento histórico mais próximo da realidade vivida pelo aluno, o que é bastante positivo. Há também vários exercícios que estimulam às competências dos alunos, especialmente, as habilidades de escrita e de argumentação.

Nos manuais brasileiros, por sua vez, nota-se uma tendência em valorizar a história indígena, tratando-a em uma unidade separada e com várias informações, que indicam a diversidade étnica, como faz o livro *História.doc 7* (VAINFAS, 2015). O manual intitulado *Vontade de Saber História 7* também apresenta um capítulo intitulado “A América Pré-Colombiana” (PELEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015), no qual se aborda os povos indígenas antes da chegada dos espanhóis e portugueses, rompendo com a divisão tradicional dos temas que insere a temática indígena dentro das navegações ultramarinas.

A nova forma de conceber os temas dos manuais escolares brasileiros, certamente, foi estimulada devido às exigências que foram colocadas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornou obrigatória o ensino da história e da cultura africana e indígena. Embora, em 1979, o manual escolar *História da Sociedade Brasileira* já escrevesse a história do Brasil começando pelos habitantes de “Pindorama” (ALENCAR; CARPI; RIBEIRO, 1985).

Nos manuais brasileiros analisados, pertencentes ao PNLD 2017, se observa ainda um interesse em demonstrar a relação da história com várias disciplinas, literatura, geografia, matemática, filosofia etc, e uma preocupação em instruir e sugerir propostas para o professor da educação básica. Enquanto os manuais portugueses enfatizam mais a relação da história com a geografia e dedicam mais espaço no manual para interagir e sugerir trabalhos para os estudantes.

Acredito que uma das razões das diferenças entre os manuais brasileiros e portugueses pesquisados tem relação com as trajetórias históricas dos respectivos Estados, afinal, “a educação é um poderoso instrumento de legitimação política” (FONSECA, 2004, p. 87) e de formação identitária. Por isso, Laville (1999, p. 132-135) tem razão quando afirma que: “Cada comunidade quer ver a sua própria história contada”. E que talvez fosse o caso de se pensar em narrativas “supranacionais”, como sugere o educador canadense. No Brasil, por enquanto, o movimento é no sentido de reescrever a



história para formar e consolidar a identidade do grupo, demarcar as fronteiras socioculturais, reivindicar direitos ou reinterpretar acontecimentos políticos anteriores ao processo de redemocratização, feito após 1980.

Os usos da história com objetivos pragmáticos podem-se notar desde o século XIX no Brasil, quando a história, a literatura, a geografia e a arte foram mobilizadas para contribuir com a formação dos Estados nacionais, fazendo com que as pessoas se identificassem com os mesmos. Esse pragmatismo político implicou na veiculação de uma produção cultural, que construiu uma ideia de nação, mas visibilizou a história e a cultura da população pluriétnica, que residia no extenso território brasileiro. Por essa razão, esse discurso da identidade nacional e os valores patriarcais que o acompanham são contestados na atualidade pelos movimentos sociais, que defendem maior visibilidade para as mulheres, os indígenas e os descendentes de africanos, haja vista que:

[...] A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política [...] (WOODWARD, 2000, p. 34).

De fato, é notório que todos os agentes sociais que demandam construções e revisões das narrativas históricas partem da premissa do poder das representações históricas para a formação/consolidação das identidades, empoderamento político, garantia de direitos e condicionamento dos padrões comportamentais.

Como resultado de um campo de disputas, as legislações educacionais, tanto em Portugal quanto no Brasil, são oriundas de orientações epistemológicas, demandas sociais e questões ideológicas dos grupos que possuem poder de agenda junto ao Estado. Os manuais escolares de história, como seguem o currículo oficial, são produzidos de acordo com esse jogo de forças, no qual há uma concorrência patente sobre qual memória interessa deixar para as gerações vindouras. Diversos são os agentes envolvidos nessa disputa, enquanto uns reivindicam serem lembrados como protagonistas, outros pleiteiam silêncio, esquecimento e minimizações das ações arbitrárias passadas.



## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Francisco; CARPI, Lucia; RIBEIRO, Marcus Venício. **História da Sociedade Brasileira**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

ARAÚJO, Marta; MAESO, Sílvia Rodrigues. A presença ausente do racial: discursos políticos e pedagógicos sobre história, “Portugal” e (pos-) colonialismo. In. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 47, p. 145-171, jan./mar. 2013. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000100010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 20 nov. 2019.

BETHENCOURT, Francisco; CHAUDHURI, Kirti (Dir). **História da expansão portuguesa (1697-1808)**. Navarra, Espanha: Gráfica Estella, vol. III, 1998.

BICALHO, M. F.; FERLINI, V. L. A. **Modos de governar: ideias e práticas no Império português, séculos XVI a XIX**. São Paulo: Alameda: 2005.

BOSCHI, Caio. As missões no Brasil. In. BETHENCOURT, Francisco; CHAUDHURI, Kirti (Dir). **História da expansão portuguesa (1570-1697)**. Navarra, Espanha: Gráfica Estella, vol. II, 1998a. p. 388-402.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.  
CARVALHO, José Murilo, et al (Org.). **Linguagens e fronteiras do poder**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. In. **Revista Maná**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 2, p. 115-144. 1996. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010493131996000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010493131996000200005)> . Acesso em 10 nov. 2018.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2 1990. p. 177-229. Disponível em: <[https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod\\_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf](https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf)>. Acesso em: 04 fev. 2018.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FERNÁNDEZ, Raimundo Cuesta. **Sociogénesis de uma disciplina escolar: La Historia**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A. 1997.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. 2ª Ed. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. In. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881999000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000200006)>. Acesso em: Mar. 2020.

LUCA, Tania Regina de. Livro didático e estado: explorando possibilidades interpretativas. In. ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 151-172

MAGALHÃES, Joaquim Romero. A construção do espaço brasileiro. In. BETHENCOURT, Francisco; CHAUDHURI, Kirti (Dir). **História da expansão portuguesa (1570-1697)**. Navarra, Espanha: Gráfica Estella, vol. II, 1998. p. 28-64.

MATIAS, Ana; OLIVEIRA, Ana Rodrigues; CANTANHEDE, Francisco. **Novo HGP 5: História e Geografia de Portugal**. 1ª ed. 2ª tiragem. Lisboa: Texto Editores Lda, 2016. (Revisão científica Maria Helena da Cruz Coelho).

MONTEIRO, John M. Escravidão indígena In. SILVA, Maria Beatriz Nizza da (Coord.). **Dicionário da História da Colonização Portuguesa no Brasil**. Lisboa/São Paulo: Verbo, 1994. p. 303-306.

OLIVEIRA, João Pacheco de; ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Prefácio. In. \_\_\_\_\_. WITTMANN, Luísa Tombini; SOUZA, Fabio Feltrin de. **Protagonismo indígena na história**. Tubarão-SC: Copiart; [Erechim, RS]: UFFS, 2016. p. 7-14. (Educação para as relações étnico-raciais, v. 4). Disponível em: <<https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/07/vol4-protagonismo-indc3adgena-na-histe3b3ria.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila. **Vontade de saber história 7**. 3ª ed. São Paulo: FTD, 2015 (PNLD, 2017, Ensino Fundamental II). **Projeto Araribá - História** (2014). São Paulo: Moderna, 2014. (Obra organizada pela Editora Moderna. Editora responsável Maria Raquel Apolinário).

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol.2, n.3, p.3-15, 1989. Disponível em: <[http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria\\_esquecimento\\_silencio.pdf](http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf)>.

SERRÃO, Joel; MARQUES, A.H. Oliveira. **Nova história da expansão portuguesa**. O Império luso-brasileiro, 1750-1822. Lisboa: Editorial Estampa, vol. VIII, 1986. p. 19-62. (Coor. Maria Beatriz Nizza da Silva, 613p).

SILVA, Maria Beatriz Nizza da (Coord.). **Dicionário da História da Colonização Portuguesa no Brasil**. Lisboa/São Paulo: Verbo, 1994. p. 303-306.

SOLÉ, Glória. O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da história através deste recurso didático. In. **Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete**, nº 29-1, p. 43-64, 2014.



SOUSA, Luís; SOARES, Luiz; ALBINO, Malvide. **Máquina do tempo 5**: História e Geografia de Portugal. 1ª ed. 2ª tiragem. Edições ASA, Editora do Grupo Leya, 2017. (Revisão científica e pedagógica João Gouveia Monteiro).

VAINFAS, Ronaldo; et al. **História.doc**. São Paulo: Saraiva, 2015.

VIEIRA, Martha Victor. O ensino da história dos indígenas nos livros didáticos e a longevidade do paradigma civilizatório europeu. In. **Revista Humanidades & Tecnologia** (FINOM), Ano XIII, N. 17, p. 193-208, 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, Tomás Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 7-72.





## **A HISTÓRIA PISANDO EM OVOS OU SOBRE COMO DIGERIR O PASSADO RECENTE DA HISTÓRIA DO BRASIL**

### ***HISTORY WALKING ON EGGSHELLS OR ABOUT HOW TO DIGEST THE RECENT PAST OF BRAZILIAN HISTORY***

**Leandro Rosetti de Almeida<sup>1</sup>**

#### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo discutir as maneiras como o ensino de história tem lidado com o descrédito do pensamento científico, tomando como eixo de análise o ensino da ditadura civil-militar no Brasil e as disputas de memórias e narrativas sobre este regime. Trazendo à perspectiva histórica o ensino da história da ditadura, reflito sobre como o ensino de história tem sido construído no país e o relaciona à discussão sobre a dimensão pública do conhecimento histórico. Enquanto discorro sobre limites e possibilidades do ensino de história diante das ondas negacionistas que descredenciam a ciência, destaco a história pública como uma via interessante de diálogo sobre o passado com um público mais amplo não-especializado.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

Ensino de história; história pública; ditadura civil-militar; memória.

#### **ABSTRACT**

This article aims to discuss the ways in which the history teaching has dealt with the discredit of scientific thought, taking as its axis of analysis the teaching of the civil-military dictatorship in Brazil and the disputes of memories and narratives about this regime. Bringing to the historical perspective the teaching of the history of the Brazilian dictatorship, I reflect on how history teaching has been built and relates it to the discussion on the public dimension of historical knowledge. While discussing the limits and possibilities of history teaching in the face of the negative waves that discredit science, I highlight public history as an interesting way of dialogue about the past with a broader non-specialized audience.

#### **KEYWORDS**

History teaching; public history; civil-military dictatorship; memory.

---

<sup>1</sup> Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), bolsista da Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Mestre em Ensino de História (2016), egresso da primeira turma do ProfHistória/UERJ. Especialista em Gênero e Diversidade Sexual (UERJ) e em História do Brasil (Universidade Cândido Mendes). Graduiu-se em História pela Universidade Federal Fluminense (2005).



## Introdução

O título deste artigo faz alusão a uma expressão popular cunhada para se referir aos melindres e às sutilezas necessários para se caminhar em uma dada situação. Nós “pisamos em ovos” quando caminhamos e tememos que os nossos pés macerem descuidadamente os ovos espalhados no curso a ser percorrido, de forma que se possa chegar ao destino sem que se inicie precocemente com os pés a feitura das omeletes.

A metáfora dos ovos foi evocada neste texto por três razões que são complementares. Primeiro, os ovos aqui aludem ao clássico filme de 1977, produzido por Dino De Laurentiis e dirigido por Ingmar Bergman, que no Brasil ficou conhecido como *O ovo da serpente*. A película recorre a uma Berlim do início dos anos 1920, com personagens tensos enfrentando dramas relacionados à depressão, alcoolismo e desemprego.

O filme popularizou a divulgação do contexto que propiciou e/ou facilitou a ascensão do nazismo na Alemanha – isto é, a serpente cujo ovo poderia ser livremente associado à sociedade da República de Weimar. E por quê? Digo, por que razão trazer o tema do nazismo à baila? Guardadas as devidas contingências que separam a Alemanha nazista do Brasil do século XXI, a proposta aqui é referenciar um contexto sociopolítico de ascensão de um pensamento conservador de extrema-direita nos últimos anos em muitos aspectos parecido com a experiência germânica.

Então, “pisar em ovos” é, antes de tudo, seguir sabendo que existem ovos cujas serpentes não apenas existem como estão sendo chocadas. Em outros termos, evocamos a necessidade de aprofundarmos a consciência de que vivemos numa sociedade estruturalmente conservadora, onde os mais extremos de seus fundamentos vêm ganhando projeção, notoriedade e aceitação.

Mas há também um segundo sentido para o título deste artigo, que tem menos a ver com os ovos do que com o cuidado em não os pisar. O artigo propõe uma reflexão sobre a história e, mais precisamente, sobre o ensino de história. Mais ainda, sobre a memória do ensino da história (da ditadura). A ascensão (ou a consolidação) do pensamento de extrema-direita no país trouxe inegavelmente frustrações para professores



de história. Isto porque, como há de se ver, este modo de pensar e agir trouxe consigo a defesa de uma certa memória positiva da ditadura civil-militar. Este artigo, então, propõe examinar a história do ensino da ditadura. Ressalte-se a despreensão deste artigo de buscar culpados ou responsáveis, dentro do professorado, pelas iniciativas de exaltação das memórias saudosistas daquele regime.

O objetivo aqui é compreender o próprio fazer docente, dialogando sobre como ele tem atuado nas últimas décadas no jogo das memórias que se disputam. Apesar disso, “pisamos em ovos” porque lidamos com a memória de uma categoria profissional historicamente ultrajada – os professores – e particularmente os de história, que vêm sendo alvo de políticas persecutórias nos últimos anos, como veremos mais adiante. São trajetórias docentes inegavelmente comprometidas com a educação e com o ensino da história. Nesse sentido, sondar as memórias dessas trajetórias é sempre um processo muito delicado e de muita sensibilidade, como evidentemente o é todo trabalho que responsabilmente mobiliza memórias.

Temos, por fim, um terceiro sentido para o adágio e, de modo análogo ao segundo, tem muito a ver com o cuidado em não estragar com os pés o caminho salpicado de ovos. O contexto a que o título faz referência é precisamente ao da educação em tempos de vigilância e de denúncia contra processos de “doutrinação ideológica”. Professores de história teriam se tornado “doutrinadores” em potencial. Passaram a significar ontologicamente o pertencimento aos matizes de esquerda, à adesão ao comunismo, à “degeneração moral” aliada ao combate à família tradicional e aos seus bons costumes.

Desse modo, “pisamos em ovos” quando, para lidar com temas sensíveis da história e do currículo – como escravidão, ditadura, Holocausto etc. – corremos o risco de sermos apontados como “doutrinadores” de crianças indefesas através de projetos de lei que, em última instância, defendem medidas como a denúncia e a prisão dos docentes em pleno exercício profissional. Este último sentido é particularmente interessante para este dossiê, porque as acusações contra os profissionais da história ganharam um poderoso aliado, que é o descrédito na ciência e, por consequência, em seus profissionais. Se a história e seus mestres defendem o pensamento científico – e se este é algo a ser desacreditado – então os profissionais do magistério teriam mais uma razão para serem vigiados e punidos, segundo tal perspectiva persecutória. Diante do exposto, comecemos



a discussão a partir de um dos temas mais utilizados para identificar e apontar “doutrinadores” nas aulas de história: a ditadura civil-militar.

### **Um passado difícil de digerir**

A indagação do historiador Marcos Napolitano (2017, p.9) é um bom começo para que aqueles três sentidos do título do artigo possam ser desdobrados e entrelaçados com o intuito de digerir (ou não) o passado recente da história brasileira. Napolitano questiona qual é o lugar da história oral e das memórias sociais no estudo da ditadura civil-militar no Brasil. A pergunta do historiador vai ao encontro das inquietudes que motivaram o presente estudo, que é o lugar do ensino de história diante do descrédito do pensamento científico.

E por que, afinal, essas duas angústias se encontram? Em primeiro lugar, porque o ensino de história aqui defendido tece profundo diálogo com a bagagem teórica e metodológica da história oral e, mais ainda, com a de sua irmã, a história pública – e em segundo lugar, porque o descrédito do pensamento científico na contemporaneidade atinge diversos campos da ciência mas, no caso da história, traduz-se em curioso desprezo pelo conhecimento historiográfico sobre a ditadura civil-militar, erigindo, em seu lugar, o sentimento de saudosismo em relação às décadas daquele regime.

Napolitano faz três considerações a respeito das memórias sobre a ditadura civil-militar no Brasil: destaca que a longevidade do regime sedimentou muitas memórias daquela experiência histórica ainda durante sua vigência; sublinha a enorme produção acadêmica sobre o período, não necessariamente historiográfica, a partir do final dos anos 1970, ou seja, antes da abertura política; e lembra que a abertura de arquivos e a ampliação de coleções arquivísticas documentando aqueles vinte e um anos, em certa medida, podem ter contribuído para um uso tímido da história oral e das memórias em relação ao regime civil-militar, se comparado com outras experiências na América Latina.

As considerações acima nos fazem pensar sobre os caminhos alternativos que o país poderia ter trilhado no tratamento das memórias sobre a ditadura. Esta reflexão esbarra, com força, no papel que a história e o seu ensino desempenharam, poderiam ter desempenhado, ou desempenham atualmente em relação a este passado doloroso, especialmente diante das recentes e escancaradas manifestações de apoio e defesa da



ditadura civil-militar ou de intervenções militares na sociedade e na política inspiradas no golpe de 1964.

Toda essa tensão contemporânea traz à baila três questões muito importantes – e que se alimentam mutuamente – para este estudo: a primeira, o fato de que a chamada história pública e as memórias invisibilizadas que por ela podem ser mobilizadas são fundamentais para o enfrentamento do passado doloroso do Brasil, especialmente no ensino da história; a segunda, o fato de que o descrédito sobre o conhecimento historiográfico atinge outras áreas, espaços e tempos para além da ciência histórica, do Brasil e da contemporaneidade; e a terceira, é que esse descrédito em relação ao pensamento científico/historiográfico tem encontrado um poderoso antagonista, que é crença depositada sobre a história de que ela seria suficiente e/ou necessária para explicar a conturbação dos nossos dias.<sup>2</sup> Essas questões se alimentam mutuamente porque, nos três casos, parece ser central o fato de que a história não caminha isolada no mundo – nem isolada em sua própria tradição, nem isolada dos outros campos do conhecimento, nem isolada quanto ao público que a mobiliza.

### **Pisando em ovos: o ensino da história da ditadura**

Existem duas possibilidades para quem caminha pisando em ovos: ou ceder ao temor da quebra das cascas, ou arriscar seguir no caminho com os devidos riscos inerente ao curso. Em tempos de anti-intelectualismo, a segunda opção significa, entre outras coisas, resistir às vozes que apontam a atividade intelectual e a ciência como substratos “degenerados” de uma sociedade “sem moral”, “sem Deus”, “sem família” etc. Nesse sentido, significa insistir e investir mesmo na atividade intelectual e na ciência, ainda que sob o risco de se quebrarem ovos ligados à sensibilidade profissional da categoria professor. Isso significa refletir a partir de eventuais críticas e assumir a ciência e suas bases como ferramenta política.

---

<sup>2</sup> Sobre este assunto, Sonia Wanderley (2016, p. 207) é precisa: “a função social do historiador exige que nos voltemos para uma variedade de espaços públicos nos quais a memória histórica tem desempenhado importante papel. O anseio por ‘explicações históricas’ que caracterizam os nossos dias, demonstra a importância que a *cultura histórica* adquire não apenas em estudos acadêmicos, mas, também em práticas de diferentes sujeitos sociais que se ocupam em urdir uma ‘autocompreensão orientadora [de suas] ações dentro da sociedade”.



Uma dessas críticas destaca que a história do ensino de história é marcada, muitas vezes, por certa falta de sintonia com as bases do pensamento científico, no sentido filosófico mesmo da concepção do pensamento (KNAUSS, 2005, p.281-282).<sup>3</sup> Algo que tem a ver com o aprofundamento do debate epistemológico na história do ensino de história. A crítica pode parecer ácida – e o é – mas ela é menos importante pelo impacto sugerido por esta falta de sintonia do que pela análise que se debruça sobre uma tal relação entre a história do ensino de história e as bases da ciência.

O argumento trazido pelo historiador Paulo Knauss sugere que a historiografia escolar tem investido muito mais em explicações funcionais do passado do que propriamente na natureza teórico-metodológica do pensamento científico. O estudante é levado a entrar em contato com as explicações históricas durante as aulas, mas a *forma* como esses conteúdos foram *estruturados* para estar ali raramente é explicada aos discentes, como se o *conteúdo* de história fosse uma coisa, e a *forma* como esse conteúdo se estruturou fosse outra, fosse um outro componente do currículo – que nunca dá tempo de trabalhar, inclusive.

Em outros termos, o que se percebe é mais a recorrência nas salas de aula de referenciais figurativos e muito pouco, ou quase nada, de elementos categóricos que constituem a ciência histórica. Para Knauss, a disciplina história acaba privilegiando os fatos em detrimento da base epistemológica que caracteriza o conhecimento científico sobre esses mesmos fatos.

Por outro lado, o ensino de história teria uma relativa vantagem sobre a história acadêmica, já que atrelada a uma certa dinâmica empirista advinda da experiência docente, isto é, poder recorrer a diferentes modelos de explicação científica de acordo com a dinâmica da atividade docente, e explorar a diversidade de modelos de ciência.

---

3 “Fernando Becker estudou o universo do trabalho docente para identificar aspectos de uma teoria do conhecimento subjacente ao cotidiano da escola. O que se apresenta resumidamente é uma epistemologia do professor *apriorista* ou empirista, ou de caráter mesclado, sustentada, sobretudo, na prática imediata e sensorial e com base no desenvolvimento cumulativo [...]. No caso da história ensinada, pode-se dizer que a dificuldade de ciência reside propriamente na sua ausência. A história do ensino de história é demarcada por uma trajetória sem compromisso com o pensamento científico. Na verdade, ao longo dos tempos, a história ensinada no Ocidente se definiu ora por uma pedagogia da religião, ora por uma pedagogia da civilização, colocando-se entre a história sagrada e a história profana, dividindo-se entre santos e heróis. No Brasil, a história como disciplina escolar inicialmente foi marcada pelo ensino da moral religiosa e terminou se encarregando da formação cívica. De um modo ou de outro, o ensino de história desempenhou sempre um papel civilizatório, participando do processo de afirmação de projetos de identidade nacional, marcados pelo comprometimento com a inserção da sociedade do Brasil nos quadros da cultura ocidental.” (KNAUSS, 2005, p.281-282)



Dessa forma, o saber escolar demarcaria sua particularidade, “pois se permite fazer o que no campo do saber acadêmico não seria permitido: utilizar-se de diferentes formas de pensar a história sem pudores, recorrendo ao que convém no processo de ensino e aprendizagem” (KNAUSS, 2005, p.290). Para Knauss, essa diversidade científica deveria ser objeto do ensino da história, e não apenas sua metodologia.

A história da ditadura civil-militar no Brasil não escapa a essa crítica, e também tem sido mais abordada e difundida através de paradigmas figurativos e não categóricos nas salas de aula. Assim, gerações têm aprendido tudo aquilo que *aconteceu* na ditadura, mas muito pouco sobre como esse conhecimento *foi dado a conhecer*, quem o construiu, de onde saíram as informações, quem pesquisou, em que circunstâncias etc.

Se mobilizadas, as categorias explicativas deste período inevitavelmente esbarrariam com a construção das memórias sobre a ditadura civil-militar, as hegemônicas e as invisibilizadas, o que parece ser fundamental para entender o impacto público que uma visão conservadora sobre o passado recente do país assume em tempos de crise, como o que levou ao *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016 e todo o período que se seguiu após o impedimento, até os dias correntes.

Por outro lado, é preciso historicizar não apenas o ensino de história da ditadura, mas a própria memória da ditadura da qual os professores de história não estão apartados; antes, como sujeitos que são, trazem consigo *espaços de experiência* muito importantes ligados a uma memória a ser disputada dentro de um *horizonte de expectativas* (KOSELLECK, 2006)<sup>4</sup> de uma nova república, orientada pela Carta de 1988 e pelo regime democrático de direito.

Não se trata, portanto, de apontar erros dos professores na lida com o ensino da ditadura, mas de entender a experiência desses docentes – especialmente os da primeira geração após a abertura política – enquanto sujeitos construtores de uma visão de país, enquanto agentes fundamentais na disputa das narrativas sobre o passado recente – papel

---

4 Reinhart Koselleck (2006, p.308-311) utiliza a expectativa e a experiência como categorias meta-históricas adequadas para nos ocuparmos do tempo histórico, entrelaçando passado e futuro. Para o autor, a experiência é o passado atual, um todo onde estratos de tempos anteriores estão simultaneamente presentes hoje, onde os acontecimentos passados foram agrupados e podem ser lembrados – daí a alusão à espacialidade do conceito “espaço de experiência”. Por sua vez, a expectativa também se realiza no hoje; trata-se de um futuro presente voltado para o ainda não experimentado. E porque atrás da linha do horizonte se esconde o ainda não contemplado (mas possivelmente imaginado), tal como o próprio futuro, entende-se mais adequado o conceito de “horizonte de expectativa” para fazer referência à expectativa de um novo espaço de experiência que ainda está para se abrir.



que exerceu, na maioria das vezes, de modo solitário, isto é, sem uma política de estado efetiva que amparasse ou reforçasse suas iniciativas naquela disputa de narrativas sobre o passado.

E mais: é preciso e precioso destacar que o ensino de história é uma dentre muitas frentes de disputa de memória em relação à ditadura civil-militar. Talvez seja a mais frágil delas. Na balança das narrativas, entram no jogo as memórias familiares, a cultura histórica local, o jornalismo impresso e televisionado, a produção cinematográfica, as novelas e séries, e mais recentemente a *Internet* e as redes sociais. Com os professores de história – quer seja através de explicações categóricas ou figurativas – o tempo que um estudante dispensa numa aula de história – em geral menos de duas horas semanais – está em absoluta desvantagem em relação ao tempo que muitos canais de comunicação ocupam na vida dos estudantes.

Quantas matérias de jornal, por exemplo, não fomentaram por anos, diariamente, a sensação de que o passado era mais seguro que o presente? Quantas manchetes não atenuaram o impacto da ditadura militar frente a violência urbana e ao “caos” da democracia?<sup>5</sup> Cabe aqui citar o exemplo do editorial da Folha de São Paulo que, em 17 de fevereiro de 2009, referia-se ao período em questão como “ditabranda”:

Mas, se as chamadas ‘ditabras’ – caso do Brasil entre 1964 e 1985 – partiam de uma ruptura institucional e depois preservavam ou instituía formas controladas de disputa política e acesso à Justiça –, o novo autoritarismo latino-americano, inaugurado por Alberto Fujimori no Peru, faz o caminho inverso. (Editorial, 2009).

O editorial endossa uma história da ditadura que não é a história da ditadura da escola ou, pelo menos, da maioria dos currículos. Uma ditadura que não foi tão dura assim, colocando em xeque as evidências das violações de direitos, das alterações na legislação e do próprio regime de exceção que se construiu ao longo daqueles vinte e um anos. O editorial dialoga com uma memória conservadora razoavelmente subestimada

---

<sup>5</sup> Vale destacar que em muitos episódios que dialogam com a construção de uma narrativa de uma desordem que precisa ser contida ao longo da década de 1990, a intervenção das Forças Armadas foi evocada como solução para o controle da violência e da desordem. Assim, os movimentos conservadores que passaram a clamar por intervenção militar a partir de 2014 não podem ser compreendidos isoladamente, mas a partir de um lastro pavimentado de clamores por ordem e controle social.





pelas salas de aula. Assim, a aposta é que, no afã de superar a fase anterior, a história escolar da Nova República pode ter minimizado a força de uma memória conservadora existente e remanescente a respeito do que outrora considerara sepultado.

### **O ensino de história e a dimensão pública do conhecimento histórico**

Os exemplos acima são importantes para pensarmos o impacto público do conhecimento histórico. Oficialmente mobilizado pelos professores de história e para ampla audiência, tal conhecimento é produto também de outros agentes. De forma que o impacto público do conhecimento histórico – especialmente no caso da ditadura civil militar – não pode ser balizado e avaliado tão somente pelo sucesso ou pelo fracasso do ensino da história nas salas de aula e nas escolas. Este impacto público tem sido evocado com estudos que se inserem no que se convencionou chamar de “história pública”.

O conceito é complexo, mas igualmente potente. Sua complexidade advém de sua polissemia. Ricardo Santhiago (2016, p.25-26) diz que a expressão “história pública” abarca três instâncias: a primeira, o fazer história pública – referindo-se à atuação efetiva em história pública, de modo mais pragmático; a segunda, o pensar esta área – o ato de se reunir em torno de uma agenda que reflita este campo; e a terceira, o próprio campo da história pública – a mais inovadora das três instâncias, representando menos um campo disciplinar e mais um espaço de debates com uma estrutura que tem permitido a discussão, a reflexão, a publicação e a divulgação de suas pesquisas. Nesse sentido, o que o autor defende é que essas três instâncias se articulam, permitindo que aquele conceito seja compreendido como sendo uma área de estudo onde a história é feita para/com/pelo público e também refletiria a própria relação entre história e público (2016, p.28).

Lidar com o ensino de história a partir dos referenciais da história pública equivale a conceber este ensino axiologicamente como uma espécie de “dever de memória”, especialmente no caso da ditadura civil-militar. Este “dever de memória”, contudo, não será esculpido negando os obstáculos e os desafios que se apresentam. Um deles, seguramente, é o mito que confere ao professor de história a tarefa heroica de transformar o pensamento de um estudante ou, pior, de toda uma sociedade.



O poder transformador da história na sala de aula não está em questão aqui; não se trata de negar a história enquanto uma ferramenta potente de conscientização de si e do mundo. Trata-se, no caso, de entender os limites desta transformação, posto que os elementos que mobilizam as transformações de quem quer que seja são mais profundos e enraizados do que os cinquenta minutos semanais de uma aula de história, por mais competente que seja o professor ou a professora que ministra a disciplina.

É preciso, portanto, considerar outros agentes que, com poder junto a um público amplo e diverso, disputam com a historiografia um determinado conhecimento sobre o passado: redes de televisão, filmes e séries, a grande imprensa e a imprensa alternativa, canais de vídeos da *Web*, além, é claro, das memórias familiares e coletivas sobre o tempo que passou. Muitas delas, indubitavelmente, invisibilizadas, negligenciadas e/ou ridicularizadas pelo conhecimento científico. Todos esses agentes estão conectados pela dimensão pública do conhecimento sobre o passado. E a história, à medida que se empodera desta dimensão pública, pode ser capaz de enfrentar, de modo consciente de seus muitos limites, as visões que escapam à verdade enquanto utopia que é pertinente à história.

Esse caminho de enfrentamento tem sido trilhado por outros campos do conhecimento científico. De forma geral, é mesmo possível dizer que toda a ciência, em seus muitos ramos, tem enfrentado vagas de descrédito de maneira coletiva, em maior ou menor grau. A desconfiança crescente sobre a ciência não é um fenômeno nem da história e nem do Brasil, em particular. A geografia e a física, por exemplo, têm sido colocadas em xeque porque suas crenças basilares simplesmente são desacreditadas.

Tanto é assim que o fenômeno mais emblemático e mais recente deste movimento contemporâneo de desconfiança é, talvez, as correntes negacionistas (DIAS, 2020) em relação à natureza e ao impacto do novo Coronavírus, causador da COVID-19. Apesar de amplamente divulgadas por sólidas instituições científicas e de saúde no Brasil e em todo o mundo, incluindo a Organização Mundial da Saúde, as correntes negacionistas têm minimizado a força da pandemia e/ou questionado a estratégia do isolamento social como medida preventiva mais eficaz na contenção da velocidade de propagação do vírus (SAKAMOTO, 2020). Ondas conspiratórias também se somaram às narrativas negacionistas, abrindo espaço para apontamentos xenofóbicos em relação aos chineses



ou para conexões peculiares entre o Coronavírus e a disseminação do comunismo, entre muitas outras afirmações bastante descompensadas.

A questão, contudo, é: o que fazer com essa realidade? Diante do fato de a ciência, enquanto conhecimento, seguir sendo destituída de valor para uma parcela significativa da população, talvez seja o momento de a ciência (incluindo a histórica) se preocupar menos em não quebrar os ovos; ou, ao revés, de quebrá-los – mas com a preocupação de demonstrar os princípios de força, resistência, velocidade, agência, sujeito, objeto, ação e reação, que caracterizam o pensamento científico. Quebrar os ovos juntos.

### **Quebrar os ovos juntos: possibilidades a partir da história pública**

Qual o papel da ciência diante de um movimento que se firma a partir da própria negação do pensamento científico? Que argumentos utilizar para convencer este segmento que desacredita dos princípios mais elementares do pensamento científico? E, principalmente, como se aproximar deste público sem esbarrar com a tentação da ridicularização?

Em um artigo recente, Jurandir Malerba (2016) percorre um caminho interessante de análise sobre como os historiadores têm lidado com o seu público. Examinando um artigo de Jonathan Rose, em que este tentava explicar como vários intelectuais, ao longo das gerações, tentavam discernir como mensagens ideológicas dos livros chegavam aos seus respectivos leitores, Malerba destaca que as explicações de Rose estavam todas elas atravessadas pelo que chamou de “falácia da recepção”, ou seja, “o crítico admite que o que quer que o autor coloque em seu texto (...) será sempre a mensagem que o leitor comum recebe, sem estudar as respostas de qualquer outro leitor real que não o próprio crítico” (p. 138).

Se admitirmos que os críticos possam ser os pares para quem os historiadores têm escrito seus livros, artigos e ensaios, é convidativo pensar que o leitor comum não tem sido convidado a ser partícipe do processo de construção do conhecimento histórico. E se – suponhamos – a produção historiográfica em questão seja a escrita dos livros didáticos de história, convém questionar: quem seria o leitor real dessas obras? Como as mensagens desses manuais têm sido lidas por esse leitor? O que se escreve nesses livros é, de fato, o



que este leitor lê? E quando trazemos à tona o ensino da ditadura civil-militar, como o ensino de história dialoga com a experiência desse público, com as vivências locais, com as memórias de seus familiares? Tais questionamentos dialogam com as inquietações que têm movimentado o campo da chamada história pública. Ricardo Santhiago também aposta na história pública como uma importante área de estudo que visa se aproximar (reconciliar, talvez) a história com seu público. Ele defende:

[...] a história pública como uma área de estudo e ação com quatro engajamentos fundamentais, passíveis de entrecruzamento: a história feita *para* o público (que prioriza a ampliação de audiências); a história feita *com* o público (uma história colaborativa, na qual a ideia de “autoridade compartilhada” é central); a história feita *pelo* público (que incorpora formas não institucionais de história e memória); e *história e público* (que abarcaria a reflexividade e a autorreflexividade do campo). (SANTHIAGO, 2016, p. 28)

Fazer história pública é fazer história do público e/ou para o público e/ou com o público e/ou sobre o que é público. Trata-se de trazer para o centro do espetáculo teatral, como atores, aqueles que, não há muito, eram concebidos apenas como plateia. Isto quando não eram impedidos de adentrar o sacro recinto da *haute culture* da historiografia. O que não significa assumir condescendência com as visões que este público traz sobre o passado, nem absorver como verdade inequívoca os testemunhos daqueles que viram a história passar, pois a história não deve se deixar trair pela tentação da memória.

É dessa maneira que a história pública é terreno fértil para se tratar o passado recente do Brasil, notadamente aquele referente às décadas da ditadura civil-militar. Tomando consciência da existência/permanência de memórias positivas em relação àquele regime, a postura mais produtiva talvez seja apostar no enfrentamento parcimonioso dessa realidade. Por que a parcimônia? Ora, a resposta é tão simples quanto complexa. Porque o enfrentamento belicoso e o combate ostensivo ao conhecimento não-científico sobre o passado simplesmente são inócuos.

Quem acredita na “Terra plana” não se convencerá de sua esfericidade tão somente pelos argumentos científicos energeticamente defendidos por um cientista altamente gabaritado. Da mesma forma, de nada serve ao historiador comprometido com



aquele propósito simplesmente combater com sua muito bem elaborada tese a visão de que determinado passado foi de uma maneira e não de outra. Isso vale especialmente para os estudos sobre a ditadura civil-militar no Brasil. O público que a defende, nos dias de hoje, não cederá à cientificidade do conhecimento histórico se a postura dos historiadores se reduzir à ridicularização e/ou à invisibilização.

Não pressupor que esses pensamentos não existem; não apenas existem como se fortaleceram. Aliás, é possível que tais sujeitos jamais deixem de pensar da forma como pensam. Entretanto, é possível e necessário agir para que o conhecimento historiográfico comprometido, cientificamente respaldado, conquiste potência junto ao público que, tal como na metáfora do teatro, assistia passivamente a realidade encenada. Se não for possível convencer “terraplanistas”, é preciso seduzir aqueles que ainda não o são.

Se não for possível convencer os negacionistas em relação à seriedade da pandemia de COVID-19, é urgente conquistar o apoio daqueles que ainda não se dobraram ao negacionismo. Há os que jamais deixarão de afirmar que a ditadura foi a melhor fase da nossa história, mas há os que ainda não foram nem submetidos ao desprezo pelos direitos humanos e nem às fontes orais, aos depoimentos, às reportagens, e às muitas evidências que escancaram a face cruel daquelas décadas. Mas para isso é necessário considerar a existência desse público. Não obstante considerá-la, é preciso fazer com que essa existência se dê em conjunto com a pesquisa científica – talvez a razão mesma de sua existência.

O historiador Michael Frisch (2016) traduziu essa existência em conjunto ao discorrer sobre os desafios da história diante das contingências da contemporaneidade, do mundo digital e das possibilidades metodológicas que tentam acompanhar o ritmo acelerado da leitura de mundo. Ele compara os verbos *explorar* e *buscar*, enxergando mais potência no primeiro porque “sugere uma imaginação espacial não linear, em vez de linear e dirigida: pode-se habitar um espaço que está sendo explorado em vez de simplesmente forjar um caminho estreito através dele” (2016, p.66).

O *juntos*, por sua vez, tem muito que ver com o conceito de *autoridade compartilhada*, criado pelo historiador, segundo o qual “nós não somos a única autoridade, os únicos intérpretes, os únicos autores-historiadores” – e prossegue – “o processo de interpretação e de construção de significados é, por definição, compartilhado” (2016, p.62). Para o autor, o diálogo entre *expertise* e experiência deve



orientar aqueles que partilham do conceito de autoridade compartilhada. Nesse diálogo é possível criar um terreno saudável, onde autoridade e autoria se confundem, se mesclam e se completam.

### O desafio do diálogo

Proporcionar um diálogo verdadeiro. Criar um terreno saudável. Tratando-se da história recente do Brasil, é um desafio (na verdade, talvez o seja em qualquer situação de conflito e tensão), especialmente quando o foco são as memórias sobre a ditadura civil-militar. É um desafio porque este é um tema sensível, um trauma histórico que precisa ser revisitado, uma ferida não cicatrizada na história do país. Como aponta Samantha Quadrat (2018, p.213), os temas sensíveis na história têm, sobre eles, a marca de um “*passado que não passa*, seja por conta do racismo, dos linchamentos, da ausência dos corpos das vítimas do crime de desaparecimento forçado, dos assassinatos sem respostas ou, ainda das covas coletivas”.

Segundo a autora, os temas sensíveis, em geral, referem-se a eventos traumáticos ou catastróficos do século XX, embora outros exemplos anteriores – como a escravização de africanos – também possam ser contemplados por este conceito. No caso da ditadura, no Brasil, contamos com alguns fatores que colaboraram com a visão de que esse passado não deve ser “remexido”. A própria anistia, tal como foi conduzida, assim como todo o “espírito cidadão” que animou a criação da Nova República, em certa medida, varreram para debaixo do tapete<sup>6</sup> a poeira do autoritarismo, dos abusos políticos e, especialmente, da cumplicidade civil. O que significa, neste caso, criar um terreno saudável? Significa olhar para as memórias pós-abertura política e entender que algumas delas podem ter desaparecido, mas não morreram. Em outros termos, significa levantar o tapete, revolver

---

6 Recuperando uma imagem levantada por Marieta de Moraes Ferreira, Ricardo Santhiago sustenta que “a história oral obrigaria o historiador a enfrentar certos problemas, impedindo-o de *varrê-los para debaixo do tapete* [grifo nosso]. A história pública parece ter uma função paralela, e seu campo também tem servido a uma função paralela: evitar que a questão dos *vários públicos da história*, que perpassa toda a atividade historiadora, da pesquisa à escrita, fique encoberta” (SANTHIAGO, 2016, p. 30).



a poeira e conseguir, sem destruir a mobília, o assoalho, a casa arrumada e o próprio tapete, dar o destino apropriado ao pó escondido.<sup>7</sup>

No caso da ditadura civil-militar, as memórias que negam a tortura ou que, na melhor das hipóteses, defendem que os métodos cruéis a que foram submetidas centenas de pessoas nas décadas daquele regime foram aplicadas porque elas mereciam – porque “bandidas”, “delinquentes”, “assaltantes” etc. – entram naquele escopo de narrativas que fogem ao tipo de verdade que a história almeja como norteadora de suas utopias. Entretanto, essas verdades não-históricas, alimentadas pela memória de determinados grupos conservadores e pelo testemunho individual, não deixam de ser “verdades” que dão sentido à vida dessas pessoas assim como pertencer à sociedade “terraplanista” dá sentido à vida dos adeptos deste pensamento.

Poder-se-ia dizer que esta busca de sentido que forja “verdades” as quais, muitas vezes, atentam contra a verdade-bússola que orienta a historiografia, tem se dado em um contexto de descrença no mundo tal como ele é ou como ele tem sido [transformado]. Esta desconfiança da qual a própria ciência é alvo é fruto de um deslocamento, de um desajuste, vivido por sujeitos que projetaram para o mundo as suas expectativas, com base em suas experiências, e as respostas que o mundo lhes tem oferecido, não condizentes com o que esperavam. É como se o mundo, tal como era conhecido por estes sujeitos, houvesse ruído. Sem chão, sem norte, a solução é orientar-se pelo que há de mais concreto para si e mais conhecido – o passado, que se inventa através das memórias, que se forja através das lembranças – em diálogo necessário com as carências do tempo presente. Assim, o passado ganha estatuto de verdade, respaldado pela experiência, pelo testemunho e pela memória.

E que mundo é esse que desmoronou? Longe de querer verticalizar uma discussão sobre o conceito de pós-modernidade, é inevitável trazer à discussão as transformações que afetaram econômica, social, política e culturalmente o mundo ocidental. Da pílula anticoncepcional às cotas raciais nas universidades, das ondas feministas ao advento da Aids, da queda do Muro de Berlim ao casamento igualitário, do 11 de setembro à

---

7 Processo que equivaleria à concepção de *dever de memória* consagrada por Pierre Nora e reforçada por Samantha Quadrat (218, p.213) quando anuncia que “todos nós temos como obrigação honrar e reconhecer a memória dos atingidos pelo terror, pela opressão e pela violência extrema, assim como a comunidade detentora dessa memória”.



revolução tecnológica, o mundo simplesmente se transformou, e para muitos, virou de “ponta à cabeça”.

É a consagração da máxima de que “tudo que é sólido desmancha no ar”, parece ser, no ano de 2020, justamente a pandemia do novo Coronavírus. Para além disso, o mundo que está “de ponta à cabeça” assiste ao surgimento de novas identidades e novos arranjos sociais e econômicos que, sem precedentes, ampliam questões como justiça social, liberdade e direito à felicidade: a organização do movimento LGBTQIA+<sup>8</sup>, o empoderamento de mulheres negras, programas sociais como o Bolsa-Família e o acesso a bens de consumo por classes menos privilegiadas são exemplos inquestionáveis de como as últimas décadas transformaram os modos de viver.

Somado a isso, o inegável avanço da *Internet*, com seus muitos tentáculos – aplicativos, *smartphones*, *notebooks*, televisões inteligentes, plataformas de filmes, entre muitos outros – têm diluído fronteiras físicas e simbólicas. Todo esse conjunto de fatores noticiado por uma mídia cada vez mais instantânea, que estende o quintal de cada indivíduo, em tempo real, para qualquer canto do planeta, através de uma manchete compartilhada nas redes sociais. Ou, conforme sustenta a historiadora Sonia Wanderley:

Assim, se a narrativa midiática tende a esmaecer a distinção entre passado e futuro, reforçando a ideia de um presente que se autoexplica, o resultado pode ser o fortalecimento de certa nostalgia por um passado idealizado, construído pela supervalorização dos relatos e da memória. Essa “cultura da memória” seria uma forma de compensar a perda de estabilidade que o indivíduo tem no tempo presente, uma forma de combater a profunda ansiedade com a velocidade da mudança e o contínuo encolhimento dos horizontes de tempo e de espaço que caracteriza a cultura histórica contemporânea. (WANDERLEY, 2016, p. 213)

O que Sonia Wanderley argumenta – e seguramente o diálogo com o pensamento de François Hartog (2014) aqui se nutre – é que o tempo presente tem sido alargado, grande parte pela aceleração com que as informações chegam até as pessoas. O chamado “presentismo” é um regime de historicidade caracterizado pela massificação do tempo presente, desconectando a relação temporal passado/presente/futuro – em que, para a historiadora, as mídias atuais possuem papel preponderante enquanto desarticuladoras do passado e do futuro com o presente.

---

8 Movimento de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transexuais, pessoas *queer*, intersexuais, assexuais e outros grupos correlatos não listados.





Sem passado e sem futuro, a história em si perde a razão de ser. E, como o presente é lido a partir do olhar do desabono, do caos – “o mundo de ponta à cabeça” – resta às pessoas mais afetadas por este regime um enorme desprezo pelas expectativas futuras e/ou, por outro lado, uma supervalorização do tempo que passou, que era quando as coisas sólidas podiam ser compreendidas cada qual em seu lugar.

Os projetos de lei ligados ao movimento e ao programa Escola sem Partido representaram (pelo menos desde o ano de 2004, quando foi fundado aquele movimento) o esforço de combater a “desordem” desse mundo “invertido”, operando a partir da escola (MOURA, 2016, p.22). Se a própria ciência passa a ser vista com desconfiança, o que não se dirá daqueles que ensinam as ciências às próximas gerações?

De mestre-com-carinho a doutrinador, de herói a inimigo, os professores – especialmente os de história – teriam se transformado em agentes comunistas perigosos e associados à pedofilia [sic], ao homossexualismo [sic] e a técnicas pedagógicas bastante – digamos – criativas, como afirmava uma “denúncia” feita no ano de 2013 por uma certa assessora parlamentar, amplamente noticiada na *Web* em páginas religiosas (CARVALHO, 2013), referindo-se à existência de professores que supostamente orientavam crianças a beijarem meninos e meninas aos finais de semana, com o propósito de poderem, a partir da experiência, decidir com propriedade as suas orientações sexuais. Ou ainda, a alusão às mamadeiras fálicas que iniciariam crianças, desde bebês, e a partir da escola, à prática de sexo oral – conforme alertavam certas notícias há bem pouco tempo, com vistas à criação de pânico moral às vésperas das eleições de 2018. E por último, mas não menos curioso, o anúncio em vídeo da deflagração de uma nova era, onde “meninos vestem azul e meninas vestem rosa” (CERIONI, 2019).

### **Considerações finais**

Se o próprio tempo presente é alvejado com notícias inverídicas, ou mesmo inverossímeis, e encontram ampla adesão, o que não dizer das notícias e das memórias sobre uma realidade que não mais existe, senão através dos testemunhos? Sim, pois que – por serem o que são – não estariam “corrompidos” pela ciência. No caso, a historiografia. Desconfia-se do pensamento científico e, em resposta, busca-se o apoio



numa realidade pretérita ideal/irreal/surreal, que ganha estatuto de verdade e confere sentido à vida das pessoas, por meio das identidades que se forjam pelo ato mesmo de anunciarem seu pensamento.

Enquanto a história simplesmente aposta na pesquisa e na divulgação do conhecimento historiográfico para seus pares, essas “verdades” sobre o passado, com o potente auxílio da *Internet*, reproduzem-se exponencialmente, como é o caso das “verdades” sobre os “bons tempos” da ditadura civil-militar no Brasil. É por isso que a história pública se faz necessária e, mais ainda, o ensino de história como história pública.<sup>9</sup> É porque entendemos que o conhecimento sobre o passado se difunde de e por diversos meios, que o ensino de história precisa enfrentar esses meios. Não lhes menosprezando, nem lhes invisibilizando, porque essas estratégias, tomadas conscientemente ou não, já se mostraram ineficazes.

Assim, ao virar-se para o passado recente, é preciso que a história pesquise a maneira como tem se construído, nesses muitos meios de se conhecer o passado, as “verdades” sobre a ditadura civil-militar. É preciso, por conseguinte, pesquisar como o próprio ensino de história se dedicou a estudar as décadas daquele regime. Talvez, o calcanhar de Aquiles da história ensinada tenha sido, justamente, subestimar as vozes conservadoras que jamais morreram desde que morreu o regime dos generais. Tal qual fantasmas, rondaram invisíveis aos olhos peritos dos professores e dos manuais didáticos. No momento oportuno, apareceram diante do *Espelho de Clio* (CARRETERO, 2010, p.17-18). E esta talvez só se livre da terrível assombração com a providência de Mnemósine, sua mãe, a deusa Titânide da memória.

Não há caminho para se lidar com a memória senão aquele repleto de ovos espalhados ao longo do tempo e do espaço. Às vezes, ovos de casca grossa – outras, ovos muito sensíveis. Às vezes, ovos geradores de regimes autocráticos – outras, ovos que guardam experiências de luta e de resistência. De todo modo, não há como fugir: não há ovo que resista ao tempo porque o destino do ovo é a eclosão.

No frigidar dos ovos, pode ser este o momento de a ciência histórica tomar para si a responsabilidade de quebrá-los em vez de esperar que eles eclodam por si, porque há

---

9 “[...] a História escolar é, desde já, uma História Pública, embora o lugar que articule sua linguagem seja, fundamental e inequivocadamente, o ambiente do encontro pedagógico de sujeitos particulares, isto é, o lugar da escola”. (ANDRADE; ANDRADE, 2016, p.181).



serpentes que nascem destinadas a aniquilar o pensamento científico. Com sorte, na ousadia da omelete pode residir a resposta para a fome – inclusive para a fome do saber. E já que o mote culinário finda o texto<sup>10</sup>, o que se espera da história é que seus pratos não apenas sejam preparados numa via de mão única, mas igualmente servidos e degustados a partir de receitas compartilhadas. Sempre há um público disposto a provar do saber e do sabor da história, tanto quanto a contribuir com a construção de seu cardápio.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo. (org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo, Letra e Voz, 2016.

AMATO, Gabriel.; BATISTA, Natália.; DELLAMORE, Carolina (org.). **A ditadura aconteceu aqui: A história oral e as memórias do regime militar brasileiro**. São Paulo: Letra e Voz, 2017.

ANDRADE, Everardo Paiva de; ANDRADE, Nívea. História pública e educação: Tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo. (org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo, Letra e Voz, 2016. pp.175-184.

CARRETERO, Mario. **Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado**. São Paulo, Artmed, 2010.

CARVALHO, Renata. **Denúncia: Crianças são incitadas a beijar meninos e meninas nas escolas** [online]. Disponível em: <<http://www.portalcristaonews.com.br/2013/06/denuncia-criancas-sao-incitadas-beijar.html>>. Acesso em 24 fev. 2019.

CERIONI, Carla. **Menino veste azul e menina veste rosa, diz Damares em vídeo** [online]. Disponível em: <<https://exam3e.abril.com.br/brasil/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares-em-video/>>. Acesso em 24 fev 2019.

DIAS, Roberto. O Coronavírus criou uma nova espécie de negacionista [online]. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/robertodias/2020/04/o-coronavirus-criou-uma-nova-especie-de-negacionista.shtml>>. Acesso em 28 abr. 2020.

EDITORIAL. Limites a Chávez. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 17 de fevereiro. 2009. Opinião, 1º Caderno. São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1702200901.htm>>. Acesso em: 01 ago. 2019

---

10 Uma referência ao artigo de Michael Frisch (2016, p.57-69), o qual conduz uma discussão sobre o papel da ciência histórica a partir do que chamou de “cozinha digital”.



FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única, ou, De *A Shared Authority* à cozinha digital, e vice-versa. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo. (org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo, Letra e Voz, 2016, p.57-69.

HARTOG, François. **Regime de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. **Cadernos Cedex**, v.25, n.67, p.279-295, set.-dez. 2005.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed PUC-Rio, 2006.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, v.19, n.38, pp.125-138.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**, v.37, n.74, pp.135-154.

MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane (org.). **Que história pública queremos?** São Paulo, Letra e Voz, 2018.

MOURA, Fernanda Pereira de. **Escola sem Partido**: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. 2016. 188p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NAPOLITANO, Marcos. Prefácio. In: AMATO, Gabriel.; BATISTA, Natália.;

DELLAMORE, Carolina (org.). **A ditadura aconteceu aqui**: A história oral e as memórias do regime militar brasileiro. São Paulo: Letra e Voz, 2017, p. 9-13.

PROST, Antoine. A história se escreve. In: **Doze lições sobre a História** (trad. Guilherme João de Freitas Teixeira). Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.235-252.

QUADRAT, Samantha. É possível uma história pública dos temas sensíveis no Brasil? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane (org.). **Que história pública queremos?** São Paulo, Letra e Voz, 2018, p.213-220.

ROCHA, Helenice A. B. A linguagem e o conhecimento no ensino de História: alternativas curriculares e didáticas. **Sæculum**, n° 15, pp.86-96, jul./ dez., 2006.

SAKAMOTO, Leonardo. **Discurso negacionista vai se adaptando e dificulta combate ao Coronavírus** [online]. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2020/04/10/discurso-negacionista-vai-se-adaptando-e-dificulta-combate-ao-coronavirus.htm>>. Acesso em 28 abr. 2020.



SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo. (org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo, Letra e Voz, 2016. p.33-35.

WANDERLEY, Sonia. Narrativas contemporâneas de história e didática da história escolar. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de.; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo, Letra e Voz, 2016. pp.207-217.



## **O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CONSERVADORISMOS: ALGUNS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### ***HISTORY TEACHING IN CONSERVATIVE TIMES: SOME CHALLENGES IN THE TEACHER TRAINING***

**Pâmella Santos dos Passos<sup>1</sup>  
Luciana de Sá Guigues Almeida<sup>2</sup>**

#### **RESUMO**

Este artigo é fruto de uma pesquisa de iniciação científica que tem por objetivo tecer reflexões acerca do ensino de História em tempos de conservadorismo e elaborar táticas de superação desse fenômeno em sala de aula. Inicialmente, buscamos situar o leitor no que identificamos como avanço do conservadorismo no Brasil na atual conjuntura, evidenciando seus impactos negativos na educação brasileira. Em seguida, discorreremos sobre o curso voltado para licenciandos que se originou da pesquisa. Analisamos principalmente as respostas dos formulários de inscrição e de avaliação do mesmo, buscando afirmar o papel do diálogo e do afeto no ensino de História, em especial a partir das elucubrações de Paulo Freire acerca da importância de uma educação dialógica e libertadora.

#### **PALAVRAS CHAVE**

Ensino de História; Conservadorismo; Formação de Professores; Afeto.

#### **ABSTRACT**

The present article results from an undergraduate research that aims to reflect on the History teaching in conservative times and to develop tactics to overcome this issue in the classrooms. At first was presented what we identified as the advancing of conservatism in Brazil nowadays, highlighting its negative impacts on the national education. Then, we discussed about the course for undergraduates that was originated from the research. We mainly analyzed the student's responses of the registration and evaluation forms, seeking to affirm the role of dialogue and affection in the history teaching, especially based on the explanations of Paulo Freire about the importance of a dialogical and liberating education.

---

<sup>1</sup> Professora do quadro efetivo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Atualmente realiza estágio de Pós Doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (2013). Possui experiência na área de História e Ensino de História, com ênfase em História do Brasil República.

<sup>2</sup> Licencianda em História na Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq em projeto realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).



## KEYWORDS

History teaching; Conservatism; Teacher training; Affection.

## Introdução

Vale a pena pesquisar em tempos de desincentivo e desqualificação das investigações acadêmicas? Tal pergunta permeou nossas reflexões desde o início da elaboração do projeto<sup>3</sup> que deu origem a este artigo em 2019, ano no qual assistimos a um desmonte da pesquisa brasileira com corte em programas e investimentos aos órgãos como CNPq e CAPES. Para uma parte importante do discurso oficial, as Universidades brasileiras não fazem pesquisa e os institutos federais, local no qual esta pesquisa está sendo desenvolvida, devem limitar-se à formação profissional. Nessa conjuntura de ataques nos cabe escolher recuar, paralisar ou seguir. A resposta encontrada veio através do autor Walter Benjamin em seu conhecido texto sobre o conceito da história:

O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer. (1994, p. 224).

Como historiadoras, escolhemos seguir despertando centelhas de esperança. Nesse sentido, o que trazemos nesta comunicação são discussões, ainda que iniciais, do projeto de pesquisa intitulado “A Batalha de Clio: narrativas do Ensino de História em tempos sombrios”. Tal projeto busca historicizar processos de negação aos conhecimentos científicos e acadêmicos compreendendo-os como base do conservadorismo que vivenciamos no momento. A esse respeito, Henri Acserlrad, reconhecido pesquisador e professor da UFRJ nos esclarece:

O projeto anti-democrático que naturaliza e justifica a distribuição das pessoas segundo status desiguais – expressão explícita do conservadorismo brasileiro – costuma recusar o debate intelectual quando este se aplica à busca de superação das desigualdades. Tendências anti-intelectualistas deste tipo têm aparecido, por exemplo, nos ataques feitos às ciências humanas, tidas por inúteis, e à universidade pública em geral, por esta abrigar pesquisas que questionam a reprodução da sociedade tal como ela é. Combatem, por vezes, o princípio mesmo da democracia que garante a legitimidade do debate sobre

---

<sup>3</sup> O referido projeto contou com uma bolsa de Iniciação Científica do CNPq e auxílio financeiro do IFRJ através do edital Prociência.



o que é legítimo e o que é ilegítimo, princípio que permitiu, até aqui, que movimentos sociais tivessem podido oferecer resistência à imposição de desigualdades sociais, de gênero e de raça. (ACSERLRAD, LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL, 2018)

O anti-intelectualismo de que nos fala o autor chega às escolas e às salas de aula na forma de desqualificação e censura de determinados conteúdos programáticos. No que tange ao campo da história podemos citar temas como: Escravidão, Movimentos Revolucionários de Esquerda, Ditaduras, Direitos Humanos dentre outros, nos quais o consolidado trabalho de pesquisas historiográficas é renegado sob a justificativa de que “há visões diferentes sobre o assunto”.

Cabe aqui explicar o título escolhido para a pesquisa. Usando a mitologia grega, trazemos a imagem de Clio, filha de Zeus com Mnemosine, em batalha. Conhecida por ser a musa da história e da criatividade, tal figura mitológica nos inspira a articular criatividade e história em nossa sobrevivência frente aos ataques e descréditos direcionados aos saberes históricos e ao ofício do historiador que no caso brasileiro atual, são orquestrados pelo Movimento Escola Sem Partido (ESP)<sup>4</sup>.

Elaborando notícias falsas e distorcendo realidades, o discurso propagado pelo ESP dialoga com um público de caráter fortemente religioso de cunho fundamentalista que acredita que abordar na escola temas como: partes íntimas, assédio sexual e prazer são um perigo as crianças e jovens. Contrariando estudos que comprovam que o debate de gênero no espaço escolar é um importante meio para identificação de violações e abusos, o ataque a questão de gênero promovido pelo ESP produz medo e pânico.

O medo produzido por tais discursos leva ao ódio, sentimento este identificado e analisado pelo professor Fernando Penna em seu artigo denominado *O ódio aos professores* (2016). Este artigo corrobora com a visão de que uma das plataformas políticas da ascensão conservadora é a construção de uma cultura do medo, e também do ódio, processo esse que o Brasil vivenciou no recente processo eleitoral ocorrido em 2018.

O país assistiu à construção de uma cultura do medo e do ódio que possibilitou a vitória de diversos políticos de extrema direita nas diferentes esferas de poder da nação. Neste contexto o discurso conservador identificou a potencialidade da criação de um

---

<sup>4</sup> Maiores informações sobre o movimento estão disponíveis no link <http://escolasempartido.org/> Acesso em 06/05/2020.





inimigo, e este inimigo é o professor doutrinador, em geral, da área de História e/ou Ciências Humanas lotado na educação pública, espaço este que, mesmo sucateado, ainda é lócus de resistência e criticidade frente às redes privadas, que pela relação mercadológica que estabelece com seus profissionais, exercem uma censura de conteúdo, por vezes não explícita.

E aqui podemos estabelecer um parâmetro com outro momento histórico: o da construção de uma cultura do medo, baseado no discurso anticomunista, no período da Guerra Fria. Ao abordar a importância econômica desse conflito ideológico, Arrighi ressalta o caráter ficcional dessa guerra, chegando a empregar o termo “invenção” da Guerra Fria. Para o autor, o medo produzido pelo confronto entre comunismo e capitalismo conseguiu o que os cálculos de custo-benefício não tinham como conseguir, ou seja, a produção do medo do comunismo era bem mais lucrativa que muitas medidas estritamente econômicas (1996, p.305).

Compartilhamos das reflexões propostas por Arrighi, pois identificamos que, assim como os “inventores” da Guerra Fria tinham interesses financeiros, os anticomunistas semeavam o medo não somente por sua ojeriza ao comunismo e seus adeptos, mas também por interesses econômicos (PASSOS, 2017, p.32).

Tal sentimento anticomunista persistiu e ressoa na construção do ESP. Miguel Nagib, fundador do movimento, articula um discurso, no qual, desqualifica “o trabalho complexo de pensadores importantes através do recurso não da crítica, mas da calúnia e da difamação de cunho pessoal” (PENNA, 2016, p. 96). Criaram-se espantalhos, como o pensador brasileiro reconhecido internacionalmente, Paulo Freire, que é constantemente achincalhado pelo movimento. Segundo Fernando Penna, professor que se dedica a compreender o fenômeno político do Escola Sem Partido,

uma imagem compartilhada no perfil público do criador do Escola Sem Partido, mostrando suposto vampiro em um caixão, vem acompanhada do comentário: “Conde Gramsci, o vampiro que vampiriza a educação brasileira, com a ajuda de Paulo Nosferatu Freire, pode estar com seus dias contados (2016, p. 96).

As imagens utilizadas no exemplo acima nos remetem a noticiários das décadas de 1930 e 1960 no Brasil, períodos de forte propaganda anticomunista que teve por



finalidade legitimar o golpe do Estado Novo em 1937 e o golpe dos militares em 1964. Recorrendo a estas imagens míticas o ESP atualiza o discurso anticomunista tão fortemente presente no imaginário popular brasileiro. Essa metodologia discursiva foi muito comum no contexto da Guerra Fria, no Brasil dos anos 1960. Podemos citar o exemplo do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais, o IPES,

tal Instituto atuava produzindo e divulgando o anticomunismo. Ou seja, dando visibilidade a uma dada comunidade de sustentação, que possui uma identidade anticomunista, ao mesmo tempo que produzia tal identidade nos co-enunciadores de seus materiais. Em prol de uma suposta luta contra o comunismo, discursos foram produzidos, construindo um cenário de combate ao comunismo, atualizando cenografias, com o objetivo de ganhar adeptos (PASSOS, 2017, p.70).

Em nossa hipótese, esta mesma estratégia é utilizada hoje pelo movimento ESP, no qual os comunistas são os professores doutrinadores apresentados como inimigos públicos da nação. O medo, atualizado por um anticomunismo brasileiro quase centenário, cria uma espécie de “cordão sanitário”, típico da ordem bipolar, que busca isolar uma educação crítica, que discursivamente é apresentada como parcial e por isso maculada. Frente a esta educação problematizadora e produtora de autonomia apresenta-se uma proposta de educação neutra, transmissora de conteúdos e não doutrinadora.

É nesse atual contexto que lecionamos a disciplina de História para turmas do Ensino Médio Técnico Integrado ao Ensino Profissional no Campus Rio de Janeiro do IFRJ, local onde também recebemos estagiários de licenciatura em História, em especial alunos da Universidade Federal Fluminense, cursando a disciplina de Pesquisa e Prática de Ensino (PPE).

A relação com esses alunos-mestres se dá com intenso diálogo e coprodução, pois como afirma Guimarães Rosa “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”. Fruto da parceria estabelecida com o Laboratório de Ensino de História da Universidade Federal Fluminense (LEH-UFF) o encontro com estagiários nos possibilitou inúmeras atividades como: visitas técnicas, apresentação de trabalho em congressos, elaboração de material conjunto, diálogos sobre incertezas e inseguranças.

Assim, em tempos de acirramento do conservadorismo propomos com este projeto fortalecer esta parceria transformando-a em uma pesquisa acadêmica conjunta, pois frente aos ataques sofridos “ninguém solta a mão de ninguém”.



Segundo relatório da Anistia Internacional publicado em 2017<sup>5</sup> o Brasil é o país das Américas que mais mata defensores de Direitos Humanos. Agregada a esta triste realidade, temos os índices de violência contra a população LBGT que aumentam significativamente. De acordo com o levantamento feito pelo Grupo Gay da Bahia, os casos de homicídios LBGTs aumentaram 30% em 2017<sup>6</sup>.

Outra absurda e vergonhosa estatística diz respeito ao extermínio da juventude negra no país. Também, segundo dados da Anistia Internacional, dos 56 mil homicídios que ocorrem por ano no Brasil, mais da metade são entre os jovens. E dos que morrem, 77% são negros<sup>7</sup>.

Tais dados refletem uma sociedade intolerante e sem respeito à diversidade. Nesse contexto o papel da educação, em especial da escola, assume importância fundamental para alteração desta realidade. No entanto, o que assistimos é o discurso conservador concentrando forças para impedir exatamente tais debates na educação, em especial no espaço escolar.

A esse respeito, os pesquisadores José Antonio Sepúlveda e Denize Sepúlveda em artigo intitulado *O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: a importância da laicidade* (2016) apontam os perigos e desdobramentos desta onda conservadora no campo educacional. Como identificam os autores, o conservadorismo presente na educação atua como fator de exclusão social, pois este se atualiza em práticas discriminatórias que segregam as diferenças.

Nesse sentido, o projeto do qual resultou este artigo, ao abordar o discurso conservador e sua relação de negação da História, em sua dimensão de pesquisa historiográfica, bem como ao produzir narrativas e materiais de superação dos medos e conservadorismos atua diretamente na defesa da educação como um espaço de práticas inclusivas e não discriminatórias.

Em tempos de exclusão, violência e disseminação do discurso de ódio identificamos em nossa pesquisa uma importância não somente científica, de afirmação da produção historiográfica e do ofício do historiador, mas também social. Se o conservadorismo luta com a bandeira do anti-intelectualismo, Clio em sua batalha

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://anistia.org.br/direitos-humanos/informes-anuais/>> Acesso em: 06/05/2020.

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://grupogaydabahia.com.br/2018/01/18/brasil-campeao-mundial-de-crimes-lgbt-fobicos/>> Acesso em: 06/05/2020.

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/>> Acesso em: 06/05/2020.



convida Atena, a deusa grega da sabedoria, da guerra estratégica e da justiça para estar ao seu lado. A sobrevivência das pesquisas críticas é necessária em tempos sombrios.

### **O Curso “Os desafios do Ensino de História em tempos de conservadorismo” reflexões sobre metodologia e sobrevivência**

Mapear os desafios do ensino de história em tempos de conservadorismo elaborando táticas de sobrevivência requer uma metodologia que esteja atenta e possa perceber os múltiplos sentidos do fazer docente e do ser professor. Como exposto anteriormente, a conjuntura em que nossa investigação se insere é marcada pelo medo e desqualificação dos profissionais da educação, em especial da área de Ciências Humanas, com grande foco nos historiadores.

Nesse terreno, o caminho metodológico proposto prescinde de afeto, de encontros acolhedores onde experiências incomunicáveis (BENJAMIN, 1994) possam ser compartilhadas. Assim sendo, como parte da pesquisa, elaboramos o curso de extensão “Os desafios do Ensino de História em Tempos de conservadorismo”, cujos dados serão parcialmente analisados neste artigo.

Voltado exclusivamente para estudantes de licenciatura em História, o curso foi gratuito e teve sua inscrição realizada pela internet, com divulgação principalmente pelo *facebook* e pelo *WhatsApp*, atingindo 30 inscrições. Ao analisar os formulários dos inscritos validamos 23 inscrições, pois 07 eram de professores de História formados, fugindo assim de nosso público-alvo: licenciandos.

Dentre as 07 inscrições não validadas tínhamos 3 professores que já atuam na rede e 03 que possuíam experiência somente enquanto estagiários. Apenas 01 destes 07 não possuía, até então, nenhuma experiência na docência. A maioria deles concluiu a graduação recentemente, nos anos de 2017 ou 2018, porém havia uma professora que se graduou em 2015 e informou estar cursando mestrado em Educação. Além desta, cabe destacar que havia ainda mais uma docente na pós-graduação, pesquisando sobre Historiografia e Ensino de História no mestrado em História Social.

Recebemos também uma inscrição de um professor que relatou que, por ser estrangeiro, não pôde fazer concurso público e por isso atua na rede estadual como contratado. Ele informou ter interesse no curso, pois deseja trabalhar com Educação e

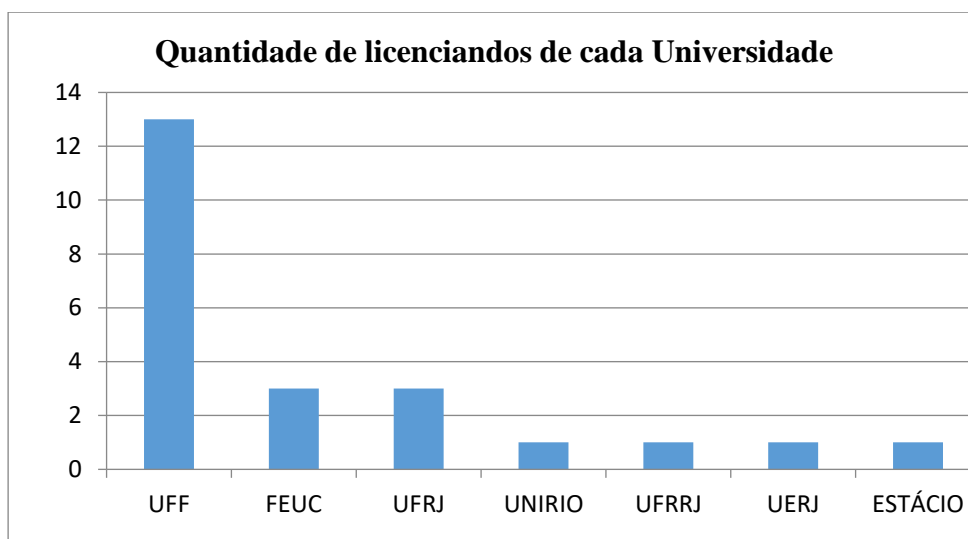


Direitos Humanos em áreas de conflito e no Departamento Geral de Ações Sócio Educativas (DEGASE) - um órgão do Governo do Estado do Rio de Janeiro que executa as medidas judiciais aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei. Contudo, por ele também já ter concluído a graduação, foi uma das 07 inscrições não validadas, pois não se enquadrava no público alvo do curso.

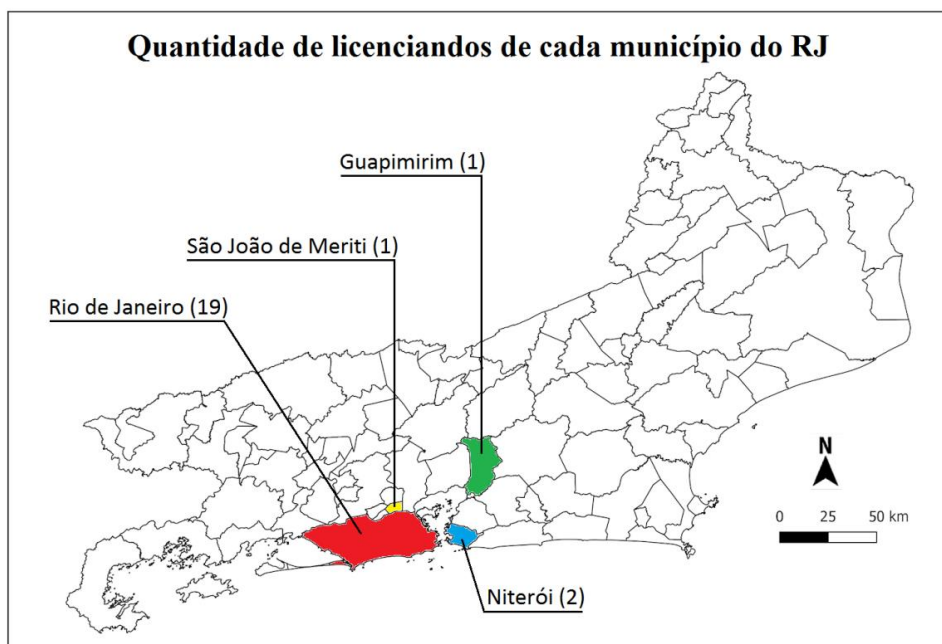
Cabe destacar que a procura do curso por professores já formados, nos indica que este é também um espaço formativo cujos profissionais que concluíram sua graduação e atuam na educação básica desejam e anseiam, o que nos fez pensar na possibilidade de uma nova turma, voltada para professores já formados. Ressaltamos aqui que na última pergunta do formulário de inscrição no curso: "Qual é sua motivação em realizar o curso?", a maioria dos professores formados e que já atuam como docentes na rede básica, respondeu que desejava atualizar/aperfeiçoar o seu ensino de História, ou seja, buscavam enriquecer sua prática docente através do curso.

No que tange às inscrições validadas temos um perfil de turma bem diverso. A maioria dos licenciandos estuda na Universidade Federal Fluminense (UFF). Cabe destacar que a orientadora da pesquisa possui uma estreita relação com os docentes do Laboratório de Ensino de História desta Universidade, bem como a bolsista da pesquisa é aluna da referida instituição. Assim sendo, acreditamos que estes fatores possibilitaram uma divulgação maior entre os estudantes de licenciatura da UFF, tornando-os maioria de inscritos no curso.

Ao todo, recebemos 13 inscrições de licenciandos da UFF, 3 da Fundação Educacional Unificada Campograndense (FEUC) e 03 da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Quanto às demais - Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Estácio de Sá -, recebemos inscrições de 01 licenciando proveniente de cada uma delas.



Com base no gráfico acima, podemos observar que a maioria dos graduandos inscritos é proveniente de Universidades públicas, sendo apenas 04 provenientes de instituições de ensino superior privadas. No que diz respeito à origem dos inscritos, também observamos uma heterogeneidade. A maior parte dos licenciandos (12) são moradores da Zona Norte do Rio de Janeiro. De alunos provenientes da Zona Oeste do Rio de Janeiro, recebemos 05 inscrições. Entre os 23 estudantes de licenciatura que tiveram sua inscrição validada, identificamos moradores de 14 bairros diferentes da cidade do Rio de Janeiro, além moradores de outros municípios, sendo: 02 de Niterói, 01 São João de Meriti e 01 de Guapimirim. Cabe salientar que 02 inscritos do Rio de Janeiro não informaram seu bairro.



Quanto à idade, a maior parte dos inscritos estava na faixa dos 20 anos, contudo tivemos duas alunas no curso com mais de 40 anos, que estão atualmente cursando a licenciatura. No que tange ao momento em que os inscritos se encontram na graduação, a maioria informou já ter passado da metade do curso. Obtivemos 05 inscrições de alunos que se encontravam até o 4º período e 18 inscrições de alunos que cursavam do 5º período em diante. A respeito da experiência profissional dos graduandos, 10 informaram ter experiência somente como estagiários e 13 informaram não ter experiência alguma enquanto docente. Nesse sentido, destacamos que nenhum dos licenciandos que teve sua inscrição validada atuava como docente até então. Cabe aqui destacar que, em alguns casos, mesmo antes de se formar, estudantes de licenciatura atuam como professores em cursos preparatórios, aulas particulares ou similares.

Uma das perguntas do formulário de inscrição do curso se referia às disciplinas de estágio curricular, as quais 07 dos inscritos relataram já terem cursado. Outros 07 estavam cursando no momento e 09 informaram não terem cursado ainda. A pergunta seguinte do formulário pedia que os licenciandos contassem um pouco sobre suas experiências em sala de aula. Através de alguns relatos, pudemos observar uma certa insegurança entre os graduandos com relação à docência - especialmente devido à



conjuntura em que se encontra o país - e também uma esperança de que o curso em questão os ajudasse nesse aspecto.

Realizei dois estágios obrigatórios numa escola particular na cidade de Maricá, onde eu residia [...] foi uma boa experiência para entender um pouco sobre o convívio com os alunos e professores: como são realizados os planejamentos de aula e avaliações, fora atividades externas e contato direto com os alunos. Apesar do estágio, ainda sinto-me crua para encarar uma sala de aula. Na época [ano de 2018], senti os alunos muito influenciados pela campanha eleitoral e bem divididos. Muitos carregando discursos feitos por seus pais, mas ainda sem uma formação própria sobre o assunto e a situação a qual estávamos passando [e ainda estamos]. Este ano encerro a graduação, mas ainda encontro-me sem o amadurecimento e conhecimento de campo para me tornar uma boa professora de História e conseguir estruturar um discurso que esclareça as dúvidas sobre nossa atual situação e o impacto para o futuro da educação (SC<sup>8</sup>, 2019). Estou estagiando no IFRJ da Senador Furtado [...] Acompanho 5 turmas de diferentes cursos técnicos, e já pude ter a oportunidade de dar uma aula, assistir conselho de classe, aula de recuperação e produzir material para a recuperação. Creio que ao encerrar, sairei com uma boa base para enfrentar os desafios que a profissão oferece, apesar de ainda estar em processo de formação. Espero que este curso me dê mais ferramentas de como lidar com o ensino da história nesses tempos sombrios (BS, 2019).

À última pergunta do formulário, os inscritos responderam de forma similar. Esta pedia que os licenciandos falassem sobre suas motivações para realizar o curso. Quase a totalidade das respostas se remeteram, basicamente, à busca por novos conhecimentos, atualização, aprimoramento profissional, formas de superação da atual conjuntura conservadora etc. A questão do conservadorismo, como fica evidente, tem pesado muito para os professores/historiadores em formação, em nossa hipótese isso se deve à desvalorização da Educação e das Ciências Humanas em especial, bem como a perseguição aos professores e censura, ainda que não explícita, de conteúdos históricos. Pensando nisso, perguntamos no formulário de inscrição se os licenciandos sentiam-se desconfortáveis ou inseguros para lecionar sobre algum tema específico e a maioria (12) respondeu que sim, alguns deles referindo-se a temas vistos como polêmicos atualmente, como assuntos relacionadas à política e questões de gênero.

Me sinto desconfortável em tratar sobre socialismo e comunismo e os alunos me associarem a "esquerdopata", entre outras denominações preconceituosas. Pois é isso, vivemos em tempos sombrios (B.S., 2019).

Ditadura militar, principalmente, por conta de retaliações de alunos e pais (N.P., 2019).

---

<sup>8</sup> Usaremos siglas no lugar dos nomes para preservar a identidade dos participantes do projeto.





Um dos inscritos relatou ainda que já passou por uma experiência desagradável em sala de aula ao tentar dialogar com os alunos sobre assuntos como homofobia, racismo e preconceito de classe. Atentas a tal questão, decidimos adotar como exigência para a conclusão do curso que, ao final do mesmo, cada aluno elaborasse um plano de aula e material didático a respeito de algum tema considerado sensível atualmente. Em tempos de conservadorismo, precisamos tecer táticas para dialogar com os alunos e não ficarmos de mãos atadas frente às tentativas de censura e distorção de certos conteúdos historiográficos.

Contando com 5 encontros, o curso teve uma carga horária de 30 horas dividida da seguinte maneira: 15 horas de aulas presenciais, 5 horas para produção de registros das aulas em formato livre, 10 horas para elaboração de uma aula com plano de aula e material. A seguir, o cartaz usado na divulgação do curso:

**CURSO "OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CONSERVADORISMO"**

O curso terá 5 encontros presenciais conforme o calendário abaixo + atividades não presenciais somando 30 horas

**19/09** Esperanças em tempos de crise: o ofício do historiador no Brasil de hoje  
**Convidado:** Tarcísio Motta - doutor em História e professor do Colégio Pedro II

**26/09** Cartografando Medos e Sonhos: linhas de fuga para tempos de Exceção  
**Convidada:** Angela Carneiro - doutora em Psicologia Social e psicóloga

**03/10** O anti intelectualismo ao longo da História: As batalhas de Cljo  
**Convidada:** Adriana Facina - doutora em Antropologia Social e professora do PPGAS/Museu Nacional

**10/10** Estado Laico: Políticas Públicas para Educação  
**Convidada:** Amanda Mendonça - doutora em Política Social e pesquisadora do Observatório da Laicidade/UFF

**17/10** Táticas de (Re)invenção no cotidiano escolar: o desafio de sobreviver e Sonhar  
**Convidada:** Nívea Andrade - doutora em Educação e professora da UFF

**Horário: de 14h às 17h**

**Local: IFRJ - Rua Senador  
Campus Rio Furtado, 121  
de Janeiro Maracanã**

**PÚBLICO ALVO:  
LICENCIANDOS  
EM HISTÓRIA**

Haverá emissão de certificados mediante 70% de frequência e realização das atividades

Inscrição pelo link:  
[www.gptec.org](http://www.gptec.org)

informações pelo e-mail:  
[batalhadecljo@gmail.com](mailto:batalhadecljo@gmail.com)

Realização:  Apoio: 

Cartaz de divulgação do curso



Na elaboração do curso escolhemos temas que buscaram proporcionar um espaço para mapear os desafios do ensino de história em tempos de conservadorismo elaborando táticas de sobrevivência. A opção foi convidar palestrantes externos para ampliar o diálogo e permitir que a orientadora da pesquisa ficasse num lugar também de aluna/observadora, bem como a bolsista do projeto, procurando assim deixar nossos olhos e ouvidos mais livres e atentos nos encontros e produções.

Obviamente que, no papel de coordenadora que apresentou o curso e bolsista que desenvolve a pesquisa, já nos colocamos num lugar diferenciado. Contudo, ao não estar no lugar de quem conduz a aula, sentando ao lado dos alunos, buscamos construir deslocamentos não apenas nos licenciandos, mas também em nós mesmas.

Em tempos de intenso controle com filmagens e gravações não autorizadas, rejeitamos tais registros em nossos encontros. Nossa opção metodológica foi pela escuta e escrita. Assim, apenas foram tiradas fotos pontuais para memória e prestação de contas. Produzindo narrativas individuais, bolsista e coordenadora elaboraram registros próprios de cada aula, como destacamos a seguir.

Em seu artigo “*Narrar ou descrever? Contribuição para uma discussão sobre naturalismo e o formalismo*”, Lukács (1965) escolhe dois clássicos da literatura para, a partir da cena de uma corrida de cavalos, problematizar as distinções entre o ato de narrar e o de descrever. Naná, de Zola, e Ana Karenina, de Tolstói, servem de inspiração ao autor em sua afirmação de que a descrição parte do ponto de vista do espectador/observador, enquanto a narração implica o olhar da participação.

O contraste entre o participar e o observar não é casual, pois deriva da posição de princípio assumida pelo escritor, em face da vida, em face dos grandes problemas da sociedade, e não do mero emprego de um diverso método de representar determinado conteúdo ou parte do conteúdo (1965, p.50).

Dialogando com a observação de Lukács, nós participamos deste processo e nos implicamos com ele. Ao longo das cinco aulas do curso, produzimos nossas narrativas destes encontros e destacamos alguns trechos para análise:

Ao longo da [primeira] aula falamos sobre o rigor do professor de História, da necessidade de ter cuidado para não avaliar o aluno a partir das nossas opiniões e sim de conceitos históricos sólidos trabalhados em sala e nos materiais.



Dialogamos também sobre o perigo da autocensura em tempos de conservadorismo (P.P., 2019).

A aula inaugural do curso, com o professor Tarcísio Motta<sup>9</sup> foi muito proveitosa e fomentou diversas discussões pertinentes acerca do ofício do historiador no Brasil de hoje. Tarcísio abordou autores como Paulo Freire, Walter Benjamin, Thompson e Gramsci para afirmar a importância do "Esperançar" e de o professor realizar em sala de aula uma "desnaturalização do presente". Ou seja, cabe ao historiador perceber e mostrar que a história que conhecemos hoje se deu dessa forma por determinados motivos e a história que virá não é predeterminada. Portanto, podemos ser sujeitos ativos de sua escrita se conseguirmos enxergar na história outras possibilidades.

Para tal tarefa, é necessário que o professor saiba dialogar com os alunos acerca de temas considerados polêmicos atualmente, a fim de chamar atenção para a história que não é oficial, de incentivar o pensamento crítico dos mesmos acerca de temas cristalizados ou silenciados. Sendo assim, devemos estar atentos ao perigo da autocensura, como foi citado no fragmento acima.

A aula da psicóloga Angela Carneiro me tocou profundamente, eu chorei do início ao fim. A aula me *afetou* profundamente. O conceito de afeto foi trabalhado pela psicóloga nos fazendo refletir sobre o quanto nos deixamos afetar pelo outro, pelas experiências do dia a dia, e sobre o quanto temos nos fechado para esse afeto [...] Ela também trabalhou conosco a questão corporal, nos levando [...] a repensar a relação que estabelecemos com nossos corpos [...] Essa aula para mim - e creio que para todos os presentes - representou justamente uma fuga dessa rotina maçante e massificante, um momento de transgressão, de afeto, de superação de medos e esboço de sonhos. (L.G., 2019)

A questão corporal abordada por Angela<sup>10</sup> no segundo encontro do curso se referia à necessidade da percepção do corpo na sala de aula, a qual nos remete à separação entre corpo e mente que Bell Hooks critica:

Com efeito, a objetificação do professor dentro das estruturas educacionais burguesas parecia depreciar a noção de integridade e sustentar a ideia de uma

---

<sup>9</sup> Tarcísio Motta é professor de História do Colégio Pedro II, possui doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense e atualmente é vereador na cidade do Rio de Janeiro.

<sup>10</sup> Angela Carneiro é professora, psicóloga clínica e educacional. Fez estágio de Pós doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Federal Fluminense-UFF.



cisão entre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia a compartimentalização (2013, p. 29).

Buscando fugir desta separação entre mente e corpo nos mexemos bastante em nossos 05 encontros. As aulas do curso foram marcadas por muita troca, atenção e afeto. Cabe destacar que o clima presente não era de medo ou desânimo, mas sim de apreensão, que ao ser levado e discutido no coletivo foi se diluindo. A segunda aula, como expresseo no relato acima, foi marcada por muitos afetos, quase todos os participantes se emocionaram em alguma parte. Ao final da aula, no momento de uma breve reflexão/avaliação sobre o encontro, as palavras mais repetidas eram “gratidão”, “obrigada”, “essa aula mexeu muito comigo”, demonstrando assim a importância do tema do afeto e da escuta na formação de professores.

A terceira aula também não foi diferente, inclusive a própria palestrante, Adriana Facina<sup>11</sup>, se emocionou em diversos momentos e foi conduzindo o debate para afirmar a urgência de criarmos táticas de sobrevivência em momentos de anti-intelectualismo.

Dialogando com a obra de Hannah Arendt *A banalidade do mal* Adriana Facina nos relembra que o nazismo precisou de gente para operar o sistema, mas também para silenciar. E a partir disso ela apresenta a ideia de vazio de pensamento, do “cumprir ordens” e como isso é totalmente oposto ao pensamento crítico, por exemplo defendido por Paulo Freire, daí ele ser tão odiado pelos segmentos conservadores (P.P., 2019).

O quarto encontro do curso trouxe como recursos charges e reportagens jornalísticas que nos permitiram debater as dificuldades e entraves para prática da Educação Laica em nosso país. Apresentando de forma sistematizada as diferentes concepções de Estado Laico, bem como sua distinção de Estado Ateu este encontro possibilitou que muitas dúvidas pudessem ser compartilhadas e sanadas.

---

<sup>11</sup> Adriana Facina é professora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/Museu Nacional/UFRJ e do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades/UFF. Possui graduação e mestrado em História tendo sido professora de História Contemporânea na Universidade Federal Fluminense (UFF).



Amanda Mendonça<sup>12</sup> instigou a turma a refletir sobre o que é um Estado Laico, apresentando algumas definições do senso comum, desmistificando-as, e abordando a definição com a qual trabalha junto ao Observatório da Laicidade na Educação [...] o debate foi muito rico, constituindo, a meu ver, talvez o momento de maior participação da turma durante o curso, foram muitas experiências e opiniões trocadas e, pelo menos de minha parte, muitos conhecimentos adquiridos (L.G., 2019).

O constante debate permeou todos os encontros do curso, não foram raros os dias em que nos perdíamos na hora ficando o desejo de mais tempo para continuarmos aquela temática. Sentimento este que foi bastante presente na última aula do curso, ministrada pela professora Nívea Andrade. Mexendo com nossos corpos e mentes, a também historiadora e professora de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFF encerrou o curso de forma extremamente potente.

Nívea começou a aula já propondo uma atividade diferente [...] o 'teatro imagem', criado pelo teatrólogo Augusto Boal em seu livro Teatro do Oprimido, na qual dois alunos deveriam moldar os corpos de outros três (ou quantos se voluntariassem) para formar uma cena, sem que houvesse comunicação entre os dois grupos. Nívea propôs que a temática da cena fosse uma sala de aula de História numa escola pública do Rio de Janeiro (L.G., 2019).

Esse foi um momento de muita descontração, de muita troca e participação da turma. Todos contribuíram, inicialmente, tentando adivinhar do que se tratava a cena e, posteriormente, dando suas opiniões acerca de como seria a sala de aula ideal e como poderíamos atingi-la. Todos se divertiram com o processo de montagem da cena, uma vez que o mesmo produziu situações engraçadas, apesar de desconfortáveis de início. Isso porque não somos acostumados a ativar nossa corporalidade nos ambientes educacionais.

Neste sentido, tal atividade e as similares empreendidas no segundo encontro do curso foram um momento de entusiasmo na sala de aula e de transgressão de fronteiras, ao passo que foram além das barreiras socialmente construídas que ditam os comportamentos nos ambientes acadêmicos e colocaram os alunos e seus corpos como parte ativa do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, tais aulas foram também

---

<sup>12</sup> Amanda Mendonça é professora Universitária, Pós-doutoranda em educação na Universidade Federal Fluminense (UFF), doutora em Política Social e mestre em educação. Integra o Observatório da Laicidade na Educação como pesquisadora.



momentos de elaborações de táticas de sobrevivência nas escolas em tempos de conservadorismo.

Como aponta Nívea Andrade ao pesquisar sobre cotidiano escolar, se os profissionais da educação em seu dia a dia não dominam as estratégias de alteração do *status quo*, visto que estas lhes são impossíveis pois só pertencem aos grupos dominantes, o chão da escola é o lugar das táticas<sup>13</sup>. A autora reconhece que as táticas não são revolucionárias na medida em que não conseguem transformar o estatuto do poder, tão pouco retirar determinados grupos de seu lugar de privilégio, no entanto, as táticas usadas podem obrigar os que estão no poder a reformularem permanentemente suas estratégias e nesse sentido, são transformadoras das relações sociais (ANDRADE, 2011).

### Considerações finais

Imbuídos do objetivo de diagnosticar inseguranças e medos em relação à docência em História nos tempos atuais procuramos criar, a cada encontro, uma relação de confiança e afeto com esses alunos-mestres para que assim possamos elencar temas históricos que podem ser vistos como “polêmicos” frente ao discurso conservador em voga atualmente. Assim, compreendendo o papel social dos Institutos Federais, em especial das Ciências Humanas nestas instituições (MONTEIRO; PASSOS; LIMA, 2018) pretendemos a partir dos levantamentos feitos neste curso, elaborar materiais didáticos voltado para o público do Ensino Fundamental e Médio sobre os temas elencados pelos alunos como "sensíveis" na conjuntura conservadora atual.

Almejamos no curso de extensão oferecido e neste artigo, refletir acerca do papel do Ensino de História no combate às desigualdades históricas de nosso país, afirmando sua importância na formação de um cidadão crítico. Parafraseando o poeta Vinicius de Moraes para quem “A vida é a arte do encontro embora haja tantos desencontros pela vida” apostamos na metodologia dos encontros com esses alunos-mestres para criar essas táticas e assim praticar o “Esperançar” defendido por Paulo Freire (1992). Em cada encontro, dinâmicas, músicas, poemas, leituras, discussões e produções escritas serviram como táticas de superação dos medos e conservadorismos que nos assombram nos dias de hoje.

---

<sup>13</sup> A autora referencia-se nas teorias de Michel de Certeau (2012)



## REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Espectros do anti-intelectualismo tropical. **Le Monde Diplomatique Brasil**. 2018. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/espectros-do-anti-intelectualismo-tropical/>>. Acesso em 12/04/2019.

ANDRADE, Nívea. **Práticas escolares como táticas criadoras**: os praticantes nas tessituras de currículos. 2011. 153f. Dissertação (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Anistia Internacional. **Anistia Internacional- Informe 2017/18**. 2018. Disponível em <<https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2018/02/informe2017-18-online1.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **Campanha Jovem Negro Vivo**. Disponível em <<https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/>>.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX**: dinheiro, poder e as origens do nosso tempo. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. – Obras escolhidas volume 1.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da História, ou, O Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo, Editora Paz e Terra, 3ª ed. 1992.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LUKÁCS, Georg. **Ensaio sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

MONTEIRO, Evelyn Morgan; PASSOS, Pâmella; LIMA, Vinícius Carvalho. O lugar das Ciências Humanas em um Instituto Federal: narrativas cotidianas. In: PEREIRA; Marcus Vinicius; ROÇAS, Giselle (Org.). **As nuances e o papel social dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: lugares a ocupar**. João Pessoa: IFPB, 2018.

PASSOS, Pâmella. **Vozes a favor do golpe!** O discurso anticomunista do Ipês como materialidade de um projeto de classes. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 2017. Disponível em: <<http://www.gptec.org/acervo/VozesAFavorDoGolpe.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

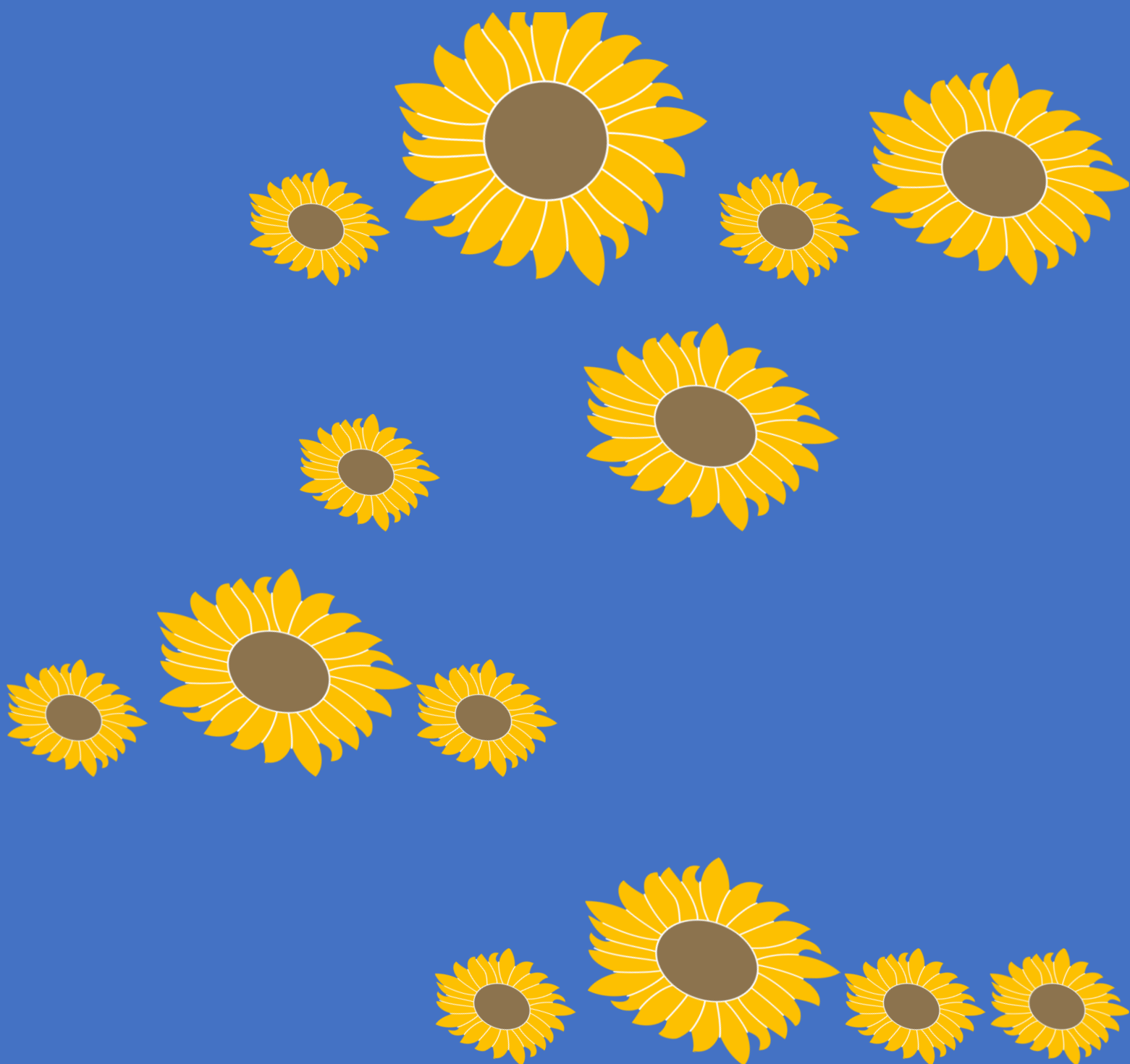


PENNA, Fernando. **O ódio aos professores**. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

SEPULVEDA, Jose Antonio & SEPULVEDA, Denize. **O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatória na educação**: a importância da laicidade. Revista Teias, v. 17 - n. 47 p. 141-154. 2016.



# SESSÃO LIVRE





**APROXIMAÇÕES ENTRE ARQUEOLOGIA, EDUCAÇÃO  
PATRIMONIAL E DIFERENTES SEGMENTOS DA SOCIEDADE:  
CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS A PARTIR DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO AMAPÁ, CAMPUS MARCO ZERO**

***APPROACHES BETWEEN ARCHEOLOGY, HERITAGE  
EDUCATION AND DIFFERENT SEGMENTS OF SOCIETY:  
BUILDING EXPERIENCES FROM THE FEDERAL UNIVERSITY  
OF AMAPÁ, CAMPUS MARCO ZERO***

**Avelino Gambim Júnior<sup>1</sup>**

**Jelly Juliane Souza de Lima<sup>2</sup>**

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados do projeto de extensão “Arqueologia e Educação Patrimonial: construindo experiências a partir da Universidade Federal do Amapá, campus Marco Zero”, que foi executado em 2018, considerando o sítio arqueológico AP-MA-05. Para isso, as ações educativas foram norteadas pela metodologia da Educação Patrimonial. As reflexões apresentadas partem das palestras e oficinas voltadas para o ambiente escolar e para o sindicato dos Guias de Turismo do Amapá e seus entendimentos sobre o patrimônio arqueológico. Com base nos resultados, concluímos que as palestras e oficinas permitiram criar aproximações entre passado e presente nestes dois setores da sociedade amapaense.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Patrimonial; Patrimônio Arqueológico; Macapá.

**ABSTRACT**

This article aims to present the results of the extension project entitled “Archeology and Heritage Education: building experiences from the Universidade Federal do Amapá,

---

<sup>1</sup>Mestre em Arqueologia pelo Programa de Pós Graduação em Arqueologia do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGARq/UFRJ). Foi Gerente de subgrupo de atividades do projeto “Pesquisa Arqueológica” do Núcleo de Pesquisa Arqueológica do IEPA (NuPARq/IEPA) entre 2016 e 2017. Hoje é professor substituto no curso de História da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e arqueólogo colaborador no Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas do Amapá da Universidade Federal do Amapá (CEPAP/UNIFAP).

<sup>2</sup>Mestra em Arqueologia pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2017). Atualmente é doutoranda em História Social (História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes). Entre 2016 e 2017 foi Gerente Operacional do Núcleo de Arqueologia do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (IEPA). É pesquisadora colaboradora na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), desenvolvendo projetos de pesquisa, ensino, extensão e orientações de discentes.



Marco Zero campus”, which was executed in 2018, considering the archaeological site AP-MA-05. For this, the educational actions were guided by Heritage Education methodologies. The reflections presented come from the lectures and workshops focused on school’s environments and Tourism Guides Syndicate of Amapá and their understanding of the archaeological heritage. Based on the results, we conclude that the lectures and workshops allowed to create approximations between past and present in these two sectors of Amapaense society.

**KEY-WORDS:** Heritage Education; Archaeological Heritage; Macapá.

### Introdução

As pesquisas arqueológicas realizadas no Estado do Amapá, na cidade de Macapá têm revelado a existência de vários sítios arqueológicos. Este é o caso da área que está inserida a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Obras de infraestrutura e ampliação de prédios revelaram a existência do sítio arqueológico AP-MA-05 (figura 1), que apresenta datações que o situam entre os séculos X ao XIII (SALDANHA, 2017) e que foi alvo de pesquisas esporádicas desde então (MACHADO, 1997; SALDANHA & CABRAL, 2011; COSTA & MORAES, 2017).

Figura 1. Escavações realizadas na área da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) em 1990 e 2010. Fonte: Fotos preto e branco retiradas do relatório de pesquisa de Ana Lúcia Machado (1997). Fotos coloridas cedidas gentilmente por Mauricio de Paiva (2018).





Boa parte das informações sobre o sítio arqueológico AP-MA-05, encontram-se restritas ainda em relatórios e artigos científicos que têm alcançado principalmente os pares da arqueologia. A partir da ausência de ações educativas voltadas para o sítio arqueológico AP-MA-05, uma equipe interdisciplinar de Arqueologia e História elaborou o projeto de extensão “Arqueologia e Educação Patrimonial: construindo experiências a partir da Universidade Federal do Amapá, campus Marco Zero” (2018), coordenado pela professora Dra. Verônica Xavier Luna.

O projeto de “Arqueologia e Educação Patrimonial: construindo experiências a partir da Universidade Federal do Amapá, campus Marco Zero” contou com recurso financeiro vindo do Programa<sup>3</sup> Institucional de Bolsas a Extensão Universitária (PIBEX) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Como base conceitual e metodológica deste projeto está a Educação Patrimonial que permitiu realizar ações educativas voltadas para o Sindicato dos Guias de Turismo do Estado do Amapá e as escolas municipais Cacilda Vasconcelos e Maria Luiza Bello. Como resultados, emergiram questões como responsabilidade da preservação do patrimônio arqueológico, bem como percepções, apropriação e reapropriação e reinvenções das tradições a partir do contato com o patrimônio arqueológico.

### **Educação Patrimonial e Patrimônio Arqueológico**

Desde a criação da Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1937, documentos revelam iniciativas e projetos que destacavam a importância da realização das ações educativas como forma de proteção e preservação do patrimônio cultural brasileiro sob sua responsabilidade (CARVALHO & FUNARI, 2009; FLORENCIO ET AL, 2014). A criação de um órgão federal voltado para a preservação do patrimônio histórico e artístico nacional foi motivada principalmente pelos intelectuais que estavam ligados a Semana de arte Moderna (SAM) de 1922 (FLORENCIO ET AL, 2014, p. 5).

Mario de Andrade, romancista, pesquisador, então diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, ficou responsável por redigir um documento que visava à “organização dum serviço de fixação e defesa do patrimônio

---

<sup>3</sup> EDITAL DEX/PROEAC Nº 27/2017.



artístico nacional” (FERREIRA, 2015, p. 13). Desde 1970 com a criação do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), sob a responsabilidade de Aloisio Magalhães que os processos educacionais começaram a ser abordados, tendo a participação do alto escalão do governo Federal do Distrito Federal, que também se uniram com alguns professores de instituições públicas como a Universidade de Brasília (UNB) (FLORÊNCIO ET AL, 2014, p. 5-7).

Entre 1937 a 1967, as iniciativas do então Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) para a efetivação de ações educativas diluía-se diante das demandas pela criação de museus, exposições, tombamentos de coleções e acervos, e estímulos de publicações e divulgação que estavam sob sua responsabilidade (FLORÊNCIO ET AL, 2014, p. 6). É preciso destacar que o foco do CNRC não era diretamente a temática da Educação, no entanto, sua iniciativa culminou na instauração de parâmetros entre processos educativos e preservação patrimonial (FLORÊNCIO ET AL, 2014, p. 8).

Apesar das discussões associando Educação e Patrimônio, de fato o termo Educação Patrimonial foi cunhado somente na década de 1980, sendo resultado do modelo inglês *Heritage Education* (HORTA et al 1999; SCHAAN, 2007). A Educação Patrimonial passou a ser utilizada no Brasil com a realização do 1º Seminário de “Uso Educacional de Museus e Monumentos”, realizado em 1983, em Petrópolis, Rio de Janeiro (HORTA, 1991, 1995). A Educação Patrimonial passou a ser um instrumento educacional utilizado de forma permanente e sistemática, uma proposta metodológica voltada para apropriação dos bens culturais diversos que formam o patrimônio cultural (HORTA, 1991, 2005; HORTA ET AL 1999).

É preciso lembrar que o conceito de patrimônio passou a ser utilizado em relação aos momentos herdados de gerações anteriores, já que faz referência com a lembrança e aos antepassados, implícitos na herança (FUNARI, 2001; SCHAAN, 2007, p. 109). Parte deste reforço da memória e de uma identidade nacional pode ser geralmente encontrado associado ao “patrimônio de pedra e cal” (NAJJAR, 2011). Conforme destacam Aline Carvalho e Pedro Paulo Funari (2009), o patrimônio cultural pode ser importante e gerar afeição para um determinado grupo social, enquanto que para outros não geraria a mesma comoção. O distanciamento e a falta de reconhecimento dos grupos sociais e/ou entre a



sociedade e seus patrimônios pode ser superado através de ações de Educação Patrimonial (CARVALHO & FUNARI, 2009).

Neste sentido, as ações do projeto de extensão “Arqueologia e Educação Patrimonial: construindo experiências a partir da Universidade Federal do Amapá, campus Marco Zero” centraram-se no patrimônio arqueológico. O patrimônio arqueológico, composto por vestígios encontrados nos sítios arqueológicos, tratam-se de um conjunto de bens culturais, produzidos pelas pessoas em um determinado momento histórico, que carrega significados (SCHAAN, 2007). Ao introduzir o conceito de Educação Patrimonial de Horta (1991, 1995), Bastos (2006) considera que o mesmo “trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural arqueológico como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”.

### **Público alvo e Metodologia da Educação Patrimonial**

Para o projeto de extensão “Arqueologia e Educação Patrimonial: construindo experiências a partir da Universidade Federal do Amapá, campus Marco Zero”, consideramos como representações da sociedade amapaense o Sindicato dos Guias de Turismo do Estado do Amapá e as escolas municipais Cacilda Vasconcelos e Maria Luiza Bello. Em geral as ações educativas foram divididas em três etapas.

A primeira etapa consistiu em obter o contato com o Sindicato dos Guias de Turismo do Estado do Amapá e as escolas municipais Cacilda Vasconcelos e Maria Luiza Bello. Ao ter as autorizações, a equipe do projeto de extensão pôde planejar a segunda etapa concernente às ações práticas a serem realizadas nos ambientes escolares. Após o planejamento, iniciamos a terceira etapa de ações práticas nas escolas municipais. Das etapas expostas, especificamente, a segunda contemplou a metodologia específica da Educação Patrimonial concernentes à observação, registro, exploração, apropriação (HORTA ET AL, 1999; MATOS, 2011), reapropriação (SCHAAN, 2007) e reinvenção das tradições (HOBSBAWM, 1984; SCHAAN, 2007):

**1.Observação:** Identificação do objeto/função/significado; desenvolvimento da percepção visual e simbólica. Neste sentido, apresentações sobre arqueologia foram



consideradas como ponto de partida para o início das atividades de Educação Patrimonial. O objetivo principal seria socializar os resultados das pesquisas arqueológicas realizadas por diferentes instituições na área da UNIFAP e destacar a importância da pesquisa arqueológica como forma de preservação do patrimônio arqueológico do Amapá.

**2.Registro:** Fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da observação e análise crítica; desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional. A partir das apresentações feitas pela equipe de arqueologia do projeto de extensão, os alunos devem produzir desenhos coloridos em papel, ao destacar o patrimônio cultural e outras formas de expressão que os rodeiam. O registro também pode ser reforçado nas atividades de força arqueológica e no caderninho “Conhecendo a arqueologia” distribuído aos alunos.

**3.Exploração:** Desenvolvimento das capacidades de análises e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados. Após a elaboração dos desenhos coloridos em papel A4, os participantes serão instigados a falar sobre sua produção. A exploração e sua interpretação podem ser feitas através da atividade do arqueólogo do futuro, Sítio-escola Cacilda Vasconcellos e nas oficinas fabricação de objetos de argila e a ação intitulada “Dos cacos às Memórias”: ferramenta pedagógica na educação patrimonial”.

**4.Apropriação:** Envolvimento afetivo, internalização, desenvolvimento da capacidade de auto expressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural da família e da sociedade. Na última etapa, uma exposição fotográfica deve refletir as ações educativas que envolveram os participantes.

**5.Reapropriação e reinvenção das tradições:** Em decorrência da difusão do discurso científico sobre o patrimônio arqueológico, este transformou-se com o tempo e atingiu o público de diversas maneiras. As histórias sobre o passado pré-colonial são como recriações, com base na tradição popular e discurso científico, que culminaram na imaginação popular. Dado o lapso de tempo entre passado (patrimônio arqueológico, cultura arqueológica) e a reivindicação deste pela sociedade contemporânea (escolas) pode-se dizer que emerge nestes cenários a “invenção de uma tradição”.



## **Patrimônio Arqueológico e os diferentes segmentos sociais envolvidos nas ações educativas**

A Educação Patrimonial realizada no ambiente escolar possibilitou a integração de processos de ensino formal e não formal (GRUNBERG, 2008, p. 39; HORTA et al, 1999). As ações feitas pelo projeto de extensão “Arqueologia e Educação Patrimonial: construindo experiências a partir da Universidade Federal do Amapá, campus Marco Zero”, possibilitou refletir sobre as percepções do público escolar sobre o patrimônio arqueológico, ao articular neste processo a metodologia da educação Patrimonial. Inicialmente foi feito contato com o Sindicato de Guias de Turismo do Amapá e as escolas Cacilda Vasconcelos e Maria Luiza Bello da Silva que contemplam o ensino fundamental (1<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> série) e estão sob a administração do município de Macapá.

Em relação ao Sindicato de Guias de Turismo do Amapá, os planejamentos das ações educativas levaram em conta o acesso destes profissionais aos locais onde existe sítios arqueológicos com maior facilidade de acesso. Dada a aproximação da data comemorativa ao dia dos Guias de Turismo, a ação educativa visou destacar a importância da visita aos sítios arqueológicos através da roda de conversa intitulada “Nos Passos dos Guias do Patrimônio do Meio do Mundo<sup>4</sup>”, durante o qual foram expressadas as preocupações com o patrimônio arqueológico e possíveis modos de difundir-lo, além de destacar a importância de uma boa relação de diálogo com o sindicato de turismo e a Universidade Federal do Amapá . Além da roda de conversas foi realizada visita à Reserva Técnica do CEPAP/UNIFAP, e na área do sítio arqueológico AP-MA-05 (figura 2).

---

<sup>4</sup> Meio do Mundo em alusão a Linha imaginária do Equador que passa no Estado do Amapá.





Figura 2. Acima divulgação da ação feita com os Guias de Turismo. Abaixo do lado esquerdo, roda de conversa sobre patrimônio arqueológico de Macapá e a direita, momento da visitação a área do sítio arqueológico AP-MA-05. Fonte: Acervo do projeto 2018.



Já em relação as escolas, antes foi necessário obter os contatos iniciais com os professores para ter acesso as turmas e alunos. Esta também deveria ser uma forma de reforçar nos professores a importância da Educação Patrimonial nos ambientes escolares. Em geral, fomos bem recebidos pela diretora, corpo técnico e principalmente pelos professores. Para as escolas Cacilda Vasconcelos (figura 3-A e B) e Maria Luiza Bello da Silva (figura 3-C e D), as propostas de ações educativas contemplaram apresentações sobre a arqueologia de Macapá e exposição do projeto de extensão, visitação à reserva técnica do CEPAP e à área do sítio arqueológico AP-MA-05.



Nas atividades educativas realizadas para os professores, tendo como ponto de partida as palestras, visitação ao sítio arqueológico AP-MA-05 e reserva técnica do CEPAP emergiram questões sobre a preservação do patrimônio arqueológico de responsabilidade da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e do ponto de vista ético do fazer arqueológico (BRAY, 2001; Autor, 2017; Autor & Autor, 2018; LIMA, 1994, 2013; LUNA, 2018).

Este é o caso, das primeiras atividades realizadas com os professores das escolas municipais Cacilda Vasconcellos e Maria Luiza Bello da Silva. As palestras e visitas guiadas no sítio arqueológico AP-MA-05 despertaram nos professores o debate sobre a responsabilidade da preservação do patrimônio arqueológico na área da Universidade Federal do Amapá. Neste sentido, foi destacado a necessidade da realização de uma pesquisa de cunho documental e oral, que vise entender o papel e responsabilidade das instituições<sup>5</sup> como Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico (IPHAN) no Amapá, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e do Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas do Amapá (CEPAP) quanto a proteção do sítio arqueológico AP-MA-05.

Outras reflexões importantes destas ações educativas, vieram das visitas à Reserva Técnica do CEPAP (LUNA, 2018). Após terem contato com as urnas funerárias e ao ver os vestígios humanos, os professores apresentaram explicações sobre o universo funerário que fizeram emergir sentimentos de afetividade, levando a alguns questionamentos por parte destes, como, por que os arqueólogos mexem com os mortos? Que as urnas foram colocadas lá por questão de respeito, ou ainda: vocês já viram gente morta aqui? (Autor & Autor, 2017; LUNA, 2018).

Esses questionamentos levaram também a menção de alguns exemplos surgidos dessas ponderações lançadas pelos professores, evocando como exemplo os movimentos sociais ocorridos desde a década de 1960 até a década de 1990, iniciado pelas comunidades indígenas do Estados Unidos que culminou o NAGPRA<sup>6</sup> (BRAY, 2001; GAMBIM JÚNIOR 2017, LIMA, 1994). Com a participação das comunidades indígenas nas pesquisas, estas passaram a se apropriar do passado e a contribuir com um melhor conhecimento acerca da sua história ao participar das pesquisas arqueológicas (GAMBIM

---

<sup>5</sup> Quanto ao acesso destas fontes, as mesmas podem ser encontradas principalmente no site do IPHAN acessando o Serviço Eletrônico de Informação (SEI), além dos ofícios e memorandos trocados entre CEPAP e UNIFAP.

<sup>6</sup> Native American Under the Native American Graves Protection and Repatriation Act (NAGPRA).



JÚNIOR 2017, LIMA, 1994). Seguindo este exemplo foi destacado no Brasil, um dos casos mais conhecidos dessa participação da comunidade em relação aos mortos e a arqueologia, como é o caso do Cais do Valongo, um antigo porto de desembarque de navios que traziam africanos escravizados para o Rio de Janeiro (LIMA, 2013).

Junto com os arqueólogos, a comunidade de afrodescendentes, principalmente as lideranças religiosas de matriz africana participaram do processo de interpretação dos vestígios arqueológicos encontrados no Cais do Valongo (LIMA, 2013). Em relação ao cemitério dos pretos novos, este passou a ser um espaço de conscientização e preservação da memória (Autor, 2017; LIMA, 2013). No caso do Estado do Amapá, a relação entre mortos e a prática arqueológica pode ser exemplificado com a cidade de Mazagão Velho (Autor, 2017). Dada a transferência dos colonos portugueses marroquinos para a Amazônia no século XVIII, para a Nova Mazagão na antiga igreja praticava-se o sepultamento de indivíduos nas estruturas conhecidas como naves (Autor, 2017).

Deste exemplo foi destacado a própria relação da comunidade de Mazagão Velho, a maioria afrodescendentes, que busca através de sua religiosidade ligada ao panteão católico e imaginário quanto aos sepultamentos da antiga igreja (Autor, 2017) construir e explicar sua história e construir suas memórias e identidades.



Figura 3. A) Apresentação realizada no CEPAP para o professores da Escola Cacilda Vasconcelos; B) visitação a área do sítio arqueológico APMA-05; C e D) Apresentação realizada no CEPAP para o professores da Escola Mari Bello Silva. Fonte: Acervo do projeto 2018.



Para os alunos, foram planejadas oito oficinas educativas (figuras 4 e 5), tais como a força arqueológica, realização de atividades com desenhos de expressões culturais, arqueólogo do futuro, Sítio-escola Cacilda Vasconcellos, Caderninho “Conhecendo a Arqueologia”, “Dos cacós às Memórias”: ferramenta pedagógica na educação patrimonial”, fabricação de objetos de argila e exposição fotográfica das ações educativas.



Figura 4. A) Jogo da força arqueológica; B) Desenhos das expressões culturais do Amapá; C) Atividade do arqueólogo do futuro; D) final do sítio-escola; E) Croqui da escavação feita no ambiente escolar. Fonte: Acervo do projeto 2018.





Figura 5. A) caderninho “conhecendo a arqueologia; B) exposição das atividades feitas no caderninho “conhecendo a arqueologia; C) oficina “Dos cacos às Memórias”: ferramenta pedagógica na educação patrimonial”; D) oficinas fabricação de objetos de argila; E) Exposição fotográfica. Fonte: Acervo do projeto 2018.



Para os alunos, as oficinas também permitiram registrar informações importantes quanto a apropriação e reapropriação do patrimônio arqueológico nas escolas municipais



Cacilda Vasconcelos e Maria Luiza Bello Silva. Quanto as oficinas de força arqueológica, expressões culturais, arqueólogo do futuro e Caderninho “Conhecendo a Arqueologia” foram realizadas principalmente na sala de aula. Na oficina da força arqueológica, os alunos batizaram a boneca de Maria Jurema Isabeli, que é uma mistura de nomes das colegas e de pessoas conhecidas. O acerto ou erro das palavras como sítio arqueológico, Fortaleza de São José Cerâmica, dentre outras, determinava a permanência ou a perda de partes da boneca Maria Jurema Isabeli. No final destacamos que a ausência de uma parte da boneca Maria Jurema Isabeli era igual a perda de um sítio arqueológico, o que impossibilitava conhecer mais acerca do nosso passado.

Na oficina Expressões Culturais, várias referências sobre o patrimônio cultural do Estado do Amapá foram apresentadas. Fazem parte da imaginação dos alunos, principalmente a Fortaleza de São José de Macapá, o Curiaú, a praia da Fazendinha e o açai. Após a apresentação das categorias de patrimônio cultural elencadas pelos alunos, fragmentos de réplicas de cerâmica arqueológicas foram repassados para os grupos. Cada grupo fez mais desenhos a partir da cópia das réplicas das cerâmicas arqueológicas e responderam a questões sobre os objetos. De forma tímida, na frente dos demais colegas, estes destacaram as impressões sobre os objetos. O mais interessante desta oficina foram as respostas quanto ao valor atribuído aos objetos, que em geral apontava para um valor sentimental de herança como o que conhecemos: algo passado de geração em geração.

No Caderninho “Conhecendo a Arqueologia, foram registradas as atividades que envolveram os alunos e as oficinas arqueólogo do futuro e o conceito de bem cultural familiar tendo como base as pesquisas de Horta et (1999), Matos (2011) e as reflexões contemporâneas da aplicação do método da arqueologia para entender espaços e descartes de lixo.

Nas oficinas do arqueólogo do futuro, as turmas foram divididas em grupos e coletaram restos de objetos descartados nos arredores da escola. Por meio da coleta desses itens, cada grupo deveria explicar o que era o objeto e dizer porque este estava “jogado” no local encontrado. Em uma das apresentações, por exemplo, a coleta de uma caixa de remédio levantou a hipótese [imaginação] que uma pessoa da escola estaria doente e fazendo tratamento neste espaço. Assim, os alunos perceberam como o lixo [vestígio] e a sala de aula/ambiente escolar [sítio arqueológico] enquanto categorias podem nos dizer muito sobre o nosso comportamento na sociedade.



Seguindo a mesma metodologia da oficina arqueólogo do futuro, a oficina “Dos cacos às Memórias”: ferramenta pedagógica na educação patrimonial foi aplicada nas proximidades do prédio do curso de História. A ideia desta oficina visou mostrar aos alunos que a ausência de parte de determinadas peças da imagem artística sobre a história do Amapá poderia refletir no desconhecimento sobre o nosso passado. Essa oficina possibilitou de forma criativa despertar nos alunos a preocupação da ausência dos pedaços da lajota que retratavam a história do Amapá.

Também foi solicitado aos alunos que trouxessem de casa, objetos que contassem a história da família, o que permitiu aplicar o conceito de bem cultural familiar (HORTA et, 1999; MATOS, 2011) na sala de aula através do Caderninho “Conhecendo a Arqueologia”. Ao descrever o bem cultural familiar através de um questionário, o aluno explicaria a importância do objeto, seu tempo de aquisição e sua história. Este é o caso da apresentação da aluna Maria Clara que levou uma foto de um moedor de carne que era da falecida avó, ela disse que a avó vendia coxinhas e usava o moedor para cozinhar-las, que hoje não usam mais o moedor, porém serve para lembrar de sua avó com carinho. Assim, a atividade realizada nesta oficina com o Caderninho “Conhecendo a Arqueologia” possibilitou verificar a relação de afetividade dos objetos, memória e pessoas.

Quanto ao sítio-escola Cacilda Vasconcellos, este seguiu novamente a metodologia da oficina arqueólogo do futuro, a oficina “Dos cacos às Memórias”: ferramenta pedagógica na educação patrimonial. O sítio-escola Cacilda Vasconcellos, visou ser uma atividade lúdica [realizada no período de inverno típico da Amazônia] que ao mesmo tempo apresentaria os métodos de escavação utilizado na arqueologia. A surpresa maior para os alunos foi encontrar em uma das quadriculas uma deposição de vasilha cerâmica contendo partes de ossos humanos (ambas réplicas). A experiência<sup>7</sup> da participação dos alunos no Sítio-escola Cacilda Vasconcellos despertou muita alegria e interesse por esse processo de aprendizagem prática.

Finalmente a oficina Fabricação de objetos de argila, culminou com as etapas de apropriação e reapropriação do patrimônio arqueológico. A partir desta oficina,

---

<sup>7</sup> O registro visual desta atividade pode ser encontrado também na dissertação de mestrado profissional em História, intitulada, “O que os mortos podem nos contar: catálogo do patrimônio arqueológico Maracá no ensino de história do Amapá” defendida em 2018 por Jackeline Samara Maciel da Silva.





os alunos foram incentivados a criar através do manuseio de bolotas de argila, areia e água objetos, tendo como base as técnicas de manufatura indígena. Com a imaginação livre, os alunos criaram vários objetos que foram desde vasilhas pequenas de cerâmica [apropriação] a bichinhos de argila, escudo do flamengo e bonecas [reapropriação]. Após o processo de fabricação dos objetos de argila, cada aluno explicou sua [re]criação. A aluna Clarice criou a personagem da animação Pokémon, Pikachu e um jacaré, enquanto o aluno Hugo produziu o rosto de um mago que viu em um desenho.

O processo da apropriação e reapropriação das coisas do passado passou a ser conhecido como uma reinvenção das tradições (HOBSBAWM, 2012, p. 7-23). Conforme Hobsbawm (2012, p.7), o termo “tradição inventada” sugere um conjunto de práticas sociais, reguladas por regras subentendidas ou aceitas, regidas por práticas de caráter ritual ou simbólica, valores e normas de comportamento a partir de repetição, o que garante a continuidade em relação ao passado. A “tradição inventada”, ao ser utilizado de forma mais ampla, passaria a incluir desde as “tradições” inventadas, construídas ou institucionalizadas, quanto aquelas que surgem e se estabelecem com maior rapidez (HOBSBAWM, 2012, p. 8).

Como exemplo, na Amazônia temos a reapropriação do passado indígena do Marajó [cultura marajoara associada a três fenômenos: a cultura pré-colonial pesquisada pelos arqueólogos; artesanato e arquitetura paraense; a cultura do caboclo e vaqueiro da ilha de Marajó] onde ceramistas passaram a replicar, recriar e a reinventar as tradições arqueológicas da região (SCHAAN, 2009, p. 89-98). Assim são as reapropriações do patrimônio arqueológico e reinvenções das tradições nos ambientes escolares exemplificadas pelos objetos de argila feitos pelos alunos Clarice e Hugo.

Estimular o sentir-se parte da UNIFAP foi possível através da exposição fotográfica das atividades realizadas pelos alunos. As atividades realizadas nas escolas, que envolveram alunos e professores da rede pública do estado do Amapá, demonstraram a importância de estreitarmos os laços de aproximação e parcerias entre a escola e a universidade, ambas tendo como compromisso de promover transformações da realidade social, através de ações educativas que precisavam ser integradas, pois só passamos a ser parte de uma estrutura como a universidade quando o sentimento de pertencimento é estimulado em cada pessoa.



## Considerações Finais

Nos últimos anos, ocorreu um aumento no interesse em relação ao Patrimônio Arqueológico. Esse interesse fez proliferar pesquisas, como forma de socialização e divulgação do conhecimento produzido pela Arqueologia, a partir da utilização da proposta metodológica para uso educacional conhecida como Educação Patrimonial. Inicialmente as ações de Educação Patrimonial centravam-se nas escolas e museus como meio de apropriação, sensibilização e afetividade em relação ao Patrimônio Arqueológico, tendo como público alvo os ambientes escolares (BASTOS & LIMA, 2018). Hoje as discussões que envolvem o patrimônio arqueológico revelam que cada vez mais é necessário dialogar com outros segmentos da sociedade.

É importante destacar que em locais onde a exposição dos vestígios arqueológicos é mais frequente, o estímulo a visitação do público leigo de se fazer turismo torna-se perigoso. Conforme mencionam Pereira e Figueiredo (2012, p. 23), ao visitar de maneira informal, rapidamente alguns sítios arqueológicos passam a fazer parte do roteiro do turismo na região amazônica. O que deixa claro que o patrimônio arqueológico tem grande potencial de atração turística, sendo desta forma tão valorizado (PEREIRA & FIGUEIREDO, 2012, p. 23). Os fatores que colocam em risco a preservação do patrimônio arqueológico, refere-se à carência de ações educativas que envolvam o setor do turismo.

As aproximações entre a escola e a universidade eram vistas como barreiras conforme exploram alguns alunos que manifestaram a vontade de interagir com o espaço universitário. Neste sentido, os meios de aproximações entre a escola e a universidade se dão pelo próprio patrimônio arqueológico, um bem público até então desconhecido, que passou a ser visto e apropriado por todos os participantes das atividades de educação patrimonial. É no caminho, pelo pequeno ramal de terra batida que dá acesso à escola Maria Luiza Bello da Silva que os vários fragmentos de cerâmica arqueológica podiam ser vistos após a passada das chuvas típicas da Amazônia.

Pensar a universidade a partir de seus objetivos básicos de formação, geração de novos conhecimentos e disseminação destes é um processo do qual destaca-se a extensão universitária, que permite de forma conceitual e prática o “pensar” e “fazer” fora e no



interior da universidade (SERRANO, 2016, p. 1). A extensão universitária sendo um dos pilares das instituições de ensino superior (IES), juntamente com o ensino e pesquisa possibilitam a relação da universidade e a sociedade, da forma como é esperada: de ações transformadoras (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2016, n. p).

Esta também é uma das funções da universidade gerar saber que seja voltado principalmente para a cultura para a solução dos problemas atuais da sociedade (BELLONI, 1992). As atividades de Educação Patrimonial voltadas para o patrimônio arqueológico realizadas nas escolas, que envolveram alunos e professores da rede pública do estado do Amapá, demonstraram a importância de estreitarmos os laços de aproximação e parcerias entre a escola e a universidade, ambas tendo como compromisso de promover transformações da realidade social, através de ações educativas que precisavam ser integradas.

### **Agradecimentos**

Os autores deste artigo agradecem o fomento financeiro aprovado pelo Programa Institucional de Bolsas a Extensão Universitária (PIBEX), de atribuição Pró-reitora de Extensão e Ações Comunitárias (PROEAC) através do Departamento de Extensão (DEX), edital nº27/2017. Estas ações contaram com o apoio do Centro de Memória, Documentação Histórica e Arquivo (CEMEDHARQ) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Agradecemos a participação das bolsistas de extensão Alicia Miranda, Anderson Rocha, Eduardo Barbosa, Júlio Gama, Letícia Santos, Leticia Barros e Maria Letícia Oliveira, das professoras Jackeline Samara e Vanilda, do Sindicato de Guias de Turismo do Amapá, além da contribuição quanto ao design do caderninho “Conhecendo a Arqueologia”, elaborado pela técnica da UNIFAP Nara Chamblay.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BASTOS, Rossano Lopes. **Arqueologia Pública no Brasil: novos tempos**. Patrimônio: atualizando o debate. São Paulo: 9ª SR/IPHAN, p. 155-168, 2006.



BELLONI, Isaura. **Função da Universidade: notas para reflexão.** In: BRANDÃO, Zaia et. al. **Universidade e educação.** Campinas: Papirus: Cedes; São Paulo: Anped, 1992.

BEZERRA, Marcia. **O machado que vaza ou algumas notas sobre as pessoas e as superfícies do passado presente na Amazônia.** Revista Latino-Americana de Arqueologia Histórica, Vol. 12, No. 2, Jul-Dez, 2018.

BASTOS, Cecília Maria Brito & LIMA, Jelly Juliane Souza. **Patrimônio Arqueológico e Pessoas: Reflexões sobre Educação Patrimonial como estratégia para o Ensino de História.** In: II Jornada Internacional de Ensino de História na Amazônia, 2018. <https://jornadaensinoamazon.wixsite.com/jieha2018>

BRAY, Tamara. **American Archaeologists and Native Americans: A Relationship Under Construction.** In: **The future of the past: archaeologists, Native Americans, and repatriation.** Taylor & Francis, 2001.

CARVALHO, Aline Vieira & FUNARI, Pedro Paulo A. **As possibilidades da arqueologia pública.** In: In. História e-História, p. 1-7, 2009.

COSTA, Jucilene & MORAES, Irislène. 2017. **Programa de Diagnóstico e Prospecção Arqueológica Intensiva na área do Campus Universitário Marco Zero da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).** Macapá: Universidade Federal do Amapá.

FERREIRA, Luiza de Cavalcanti Azeredo. **E a cultura? O Centro Nacional de Referência Cultural e a identidade do Brasil (1975-1979).** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense (UFF), 2015.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. **Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais.** In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (org.). **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial.** Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

FLOÊNCIO, Sônia Rampim, et al. **Educação patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação.** Brasília: Iphan, 2016.

FUNARI, Pedro Paulo A. **Os desafios da destruição e conservação do Patrimônio Cultural no Brasil.** Trabalhos de antropologia e etnologia, Porto, v. 41, n. 1/2, p. 23-32, 2001.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Arqueologia.** São Paulo: Contexto, 2005.

FUNARI, Pedro Paulo; ZARANKIN, Andrés. **Cultura material escolar: o papel da arquitetura.** Proposições, v. 16, n. 1, p. 135-144, 2005.

Autor, Autor. **Relatório de Participação em Audiência Pública na Comunidade de Mazagão Velho.** Relatório de Viagem Nacional. Macapá: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2017.



Autor & Autor. **A Reserva Técnica e os Mortos: Reflexões sobre imaginário a partir de ações de Educação Patrimonial.** In: Patrimônio Arqueológico e Pessoas: Reflexões sobre Educação Patrimonial como estratégia para o Ensino de História. In: II Jornada Internacional de Ensino de História na Amazônia, 2018.

HOBBSAWM, Eric. **Introdução: a invenção das tradições.** In: HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence. A Invenção das Tradições. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Educação patrimonial.** In: Comunicação apresentada na Conferência Latino Americana sobre a preservação do Patrimônio Cultural. 1991.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Lições das coisas: o enigma e o desafio da educação patrimonial.** Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2005, 31.

HORTA, Maria de Lourdes Pereira, et. al. **Guia básico de educação patrimonial.** Brasília: IPHAN; Museu Imperial, 1999.

LIMA, Tania Andrade et al. **Restos humanos & Arqueologia Histórica: uma questão de ética.** South Carolina Institute of Archaeology and Anthropology, 1994.

LIMA, Tania Andrade. **Arqueologia como ação sociopolítica: o caso do Cais do Valongo, Rio de Janeiro, século XIX.** Vestígios, Revista Latino Americana de Arqueologia Histórica, v. 7, p. 177-204, 2013.

LUNA, Verônica Xavier. **Relatório Final de Extensão do Projeto “Arqueologia e Educação Patrimonial: construindo experiências a partir da Universidade Federal do Amapá, campus Marco Zero”.** Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2018.

MACHADO, Ana. 1997. **Relatório do Salvamento Arqueológico do Sítio AP-MA-5: Campus Universitário, Macapá.** Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi.

MAGALHÃES, Leandro Henrique; BRANCO, Patrícia Martins Castelo; ZANON, Elisa Roberta. **Educação patrimonial: da teoria à prática.** Londrina: Ed. Unifil, 2009.

MATOS, Alexandre Pena. **Educação patrimonial nas escolas de Ensino Fundamental e Médio: a cultura material no bem cultural familiar.** Métis: história & cultura, v. 8, n. 16, 2009.

NAJJAR, Rosana. **Para além dos cacos: a Arqueologia Histórica a partir de três superartefatos (estudo de caso de três igrejas jesuíticas).** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 6, n. 1, p. 71-91, 2011.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Coleção Extensão Universitária. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras-FORPROEX**, vol. I. Disponível em: Acesso em: 17 julho. 2019.

PEREIRA, Edith & FIGUEIREDO, Silvio. **Arqueologia e Turismo na Amazônia: problemas e perspectivas.** Cadernos do LEPAARQ (UFPEL), v. 2, n. 3, 2012.



SALDANHA, João Darcy de Moura & CABRAL, Mariana Petry. **Segundo relatório semestral do Programa de Resgate Arqueológico no Campus Marco Zero da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)**. Macapá: Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do estado do Amapá. 2011.

SALDANHA, João Darcy de Moura. 2017. **Poços, Potes e Pedras: Uma Longa História Indígena na Costa da Guayana**. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em Arqueologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**. Disponível em: Acesso em: 18 julho. 2019.

SCHAAN, Denise Pahl. **Múltiplas vozes, memórias e histórias: Por uma gestão compartilhada do patrimônio arqueológico na Amazônia. Patrimônio Arqueológico: O desafio da preservação**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 33, p. 109-136, 2007.

SCHAAN, Denise Pahl. **Marajó: arqueologia, iconografia, história e patrimônio: textos selecionados**. Habilis Editora, 2009.



**HISTÓRIA DAS INFÂNCIAS EM SÃO LEOPOLDO/RS: OS  
BRINQUEDOS E A CULTURA LÚDICA DO BRINCAR EM UMA  
CIDADE DE COLONIZAÇÃO ALEMÃ NO SUL DO BRASIL  
(INÍCIO DO SÉCULO XX)**

***HISTORY OF CHILDREN IN SÃO LEOPOLDO / RS: TOYS AND  
THE PLAYING CULTURE OF PLAY IN A GERMAN  
COLONIZATION CITY IN SOUTHERN BRAZIL  
(EARLY 20TH CENTURY)***

**Eduardo Cristiano Hass da Silva<sup>1</sup>  
Estela Denise Schütz Brito<sup>2</sup>  
Christiano Roberto Lima de Aguiar<sup>3</sup>**

**RESUMO:** O presente estudo tem como objetivo analisar os modos de ser e estar na infância na cidade de São Leopoldo, sul do Brasil, no início do século XX. A investigação analisa parte da cultura material registrada em imagens de objetos da vida infantil salvaguardados pelo Museu Histórico Visconde de São Leopoldo (MHVSL), localizado na mesma cidade. O referencial teórico está ancorado nos estudos sobre infâncias desenvolvido por Philippe Ariès (1981), cultura lúdica do brincar por Tizuko Kishimoto (1997) e cultura material da Escola por Augustín Benito Escolano (2000). A partir das análises das imagens dos brinquedos entendemos que a infância nesta cidade, no período destacado, era permeada por uma representação do cenário local, bem como do mundo do trabalho, característico do universo adulto.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Infâncias; Brinquedos; Museu; Cultura Material.

**ABSTRACT:** This study aims to analyze the ways of being in childhood in the city of São Leopoldo, southern Brazil, at the beginning of the 20th century. The investigation analyzes part of the material culture recorded in images of children's life objects safeguarded by the Visconde de São Leopoldo Historical Museum (MHVSL). The theoretical reference is in the studies on childhood developed by Philippe Ariès (1981), playful culture of playing by Tizuko Kishimoto (1997) and material culture of the School

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, na linha de pesquisa "Educação, História e Políticas". Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa "Sociedade Ciência e Arte". É membro pesquisador do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (IHGRGS - 2019). Bolsista de doutorado com Bolsa Integral CNPq.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Especialização em Psicopedagogia Educacional pela Universidade Católica do Brasil - ULBRA/Canoas (2012). Professora da rede privada de educação da cidade de São Leopoldo/RS, Colégio Sinodal desde 2011.

<sup>3</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Professor do Programa PARFOR/PROFEBPAR, pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2011 a 2014); Desde (2006) é professor efetivo da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL..



by Augustín Benito Escolano (2000). From the analysis of the images of the toys, we understand that childhood in this city was permeated by a representation of the local scene, as well as the world of work, characteristic of the adult universe.

**KEYWORDS:**

Childhoods; Toys; Museum; Material Culture.

**Introdução**

*O Tempo só anda de ida.  
A gente nasce, cresce, envelhece e morre.  
Pra não morrer  
É só amarrar o Tempo no Poste.  
Eis a ciência da poesia:  
Amarrar o Tempo no Poste!  
(Manuel de Barros, 2008)*

Manuel de Barros, de forma poética, fala em uma entrevista concedida em 2008 sobre o tempo. Esse tempo, que segundo o poeta, “anda só de ida”, faz com que o ser humano passe por diferentes fases na vida. O trabalho que aqui se apresenta, versa sobre um desses tempos da vida do ser humano, o tempo da infância. Ou seria melhor dizermos o tempo de ser criança? Na realidade, infância e criança são termos que possuem diferentes caracterizações e que precisam ser elucidados.

O presente texto tem o objetivo de analisar os modos de ser e estar na infância da cidade de São Leopoldo, no início do século XX. Para tanto, nos utilizamos da análise de brinquedos e objetos ligados ao brincar, salvaguardados no Museu Visconde de São Leopoldo, localizado nesta cidade. A partir de uma visita à esta instituição de salvaguarda e da observação destes objetos, alguns questionamentos emergiram: como se dava a infância daqueles que brincavam com essas peças? Como se caracteriza o modo de ser infante em uma cidade de imigração alemã, no início do século XX? Quais os brinquedos utilizados pelas crianças e sua relação com os modos de ser infante? Para responder estes questionamentos, os artefatos do Museu foram fotografados e analisados a partir da problemática apresentada.

Para atender o objetivo proposto, o texto encontra-se dividido em 5 partes. Na primeira, intitulada de História das Infâncias, propomos uma reflexão a respeito da emergência do conceito de infância e da concepção de criança. Para tanto, recorreremos a um estudo clássico de Philippe Ariès (1981), que reflete sobre a concepção de Infância





na Europa, propondo algumas aproximações com Marisa Lajolo (2006), Sônia Kraemer (1999), Ana Maria Mauad (2018) e Maria Beatriz Nizza da Silva (2014). Na sequência, em ‘Os Brinquedos e a Cultura Lúdica do Brincar’, propomos algumas reflexões sobre os brinquedos na infância, bem como sobre a cultura lúdica do brincar.

Em ‘Uma cidade no sul do Brasil – Imigração, etnia, infâncias’, aproximamos o leitor sobre a constituição da cidade de São Leopoldo, atentando especificamente para o processo imigratório, as relações étnicas e as infâncias. O ponto central da discussão está em “História das Infâncias em São Leopoldo a Partir da Cultura Material”, momento no qual discutimos as infâncias a partir dos brinquedos salvaguardados no Museu Visconde de São Leopoldo. Para finalizar, as conclusões parciais apontam que, na cidade estudada, no período destacado, as infâncias eram permeadas por representações do cenário local, bem como do mundo do trabalho, característico do universo adulto.

### **História das Infâncias**

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1981, p. 28).

A palavra infância, proveniente do Latim *infantia*, tem por significado “aquele ou aquela que não tem fala”. Problematizando esse significado, o que seria esse “não ter fala”? Seria aquele(a) que ainda não verbaliza as palavras ou aquele(a) que a fala não é levada em consideração pelos adultos? Por outro lado, essa “ausência de fala”, também pode ser entendida como uma ausência de estudos sobre essa fase da vida, ou ainda, em uma inexistência de legislação específica sobre esse período da vida. Nas palavras de Marisa Lajolo (2006, p. 230):

[...] por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora.



Podemos afirmar também, com base nos estudos de Sônia Kramer (1999), que o sentimento de infância que temos hoje em dia, não foi o mesmo de outrora e que esse conceito foi ganhando novos significados ao longo dos tempos. De acordo com a autora, o conceito de infância é um “produto de evolução da história das sociedades, e o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade”, e que esse olhar e essa valorização para a criança “não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor” (Kramer, 1999, p. 244). Mas como este conceito emerge?

A partir de um número variado de fontes escritas, materiais e visuais, o historiador Philippe Ariès (1981) propõe uma reflexão sistematizada sobre a História da Infância. Tomando para análise álbuns e retratos de família, registros, diários, entre tantos outros fragmentos de séculos passados, o autor os organiza de forma a entender as chamadas ‘Idades da Vida’. Segundo o autor, “as ‘idades da vida’ ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média” (ARIÈS, 1981. p. 4). Essas idades tinham caráter científico (assim como o peso e as medidas), estavam relacionadas a elementos da natureza, contavam com um aparato simbólico ligada aos números e, configuravam-se como uma forma de compreender a biologia humana.

Considerando que apenas no século XVIII o registro da idade torna-se preocupação, uma vez em que os párocos passam a manter os registros com a exatidão que um Estado moderno exigia, Ariès (1981) encontra diferentes formas de, até este momento, organizar e medir as idades da vida. O quadro a seguir apresenta algumas das métricas identificadas pelo autor:

**Quadro 1** – Organização da vida por Phillippe Ariès

| Organização por faixa etária (seria isso?)  | Séculos XIV – XVIII   |
|---|---|
| Infância (0-7 anos);<br>Pueridade (7-14 anos);<br>Adolescência (15 até 28, 30 ou 35 anos);<br>Juventude (35 até 45 ou 50 anos);<br>Senilidade/senectude;<br>Velhice (até 70 anos ou até a morte); | Idades dos Brinquedos;<br>Idades da Escola;<br>Idades do Amor;<br>Idades da Guerra e da Cavalaria<br>Idades Sedentárias |

**Fonte:** Organizada pelos autores a partir de Ariès (1981)

Conforme podemos observar no quadro 1, embora tenham coexistido em algum momento, as formas de medir as idades da vida tomam diferentes métricas. No primeiro



caso, a divisão se estabelece a partir de padrões biológicos, tomando a idade aproximada dos sujeitos. No segundo caso, característico do período situado entre os séculos XIV e XVIII, observa-se a predominância de uma métrica social, que organiza as idades da vida a partir do que socialmente se espera do sujeito em cada momento: brinquedos, escola, amor, guerra e cavalaria ou sedentarizar-se.

As análises de Ariès (1981) permitem algumas reflexões. Inicialmente, destaca-se que embora encontremos nestas divisões os conceitos de infância e juventude, a compreensão destes conceitos não é a mesma que temos atualmente, corroborando com Kramer (1999). Um segundo ponto a ser evidenciado é que a projeção de vida das pessoas era significativamente mais curta que a da atualidade, o que nos permite pensar que poucos chegavam às idades mais avançadas.

Embora encontremos a palavra infância para definir uma das idades da vida, é possível afirmar que o sentimento de infância tal como o temos na contemporaneidade, ainda não existia. Dessa forma, criança e infância são concepções diferentes. Enquanto criança é uma designação de cunho biológico, que toma o corpo em crescimento do ser humano, a infância é uma construção social. A concepção do autor dialoga com o que propõe Ana Maria Mauad (2018), para quem o termo criança está ligado ao ato de criação, e que, da mesma maneira que a mulher possui sua criança, as plantas e os animais também as têm.

A partir de um estudo iconográfico aprofundado, Ariès (1981) demonstra que, apesar de a arte grega apresentar representações realistas ou idealizadas da criança, é apenas a partir do século XII que se observam indícios da presença do sentimento de infância. Até os séculos X e XI, a arte medieval desconhecia a infância, sendo provável que ela não ocupasse um lugar especial neste mundo. A partir da análise de diferentes iluminuras medievais, observa-se que, entre os séculos XII e XIII, emerge a representação de criança como adulto em miniatura.

Entre os séculos XIII e XVIII, as representações de criança passam por uma série de modificações: surgimento do anjo rapaz, com traços redondos e graciosos (século XIV); representações de Jesus e da Virgem Maria menina (séculos XII a XIV); representações de criança nua (a partir do século XIV); o *putto* (representação de criancinhas nuas, principalmente no século XVI, ligadas ao eros helenístico) e; os retratos de crianças representadas nas efígies funerárias infantis, de seus pais e professores. Dessa



forma, “o gosto novo pelo retrato indicava que as crianças começavam a sair do anonimato” (ARIÈS, 1981. p. 23), tornando-se cada vez mais presentes na iconografia medieval.

Todas estas transformações permitem que, no século XVII, observe-se a presença do sentimento de infância. Sendo assim, Ariès (1981) entende que o século XVII é o século da infância, no qual os retratos se tornam numerosos, as crianças passam a ser representadas sozinhas, ganham espaço na cena de gênero, etc. Desta forma, é possível afirmar que, embora observe-se nos séculos XII e XIII a emergência de uma ideia de infância, é apenas no século XVII que ela adquire o sentido moderno.

Em relação ao Brasil, no século XVII, o país ainda não existe enquanto Estado, mas como uma colônia de Portugal. Nesta América Portuguesa, a infância era dividida em três momentos: dos 0 aos 3 anos, chamado período da criação no qual a criança era amamentada pela mãe ou ama de leite; dos 4 aos 7 anos, a segunda etapa no qual a criança acompanhava a vida dos adultos e por fim, a partir dos 7 anos a criança de famílias plebeias, geralmente começavam a aprender algum ofício, seja como artesões, mecânicos, ou iniciavam seus trabalhos na lavoura. Apenas filhos de famílias abastadas recebiam a educação formal, eram enviados às escolas da época ou recebiam instrução em casa de tutores contratados pelas famílias, existindo segregação no ensino de meninos e meninas. Enquanto meninos eram ensinados a ler, escrever e contar, meninas recebiam instruções de costuras e lidas domésticas (SILVA, 2014).

Na contemporaneidade, diversos fatores devem ser levados em considerações quando se fala em diferentes infâncias e diferentes formas de ser criança, dentre eles a classe social, etnia e cultura. Sem a intenção de fazer generalizações, acreditamos que alguns dos elementos que marcam a infância e a criança são o lúdico e o brincar. Desta forma, propomos uma breve análise destes fenômenos.

### **Os Brinquedos e a Cultura Lúdica do Brincar**

Ao se tratar da infância consideramos este um dos períodos mais envolventes de nossas vidas. É nesta fase que estamos livre das asperezas do mundo, que podemos vislumbrar momentos únicos que despertam nossas curiosidades, emoções e descobertas. Nesta etapa da vida, os brinquedos e o ato imaginário do brincar proporcionam às crianças compreender melhor o mundo que as envolvem, suas ações e decisões para a vida adulta.



Os brinquedos e as brincadeiras infantis implicam em conhecer o que se pensa da criança. Quem é ela? Como brinca? Desde cedo conforme Kishimoto (1997), a criança, mesmo pequena sabe muitas coisas, tais como: escolher o que fazer, decisões a serem tomadas, interagir com pessoas, gestos, olhares, palavra que os fazem serem capazes de compreender o mundo. Dentre tantas coisas, uma das que mais gosta é o brincar, uma ação livre iniciada a qualquer hora que as fazem relaxar e, envolve regras, linguagens, habilidades e desperta o imaginário.

Além disso, o ato de brincar para a criança é a atividade cotidiana principal, pois dá o poder de tomar decisões, de expressar sentimentos e valores, de passar a conhecer a si mesmo e aos outros, expressando sua individualidade e identidade por meio linguagens, ações corporais, e movimentos, experimentando o poder de explorar o mundo os objetos a natureza e as culturas para uma melhor construção do seu eu (KISHIMOTO, 1997). Consequente, é no plano da imaginação que se destaca o brincar, sua mobilização e significados. Com isso, sua importância relaciona-se à cultura da infância, colocando a brincadeira como recurso para expressar sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Ainda mais, a criança no início de sua vida não sabe brincar, ela precisa aprender, interagindo com outras crianças e adultos do seu meio. Desta forma passa descobrir meio aos objetos e brinquedos, formas e matérias que passam a ser usado no seu cotidiano. Ao observar outras crianças e com a intervenção dos adultos, elas aprendem novas brincadeiras e regras. Contudo, o brinquedo, na qualidade de “estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil”, consolida-se no “lúdico em ação”, ou seja, na brincadeira em si (KISHIMOTO, 1997, p. 26).

Dessa forma, trabalhar o entendimento de infância como categoria social solicita essencialmente desprende-se da noção linear do tempo para que se possa apreendê-la como elemento maior, obrigado à constante lógica da reificação. De acordo com Almeida (2006), a cultura do brincar ou o interesse especificamente pelos brinquedos e a materialização desta atividade surgiu na Alemanha, em oficinas dos entalhadores de madeiras a partir de meados do século XVIII. Ainda assim, os brinquedos produzidos em tamanhos pequenos, com o passar do tempo foram ganhando tamanhos maiores perdendo por decorrência, seu caráter “recatado, pequeno e afável”. Ao mesmo tempo, as grandes fábricas de brinquedos foram apoderando-se deste espaço e atenção por sua significativa e gradual colocação no contexto social.



Na gradativa transição de um modelo artesanal para o de produção industrial, o brinquedo parou de ser um produto de “sobras”, cuja a pluralidade de moldes e materiais dava saída subjetiva, ideia ao imaginário da criança, para obter, então, um status de produção especializada, da qual a representação poderia vir a determinar ou propor a natureza da brincadeira. A habilidade que a criança tem de optar e ajustar objetos de várias formas e tamanhos – “sobras” dispensadas pelos adultos como “lixo”, as crianças adaptam em suas brincadeiras, segue como representação de sua imaginação, criatividade e de sua auto-expressão.

É o que Benjamin (1984) denomina de “fazer história a partir do lixo da história”. Neste sentido Benjamin diz que: “quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como ‘instrumentos de brincar’; quanto ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva” (BENJAMIN, 1984, p. 14 apud ALMEIDA, 2006 p.543). Com isso, estes materiais descartados pelos adultos passam a fazer parte do imaginário criativos das crianças, para alguns é inútil para os pequenos um novo despertar uma nova brincadeira. A relação íntima entre o brinquedo e o brincar é destacada por Arendt (1971, p. 232 apud Almeida 2006, p. 543):

Quando destaca a crença de outrora sobre o brincar como ‘o modo mais vívido e apropriado de comportamento da criança no mundo, por ser a única forma de atividade que brota espontaneamente de sua existência como criança’. Dentro dessa perspectiva, a ênfase no aprendizado por meio do brinquedo era total e só aquilo que podia ser aprendido mediante o referido objeto de brincar acreditava-se poder fazer justiça à vivacidade infantil. Contudo, toda e qualquer atividade de aprendizado que forçasse a criança a uma atitude de passividade, praticamente obrigava-a a abrir mão de sua própria iniciativa lúdica.

Entretanto, a crença de que o brinquedo venha despertar a imaginação e determinar uma brincadeira na criança é contestada por Benjamin (1984, apud Almeida 2006). Para ele trata-se de um “equivoco fundamental”. Ele menciona que a direção deve ser a contrária, pois é no momento da brincadeira que a criança insere o brinquedo ou objeto, ao inseri-lo, este tomar vários formatos imaginários (cavalos, carros ou até mesmo uma pá) podendo na sua imaginação se tornar um cavaleiro, um motorista ou mesmo um construtor. Com efeito, “diluição” da criança no brinquedo/objeto proporciona deduzir



que a natureza da relação entre o brinquedo e o brincar é simbiótica ou seja estão relacionados, o brinquedo estimula o imaginário infantil, efetiva-se no “lúdico em ação” e dessa forma a brincadeira em si. Mimetiza com o objeto e determina a sua infinita máscara imaginária infantil, constituindo-se um objeto híbrido e dialógico o qual assume diversos papéis dos mais vários tipos, de acordo com a curiosidade e o interesse dela. Dessa forma, nos propomos a refletir o ser e estar na infância da cidade de São Leopoldo, no início do século XX. Para tanto, se faz necessário, embora que de forma breve, apresentar ao leitor esta cidade.

### **Uma cidade no sul do Brasil – Imigração, etnia, infâncias**

Localizada na região sul do Brasil, a cerca de 32 Km da cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, em meio a tantas outras cidades que ajudam a compor a região metropolitana, construída por histórias de domínios e divisões territoriais, colonizada por imigrantes de diferentes etnias que, nessas terras, trabalharam e fizeram morada, arquitetou-se a cidade que hoje conhecemos por São Leopoldo.

Quando ousamos contar um pouco da história dessa cidade, logo nos remetemos a sua história como de origem germânica e, de maneira quase que ingênua, alegamos que o desenvolvimento e o crescimento da cidade ocorreram exclusivamente com a vinda dos imigrantes alemães para as terras da região sul. Esquecemos que, antes da chegada dos colonizadores, outros povos aqui já moravam: índios, negros, açorianos, dentre outros, trabalhando e explorando a região. Por trás da vinda dos imigrantes alemães, existe uma São Leopoldo muitas vezes esquecida na história.

Entre o final do século XVIII e início do século XIX, essa região era conhecida como Faxinal do Courita, pertencente à cidade de Porto Alegre, na então Província de Rio Grande de São Pedro. A partir de 1788, passou a ser reconhecida como Feitoria do Linho Cânhamo, por receber a transferência da empresa Real Feitoria do Linho Cânhamo<sup>4</sup> que, até então, localizava-se na região conhecida como Rincão de Canguçu, próximo à Serra de Tapes e à Lagoa dos Patos. A empresa, após aqui ser instalada, funcionou por

---

<sup>4</sup> A empresa Real Feitoria do Linho Cânhamo plantava e se utilizava das fibras do cânhamo (planta conhecida como *cannabis sativa*, originária da Ásia Central), para a produção de cordas navais, muito utilizadas pelas grandes embarcações de navegação da época.



quase 40 anos (1788-1824), sendo essa localidade povoada por imigrantes açorianos e famílias de escravizados que trabalhavam no plantio do cânhamo e na produção de cordas da Real Feitoria<sup>5</sup>.

Nesse mesmo período, o País estava em busca de imigrantes europeus que viessem para o Brasil para, dentre outros objetivos, aumentar a população, ocupando, com isso, os espaços demográficos vazios, bem como para fortalecer o número de soldados do exército, colonizar as terras e trazer mão de obra especializada.

A vinda dos imigrantes alemães para as terras sulinas seria então uma “possível solução” para o problema da baixa população dessa região. Entretanto, o cenário da região de São Leopoldo, no qual famílias seriam recebidas nesse período, não estava preparado para seu assentamento: sua área era fechada pela mata e pantanosa, além de não haver moradias, apenas uma construção que, até o ano de 1824, antes de ser desativada, acomodava a empresa Real Feitoria. E foi nesse local que eles seriam inicialmente abrigados.

A primeira das três levadas de imigrantes alemães que desembarcaram às margens do Rio dos Sinos ocorreu em 25 de julho de 1824, data esta que marca a fundação da cidade de São Leopoldo. Entre os 39 imigrantes que desembarcaram nesse primeiro grupo, havia homens, mulheres e crianças<sup>6</sup>, sendo que, dentre eles, 33 eram de crença evangélica e 6 de crença católica.<sup>7</sup> Por ser uma das primeiras localidades do Brasil a receber imigrantes colonizadores alemães, a cidade passa a ser também reconhecida como Berço da Imigração Alemã. Moehlecke (1978) aponta, por meio da investigação de comunicados oficiais, que, a partir de 1824, a região inicialmente chamada de Colônia Alemã da Feitoria passou a se chamar Colônia Alemã de São Leopoldo<sup>8</sup>.

Segundo Dreher (2005), a criança é pouco privilegiada nos estudos que dizem respeito à imigração alemã no Brasil, já que o principal personagem dos estudos nessa temática recai aos homens “varões” e, atualmente, pelo aumento do número de estudos

<sup>5</sup> Para saber mais sobre a história da Real Feitoria do Linho Cânhamo, ver Johann (2010) e Oliveira (2014).

<sup>6</sup> Em 23 de junho de 1824, saíram da Casa de Correção de Güstrow 77 homens, 23 mulheres e 33 crianças e direção ao Brasil. (Dreher, 2005).

<sup>7</sup> “O desembarque dos primeiros imigrantes alemães no Brasil”. Matéria publicada no Jornal VS em 22/07/2014. Disponível em: <<http://zip.net/bwtBgq>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

<sup>8</sup> “Colônia” designava o módulo da terra. Em 1824, uma colônia media 75 hectares; em 1850, passou a ter 50 e, em 1875, 25 hectares. Toda uma região formada por colônias também podia ser designada de “Colônia”, como é o caso da “Colônia Alemã de São Leopoldo”. (DREHER, 2014, p. 116).





referente ao gênero, agregaram-se as mulheres imigrantes às pesquisas. Nesse caso, o estudo da criança imigrante é deixado de lado uma vez que, conforme Dreher (2005, p.01), ela considerada uma “mera fase de transição ou de aprendizado, sem ser vista como sujeito histórico”. Nesse sentido, esse estudo vem com o intuito de contribuir para os estudos, ainda que incipientes, referente à infância e à criança imigrante alemã na região Sul do Brasil, mas especificamente, na cidade de São Leopoldo.

### **História das Infâncias em São Leopoldo a Partir da Cultura Material**

Como então pensar sobre as infância/infâncias em São Leopoldo? Propomos aqui uma reflexão a partir da cultura material do Museu Histórico Visconde de São Leopoldo<sup>9</sup>. Este museu torna-se uma instituição importante para a história da imigração alemã no país, uma vez que seu acervo conta com cerca de 35.000 itens do acervo tridimensional, 30.000 fotografias, cerca de 360 títulos de jornais, dentre eles jornais em alemão e 250.000 documentos. Seu espaço ainda comporta uma biblioteca com mais de 24.000 títulos de livros que tratam sobre a história do Rio Grande do Sul e da imigração alemã<sup>10</sup>.

Conforme apontam as autoras Stephanou e Bastos (2011, p. 427), “o campo de pesquisa em História da Educação é multifacetado e pluridisciplinar. Abarca vários temas e objetos de pesquisa”. Posto isto, refletir sobre a história da criança e da infância, tendo como aporte os brinquedos, ou seja, a cultura material, faz com que possamos, em alguma medida, contribuir com os estudos já realizados e com as novas pesquisas em História da Educação.

A partir de visita ao MHVSL, o acervo relativo à infância foi fotografado, sistematizado e analisado. Para fins de análise, dividimos os elementos da cultura material em dois grandes grupos: objetos escolares e brinquedos. É importante destacar que esta categorização se dá para via de análise, sendo possível que um mesmo objeto se encontre nos dois espaços. Na sequência, o quadro sistematiza os objetos analisados:

---

<sup>9</sup> Com a finalidade de dar sentido a presença alemã em território brasileiro e fomentar as discussões e pesquisas teuto-brasileiras em nível nacional, fundou-se em 20 de setembro de 1959, o Museu Histórico Visconde de São Leopoldo (MHVSL), localiza-se no centro da cidade de São Leopoldo, no estado do Rio Grande do Sul. Apresenta como uma de suas peculiaridades ser o primeiro museu dedicado a salvar artigos e fontes da história da imigração alemã no Brasil. É uma instituição cultural privada, que conta com a colaboração de seus associados e da própria comunidade leopoldense, sem fins lucrativos.

<sup>10</sup> Informação extraídas de <https://cutt.ly/nrmP5pz> Acesso em janeiro/ 2020.



**Quadro 2** – Objetos relativos à infância encontrados o MHVSL

| <b>Objetos escolares</b>  | <b>Brinquedos</b>   |
|---|---|
| Estojos de madeira;<br>Compasso para giz;<br>Lousa escolar;<br>Palmatória;<br>Lápis de Pedra;<br>Sacola Escolar;<br>Documentos escolares;<br>Livros de lições (em alemão);<br>Lista de Chamada; | Boneca;<br>Galo;<br>Castelo;<br>Cavalo de Madeira;<br>Chocalho;<br>Bola de Gude;<br>Pião;<br>Arado de boi;<br>Bonecos;<br>Fogão de Ferro;<br>Armários, bancos e cadeiras de madeira;<br>Ferro de passar;<br>Máquina de Costura; |

**Fonte:** Organizado pelos autores (2019)

De acordo com o quadro, é possível afirmar que os elementos referentes à Infância em São Leopoldo podem ser divididos em dois grupos. O primeiro, refere-se aos objetos escolares que fizeram parte do cotidiano do processo de escolarização do século XX. Esses objetos podiam ser utilizados por professores (compasso para giz, palmatória, lista de chamada, documentos), alunos (sacola escolar, lousa escolar) ou por ambos (estojos de madeira, lápis de pedra e livros de lições). O segundo grupo é composto por objetos ligados às brincadeiras infantis, sendo eles: boneca, galo, castelo, cavalos de madeira, chocalhos, bola de gude, pião, arado de boi, bonecos diversos, fogão de ferro, armários, bancos e cadeiras de madeira, ferros de passar e máquina de costura. Considerando que, como anteriormente apresentado, temos o objetivo de analisar os modos de ser e estar na infância da cidade de São Leopoldo a partir dos brinquedos salvaguardados e expostos no Museu Visconde de São Leopoldo, propomos, neste estudo, centrar nossas análises nos objetos ligados ao brincar.

Inicialmente, é importante destacar que, do ponto de vista da materialidade, estes brinquedos são confeccionados a partir de diferentes materiais: tecido, madeira, pedra e/ou metal. Peso e tamanho são variados. Em relação à produção, são brinquedos artesanais e industrializados. É possível inferir ainda que, parte destes brinquedos pertenceram a crianças de grupos economicamente favorecidos, uma vez que, como veremos, possuem dentre outras especificidades, logomarcas de renome, o que



possivelmente tornava e ainda torna na atualidade tais brinquedos dirigidos a uma classe econômica específica.

A partir da análise destes brinquedos é possível identificar elementos da infância em São Leopoldo. Inicialmente, destaca-se que parte dos brinquedos estava diretamente ligada às representações do mundo adulto, trazendo elementos da casa, do convívio social e do cotidiano. Na sequência, passamos a analisar os brinquedos.

**Imagem 1**<sup>11</sup> – Arado de madeira e boi de pedra



Fonte: MHV São Leopoldo

Na Imagem 1 podemos observar, no primeiro plano, um brinquedo que representa um boi e uma espécie de arado/capinadeira. Em relação à confecção, o brinquedo possui traços artesanais, não parecendo ter sido industrializado: enquanto o animal é confeccionado a partir da colagem de diferentes pedaços de rocha, o arado é feito de madeira e cordões. Considerando as características históricas de São Leopoldo, é possível afirmar que esses elementos faziam parte do cotidiano dos imigrantes que se fixaram na região. O arado/capinadeira é um instrumento característico das zonas rurais, utilizado para lavrar a terra e prepara-la para o plantio. Neste processo, além da força humana, o instrumento conta com o auxílio da força animal, geralmente um boi. Considerando estas características do meio rural, é possível afirmar que os brinquedos infantis estavam relacionados aos instrumentos materiais e aos animais característicos do meio agrícola no qual estas crianças estavam inseridas. A presença destes animais é constante em diversos outros brinquedos:

---

<sup>11</sup> Parte das fotografias dos brinquedos foram capturadas com uma caneta na frente. Considerando que a caneta tem um tamanho de 15 cm, é possível que o leitor tenha uma noção aproximada dos objetos fotografados.



**Imagem 2** – Galo com rodas



Fonte: MHV São Leopoldo

**Imagem 3** – Cavalo de Madeira



Fonte: MHV São Leopoldo

Na imagem 2 podemos observar que o brinquedo consiste em uma galinha de madeira pintada, contando com rodas de metal, que possibilitavam deslocar o objeto ao ser empurrado. Na Imagem 3, no centro, observa-se um cavalo, também de madeira pintada. Assim como o boi, é possível afirmar que galinha e cavalo faziam parte do cotidiano da vida em São Leopoldo. No caso do galinha, além de servir como alimento, fornecendo a carne, seu canto era/é utilizado como marcador temporal. Em relação ao cavalo, seu uso no meio rural está associado ao transporte (de pessoas, cargas e objetos), bem como à força, utilizada no trabalho no campo.

Em relação à imagem 3, outros brinquedos podem ser observados. À frente do cavalo encontra-se um ioiô, confeccionado em madeira e cordão. À esquerda do cavalo observa-se uma espécie de chocalho, feito em metal. À direita, observa-se um pote contendo bolas de gude, feitas a partir de vidro. Enquanto as bolas de gude e o chocalho parecem ter sido industrializados e comercializados, o ioiô apresenta características de confecção artesanal.

A madeira parece ter sido um dos principais materiais utilizados como matéria-prima na produção de brinquedos. Além do galinha, do cavalo e do ioiô, outros objetos foram confeccionados a partir dela, como podemos observar na sequência:



Imagem 4 – Pião



Fonte: MHV São Leopoldo

Imagem 5 – Boneca, Bilboquê e Chocalho



Fonte: MHV São Leopoldo

Na imagem 4 podemos observar três piões de madeira. De acordo com a ficha do museu, o pião é “um dos brinquedos mais antigos da humanidade, foram encontrados piões datados de 4000 anos a.C. Feitos de diversos materiais, os mais comuns eram feitos de madeira, sendo hoje feitos de materiais como plástico” (MUSEU HISTÓRICO VISCONDE SÃO LEOPOLDO, s.n.). A imagem 5 apresenta mais dois brinquedos confeccionados em madeira, sendo eles um chocalho e um bilboquê. Enquanto os brinquedos de madeira apresentam características artesanais, a boneca presente no centro da imagem 5 parece ter sido industrializada. A boneca tem corpo de pano, roupas de tecido e cabeça e cabelos em plástico.

Até este momento, foi possível observar a presença de brinquedos que remetem à vida no campo, com representações de animais e instrumentos cotidianos, bem como brinquedos ligados diretamente ao mundo infantil, como ioiôs, chocalhos, piões, bilboquê e boneca. Além disso, encontram-se também brinquedos que remetem às representações da casa, de âmbito privado.



Imagem 6 – Boneca e bancos de madeira



Fonte: MHV São Leopoldo

Imagem 7 – Objetos da casa



Fonte: MHV São Leopoldo

Na imagem 6 podemos observar peças de madeira que remetem às cadeiras características da vida adulta. Essas cadeiras são confeccionadas em madeira, pintadas. Sobre as cadeiras encontramos bonecos confeccionados em tecido, que remetem à figura humana. Na imagem 7 observamos uma cena que remete ao interior da casa: uma penteadeira de madeira, com portas e gavetas que abrem e fecham, com um banco à frente. Ao lado, observamos uma cadeira de madeira, com uma boneca em miniatura. Em relação à produção destes objetos, é possível que tenham sido confeccionados de forma artesanal.

Embora centre sua análise no tempo e espaços do universo escolar, alguns estudos de Augustín Benito Escolano (2000) nos fornecem subsídios para refletir sobre estes brinquedos e as infâncias que constituíam. Segundo o autor, o tempo e o espaço são registros empíricos da memória. Desta forma, a arquitetura deve ser tomada como um importante objeto de análise, uma vez que exerce significativa influência sobre os corpos. A partir da importância que tempo, espaço e arquitetura exercem sobre os sujeitos, é possível identificar suas representações nos espaços educativos e, neste estudo, nos brinquedos característicos das infâncias de São Leopoldo.

É a partir desta importância do espaço e da arquitetura que podemos identificar, além de animais e brinquedos tipicamente infantis, a presença de representações da casa e do espaço habitado nos brinquedos infantis. Os brinquedos presentes na Imagem 7 remetem ao espaço do lar, a uma sala ou quarto. Dessa forma, as brincadeiras infantis remetiam ao espaço da casa, provavelmente preparando os sujeitos para a vida adulta.



A influência do espaço é tão significativa para a infância que, Benito Escolano (2000) relembra que, algumas metodologias educativas, como a montessoriana, tomam o ambiente e o espaço como parte constitutiva e irrenunciável do modo de ser das crianças. Além do uso destas representações como parte dos processos educativos escolarizados, podemos afirmar que também perpassavam os modos de viver a infância, de brincar e de se relacionar com as demais crianças. Benito Escolano (2000, p. 225) reforça ainda que “no sólo la arquitectura. también los objetos que amueblan los espacios, domésticos o escolares, sirven de soporte a las experiencias cognitivas y estéticas de los niños”. Dessa forma, tanto nas imagens 6 e 7 quanto nas que serão analisadas na sequência, podemos observar representações não apenas de casa, do espaço habitado, mas também dos objetos domésticos característicos desta sociedade. A imagem 8 é um exemplo de representação do espaço habitado e dos objetos que caracterizam este espaço:

Imagem 8 – Casa de madeira e móveis em metal



Fonte: MHV São Leopoldo

Na imagem 8 temos uma casa de madeira, portátil, que abre e fecha. Em frente a esta casinha, podemos observar a presença de brinquedos que remetem a móveis, sendo eles cadeiras e mesa. Apesar da predominância da madeira, esta não é a única matéria-prima que deu origem aos brinquedos. Em relação aos móveis desta imagem, podemos observar que são produzidos de forma artesanal, a partir de metal. A parte superior da mesa, as costas e base das cadeiras são confeccionados de tiras final de metais, trançadas e coladas. O metal utilizado é relativamente frágil, moldável. É possível que estes brinquedos tenham sido confeccionados a partir de latas de alimentos ou outros produtos utilizados. Ainda em metal, são encontrados também brinquedos industrializados:



Imagem 9 – Ferro de passar em miniatura



Fonte: MHV São Leopoldo

Imagem 10 – Máquina de Costura Manual



Fonte: MHV São Leopoldo

Imagem 11 – Fogão e panelas



Fonte: MHV São Leopoldo

Imagem 12 – Fortaleza/Castelo



Fonte: MHV São Leopoldo

Na Imagem 9 tem-se um ferro de passar roupas a brasa. O ferro, embora de brinquedo, tem as mesmas características do utensílio, diferindo apenas no tamanho. É importante destacar ainda que o material, aparentemente, é o mesmo do ferro utilizado pelas famílias em São Leopoldo. Assim como o ferro de passar à brasa, a máquina de costuras presente na Imagem 10 também é confeccionada em metal. Como podemos observar, a máquina de costuras de brinquedo tem as mesmas características de uma máquina manual. Em relação a este último brinquedo, é importante salientar que, além de ser industrializado, é possível afirmar que ele foi produzido por uma marca de brinquedos que, ainda hoje, produz brinquedos e jogos infantis, chamada de ‘Estrela’<sup>12</sup>. Observando o suporte da máquina de costuras, identifica-se o logotipo da marca.

<sup>12</sup> A Fábrica de brinquedos ‘Estrela’ foi fundada em 27 de julho de 1937, produzindo, inicialmente, bonecas de pano e carrinhos de madeira. Ao longo da sua existência e, acompanhando a evolução industrial do país, passou a produzir também brinquedos de plástico, metal e outros materiais. Em 1944, passou a ser uma





A partir do site institucional da ‘Estrela’ (online, s.n.), é possível afirmar que as ‘maquininhas de costura’ começaram a ser produzidas a partir dos anos 1952 e que, uma inovação deste brinquedo era o fato de costurar de verdade. Em relação aos anos 1950, marca um período de transição, no qual, embora ainda predominem os brinquedos de madeira, eles passam dividir espaço com brinquedos de outros materiais (ESTRELA, online, s.n.).

Na imagem 11 podemos identificar um brinquedo que corresponde a um fogão à lenha, com painelas e dois ‘paus-de-macarrão’. O fogão em miniatura e as painelas são confeccionados em metal. O fogão possui uma chapa, portas que abrem e fecham (correspondendo ao espaço para colocar lenha) e um espaço específico para as painelas. Por sua vez, as painelinhas possuem tampas que são móveis. Entre as painelas, sob o fogão, estão os ‘paus-de-macarrão’, confeccionados em madeira.

A Imagem 12 apresenta o maior brinquedo em tamanho. Podemos observar uma espécie de Fortaleza/Castelo, com soldados. O castelo é confeccionado em madeira pintada, sobre um suporte de ferro pesado. As partes de madeira são móveis, sendo provável que, dentre o brincar com o castelo, fizesse parte montar o brinquedo de diferentes formas. Os soldados são de ferro maciço.

Estas são apenas algumas das imagens de brinquedos que foram salvaguardados pelo MHVSL e que, após serem registrados, organizados, foram selecionados para este estudo a fim de apresentar e refletir sobre as diferentes formas de ser infante no Brasil. Acreditamos na possibilidade de estudos futuros que tomem esta problemática e o acervo do MHVSL.

### **Considerações finais**

Iniciamos este estudo partindo das reflexões de Manoel de Barros (2008), no que se refere ao tempo. No decorrer desta escrita, percebemos que o tempo da infância é único para o ser humano, entretanto, cada indivíduo sente-o, vivencia e a experimenta de forma singular, tornando esse período não igual para todas as crianças. Assim, podemos inferir



que não existe uma forma de ser infante, mas que existem múltiplas formas de infâncias, por isso de seu uso no plural.

Uma dessas formas de ser/estar infante foi analisado neste estudo. A partir dos registros captados dos brinquedos preservados pelo MHVSL, na cidade de São Leopoldo/RS, em sua maioria do início do século XX, foi possível analisarmos alguns de seus aspectos. Em relação à materialidade dos brinquedos, acreditamos, que no caso daqueles confeccionados em madeira ou folhas e metal, podem ter sido produzidos por artesãos locais e pelos pais destas crianças, imigrantes alemães. Esses brinquedos, além de servirem para o brincar e para o lúdico, contribuíram para a circulação e produção de renda local. É importante destacar ainda que, para além dos brinquedos artesanais, foram identificados alguns fabricados por empresas especializadas. Desta forma, estes objetos permitem identificar a existência de diferentes grupos sociais na cidade de São Leopoldo.

Outra possibilidade de análise refere-se à finalidade e função dos brinquedos. Para além do brincar, estes objetos infantis parecem preparar as crianças para o mundo adulto. Representavam o cotidiano de onde estavam inseridos: animais (bois, galos e cavalos) e ferramentas (arado) do cenário rural, objetos da casa (fogão, mesa, cadeiras, penteadeira), utensílios do lar (máquina de costura, ferro de passar), etc. Nesse sentido, podemos deduzir que, apesar de serem crianças, o brincar e a infância nessa região estava muito ligado à cultura local dos imigrantes, destinando a criança a ambientar-se ao cenário agrícola, às lidas da casa e ao mundo do trabalho.

Para longe de encerrar as discussões sobre essa temática, esses escritos tiveram como finalidade apenas suscitar novos questionamentos e inquietações baseado nos dados apresentados, procurando colaborar, desta maneira, com os novos estudos e as novas pesquisas referentes à temática multifacetada das infâncias.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da família**. Ed. LTC, 1981.



BARROS, Manoel. **Caros Amigos**, nº 117. Entrevista, 2008. Disponível em: <http://manoeldebarros.blogspot.com/2015/10/o-tempo-so-anda-de-ida.html>. Acesso em 17/02/2020.

BENJAMIN, Walter. **A criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcos Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

DREHER, Martin N. **A Criança no Mundo Imigrante Teuto do Rio Grande do Sul: Contribuição para uma História Social da Criança na América Latina**. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206368\\_ec49e023e8352af180703f78116ae228.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206368_ec49e023e8352af180703f78116ae228.pdf). Acesso em 17/02/2020.

\_\_\_\_\_. **190 anos de imigração alemã do Rio Grande do Sul: esquecimentos e lembranças**. 2ª ed. São Leopoldo: Oikos, 2014.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **Tiempos y espacios para la escuela – Ensayos históricos**. Biblioteca Nueva, Madrid, 2000.

ESTRELA, site institucional. Sobre a Estrela. s. s. Disponível em: <https://www.estrela.com.br/>. Acesso em 25/11/2019.

JOHANN, Renata Finkler. **Na trama dos escravos de sua majestade: O batismo e as redes de compadrio dos cativos da Real Feitoria do Linho Cânhamo (1788- 1798)**. 2010, 56p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciada em História). Curso de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2010.

ISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

KRAMER, Sônia. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1999.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

MAUAD, Ana Maria. *A vida das crianças de elite durante o Império*. In: PRIORE, Mary Del (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Pulo: Contexto, 2018. 7ª ed.

MOEHLECKE, Germano Oscar. **O Vale dos Sinos era assim**. São Leopoldo: Rotermond, 1978.

OLIVEIRA, Júlio César de. Fibra de linho num palmo de terra: A ocupação das terras da feitoria do Linho Cânhamo. **História Unicap**, v. 1, n. 2, jul./dez. de 2014. p 168-173.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. A educação da mulher e da criança no Brasil Colônia. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Século XVI - XVIII**: Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 6ªed.



STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Câmara. História, memória e História da Educação. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Século XX**: Vozes, 2011. 4ªed.



## OS CONCEITOS DIVISORES DO ESPAÇO: REFLEXÕES EM TORNO DE UMA INTERAÇÃO ENTRE A HISTÓRIA E A GEOGRAFIA

### *SPACE DIVIDING CONCEPTS: REFLECTIONS AROUND AN INTERACTION BETWEEN HISTORY AND GEOGRAPHY*

José D'Assunção Barros<sup>1</sup>

#### RESUMO

Este artigo busca examinar, no âmbito de interação entre a História e a Geografia como campos de saber, os principais conceitos que se referem à divisão do espaço no seio das ciências humanas. Respectivamente, são discutidos os conceitos de região, área, zona e território, evocando-se alguns autores provenientes da Geografia que podem ser particularmente úteis para os estudiosos de História. Uma exemplificação sobre o padrão de divisão do espaço diante de um problema em particular é trazida por uma análise específica da obra *A Geografia da Fome*, de Josué de Castro.

#### PALAVRAS-CHAVE:

Espaço, Região, Área, Território, Conceitos geográficos.

#### ABSTRACT

This article attempts, within the context of interaction between History and Geography as fields of knowledge, the main concepts that refer to the division of space within the human sciences. Respectively, the article develops an examen of the concepts of region, area, zone, and territory, evoking some authors from Geography that may be particularly useful for History researches. An example of the pattern of division of space in the face of a specific problem is brought by an analysis of Josué de Castro's *The Geography of Hunger*.

#### KEYWORDS:

Space, Region, Area, Territory, Geographical Concepts.

---

<sup>1</sup>Professor Associado nos cursos de graduação e pós-graduação em História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e Professor Permanente do Curso de Pós-Graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense. Autor de 30 livros nas áreas de Teoria da História, Interdisciplinaridades e História da Arte (Artes Visuais, Cinema, Música, Literatura). Coordena o LAPETHI (Laboratório de Pesquisas em Teoria da História e Interdisciplinaridades)



## Os divisores do Espaço, na História e na Geografia

“Regiões são subdivisões do espaço: do espaço total, do espaço nacional, e mesmo do espaço local, porque as cidades maiores também são passíveis de regionalização” (SANTOS, 2013, p.94).

Tradicionalmente imaginada como o campo de saber que atenta para o tempo e para as relações temporais envolvidas na vida humana, em particular na vida dos homens em sociedade, a História, por outro lado, nunca pôde prescindir de uma atenção concomitante à instância do Espaço. Os historiadores sempre precisaram lidar, para estabelecer seus recortes de pesquisa e os limites das realidades a serem observadas na história, com os diversos conceitos que operacionalizam a divisão do espaço em unidades ou conjuntos inteligíveis. O debate com a Geografia, neste aspecto em particular, sempre foi vital para a História. Neste artigo, pretendemos discutir os conceitos que permeiam, entre a História e a Geografia, a discussão sobre o espaço.

Entre os conceitos que operacionalizam a divisão do espaço, talvez o mais importante para a História seja o de “região”. É, ao menos, o primeiro conceito a ser discutido, pois dele decorrem outros. O aspecto inicial a ser compreendido, por evidente que isso soe, é o de que a região é uma “subdivisão do espaço”. É mais do que isso, certamente, mas esta é como que a nota característica fundamental do acorde conceitual de “Região”. Por sobre a ideia de que a região é uma ‘subdivisão do espaço’ (e outros conceitos também partem desta ideia, como os de “área”, “zona”, e tantos outros), é que podemos iniciar um entendimento mais adequado acerca das diversas possibilidades de sentido que se agregam ou se correlacionam ao conceito de região.

Conforme ressalta o geógrafo Milton Santos (1926-2001) na passagem que destacamos em epígrafe, a princípio podemos pensar em regiões como divisões decorrentes de diversos tipos de totalidades. Se pensarmos no planeta como totalidade – no planeta político, por exemplo, com seus diversos países e relações de vizinhança ou de distanciamento físico de uns em relação aos outros, mas também nas proximidades geradas pelos distintos sistemas de alianças entre as nações – a região surge como categoria conveniente para os estudos de Relações Internacionais e para o vocabulário corrente da História Global. Pode-se dizer, em referência ao Atlântico Sul, que o Brasil



estabelece relações de cooperação deste ou daquele tipo com “os países da região”. Países que partilham fronteiras podem ser agregados em regiões dentro desta totalidade maior que é o planeta, ou dentro dos continentes.

À parte esta primeira leitura das regiões como subdivisões que podem ser estabelecidas no espaço planetário ou continental – e deixando por ora de discutir a possibilidade de pensar regiões como subdivisões possíveis no interior de grandes cidades – a noção mais corrente de região, entre os historiadores, é a que se associa a subdivisões dos espaços nacionais. A região como uma categoria através da qual se pode pensar uma diferenciação interna do país – entendendo este último como uma totalidade – consolidou-se com o desenvolvimento de uma modalidade historiográfica específica, sobre a qual discorreremos em maior profundidade mais adiante: a História Regional.

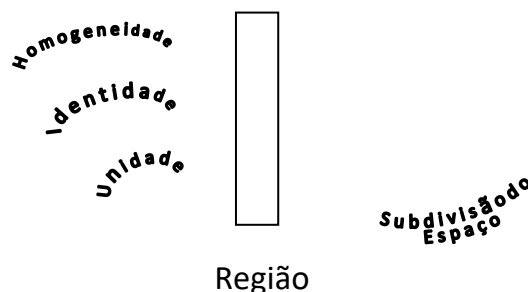
### **Região: elementos que conformam o conceito**

Por ora, passemos às outras notas que devem constituir o acorde conceitual de região, para além desta ideia matriz de que a região é uma divisão do espaço. Do ponto de vista estritamente geográfico, se uma região é uma unidade definível no espaço, o que permite pensá-la precisamente como ‘unidade’ (segunda nota característica deste conceito) é precisamente a ideia de que se pode enxergar nela certa ‘identidade’. De fato, uma região se caracteriza por uma relativa homogeneidade interna com relação a certos critérios. Temos aqui a “di-visão” à qual se refere Bourdieu (BOURDIEU, 1989, p.113): com a noção de região, pode-se “ver” o espaço cindido. Ou, antes, pode-se ver de maneira cindida o espaço, pois sempre, e em todos os casos, a região não é mais do que uma construção da mente que destaca certos aspectos em uma área, e que a compara com outras.

Uma área unida por certos elementos que lhe trazem alguma homogeneidade, ao menos a partir de certa perspectiva, separa-se de outras regiões, ou de outras porções do espaço que apresentam características diferentes. Essa operação mínima permite que comecemos a pensar o espaço em termos de regiões, embora ainda sejam necessários outros fatores para que estejamos mais propriamente diante de uma região, e não de outros tipos de divisões que podem cortar o espaço. Até aqui, nosso conceito de região pode ser



representado com um acorde em formação, o qual se expressa através das seguintes notas características:

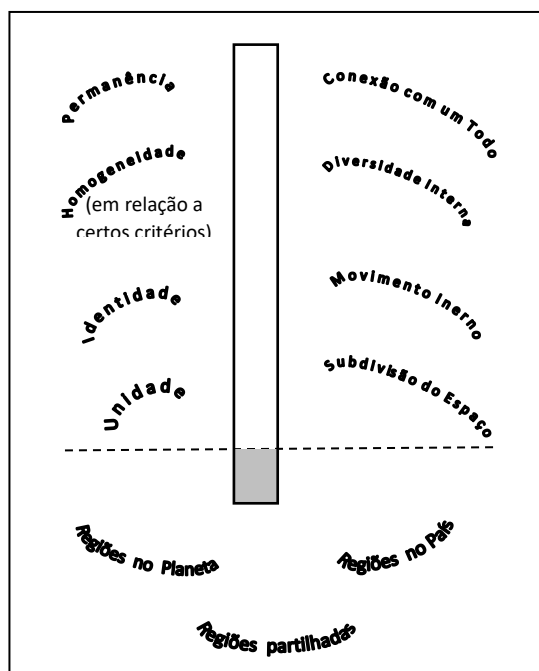


Será conveniente, em seguida, atentarmos para o fato de que a homogeneidade interna de uma região, sempre relativamente a algum critério (uma função econômica que atravessa aquela porção do espaço através de uma prática agrícola ou industrial predominante, uma certa paisagem geográfica mais recorrente, a presença de características físicas ou populacionais bem definidas, ou quaisquer outras), não implica necessariamente na inexistência de diversidade interna no espaço que pretendemos compreender como uma região. Ao lado da cisão entre um ‘dentro’ e um ‘fora’, uma região pode apresentar até mesmo muita diversidade interna. Ela pode inclusive suscitar novas subdivisões no espaço, e se partir em áreas distintas, sem que isso prejudique a possibilidade de que ela continue a ser entendida como uma unidade.

O principal é que, se pretendemos falar mais seriamente de uma região, tenhamos em vista algo que unifica este espaço, que permita confrontá-lo a outros, que lhe traga certa singularidade no interior da totalidade à qual a região se refere (planeta, continente, país). Pode ser que aquilo que traz identidade à região seja um determinado padrão visual, físico, econômico, cultural, certo universo eleitoral ou jurisdição afeita a este ou àquele poder, ou ainda, como é muito comum, determinada função que a região exerce no seio de um sistema maior.

Os elementos que trazem ‘identidade’ e ‘unidade’ à região podem variar – e serão sempre redefinidos de acordo com os critérios escolhidos por aquele que pretende operacionalizar o conceito – mas eles precisam existir. Esses elementos constituem os aspectos a partir dos quais se pode efetivamente discorrer sobre porque o espaço foi dividido de uma maneira, e não de outra. Vejamos, em seguida, uma representação mais complexa do acorde conceitual de “região”:





O esquema acima apresenta as principais notas características que habitualmente estão envolvidas na constituição do conceito de “região”. Acima da linha pontilhada, encontram-se as notas que devem interagir de modo a constituir este conceito (correspondem, mais propriamente, à chamada ‘compreensão’ do conceito). Abaixo da linha pontilhada estão os casos aos quais pode se referir um tal conceito de região, uma vez que ele seja definido a partir das características acima propostas (esta é a chamada ‘extensão’ do conceito).

Vamos nos concentrar, inicialmente, nas notas características do conceito de região. Temos aqui fatores diversos que interagem, e que devem acontecer todos de uma única vez para que tenhamos, de fato, uma região. Uma ‘subdivisão no espaço’ – e, no entanto, uma ‘unidade’ dotada de ‘identidade’ e de ‘homogeneidade’ com relação a algum critério (uma função que a caracteriza, certas características físicas ou humanas, entre outros possíveis). Não obstante isso, a região pode perfeitamente comportar uma eventual ‘diversidade interna’, susceptível mesmo de promover novas divisões no espaço (áreas internas à região).

Uma ‘permanência’ considerável no espaço e no tempo é o que permitirá que a região seja de fato vista como uma área bem definida, senão pelos seus próprios contemporâneos e habitantes, ao menos pelos pesquisadores que a estudarem. Por vezes,



aliás, são os próprios estudiosos aqueles que assumem a tarefa de definir os limites e contornos de uma região com referência a um problema científico qualquer. Com relação ao fator ‘permanência’, este não impede que a região apresente uma dinâmica interior, um movimento interno, ciclos e transformações divergentes. No quadro, sintetizei através da expressão ‘movimento interno’ todas essas possibilidades de dinâmica e transformações que podem se dar no interior de uma região. Por fim, salienta-se ainda, para qualquer região, uma ‘conexão com um todo’, que pode ser o planeta, o continente, o país, ou ainda outras totalidades a serem definidas.

O último aspecto nos leva a pensar em vários tipos de regiões que podem ser abordados a partir das notas características acima formuladas para este conceito. Já vimos que, considerando níveis de análise diversos, podemos delinear as regiões como subdivisões que recortam o espaço planetário ou continental, ou que recortam um espaço nacional. Podemos até mesmo pensar em regiões que são partilhadas por dois ou mais países, como é o caso da Região do Prata, a qual é compartilhada pelos países da parte meridional da América do Sul. A região Amazônica – definida por uma vasta bacia hidrográfica de sete milhões de quilômetros quadrados e pela floresta latifoliada que a recobre – adentra nove países da América do Sul, inclusive o Brasil.

As regiões globais, as regiões intranacionais, e as regiões internacionais, portanto, constituem os tipos de espaços que podem ser definidos como regiões. As regiões globais – aquela que são recortadas da totalidade planetária – podem se referir a grupos de países, ou então a grandes áreas que dizem respeito a aspectos geográficos diversos. Países vizinhos, em geral – por exemplo, os países que ficam em certa parte de um continente, ou ainda países vizinhos que pertençam a continentes diversificados, como no Oriente Médio – são frequentemente vistos como regiões pelas análises políticas e pela História Global. Países que partilham uma mesma porção do oceano – o Atlântico Sul ou o Atlântico Norte – também podem ser abordados como regiões inseridas na totalidade global. Critérios geográficos – um grande deserto, como o Saara, ou então a área abaixo dele, chamada de África Subsaariana – podem servir de base para o delineamento de uma região.

Outros exemplos são os recortes do planeta por regiões climáticas, ou pelo domínio de certos tipos de vegetação. Há por exemplo uma “geografia da fome”, a qual busca definir as regiões do planeta que condizem com os diversos níveis de nutrição



e desnutrição. As regiões relativas a recortes no interior de países específicos tornaram-se muito importantes para a historiografia. Os próprios governos e sistemas políticos de cada estado-nação, quando este possui um território que não seja muito pequeno (casos excepcionais), costumam dividir o país em regiões que funcionam como unidades políticas menores (estados, províncias, etc).

Mas os próprios cientistas sociais, em sua diversidade de pesquisas, podem delinear eles mesmos suas próprias regiões de referência, de acordo com critérios que veremos mais adiante. Neste artigo, o que nos está interessando são principalmente as regiões como construções dos historiadores, geógrafos, antropólogos, economistas e outros cientistas sociais. Pode ser que as regiões por eles consideradas ou por eles constituídas coincidam com áreas pré-definidas politicamente, dependendo do que está em estudo. Isto, porém, constitui apenas uma possibilidade entre muitas outras.

### **A Região como problema**

Voltemos, entretanto, aos aspectos que podem ser pensados como notas características para o conceito de região. Dizíamos atrás que um dos fatores que permitem que pensemos em regiões é a sua homogeneidade (a homogeneidade do seu espaço), sempre com relação a um critério ou mais. Devemos acrescentar que os elementos internos que concedem uma identidade à região (e que só se tornam perceptíveis quando estabelecemos critérios que favoreçam a sua percepção) não são, desde sempre, necessariamente estáticos. Daí que a região também pode ter a sua identidade delimitada e definida com base na percepção certo padrão de interrelações dentro dos seus limites. Vale dizer, a região também pode ser entendida como um sistema de movimento interno.

Por outro lado, além de ser uma porção do espaço organizada de acordo com um determinado sistema ou identificada através de um padrão, a região quase sempre se insere ou pode se ver inserida, conforme já vimos, em um conjunto mais vasto. Esta noção mais completa de região – como unidade que apresenta uma lógica interna ou um padrão que a singulariza, e que ao mesmo tempo se mostra como unidade a ser inserida ou confrontada em contextos mais amplos – abrange possibilidades diversas. Conforme os critérios que sustentem nosso esforço de aproximação da realidade, surgem concomitantemente as várias alternativas de dividir o espaço em regiões mais definidas.



Posso estabelecer critérios econômicos – relativos à produção, circulação ou consumo – para definir uma região ou dividir uma espacialidade mais vasta em diversas regiões. Em contrapartida, posso preferir critérios culturais: considerar uma região linguística, ou um território sobre o qual são perceptíveis determinadas práticas culturais que o singularizam, certos modos de vida e padrões de comportamento nas pessoas que o habitam.

Ao Enfatizar aspectos da geografia física, posso me orientar por critérios geológicos – e estabelecer em um espaço mais vasto as divisões que se referem aos tipos de minerais e solos que predominam em uma área ou outra – ou posso ainda considerar zonas climáticas ou bacias hidrográficas. O que ocorre, em todos estes casos e muitos outros, é que a região – encarada como subdivisão do espaço – decorre sempre de certa definição do espaço, pois mesmo este também constitui um conceito a ser construído.

A Geografia, é de se esperar, privilegia certos critérios: habitualmente lança luz sobre aspectos que se relacionam com a materialidade física – atmosférica, inorgânica ou orgânica – e pode ou não relacionar estes aspectos a outros de ordem cultural e histórica (como é o caso, de modo geral, da Geografia Humana). De um modo ou de outro, é importante se ter em vista que mesmo os critérios propostos como “naturais”, com vistas a delinear regiões, comportam decisões subjetivas. De resto, cumpre notar que as diferentes propostas de dividir o espaço em regiões, valendo-se cada qual dos seus próprios critérios ou patamares considerados, nem mesmo na melhor das hipóteses coincidem exatamente.

Pode-se dar que uma região administrativa ou política (um estado em um país, por exemplo) tenha se constituído levando-se em consideração os obstáculos físicos oferecidos por montanhas e rios. No máximo teremos isto. No mais, as propostas para a divisão do espaço em regiões linguísticas, produtivas, consumistas, culturais, religiosas – entre outras tantas possibilidades – sempre oferecerão um jogo de espaços superpostos cujos contornos não coincidem. A divisão do espaço em regiões – necessária tanto à política como à ciência, e mesmo ao senso comum – é incontornavelmente uma construção: subterfúgio, esforço ou espontaneidade da mente.

Isso não impede, é claro, que uma construção espacial – seja esta política ou científica – interfira em outras, produzindo novas complexidades. Assim, quando o jogo de decisões políticas conduz a uma certa divisão do espaço nacional em unidades federativas, produzindo fronteiras que definem naturalidades (pertencas por nascimento



a esta ou àquela unidade federativa), pode se dar que a partir daí se criem novos delineamentos culturais. A delimitação política do espaço pode produzir uma cultura (e, por tanto, contribuir para que se incorporem à região certas características culturais). E aspectos culturais – como a língua falada em certo lugar – pode servir como elemento de pressão para novos delineamentos políticos.

De todo modo, isso pode acontecer ou não. Uma população pode resistir culturalmente ao delineamento político que lhe foi imposto, e a vontade política pode resistir às pressões culturais. Vale lembrar que o mundo humano e o mundo natural também se interferem mutuamente de muitas maneiras. Certa política de ocupação do espaço, ou determinadas práticas econômicas, podem ocasionar desmatamentos, desertificação, mudanças climáticas, de modo que uma região produzida por demandas políticas pode, em longo prazo, implicar mudanças nos aspectos naturais. Com o tempo, as gerações seguintes podem mesmo esquecer que o ambiente no qual residem apresenta aspectos naturais que foram produzidos pela ação humana, política ou economicamente.

### **A Região diante de um problema específico**

Conforme vimos até aqui, a constituição de determinada porção do espaço como “região” envolve um certo conjunto de decisões (ou mesmo de arbitrariedades, em alguns casos) que se referem a certas escolhas. Em primeiro lugar, a Totalidade considerada (a região como pedaço do mundo, do país, ou de algum outro tipo de espaço). Em segundo lugar, o âmbito de estudos ou de ações práticas que define a proposta de divisão do espaço em curso: Economia, Cultura, Política, Educação, espacialidade física, administração pública, e assim por diante. Em terceiro lugar, o problema a ser estudado – no caso de pretendermos definir uma região a ser operacionalizada para estudo científico – ou o problema a ser enfrentado (administração estatal, saúde pública. etc).

Vamos discutir agora um quarto aspecto que deve entrar em consideração na delimitação de uma região ou de uma área (conceito vizinho, às vezes empregado como alternativa ao conceito de região). Conforme veremos, certas perspectivas teóricas ou metodológicas também podem interferir na escolha do contorno e da extensão da região a ser definida (e isso ocorre frequentemente). Quero trazer um exemplo bem concreto da Geografia, e a partir daí poderão ser pensados outros.



Em 1946, um médico-geógrafo natural de Recife, chamado Josué de Castro (1908-1973), publicou um livro que se tornaria um marco para a Geografia, Política, Economia, Demografia, Saúde Pública e ciências da Nutrição. *Geografia da Fome* (1946) foi o título desta obra que, pioneira, decidira enfrentar a tarefa de geografizar a fome no Brasil. A Fome, flagelo cujo destaque se reforçara ao final do segundo conflito mundial, aparece nesta obra como um problema a ser espacializado, para daí se possibilitar o seu enfrentamento político ao invés de se deixar que a fome seja “naturalizada” como um dado incômodo que decorre meramente das estatísticas populacionais.

Algumas perguntas mostravam-se incisivas. Como era (e fora) a Fome distribuída sobre o território nacional, nos períodos mais recentes e em momentos históricos um pouco mais recuados? Antes disso, o que é, mais propriamente, a Fome? Quais são as modalidades de fome ameaçam a humanidade? Que relações se estabelecem entre a Fome e o seu oposto – a Nutrição – e como para este par dialético contribuem o próprio ciclo de vida e o ecossistema, integrados a uma civilização e a uma economia que se apoiam visivelmente em uma enorme desigualdade social, ainda muito longe de ser resolvida ou mesmo minimizada pelos seres humanos? Como se relaciona a Fome com sua companheira inevitável, a Doença, e com o abismo do qual ela se avizinha, a Morte?

A começar pelo estudo mais sistemático do potencial nutritivo do solo em que vinham vivendo os seres humanos em cada região do país, e no qual cresce a natureza vegetal abrindo possibilidades para a vida animal, Josué de Castro criou seu método. O exame geografizado e historicizado da pobreza ou da riqueza da terra e do seu entorno ecológico, em confronto dialético com o alarmante empobrecimento coletivo e enriquecimento de uns poucos indivíduos proporcionados pelos diversos sistemas econômicos, constituiria a base para esta inovadora análise da espacialidade da fome. Esta extraordinária obra mereceria uma leitura e estudo à parte, mas este não será o nosso objetivo aqui.

Apenas a tomamos como exemplo para verificar como Josué de Castro delimita e define as suas regiões, ou, mais propriamente, as “áreas da fome” que ele identifica no território brasileiro. Quero apenas discutir, nesse momento, como um tipo de delineamento e de abordagem do espaço deve interagir com as escolhas conceituais, com as decisões metodológicas e com o problema em estudo. Meu interesse é mostrar que a teoria e o método, bem como certas decisões técnicas de análise, também adentram a



combinação de fatores que proporcionam o estabelecimento de um recorte científico do espaço, de um conjunto de áreas a serem problematizadas.

Em primeiro lugar, tudo parte dos conceitos. Não é possível simplesmente delimitar um espaço, ou se apropriar de uma concepção já existente de espaço com vistas a determinado estudo ou prática social, se não estabelecemos antes, com seriedade e coerência, os nossos conceitos. O principal conceito imposto pelo problema que foi enfrentado pelo geógrafo Josué de Castro não podia deixar de ser o da própria “fome”. Como médico e nutricionista que era – além de ser um notável geógrafo que incluía em seu acorde interdisciplinar a atuação política dirigida contra a fome e a miséria – Josué de Castro se orientou por uma definição de fome apoiada na biologia e na fisiologia humana.

Existiriam dois tipos fundamentais de fome: a *subnutrição*, que é a fome provocada por carências alimentares (níveis inadequados de assimilação de vitaminas, sais minerais e proteínas) e a *inanição*, estado que se avizinha da morte em decorrência da ausência prolongada de alimentos. A primeira, embora não receba tanta visibilidade quanto à segunda, seria igualmente perniciosa nas suas formas mais intensas, pois destrói a vida por dentro da própria vida, lentamente, levando a doenças e a um silencioso morrer cotidiano. A subnutrição radical pode ocasionar, de resto, problemas coletivos como o do raquitismo, entre outros. Josué de Castro destaca a importância de os seres humanos se conscientizarem a respeito desta modalidade de fome à qual chega a se referir como a “fome oculta”:

“[Eis aqui] a fome parcial, a chamada fome oculta, na qual, por falta permanente de determinados elementos nutritivos em seus regimes habituais, grupos inteiros de população se deixam morrer lentamente de fome, apesar de comerem todos os dias” (CASTRO, 1992, p.37).

Além de perceber na Fome estas duas fomes – a subnutrição e a inanição – Josué de Castro também as situa em uma perspectiva de diferentes escalas. Conceitualmente, a Fome também deveria ser percebida em três alternativas, conforme a escala de espraiamento. Há a fome coletiva – quando a subnutrição ou a inanição se generaliza em uma espacialidade mais ampla e atinge um conjunto bem maior da população. Há a fome local, que se restringe a uma área bem menor, e que pode ocorrer, inclusive, sob a forma



de bolsões no interior de áreas mais amplas, não classificáveis propriamente como áreas de fome. Pode-se pensar ainda na fome individual, quando nos referimos ao indivíduo que morre de fome no interior de suas circunstâncias e de sua trágica trajetória individual, destacada da experiência coletiva.

Definido o conceito, chegamos ao ponto que nos interessa. Como se tratava de espacializar a fome, de percebê-la no interior e na extensão de um território nacional, cumpria agora definir as “áreas de fome”. Josué de Castro tomou como base para partição de espaço uma divisão apenas inicial em regiões que, em suas linhas mais gerais, já existia na época. Seu mapa das regiões alimentares (e da fome) aproveita um pouco uma divisão política do território brasileiro que já vinha sendo proposta desde 1938 pelo IBGE, recortando o país em cinco regiões. Além disso, Josué de Castro incorpora alterações que o próprio IBGE acabara de propor em 1945. De qualquer modo, o autor estabeleceu nas linhas de contorno algumas adaptações, com vistas ao seu problema específico de estudo.



Mapa das ‘áreas de fome’, proposto por  
Josué de Castro e incluído no prefácio de 1960  
para *Geografia da Fome*

Destaca-se a separação do Nordeste em dois. As ‘áreas de fome’ seriam a Amazônia, o Nordeste Açucareiro, o Sertão Nordestino, o Centro-Oeste e o Sul. Fome, mesmo, estaria nas três primeiras áreas, conforme veremos logo adiante. É importante notar que é a atenção aos tipos de solo e de vegetação – cruciais para o problema examinado – que levam o autor a acatar inicialmente uma divisão geográfica já existente, mas empreendendo algumas adaptações importantes. O essencial, contudo, é a sua definição mais precisa de “área de fome”, a qual se agrega ao mapa proposto. Seria uma





área de fome aquela na qual pelo menos metade da população sofre de subnutrição e/ou inanição.

O conceito de área de fome, visto sob o ponto de vista da aferição do contingente demográfico que é afetado pela fome coletiva, é um aspecto essencial do modelo de Geografia da Fome proposto por Josué de Castro. Além disso, o delineamento de uma área de fome também deveria ser visto sob a perspectiva do tempo no qual perdura o flagelo da subnutrição ou da inanição. Se na população localizada há uma permanência, uma continuidade do estado de subnutrição que parece se eternizar, tem-se a “fome endêmica”. Se a fome coletiva é provisória, mesmo que mais terrível, tem-se uma “fome epidêmica”.

Estas notas conceituais – endemia e epidemia – vinham do vocabulário médico já utilizado para as doenças que se espriam por uma população. No estudo de Josué de Castro, aliás, Fome e Doença andam juntas. Uma gera a outra. Um dos objetivos da pesquisa, inclusive, é correlacionar os tipos de doenças que surgem, em cada uma das áreas de fome, em decorrência da especificidade das carências alimentares que as afeta.

Neste ponto, a conceituação assume um novo nível de aprimoramento. Em cada uma das áreas de fome, o contorno local da subnutrição é gerado por uma configuração singular de doenças, a qual se dá em decorrência da junção do sistema social de desigualdade em vigor com o ambiente natural específico de cada área – considerando que em cada uma das regiões a combinação de solo e natureza impõe, para a população menos favorecida, certas carências de vitaminas, sais minerais ou proteínas. Não posso me estender nesta importante parte do estudo, pois nos distanciaríamos muito do nosso propósito, que é apenas o de compreender como Josué de Castro lidou com o espaço e com a divisão do espaço para este problema específico que configura uma Geografia da Fome.

Distinguimos atrás a “fome endêmica” e a “fome epidêmica” – definíveis respectivamente como aquela que apresenta uma longa duração, tornando-se constante e aparentemente permanente, e aquela que apresenta uma duração mais curta (um surto de fome, por exemplo, ocasionado por certas circunstâncias). Na África, existem certas regiões nas quais a fome – na sua forma “inanição” – tornou-se endêmica. Nos países assolados pela guerra, ou atingidos por alguma catástrofe natural, pode ocorrer uma fome epidêmica, que depois será debelada, e que talvez nunca mais retorne.



Todavia, existe a situação singular das ‘fomes epidêmicas’ que são ‘cíclicas’. Conhecemos, no Brasil, o problema das secas no Sertão Nordestino, que retornam ciclicamente levando muitos habitantes a se transformarem em retirantes. É impressionante o contraste entre os momentos de seca e o razoável afloramento vegetal dos momentos em que ela não está presente. O compositor pernambucano Luís Gonzaga (1912-1989) imortalizou este contraste na famosa canção *Asa Branca* (1947).

Já que falamos em seca nordestina, podemos lembrar que um problema como este – de proporções sociais alarmantes – também pode demandar a delimitação de uma área ou região específica com vistas a uma racionalização que almeje enfrentar a questão. Por isso, o governo federal definiu em 1951 uma área que passou a ser chamada de “Polígono da Seca”, e que abarca pedaços de quase todos os estados do Nordeste (a exceção é o Maranhão) e também o norte de Minas Gerais. Trata-se como uma região (ou área) o Polígono da Seca – uma delimitação operacional para o enfrentamento desta questão social, bem como para a formulação de políticas e estratégias com vistas a combater os males ocasionados pela recorrência cíclica da prolongada ausência de chuvas. Conforme se vê, cada problema a ser enfrentado ou estudado convida à formulação de novas divisões do espaço. Entrementes, voltemos à argumentação anterior.

Tendo terminado de forma muito simplificada esta modesta apresentação da obra *Geografia da Fome*, quero retornar agora à definição de ‘área de fome’. Josué de Castro define como áreas de fome aquelas em que pelo menos metade da população sofre a fome em alguma de suas modalidades (subnutrição ou inanição). Por que a metade? Este ponto nos coloca diante das escolhas metodológicas que devem ser feitas pelo pesquisador. Este precisa organizar a sua realidade examinada. É preciso oferecer uma imagem do problema. Um mapa, um limiar numérico, são recursos interessantes em uma argumentação e na exposição didática ou científica de um problema. Metade de uma população sofrendo de fome, de fato, é um número que impressiona. Dez por cento, não impressiona muito a maioria das pessoas, ou impressiona menos.

Pode ocorrer, contudo, que daqui a anos – em um mundo que tenha avançado mais no combate à Fome e nos procedimentos para a sua minimização – estes dez por cento tenham se tornado então um limiar mais agressivo. Os números são relativos. Históricos. Hoje, por exemplo, uma cidade de cerca de trinta mil habitantes é vista como uma pequena cidade, ou ao menos como uma cidade média. Na Idade Média, seria vista como



uma cidade enorme. De igual maneira, se era preciso 50% de Fome para impressionar as pessoas nos anos 40, hoje este limiar talvez tenha se reduzido, e no futuro pode se reduzir ainda mais (é uma esperança). Uma nova Geografia da Fome, escrita em momentos distintos, redefiniria por certo o limiar de população faminta que é utilizado na definição de área de fome.

É o que dizíamos quando foi ressaltado que também as escolhas teóricas e metodológicas adentram a configuração de aspectos que incidem sobre o delineamento das regiões ou áreas. As escolhas do pesquisador também são demandas da sociedade na qual ele vive. Subdividir o espaço é uma operação que deve levar muitas coisas em consideração, em particular nos estudos científicos. As regiões não estão dadas previamente. Podemos produzir uma proposta nova de subdivisão do espaço, ou podemos adotar um modelo de subdivisão do espaço que já existe, se este favorecer nosso problema em estudo.

O problema, aliás, deve interferir tanto no contorno externo da região a ser constituída pelo pesquisador, como nos seus contornos internos, isto é, na sua divisão ou não em subáreas a serem consideradas, assim como nos desenhos destas últimas. Josué de Castro dá-nos um exemplo disso no quarto capítulo de *Geografia da Fome* (CASTRO, 1992, p.175-263), em sua análise do Sertão Nordestino – uma das três áreas de fome efetivas, e particularmente a que tem a característica singular de ser uma área epidêmica de fome em decorrência das secas cíclicas.

Ainda no princípio do capítulo, o autor discrimina, no interior da região mais ampla do Sertão Nordestino, três subáreas mais específicas – Agreste, Caatinga e “Alto Sertão”. Tal subdivisão interna, já tradicional, constitui o procedimento correto para o estudo desta região, de modo mais geral. O Agreste, área intermediária entre o litoral e a Caatinga, e o “Alto Sertão”, área intermédia entre a Caatinga e a região Amazônica, possuem nuances próprias, do ponto de vista do clima e da vegetação. No entanto, conforme resalta o autor, para o problema em estudo – uma Geografia da Fome, com a concomitante identificação das áreas alimentares – as três áreas compõem uma unidade mais geral. O problema demanda tratá-las em conjunto, desprezando as nuances internas:

Embora nas características de seu revestimento vivo, e mesmo em certos aspectos de sua geografia econômica, cada uma destas subáreas apresente traços que lhe dão individualidade e impõem, num estudo de geografia humana, uma análise particularizada, para o nosso objetivo,



de um ensaio de geografia alimentar da região, é perfeitamente dispensável a caracterização detalhada de cada uma delas, desde que em todo o regime alimentar mantém a mesma unidade de hábitos e de composição, com pequenas nuances locais, variações de amplitudes semelhantes às de quaisquer outras áreas alimentares de certa extensão. Sob o ponto de vista alimentar, podemos agrupar as três subáreas numa só: a área do milho do sertão nordestino. (CASTRO, 1992, p.180).

O problema examinado, portanto, com suas demandas teóricas e metodológicas, é o que deve conduzir não apenas ao delineamento da extensão e dos contornos de uma área ou região, como também aos critérios que a definem, bem como, por fim, à necessidade (ou não) de se subdividir a área internamente. A área, ou a região, não é um dado prévio. Se o pesquisador apropria-se de alguma divisão do espaço já existente – uma subdivisão político-administrativa das regiões, ou um recorte geográfico tradicional e já mais conhecido – deve empreender os ajustes necessários. As escolhas, enfim, procedem do problema examinado, do âmbito de estudos no qual se insere a análise, das opções teóricas e metodológicas, da escala de observação empregada. A região, veremos oportunamente, nem sempre é aquilo do que se parte, mas também aquilo ao qual se chega.

Sobre a atualidade possível de *Geografia da Fome*, suas análises pertinentes às raízes históricas do problema geográfico da fome no Brasil são ainda adequadas, desde que se observe que o quadro exposto tem suas balizas históricas bem definidas. No Brasil e no mundo, a dependência dos regimes alimentares em relação ao tipo de produção local constituiu uma permanência até fins do período industrial. A partir dos anos 1990, com prenúncios desde os anos 1970, praticamente entramos em uma nova era (muitos a chamam de pós-industrial ou de sociedade global). Há mudanças importantes na antiga relação entre solo, agricultura e alimentação.

Para além da própria globalização – a qual dá a tônica do novo período – destacam-se notáveis desenvolvimentos na rapidez e eficiência dos meios de transportes aéreos, terrestres e navais. Tornou-se possível transportar, por exemplo, extraordinárias quantidades de carne e cereais em verdadeiros “navios frigoríficos”, unindo pontos distanciados do planeta (SANTOS, 2014-b, p.42). O mesmo ocorre com relação a toda uma diversidade de produtos que, nos dias de hoje, pode chegar com muito maior facilidade e segurança ao sistema alimentar de cada país.



Assim, cada vez mais o milenar problema da fome e da subnutrição deixa de ser uma incontornável consequência da produção local, para se reafirmar como uma ainda não resolvida questão social (e internacional) de distribuição da renda, além de se mostrar como uma questão de educação alimentar. A subnutrição, nesse mundo de variadas ofertas, pode ocorrer contraditoriamente também em estratos sociais mais favorecidos, pois um indivíduo pode sofrer de subnutrição por ignorância nas suas escolhas alimentares.

Distribuir não só a renda, mas também a informação, é por isso questão de primeiro plano. De todo modo, a mono-especialização da produção agrícola, em algumas localidades, não mais necessariamente implica lacunas nutricionais para a população do lugar. Ao lado disso, artifícios tecnológicos vários – apoiados na tríade da química, genética e mecanização – incrementaram cada vez mais a possibilidade de introduzir espécies vegetais e animais de um lugar original em outros que antes lhes seriam estranhos. O homem, por fim, pode agora impor, aos mais renitentes solos, novas potencialidades agrícolas. O que soa estranho, nesta nova era com tantas possibilidades, é que ainda haja tanta fome no mundo. Posto isso, retornemos a mais algumas considerações relativas aos problemas geográficos de divisão do espaço.

### **Áreas e zonas: outros divisores do Espaço**

O vocabulário da divisão espacial inclui mais alguns termos, de modo que será oportuno discutir eventuais distinções em torno dos conceitos de “região”, “área” e “zona”, entre outros conceitos divisores do espaço. Área e região são conceitos vizinhos, e em alguns casos empregados de maneira sinônima. Na obra que acabamos de examinar, Josué de Castro bem que poderia ter falado, ao invés de em “áreas de fome”, nas “regiões de fome”. Em algumas situações as noções de “área” e “região” são, de fato, intercambiáveis. Em seu uso mais tradicional, o qual não é necessariamente e nem sempre o mais adequado, as regiões podem se referir a um quebra-cabeça no qual certa totalidade (mundo, país, estado, cidade) é seccionada em diferentes porções do espaço que se ajustam mutuamente, encaixando seus contornos umas nas outras (tal como nos quebra-cabeças).



As regiões impostas pela política e administração pública tendem a este modelo. Assim, nos dias de hoje essa totalidade que é o Brasil encontra-se oficialmente dividida em 5 regiões: norte, nordeste, centro-oeste, sudeste, sul. Cada uma delas contém alguns dos estados brasileiros. Neste modelo de divisão regional, nada fica de fora ou nada sobra.



Esboço de mapa das  
regiões políticas do Brasil

No bem ajustado quebra-cabeça político-administrativo das regiões tudo pode se encaixar, e a totalidade é rigorosamente preenchida conforme um plano que dá conta de toda a espacialidade envolvida. Alguns temas geográficos também se adequam ao modelo do quebra-cabeça regional. Assim, é possível seccionar o planeta ou o país em certo número de regiões geológicas, ou seccionar esta mesma totalidade em conjuntos vários de regiões climáticas, biológicas, hidrográficas, entre outras. Estas diversas possibilidades de divisões em regiões de uma mesma totalidade, como o Brasil, não precisam se superpor obviamente nos seus contornos internos.



Esboço de mapa das  
regiões hidrográficas do  
Brasil



Deste modo, o aspecto construtivo das partilhas regionais pode ser vislumbrado desde o mais superficial exame dos mapas escolares que encaminham representações cartográficas do Brasil. Por outro lado, conforme veremos mais adiante, diversos temas de estudo autorizam o delineamento de uma região em torno de um problema específico, que não coincidirá necessariamente com as regiões impostas pelos poderes políticos ou pelos grandes patamares temáticos da Geografia. A isto, todavia, voltaremos no segundo capítulo deste livro. Enquanto o delineamento de regiões pode oscilar, conforme o campo de aplicação, entre o modelo dos quebra-cabeças regionais e o da região definida por problemas específicos, a “área” tende a se mostrar como um recorte qualquer no espaço, o qual não precisa se encaixar necessariamente em um quebra-cabeça com outras áreas.

Por isso, disse atrás que as “áreas de fome” postuladas por Josué de Castro bem que poderiam ter sido chamadas de “regiões de fome”, sem prejuízo da compreensão ou sem inadequação na escolha desta categoria de análise. Já o chamado “polígono da seca”, embora seja por vezes referido como região (a região do polígono da seca), poderia ser também categorizado como uma “área”. Fez-se um recorte isolado no interior desta totalidade, o Brasil, configurando-se a porção do espaço nacional que sofre o flagelo da seca ou as agruras de um determinado tipo de clima. Não existe, todavia, um quebra-cabeça a ser preenchido com outras áreas análogas (o polígono das chuvas torrenciais, o polígono das chuvas moderadas). A área justifica-se por si mesma.

O Polígono da Seca é um recorte singular e único no território nacional, operado em função de um problema específico. De acordo com este viés, pode ser tratado como uma área. As áreas podem se superpor a outras áreas, relativas a problemas distintos. Além disso, não têm, necessariamente, um compromisso de se complementar. Já as regiões, na sua vertente de tratamento mais convencional, costumam compor um mosaico de encaixes, cujos contornos se ajustam e fazem fronteiras. Na História, este modelo pode ou não ser o mais indicado, conforme veremos oportunamente.

A dissolução de algumas áreas em momentos específicos, bem como seus contornos menos bem definidos, contrasta com a tendência mais rigorosa na delimitação das regiões. Quando uma epidemia ocorre, ou um vazamento nuclear, pode-se falar em uma área de contaminação que perdurará em sintonia com o fenômeno que representa (a área liga-se a um tempo). Se há deslizamento de terra, correntes marítimas de maior



repuxo no litoral, ou tubarões que o rondam em certa temporada, pode-se falar nas “áreas de risco”. O mapa da criminalidade, e outros, podem se valer da mesma conceituação.

Dos meteorologistas, espera-se que, diante dos furacões, tornados e tempestades tropicais que estão prestes a se formar, sejam capazes de traçar as áreas nas quais se dará o seu percurso. Bem entendido, a área pode se formar dentro de uma região. Assim, o Sertão é a região ou sub-região do nordeste na qual se formam ciclicamente áreas de seca. A Seca pode atingir esta região em diferentes escalas, formando áreas de distintas grandezas. Secas parciais podem atingir e se restringir a localidades. Todavia, diversas secas atingiram áreas bem mais extensas. Em 1915, uma destas grandes secas espalhou-se por uma área que praticamente coincidiu com o estado do Ceará, e em 1932 a Seca abarcou toda a região semiárida, recobrando a área do Polígono da Seca.

Tendo em vista a maior flexibilidade de seus contornos no espaço e no tempo, o conceito de área adquire uma potencialidade que nem sempre encontramos em certos usos do conceito de região. Se a região é o recorte que se estabelece no espaço, por outro lado a área, em algumas situações, pode ser vista como o “campo” que se estende sobre o espaço, em um sentido mais imaterial. Campo, aqui, não se refere só ao “espaço porção de terra”, mas também ao campo de forças (espaço no qual se configura uma relação de forças, “espaço-energia”).

Por isso, para aspectos relativos à cultura, o conceito de área, em sua ligação com a ideia de campo, agrega novas possibilidades. Fala-se, por exemplo, nas “áreas de influência” para ressaltar a conexão entre um espaço ou outro que age sobre ele através das transferências culturais, das heranças simbólicas, das ligações políticas. Um pouco por causa desta maior abstração do conceito de área, o qual tem a sua origem nas operações matemáticas e geométricas, as áreas também podem se referir ao espaço imaterial (o espaço do saber, por exemplo). Não é de se estranhar que tenhamos “áreas de conhecimento” (campos de saber).

Um terceiro conceito divisor do espaço é o de “zona”. Mais flexível, trata-se de uma noção que ora se avizinha do conceito de região, ora se aproxima da ideia que podemos fazer de uma área. Temos o primeiro caso – as zonas como subdivisões de uma região em sub-regiões – em algumas grandes cidades. A cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, é dividida pela administração pública e pelo imaginário cotidiano em Zona Norte, Zona Sul, Zona Oeste e Centro. Rigorosamente falando, temos aqui as quatro





macrorregiões da cidade. Com as quatro zonas, em perfeito encaixe e com as fronteiras bem definidas de umas em relação às outras, abarca-se toda a espacialidade urbana sem deixar sobras. Em um nível escalar de maior amplitude – o do planeta – a noção de “zonas” também tem sido empregada em aproximação a “regiões”. Do pólo norte ao sul, as cinco zonas climáticas da terra cortam de alto a baixo a esfera planetária, como sessões horizontais.

Não obstante, por vezes a noção de “zona” aproxima-se mais do conceito de “área”. Ainda dentro da espacialidade urbana, podemos falar na “zona do meretrício”. Temos aqui um recorte no espaço urbano, definido por certa prática. É uma área permanente, embora clandestina. Tem-se também, nas cidades costeiras, a zona portuária – uma área naval e ligada ao comércio marítimo. Por outro lado, a noção de zona também pode se referir a áreas não permanentes: a zona de contaminação, ou as zonas de conflito (praticamente sinônimos de “área de contaminação” e “área de conflito”).

Por fim, a noção mais flexível de zona pode ser utilizada para amplitudes maiores. Aqui, uma zona pode recobrir seções transversais de regiões diversas. A Zona da Mata, à altura da chegada dos portugueses nas terras que mais tarde conformariam o Brasil, era uma extensa faixa de floresta entre a margem litoral e as áreas interiores, às vezes limitada pelas montanhas, e que atravessava de alto a baixo o litoral do Nordeste, adentrando depois o que mais tarde seria a região sudeste.

### **Território: o Espaço e o Poder**

Abordemos um penúltimo conceito relevante: o de Território. Devo evocar aqui outro geógrafo bem importante para a discussão do espaço, embora ainda pouco conhecido pelos historiadores. É Claude Raffestin (n.1936), que faz uma distinção bastante interessante entre o “espaço” e o “território”. Segundo Raffestin (RAFFESTIN, 1993, p.143), "o território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (seja através da ocupação, seja através da representação), o ator ‘territorializa’ o espaço”.



Pode-se observar que a definição de “espaço” proposta por Raffestin, a princípio necessariamente ligada à materialidade física, deixa de fora as possibilidades de se falar em outras modalidades de espaço – o espaço social, o espaço imaginário, o espaço virtual – as quais se constituem no próprio momento da ação humana. De qualquer modo, o sistema conceitual proposto por Raffestin é importante porque chama atenção para o fato de que a territorialização do espaço ocorre não apenas com as práticas que se estabelecem na realidade vivida, como também com as ações que são empreendidas pelo sujeito de conhecimento:

‘Local’ de possibilidades, [o espaço] é a realidade material preexistente a qualquer conhecimento e qualquer prática dos quais será o objeto a partir do momento em que um ator manifeste a intenção de dele se apoderar. Evidentemente, o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, inscreve-se num campo de poder. Produzir uma representação do espaço já é uma apropriação, uma empresa, um controle portanto, mesmo se isso permanece nos limites de um conhecimento. (RAFFESTIN, 1993, p.144).

É oportuno lembrar que a consciência de uma territorialidade que é transferida ao espaço pode transcender o mundo humano. Também os animais de várias espécies, que não apenas o homem, costumam territorializar o espaço com as suas ações e com gestos que passam a delinear uma nova representação do espaço. O lobo que “marca o seu território” cria para si (e pretende impor a outros de sua espécie) uma representação do espaço que o redefine como extensão de terra sob o seu controle. Demarcar o território é demarcar um espaço de poder. No âmbito da macropolítico, é isto o que fazem os estados-nações ao constituir e estabelecer um rigoroso controle sobre suas fronteiras. Entrementes, a noção de território pode ser levada adiante.

O geógrafo francês Yves Lacoste (1976), em uma abordagem que foi denominada “espacialidade diferencial”, propõe a possibilidade de se pensar não em enquadramentos espaciais, mas sim em “espacialidades superpostas” (espaços que se superpõem sem que seus contornos coincidam, gerando situações geográficas de grande complexidade). A combinação desta perspectiva com os conceitos de espaço e território propostos por Claude Raffestin também permitiria falar mais propriamente de ‘territorialidades superpostas’.



Em sua realidade vivida, os seres humanos estão constantemente se apropriando do espaço sobre o qual vivem e no qual estabelecem suas variadas atividades e relações sociais. Um mesmo homem, no seu agir cotidiano e na sua correlação com outros homens, vai produzindo territórios que apresentam maior ou menor durabilidade. Ao se apropriar de determinado espaço e transformá-lo em sua propriedade – seja através de um gesto de posse ou de um ato de compra em um sistema onde as propriedades já estão constituídas – um sujeito humano define ou redefine um território. Ao se estabelecer um certo sistema de plantio sobre uma superfície natural, ocorre aí nova territorialização do espaço, caracterizada por uma nova paisagem produzida culturalmente e por uma produção que implicará em controle e conferirá poder.

O território que se produz e se converte em propriedade fundiária – ou em unidade política estável para considerar um nível mais amplo – pode existir em uma duração bastante longa antes de ser tragado por um novo processo de reterritorialização. Contudo, se um homem exerce a profissão de professor, ou de político, no momento de exercício destas funções poderá estar territorializando uma sala de aula ou um palanque por ocasião de um comício, constituindo-se estes em territórios de curta duração. A vida é devir de territórios de longa e curta duração, que se superpõem e se entrecruzam ao sabor das relações sociais, das práticas e representações. Sob certo ângulo, a História Política é o estudo deste devir de territorialidades que se constituem a partir dos espaços físicos, mas também dos espaços sociais, culturais e imaginários.

Com relação à associação entre território e espaço, deve-se notar que, embora habitualmente pensemos no território como um poder ancorado em uma porção de espaço, nada impede que a territorialização afete simultaneamente porções não contíguas do espaço. Milton Santos já observava que “o território, hoje, pode ser formado por lugares contíguos ou por lugares em rede” (SANTOS, 2014, p.139). Mesmo na Idade Média existiam territórios estabelecidos em um conjunto de porções não-contíguas do espaço, como atestam os feudos formados por glebas separadas umas das outras, sem continuidade, e que podiam constituir com outros feudos um curioso retalho formado por diferentes senhorios. A simultânea libertação do olhar geográfico e historiográfico em relação aos antigos modos de abordar o espaço é uma conquista destas duas ciências.

Os caminhos recentes da Geografia Humana convergiram para considerar o espaço como “campo de forças”. É a um espaço social, conforme vimos atrás, que Milton



Santos (SANTOS, 1978, p.174) se refere quando propõe associar a noção de *campo* a uma Geografia Nova. Abordando a questão do ponto de vista do Materialismo Dialético, ele chama atenção para o fato de que o espaço humano é, em qualquer período histórico, resultado de uma produção. “O ato de produzir é igualmente o ato de produzir espaço”. O homem, que devido à sua materialidade física é ele mesmo espaço preenchido com o próprio corpo, além de *ser* espaço também *está* no espaço e *produz* espaço.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. “A Ideia de Região” In: **O Poder Simbólico**. São Paulo: Difel, 1989. p.107-132.

CASTRO, Antônio B. de. **Sete Ensaios sobre a Economia Brasileira**, I. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

CASTRO, Josué de. **A Alimentação Brasileira à luz da Geografia Humana**. Rio de Janeiro: Livraria do Globo, 1937.

CASTRO, Josué de. **Geografia da Fome**. Rio de Janeiro: Griphus, 1992 [orig.: 1946] [Prefácio: 1960].

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LA BLACHE, P. Vidal de. “La Géographie Politique, a propôs dês Écrits de M. Frédéric Ratzel. **Annales de Géographie**, n°32. Année 7, p.97-111, 1898.

LACOSTE, Yves. **Geografia**: isto serve, antes de mais nada, para fazer a Guerra Campinas: Papirus, 1988 [original: 1976].

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993 [original: 1980].

CASTRO, Josué de. **A Geopolítica da Fome**. Rio de Janeiro: Livraria do Globo, 1951.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova** – da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: EDUSP, 2002-b [original: 1978].

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: EDUSP, 2008 [original: 1985].

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo**. São Paulo: EDUSP, 2013 [original: 1994].



SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: EUSP, 2014-b [original: 1988].

SANTOS, Milton e SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil – território e sociedade no início do século XX**. Rio de Janeiro: Record, 2003.



## **DA BIOGRAFIA DO GRUPO PRIMÁRIO À BIOGRAFIA DE FRANCISCO RODOLFO SIMCH: BIOGRAFIZAÇÃO E RAZÃO HISTÓRICA PARA A CONSTITUIÇÃO DO SENTIDO**

### ***FROM THE BIOGRAPHY OF THE PRIMARY GROUP TO THE BIOGRAPHY OF FRANCISCO RODOLFO SIMCH: BIOGRAPHIZATION AND HISTORICAL REASON FOR THE CONSTITUTION OF MEANING***

Alice Marc<sup>1</sup>

#### **RESUMO**

O artigo busca justificar a biografia dos grupos primários (Ferrarotti, 2014) como ponto de partida para a biografia de Francisco Rodolfo Simch (1877-1937). Para isso, apresenta os conceitos de razão dialética de Ferrarotti (1991), de razão histórica e de constituição de sentido de Rüsen (2001), considerando o princípio da busca da racionalidade através da compreensão e do enunciado da diversidade. Além disso, o artigo alinha-se com a tripla aposta epistemopolítica, pós-colonial e pós-disciplinar do movimento (auto)biográfico no Brasil e com o conceito de biografização como um processo de constituição sócio-histórica do sujeito narrador: uma dinâmica de emancipação (Passeggi e Sousa, 2017) que a pesquisa pretende estender e restituir ao leitor da biografia em questão.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

Francisco Rodolfo Simch; biografia do grupo primário; razão dialética; razão histórica; biografização.

#### **ABSTRACT**

This article aims to justify the biography of primary groups (Ferrarotti, 2014) as a first step to perform the biography of Francisco Rodolfo Simch (1877-1937). Therefore, this study presents Ferrarotti's concept of dialectic reason (1991) and Rüsen's dialectic reason and meaning constitution (2001), regarding the principle of search of rationality through comprehension and enunciation of diversity. Besides, this research follows epistemopolitic, post-colonial and post-disciplinary perspectives of the (auto)biographic movement in Brazil (Passeggi and Sousa, 2017). Finally, such authors bring the concept of biographization of the narrating subject: a dynamic of emancipation, which the research intends to extend and retribute to the reader of the concerned biography.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em História, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS.



## KEYWORDS

Francisco Rodolfo Simch; biography of the primary group; dialectic reason; historical reason; biographization.

## Introdução

O presente artigo é uma revisão bibliográfica sobre uma possibilidade de utilização do método biográfico para a pesquisa em história. O objetivo principal é fundamentar a escolha da realização da pesquisa biográfica do grupo primário como ponto de partida para a elaboração de uma biografia individual. Além disso, o estudo busca caracterizar o processo de biografização que sofre, inevitavelmente, o autor de uma biografia, enquanto constrói a narrativa de uma história de vida.

Para isso, apresenta-se especificamente a pesquisa biográfica sobre Francisco Rodolfo Simch, em andamento, justificando a utilização dos conceitos de biografia do grupo primário (FERRAROTTI, 1991, p.174), de razão histórica (RÜSEN, 2001, p.173), de razão dialética (FERRAROTTI, 1991, p.172) e de biografização (PASSEGGI; SOUSA, 2017, p.9).

Neste âmbito, e considerando que, “em geral, o biógrafo expõe as motivações que o levaram a acompanhar a vida do biografado e retratar a carreira” (DOSSE, 2015, p.95), o presente artigo inicia-se, então, com uma breve apresentação do biografado e das razões que fundamentaram pesquisá-lo.

Trata-se, pois, de um estudo realizado no contexto da pesquisa biográfica de Francisco Rodolfo Simch, filho de imigrantes germânicos, nascido em 1877, em Vila Tereza, na região de Santa Cruz do Sul, estado do Rio Grande do Sul. O biografado faleceu em 1937, em Porto Alegre. Ao longo de sua vida, obteve formação acadêmica em Engenharia de Minas, na Escola de Minas de Ouro Preto, estado de Minas Gerais, e, após seu retorno ao Rio Grande do Sul, formou-se em Direito, em 1907, na primeira turma da Faculdade Livre de Direito, que hoje é a Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, em Porto Alegre.

Na sociedade gaúcha atuou, então, em diversas áreas, como a mineralogia, a economia, o direito e a política. Nesse contexto, assumiu cargos como presidente do



Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, IHGRGS, diretor do Museu Júlio de Castilhos, diretor do Arquivo Público do Rio Grande do Sul, APERS, e Secretário de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul, entre outros (MARC, 2019, p.62).

Em seu tempo, Francisco Rodolfo Simch foi considerado uma personalidade excepcional, pela qualidade de suas contribuições para o Rio Grande do Sul e por sua colaboração científica internacional, sendo considerado pelo historiador Jean Roche “um dos eruditos teuto-riograndenses da alta sociedade que escreveu capítulos da história que inspiraram os artistas que retrataram o Rio Grande do Sul contemporâneo” (ROCHE, 2020, tradução nossa). A amplitude de seus centros de interesse, consolidados com a atuação profissional e política de relevo internacional, com reconhecimento da comunidade científica, gerou, desse modo, abundância de fontes de pesquisa, sobretudo em instituições públicas, o que representa um aspecto vantajoso para a fundamentação histórica de sua biografia.

Sendo assim, Francisco Rodolfo Simch é o indivíduo biografado, em função da viabilidade da realização da pesquisa, decorrente da disponibilidade de fontes históricas, e também da relevância do estudo sobre um sujeito que traz, em sua trajetória, temas atuais para a sociedade gaúcha, como, por exemplo, a mineração do carvão no estado do Rio Grande do Sul (BARRIOS JR., 2020, p.1). Observa-se, aliás, que os resultados parciais desta pesquisa biográfica em andamento já vêm oferecendo à sociedade contemporânea oportunidades de ressignificar o contexto histórico das primeiras três décadas do século XX, principalmente.

Além disso, não obstante a diversidade dos centros de interesse e formas de atuação profissional de Francisco Rodolfo Simch, destaca-se o caráter permanente e fundamental de sua atividade docente. Destarte, Francisco Rodolfo Simch sempre foi, antes de mais nada, um professor, desde a juventude. Com efeito, além de concluir seus estudos em Engenharia de Minas, em Minas Gerais, atuou como professor de alemão, no Colégio Mineiro. Na capital gaúcha, foi professor no Colégio Júlio de Castilhos, além de ser um dos fundadores da Escola de Comércio e da Universidade de Porto Alegre, e assumiu a Cátedra de Economia, na Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre (MARC, 2020).

Nesse sentido, estudar a biografia de Francisco Rodolfo Simch é, também, analisar a atuação profissional de um professor, que pode constituir uma ferramenta em potencial





para a formação docente, promovendo a “*compreensão biográfica do processo educativo, integrando a globalidade do ser em todas as suas dimensões de ser-no-mundo como sujeito-ator de sua formação, de suas transformações e de seu vir-a-ser*”. (JOSSO, 2010, p.60). Com efeito, as lições proferidas por Francisco Rodolfo Simch aos alunos da Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre trazem uma mensagem que permanece atual para a reflexão sobre o papel do professor na sociedade, ao defender a educação como instrumento de libertação dos oprimidos face aos grupos dominantes, em nosso país:

De outra parte, é necessário não perder de vista que os homens que na atualidade representam o Estado são tirados com o auxílio dos oprimidos – os operários – por meio da máquina eleitoral, dentre os opressores – os patrões; admirará a resistência do Estado durante tantos séculos às reivindicações dos proletários? Pois ele é natural consequência do regime de escolha e formação dos chamados governos; nas condições atuais de educação e instrução do operário é forçoso reconhecer que seus homens seriam menos competentes para governar, de modo a restar o caminho já indicado: instruir-se, educar-se, elevar-se e organizar a classe; isso conseguido, jamais antes, sua posição será a que economicamente lhe compete e não a que aí vemos e de que os querem tirar por processos violentos e rápidos, mas inadequados.

Instruir, semear instrução por toda a parte, sob quaisquer pretextos, a qualquer momento, em qualquer ocasião e lugar, mas instruir solidamente, seriamente, pela vida e para a vida, ver o problema em seus alicerces, essa é a solução; aperfeiçoar, desquinar, alisar e polir será obra do tempo! (SIMCH, 1931, p.446)

Este posicionamento de Francisco Rodolfo Simch remete, aliás, ao posicionamento de Walter Benjamin (1987) sobre o perigo de “entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento” (BENJAMIN, 1987, p.224), perigo este contra o qual “o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido também de que os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer” (BENJAMIN, 1987, p.224-225). Alinhada a este propósito, a pesquisa biográfica em desenvolvimento encontra em Francisco Rodolfo Simch uma fonte rica em esperança para a sociedade contemporânea, em uma perspectiva “inserida entre as lógicas de todos os poderes de investir toda a vida e todas as vidas para se exercer plenamente, e as pulsões vitais dos sujeitos que, para existir, conjugam sua unicidade com a totalidade” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p.98).

Por fim, a pesquisa biográfica com ampla variedade de fontes documentais extrapola os arquivos estatais, que testemunham a referida atuação profissional de Francisco Rodolfo Simch no âmbito do serviço público. Desse modo, existem fontes de



pesquisa biográfica também em acervos privados, em virtude do acesso facilitado da pesquisadora a projetos, correspondências, diários e entrevistas com os descendentes do biografado, grupo do qual faz parte. Assim, na trajetória do biografado, a pesquisa biográfica retoma “(...) a ideia de geração”, a qual “lembra com insistência que a história é a história dos *mortais*” (RICOEUR, 1987, p.194).

É especialmente esta peculiaridade da pesquisa, que exerce função narradora da biografia de Francisco Rodolfo Simch enquanto cidadão e ascendente familiar, que salienta a importância da consciência da “razão histórica”, que “confere ao princípio da diferença, da pluralidade, da particularidade e da negatividade uma força regulativa na interpretação do passado” (RÜSEN, 2001, p.173), porque enuncia e leva em consideração “as diferenças e a diversidade de fatores e modos do acesso da experiência do passado” (RÜSEN, 2001, p.174). Portanto, identifica-se o desafio de utilizar a racionalidade como “constituidora de sentido” (RÜSEN, 2001, p.174), ao interpretar um passado experimentado por outro sujeito, em outra época e circunstância, para procurar reconstituir o sentido das suas experiências.

### **Da Biografia do grupo primário à construção da Biografia do indivíduo**

O projeto de realizar uma biografia de toda uma vida, relatando as interações de um indivíduo e contextualizando-as historicamente na sociedade de sua época é uma tarefa ambiciosa, porque envolve muitas pessoas e instituições em diferentes temporalidades e circunstâncias, ampliando, dessa forma, horizontes que possibilitam diversas interpretações. Requer, pois, uma abordagem complexa e sustentada por uma metodologia específica para identificar, analisar e interpretar os fundamentos históricos presentes na trama subjetiva da vida de uma pessoa.

Nesse sentido, Ferrarotti (2014) alerta para o perigo da pesquisa biográfica, que “cai no nominalismo, numa lógica atomista e no psicologismo social” (FERRAROTTI, 2014, p.83), ao se considerar um indivíduo como um “átomo social”, sem compreender suas relações sociais mais amplas. Isto significa que, para compreender Francisco Rodolfo Simch enquanto sujeito, é fundamental compreender o significado das interações sociais que este manteve na sociedade em que viveu, posicionando-o como parte de um sistema complexo de relações e no quadro de um contexto histórico específico. Assim, a



pesquisa biográfica não deve considerar o biografado como uma unidade isolada da sociedade, tampouco propor interpretações sobre o sujeito ignorando suas relações sociais e o contexto histórico em que viveu.

Com relação a isso, “a razão dialética pode evitar esses perigos, mesmo baseando-se na prática individual” (FERRAROTTI, 2014, p.83), o que significa que, embora a pesquisa biográfica dirija seu olhar a um sujeito específico, a análise de suas relações sociais amplas evita distorções na interpretação da subjetividade do biografado. Sobre a razão dialética, esta, além de evitar o referido perigo de atomismo social, “nos autoriza a interpretar a objetividade de um fragmento da história social, na base da subjetividade presente de uma história individual” (FERRAROTTI, 1991, p.172). Portanto a análise adequada das interações sociais de Francisco Rodolfo Simch, para além do conceito de “interação elementar” (FERRAROTTI, 2014, p.83) possibilita o acesso à constituição histórica do sentido amplo de suas experiências, na circunstância de uma pessoa inserida na sociedade gaúcha.

Sendo assim, o conceito de “razão dialética” de Ferrarotti (1991) relaciona-se com o conceito de “razão histórica” de Rüsen (2001), tanto que, para o primeiro, “a razão dialética é, pois, uma razão histórica; ou seja, estranha a todo o ocasionalismo, capaz de uma abordagem não residual da especificidade” (FERRAROTTI, 1991, p.172) e, para o segundo, “tradicionalmente, esse modo de racionalidade [a razão, que media, sintetiza e amplia a coerência na diversidade] é chamado de *dialético*” (RÜSEN, 2001, p.174). Desse modo, tal relação entre razão dialética e razão histórica face ao perigo do atomismo social na análise das experiências individuais possibilita a utilização do método biográfico como um instrumento científico seguro para constituir o sentido histórico da narrativa.

Seguindo os princípios da razão dialética e histórica, e conscientes de sua importância para o método biográfico, destaca-se a biografia do grupo primário como uma possibilidade de acessar esta constituição de sentido, pois:

Resta o perigo real da redução psicologizante, mas, em todos os casos, a opção pelo grupo primário como unidade heurística fundamental nos garante imediatamente contra qualquer risco de nominalismo, de atomismo e de psicologismo: se utilizarmos um modelo interpretativo correto, um grupo primário não poderá ser reduzido à trama de suas interações elementares. Ele as supera a cada instante e se impõe como uma *totalidade social*, definida não por seu “sistema interno” de relações psicossociais, mas por um sistema de funções estritamente sociais que o enraízam no seu contexto. (FERRAROTTI, 2014, p.83)



Percebe-se, mais uma vez, que Ferrarotti (2014) alerta para o perigo do estudo biográfico reduzir a interpretação do sujeito exclusivamente ao nível subjetivo, ao se restringir a suas interações sociais elementares, e para o risco de se “aceitar a exemplaridade puramente ilusória de um contexto” (DOSSE, 2015, p.249). Em contraposição a isso, propõe-se que a pesquisa biográfica individual parta do estudo do grupo primário como unidade que pode conduzir à totalidade da biografia.

Ora, a pesquisa de todo e qualquer indivíduo sob o prisma do método biográfico constitui, por si só, como referido, uma tarefa complexa, pois “o narrar o outro – que inclui o mundo –, e narrar a si, deve ser considerado como acesso a uma práxis social, cultural, política, de desnaturalização e estranhamento e, conseqüentemente, de exercício de unidade entre ser e pensar, viver e narrar” (CUNHA, 2018, p.239).

Logo, ao se pesquisar uma personalidade multifacetada como aquela de Simch, tal complexidade torna-se ainda mais acentuada, razão pela qual o presente artigo defende a pesquisa biográfica do indivíduo a partir de seu grupo primário, de acordo com a fundamentação de Franco Ferrarotti. Dessa forma, “a decisão pelo grupo primário como unidade primária heurística coloca-nos fora de qualquer possibilidade de nominalismo, atomismo ou psicologismo”, ao analisar “a verdadeira unidade elementar do social” (FERRAROTTI, 1991, p.176) e aceitar o desafio de “realizar a passagem do mais simples para o mais complexo, a passagem da biografia do grupo para a biografia do indivíduo” (Idem, p.177).

No caso de Francisco Rodolfo Simch, o presente artigo propõe aceitar o desafio de principiar a pesquisa pela análise do grupo primário, unidade mais simples, para, depois, se proceder ao estudo da biografia do indivíduo, ao invés de se buscar realizar diretamente a biografia de Francisco Rodolfo Simch, correndo-se o risco de interpretá-lo equivocadamente.

Com efeito, de acordo com a proposta de Ferrarotti (2014), a biografia dos grupos primários oferece a perspectiva de interações sociais amplas, porque “sabemos para onde ir e de que maneira pesquisar” (FERRAROTTI, 2014, p.84). Desse modo, antes de pesquisar Francisco Rodolfo Simch como indivíduo, sugere-se identificar e analisar alguns de seus grupos primários como unidade social relacionados, por exemplo, à sua atuação profissional. Cada um destes grupos destacados, de acordo com a metodologia



proposta, permite, através da pesquisa das fontes históricas, analisar interações sociais amplas que Francisco Rodolfo Simch realizou, em diferentes esferas sociais.

A partir do estudo destas interações sociais, nestes grupos diversos, destacam-se elementos que possibilitam compreender, em uma etapa posterior, o indivíduo biografado. Logo, para se aproximar da compreensão do indivíduo em sua totalidade, é fundamental analisar, em primeiro lugar, como ele interagiu com os grupos sociais que constituíram sua rede de relações, evitando o “plano dominado pela dimensão psicológica” (FERRAROTTI, 2014, p.84), em que as interpretações decorrem da perspectiva puramente subjetiva do biografado.

Ressalta-se que o exemplo precedente de grupos primários se vincula, em sua maior parte, ao tempo passado, a partir do conhecimento de interações sociais evidenciadas a partir de fontes documentais, como os diários de trabalho de Francisco Rodolfo Simch e de seu pai, Francisco José Simch, suas publicações científicas que relacionam a geologia à história, à fauna e à flora locais (SIMCH, 1907, p.176) e os relatórios oficiais da Secretaria de Obras Públicas do Rio Grande do Sul. Nestes documentos, interações sociais do passado são descritas e interpretadas sob a ótica de uma pesquisa que se realiza no tempo presente.

Já a análise do grupo primário contemporâneo, dos descendentes, amplia ainda mais a análise das interações sociais referentes a Francisco Rodolfo Simch, ao incluir o tempo presente. De fato, as entrevistas com os descendentes de Francisco Rodolfo Simch proporcionam também a interação social destes com o entrevistador, não se restringindo, portanto, às narrativas sobre as interações que estes tiveram com o biografado ou aos relatos sobre como Simch interagiu com os outros, em sua época. Para esse tipo de análise, pode-se utilizar o “modelo dialógico, de investimento” como parte da metodologia biográfica (PINEAU; LE GRAND, 2012, p.140), coerente com a razão dialética:

[...] uma situação excepcional de comunicação e de confronto entre estes diferentes portadores de sentido, comuns e eruditos, contanto que se deixem atuar as relações de troca de conformidade com a sua dinâmica intrínseca, e não segundo regras alheias (PINEAU; LE GRAND, 2012, p.140)



Desse modo, percebe-se que a seleção de um grupo primário contemporâneo proporciona uma experiência rica para a pesquisa, trazendo novos sentidos para a interpretação do biografado. Em suma, nesta abordagem:

(...) a narrativa biográfica goza de um status de mediação privilegiado, pelo fato de que, incluindo-se ela própria no espaço de uma práxis interativa (a do narrador/narratário, do informador/pesquisador), ele realiza um duplo movimento de totalização (...). A narrativa biográfica cumpre e torna visível uma dupla operação complementar de desestruturação/reestruturação: do espaço histórico e social a partir do qual se elabora a *história de vida*; da situação de interação a partir da qual a narrativa é produzida como atividade discursiva e pragmática. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.286)

Sendo assim, quando os descendentes de Francisco Rodolfo Simch narram suas experiências relacionadas ao sujeito pesquisado, iniciam eles próprios um processo de biografização – conceito que será detalhado no item seguinte – ao realizar sua própria narrativa biográfica e interagir com o pesquisador. Esta narrativa biográfica, nos termos de Delory-Momberger (2014), desestrutura e reestrutura um espaço histórico que é comum aos descendentes e ao biografado, evidenciando, desse modo, elementos singulares para a ressignificação do sujeito em estudo e de seu contexto social.

No entanto, não é somente com respeito a trajetória do biografado que se vislumbra uma nova significação. Os descendentes de Francisco Rodolfo Simch, ao narrarem eventos e circunstâncias relacionadas ao seu antepassado, também ressignificam suas próprias trajetórias e seu próprio contexto social, em um processo de biografização, como se verá a seguir. Trata-se, portanto, de um exemplo de como o estudo biográfico se relaciona com a sociedade contemporânea através da narração dos eventos e dos contextos históricos, que modificam o próprio narrador, que, ao desempenhar este papel, reflete e se modifica.

Além disso, a relevância de se incluir a interação social dos descendentes de Francisco Rodolfo Simch na pesquisa biográfica está na possibilidade de se acessar “um plano intermediário de referência em que se operam concretamente as trocas entre a memória viva das pessoas individuais e a memória pública das comunidades a que pertencemos” (RICOEUR, 2000, p.161), situado entre a memória individual e a memória coletiva. Segundo Ricoeur (2000, p.161), este plano refere-se às pessoas próximas, assim como são os descendentes de Simch. Deste modo, durante as entrevistas, ao acessar este plano intermediário, através da memória de Francisco Rodolfo Simch, estabelecem-se



trocas entre essas pessoas e a memória pública da comunidade a que pertencem, a sociedade gaúcha, que estes têm em comum com a pesquisadora.

Observa-se, novamente, a importância do aproveitamento da combinação de todas estas diferentes fontes de pesquisa do biografado, incluindo as entrevistas com pessoas neste plano intermediário, ao se considerar que “ele [o historiador] capta a configuração em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. Com isso, ele funda um conceito do presente como um “agora” no qual se infiltraram estilhaços do messiânico” (BENJAMIN, 1987, p.232). Nesse sentido, as interações sociais do pesquisador complementam as fontes documentais na tarefa de elaborar o presente, reconhecendo seus elementos do passado.

Portanto esta escolha metodológica da biografia de Francisco Rodolfo Simch a partir do estudo de suas interações sociais em seus grupos primários possibilita constituir o sentido de um contexto social histórico que, embora amplo, não elimina a individualidade de Francisco Rodolfo Simch e dialoga com o presente, através do processo de biografização sofrido ao longo do ato de narrar, como se detalha a seguir.

### **A constituição sócio-histórica do sujeito a partir da biografização**

Na pesquisa sobre Francisco Rodolfo Simch, o método biográfico, ao pesquisar um determinado indivíduo, busca “configurar narrativamente a sucessão temporal de sua experiência” (DELORY-MOMBERGER In PASSEGGI; SOUZA, 2017, p.8), passando por “processos de *biografização* com o objetivo de compreender como os indivíduos se tornam quem eles são” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p.9-10).

Isto significa que, para construir uma biografia sobre Francisco Rodolfo Simch, a pesquisadora busca compreender o sentido das experiências por ele vivenciadas ao longo de sua vida, com o auxílio das fontes de pesquisa e do conhecimento histórico, em perspectiva multidisciplinar, para interpretar de que modo tais experiências o constituíram historicamente como sujeito. Ao longo deste processo, justamente, ao mesmo tempo em que a pesquisadora constrói a narração da biografia, a pesquisadora modifica-se continuamente a si própria, ao desenvolver novas aprendizagens, ao reanalisar conceitos, eventos e circunstâncias históricas, em um processo de



biografização, que ocorre, portanto, concomitantemente ao desenvolvimento da pesquisa biográfica.

Sendo assim, ao retratar as diversas trajetórias do biografado, em seus diferentes contextos, busca-se, principalmente, neste estudo, compreender a significação das experiências que o formaram, em especial para a história. Esta atitude da pesquisadora em sua atuação como sujeito narrador traz como efeito, inevitavelmente, a modificação da sua própria formação como pessoa, o que constitui um processo de biografização.

Com efeito, define-se a biografização como sendo “esse processo permanente de aprendizagem e de constituição sócio-histórica da pessoa que narra” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p.9), ou, ainda, como “o trabalho (...) mediante o qual a pessoa que narra se converte em autor e caminha em direção da conscientização, da resistência e da emancipação” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p.11), em que “a emancipação, identificada aqui como um efeito para os indivíduos, pode ser posta em paralelo com a emancipação das coletividades, que passam também pela apropriação coletiva da sua história em relatos compartilhados” (LAPOINTE In VICENTINI; ABRAHÃO, 2010, p.159).

Neste caso, o narrador da biografia é a pesquisadora, um sujeito sobre o qual se opera uma ação formativa, em decorrência da atividade de narrar a vida de Francisco Rodolfo Simch. Ao realizar a pesquisa e organizar as experiências do biografado, a própria autora sofre um processo de biografização e se modifica, portanto, por meio da reflexão cientificamente fundamentada. A partir disso, a autora desenvolve uma consciência crítica sobre as experiências analisadas, que se refletem na forma como restitui a pesquisa biográfica, em sua narrativa. É nesse sentido que a pesquisadora se torna autora da trajetória do biografado.

Isto posto, ao narrar as experiências de Francisco Rodolfo Simch, em seus distintos contextos e momentos, torna-se possível não somente compreender como tais experiências formaram Simch como pessoa e como profissional, mas também, e principalmente, construir a aprendizagem e a compreensão sócio-histórica da autora da referida biografia, e, por conseguinte, proporcionar aos futuros leitores da biografia a oportunidade de formular sua própria interpretação, na fase final da pesquisa, em que se restitui a biografia à sociedade.

Em suma, o processo de biografização é uma modificação que sofre o autor narrador ao longo da elaboração da biografia, em que este ressignifica a história de vida





que elabora e assume, por sua vez, o papel de autor, trazendo como consequência para si a conscientização das circunstâncias históricas que analisa e o aprimoramento da sua análise crítica da sociedade em que vive. Trata-se de um processo que conduz o historiador à emancipação pela renovação do conhecimento, com reflexos na sociedade, em sua experiência de cidadão.

Este conceito de biografização, inclusive, relaciona-se com a utilização do termo (auto)biográfico, com o uso de parênteses, tal como escrito no resumo do presente artigo. A justificativa da utilização de parênteses está na sintonia da pesquisa proposta com o movimento (auto)biográfico brasileiro, que reconhece e salienta o caráter formativo da biografia, pois:

Como se pode observar, no Brasil, consagrou-se a expressão pesquisa (auto)biográfica com o (auto) entre parênteses, contrariamente às demais denominações que evitam a presença do eu (auto). Passeggi (2016) discorre sobre essa opção, alegando que no mundo da lusofonia, os parênteses aparecem pela primeira vez no título do livro organizado por António Nóvoa e Matthias Finger, “O método (auto)biográfico e a formação”, publicado em 1988, em Portugal. A hipótese é que ao acrescentar os parênteses, Nóvoa e Finger chamam a atenção para a dimensão subjetiva do método, em Educação, e a função formativa do discurso autobiográfico. Esse artifício linguístico deixa em aberto múltiplas possibilidades de interpretação: sugerir o uso de fontes biográficas e autobiográficas; sinalizar a partilha entre a pessoa que narra e o pesquisador que a escuta; enclausuram o eu, para alguns ou o colocam em evidência, para outros. Essa alternativa dos parênteses, hoje consagrada no Brasil, diz, portanto, respeito a essas economias.” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p.16).

Depreende-se, assim, que, no caso do estudo proposto, a pesquisadora, ao entrevistar um descendente de Francisco Rodolfo Simch, ao mesmo tempo em que compartilha um pouco de si com aquela pessoa, é também formada pelo sujeito que entrevista, através do método (auto)biográfico e da biografização que lhe é inerente. A entrevista é, em consequência disso, um exemplo de uma circunstância que possibilita a biografização.

Prosseguindo com a configuração do caráter formativo do processo de biografização, salienta-se que, para Passeggi e Sousa (2017), a (auto)biografia, como objeto de estudo, apoia-se em três fundamentos:

Uma aposta de caráter epistemopolítico, que coloca no centro do processo a capacidade humana de reflexividade autobiográfica do sujeito, permitindo-lhe elaborar táticas de emancipação e empoderamento suficientemente boas para



superar interpretações culturais excludentes, que o oprimem. Uma aposta pós-colonial, que se opõe a uma visada elitista do conhecimento que desconhece essa capacidade de reflexividade humana e de interpretação do cidadão “comum” que sofre as pressões cotidianas que o destituem dos seus direitos e embotam sua consciência crítica. Finalmente, uma aposta posdisciplinar, ancorada na liberdade de ir e vir em busca de instrumentos heurísticos onde eles se encontram, como sugere Ferrarotti (2013), sem se acomodar aos quadros de uma visão disciplinar, ou inter- ou multi- ou transdisciplinar. (PASSEGGI; SOUSA, 2017, p.10)

Assim, considerando estes três pilares da (auto)biografia, a escolha da biografia de Francisco Rodolfo Simch como objeto de estudo baseia-se em uma “tríplice aposta” (PASSEGGI; SOUSA, 2017, p.10), em que a biografização, como um processo fundamentado na “razão histórica” (RÜSEN, 2001, p.173), constrói uma narrativa que se concentra na experiência do sujeito, abandonando “critérios positivistas, coloniais, que desqualificam a legitimidade da palavra de quem foge aos padrões da racionalidade do adulto, do sexo masculino, branco, letrado” (PASSEGGI; SOUSA, 2017, p.11).

Este posicionamento reforça a importância do estudo da interação social como fonte da experiência do sujeito, rejeitando a escolha exclusiva do discurso dos grupos dominantes como formador de um contexto histórico. Este aspecto é muito importante, principalmente ao estudar os grupos primários, em que a interação social ocorre também envolvendo pessoas que fogem a esse padrão socialmente dominante, como o mineiro, cuja narrativa se pretende valorizar, para melhor compreender, em uma etapa posterior, a biografia individual de Simch.

Por fim, explicita-se a terceira aposta, que é:

(...) posdisciplinar, sugerida por Ferrarotti, (...) confere ao pesquisador a liberdade necessária para ir e vir em busca de instrumentos heurísticos tão revolucionários quanto o próprio “giro autobiográfico”, subjetivo, interpretativo, qualitativo e alheio aos esquemas de “hipótese-verificação” da perspectiva positivista. (PASSEGGI; SOUSA, 2017, p.12)

Esta base pós-disciplinar possibilita, pois, transitar através dos limites das disciplinas formais, proporcionando a liberdade necessária à análise interpretativa do biografado. A aposta pós-disciplinar pressupõe, assim, que as diferentes disciplinas formais têm sua própria metodologia e cientificidade, podendo contribuir para a interpretação da pesquisa biográfica. Dessa forma, pode-se, por exemplo, utilizar a análise do discurso para interpretar uma correspondência, à luz do conhecimento



histórico, de forma a transitar entre a linguística e a história. Desse modo, a característica pós-disciplinar do método biográfico permite trabalhar cientificamente a subjetividade do método, pois:

Conforme ele [Ferrarotti] enfatiza, a biografia é subjetiva em vários níveis: primeiro, porque através dela o pesquisador lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; depois, porque os materiais – em geral autobiográficos – estão sujeitos a inúmeras deformações (...). (BUENO, 2002, p.17)

Por conseguinte, a subjetividade, assim como o processo de biografização, é inerente à pesquisa biográfica e deve ser considerada na interpretação das fontes documentais e na realização de entrevistas. Por esse motivo, justamente, e, de acordo com as características da biografia que se pretende realizar, é essencial uma escolha metodológica adequada para que esta subjetividade não constitua uma obstrução à construção do conhecimento histórico decorrente da pesquisa.

Sendo assim, considerando os diversos graus de subjetividade, bem como os tipos de materiais que o método biográfico utiliza, que podem ser primários (as narrativas obtidas pelos pesquisadores, geralmente por meio de entrevistas) ou secundários (materiais que não foram gerados especificamente para a pesquisa), o método biográfico requer, de acordo com Ferrarotti, uma renovação metodológica que valorize a subjetividade, valorizando, inclusive, os materiais primários (BUENO, 2002, p.18), o que vai ao encontro do “caráter multiforme da documentação histórica” (LE GOFF, 1988, p.299). Este cenário renovado de utilização do potencial do material primário para a construção do conhecimento científico estabelece, conseqüentemente, uma harmonia com o conceito de razão dialética anteriormente evocado e também da aposta pós-disciplinar.

Nesse sentido, as entrevistas realizadas com os descendentes de Francisco Rodolfo Simch, cuja maioria conviveu com o biografado, constituem o material primário da pesquisa biográfica, que possibilita explorar a subjetividade das narrativas, em consonância com a base documental, ou seja, o material secundário, sob a perspectiva pós-disciplinar. Em suma, este tipo de material constitui, em conjunto com o material secundário, um procedimento metodológico capaz de extrair da subjetividade dos estudos biográficos o conhecimento histórico, otimizando a análise das fontes de pesquisa e constituindo seu sentido.



## Considerações Finais

Presente no decorrer de toda a pesquisa biográfica, o conceito de biografização, ao trazer a perspectiva de emancipação, ajusta-se à convicção de Le Goff (1988) de que é tarefa do historiador transformar a história de fardo em uma história que faça com que o conhecimento do passado seja um instrumento de libertação (LE GOFF, 1988, p.350).

Para desempenhar esta tarefa, o método biográfico oportuniza o trânsito do pesquisador por diferentes disciplinas, aproveitando e combinando as diversas perspectivas científicas que estas oferecem para a análise e interpretação de materiais primários e secundários. Ressalta-se que o primeiro tipo de material oferece maior potencial subjetivo de conhecimento, amplificando as possibilidades de explorar a razão dialética através do estudo da interação com outros sujeitos. Em complemento a isso, conclui-se que a combinação dos dois tipos de materiais, primários e secundários, oferece uma perspectiva muito rica de extrair o conhecimento histórico da subjetividade inerente à pesquisa biográfica.

De qualquer modo, conclui-se que a assertiva de Le Goff (1988) sobre a verdade dos documentos estende-se aos materiais primários, no estudo biográfico, pois:

Nenhum documento é inocente. Ele deve ser julgado. Todo documento é um *monumento* que se deve saber des-estruturar, des-montar. O historiador não deve ser somente capaz de discernir um documento falso, ele deve desmistificá-lo. Os documentos só se tornam fontes históricas depois de sofrerem um tratamento destinado a transformar sua função de mentira em confissão da verdade. (LE GOFF, 1988, p.304)

Logo, para estes dois tipos de materiais relevantes para a pesquisa biográfica, primários e secundários, fundamental é o tratamento adequado do historiador, ao analisá-los e interpretá-los.

Desse ponto de vista, e partindo destes pressupostos, a biografia como metodologia de pesquisa possibilita ressignificar contextos históricos, trazendo ao debate científico prismas renovados de discussão. Nesse sentido, estudar a biografia de Francisco Rodolfo Simch, em particular, significa trabalhar a subjetividade dos materiais primários e secundários envolvidos na pesquisa objetivando renovar o debate histórico sobre o contexto de uma época, em uma dimensão que excede o indivíduo.



Com efeito, “longe de contar uma vida, o relato biográfico mostra uma interação que ocorre por intermédio de uma vida” (DOSSE, 2015, p.249). Isto significa que, no caso da pesquisa sobre Francisco Rodolfo Simch, a biografia extrapola a esfera de relações imediatas do sujeito ao revelar interações mais amplas que aconteceram durante sua existência e que ocorrem, ainda hoje, inclusive, na memória daqueles, nossos contemporâneos, que por sua vida passaram. Em consequência disso, o relato de uma vida conduz o pesquisador às circunstâncias pelas quais outras pessoas também passaram, trazendo nova luz a um determinado enquadramento histórico.

Tendo em vista estas diferentes abordagens, a presente revisão bibliográfica examinou a possibilidade de narrar, como uma primeira etapa da pesquisa em andamento, a biografia dos grupos primários de Francisco Rodolfo Simch, considerando este tipo de biografia, “paradoxalmente, a verdadeira unidade elementar do social”, ou seja, “o objeto mais simples sob observação sociológica” (FERRAROTTI, 1991, p.176). De acordo com a argumentação de Ferrarotti (2014), entende-se que iniciar a pesquisa diretamente pela biografia de Francisco Rodolfo Simch representaria uma atitude que se prestaria facilmente a uma interpretação equivocada do indivíduo e de seu contexto histórico, em razão da complexidade das interações sociais envolvidas.

Por isso, então, propõe-se iniciar o estudo sobre Francisco Rodolfo Simch com a biografia de grupos primários. Assim, de acordo com a revisão bibliográfica realizada, esta seria uma etapa de base contribuindo para, em uma fase futura, partir para a situação mais complexa, que é a biografia do indivíduo Francisco Rodolfo Simch.

A seguir, para a realização deste propósito de partir da biografia do grupo primário para a biografia do indivíduo, no caso de Francisco Rodolfo Simch, o presente artigo confirmou a existência de fontes de pesquisa primárias e secundárias que viabilizam pesquisar os grupos primários propostos. Nesse sentido, exemplificou que fontes seriam estas e destacou sua importância para a realização de uma análise pautada na razão histórica, que, por sua vez, pressupõe a razão dialética, capaz de apreender a diversidade e a complexidade humana em sua relação com a história.

Por fim, depreende-se que a razão histórica e, logo, a razão dialética, estão presentes no conceito de biografização, com sua possibilidade de ampliar a conscientização e emancipação do sujeito narrador através da etapa de leitura da pesquisa por outros sujeitos, ao restituir a pesquisa biográfica de Francisco Rodolfo Simch à



sociedade. Por conseguinte, conclui-se que o processo de biografização estende-se ao leitor da narrativa biográfica, no âmbito da reflexão e do debate, incluindo-se a faceta da formação docente, pois “o enigma biográfico sobrevive à escrita biográfica. A porta permanece escancarada para sempre, oferecida a todos em revisitações sempre possíveis das efrações individuais e de seus traços no tempo” (DOSSE, 2015, p.410).

Em conclusão, todos os conceitos trazidos ao longo deste artigo, bem como as possibilidades metodológicas próprias do método biográfico, em particular a biografia dos grupos primários como premissa para a biografia individual, justificaram sua escolha para a pesquisa sobre as experiências que formaram Francisco Rodolfo Simch como uma pessoa multifacetada em uma sociedade plural como esta do Rio Grande do Sul, em transformação contínua.

## REFERÊNCIAS

BARRIOS JR., Melvis. **Carvão mineral: desenvolvimento e industrialização** [online]. Página da Companhia Rio-Grandense de Mineração, CRM. Disponível em: <http://www.crm.rs.gov.br/conteudo/3814/?Carvao-Mineral%3A-Desenvolvimento-e-Industrializacao#.Xx2o2FVKjIU>. Publicado em 06/02/2020. Acesso em 20/06/2020.

BENJAMIN, Walter. **Magia, técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. p. 11-30.

CUNHA, Jorge Luiz da. Escrever histórias para convencer os outros: memórias, diários e cartas de imigrantes. In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 07, p. 235-256, jan./abr. 2018. p. 235-256.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**. Da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN, 2014.

DOSSE, François. **O desafio biográfico**. Escrever uma vida. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FERRAROTTI, Franco. **História e história de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. Natal: EDUFRN, 2014.



FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. **Sociologia** – problemas e práticas, nº 9, 1991, p.171-177.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN, 2010.

LAPOINTE, Serge. Encontro de si em histórias de vida: o aporte das histórias de vida na formação em “sentidos e projeto de vida”. In: VICENTINI, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2010.

LE GOFF, Jacques. **Histoire et mémoire**. Paris : Éditions Gallimard, 1988.

MARC, Alice. **Movimento da existência de Francisco Rodolfo Simch**. Lugares de memória: entre os documentos do acervo familiar e a Escola de Comércio de Porto Alegre. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/553010>. 20 de agosto de 2019. Acessado em 26/06/2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto) biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. In: **Revista Investigacion Cualitativa**, 2(1), 2017. pp. 6-26.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

RICOEUR, Paul. **La mémoire, l'histoire, l'oubli**. Paris : Éditions du Seuil, 2000.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Tradução: Roberto Leal Ferreira; revisão técnica: Maria da Penha Villela-Petit. Campinas: Editora Papyrus, 1987.

ROCHE, Jean. Chapitre VIII. La société nouvelle. In : **La colonisation allemande et le Rio grande do Sul**. Paris : Éditions de l'IHEAL, 1959. Disponível em: <<http://books.openedition.org/iheal/5940>>. Acesso em 20/06/2020. DOI: 10.4000/books.iheal.5940

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SIMCH, Francisco Rodolfo Simch. **Noções elementares de mineralogia e geologia**. Adaptadas aos programas dos institutos de ensino secundário e aos exames de admissão à Escola de Minas de Ouro Preto. Porto Alegre: Editora da Livraria do Globo, 1907.

SIMCH, Francisco Rodolfo. **Programa de Economia Social**. Economia pura e política econômica. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da Livraria do Globo, 1931.



## ECOS DE LA DICTADURA EN LAS MEMORIAS DE ANGELO BRUNO<sup>1</sup>

### *ECOS DA DITADURA NAS MEMÓRIAS DE ANGELO BRUNO*

### *ECHOES OF THE DICTATORSHIP IN THE MEMORIES OF ANGELO BRUNO*

Luiza Helena Oliveira da Silva<sup>2</sup>

#### **RESUMEN:**

Este artículo analiza las narrativas acerca de la dictadura civil-militar en Brasil (1964-1985) en el libro del escritor italo-brasileño Angelo Bruno intitulado *En Dos Patrias, un solo corazón*. El escritor, que residió durante décadas en Tocantins, trae los recuerdos del personaje Lino, en sus aventuras vividas en Italia, en la infancia durante la Segunda Guerra Mundial, durante su internado, en el seminario de Oriónita, y más tarde en Brasil, donde se va como misionero laico. Es una de las pocas obras de carácter literario producidas por escritores de la región que dan el testimonio de los hechos vividos durante los años del férreo totalitarismo y es en esta dirección que nuestras reflexiones en torno al acontecimiento, la memoria y el olvido están dirigidas. Subvenciona nuestro análisis la semiótica discursiva.

**PALABRAS CLAVE:** dictadura; literatura en Tocantins; evento; memoria; semiótica discursiva.

**RESUMO:** Este trabalho analisa relatos da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) no livro do escritor italo-brasileiro Angelo Bruno. Em *Duas pátrias, um só coração*, o escritor, que residiu por décadas no Tocantins, traz as memórias do personagem Lino, em suas peripécias vividas na Itália, na infância durante a II Guerra Mundial, no internato, no seminário orionita, e, posteriormente, no Brasil, para onde parte como missionário leigo. Trata-se de uma das poucas obras de natureza literária produzidas por escritores da região que trazem o testemunho dos fatos vividos durante os anos de chumbo e é nessa direção que se dirigem nossas reflexões em torno do acontecimento, da memória e do esquecimento. Subsidiaria nossa análise a semiótica discursiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** ditadura; literatura no Tocantins; acontecimento; memória; semiótica discursiva.

---

<sup>1</sup>Agradecemos las contribuciones para este trabajo de investigadores de GESTO (Grupo de Estudos do Sentido – Tocantins) y a José Romero Corzo por traducir el texto. La versión portuguesa de este texto está programada para su publicación en un libro organizado por Gilmei Francisco Fleck.

<sup>2</sup>Professora dos Programas de Pós-graduação em Letras (PPGL), Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras) e Mestrado em Estudos de Cultura e Território (PPGCult), da Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Araguaína.





**ABSTRACT:** This paper analyzes reports of the civil-military dictatorship in Brazil (1964-1985) in the book by the Italian-Brazilian writer Angelo Bruno. In *Duas pátrias, um só coração*, the writer, who lived for decades in Tocantins, brings up the memories of the character Lino, in his adventures lived in Italy, during his childhood during World War II, at boarding school, at the Orionine seminary, and later in Brazil, where he left as a lay missionary. It is one of the few works of a literary nature produced by writers in the region that bear witness to the facts experienced during the worst years of the dictatorship and it is in this direction that our reflections on the event, memory and forgetfulness are directed. Our analysis is supported by the discursive semiotics.

**KEYWORDS:** dictatorship; literature in Tocantins; event; memory; discursive semiotics.

*Quien vivió en ese período  
Vio cosas horribles  
Para haber sobrevivido  
Uno respira y sigue adelante  
Angelo Bruno*

*A guerrilha do Araguaia foi abafada e escondida como vício nefando.*

Jacob Gorender

## Introducción

Habiendo nacido poco después del golpe, yo misma viví la infancia bajo aquella dictadura sobre la que nada se comentaba, razón por la cual crecí sin guardar recuerdo alguno acerca de haber escuchado, al menos, ese término en nuestra casa. Porque, a decir verdad, no se hablaba de ella jamás. Ni siquiera en la escuela, pues el mutismo suscitado al respecto no permitía su registro en los libros que servían de guía para nuestro aprendizaje de historia del Brasil. Ni siquiera era asumida mínimamente como tema de comentario en la televisión. Aprendí a cantar el himno nacional desde el primer año de mi ingreso a la escuela. Igualmente aprendí a marchar y atender a las órdenes de “¡a la derecha!”, “¡a la izquierda!”, “¡media vuelta!”, “¡de frente!”, “¡marchen!”. Aprendí también a enorgullecerme de nuestra nación de cielo azul añil, así como de nuestra mayor cuota de estrellas en la bandera nacional, o de la carretera Transamazónica, en construcción para aquel entonces.



E incluso llegué hasta a saberme de memoria nombres de ministros y presidentes, como resultado de repetirlos una y mil veces en mis infantiles años de escuela. Un día, le pregunté a mi madre sobre el significado de la frase "Brizola viene", grafiteada en la pared; pues siendo tan niña aún estaba muy lejos de reconocer lo que era un nombre propio, y mucho menos todavía de saber lo que representaba la promesa. O la amenaza. Mi mamá cambió de inmediato el tema de conversación. Leí muchas revistas para mujeres que llegaban con retardo a nuestra casa. Además de las fotonovelas y los cómics, yo podía leer en los diarios los titulares de las noticias. Por estas lecturas, supe entonces de las muertes de Carliños y Araceli. Nunca he olvidado las fotos, ni sus narrativas, posiblemente porque, como lo entiendo ahora, las tragedias en esa época también afectaron a otros niños como yo. Fue así que pasé por los peores años de la dictadura sin darme cuenta, más bien preocupada como tantos otros brasileños por la victoria de Brasil en las Copas del Mundo, admirando como héroe a Pelé, orgullosa de los triunfos en las pistas de fórmula uno del piloto Emerson Fittipaldi.

Hace poco tiempo recordé que toda la programación de televisión se presentaba con un certificado emitido por el Ministerio de Justicia, que tenía las palabras "Censura federal" en negrita. Presente en todo momento, repetido como un estribillo antes de cada programa, incluso precediendo la programación infantil. Durante años y años, ignoré lo que representaba, inmersa en la tranquilidad de la rutina, en la repetición que indicaba normalidad, en el desapego respecto a los significados implícitos en esa frase.

Comienzo de esta manera, referenciando mi propia experiencia, para preguntar cómo podemos pensar en la memoria de la dictadura y, también, en su negación u olvido. Mi generación vivió ese largo período de totalitarismo como un no saber y no sentir. O, al menos, eso sucedió con los hijos provenientes de familias de la clase obrera, de bajos ingresos, que no estaban directamente involucrados en la lucha contra el régimen de excepción o en resistencia ideológica. Los soldados fueron exaltados como héroes cuando avanzaban gallardos en los desfiles cívicos que seguimos a lo largo de las aceras de la calle principal de nuestra ciudad.

Nosotros, en cierto modo, éramos pequeños soldados, capaces de algún día "morir por el país" también, a pesar de vivir sin haber alcanzado aún la edad de la razón. Sometidos a discursos chovinistas, no podríamos sospechar siquiera la existencia de otras narrativas. O que podríamos vivir la dictadura como un "acontecimiento". Porque ella era



del orden de la rutina, de lo siempre así. Pero eso, sin embargo, nos produjo a una gran extrañeza cuando encontramos, ya en la escuela secundaria, otros significados para lo que vivíamos. Lo que nos llevó a resignificarnos, ya no sintiendo, sino más bien, conociendo la historia del país. Además de experimentar la sorpresa por los años en que vivimos en el silencio o en la reverberación de un simulacro de normalidad democrática.

Este trabajo, cuyo inicio ha sido elaborado de una manera intencionalmente subjetiva, tiene como objetivo discutir la percepción de eventos históricos, movilizand las nociones de acontecimiento y memoria, basadas en la semiótica discursiva y en trabajos que tratan sobre la Guerrilla del Araguaia<sup>3</sup>. A tal fin, seleccionamos como *corpus* los registros de Angelo Bruno (Italia, 1936-), escritor italo-brasileño, residente desde hace cuatro décadas en Tocantins.

Este autor fue elegido por al menos tres razones. La primera, porque, su libro *Duas patrias, um só Coração* (2009), se presenta a sí mismo como un libro de memorias. La segunda, porque, habiendo vivido en Xambioá, uno de los lugares más afectados por la acción militar en el enfrentamiento con las llamadas guerrillas del Araguaia, este libro contiene pasajes que conservan su percepción de los acontecimientos del período dictatorial. Esto se vuelve especialmente relevante, ya que la literatura producida en Tocantins, a pesar de ser tan afecta a la memoria, parece guardar silencio sobre este momento político, privilegiando otros temas, otros elementos de la historia del lugar. Al lado de Pedro Tierra<sup>4</sup> (2009, 2019), que trae una producción expresamente voluntaria y comprometida políticamente, el trabajo de Angelo Bruno surge como una excepción. La última justificación se encontraría en las fuerzas que encubren con el manto pesado del olvido, incluso en Xambioá, hasta el punto de que las generaciones más jóvenes pueden ignorar por completo lo que sucedió allí en los años 70. Para Gorender, este olvido fue el resultado de acciones estratégicas del gobierno militar, para que “no existiera para el pueblo brasileño” (GORENDER, 2014, p. 241):

---

<sup>3</sup> La guerrilla del Araguaia fue un movimiento armado que tuvo como escenario de operaciones la región amazónica brasileña comprendida a lo largo del río Araguaia, hacia fines de la década de los 60 y la primera mitad de la década de los 70 del siglo pasado. Dicho movimiento estuvo bajo el patrocinio del Partido Comunista de Brasil (PCB), que fue también su creador, y tenía como misión instaurar una revolución socialista, que se iniciaría entre los campesinos de la zona, inspirada en las experiencias de las Revoluciones Cubana y China.

<sup>4</sup> Seudónimo de Hamilton Pereira da Silva, nacido en 1948, en Porto Nacional, para ese entonces al norte de Goiás y hoy de Tocantins. Como militante de la Alianza de Liberación Nacional, estuvo en prisión entre 1972 y 1977, donde produjo su primer libro de poemas.



El gobierno de Médici también decidió que las guerrillas de Araguaia no deberían tener efectos legales, precisamente para evitar repercusiones públicas. Como resultado, no hubo acusados de tomar las armas en el sur de Pará. El cargo judicial contra José Genoíno no incluyó ninguna participación en la guerrilla. Todos los guerrilleros muertos en combate o asesinados después de la captura desaparecieron en fosas comunes ignoradas. Hasta la fecha, las campañas del Araguaia no se han mencionado en documentos oficiales. Las Fuerzas Armadas nunca publicaron datos sobre su desempeño en el episodio. (GORENDER, 2014, p. 241).

Poeta y prosista, Bruno es uno de los que frustra el orden del silencio. El maestro de matemáticas, ahora retirado, plantea en uno de los pasajes de su libro una pregunta que también sirve como una suerte de convocatoria: “[¿]Será lo que sufrirán los maestros si aceptamos ser profetas que no escapan al compromiso, sino que asumen la lucha de clases, rescatando la memoria histórica como la única forma de no perder la dignidad[?]” (BRUNO, 2009, p. 91). Recordar y hacer recordar es, por lo tanto, como suponen los autores de la literatura de testimonio, un acto político.

### **Silencio o decir**

En 2002, una noticia publicada en el Portal Folha do Bico<sup>5</sup> (Hoja del Pico) anuncia recursos para la construcción en Xambioá, ciudad ubicada en el norte de Tocantins, en la región de Bico do Papagaio (Pico del Loro), de un monumento dedicado a lo que se convino en llamar Guerrilla del Araguaia. Como indicaba la entonces senadora Katia Abreu, el espacio brindaría una visión histórica de los eventos que acontecieron en la ciudad en los años 70, aprovisionando el edificio además para que albergase actividades deportivas.

El Memorial del Araguaia, diseñado por el arquitecto Nivaldo Iamauti, hoy, sin embargo, se halla en total abandono, sin contar con fondos públicos para su funcionamiento. No hay acceso al complejo arquitectónico, por estar cercado la mayor

---

<sup>5</sup> <https://www.folhadobico.com.br/xambioa-katia-consegue-r-18-milhao-para-monumento-a-guerrilha-do-araguaia/> Consultado el 24 marzo de 2020.



parte del tiempo por la maleza. Cabe destacar que, a partir del proyecto original, se construyó un anfiteatro y un obelisco, dejando la construcción de una biblioteca, un museo, una sala de taller, cine, cafetería y espacio para el Instituto de Apoyo al Pueblo del Araguaia (IAPA)<sup>6</sup>. Si bien el conjunto de edificaciones sigue siendo inaccesible, las generaciones más jóvenes ignoran lo que sucedió en la región, sin guardar el recuerdo de lo que vivían, incluso cuando trataban con personas muy cercanas. Esta negligencia en relación con el monumento no parece ser el resultado de la casualidad, ya que no creemos que el manto de silencio que está borrando las huellas de la historia reciente del lugar no tenga ningún otro propósito, sino el de seguir la ola de negación que gana fuerza actualmente en el contexto nacional.

De acuerdo con el testimonio de Filho, en una entrevista concedida por él en 2009 a Braga y Fonteles (2016), los efectos de la violencia estatal en el período referido todavía se hacen sentir por parte de las autoridades federales en los sujetos afectados, que temen una mayor represión si llegan a informar lo que experimentaron:

Uno de los aspectos que merece destacarse es el hecho de que la conciencia social del Araguaia todavía está marcada por el miedo, debido a la terrible represión perpetrada por las fuerzas oficiales en ese momento. Casi no encontramos a nadie de esa época, campesino u otra persona, que no haya sido afectado por el poder judicial (BRAGA; FONTELES, 2016, p. 46).

Piénsese respecto al poder ejercido por Sebastião Rodrigues de Moura, Mayor Curió, en la región, en el período que siguió a la lucha contra la Guerrilla. Bullfinch, quien utilizó como uno de los seudónimos en los años de la dictadura el del Dr. Marco Antonio Luchinni, y respondió por el trabajo de inteligencia militar en la lucha contra la guerrilla, utilizando la información obtenida a través de la tortura. En vista de sus servicios al Centro de Información del Ejército y al Servicio Nacional de Información, en 1980 comenzará a actuar como interventor federal en el área relacionada con Sierra Pelada, que luego contó con la presencia de 30 mil mineros de oro, actuando como un elemento de represión bajo el favor del estado. Su poder y prestigio se pueden demostrar en la nominación de una de las ciudades de la región en la que habría participado, Curionópolis,

<sup>6</sup> <https://correiodecarajas.com.br/xambioa-missao-em-busca-de-desaparecidos-na-guerrilha-encontra-monumento-abandonado/> Consultado el 24 marzo de 2020.



de la que también fue alcalde. Al igual que Bullfinch, otros personajes están vivos y tienen un poder político y económico capaz de intimidar a quienes opongan resistencia al recordar y, sobre todo, al narrar los desmanes cometidos por todos ellos.

No es raro que las personas teman narrar la violencia y el terror que han sufrido. Según el testimonio del coronel Madruga, el número de desplazados de sus tierras alcanzaría los 300<sup>7</sup> por servir, presuntamente, de apoyo a la guerrilla, e incluiría mujeres y niños (CARVALHO, 2004). Al ser considerados como aliados, en condición de combatientes o sirviendo de base para apoyar a la guerrilla, los residentes locales fueron tratados como enemigos del estado:

Comenzaron la operación desatando una intensa represión contra las masas. Arrestaron a casi todos los hombres válidos en las áreas en las que estábamos activos. Dejaron en los campos mujeres y niños. Algunas mujeres fueron arrestadas. El ejército buscó implantar el terror entre las masas. Molió a golpes a muchas personas. Hubo algunos que se volvieron locos por tanta golpiza. Quemó casas y almacenes, donde no pudo encontrar a los residentes. Decenas de pequeños y medianos comerciantes también fueron arrestados. Las tropas obligaron a los elementos a servir como guías. (CARVALHO, 2004, p. 125-126).

Según Amorim (2014), además de los 73 miembros del PCB que formarían parte del grupo guerrillero del Araguaia, los militares registraron un contingente de 200 simpatizantes. Lo que significa que un número considerable de residentes en la región fueron sometidos al tratamiento atroz que recibían quienes fueron considerados enemigos del Estado:

Para tener una idea del clima de terror instalado en la región, en un solo día (7 de octubre de 1973, cuando comenzó la tercera expedición militar), 161 residentes fueron detenidos por la Brigada de Paracaidistas del Ejército, procedente de Río de Janeiro, y por Batallón de Infantería de Selva, de Belém, reforzado por agentes de la Comunidad de la Información. Se cavaron zanjas en el suelo, con tractores, y se colocó a los prisioneros adentro, cubiertos con rejas y alambre de púas. Bajo el duro sol de la zona ecuatorial, o bajo la despiadada lluvia del Amazonas. Con pistolas apuntadas día y noche. Estos 161 desafortunados estaban en una lista de 203 sospechosos de ayudar a los comunistas. Esta lista da una idea del apoyo que obtuvieron las guerrillas. Algunos de estos residentes se convirtieron en guerrilleros. Todos los que tomaron las armas murieron (AMORIM, 2014, p. 25).

---

<sup>7</sup> La región donde operaban la guerrilla y las fuerzas estatales incluye ciudades y asentamientos en el suroeste de Pará, el sur de Maranhão y el norte de Tocantins (en ese momento, Goiás).



La crónica hecha por Amorim (2014) sirve, en primer lugar, para dar fe sobre la crueldad de la tortura sufrida por el contingente de ciudadanos a ella sometidos en el mismo día, durante la tercera incursión militar denominada Operación Anaconda. Incursión que terminó con el último de los combatientes del PCB en el Araguaia, Empero, también sirve para reiterar la versión de los militares acerca de la cantidad de personas que estaban siendo acechadas por ellos en ese momento. Según esa versión, estas personas serían parte de la red de apoyo a la guerrilla: al darles protección, al suministrarles información sobre las acciones militares y al ocultarlos. Lo que las haría cómplices y, en consecuencia, tendrían que asumir responsabilidades por esos delitos de rebelión contra Estado.

Habiendo comenzado a establecerse en la región en 1967, los militantes de la PCB querían comenzar una lucha campesina en la región, basada en el modelo de la revolución maoísta. Así, siguiendo las pautas de la experiencia china, comenzarían su acción creando prácticas de asistencia social con el fin de garantizar posteriormente la adhesión a su causa política. A tal efecto, se mezclarían con la población como pequeños agricultores. Optando por elegir estratégicamente una localidad abandonada por el Estado, que se mantenía ajeno respecto a los conflictos agrarios, la acción criminal de los ocupantes ilegales de tierras y la corrupción política, sin ejercer tampoco acciones elementales para garantizar las condiciones básicas de salubridad, higiene y asistencia médica, lo cual, desde el punto de vista económico resultaba intrascendente para Estado. Como refiere Gorender,

Por su parte, los guerrilleros se incorporaron a la población y siguieron estrictamente la regla de evitar cualquier acción política. Asumieron las actividades de los agricultores y pequeños comerciantes y se limitaron a una práctica de asistencia: enseñanza en escuelas, esfuerzos conjuntos, pequeños servicios de enfermería, participación en las festividades y, ocasionalmente, en los altercados habituales con los usurpadores u ocupantes ilegales de tierras campesinas (GORENDER, 2014, p. 236).

Pese a que sus saberes eran ajenos a la vida del campo, por no estar relacionados con la actividad agrícola o pecuaria, e, incluso, porque el acento de su habla evidenciaba que no pertenecían al lugar — aspectos por cuales los lugareños llaman a los forasteros genéricamente como “la gente de Sao Paulo” —, la acción referida en la cita anterior fue



responsable de producir el efecto de simpatía. Los guerrilleros — cuyas intenciones políticas eran realmente desconocidas para la mayoría —, sin tener un diseño convincente para la lucha armada contra el régimen, habían logrado, no obstante, el éxito: “se invitó a la población para apoyar esta lucha, e incluso a participar de ella, por lo que sin haber pasado por la mediación de formas inferiores de lucha, en tal proceso adquirió la convicción de la necesidad que se tenía de tomar las armas”(GORENDER, 2014, p. 238).

En la medida en que "el PCB prepara el movimiento armado sin el conocimiento de la población" (MORAIS; SILVA, 2005, p 40), la búsqueda de una adhesión efectiva de los residentes al proyecto de lucha armada propuesto por los “Paulistas” solo comienza después del inicio de los enfrentamientos que hará posible, ante la abrupta movilización del enorme aparato militar, que una gran parte de los residentes no pudieran comprender lo que en ese momento estaba en cuestión (SILVA, 2016). Así, personas como una maestra, una partera, el granjero con quien jugaban a la pelota los fines de semana se revelaron en las palabras de los militares como “comunistas”, “terroristas”, enemigos. Y ello exigía de una gran fuerza represiva, ostensible con la llegada repentina de estos a la región en conflicto, para poner fin a la amenaza de una revolución campesina contra el régimen.

De acuerdo con el relato de José Genoíno, uno de los pocos sobrevivientes de la Guerrilla, citado en una investigación de Mechi (2015), el esfuerzo inicial de los miembros del PCB para el acercamiento y búsqueda de identificación con las formas de vida de los lugareños, es evidente, como primer paso para su adhesión a los ideales de la lucha:

Además de cazar con los campesinos, participaban en oraciones y fiestas. Los contactos iniciales ocurrieron con los residentes de los pueblos de Santa Isabel y Santa Virgen. Las conversaciones giraron en torno a las prácticas cotidianas: “conversábamos sobre las plagas, la falta de frijoles, los ocupantes ilegales, la cosecha de arroz que está por echarse a perder, y cómo no dejarla perder”. Los militantes trabajaban como marreteiros (vendedores ambulantes), recolectores de mariscos, garimpeiros [obreros de las minas de oro o diamantes] y dueños de farmacias, por ejemplo, pero la actividad principal era de agricultor (MECHI, 2015, p. 161).

Las ocupaciones y preocupaciones compartidas tenían como objetivo forjar la identificación, crear vínculos de solidaridad, sin que las intenciones de los militantes se expresaran de inmediato. Incluso cuando redactaron el *Comunicado 1*, justo después del





primer ataque de las Fuerzas Armadas en 1972, el documento enfatizaba su condición de ocupantes ilegales, víctimas de la arbitrariedad del gobierno militar:

En abril pasado, las tropas del Ejército, en operaciones conjuntas con la Fuerza Aérea, la Armada y la Policía Militar de Pará, atacaron por sorpresa a antiguos residentes de las orillas del río Araguaia desde varios lugares ubicados entre Santo Domingo de las Latas y San Geraldo, arrestando y golpeando a varias personas, incendiando casas, destruyendo depósitos de arroz y otros cereales, dañando cultivos. Este fue un acto traicionero de violencia contra campesinos, trabajadores, estudiantes, demócratas y patriotas. El gobierno de los generales busca difamar a las víctimas de su arbitrariedad, difundiendo que es una acción tomada contra bandidos, contrabandistas, delincuentes y ladrones de bancos (MECHI, 2015, p. 169).

Gradualmente, sin embargo, hay una mayor politización de la población a través de la creación de núcleos de Unión por la Libertad y por los Derechos del Pueblo (ULDP). Dichos núcleos, que inicialmente sirvieron como bases de apoyo a la guerrilla, se convertirían paulatinamente en grupos efectivos de organización de ocupantes ilegales, en una “inversión de prioridades”: “ya no eran más los campesinos que estaban al servicio de la guerrilla, subsumido a ella y al partido sus demandas; fueron las fuerzas guerrilleras las que actuaron, aunque en breves momentos, junto al movimiento campesino” (MECHI, 2015, p. 175). En este sentido, se puede pensar que, debido a las luchas comunes, militantes y trabajadores son asimilados y comprometidos efectivamente.

Desde el punto de vista de la dinámica de interacción considerada en una perspectiva semiótica, tenemos aquí dos regímenes de interacción que obtienen un enorme éxito. Al principio, la asimetría recomendada al buscar la membresía, cuando los primeros (militantes bajo la supervisión de PCB) tienen en miras un determinado proyecto de lucha armada. Para ello cuentan con la participación de otros compañeros (los trabajadores ocupantes de las tierras del Araguaia) mediante un proceso de formación política y compromiso social. Así, los primeros se presentan como *destinadores* de un proyecto ya construido (por el partido, en virtud de la experiencia maoísta). Mientras que, los segundos, serían los *destinatarios* que deberían unirse a la lucha mediante persuasión, desenmascarando las relaciones ideológicas de dominación que naturalizan la explotación de trabajadores, la división injusta de la tenencia de tierras, así como la acción del Estado contra el pueblo y contra la democracia. La asimetría, por lo tanto, también se centra en



la adquisición de conocimiento para ser *donado* por los primeros, es decir, por aquellos que supuestamente poseen conocimiento sobre los mecanismos de explotación y las formas pertinentes de resistencia y lucha social.

A medida que se intensifica el proceso de formación política de los campesinos, así como la asociación de trabajo y experiencia con la tierra por parte de los militantes, los otrora destinatarios, esto es, los ocupantes ilegales, van a plantear otras demandas, además de las previstas por la PCB, para proponer otras luchas y enfrentamientos más directamente relacionados con el contexto inmediato, siempre con el apoyo de los militantes. Creemos que, en este caso, hay un cambio del *régimen de manipulación* (primer momento) al *régimen de ajuste* (momento final)<sup>8</sup>. Lo que dará como resultado una asociación efectiva y, por esta misma razón, significará que, debido a la represión, las dos fuerzas sean duramente combatidas por los militares. Es entonces cuando los militantes son aniquilados, sus cadáveres desaparecidos jamás han sido identificados. En tanto que, algunos agricultores fueron abatidos por las armas asesinas de los militares, mientras otros continuaron siendo torturados, sus casas y sembradíos destruidos; y, para colmo de males, la violencia se extendió a todos los miembros de las familias.

Ya sea por desconocer el alcance de la represión que abatiría sus vidas, ya sea por no poder anticipar efectivamente los riesgos implicados en la asociación, o por la contundencia de las acciones que se dieron en un mismo momento con la *Operación Sucuri*, así como por la desigualdad de fuerzas en combate, creemos que los episodios pueden relacionarse con el concepto de *acontecimiento* (SILVA, 2016).

### Acontecimiento y memoria

---

<sup>8</sup> Nos referimos a dos de los regímenes de interacción preconizados por Eric Landowski y más sistematizados expresamente en su libro *Interacciones de riesgo* (LANDOWSKI, 2014). Allí el autor señala que, en las interacciones de *manipulación* es la intencionalidad del destinador la que hace ostensible la persuasión dirigida al destinatario. Se trata de un proceso mediante el cual los actores sociales interactúan a partir de la acción del destinador quien asume el comando del hacer y define el querer. Por lo que el sentido se constituye mediante la convicción y los significados son construidos a partir de la adaptación del destinatario a lo previamente instituido. Por lo tanto, los saberes del destinatario no están permitidos y el conocimiento se limita a decir una vez más apenas lo permitido. Tanto el destinador cuanto el destinatario, se turnan en el papel de mutua seducción en favor de la internalización del orden, de la comunión con un 'saber' predeterminado. En las interacciones de *ajuste*, el actor con el que se interactúa se caracteriza fundamentalmente por el hecho de que su comportamiento obedece a una dinámica propia. No obstante, la misma no se reduce a leyes preestablecidas y objetivables. En consecuencia, los principios de la interacción por *ajuste* surgen paulatinamente de la interacción misma en función de lo que cada uno de los participantes encuentra y, sobre todo, en función de lo que cada uno *siente* en la manera de actuar de su coparticipante o de su adversario.



Las reflexiones de la semiótica sobre la noción de acontecimiento tienen un lugar privilegiado en la semiótica tensiva, desarrollada principalmente por Claude Zilberberg, cuya finalidad consiste en la comprensión acerca de la dimensión sensible en el proceso de significación. Podemos decir que este es el desafío que la semiótica se ha impuesto más recientemente en sus trabajos de mayor alcance, ya sea que se desarrollen dentro del ámbito de la semiótica tensiva, o a través de la problemática de las interacciones formulada por la sociosemiótica de Eric Landowski (2014; 2019). Las dos “escuelas” corresponden a lo que los autores llaman un “giro fenomenológico” en la teoría, que Zilberberg define como una “intimación”<sup>9</sup>, en la medida en que convoca a los investigadores a que emprendan una “gramática del afecto”, relacionada con “lo vivenciado o lo experimentado” (ZILBERBERG, 2011, p. 12).

Como queda explicitado al comienzo del capítulo 4 de su libro (ZILBERBERG, 2011), la noción de acontecimiento tiene sus raíces en la filosofía. Zilberberg, cita allí a Descartes. A partir de esta cita, señala lo que sería un intervalo entre, por un lado, la observación atenta, concentrada y su objeto, lo esperado y, por otro lado, la aprensión y su objeto, lo inesperado, lo nuevo que viene.

Como en la sintaxis narrativa semiótica estándar, encontramos aquí el par sujeto / objeto. Interesa pensar las relaciones de orden sensible entretejidas entre sujeto y objeto al ser puestos en conjunción. En este caso, el acontecimiento ocurre a través de la aparición inesperada de un objeto que entra en el campo de presencia del sujeto y que, por esta misma razón, lo sorprende. Dada la intensidad de los efectos de esta inesperada conjunción, lo que queda para el sujeto es su asombro o estupefacción. Bajo este régimen, la actitud modal del sujeto es la de “sufrimiento”.

En *Da Imperfeição* (2002), Greimas presta especial atención al acontecimiento de naturaleza estética, enfatizando que ocurre no por una disposición especial del sujeto, sino por la aparición de un objeto dotado de una naturaleza particular capaz de producir la conmoción: “Objeto estético único, efímero, percibido solo una vez en la vida: su

---

<sup>9</sup> El término “intimación” empleado por Zilberberg tiene, en su origen, un sentido jurídico, referido a una citación judicial cuya carga semántica establece tanto una obligación cuanto una sanción o punición. No obstante, tal como lo emplea el autor, indica una invitación a la acción de penetrar en el estado de ánimo o en el afecto, cuya huella es un trazo patémico-tímico exteroceptivo-propioceptivo (estésico) en el discurso. Así, al intimar, en el sentido empleado por Zilberberg, se pasa a la esfera íntima, que viene a ser el conjunto de trazos o huellas discursivas de las pasiones, sentimientos y emociones experimentadas por los sujetos.



aparición se debe, además, a una convergencia de circunstancias y no a una disposición particular del sujeto” (GREIMAS, 2002, p. 49)<sup>10</sup>. Un poco más adelante, reitera esta noción bajo la metáfora de la bienaventuranza: “es el objeto el que tiene pregnancia; pero, además, es él quien exhala la energía del mundo, y bienaventurado es el sujeto si le ocurre alguna vez hallarlo en su camino” (Greimas, 2002, p. 51).

En otro pasaje, al analizar un cuento de Ítalo Calvino, Greimas también habla de un “querer recíproco”, percibido como casualidad, pero que presupone, sin embargo, un tipo de destino; incluso si el objeto es lo que “avanza”: “¿acaso esto no significa que la aprensión estética cobra presencia como un querer recíproco de conjunción, como un encuentro, en medio del camino, entre el sujeto y el objeto, en cuál uno tiende hacia el otro?” (GREIMAS, 2002, p. 34).

Considerando un intervalo que comprende diferentes intensidades, tenemos en un polo al “sujeto de admiración”, inesperada y repentinamente en conjunción con el “acontecimiento-objeto”. En el otro extremo, el de la percepción que tiende hacia la nulidad, ocurre la anestesia (ausencia de *esthesia*), cuando las cosas no van más allá de las cosas y la actitud modal del sujeto es la de “hacer”.

Es desde esta perspectiva que Zilberberg opone las estéticas del Renacimiento y del Barroco. En la primera predomina la estaticidad, permanencia e inmovilidad (el estado, la apariencia); en la segunda, la búsqueda de la aprehensión de lo fugaz, de lo que aparece, en busca de “capturar el momento mismo de lo que viene” (ZILBERBERG, 2011, p. 166).

Desde el punto de vista de la *aspectualidad*, tenemos la oposición entre implicación y concesión. La implicación está relacionada con lo esperado, con lo que sucede como consecuencia ya prevista; mientras que la concesión corresponde a la aspectualidad paradójica, de lo que no era, pero llegó a ser. El acontecimiento es, por lo tanto, desde el punto de vista de la aspectualidad, de una naturaleza concesiva, mientras que la rutina, la vida diaria, es implicativa.

Debido a la intensidad que rodea al acontecimiento, tenemos que el afecto alcanza su punto máximo y, por lo tanto, al mismo tiempo, su legibilidad es nula. A medida que

---

<sup>10</sup> Para comprender este carácter excepcional de la aparición irreplicable, consideremos que se trata del fragmento de un texto de Tanizaki Junichiro.



la intensidad tiende a disminuir, el afecto pierde su intensidad, aumentando los términos de legibilidad. Así, justo después de alcanzar su pico,

A medida que evoluciona la amortiguación de las valencias afectantes, el acontecimiento como tal deja de obnubilar, de obsesionar, de monopolizar, de saturar el campo de la presencia y, en virtud de la modulación disminuida de las valencias, el sujeto logra, progresivamente, por sí mismo o con ayuda, reconfigurar el contenido semántico del acontecimiento en estado; es decir, resolver el sincretismo intensivo y extensivo que proyecta el discurso (ZILBERBERG, 2002, págs. 168 y 169).

Al abordar el recorrido pasional presente en las Cartas portuguesas, Bertrand (2003) habla de “deleites del no-sujeto”, quien, tomado por la intensidad de los afectos, se encuentra desprovisto de razón, abandonado al puro sentimiento. En la gramática tensiva, el sujeto del acontecimiento también puede encontrarse momentáneamente en la condición de no-sujeto, una vez afectado intensamente por la poderosa conjunción con el objeto, al que eleva entonces a la condición de “Dueño”, en una repentina inversión de los roles actanciales.

En la gramática tensiva, el sujeto se muestra entre dos situaciones que, en principio, pueden señalar la imposibilidad de dar sentido a lo vivido. En la rutina, entre las cosas reducidas a cosas, en presencia de lo esperado, la percepción parece tender a la nulidad, a la anestesia, al no sentir. En el otro extremo, el del acontecimiento, lo que viene es la exuberancia, haciendo de la exasperación el sentimiento excesivo. ¿Cuándo, entonces, es el sujeto capaz de dar sentido a la vida? Landowski, en *Interacciones arriesgadas* (2014), critica esta orientación “catastrófica”, que identificó en el epílogo de *Da Imperfição* (GREIMAS, 2002). En este sentido, propone otra sintaxis, a través de cuatro regímenes de interacción diferentes<sup>11</sup>, además de valorar el lugar de la estesia que aparece en la vida cotidiana, como efecto de una intencionalidad del sujeto que actúa en el mundo, como lo señala Greimas en la sección dedicada a las “escapatorias” (GREIMAS, 2002). Lejos de las situaciones extremas de anestesia y del exceso que tiene

---

<sup>11</sup> Hicimos referencia en la sección anterior a los regímenes de *manipulación* y *ajuste*. Los otros dos regímenes son *la programación* (que remite al máximo de previsibilidad y regularidad) y *el accidente* (noción que se aproxima a la de acontecimiento y que, como antagónico a la programación, se produce mediante lo imprevisible, lo inesperado). Cf. Landowski (2014).



lugar con el acontecimiento, el sujeto es instado a otorgar sentido, aunque en la atonicidad de lo que acaece no alcance a guardar registros de ello en la memoria.

En vista del acontecimiento, pensamos en el lugar de la memoria como un instante en el que es posible leer, para dar sentido a la abrumadora experiencia de lo que advino drásticamente. Ya sea de naturaleza estética, o del orden de catástrofes que afectan al sujeto. Pues sería en la memoria que el *sentido*, sobrellevado como excedente, puede entonces ser leído. Y sus efectos, susceptibles de ser discursivizados por el sujeto, que ahora regresa a su condición actancial, ubicado ya a una buena distancia del objeto, hasta el punto de darle legibilidad. En una breve presentación a *Estórias abensonhadas (Relatos benditos)* el escritor mozambiqueño habla sobre la experiencia de la guerra que precedió a su escritura.

Estos relatos están escritos después de la guerra. Durante incontables años, las armas habían hecho verter llantos luctuosos en el suelo de Mozambique. Estos textos me llegaron entre los márgenes del dolor y la esperanza. Después de la guerra, pensé, solo había cenizas, escombros sin intimidad. Todo pesando, contundente y sin desagrazios. Hoy sé que eso no es cierto. [...] (COUTO, 2012, p. 5).

Desde el punto de vista de la escritura realista, Mia Couto no trae allí narraciones que estén ancladas de inmediato en la experiencia de la guerra. Con narraciones concisas, lenguaje elíptico, uso expresivo de neologismos, elabora una prosa poética que lleva el lenguaje a la dilución de sus confines, haciendo posible cerrar la brecha entre los “márgenes del dolor y la esperanza”. La presencia de la guerra persiste, su memoria recorre los textos, pero ya con la distancia que otorga sentido al sinsentido de la violencia extrema.

Frente a la relación con el mundo y con otros sujetos, permanecería en la memoria aquello que de alguna manera conserva rastros de lo padecido. Si se atenúa su intensidad, es necesario que aún persista oponiendo resistencia, que aún conserve parte de su potencia o efectos. Narramos el acontecimiento porque permanece en la memoria aún afectada por lo acontecido.

Pero el acontecimiento aún puede estar relacionado con el olvido, en algunos casos incluso debido a la necesidad de continuar el curso de la vida, alejándose de los efectos de lo que, en un momento dado, el sujeto no puede hacerle frente. Así es como lo vemos en el elogio del olvido de Bertold Brecht:



[...]

¿Cómo se levantaría el hombre por la mañana

¿Sin olvidar la noche que deshace la huella?

¿Cómo se erguiría por séptima vez

El derribado seis veces

Para arar el suelo rocoso, volar

El cielo peligroso?

La debilidad de la memoria

Le da fuerza al hombre (BRECHT, 2012, p. 154).

En la literatura de Tocantins, pese a que privilegia la escritura de la memoria, observamos la poca atención prestada a los acontecimientos de la dictadura cívico-militar en el estado por los autores más prestigiosos. Consideramos a este respecto algunas hipótesis: i. los escritores de la región no vivieron el acontecimiento, no lo sintieron como tal, en la medida en que el mismo se circunscribió a determinados actores más o menos protagonistas de la lucha contra la dictadura (izquierdistas, campesinos, indígenas, trabajadores acusados de colaborar con los “comunistas terroristas”); ii. al no haber sido afectados por el curso de los acontecimientos, estos autores no están obligados a narrar, lo que termina reforzando los efectos de la negación y el olvido; iii. a diferencia de lo que sucedió con la literatura testimonial producida en las dos grandes guerras, los actores en cuestión no tenían la experiencia de escribir y, por lo tanto, sus relatos orales sobreviven en la investigación académica, en los registros de prensa, en documentales, en los procedimientos judiciales, pero no alcanzan la producción literaria de la cual serían autores; iv. estos actores sociales se sienten intimidados, por no decir, temerosos de una nueva represión, que no está lejos de suceder, dada la fragilidad de la democracia brasileña, que es aún más inestable y amenazada en la actualidad.

Un caso emblemático de olvido sería el de Zeziño del Araguaia, uno de los nombres en clave de Michéas Gomes de Almeida (1934 -). Él es uno de sus ocho sobrevivientes, y en los últimos años se ha dedicado a la búsqueda de los huesos de la guerrilla y la compensación a las víctimas de la acción militar. Según informa, durante veinte años habría olvidado efectivamente su identidad guerrillera, borrándola por completo de la memoria, que solo irrumpirá de manera súbita cuando se encuentre con un reportaje de televisión sobre dos exguerrilleras: Criméia Alice de Almeida y Elza Monnerat.



Durante todo este tiempo, de 1975 a 1996, fue Antonio Pereira Oliveira. O creía que lo era, porque lo había olvidado todo: su verdadero nombre, Micheas, la guerrilla, su familia, su visita a China, el Partido, desde que llegó a São Paulo en 1975. Cómo lo olvidó, no lo sabe. Sus recuerdos salieron de su cabeza y estuvieron escondidos en algún lugar durante esas dos décadas. Para todos los efectos, era el albañil y luego el electricista Antonio, sin parientes (CAMPAGNUCCI, 2006, p. 3).

Por varias razones, porque hay muchas para el olvido, es por eso mismo que el texto de Angelo Bruno resulta para nosotros tan valioso.

### **Angelo Bruno: cristiano en tiempos de dictadura**

Angelo Bruno nació en Fossano, Italia, el 2 de enero de 1936. Hijo de campesinos pobres, la madre muere por complicaciones del parto, poco después del final de la guerra, en 1946. La familia indefensa se desmorona y Bruno es enviado a un orfanato. En 1949, ingresó al seminario orionita en Voghera. Migrará a Brasil en diciembre de 1956, teniendo en mente actuar como misionero laico en la congregación de Don Orione en el interior de Brasil. En 1952, los orionitas italianos recibieron la noticia de que dos misioneros habían muerto en Tocantinópolis, ciudad ubicada para esa época en el extremo norte de Goiás. En vista de ello, espera ansiosamente ser convocado para continuar con la tarea sacerdotal interrumpida inesperadamente por los compañeros de la fe: “Y llegó la noticia de la primera catástrofe; el padre Adobati y el hermano Serra murieron engullidos por las aguas del río Tocantins. Poco después, su asistente fue la siguiente víctima; dijeron que a causa de una infección intestinal” (BRUNO, 2009, p. 36).

En su narrativa de memoria, explica el fervor con que deseaba participar en la experiencia misionera, impulsada por las historias de Luís Bettiol, quien había sido el “mejor asistente que tenían en el orfanato”:

Estando en el seminario, la clase siguió los hechos de estos emisarios que llegaron desde allá, las fotografías que enviaron de la fauna y la flora. En especial una llamó la atención y dejó a todos boquiabiertos y deslumbrados, mostrando a uno de ellos al lado de un pez más grande que él; en fin, las aventuras que contaron dejaron a todos entusiasmados (BRUNO, 2009, p. 36).





De acuerdo con Silva, “sin un clero nativo, dependía completamente de las congregaciones religiosas y, principalmente, de la caridad eclesiástica italiana y polaca que enviaba párrocos a la pastoral en la Región para suplir parte de la falta de clero local” (SILVA, 2011, p. 7). Es allí donde se formaría uno de los principales líderes religiosos de inspiración progresista en la región del Pico del Loro, el Padre Josimo Tavares, quien, debido a su lucha, será asesinado a instancias de los hacendados.

Josimo, por lo tanto, convivió con las dos Iglesias, en la misma medida que, en los últimos años de su formación, fue influenciado por las enseñanzas y la vida de Leonardo Boff que lo acercaron a la Teología de la Liberación, al mismo tiempo la convivencia al inicio de su formación con los Padres de la Pequeña obra de la Divina Providencia, los Orionitas, como se les conoce. Que no solo tenían una práctica opuesta a la llamada Iglesia progresista, sino que, en la Diócesis de Tocantinópolis, se convirtieron en los críticos más ácidos del trabajo de Josimo. Lo que pudo llegar a influenciarlo, en el sentido de una práctica más conservadora. Así Josimo se debatía entre la ideología progresiva y las prácticas conservadoras. Entre permanencias y cambios. Y tal fue la dialéctica de la iglesia en la que Josimo estructuró su pensamiento y estableció su proyecto de intervención (SILVA, 2011, p. 8).

En la cita de Silva (2011), podemos identificar la orientación política de la congregación orionita, al propio tiempo que se hacen ostensibles las dos orientaciones del catolicismo en la región: una de matriz conservadora, la orionita; la otra vinculada a la Comisión Pastoral de la Tierra y, por lo tanto, comprometida con demandas sociales y alineada con la Teología de la Liberación. La comprensión de estas dos tendencias político-religiosas es importante para situar las afiliaciones de Bruno. Quien no se va a caracterizar en rigor como militante, ni tiene la intención de producir una literatura comprometida, pero deja eco en sus escritos de la denuncia sobre los excesos cometidos por las oligarquías locales, principalmente en el ámbito de las escuelas, y la violencia de los militares en el período dictatorial. Rebelándose así contra el silenciamiento que se impone a la producción literaria local sobre estos dos temas.

Debido a esta afiliación, las narraciones cruzan el tono evangelizador, la defensa de los valores de la familia tradicional, la moral cristiana, el consejo expresado a los más jóvenes, siendo más explícitos en los bloques que sirven como epígrafe para cada narrativa y que traducen la mayor experiencia poética: “Cada uno vive la rutina / Da forma a su carácter / solidifica el destino / fruto de la célula mater” (BRUNO, 2009, p. 31).



Después de quince años de dedicación a los orionitas, se casó con Alaiz Bruno y comenzó a trabajar como profesor de matemáticas en el sistema de escuelas públicas. En Tocantins (Goiás)<sup>12</sup>, vive en Tocantinópolis, Xambioá y Araguaína. Una vez jubilado, se mudó a Goiania, donde vive en este momento.

Bruno fue uno de los miembros fundadores de la Academia de Letras de Araguaína y Norte Tocantinense (ACALANTO) y ha publicado, desde 1995, diez libros; ocho de los cuales están relacionados con la poesía. *Dos patrias, un corazón* es su primer texto en prosa. A pesar de estar configurado como un documento de memoria, no está escrito en primera persona. El narrador en tercera persona habla sobre las experiencias de Lino, *alter ego* de Bruno, desde su infancia en Italia hasta su vida como religioso y maestro en Brasil.

Como memoria escrita, elige aquellos pasajes más sorprendentes de su vida. Lo que nos lleva a pensar que registra como tal lo que aún conserva los efectos de la intensidad de lo que fue sentido y vivido como un acontecimiento. Es así que está registrado allí el momento de la pérdida de la madre, el trabajo en la tierra con el padre, las expectativas al llegar a Brasil, los desafíos de la enseñanza, la violencia de los militares en los “años de plomo”<sup>13</sup>.

En uno de los pasajes en los que relata la experiencia como profesor de geometría espacial, vemos la convergencia de los discursos religioso y político. Lino enseña que “Dios es luz”, lo que le lleva a establecer de inmediato el contrapunto, en referencia al “punto negro”, metáfora y subterfugio para expresar su postura anticapitalista. El narrador registra allí mediante el discurso directo lo que sería el discurso de Lino dirigido a los estudiantes, en un diálogo en el que se entrelazan las comprensiones de física e historia:

Cuando se trata de la luz, recuerdo un punto oscuro en la historia que encontré en los viejos anales de un país extraño. En este punto, se informaron hechos increíbles, hechos que solo podían ocurrir porque estaban en tiempos remotos, pero que en la era actual ya no serían admisibles, porque es triste la audacia, la impertinencia, la estupidez de los poderosos de ese tiempo. Eran irresponsables, dueños de multinacionales que, al ver a la gente organizarse, inventaron que los líderes eran comunistas, cosas del diablo. Los militares, adoctrinados

<sup>12</sup> El estado de Tocantins fue creado en 1988, como producto de la división político-territorial del estado de Goiás.

<sup>13</sup> Con esta expresión se designa el período más violento de la dictadura cívico-militar en Brasil, comprendido desde mediados de diciembre de 1968 hasta marzo de 1974.



en la cuna del capitalismo duro, creen ciegamente en las teorías de los patrones y, dado que los patrones están muy desolados, combaten contra los focos de idealismo que aparecen en varios puntos del país. Los verdaderos patriotas reciben lavado cerebral, exiliados o asesinados en los sótanos después de ser torturados (BRUNO, 2009, p. 114).

El personaje es un “país extranjero”, “viejos anales”, pero sus pensamientos se refieren al pasado reciente de Brasil y al trato dado a quienes se rebelaron contra la explotación capitalista emprendida en el período dictatorial. El discurso supuestamente nacionalista de los militares, que no debería estar en línea con la apertura del país a las multinacionales, sirvió para descalificar a los comunistas como enemigos<sup>14</sup> y ampliar esa denominación a todos los que se opusieron al régimen de excepción<sup>15</sup>. Según la práctica de esa época, una vez identificado como comunista, el sujeto debería sufrir la sanción del Estado.

En este capítulo, la denuncia de lo que sucedió en los sótanos de la dictadura es más explícita: “los [...] generales son dueños del poder y prometen moralizar a la nación y no falta la fuerza: arrestan, golpean, cazan, purgan, ellos torturan y matan” (BRUNO, 2009, p. 114). Lino usa su lugar de expresión como maestro para deshacer la falsa conciencia que impuso el “lavado de cerebro” a los “verdaderos patriotas”, declarando que aquellos que fueron blanco del terror estatal eran los verdaderos nacionalistas. Explotación económica y autoritarismo estatal se mueven juntos en este país hipotético, en un momento dado de su historia. Y la opción de denunciarlo de una manera algo sesgada, no deja dudas acerca de que efectivamente se trata ese país. Desde la perspectiva de las elecciones enunciativas, enfrentamos lo que se llama desembrague enunciativo<sup>16</sup>: un no - yo (Lino), un no-aquí (“un país extraño”), un no-ahora (“en viejos anales”) tienen

---

<sup>14</sup> Véase a ese respecto la investigación de Mariani sobre cómo, en el intervalo de 1922 (año de la fundación del PCB) y 1989 (cuando se reanudan las elecciones directas para presidente), ese partido comunista, existiendo en muchos momentos en la ilegalidad, fue demonizado por la prensa nacional, contribuyendo a la consolidación de un imaginario sobre los comunistas: “‘El comunista es un enemigo’. ‘Esta ‘ecuación lingüística’ – ‘comunista’ = ‘enemigo’ –, al fijar un ‘lugar del mal’ para la historia del Partido en Brasil, por la forma en que fue presentada a través de la prensa partidista, encuentra un sentido siempre negativo, reiterado en el empleo de diferentes denominaciones, o como elemento integrante de narrativas políticas” (MARIANI, 1998, p. 18-19).

<sup>15</sup> En la historia reciente del país, todo aquel que se muestre opositor al actual presidente es calificado inmediatamente como “comunista”, en un intento de lo que fue experimentado en la dictadura post-64. En el momento en que la pandemia de la Covid-19 llega al país, elementos de la política conservadora, pero que reaccionan a las decisiones de Bolsonaro en cuanto a la lucha contra la enfermedad, pasan a ser adjetivados como tales. Así, la TV Globo es comunista, etc.

<sup>16</sup> Nos estamos refiriendo a categorías de la enunciación. Cf. Fiorin (1996).



como objetivo producir un efecto de distanciamiento, impersonalidad, objetividad, pero el tono apasionado de la denuncia, conferida principalmente por las elecciones léxicas, revela la presencia y el “sufrimiento” del enunciador, así como su posición ideológica e identificación con la perspectiva de los trabajadores. En el discurso del profesor, no hay lugar para la neutralidad, incluso cuando se trata de una clase de física.

Sin embargo, nos interesa destacar dos pasajes en los que se opera efectivamente el testimonio que va a expresar la presencia militar en la región tocantina y que analizaremos a continuación.

### **Contrabandista**

En el capítulo titulado *Contrabandista*, Bruno narra el pasaje en el que, en 1968, mucho antes, por lo tanto, de los enfrentamientos contra la guerrilla del Araguaia, los militares estaban presentes en la región, involucrados en la búsqueda de comunistas. Lino, el protagonista, viajaría a Italia para hacerlo aprovechando el transporte aéreo. Inicialmente, toma la ruta Xambioá-Carolina en un teco-teco<sup>17</sup> luego tomaría un vuelo por la línea del Correio Aéreo Nacional (CAN), de la Fuerza Armada de Brasil. Informados de que habría un contrabandista peligroso entre los pasajeros, estos se ven obligados a bajar del avión para ser chequeados:

Ordenan descender a todos los pasajeros, comentan que hay contrabandistas. Aquella misma noche, el ejército estaba cazando comunistas en el Combinado Agropecuario<sup>18</sup> de la vecina Arraias. Advertido por Carolina de que había equipaje sospechoso, el jefe del aeropuerto de Bahía llamó al pelotón para que viniera y arrestara a un tipo peligroso en el acto. Finalmente, las camisas camufladas llegaron con el deseo de agarrar al bandido.

Reunieron a todos los pasajeros rodeados por el pelotón, rifles en mano. El comandante gritó: “Quien esté transportando contrabando que se inculpe o será peor”. Todos se miraron el uno al otro. El militar se enfureció, amenazó, pero nadie se inculpó. Allí trajeron la maleta de Lino. El jefe berreó: “¿De quién es este armatoste?” Y Lino: “La maleta es mía” y todos los rifles lo apuntaron. El superior gritó: “ábrala”.

Y Lino, con toda la calma de aquellos que no temen a nada, la abrió y apareció en el acto el contrabando más temeroso de todos: las inocentes

<sup>17</sup> Término empleado en Brasil para referirse las avionetas con las que se hacían los fatigosos itinerarios nacionales de vuelo en la época.

<sup>18</sup> Nombre de un municipio creado el 27 de junio de 1962 por decreto del entonces gobernador Mauro Borges.



mangas de mesa, que a los ojos enfurecidos de quien pasó la noche y el día cazando a los mayores enemigos del sistema — que no son nuestros hermanos brasileños, culpables sólo de no pensar igual a nosotros—, aparecieron con tanta solemnidad como prueba indiscutible de que la justicia no le teme a la fuerza (BRUNO, 2009, p. 71-72).

En esa época, todavía con carreteras muy precarias, quien podía hacía uso del transporte aéreo, también precario, a juzgar por el término “teco-teco”. Carolina, al sur de Maraíão, es el primer destino de Lino. Sabemos por el pasaje citado que hubo una búsqueda de comunistas en Arraias, una ciudad de Goiás hoy ubicada en el extremo sur de Tocantins, en la frontera entre los dos estados. Es esta “caza” lo que lleva a los militares al informe del contrabando y a la búsqueda de la maleta de Lino, quien, mientras pasaba por Carolina, había recogido mangas durante el almuerzo con su colega, el sacerdote italiano Remígio Corazza (1919-2020). Bruno trata el momento con humor, contrastando la fragilidad de Lino con la fuerza y la violencia de los militares, explícitas en el tono intimidante con el que se dirigen a los pasajeros: “berreó”, “gritó”, “amenazó”, “ojos enfurecidos”, “pelotón”, “rifles en mano”. Lino no tiene miedo, porque él y sus mangas son demasiado inocentes para el crimen del que se suponía que debía ser acusado: contrabando. La delicadeza gana la confrontación con la fuerza.

También es en este pasaje que vemos explícita su posición política. A despecho de oponerse a los excesos de la dictadura, respeta a los comunistas debido a su vocación cristiana, tratándolos como “nuestros hermanos brasileños”, pero que solo serían “culpables de no pensar como nosotros”. Este “nosotros” puede tener su uso aquí como un plural mayestático, refiriéndose al “yo” de la enunciación mediante el uso de un plural de modestia. Pero también puede corresponder a una división que precede a un “nosotros” (enunciador no comunista) y enunciado de acuerdo a ellos (comunistas), siendo incluidos en la categoría del Otro.

### **Persecución a los sacerdotes**

El segundo pasaje es el capítulo titulado *Nubes negras*. El narrador se refiere a la memoria de los “años de restricciones democráticas” cuando “ocurrieron hechos horribles con algunos coterráneos de Lino, que luchaban por la justicia en este país” (BRUNO, 2009, p. 128). Aquí ya no se trata del país ficticio, de la enunciación dada en la clase de



física, sino de tomar la posición de aquellos que narran la persecución de los líderes religiosos durante la dictadura. El narrador se refiere a Nicola Arponi y Mauricio Maraglio.

Nicola Arponi, un misionero laico que ayudó a los colonos de Wanderlandia, amado por los pobres, odiado por los acaudalados acaparadores de tierras. Una tarde, estaba caminando por la calle en la ciudad cuando dos soldados del ejército vestidos de civil lo intimidaron para que los siguiera. Por suerte para él, varios residentes lo vieron, sospecharon y lo siguieron. En las cercanías de la ciudad aterrizó un helicóptero del ejército, los tres se embarcaron y volaron hacia Marabá, municipio del estado de Pará, donde se encontraba el comando antiguerrilla, y desde allí se dirigieron a Emperatriz, ciudad ubicada en el estado de Maranhão, donde se encontraba el escuadrón del ejército de las selvas. Luego a Goiânia, de donde había venido la orden de secuestrarlo. Allí, por fin, fue puesto en libertad. La orden provino del gobernador de Goiás, uno de los mayores acaparadores de tierras. Después de ser secuestrado, deberían llevarlo a un lugar desierto y arrojarlo por una hondonada, para que se despedazara y desapareciera del mapa sin dejar rastros. Resulta que el secuestro fue presenciado por varios residentes y nadie, ni el comando de Marabá, ni de Emperatriz, y menos aún, el gobierno de Goiás, tuvo el coraje de hacerse cargo. Entonces, al no haber nada que lo desacreditase, fue puesto en libertad (BRUNO, 2009, p. 128).

La narrativa de Bruno expresa la intensa movilización de los militares en la lucha contra las guerrillas del Araguaia, con ataques de militares vestidos de civil.<sup>19</sup> en ciudades como Wanderlandia (norte de Tocantins), cuyo centro estaba al mando en la Casa Azul, en Marabá, y la presencia militar en Emperatriz (sur de Maranhão), evidenciando el gran asedio perpetrado por las fuerzas de represión en los tres estados. El crimen de Arponi sería el de simpatizar con los pobres ocupantes ilegales, mientras que el Ejército estaría aliado con los intereses de los grandes terratenientes, incluido el gobernador del propio Goiás<sup>20</sup>. El narrador argumenta que el destino de Arponi habría sido el mismo que otros religiosos y opositores tenían en ese momento, si no fuese por el número de testigos que acompañaron su secuestro. No se menciona la tortura y, según el autor, por no tener “nada que lo desacreditase, fue puesto en libertad”. ¿No sería precisamente la alianza con los pequeños propietarios lo que lo mancillaría ante el gobierno militar? ¿Este

<sup>19</sup> Esta fue una de las principales estrategias de inteligencia durante la *Operación Sucuri*.

<sup>20</sup> Bruno no hace explícito el nombre del gobernador al que se refiere. Considerando el período de combate contra la guerrilla, creemos que se refiere a Leonino Caiado, elegido indirectamente por el partido Alianza Renovadora Nacional (ARENA) para la administración 1971-1975.



comportamiento no sería considerado sospechoso de comunismo por el régimen dictatorial? Lo que Bruno denuncia aquí es la forma en que el Estado favorece a los grandes latifundistas, en detrimento de los más pobres, en una lucha desigual por la propiedad de la tierra, así como la iglesia más alineada con los trabajadores será el blanco de la persecución política.

Mauricio Maraglio, un sacerdote italiano al servicio de la iglesia en la diócesis de Coroatá y párroco de San Mateo, en Marañaño, será condenado por el mismo crimen, “un ferviente defensor de la pobreza, varias veces amenazado de muerte por los poderosos de la tierra” (BRUNO, 2009, p 128). Aquí el narrador alude a los sufrimientos de los que fue víctima, pero no aclara con mayor precisión qué le sucedió al sacerdote o cuándo ocurrió el hecho:

Lo que soportó en los últimos momentos de su vida, las últimas palabras que pronunció, seguramente quedarán grabadas para siempre en los anales del cielo y solo se conocerán el día del juicio final. Porque aquí en la tierra está envuelto en el mayor misterio. La prensa arrojó veneno sobre su muerte, ensució su nombre y destruyó su honor. Lo mataron dos veces en circunstancias oscuras, claramente forjadas para manchar su nombre y el trabajo pastoral de la iglesia (BRUNO, 2009, p. 128-129).

Maurício Maraglio llegó a Brasil en los últimos años de la dictadura, en 1983, para colaborar con el padre Carlos Bergamaschi, responsable de la Comisión Pastoral de Tierras. Al poco tiempo será asesinado después del padre Josimo Tavares, el 28 de octubre de 1986. Un año que ya corresponde al período de apertura democrática. Los conflictos por la tierra en la región, que llevaron a los asesinatos de Josimo y Maraglio, fueron constantes, lo que resultó en la muerte de 22 campesinos, solo en 1985. Los medios difamatorios a los que se refiere Bruno tratarían a Maraglio como un “agitador del Medio Mearim”<sup>21</sup>, con versiones contradictorias. En la imprecisión de la narrativa, sin usar elementos que anclen el acontecimiento en un lugar determinado y en un momento preciso, tenemos como resultado el efecto de la indignación, reiterando el carácter de “misterio” que implica la información del asesinato de Maraglio. Concordando los dos hechos, Bruno señala la continuidad de la política que implica la tenencia de la tierra.

---

<sup>21</sup> La Región del Medio Mearim corresponde a una de las treintaidós regiones de planificación del estado de Marañaño, y está formada por nueve municipios. Su ciudad principal es Pedreiras, como el mayor polo industrial, educativo comercial y de servicios de la región.



Incluso en tiempos que serían más democráticos, continúan las masacres contra los trabajadores y la persecución o muerte de quienes luchan a su lado.

En el mismo capítulo, el narrador dice que a Lino también le preguntaron las autoridades que investigaban si era comunista. En nombre de lo que define como “prudencia”, busca adquirir la ciudadanía brasileña, como una forma de escapar del acoso que se perpetró contra los italianos que trabajaban en la iglesia más en sintonía con las clases trabajadoras.

### **Consideraciones finales**

Con este trabajo, comenzamos los registros de una investigación inicial sobre la producción de los autores de Tocantins que abordaron la dictadura cívico-militar en Brasil. Para eso privilegiamos aquí reflexiones sobre la producción de uno de sus principales autores, miembro fundador de la Academia de las Letras de Araguaína, la ACALANTO.

Uno de los problemas que enfrenta la producción regional es el acceso a obras de autores como Angelo Bruno, casi siempre publicados en editoriales con poca difusión y, por lo tanto, con muy poca circulación, apenas traspasando los límites del estado. En este sentido, las obras, incluidos los textos de los miembros de la academia antes mencionada, no circulan como podrían, inclusive entre la población local. Y lo que a menudo se publica, a través de los propios recursos del autor, no necesariamente llegará a las manos de quienes podrían, para oponerse como fuerza a la política de silenciamiento que mencionó Gorender (2014). Como dijimos al principio, hay demasiados escombros que incluso impiden el acceso a un monumento dedicado a la Guerrilla del Araguaia. Como una promesa de memoria, continúa como un índice de olvido al que la historia reciente del país y el lugar parece estar condenada.

Sin embargo, incluso bajo el estrés de toda esta precariedad, la insistencia y el coraje de narrar la memoria desafía las versiones del poder. Movidio por el espíritu cristiano, que recorre toda su producción, Bruno trabaja por una buena causa. Cómo lo haría San Pablo, continúa luchando la buena batalla, manteniendo la fe. Nuestra tarea es hacer eco de los ecos de estas voces.





## REFERÊNCIAS

AMORIM, C. **Araguaia**: histórias de amor e guerra. Rio de Janeiro: Record, 2014.

BRAGA, L.; FONTELES, P. **Guerrilha do Araguaia**: luta e a apropriação da massa campesina (1972-1975). Belém: s/e., 2016.

BRECHT, B. **Poemas** 1913-1956. 7. ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

BRUNO, A. **Dois pátrias**, um só coração. Araguaína, TO: FACDO, 2009.

CAMPAGNUCCI, Fernanda. **O homem invisível**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15249136-O-homem-invisivel-1-por-fernanda-campagnucci.html>. Acesso em 09 abr. 2020.

CARVALHO, L. M. **O coronel rompe o silêncio**: Lício Augusto Ribeiro, que matou e levou tiros na caçada aos guerrilheiros do Araguaia, conta sua história. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

COUTO, M. **Estórias abensonhadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1996.

GORENDER, J. **Combate nas trevas**. 5. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Expressão Popular, 2014.

GREIMAS, A. J. **Da imperfeição**. São Paulo: Hacker, 2002.

LANDOWSKI, E. **Antes da interação, a ligação**. São Paulo: CPS, 2019.

LANDOWSKI, E. "Posfácio". In: GREIMAS, A. J. **Da imperfeição**. São Paulo: Hacker, 2002.

LANDOWSKI, E. **Interações arriscadas**. São Paulo: CPS; Estação das Letras e Cores, 2014.

MARIANI, B. **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais 1922-1989. Rio de Janeiro: Revan; Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1998.

MECHI, P. **Os protagonistas do Araguaia**: trajetórias, representações e práticas de camponeses, militantes e militares na guerrilha. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2015.

MORAIS, T.; SILVA, E. **Operação Araguaia**: os arquivos secretos da guerrilha. São Paulo: Geração Editorial, 2005.

TIERRA, P. **Poemas do povo da noite**. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Publisher, 2009.



TIERRA, P. **Pesadelo**: narrativas dos anos de chumbo. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Autonomia Literária, 2019.

SILVA, L. H. O. **Memórias da guerrilha**: acontecimento e história. In: MENDES, C. M.;

LARA, G. M. P. (Org.). **Em torno do acontecimento**: uma homenagem a Claude Zilberberg. Curitiba: Appris, 2016, p. 141-162.

SILVA, M. P. “A prática político-pastoral do Padre Josimo como modelo de mediação nos conflitos agrários no Araguaia-Tocantins (1975-1986)”. In: **II Congresso Internacional de História: História e Mídia, 2011. Anais do II Congresso Internacional de História: História e Mídia**, Jataí-GO, 2011. Disponível em: <http://www.congressohistoriajatai.org/anais2011/link%20107.pdf> . Acesso em 12 abr. 2020.

ZILBERBERG, C. **Elementos de semiótica tensiva**. São Paulo: Ateliê, 2011.



## **DUELAR, JOGAR E NARRAR** ***DUEL, PLAY AND NARRATE***

Onde a arte apenas joga, nada resta da expressão  
Theodor W. Adorno

**Márcio Araújo de Melo<sup>1</sup>**  
**Andréia Nascimento Carmo<sup>2</sup>**  
**Valdivina Telia Rosa de Melian<sup>3</sup>**

### **RESUMO**

Este trabalho apresenta uma leitura do conto “Duelo”, de Guimarães Rosa, pela perspectiva do jogo preconizada por Huizinga, Caillois e Iser. O objetivo principal desse estudo é mostrar o modo como o narrador se vale da expertise do jogo para narrar uma disputa que inicialmente, é motivada pelo adultério de Dona Silivana e continua pelo erro cometido pelo marido traído (Turíbio Todo) no acerto de contas em que ele mata Levindo Gomes no lugar de Cassiano Gomes, amante da esposa. Longe de propor um vencedor, este texto aponta para um modo de ler o “Duelo”, considerando o texto como uma unidade inacabada. É possível antecipar que o conto traz em seu eixo central a ideia de jogo como disputa, fazendo referência a várias estratégias de jogos no decorrer da narrativa. Assim, o narrar e o jogar são conduzidos pelo mesmo viés até se findar o duelo.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Guimarães Rosa; Narrativa; Jogo; Duelo.

### **ABSTRACT**

This work presents a reading of the story “Duelo”, by Guimarães Rosa, from the perspective of the game advocated by Huizinga, Caillois and Iser. The main objective of this study is to show how the narrator uses the expertise of the game to narrate a dispute that is initially motivated by the adultery of Dona Silivana and continues, due to the mistake made by her betrayed husband (Turíbio Todo) in the settlement of accounts in who kills Cassiano Gomes' brother, instead of his wife's lover. Far from proposing a

---

<sup>1</sup> Professor e coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (PPGL/UFT). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras) na UFT. Membro do GT de Literatura e Ensino na ANPOLL.

<sup>2</sup> Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins - PPGL/ UFT. Possui Mestrado em Ensino Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins - PPGL/ UFT; Graduação em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins; É professora de Língua Portuguesa e Inglesa do Ensino Fundamental e Médio pela Secretaria de Educação e Cultura do Tocantins desde abril de 2010; Atualmente dedica-se às pesquisas relacionadas à leitura, à formação do leitor e ao livro didático em uma perspectiva discursiva. Email:andreianascimentocarmo@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doutoranda em Letras- Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), possui Mestrado em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins - PPGL/ UFT. Pós-graduada em Administração Hospitalar, pelo Centro Universitário São Camilo, com o Título de Especialista em Administração Hospitalar, com ênfase para o Terceiro Setor. Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Pitágoras Unopar, Graduada em História - pela Universidade Federal do Tocantins - UFT.



winner, this text points to a way to read the “Duelo”, considering the text as an unfinished unit. It is possible to anticipate that the short story brings in its central axis the idea of game as a dispute, making reference to various game strategies throughout the narrative. Thus, narrating and playing are conducted by the same bias until the duel ends.

### **KEYWORDS**

Guimarães Rosa; Narrative; Game; Duel.

### **Introdução**

O jogo alude à ideia de competição, de habilidade e de ganho fácil de alguma coisa, seja na brincadeira, na ordem da sorte/azar ou, ainda, na do combate. De acordo com Huizinga (2004, p.47) “o jogo é um combate e o combate é um jogo”. O jogo pressupõe um espaço para sua realização, pois é ação e movimento. Os jogadores focados no resultado não medem esforços, utilizando todo tipo de estratégias para alcançarem a vitória final. É ele, de certo modo, uma luta por algo, operacionalizado por representação, em meio a um público.

O conto “Duelo”, de João Guimarães Rosa, traz em si características de jogos, pois as personagens são tomadas pelas emoções e conflitos próprios de uma competição com regras próprias, ordens, planejamentos, alegrias e tristezas pelas vitórias e derrotas. Nesse conto de Guimarães Rosa, Turíbio Todo e Cassiano Gomes entram em uma situação temporária de embate, lutando não apenas pelo amor de Dona Silivana – elemento que dá início e motiva o jogo –, mas também pela capacidade de sobreviver a caçada de um ao outro. A vitória estaria ligada à sobrevivência, sendo a premiação o amor de Dona Silivana.

A situação em que Turíbio e Cassiano se envolvem se dá por um equívoco de “jogada” tripla. A primeira delas é o fato de Turíbio Todo retornar para casa antes da data marcada, por ter lhe faltado “à beira do córrego o fumo-de-rolô” para espantar mosquito, “dera uma topada num toco, danificando os artelhos do pé direito” e ainda “perdera o anzol grande” impossibilitando sua pescaria. Em decorrência desse fato, Turíbio flagra a esposa, Dona Silivana, “em pleno adultério, no mais doce, dado e descuidoso, dos idílios fraudulentos” com Cassiano Gomes (ROSA, 1984, p.158). A segunda jogada, especular a essa, é o fato de os amantes não preverem a possibilidade de o traído ter retornado antes do dia previsto e assistir ao adultério. Tais “jogadas” acabam por desencadear o terceiro erro, pois na tentativa de se vingar, Turíbio comete “um pequeno engano, um contratempo



de última hora, (...) num jogo dos demônios, numa comprida complicação: Turíbio Todo, iludido por uma grande parecença (...), eliminara não Cassiano Gomes, mas sim o Levindo Gomes, irmão daquele” (ROSA, 1984, p.160).

Por tais motivos iniciais, abre-se a perseguição de Cassiano Gomes a Turíbio Todo pelo sertão. Essa disputa entra na ordem de um jogo, como popularmente se diz, um dia é da caça e o outro do caçador. Nessa disputa, eles evadem dos seus afazeres cotidianos para entrar em uma esfera própria de liberdade do jogo. Nele há uma série de lances em que cada jogador desempenha papel de caça e de caçador, trocando de papéis na espera do próximo passo do adversário, criando sempre a expectativa do que está por vir, até o momento que “o truco fecha!” (ROSA, 1984, p.170).

As personagens partem para um duelo – como sugere o título da narrativa – que se inicia em estratégias de astúcias, de tocaias, remetendo aos vários jogos, desde a um infantil como o “esconde-esconde”, como aos jogos de baralho, sobretudo aqueles comuns ao sertanejo: o “truco” e o “vinte e um”. É possível ainda pensar o conto a partir das batalhas de cavalarias durante o século 17 na França, como nos lembra Huizinga (2004, p.107), “a honra proíbia a recusa de secundar os adversários de um duelo”. Ainda que por motivos diferentes (adultério e assassinato), mas por prêmio único (Dona Silivana), Turíbio Todo e Cassiano Gomes entram em um combate no qual apenas um deveria sair vencedor. Há múltiplas “partidas” em uma competição que se estende por espaço e tempo determinados, mas sempre como o uso de estratégias variadas: ora a esparrela e o blefe, ora a verdade, ora ainda a incredulidade, enfim, erros e acertos nos lances, que, ao final do jogo, serão fatais para os dois competidores.

O jogo, como bem explica Caillois (1990), faz parte da vida tanto do ser humano, como dos animais. Os jogos podem ser desde os mais simples e inocentes até os mais complexos, envolvendo vários tipos de apostas, desde as mais ingênuas, passando por valores pecuniários, chegando inclusive a própria vida, como no caso da “roleta-russa”. Por outro lado, Caillois (1990, p. 9) também registra que “os jogos não produzem nada – nem bens nem obras. É essencialmente estéril”, sendo, por esse olhar, fugas das atividades cotidianas, modos de superar o peso da existência. Mesmo sem o fim de produzir bens ou obras, ele faz parte do processo civilizatório, pois suas características pressupõem liberdade, embora sejam compostas por regras que mantêm tanto os jogadores como os



expectadores sob controle, sob pena de interromper o jogo caso alguma dessas regras seja quebrada.

Para Caillois (1990, p.11), “todo jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido”, desta forma para que ele se desenvolva, todo jogador precisa seguir as regras que são estabelecidas, mesmo que elas tenham sido organizadas de modo tácito, ou que jogadores não tenham participado da construção dessas regras. Aceitar a entrada em um jogo é concordar com seu código, que inclui a pressuposição de uma liberdade de escolhas, que constitui o próprio imaginário do jogo.

Caillois (1990, p. 29) expôs seis características do jogo como atividade. A primeira é a *livre*, na qual o jogador vai até ele sem obrigação, mantendo a natureza da diversão e da alegria; a segunda a *delimitada*, na qual o jogo circunscreve os limites de espaço e de tempo, “rigorosa e previamente estabelecidos”; a terceira a incerta, que compreende que o desenrolar e o resultado do jogo não podem ser pré-determinado; a quarta improdutiva, visto que o jogo não gera nem bens, nem riqueza; a quinta regulamentada, ela está “sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta”; e, finalmente, a fictícia, que acompanha “uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal”.

Em relação às categorias fundamentais para o jogo, Caillois (1990, p. 34-45) explica que são quatro. 1) *Agôn* é um grupo de jogos baseado na “rivalidade de uma única qualidade (rapidez, resistência, vigor, memória, habilidade, engenho, etc.), exercendo-se em limites definidos e sem nenhum auxiliar exterior, de tal forma que o vencedor apareça como sendo o melhor”. São exemplos desses jogos: xadrez e o bilhar. Pode-se dizer que não há uma igualdade absoluta para os jogadores no *agôn*. Apenas o fato de um jogador ter a oportunidade de ser o primeiro ou o último a executar o lance em uma série de jogadas já lhe conferiria certas vantagens. 2) *Alea* é utilizado para “designar todos os jogos baseados, em clara oposição ao *agôn*, numa decisão que não depende do jogador, e na qual ele não poderia ter a menor das participações (...), se trata mais de vencer o destino do que um adversário”. A *alea* estaria ligado à ideia de sorte. São exemplos modelares dessa categoria de jogos: dados, a roleta, cara ou coroa etc. 3) *Mimicry* é uma aceitação temporária ou de uma ilusão. Esse “jogo pode consistir, não na realização de uma



atividade ou na assumpção de um destino num lugar fictício, mas tudo na encarnação de um personagem ilusório e na adoção do respectivo comportamento”.

O prazer, nesse tipo de jogo, seria tornar-se um outro. “Uma vez que se trata dum jogo, a questão essencial não é ludibriar o espectador”. São exemplos dessa categoria fundamental o RPG (*Role-playing game*), atualmente *Dungeons and Dragons* é o jogo mais praticado dessa modalidade. 4) O *Ilinx* é “associado aqueles que assentam na busca da vertigem e que consistem numa tentativa de destruir, por um instante, a estabilidade da percepção e infligir à consciência lúcida uma espécie de voluptuoso pânico”. São exemplos dessa característica fundamental de jogos os *voladores* mexicanos e o pião humano. Em rápidas palavras, se poderia dizer que: *agôn* é a expertise para certas ações, *alea* a sorte e o destino, *mimicry* a representação e o simulacro e *ilinx* a vertigem e instabilidade corporal.

Ainda que de certo modo todas essas categorias estejam no conto “Duelo”, o combate das personagens entraria nas categorias *agôn* e *alea*. No que se refere aos elementos da primeira categoria na narrativa rosiana, há uma rivalidade entre os jogadores sem auxiliares exteriores, que está baseada numa qualidade específica como, para exemplos, atirar bem, conhecer o espaço do jogo, ser bom caçador, possuir força física etc. Em relação aos elementos da outra, pode-se afirmar que “a *alea* assinala e revela a benevolência do destino. O jogador, face a ele, é inteiramente passivo, não faz uso das suas qualidades ou disposições, dos seus recursos de habilidades, de força e de inteligência”. Em rápidas palavras, se pode dizer que “o *agôn* reivindica a responsabilidade individual, a *alea* a demissão da vontade, uma entrega ao destino” (CAILLOIS, 1990, p. 37).

No “Duelo” de Guimarães Rosa, é possível perceber certa imbricação dessas duas categorias. Esse ajuste cria a responsabilidade individual ao lado da entrega ao destino. Assim, a força e a habilidade individual de cada duelista são agregadas à sorte e ao destino de cada lance no jogo de caça/caçador/caça. Caillois (1990, p. 37) diz que “determinados jogos como o dominó, o gamão e a maioria dos jogos de cartas, combinam *agôn* e *alea*: o acaso preside à composição das “mãos” de cada jogador e estes, em seguida, exploram, o melhor que puderam e como o vigor que tiveram o quinhão que uma sorte cega lhes reservou”.



De modo bastante geral, pode-se dizer que dadas às diferenças físicas, de experiências e de idade entre eles, Cassiano teria como melhor capacidade o *agôn*, que estaria mais ligado à resistência e ao vigor do jogador, enquanto que Turíbio teria a capacidade do *alea*, vinculada à sorte e ao destino do jogador. Ainda que cada um, em seus lances ao longo do combate, imbriquem as duas categorias.

O conceito de jogo no campo psicológico evoca vários sentidos, sendo usado inclusive em ambientes fora de seu universo. Ele representa uma forma de explicação sobre ganhar ou perder em outros contextos, demonstrando assim o quanto o jogo faz parte da vida. Considerando que o jogo evoca significados amplos, é apropriado dizer que ele precisa de espaços próprios para sua efetivação, espaços esses que podem ser geográficos ou legais. Há vários tipos de jogos, tais como os infantis; os de competição, que são praticados em olimpíadas como práticas esportivas; os de cartas, que também podem ser jogados de forma mais informais como em reuniões familiares e entre amigos. Outros jogos são os de azar, os legalizados por lei no caso das loterias e o jogo do bicho, que foi inventado no Brasil, que é considerado uma contravenção. Esse jogo pode ser relacionado com a superstição e com o onírico, pelo fato de que o jogador sonha, podendo consultar algum livro dos sonhos para depois fazer sua aposta. De acordo com a tabela dos animais, cada um corresponde a um grupo, tendo um número que lhe corresponde. Esses jogos movimentam grandes somas de dinheiro no Brasil. Os jogos para além do seu caráter regulamentador e cultural são vistos também como fonte de desenvolvimento econômico.

O truco se joga por dois, quatro, seis, ou até mesmo oito jogadores, nomeados de parceiros. Sempre são dois grupos que se confrontam no intuito de vencer a rodada. Cada rodada inicia com a distribuição de três cartas para cada jogador. Com pequenas variações, pode-se dizer que no truco, há quatro cartas principais, nomeadas de naipes ou manilhas: 7 de Ouros (Pica Fumo); Ás de Espadas (Espadilha), 7 de Copas (Copeta) e 4 de Paus (Zap). O objetivo do jogo é a aquisição de 12 tentos, que compõe “um jogo”. Ao vencer dois “jogos”, o grupo vencedor completa uma “queda” encerrando o evento, que pode ser retomado ou não. No jogo de truco as duas categorias apontadas por Caillois (1990) *agôn* e *alea* estão presentes e os jogadores as usam conforme o seu transcórrer.

No jogo “Vinte-e-Um”, também conhecido como *Blackjack*, podem participar entre 3 e 12 jogadores, porém recomenda-se jogar com 8 jogadores. Usa-se 1 ou 2





baralhos (sem os coringas), dependendo do número de jogadores. Para começar a jogar decide-se quem será o carteador ou banqueiro, todos os competidores jogam contra o banqueiro e a favor de si. A vitória é de quem faz 21 pontos na soma das cartas (*blackjack*) ou de quem mais se aproxima desse número.

### O jogo no conto “duelo”

Pode-se dizer de imediato que “Duelo” tem como eixo a própria ideia de jogo. A disputa, o espaço/tabuleiro, o tempo, as regras, o prêmio, bônus, vencer/perder/empatar são fundamentais em seu desenvolvimento. Ao longo dessa narrativa, há várias referências a jogos. Ainda que brevemente, se escolhe discutir alguns aspectos do “Jogo do Bicho”, do “Truco” e do “Vinte-e-Um”. Logo no início do conto há apresentação de animais e insetos, no entanto, se destaca uma discussão de “causa e efeito” sobre a braveza do jacaré. Um pouco depois, ressalta-se a imagem que o narrador produz de Dona Silivana: “grandes olhos bonitos, de cabra tonta”. São animais que compõem o Jogo do Bicho, sendo a cabra o número 6 do grupo 21-24 e o jacaré o número 15, grupo 57-60.

É importante ainda lembrar que o jogo começa exatamente quando, acreditando ser Cassiano Gomes, Turíbio Todo, “iludido por uma grande parecença”, assassina Levindo Gomes, equivocadamente. Na narrativa, esse instante é demarcado como o início do “jogo dos demônios” (ROSA, 1984, p. 160), que abre uma comprida e complicada ação de jogadas pelo sertão. Depois desse acidente, o narrador “distribui” as cartas para cada jogador, colocando as habilidades de cada um, como se lê:

Mas [Turíbio] não voltou como onça na ânsia da morte: baldeou do matungo ajumentado e estrompado, para um ruço-picaço quatrolho e quatralvo, e fez que vinha e não veio, e fez como raposão. (...) Cassiano tinha descalculado, mancando a traça e falseando a mão.

– Tem tempo... – disse. E continuou a batida, confiado tão só na inspiração do momento, porquanto o baralho fora rebaralhado e agora tinham ambos outros naipes a jogar. (ROSA, 1984, p. 162)

Como se observa de início, Turíbio trabalha com a expertise (*agôn*), mostrando-se um jogador habilidoso quando não retorna pelo mesmo caminho. Ao contrário, Cassiano confia na sorte, na inspiração e no destino (*alea*). Nesse caso, o jogo funciona



com seu caminho e sentidos próprios, porque ele “distingue-se da vida ‘comum’ tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa” (HUIZINGA, 2004, p.12), de maneira que Turíbio Todo seguiu para outro lugar, contrariando as previsões de Cassiano Gomes. No entanto, com a paciência de um bom jogador, Cassiano esperou que o baralho fosse embaralhado novamente. Ambos estariam com novas cartas, com outros naipes, necessitando de outras estratégias.

Para acontecer, o jogo precisa de espaço e tempo. No “Duelo”, Turíbio e Cassiano estavam numa região que conheciam, possuindo o tempo necessário para o encerramento da disputa, visto que aquele era seleiro de profissão, tendo pouco trabalho, e esse era aposentado por doença. No caso da narrativa rosiana, apenas o espaço possui limites, porque ao partir para São Paulo, Turíbio deixa o jogo em suspenso: “Turíbio Todo tinha pulado fora da roda, e não mais brincou” (ROSA, 1984, p. 174). Ainda que Cassiano planejava ir ao seu encontro: “Depois, então, afundo por aí abaixo, e pego o Turíbio lá no São Paulo, ou onde for que ele estiver. E despediu-se de todo o mundo, sabendo que nunca mais iria voltar” (ROSA, 1984, p. 176), o jogo só ocorrerá nesse lugar específico, nesse espaço que compõe o sertão delimitado pelos jogadores. Tanto que ele recomeçará assim que Turíbio, como peça fundamental do jogo, entra novamente no espaço/tabuleiro. Assim, mesmo que suspenso com essa ida para São Paulo, o fim do jogo se dará, em um tempo depois, com o assassinato de Turíbio por um jogador substituto (Vinte-e-Um).

No jogo vale muito a experiência (*agôn*) de cada jogador e, nesse quesito, Turíbio Todo leva alguma vantagem sobre Cassiano Gomes, por ser mais velho e experiente. Ele tem melhor tática e conhecia bem os terrenos por onde passavam. Com uma jogada de mestre, ele grita o “truco” e ganha a rodada fundamental para o desfecho do jogo, quando consegue chegar até sua casa e encontrar Dona Silivana, por quem sentia muitas saudades. O blefe de Turíbio Todo é contar, pedindo segredo, para a esposa que Cassiano Gomes é cardíaco, por isso quer prolongar o “jogo de caça”, se mantendo em fuga para que o outro morra pelos esforços da caçada. Ao aceitar “o grito de truco/desafio” de Turíbio Todo, Cassiano Gomes se mantém no jogo, pois poderia ter recuado, dando-o por vencido ao reconhecer suas limitações de saúde. No entanto, ele está, como anuncia Huizinga (2004, p. 110), absorvido pelo jogo, sendo incapaz de perceber essas limitações. Pelas palavras do autor se lê que “todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador. Nunca há um contraste bem nítido entre ele e a seriedade, sendo a inferioridade



do jogo sempre reduzida pela superioridade de sua seriedade. Ele se torna seriedade e a seriedade, jogo”.

Ao continuar o jogo, ele obriga que Turíbio prossiga sua fuga, sustentando sua estratégia. Se por um lado a manutenção do jogo foi fatal para Cassiano, por outro, o retorno de São Paulo – recomeço/manutenção do jogo – custará a vida de Turíbio. Em ambos os casos há equívocos dos jogadores, para aquele, o fato de desrespeitar a regra de sua incapacidade de arriscar-se em um jogo de esforço físico e, para esse, quebrar a promessa de nunca mais voltar ao espaço/tabuleiro do jogo. Em outras palavras: Cassiano comete o erro de manter o jogo e Turíbio de recomeçá-lo.

Se se acreditar que a questão inicial – para além da vingança – é ter por prêmio Silivana, sendo esse o motivo principal dos jogadores, é possível ligar “o amor” à ideia de competição. O conflito e o amor estariam postos no princípio da ação de competir e de rivalizar e, por extensão, no do jogo. Essa correlação estaria ligada ao próprio nascimento da poesia e da literatura, tanto que há uma necessidade de se narrar o jogo/duelo. A estória se desenvolve a partir da disputa pelo direito de se vingar e, por fim, possuir Dona Silivana. Isso pode ser melhor observado nas explicações de Huizinga (2004, p. 148): “ora, tanto o conflito quanto o amor implicam rivalidade ou competição, e competição implica jogo. Na grande maioria dos casos, o tema central da poesia e da literatura é a luta – isto é, a tarefa que o herói precisa cumprir, as provações por que ele tem que passar, os obstáculos que ele precisa transpor”.

Dona Silivana, com seus belos olhos de cabra tonta, mantinha relações amorosas com os dois jogadores, que não mediam esforços para vencer o duelo. Ela é a peça chave, ainda que ao longo desse jogo se faz quase “despercebida”, pois se retira da disputa, para se manter como “espectadora” e “neutra”. Tanto que há uma transposição do elemento causador do duelo (a traição) para a morte, por engano, de Levindo Gomes. De certa forma, Silivana vai se deslocando do lugar de adúltera para ocupar o lugar de conciliadora e boa esposa. Assim, ela aconselhará o marido não entrar nesse “jogo dos demônios”, ou melhor: recomendará que ele abandone a “competição”. É possível perceber isso ao ver as sugestões da mulher ao saber que Turíbio Todo esperava a morte de Cassiano Gomes por problemas cardíacos: “– Por que é que você não vai para bem longe, esperar que a raiva do homem recolha?” (ROSA, 1984, p.165).



Evidencia-se, aqui, a função do jogo como “uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa” (HUIZINGA, 2004, p. 16). Ao desejar que Turíbio Todo abandone o jogo, Dona Silivana propõe ao marido deixar o duelo e, conseqüentemente, a disputa. O que de fato ocorre algum tempo depois, quando ele, provisoriamente, vai para São Paulo. Como uma espécie de curinga (essa carta que pode assumir valores diferentes a cada jogada), Silivana conta para seu amante os planos de Turíbio, também sugerindo a ele que esqueça a vingança da morte do irmão. Com a insistência em continuar perseguindo o inimigo, inclusive planejando ir a São Paulo, Cassiano acaba por morrer de problemas cardíacos. De maneira que ele não irá ouvir aqueles que estão assistindo e, de certa forma, dando palpites no duelo/jogo:

Cassiano cedo conheceu a intenção do seleiro, que Dona Silivana lhe transmitiu, por quanta boca pestativa faz, na roça, as vezes das rádio-comunicações.

Numa, várzea bonita, entre Maquiné e Riacho Fundo, ponto fora de rota de povinho a cavalo, um vaqueiro que campeava bois tresmalhados foi mesmo o primeiro que anunciou:

– ... e o Turíbio quer é que o senhor morra do coração, seu Cassiano. Não vale a pena dar esse gosto a ele, não.” (ROSA, 1984, p. 166)

A morte de Cassiano Gomes não significa *game over*. Ao contrário, de forma semelhante à viagem de Turíbio, ela acrescenta novas estratégias e jogadas possíveis para que se “finalize o truço”. Há dois elementos diferentes a partir do momento em que cada combatente produz a falsa ideia de sua retirada do jogo. O primeiro deles é: ao ir para São Paulo, Turíbio Todo acaba por abandonar o “tabuleiro”, executando a estratégia de esperar a morte do inimigo. O segundo elemento é especular e complementar ao primeiro, visto que Cassiano ignora o fato de possuir uma doença, mantendo-se no jogo de caça/caçador, inclusive tenciona fazer viagem até São Paulo para encerrar a partida. Esse processo de perseguição implica em sua morte.

Foi ao boticário, e pediu franqueza.

– Franqueza mesmo, mesmo seu Cassiano? O senhor... Bem, se isso incha de tarde e não incha nos olhos, mas só nas pernas, é mau sinal...

– P’ra morrer logo?

– Assim sem ser ligeiro... Lá p’ra o São João do ano que vem... Mas, já indo empiorando um pouco, aí por volta do Natal...

(...) E Cassiano Gomes pensou: vendo tudo o que tenho, apuro o dinheiro, vou no Paredão-do-Urucuia, dar a despedida p’ra a minha mãe... Depois, então afundo por aí abaixo, e pego o Turíbio lá no São



Paulo, ou onde for que ele estiver. E despediu-se de todo o mundo, sabendo que nunca mais voltaria. (ROSA, 1984, p. 176)

O engano de Turíbio está exatamente no fato de acreditar que a morte do inimigo teria findado o duelo, não prevendo quaisquer outras ações de Cassiano, como, por exemplo, ter contratado Vinte-e-Um para matá-lo. Essa jogada equivocada provém de outro erro, porque Turíbio Todo desrespeita seu propósito de não voltar mais “ao jogo”, ao “tabuleiro”, quando decidiu ir para São Paulo: “Sentiu saudades da mulher. Mas era só por uns tempos. Mandava buscá-la, depois. Foi também” (Rosa, 1984, p.175). Por seu lado, ao desrespeitar sua condição física – indo ao limite do corpo para obter a vitória no duelo –, Cassiano erra seu lance, sendo obrigado a mudar de estratégia. Ela será a contratação, para finalizar o duelo, de Antônio (“Timpim”, “Vinte-e-Um”).

As referências ao jogo de baralho são claras, como se vê, por exemplo, pela alcunha do pistoleiro e pelo modo como Cassiano Gomes dispensa Izé (irmão mais velho de Timpim/Vinte-e-Um): “– Sai p’ra lá, diabo! Tu é valente demais. Tu é ferrabrás... Sai daqui, que o baralho ainda não bateu na tua porta... (...) Então o Timpim pôde vir, muito ressabiado e bobó” (ROSA, 1984, p. 178). A substituição de um jogador e o retorno do outro competidor garantem o final do duelo, cujo resultado é a morte dos dois combatentes. Dito de outro modo: ao final do evento há um empate em decorrência das estratégias equivocadas desses jogadores.

### **Narrar o jogo**

Para discutir a ideia de jogo no texto literário, Iser (2013, p. 357) se apropria dos fundamentos conceituais de Caillois (*agôn, alea, mimicry, ilinx*). A partir das disposições desses jogos ligados às questões da natureza humana (antropológicas), ele analisa o texto literário como uma encenação dos próprios jogos, que interagem, por seu lado, “para que o texto, que é forçosamente limitado, não jogue o fim do jogo”.

Como conflito de oposições, *Agôn* “precisa ser jogado com vistas a um resultado em que os antagonismos surgidos no percurso da disputa sejam vencidos” (ISER, 2013, p. 358). Esse vencer é figurativizado no próprio jogo ao longo do texto literário, que vai se desdobrando ao ser narrado. No decorrer de “Duelo”, a rasgadura inicial, feita por uma sequência de acidentes (*alea*), produz uma aventura não programada; algo que diz



respeito ao destino e a sorte. O jogo do texto literário instaura nesse ponto em que o previsível (*agôn*) e o acaso (*alea*) se encontram.

Narrar e jogar compõem a tessitura de “Duelo”, que alinhava esses dois pontos por um único viés. Há uma adesão entre o narrar e o jogar, em que tais elementos são motivo e justificativa da própria estória de Guimarães Rosa. Ao se deparar com a mulher em adultério – essa casualidade decorrida por uma sequência de acontecimentos anteriores –, Turíbio Todo força a narrativa, produzindo o evento necessário para que ela exista. O seu início é um lance de dados malfeito e uma contramão do previsível. São eles desencadeadores da necessidade de narrar a existência desses jogadores e da própria competição. Cada momento dela se desdobra em um novo lance do jogo, determinando aquilo que é anunciado.

Esse modo de conduzir a estória cria uma relação entre as ações do jogo e o contar sobre elas. Dito por uma das imagens da estória: “E, ainda assim, saibamos todos, os capiaus gostam muito de relações de efeito e causa, leviana e dogmaticamente inferidas” (ROSA, 1984, p. 158). Na inversão enunciada pelo narrador, “efeito” e “causa” se constituem de ações intercaladas de uma função preestabelecida. Esse deslocamento produz *estranhamento* no nível textual, para se encontrar na ordem do jogo narrativa/narrado. A “razão” inferida dos capiaus escapa as possibilidades de certezas “dogmaticamente inferidas”, para que o jogo literário exista a partir de um duelo, que perde os motivos de ser para se encontrar apenas como estória.

No primeiro parágrafo do conto, já há uma antecipação dessa conformação entre “efeito” e “causa”, quando Turíbio Todo é apresentado como: “papudo, vagabundo, vingativo e mau. Mas, no começo desta estória, ele estava com a razão” (ROSA, 1984, p. 157). A estória nasce da possibilidade de relacionar, pela “lógica” dos capiaus, esses dois princípios. De certo modo, a razão inicial de Turíbio vai se desfazendo, exatamente quando a relação entre esses elementos perde o sentido. Por outras palavras: o adultério da esposa e o assassinato de Levindo, como sentidos primeiros do combate, esvaem como “razão”, para que reste o jogo em si e seu narrar.

Esses instantes iniciais são reforçados pela *opinião* que o narrador profere, tomando – como se fosse optar por um jogador – partido na estória.



Assim, pois; de qualquer maneira, nesta história, pelo menos no começo – e o começo é tudo – Turíbio Todo estava com a razão. (...)

Mas, por essa altura, Turíbio Todo teria direito de queixar-se tão-só da sua falta de saber-viver; porque avisara à mulher que não viria dormir em casa (...). Mudara de ideia, sem contra aviso à esposa; bem feito!: veio encontra-la em pleno (com perdão da palavra, mas é verídica a narrativa) em pleno adultério (...). (ROSA, 1984, p. 158)

A possível aderência por parte do narrador a Turíbio Todo se desfaz ao longo da narrativa, visto que ele passa a conduzir a estória trazendo o duelo e suas personagens com uma “tentativa de parcialidade”. Em outras palavras, se o narrador dá razão ao seleiro logo de início, ele acaba por eliminá-la em seguida, após o seu equívoco, quando assassina Levindo Gomes. Desse modo, talvez fosse possível dizer que há um esforço do narrador em trazer um simulacro do jogo. Ou seja, ao narrar uma possível preferência por parte de um jogador, antes do início oficial da partida, ele ocupa o lugar de *espectador*, para depois abrir a ideia do jogo, de uma narrativa que se faz com jogadas, com escolhas e tentativas de acertos.

As imagens de Guimarães Rosa, pensadas como jogo ficcional, incluem esse fazer imprevisível (*alea*) e previsível (*agôn*), que nascem do fato de que “cada jogo se inicia com o movimento cujas consequências não são totalmente previsíveis” (ISER, 2013, p. 358). Narrar o jogo/duelo produz a própria ação de ficcionalizar. A condução da estória ocorre por um narrador que percebe as qualidades positivas/negativas, acertos/equívocos, estratégias de cada jogador. Ele funciona, *a priori*, como um espectador que acompanha o duelo/jogo para produzir a narrativa “Duelo”, em seguida. Ela é composta por um imbricado jogo textual que se estrutura por um modo imprevisível de resultado. A entrada de um novo jogador, Vinte-e-Um, marca fortemente esse modo de trazer as características dos jogos na narrativa. *Alea* e *agôn* se apresentam nesse momento, visto que compõem os elementos do acaso e do prenunciado.

Com aparência de empate (ambos competidores mortos e sem o prêmio), o “truco” apenas fechou com a luta final de Turíbio Todo e Vinte-e-Um. Esse evento último – que faz parte da estrutura de uma narrativa que pretende relatar uma competição – estaria na programação de “Duelo”. Instaurado o combate logo no início da estória, caberia a nós, leitores/espectadores, imaginar que haveria esse último *round* entre os competidores. Assim, é válido pensar que a programação de *agôn* é desfeita pela morte de Cassiano e refeita mais adiante pela substituição desse jogador. A entrada de Timpim/Vinte-e-Um



na narrativa faz com que *agôn* e *alea* retomem a possibilidade de conviver os contrários, pois o previsível e o acidental ocorrem.

É possível pensar que não há um caráter de pureza entre os jogos e o texto literário. Mas o contrário dessa ideia, há um imbricamento entre eles, que é fundamental para o desenvolvimento da narrativa. Apropriando de Iser (2013, p. 361), pode-se dizer que “*agôn*, por exemplo, não existe sem o acaso [*alea*], o engano e as esquivas, razão pela qual a forma de jogo se concretiza como tal por efeito da dominância do fator que nele predomina”. Por outro lado, a própria relação – que impele um jogo contra o outro – produz outra possibilidade de conexão, ainda que pela diferença e contradição. Ou seja, “*alea* joga contra *agôn*, cuja correlação antitética de posições reduz o momento de acaso, enquanto *alea* explode tudo no texto, na estruturação imprevisível de sua semântica” (ISER, 2013, 358-359).

Ao trazer esses dois conceitos fundamentais de jogos, “Duelo” aproxima o modo como se narra ao que é narrado. Nesse sentido, Turíbio Todo e Cassiano Gomes estão na ordem (*agôn*) e na desordem (*alea*) do esperado pelo leitor. Ao iniciar por um combate, o narrador constrói uma leitura previsível e possível da existência de um vencedor final. No entanto, essa percepção oscila ao longo da estória, sendo desestabilizada ao final. Ao narrar a possibilidade de haver um ganhador – quer Cassiano por ser melhor atirador, quer Turíbio por ser mais velhaco –, a estória se projeta para um vencedor. Nela, haveria uma espécie de justiceiro que vingaria o adultério ou a morte o irmão.

Em um “movimento alucinante” de informações sobre as personagens, a narrativa de Guimarães Rosa se inscreve também na ordem de *ilinx*. Esse jogo que, segundo Roger Caillois (1990), procura desestabilizar a percepção dos participantes e espectadores. Como um pião que gira em seu próprio eixo “desgovernado”, o narrador vai produzindo seu texto, em que não é possível prevê para qual trilha o texto caminha. Não se sabe para onde irão ou como irão as personagens em combate. A disputa oscila entre o destino (*alea*) e a expertise (*agôn*), produzindo um não saber sobre as personagens, que se perdem nesse ir e vir do jogo narrativa (*ilinx*) por processos de fingimentos (*mimicry*).

Fugindo, Turíbio Todo levava aparente desvantagem. Mas Cassino fiava muito pouco nessa correria, porque a qualquer momento a caça





podia voltar-se, enraivada; e vem disso que às vezes dá lucro ser caça, e quem disser o contrário não está com a razão. (...)

E, desse jeito, visto que Turíbio Todo talvez fosse ainda mais ladino e arisco, durante dois meses as informações foram vasqueiras e vagas, e nunca se soube bem por onde então eles andaram ou por quais lugares foi que deixaram de andar. (ROSA, 1984, p. 162-163)

Todas essas circunstâncias são possíveis pela capacidade que as personagens possuem de mimetizar (*mimicry*) no jogo, produzindo *ilusões*, tanto que uma das grandes estratégias de Turíbio foi fingir ser verdade aquilo que, de fato, era verdade ao esperar que o duelo terminasse com a morte de Cassiano Gomes por problemas cardíacos. E, por seu lado, esse aceita a verdade com a própria morte, fazendo parecer que o jogo havia terminado. Tanto que o elemento surpresa, Vinte-e-Um, abre novamente o jogo, prorrogando o fim da narrativa e a morte de Turíbio.

A vida é ficcionalizada na imitação da competição, na luta pelo direito de possuir e dominar o prêmio. O vencer é, antes de mais nada, conseguir jogar a ficcionalização, imitar a vida naquilo que ela tem de representação de si mesma. O fazer do jogo (duelo) é um simbolizar de sua própria capacidade de ser. Os combatentes mimetizam a si mesmo e ao outro. Eles vivem a narrativa do jogo, tanto que vão pronunciando sobre os modos que escampam/perseguem, fogem/recuam, estratégias de captura e estratégias de escapes. Enfim, o jogo/duelo/jogo é a imitação da ação, um ficcionalizar a própria existência.

### **Considerações Finais**

Falar em jogo é, inicialmente, pensar o lúdico sem intenções práticas. Com ele se evadi do mundo “real” para um campo de situações temporárias. Ele é liberdade dentro dos seus limites de regras possíveis. O jogo retira seus jogadores das atividades costumeiras do dia a dia, para colocá-los, muitas vezes, na própria figurativização da vida. De algum modo, ele simula o encontro entre as suas normas e o papel dos jogadores, a partir da tomada de posição dos sujeitos que representam uma personagem em uma condição determinada.

Embora a noção de jogo esteja ligada aos aspectos lúdicos, a competição também faz parte do conceito da ideia de jogo. Diversas brincadeiras infantis como esconde-esconde, pega-pega e tantas outras representam essa mistura entre diversão e disputa. Vale lembrar o próprio divertimento em uma mesa de jogo, seja a de truco, a de vinte e um ou a de xadrez, entre amigos e familiares. No entanto, em nenhuma delas, é deixada



de lado a ideia de confronto e de disputa. O caráter de competição e de prazer está entremeado em todos os jogos, e, só por eles, parece sobreviver o desejo de disputa e de brincadeira.

No decorrer de “Duelo”, o narrador apresenta elementos que transportam o leitor para o mundo do jogo por meio de algumas pistas, construindo um enredo baseado em ações que nos remetem a estratégias de competição, tais como o blefe, táticas, substituição, adversários, prêmio, enfim, a todo o universo que corresponde às características das ações de um evento em disputa. Assim, como exemplo, pode-se dizer que nesse conto, embora Cassiano Gomes parecesse estar fora da jogada após sua morte, acontece a substituição de um dos jogadores. A entrada de Vinte-e-Um é a última pedra do jogo ou, se se quiser dizer de outro modo, o último lance, com o qual Cassiano Gomes empata a partida.

Vinte-e-Um é o elemento surpresa, que se transforma em uma carta do baralho, em um jogador, no dono do jogo e, finalmente, no dono da narrativa – aquele que vive os últimos momentos dela. Talvez fosse possível dizer que com essa substituição, Cassiano Gomes poderia ter se configurado como vencedor do duelo mesmo depois de morto, exatamente por incumbir seu compadre de assassinar seu inimigo e, com isso, finalizar a competição. Por outro lado, é necessário pensar também que Turíbio Todo é o vencedor, pois diante de um adversário poderoso como Cassiano Gomes, conseguiu sua morte pela estratégia de falar a verdade. Se adultério e assassinato foram vingados por ambos, o jogo tenderia para um empate, em que nenhum dos participantes ficará com dona Silivana. Ao final da narrativa, a Turíbio e Cassiano resta a morte.

Situação diferente para a esposa-amante que, de certa forma, mesmo “esquecida pela narrativa”, acaba por não se submeter ao lugar de prêmio. Não lhe cabe a punição da morte pelo adultério ou, por extensão, ao assassinato de Levindo Gomes. Discutindo a mulher na obra de Guimarães Rosa, Márcio Araújo de Melo (2006, p. 114, grifo do autor) comenta que “para os atos da mulher [Dona Silivana], não há censura, e no máximo se poderia de qualificá-la de *pecadora inocente*”. Dona Silivana se constitui como aquela capaz de sobreviver a uma possível necessidade de assassinar a adúltera, cabendo a punição aos homens.

## REFERÊNCIAS



CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os Homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Ed. Cotovia, 1990.

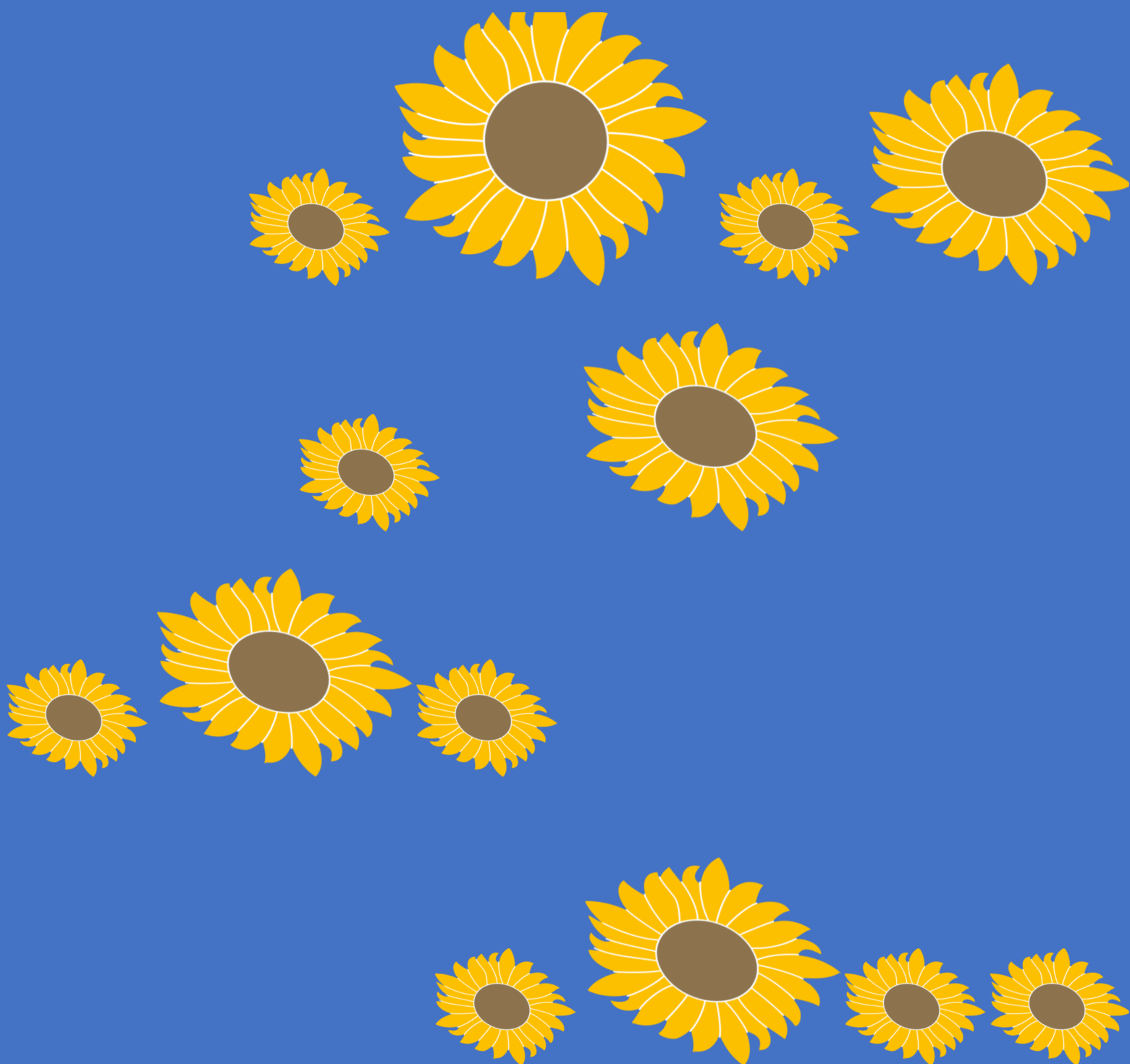
HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário**: perspectivas de uma antropologia literária. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MELO, Márcio Araújo de. **As faces e facetas do diabo na obra de João Guimarães Rosa**. 2006. 250p. Tese (Doutorado em Literatura Comparada). Belo Horizonte: Pós-Lit/UFMG, 2006.

ROSA, João Guimarães. **Sagarana**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1984.

# ENTREVISTA





**MEMÓRIAS DA GUERRILHA DO ARAGUAIA:  
ENTREVISTA COM JOSÉ GENOÍNO NETO**

***MEMORIES OF GUERRILHA DO ARAGUAIA:  
INTERVIEW WITH JOSÉ GENOÍNO NETO***

**César Alessandro Sagrillo Figueiredo<sup>1</sup>**

**Naiane Vieira dos Reis<sup>2</sup>**

**Luiza Helena Oliveira da Silva<sup>3</sup>**

**Paulo César Lucena de Sousa<sup>4</sup>**

Apresentamos aqui uma entrevista realizada com uma das grandes lideranças políticas de esquerda no Brasil, José Genoíno Neto, ex-presidente do Partido dos Trabalhadores (PT) e um de seus fundadores. O interesse para essa conversa se deu em função das pesquisas que estamos realizando no GESTO (Grupo de Estudos do Sentido – Tocantins) e que se voltam para investigação tanto de dados históricos quanto da produção literária relativa à ditadura civil-militar brasileira (1954-1985) e, nesse contexto, a Guerrilha do Araguaia (1967-1974), compreendendo a produção da literatura de testemunho.

A entrevista foi concedida ao GESTO a partir da mediação do professor e atual vereador da cidade de Xambioá (TO), Paulo Lucena, por quem Genoíno desenvolveu amizade em função de partilharem o trabalho em torno da memória dos anos de chumbo na região. Dada a situação provocada pela pandemia do Covid-19, a conversa se deu por

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Grupo de Pesquisa Violência e Estado. Desenvolve pesquisas sobre Guerrilha do Araguaia, Justiça de Transição, Literatura de Testemunho. Docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Tocantinópolis. E-mail: cesarpolitika@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre e doutora pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Araguaína (PPGL/UT). Desenvolve pesquisas em literatura e semiótica, com destaque nos últimos trabalhos a questões de gênero. Além de trabalhos acadêmicos, publica regularmente contos. E-mail: naianevieira@uft.edu.br

<sup>3</sup> Mestre e doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF), docente da Universidade Federal do Tocantins. Desenvolve pesquisas em semiótica aplicada ao ensino de leitura e produções literárias que tematizam a ditadura. É coordenadora do GESTO. E-mail: luiza.to@uft.edu.br

<sup>4</sup> Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), é docente da educação básica da rede pública na cidade de Xambioá-TO. E-mail: xmacesar693@gmail.com



videoconferência com os pesquisadores via plataforma *Google Meet*, na noite de 12 de junho de 2020.

Antes do encontro *online*, encaminhamos por e-mail a Genoíno um roteiro de perguntas, que foram mais ou menos seguidas, em função das dinâmicas da interação e do exercício de rememoração. No trabalho de edição, optamos por fazer pequenos recortes, como o de supressão de marcadores conversacionais, preservando o conteúdo, na medida em que, mesmo considerando as digressões inerentes ao exercício de memória, parece-nos valioso o longo depoimento para a compreensão de diferentes aspectos que envolvem os acontecimentos em torno da Guerrilha. Como metodologia de entrevista, optamos por evitar interrupções, aproveitando as pausas para as perguntas, que se redirecionaram também em função das informações por ele trazidas. Genoíno nos falava da biblioteca de sua casa, enquanto nós estávamos em nossas residências localizadas em cidades do Tocantins e do Maranhão.

**Luiza:** Quero começar dizendo boa noite a todos, em especial a você, Genoíno, e nos apresentando. Eu sou professora da Universidade Federal do Tocantins, da área de Letras, trabalhando com Semiótica. A gente vem desenvolvendo junto com o César e mais outros membros aqui do grupo de estudo uma pesquisa sobre a literatura de testemunho, que vai tratar, testemunhar, a experiência frente a situações como a da Ditadura e da Guerrilha. O que a gente tem aqui, do ponto de vista da literatura, é o que os tocantinenses mesmo praticamente ignoraram a Guerrilha, do ponto de vista de uma produção literária. Temos uma literatura que prioriza a memória, mas não tematiza a Ditadura, não tematiza a Guerrilha. Para os interesses de nossa pesquisa, você é uma figura central para nós, é um ator social importante que pode preencher lacunas nas narrativas sobre esses acontecimentos e, por isso mesmo, é uma honra grande poder falar com você nesse momento.

**César:** Boa noite. Sou professor de Ciência Política aqui da UFT. Dou aula em Tocantinópolis, do lado de Porto Franco, onde ficava o Doutor João Carlos Haas Sobrinho<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Foi um dos guerrilheiros assassinados pela ditadura, cujos restos mortais ainda não foram entregues aos familiares. Nascido em 25.05.1941, em São Leopoldo (RS), tornou-se um dos mais populares militantes do



**Genoíno:** Eu conheci Tocantinópolis.

**César:** A Sônia Haas<sup>6</sup> veio muito para Porto Franco. Então, a gente trabalha muito ali em Tocantinópolis com a Guerrilha do Araguaia, com os alunos da UFT, na questão da Ciência Política. Eu trabalho com a Professora Luiza, junto com a Literatura do Testemunho e política. Então, nós trabalhamos muito com essa linha da memória política do Tocantins, do Tocantins e no Tocantins.

**Luiza:** Estamos aqui com o Paulo, que é vereador de Xambioá, a Naiane, que é natural de Xambioá, está morando agora no Maranhão, é uma pesquisadora e doutoranda pela UFT, a professora Verônica<sup>7</sup>, que é de Araguaína e já foi professora em Xambioá, muito amiga do Zezinho do Araguaia<sup>8</sup> e está fazendo inclusive uma entrevista com ele. E a professora Jacielle<sup>9</sup>, paraense e está fazendo levantamento sobre a literatura produzida no Pará sobre a ditadura. Genoíno, a gente vai começar pedindo para você falar da sua infância. Como é que você se torna um menino de esquerda? Como é que se deu essa sua formação? Como é que você se encaminha para a esquerda? Como é que foi esse processo? Onde que você nasceu?

**Genoíno:** Eu nasci no interior do Ceará, num lugarejo chamado Várzea Redonda, no Distrito de Quixeramobim, no Encantado. O Encantado é distrito de Quixeramobim. E eu fiquei na roça. Eu sou filho mais velho de uma família de onze irmãos. Meu pai lavrador, minha mãe era professora de alfabetização. Eu trabalhei na roça até doze anos de idade. Não só trabalhei na roça, com o meu pai, mas também trabalhei na seca de 58, no Ceará,

---

PCdoB na região, em função de sua atuação como médico, num momento em que a população sofria com a inexistência de atendimento de saúde. Era conhecido como Dr. Juca ou Bula (esta referência dada a todos os que conseguiam prescrever remédios, leitores de bulas).

<sup>6</sup> Irmã de João Carlos Haas Sobrinho, que continua na luta pela memória do irmão. Em setembro de 2020, realizamos uma entrevista com ela pelo GESTO.

<sup>7</sup> Francisca Verônica Feitosa, docente da rede pública estadual em Araguaína (TO) e mestranda em Letras pela UFT.

<sup>8</sup> Pseudônimo de Michéas Gomes de Almeida. É um dos ex-guerrilheiros sobreviventes e tem um papel bem ativo em defesa da memória da Guerrilha, com atenção especial à luta pela indenização dos camponeses que foram alvo da violência do Estado na região do Araguaia.

<sup>9</sup> Jacielle da Silva Santos é docente da rede pública estadual em Araguaína, mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) e doutoranda em Letras pela UFT.



uma seca muito dura, como foi a de 32, como foi a de 1915. Eu fui alfabetizado pela minha mãe. Depois, eu fui estudar num vilarejo que se chama Encantado, que é um pequeno povoado, e fiz o primário. Agora, para estudar em Senador Pompeu, que é a cidade próxima de Quixeramobim, eu precisava ter o apoio de um padre, que celebrava missa no Encantado. E esse padre, que é o padre Salmito, celebrava a missa e eu era ajudante da missa. Nessa época, não tinha colégio público. Eu fiz o exame de admissão para receber uma bolsa. Ganhei a bolsa e fiz o exame para a bolsa, passei, mas eu não tinha como ir para a cidade. Minha família era muito pobre. Esse padre me convidou para morar com ele. Portanto, eu fui como sacristão (risos). Eu era sacristão, morava com o padre. Morei com ele durante 4 anos, durante 3 anos. Foi uma pessoa muito importante na minha vida. Era um padre que tinha acabado de assumir a Paróquia lá de Senador Pompeu. Foi na época do Concílio Vaticano II, foi na época das JAC, JEC, JIC, de todas as movimentações da Juventude Católica, e foi importante nessa minha experiência. Depois, eu fui morar em Fortaleza, porque eu precisava fazer o científico ou o colegial. E, aí, eu fui morar em Fortaleza, na casa de uma família amiga desse padre, para poder estudar. Minha ideia era estudar, estudar, estudar. Nessa minha experiência, eu fui trabalhar em Fortaleza. Meu primeiro emprego foi na IBM, uma empresa de computadores. Meu primeiro computador, que eu trabalhei, foi o /1401. Depois, eu entrei na universidade, em 67, e aí eu iniciei a minha militância política. Agora, a minha experiência com o padre foi muito importante, porque eu me relacionei com a JEC, com a JAC, me relacionei com o Frei Tito<sup>10</sup>, que era então estudante em Fortaleza, me relacionei muito profundamente com o grupo de amigos, com que eu convivo até hoje, que um deles é Benevit, com quem eu tenho uma relação praticamente de irmãos. Eu estou até fazendo uma narrativa de minha vida com ele. Enfim, essa foi a minha experiência política. O meu engajamento se deu em 67, quando eu entrei na universidade, na faculdade de Filosofia. E esse engajamento foi da participação no Congresso da UNE em Vinhedo. Foi antes de Ibiúna. Particpei do Congresso em Vinhedo, quando eu comecei a militar junto com o Partido Comunista do Brasil, ao qual me filiei em 67. Fui presidente do Centro Acadêmico, depois presidente do DCE. Particpei das manifestações

---

<sup>10</sup> Tito de Alencar Lima (1945-1974) foi frade católico, preso no Congresso da União Nacional dos Estudantes – UNE – em 1968, em Ibiúna. Em função das sequelas produzidas por sessões de tortura, suicida-se durante o exílio na França.





de 68 e, quando eu vim para o Congresso de Ibiúna, fui preso. Depois do AI-5, entrei na clandestinidade. Saí de Fortaleza e vim morar em São Paulo. Ao entrar na clandestinidade, depois de um ano e meio clandestino em São Paulo, Rio de Janeiro, tomei a decisão, de livre e espontânea vontade, de participar da preparação da Guerrilha, no caso, do Araguaia. Fui para o Araguaia em julho de 70, precisamente no dia 28 de julho. Eu me lembro dessa data, porque, quando eu cheguei lá, o Oswaldão<sup>11</sup> me deu um calendariozinho daqueles que ficam pregados na parede, que era o dia da Revolução Cubana quando houve o assalto ao Quartel Moncada. Eu recebi essa folha com um revólver 38 e uma espingarda 20. E eu agora tinha outro nome<sup>12</sup> e era outra pessoa, morando no sul do Pará. O Nordeste de onde saí era da seca, da falta de chuva e eu chegava na Amazônia, onde havia água, verde, rios. Aquilo ali era uma mistura de poesia com a minha opção político-ideológica de estar no Araguaia. Então, eu estou resumindo essa viagem. Para mim, foi uma viagem muito importante. Para ir para o Araguaia, fui para Anápolis, de Anápolis, depois Imperatriz, no Maranhão, de Imperatriz eu desci o Tocantins e subi o Araguaia de barco, aqueles barcos de tuc, tuc, tuc<sup>13</sup>... Cheguei a Araguatins, depois Tocantinópolis. Depois, eu subi para, passando a cachoeira de Santa Isabel, chegar em Santa Cruz, onde eu morava. Iniciei ali uma caminhada. Para mim, eu estava chegando numa mistura de poesia, de sonho, de ideal, que era participar da preparação de uma resistência à Ditadura Militar. Como vocês sabem, a minha geração de 68, ela só tinha 3 escolhas: ou ela ia para o exílio, ou ela ficava em casa e ia ser presa ou então ia para a luta armada. Eu optei pela clandestinidade e ir para a luta armada. Viajei até chegar no sul do Pará, onde eu vivi quase dois anos.

**César:** Genoíno, quando você foi para o Araguaia, o partido já tinha colocado toda a base? Já tinha exposto o programa, a tarefa que ia ser cumprida? Como é que seria lá? Já tinha plena consciência das tarefas a serem realizadas lá, como uma área estratégica do PCdoB?

---

<sup>11</sup> Oswaldo Orlando da Costa (1938-1974), comandante do Destacamento B, na Guerrilha do Araguaia, tornando-se uma espécie de lenda por sua atuação.

<sup>12</sup> Utilizará o pseudônimo Geraldo.

<sup>13</sup> Possível referência a uma embarcação que na região se denomina como “voadeira”.



**Genóio:** Olha bem, quando nós fomos para o Araguaia, em 68, eu era da Direção Nacional do Comitê Universitário do PCdoB. Outros companheiros, inclusive que estavam no Araguaia, como a Helenira Resende de Sousa Nazareth<sup>14</sup>, como Emílio... o Ribas<sup>15</sup>. A gente fazia o debate em 68, 68, 70 com base num documento que foi marcante na história do PCdoB. E eu vou, para efeito de documentação, eu vou pedir licença para pegar ele aqui [aponta para o lado, como se fosse para uma estante] e mostrar para vocês esse documento, porque ele foi decisivo nessa questão que você coloca [levanta-se para pegar o documento. Após um momento, apresenta um documento para a câmera]. Eu vou mostrando o documento. Foi este documento aqui, “Guerra Popular: caminho da luta armada no Brasil, Partido Comunista do Brasil”. A gente discutia este documento na época em que eu estava no Movimento Estudantil, em 68, 68, até o meio do ano em 70. Portanto, a gente tinha um debate sobre o movimento de preparação da luta armada. Esse debate a gente tinha. A gente não sabia o que era, como era, nem como ia se desenvolver e então, esse debate acontecia. A gente não sabia como é que era, mas a gente depois ficou sabendo que, desde 68, o Núcleo Dirigente do Partido Comunista do Brasil escolheu aquela região como adequada para implantar os destacamentos e os grupos guerrilheiros. Quando eu fui para lá, eu já fui para o destacamento que ficou conhecido como Destacamento B, da região da Gameleira. Eu era do grupo da Gameleira, que ficava entre Santa Cruz e Santa Isabel, perto da cachoeira de Santa Isabel. Foi onde eu me localizei. E a gente fazia o debate. Agora, o quê que era, como é que era, nós não tínhamos noção. A gente foi para lá como lavrador, como camponês. Nessa época, é importante dizer, naquela não existia Estado, não existia poder político. Quem atravessasse o Araguaia estava livre, para o lado sul do Pará. Era uma região que não tinha nada organizado. Só tinha um delegado de polícia em Marabá, que se chamava sargento Marra, que, por sinal, depois participou da minha prisão. E não existia poder político, quando eu cheguei lá, em 70. Só depois é que, quando começou a Transamazônica, a partir do final de 70, é que começou a haver a grilagem das áreas para a pecuária, a questão da derrubada do mogno para tirar madeira e a Castanha-do-Pará. Porque era uma região muito importante de Castanha-do-Pará, mogno, que era a madeira nobre, e uma região propícia para a

---

<sup>14</sup> Líder estudantil e graduada em Letras pela USP, que empregava no Araguaia o pseudônimo Fátima (1944-1972).

<sup>15</sup> Não identificamos as referências.



agropecuária, como está acontecendo até hoje. Portanto, essa nossa experiência era muito rica naquele lugar. Quando eu fui para lá, eu não sabia que era lá. Eu só sabia o passo seguinte: de São Paulo eu fui para Anápolis, de Anápolis eu fui para Imperatriz, de Imperatriz eu fui para Araguaatins, de Araguaatins eu fui para Santa Cruz, de Santa Cruz aí eu entrei no mato. Como se diz, entrei no mato para valer, aquela coisa apaixonante que é a selva. A selva tinha um mistério para nós, um mistério apaixonante, mistério do barulho, da vida. A gente dizia que a selva era como se fosse a Avenida Paulista. Tinha o barulho dos pássaros, das onças. A gente tinha que se acostumar com as frutas, com a água, com aquela vida muito rica dentro da selva.

**César:** Na chegada ao Araguaia, você teve muita dificuldade de adaptação? Como é que foi viver clandestinamente na região?

**Genoíno:** No meu caso, a minha adaptação foi facilitada, porque eu tinha a experiência de trabalhar na roça quando eu morava no Ceará. Pelo meu estilo, eu conhecia a roça, sabia como tratar de enxada, machado. Eu sabia comandar. Porque você sabe que andar na selva você tem que ter uma técnica, porque se você andar com o pé muito encostado na terra você cai. Você tem que andar com o pé alto. Mas eu já conhecia, pela minha experiência no sertão. Por outro lado, o meu tipo físico facilitava andar na região. Por isso que lá no Araguaia a minha adaptação foi fácil. Mas outros companheiros sofreram muito. Por exemplo, eu vi companheiros que, quando foi a primeira vez cortar de machado, a mão raspou, rasgou em cima, porque não sabia como segurar o impacto. Eu via companheiras que caçavam no mato, que ativara jabuti. Em jabuti você não atira. Mas atirava em jabuti. Alguns sofreram muito com leishmaniose, com malária, com mordida de cobra. E a gente se adaptava de maneira muito fácil. Por exemplo, a gente pegava muito uma coisa que se chama bicheira, que é uma coisa provocada pela mosca varejeira. E a gente se curava nas condições em que a gente vivia naquela região. Portanto, para mim, foi fácil. Para outros companheiros, foi mais difícil se acostumar. Nunca tinham ido no mato. Saíam da Avenida Paulista e iam direto para lá. Por exemplo, a Tuca<sup>16</sup>, que era uma enfermeira. Ela era uma enfermeira que morava em São Paulo, bem branca, mão fina

---

<sup>16</sup> Luiza Augusta Garlippe (1941-1974), formada em Enfermagem pela USP.



e chegava lá. Então, era duro. Eu já estava acostumado com a roça. O Zezinho também já tinha facilidade. Outros companheiros tinham, pela sua origem. E a gente foi mesclando. Eu, por exemplo, circulava mais na região, ia até Araguaína, Xambioá, Araguaatins. Pelo meu tipo físico, facilitava andar na região, fazendo compras, fazendo relações sociais. Na região, naquela época, não existia nada [ênfase] de movimento social. Era uma região que não tinha sindicato. A única experiência da igreja era em Marabá, com Dom Alano. Era só isso lá em Marabá. Em Xambioá não tinha experiência, não tinha. A gente buscava se adaptar nas condições da região e, portanto, foi a própria adaptação na selva um treinamento militar: dormir na selva, não ter medo de se perder, andar nos rios, nadar nos rios. A vida em si já era um treinamento.

**Paulo César:** [Agradecimentos]. Bom, Genoíno, já que você falou da sua chegada à região, como foi, como se deu, contextualizou tudo isso, a minha pergunta é: Como foi, após a sua chegada, estabelecida a relação com a comunidade local, com os camponeses? Como isso se deu?

**Genoíno:** Olha, a gente tinha uma lei. Era uma regra de ouro...

**César:** Só para complementar a pergunta do Paulo: conseguiram fazer um trabalho político junto com os camponeses?

**Genoíno:** A gente tinha uma regra de ouro: ninguém da população sabia quem éramos nós. Nós éramos os paulistas, os mineiros, que estavam lá naquele movimento migratório, que era com a pecuária, com as posses de terra, com a madeira, com a caça. E a gente estava lá para fazer negócio. A gente estava lá para tocar a vida. Eu, por exemplo, era sobrinho do Amazonas<sup>17</sup>, que tinha lá o nome de Seu Cid. Ele era sócio do Oswaldão e, portanto, eu era sócio do Oswaldão. Então, a gente tinha, cada um tinha uma história, que a gente ia montando. Ninguém da população sabia a nossa condição política. A nossa relação era com base na confiança. A gente vivia do jeito que vivia a população, nossas casas eram iguais, a gente trabalhava na roça como eles, a gente caçava como eles, a gente

---

<sup>17</sup> Secretário-geral do PCdoB (1912-2002). Chegou ao Araguaia com mais de 60 anos.



comia como eles. A gente procurava fazer uma adaptação às condições da região. Mas ninguém mesmo sabia quem éramos nós, ninguém sabia. Era proibido saber quem éramos nós.

A gente ficava mais ou menos espalhado: uma casa com três, uma casa com cinco, outra casa com quatro. Porque a nossa estrutura era destacamento de vinte e um, e cada destacamento era dividido em sete. E eram três destacamentos, mas atomizado, um separado do outro. Então, a gente vivia, a gente participava da vida social. Qual era a vida social na região? Ir nas cidades, assistir sessão de terecô, porque era o evento religioso que tinha na cidade, de terecô do Codó, do Maranhão. A gente participava de movimentos normais. A única coisa, foi até interessante, em 70, os Mutran<sup>18</sup>, de Marabá, queriam que o Oswaldão fosse candidato a vereador, porque o Oswaldão era conhecido, pelo tipo físico, ele atirava bem, era caçador, era garimpeiro. E eles queriam que ele fosse candidato a vereador. Aí, nós arranjamos um jeito de dar uma desculpa. Por exemplo, uma boa parte de nós lá era composta de jovens que tinham saído da cidade. Poucos companheiros eram casados. A maioria eram jovens. A gente convivia com um certo cuidado para não chamar muito a atenção, porque na nossa relação social, a gente circulava nas vilas e povoados, as meninas ficavam: “Quem é esse pessoal? Como é que é?” Era proibido para a gente ter relações afetivas mais intensas. Então, a gente vivia uma vigilância permanente. Por exemplo, a gente ia andar na cidade, não podia ir ao Vietnã, como eles diziam na época. O Vietnã era a zona, porque lá acontecia muita morte, numa analogia à guerra do Vietnã. A gente não podia contrair relações afetivas com a população, porque, senão, a gente tinha responsabilidade. Um companheiro, o Amaro<sup>19</sup>, que esteve em uma relação afetiva com uma camponesa, se desligou da Guerrilha, porque era proibido, porque isso geraria problemas de segurança. Então, a gente tinha uma vida clandestina: as reuniões, os estudos, o treinamento, eram tudo clandestino. E tinha uma vida legal, como qualquer camponês que vivia na região. Quando a gente desenvolvia atividades clandestinas, a gente ia para dentro da selva.

A gente ia para o mato fazer as atividades clandestinas de estudo, leitura. A gente ouvia normalmente as rádios internacionais, por causa da censura no Brasil. Então, a rádio de

---

<sup>18</sup> Família de origem libanesa que se torna uma das oligarquias da região, a partir da exploração da castanha, em 1950. Ainda gozam de prestígio e poder político-econômico.

<sup>19</sup> Amaro Lins viverá com a camponesa Neusa Lins até 1985, falecendo em 1990.



Pequim, a rádio de Moscou, a Voz da América, a BBC de Londres. Era através daí que a gente se informava muito do que acontecia. Então, isso foi um processo, viu, Paulo. Foi um processo, porque nós não fomos de uma vez para lá os 21, que era o meu destacamento. Iam dois, depois de dois meses iam três, depois ia um, depois ia outro. Era um processo bem cuidadoso para não chamar a atenção naquela região, porque era uma região de colonização, era uma região de ocupação. Então, a gente entrava naquele movimento de ocupar a região.

Era uma região tensa, já era tensa a região. Tinha muitos conflitos. Aliás, eu vou mostrar para vocês aqui um livro que depois vocês podem pesquisar [pega o livro “O cavaleiro da morte” e mostra para a câmera]: O nome da morte. “O nome da morte” é a história de um pistoleiro que matou 492 pessoas: Júlio Santana. Esse pistoleiro foi a pessoa que atirou em mim quando eu fui preso. E ele conta as mortes que ele praticava na região. Então, era uma região desse tipo. A gente convivia com isso, a gente vivia nesse meio. Era uma região que começou a ter problema de posse da terra, início dos conflitos. E a gente ficava naquele meio, com muito cuidado para não chamar a atenção. E esse relato desse livro aqui, “O nome da morte”, retrata bem como as questões eram resolvidas lá no sul do Pará. E tinha um lema que as pessoas diziam. Tinha muito cearense lá no sul do Pará na época. Diziam um lema do Padre Cícero: “Quem atravessasse o Araguaia nos anos 70, não atravessaria mais, porque o Araguaia ia pegar fogo, através de uma guerra”. E o Araguaia, para nós, era um mistério, pessoal. O Araguaia era uma coisa, assim, simbólica, poesia, aquelas águas, aquelas praias, aqueles barcos. Então, tinha uma coisa, assim... Era impressionante como a gente, que vinha da cidade, a gente se acostumava com aquela coisa enorme do Araguaia. Por exemplo, atravessar o Araguaia nadando era treinamento nosso. A gente tinha um lema: “Tem que andar na selva como se a gente estivesse andando na Paulista, e tem que aprender a não se perder”. Enfim, era uma criação, cada dia tinha uma novidade, cada dia tinha uma criatividade para a gente viver.

A média de idade era de vinte e quatro, vinte e cinco anos. A maioria era a geração de 68. Inclusive, muitos companheiros eu conhecia do Movimento Estudantil de 68, seja do Ceará, seja aqui de São Paulo. E a gente vivia, até começar a Guerrilha, a gente vivia numa visão de comunidade. A gente era uma comunidade meio alternativa dentro daquela selva. E aquilo ali se rompeu quando começou a luta armada.



**Paulo César:** Genoíno, eu quero só fazer uma retomada na sua fala, quando você disse sobre a questão das informações que vocês tinham acerca do que acontecia no país através de rádios estrangeiras. Eu lembro que eu tive contato com sua história numa entrevista que você concedeu a uma revista destinada ao público masculino, a *Playboy*. Eu não lembro daquela entrevista.

**Genoíno:** Isso. Aliás, eu vou mostrar, já que você está falando disso, eu vou mostrar a revista aqui. Eu tenho essa revista guardada aqui.

**Paulo César:** Eu quero te perguntar o seguinte: você foi responsável, em algum momento, para sintonizar a Rádio Tirana, da Albânia, para poder saber das informações que aconteciam no Brasil no momento daquele auge da Ditadura?

**Genoíno:** Fui. Cada casa em que a gente morava tinha um rádio *Transglobe*. Era um rádio potente e pegava muito bem a Rádio Tirana, Pequim, Moscou, Voz da América e BBC pegavam muito bem. Cada casa nossa, cada choupana – que as nossas casas eram casas de palha, viu, pessoal –, cada casa tinha um rádio, um rádio *Transglobe*, um rádio potente. E, através desse rádio, a gente tinha uma norma: amanhecia o dia, a gente ouvia o noticiário internacional; e à noite a gente ouvia, era rigorosamente seguido, a rádio Tirana, que transmitia as informações do Partido Comunista do Brasil: resoluções do Comitê Central, resoluções do Brasil. E a gente acompanhava, inclusive, músicas que eram censuradas essas rádios transmitiam. Por exemplo, a Voz da América transmitia, a BBC de Londres, a rádio Havana a gente ouvia muito. Então, a gente se informava. A gente era muito informado dessas coisas todas, porque tinha censura aqui. A outra maneira é quando chegavam companheiros. Durante os quase dois anos que eu fiquei lá, quando chegava companheiro, ele trazia as novidades da cidade: como é que estava acontecendo na cidade, o comportamento, as revistas, os livros. Eu nunca esqueço que, quando surgiu a microssaia, chegou um companheiro e disse: “Eu tenho uma novidade para vocês. Tá aqui. Agora não é mais a minissaia; é a microssaia”. E mostrou, e trouxe a capa da Revista Bondinho, que era uma revista de supermercado, com a fotografia da microssaia. Eu me lembro muito, na época, a Leila Diniz era a figura principal da televisão. Então, apareciam as coisas dela. A gente se informava dessa maneira. Mas, também, a gente vivia uma vida



muito politizada. Então, a gente tinha essa relação. Normalmente, a gente ouvia as rádios e, depois, tinha uma discussão política. Porque a gente trabalhava na roça de dia. À noite, a gente não ia dormir tão cedo. A gente tinha toda uma relação de convivência coletiva. Porque aí é importante mostrar para vocês o seguinte: a Guerrilha tem uma lei: “Nada você faz sozinho”. É a partir de dois, de três; tudo é junto. E como... a gente tinha uma relação de convivência orgânica, imbricado, tudo era junto, ouvir rádio junto, discutir junto, fazer a comida junto, treinamento junto. Enfim, era uma coisa muito intensa, porque isso é da natureza da Guerrilha. Você sabe que na Guerrilha tua vida depende do outro para fazer a segurança. Então, se é educado a pensar isso. Você nunca faz nada sozinho. Eu, quando eu fui preso, é porque eu fui sozinho levar uma mensagem. E quando eu fui levar essa mensagem de que o pessoal já tinha fugido, quando eu me senti preso, para mim, é como se tivessem me cortado. Eu era de um corpo e fui cortado, porque a gente cria uma relação humana muito forte de companheiros e companheiras, nessa maneira da gente ouvir a rádio, conversar, discutir. Tudo a gente conversava, né, dentro das relações, dentro do comportamento de... daquilo que não pode ser divulgado. Eu vou mostrar a revista que ele falou aí. [Vira-se para pegar a revista mencionada pelo Paulo]. A revista é essa. Está aqui a entrevista “Da Guerrilha do Araguaia aos exageros da esquerda, o Deputado José Genoíno”. Essa é a Playboy que ele se referiu [mostra a capa da revista para a câmera]. Aliás, essa Playboy, eu tenho uma história com ela, viu? Quando eu dei essa entrevista, essa Playboy foi uma das mais vendidas. E quando eu fui preso, quando eu estava preso em Xambioá, eu era só lavrador. Aí, quando apareceu a Guerrilha, quando teve um conflito que morreu o Bergson, o João Farias, apareceram os documentos da Guerrilha. E eu fui torturado lá na base de Xambioá, naquele morro lá que ficava a base militar. E eu fui... eu estava com malária e eu fui torturado. A malária te tira a água do corpo, que você fica com muita sede, e o choque elétrico também. Aí, eu fui levado para Carolina do Norte, para a base da Aeronáutica. Em Carolina do Norte, eu ficava gritando por água, água, água, água. E um soldado me deu água. Aquilo foi o ato humano mais humano do mundo. E eu relatei isso nessa entrevista da Playboy, sem eu saber quem era, mas eu relatei que era um soldado que eu não sabia o nome e tal. Depois, quando eu estava no Parlamento, em 97, ele me ligou um dia e disse que era aquele soldado, o Mascarenhas, e queria falar comigo. Eu não acreditava. Ele disse “Não, é! Eu estava no consultório médico, lia a revista Playboy, li que você marcou muito aquela





garrafa de água que eu te dei clandestinamente e eu quero me encontrar com você”. Dois anos depois, eu encontrei com ele tomando água mineral no Aeroporto Santos Dumont, ali no Rio de Janeiro. E foi uma pessoa muito marcante. Já que você falou da revista, eu conto esse fato. E eu recebi essa garrafa de água mineral quando eu estava preso em Carolina do Norte, no Maranhão. Carolina do Norte é Maranhão, né? Exatamente, na base da Aeronáutica.

**Luiza:** Num primeiro momento, a lógica era da clandestinidade, mas, num segundo momento, haveria o convencimento da população para se unir à proposta da Revolução, da Guerrilha. Como é que isso se deu, como é que foi a relação? Porque nós temos centenas de pessoas que foram torturadas, porque supostamente deram apoio a vocês que estavam na militância. Como é que se deu isso? Vocês conseguiram fazer avançar um pouco esse diálogo?

**Genoíno:** A gente tinha uma relação muito direta com a população de amizade. Por exemplo, o João Carlos, vou te contar um episódio. O João Carlos salvou a vida de uma mulher, porque ela teve um parto, o menino morreu durante o parto, e ele fez a cirurgia. Mas ele fez a cirurgia sem dizer que era médico: “Eu sou curandeiro”. A Tuca, que era enfermeira, também fazia parto. Então, veja bem, e a gente trocava dia de serviço. Eu vi caso de pessoas que diziam assim: “Não, esse pessoal é muito bom, é meu compadre”. E apanhavam por causa disso. Eles não sabiam o nosso discurso, o nosso objetivo político, mas tinham uma relação de amizade, porque confiavam na gente. Você sabe que o camponês confiava na gente, a gente andava junto, caçava junto. Enfim, isso ajudava. Qual era o nosso objetivo? Era criar uma relação uma relação de amizade. Quando a gente tivesse a iniciativa de deflagrar o movimento, aí a gente ia fazer o discurso político. Só que a guerrilha foi precipitada, porque ela foi descoberta antes. Então, a ideia era fazer algum tipo de ação fora do Araguaia, tipo, em alguma cidade importante do Maranhão ou de Goiás, norte de Goiás, que agora é Tocantins, e aí começava o movimento. Só então que a gente ia dizer à população o quê que era. Foi um trauma violento, viu, Luiza, a relação com a população. Muito! Olha, eu falo disso... nunca sai da minha cabeça.

Você sabe, quando eu fui preso, eu não era Genoíno; eu era Geraldo. Eu era camponês, lavrador e tal. Depois, eu voltei para Xambioá, um mês depois de preso, aí era Genoíno,



era terrorista, eu era isso e aquilo outro. A população vinha falar comigo, tinha trauma, tinha coisas, assim, incríveis, porque a gente tinha uma relação muito intensa com a população, entendeu? Você veja, eu andava muito em Xambioá, eu me hospedava no Hotel Araguaia, as pessoas me conheciam. A gente tinha episódios, assim, que não eram politizados; eram relações de amizade. Esse foi um dilema da Guerrilha, Luiza, porque, quando a Guerrilha precisava se comunicar com a população, ela se expunha, porque uma lei da Guerrilha é “a capacidade de iniciativa, a surpresa e a mobilidade”. Na medida em que a Guerrilha precisava discutir com a população, ela ficava visível. Aí, ela perdia a liberdade de movimento. Esse dilema dificultou muito, apesar de dois anos de resistência, a sobrevivência da Guerrilha. Até quando a gente discutiu, o pessoal discutiu e eu já estava preso, se a gente ia vazar para as margens do Xingu ou não, era como que seria a relação com a população. Então, esse eu digo claramente para você foi um dos dilemas da própria Guerrilha, porque a gente vivia lá sem dizer nada. Quando a população descobriu, não descobriu por nós. Ela descobriu com pau de arara, tortura, corpos dependurados. Eu fui torturado publicamente na praça de Xambioá. Quer dizer, era uma violência muito grande. Ninguém entrava lá, quer dizer, aquele terror era para impedir que a população estabelecesse a relação com a Guerrilha. Então, a população foi muito violentada, foi uma relação muito traumática.

Eu vou te contar um episódio, que eu acho que é importante esclarecer. Quando eu estava preso lá na base de Xambioá, um jovem bem... devia ter uns 15, 16 anos, ele foi preso porque estava fugindo. Eu disse: “Por que você estava fugindo, rapaz?”. Ele disse: “Porque eu fiz mal a uma moça”. Ele transou com uma menina, não queria se casar e fugiu. Aí, foi preso. Aí, ele dizia: “Eu nunca imaginava que fazer mal a uma moça eu fosse ser preso”. Eu dizia: “Mas não é por isso. É por isso, por isso, por isso...”, até ele entender o que era aquilo. Ele chegou para mim e disse, olhe bem a tragédia. Ele disse: “O que passa naqueles fios que botam na minha orelha e eu fico pulando como sapo?”. Quer dizer, ele conhecia uma modernidade, a energia elétrica, através do método medieval, que é a tortura. E... Era esse trauma que a gente vivia. Por exemplo, quando eu estava lá naqueles buracos, um dia botaram um grileiro lá, porque eles pegavam qualquer pessoa. E o grileiro se encostava na parede se protegendo, achando que eu ia atacá-lo. E eu dizia: “Não, não vou fazer nada”. “Não, mas eu não posso ficar. Você é o demônio. Você...” e ficava nos cantos lá. Eu só... para você ver como é que era a situação.



Isso criou um pavor, literalmente um pavor, na população. Alguns foram engajados no combate à Guerrilha com as Forças da Repressão. Outros foram... alguns poucos entraram na Guerrilha. Alguns entraram, poucos. Outros foram obrigados a coisas terríveis. Por exemplo, botar veneno na comida de companheiros que estavam pedindo comida. Quer dizer, pessoas que foram profundamente massacradas, violentadas naquela situação. E a gente vivia isso, porque lá não entrava ninguém. Era uma área cercada, quer dizer, a região toda do sul do Pará, a partir de Araguaína. A partir de Araguaína e Imperatriz, tinha um cinturão que quem entrasse ali era revistado. Não entrava ninguém. E a gente ali acontecia de tudo. E a população foi muito marcada por aquilo, muito marcada.

Como eu estava preso, eles levavam pessoas que me conheciam para me identificar. E eu via o drama. Você imagina a mistura de uma visão camponesa com uma guerra, com *napalm*, com tortura. Era um trauma em si, e aquele trauma em si era muito agressivo para aquela população, porque era uma população, pessoal, que interessante explicar para vocês. A população do sul do Pará, ela vinha de uma colonização de uma fronteira agrícola. Estava entrando na Amazônia. Ela vinha de vários estados. Você não tinha uma sociedade estratificada profundamente. Era muito a ideia da aventura, do novo, do garimpo, da selva, do enriquecimento. Era uma coisa muito poética até, na selvageria. De uma hora para a outra, vem aquela coisa e estoura tudo, que a gente estava naquele meio.

**César:** Há muito debate sobre como foi descoberta a Guerrilha. Como é que foi descoberta? Você tem algum indício? Existe alguma de que foi descoberta a área pelos militares?

**Genóino:** Olha, eu fui preso seis dias depois que começou o primeiro ataque. O primeiro ataque foi dia 12 e eu fui preso dia 18, quando eu ia levar uma mensagem para o Destacamento C, que ficava na região dos Caianos, que é depois de São Geraldo. Meu destacamento não foi afetado, porque ele ficava no meio. O Destacamento A era na ponta de Marabá, e o Destacamento C era entre São Geraldo e Conceição do Araguaia. A gente estava lá há muito tempo e a tensão na região começou a existir, viu, César? A tensão. A gente até dizia que a gente era uma espécie de gravidez, que estava difícil esconder a barriga. Porque estava acontecendo muita coisa, disputa, terra, principalmente com a



abertura da Transamazônica. Depois, teve um caso, que a gente sabe, de companheiros que saíram de lá para se tratar de brucelose e parece que a família descobriu que a pessoa apresentava leishmaniose, malária, e era do sul do Pará, era da Amazônia, porque você não tem leishmaniose, brucelose, nem malária em São Paulo. Isso era do Norte do país. Aí, começaram a ter dicas. Aí, eles pegaram dicas, assim, de que o PCdoB estava lá na região. Aquela região, César, é importante deixar claro para vocês uma coisa, era uma região estratégica para vários grupos Guerrilheiros. Teve a experiência da AP no Maranhão. Teve a experiência do MOLIPO na região de Paraíso do Norte, que é na Belém-Brasília. E tem até essa história, que apareceu agora, de uma senhora, a Nô<sup>20</sup>, que foi encontrada. Lamentavelmente, ela morreu poucos dias depois de uma experiência de clandestinidade durante cinquenta anos.

Quando você falava Guerrilha Rural, os olhos eram voltados para a região da Amazônia. Era uma região já, vamos dizer assim, de interesse estratégico. Então, eu acho que vários fatores acabaram levando a Repressão para lá. Mas, quando a Repressão vai para lá, ela foi descobrindo Guerrilha aos poucos. Por exemplo, quando eu fui preso, eu só fui identificado com o meu nome cinco dias depois, porque eu tinha uma boa história: lavrador, minhas mãos eram calosas. Tinha uma área que eu morava, uma casa que eu cultivava. Isso tudo ajudava a passar a nossa história, mas fui identificado pela impressão digital.

Quando a Repressão chegou nas cidades, a própria Guerrilha precisava se comunicar com a população. A gente criou, nessa época, a ULDT, a União pela Liberdade e Direito do Povo, que era um documento de 27 pontos. Nós criamos o regulamento da Guerrilha, manifestos que a Guerrilha lançava. Então, isso ficou público e, ao ficar público, foi dando uma dimensão de que tinha um movimento. Aí, foi enraizado.

Nas primeiras campanhas, eles não se deram bem. A campanha decisiva foi a partir de 73 para 74, quando eles adotaram o mesmo procedimento que nós tínhamos adotado, de viver na região, de conhecer a população, e fazer uma infiltração na população e ver como houve os ataques decisivos. Portanto, era uma experiência, viu, César e Paulo, que estava se constituindo. Agora, era uma região... por exemplo, só para se ter uma ideia, quando o

---

<sup>20</sup> Maria Lídia Martino (1932-2020). Cf.: <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/politica/n%C3%B4-a-clandestina-resgatada-viva-aos-100-anos-em-colinas-do-tocantins-1.2045169> Acesso em 28 set. 2020.



peçoal, quando os companheiros do MOLIPO<sup>21</sup>, que estavam em Paraíso do Norte, onde o Jeová<sup>22</sup> foi assassinado no campo de futebol, surgiu a história que o pessoal tinha fugido para o lado do sul do Pará, para o lado do Araguaia. No dia que aconteceu isso, eu estava hospedado no Hotel Araguaia, porque eu saía do mato e ia para Xambioá. Aí, uma senhora chegou para mim e disse: “Olha, você não vá para o Vietnã”. Vietnã era a zona. É lógico que eu não ia para lá. Ela disse: “Você não vá para o Vietnã, porque tem uns Federais procurando terrorista”. Eu gelei! Não sei como é que eu fiquei na cadeira. Desconversei. Terminei a janta, fui andar um pouco na cidade, com muito cuidado, e verifiquei, porque tinha um armazém onde a gente fazia as compras e o cara me informou. Eu voltei para o hotel e disse: “Olha, eu já resolvi as minhas coisas. Eu já resolvi tudo e vou embora hoje à noite”. Viajei a noite inteira, de Xambioá, atravessando a Serra das Andorinhas, Paulo, a pé para ir para a Gameleira, porque, veja bem a situação, se eu ficasse em Xambioá eu podia ser preso. Quer dizer, a gente já estava muito visado. Tinha muito problema já na região: cobiça, terra, Transamazônica, o garimpo. A gente andava em Serra Pelada, pessoal. A gente andava por lá e via aquela coisa amarelinha na terra, nas pedras. Aquilo ali, amarelinho, Serra Pelada, Itaipu. Eles falavam: “Olha os mineiros, os paulistas”. O pessoal comentava. Isso ia sendo comentado no curso das coisas que aconteciam na região. Então, eu acho que vários fatores acabaram contribuindo para que fosse descoberto que o PCdoB tinha um trabalho de campo na região.

**César:** Vocês tinham algumas outras bases fora lá da região do sul do Pará, em Xambioá? Vocês tinham algum apoio logístico, assim, em Goiás, para recursos estratégicos? Tipo, no Pará, no Maranhão ou em Goiás, mais para sair um recuo, depois?

**Genóino:** Olha, não. A gente tinha, César, como área de recuo, o que a gente discutia era a região do Xingu, enquanto recuo estratégico. Nossa concepção era a seguinte: o sul do Pará, à frente, as cidades do norte de Goiás e do Maranhão; atrás, era selva, a região entre o Araguaia e o Xingu. A gente tinha como área de recuo estratégico o Xingu. Não sabia na época é que o PCdoB tinha alguns companheiros que eram pontos de apoio. Por

---

<sup>21</sup> O Movimento de Libertação Popular era uma organização guerrilheira de matriz comunista, dissidência da ALN – Aliança Libertadora Nacional, vinculada à guerrilha urbana.

<sup>22</sup> Jeová Assis Gomes.



exemplo, tinha companheiros que eram pontos de apoio na região mais profunda da Amazônia. Um dos companheiros, por exemplo, morava no Acre. A partir do Acre, ele circulava na Amazônia, aquela parte da fronteira. Tinha companheiros que andavam em Colinas. Andaram por lá. Tinha companheiros que andavam em outras áreas do Mato Grosso. Mas não era para implantar a Guerrilha. O núcleo da Guerrilha era o sul do Pará. Era mais como área de apoio, ou uma situação de abastecimento. etc. e tal. Por isso que, quando a Repressão chegou no Araguaia, essa Repressão se estendeu para todas as vizinhanças políticas daquela região.

**César:** Genoíno, você já falou um pouco da Guerrilha, como se deu a sua prisão. Quantos anos você ficou preso? E como é que foi? O governo tinha um negócio de invisibilidade da Guerrilha do Araguaia. Como é que foi para legalizar a sua prisão nesse processo?

**Genoíno:** Deixa eu te falar, primeiro, sobre a minha prisão, nesse livro aqui, “O nome da morte”, tem o relato do Júlio Santana, porque ele participou da minha prisão. Ele relata aqui. O nome, aqui, eu vou ler para vocês, porque é o relato dele. Está aqui [lê um trecho do livro]: “A captura de José Genoíno” [mostra para a câmera o capítulo do livro]. Quer dizer, eu fui preso... Eu fui levar uma mensagem para o Destacamento C, não encontrei o pessoal, entrei na área e eu fui dormir no mato. No dia seguinte, eu fui preso. Ele participou da prisão. Não tinha tropas militares quando eu fui preso. Eram pistoleiros, chamados bate-paus, contratados, e estava o Sargento Marra no meio. O Sargento Marra, que era de Xambioá, me conhecia. Isso o Júlio Santana relata. Foi Marra quem atirou em mim. Eu levei um tiro de raspão no braço e caí num chamado impuca. O Paulo sabe bem o que é impuca<sup>23</sup> [risos], aquele amontoado de pau seco, de mata seca, e fiquei lá. Fiquei o dia inteiro no mato, depois, eu fui levado para Xambioá, de Xambioá para Araguaína, de Araguaína para Brasília, de Brasília eu voltei para Xambioá. Fiquei preso um ano, nove meses incomunicável em Brasília, no PIC<sup>24</sup>. Durante esse período, eu era permanentemente interrogado. Depois, em fevereiro de 73, eu fui trazido para São Paulo,

<sup>23</sup> Moita formada por ramos e cipós entrelaçados, comum nas margens dos córregos e igarapés.

<sup>24</sup> Pelotão de Investigações Criminais, vinculado ao Exército, foi um dos maiores centros de repressão política nos anos da ditadura.



passei pela OBAN<sup>25</sup>, DOPS<sup>26</sup>, até a Casa de Detenção. Nesse processo, quando eu fui ouvido na Auditoria, e quem quebrou a minha incomunicabilidade foi a Rosa Cardoso<sup>27</sup>.

**César:** Como é que foi quebrada a incomunicabilidade?

**Genóio:** Ela quebrou minha incomunicabilidade através de uma coragem surpreendente. Ela foi no DOPS quando estava incomunicável. Chegou lá e apresentou uma lista de presos. Ela era advogada de uns 10 presos e botou meu nome no meio. O carcereiro não foi vigilante e me chamou lá em cima. Aí, eu assinei a procuração e ela virou minha advogada. Quando fui para a Auditoria, minha prisão passava a ser legal, depois de um ano. Quando eu fui para a Auditoria, fiz dois compromissos com ela: “Eu vou denunciar o desaparecimento de um companheiro” – que está desaparecido até hoje, que é o Edgard Aquino, que estava do meu lado no fundão do DOPS, na solitária – “e eu vou falar da Guerrilha”. Porque eu já percebia que eles queriam me processar pela militância no PCdoB, com o Artigo 14 da Lei de Segurança Nacional. Disse para a minha advogada: “Eu vou falar da Guerrilha”. Porque eu já tinha pressentido que eu era o único preso que estava sendo processado e eu ia falar da Guerrilha. Depois, eu materializei isso num documento, a Carta-defesa, que apresentei na Auditoria. Foi quando *O Estado de São Paulo* fez matérias grandes sobre a Guerrilha e dessa matéria saiu um livro, “Guerra de Guerrilhas no Brasil”, que tem a minha Carta-defesa. Fui para a Auditoria e eu fiz uma defesa do que eu tinha visto no Araguaia, do que eu vivi lá, uma defesa dos companheiros que eu sabia que tinham morrido, denunciei a violência, tudo isso. A partir daquele momento, eu me conscientizei de que a minha tarefa como sobrevivente era relatar tudo que tinha ocorrido no Araguaia que eu sabia. Eu me propus a fazer isso.

Quando eu fui procurado por esses jornalistas aqui, [mostra a capa da revista], o Palmério Dória, o Vincent Carélio, o Sérgio Buarque Gusmão, que nós escrevemos essa revista, da Alfa-Ômega. Eles foram fazer uma matéria sobre a Transamazônica. Chegaram na Transamazônica e encontraram a Guerrilha. Eles fizeram a matéria sobre a Guerrilha, só

---

<sup>25</sup> Operação Bandeirante. Funcionava como centro de informação e investigação, composto por militares do Exército, Marinha e Aeronáutica.

<sup>26</sup> Delegacia de Ordem Política e Social.

<sup>27</sup> Rosa Maria Cardoso da Cunha (1946) é advogada e professora universitária. Atuou na defesa de presos políticos, com papel de destaque na Comissão Nacional da Verdade (CNV).



que isso era 77. Imagine: censura e tal. Eu sei que essa matéria deles depois foi produzida essa revista. E depois foi produzida a revista, o livro “Guerra de Guerrilhas no Brasil”, que foi produto das matérias do Jornal da Tarde. Eu me propus, César, a relatar o que eu sabia. Para mim, a minha missão era relatar o que eu sabia da Guerrilha. Relatei na cadeia, relatei para as famílias. Fiquei cinco anos preso. Essa é a terceira quarentena da minha vida, viu, César? Fiz a primeira quarentena de 5 anos, a segunda quando eu fui condenado na Ação Penal 470<sup>28</sup> e a terceira agora.

Nessa minha experiência, eu achei que eu tinha o dever, com o país, com os companheiros que deram a vida, de relatar o que tinha acontecido. Por isso que, depois, eu fiz um conjunto de reportagem no O Estado de São Paulo, no que saiu no Jornal da Tarde. E eu preparei, está aqui, [pega um documento]. Eu preparei uma Carta-defesa na Auditoria Militar, uma Carta-defesa que eu apresentei na Justiça Militar. Mais ou menos, diz o seguinte [lê um trecho do documento]: “Se querem me condenar, é pela Guerrilha. Não adianta condenar pelo PCdoB” eu era do PCdoB, mas eu era da Guerrilha. Então, é nesse sentido que eu fiz a Carta-defesa na Auditoria Militar, que está nesse livro “Escolhas Políticas” [livro de sua biografia, mostrado para a câmera], que é um dos documentos que eu disponibilizei para essa escritora, a Maria Francisca Pinheiro. Depois que eu saí da prisão, em 77, eu fiz questão de procurar as famílias. E, aí, foi dramático, César, porque eu fui procurar as famílias para dar a notícia: “Olha, eu convivi com o teu filho, com a tua filha e certamente eles morreram”. Mas eu não tinha prova nenhuma, mas eu tinha que relatar. Fazia isso sozinho, andando de ônibus. Foi uma situação dramática, porque alguns companheiros eu conhecia. Por exemplo, o Ribas, a Suely<sup>29</sup>, a Helenira, o Flávio de Oliveira Salazar<sup>30</sup>, eu conhecia. No caso do João Carlos, fui procurado pela Sônia Haas. Então, aí eu comecei a relatar o que tinha acontecido com esses companheiros. Para mim, foi uma experiência dramática, porque ela misturava sofrimento com lembranças. Eu achava que o meu compromisso com a memória era fundamental. Por isso que eu participei desses trabalhos, desses livros para resgatar a memória da Guerrilha, porque eu percebi que a memória era negada. Aliás, no caso do Araguaia, você sabe que, dos 70 companheiros que estavam lá, sobreviveram em torno de 15. Dois corpos foram

<sup>28</sup> Em agosto de 2020, Genóino foi inocentado do processo que o vinculava ao “Mensalão” pela 3ª turma do Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF-1).

<sup>29</sup> Suely Yumiko Kanayama, morta por militares em 1974, no Araguaia.

<sup>30</sup> Ciro Flávio Salazar de Oliveira (1943-1972), morto no Araguaia no confronto com tropas do Exército.





encontrados, que eram do Bergson<sup>31</sup> e da Maria Lúcia Petit<sup>32</sup>, os outros não foram encontrados. Quer dizer, a ideia é que a memória tem que ser apagada, tem que ser riscada, tem que ser eliminada. E eu fiz uma militância política para resgatar essa memória. Inclusive, eu tenho uma dívida até hoje comigo mesmo. Eu, até hoje, não fiz um retorno à região. Eu fiz apenas uma tentativa, em 83, quando eu fui deputado. Eu estive lá com vários companheiros e deputados, mas eu fui em Xambioá e São Geraldo e Xinguara. Xinguara nem existia na minha época. Nunca voltei lá para conhecer, andar nos lugares. E é um desafio que eu tenho comigo mesmo. Mas eu quero fazer isso sem querer aproveitar politicamente, sem dar noção política. Eu acho que a tarefa principal é das famílias, é encontrar os corpos, é resgatar a memória. Porque eu acho que ainda nós temos uma dívida com os companheiros e com o povo do sul do Pará, que é resgatar a memória. A ideia de resgatar a memória, a memória é vida, a memória está viva. Tem que resgatar essa memória. E eu não queria que a minha ida lá significasse uma projeção para mim. Os heróis não sou eu. Os heróis são os companheiros que deram a vida, né. E a gente tem que resgatar a memória, mas a memória também da população, porque o povo sofreu muito sem... O pior que era um sofrimento que não sabia o quê que era!

**Paulo César:** Genoíno, você falou sobre os dois corpos que foram encontrados, do Bergson e da Maria Lúcia Petit. Eu quero te dizer, dizer para o grupo, que eu tive a oportunidade de assistir à exumação da ossada da Maria Lúcia Petit, aqui no cemitério de Xambioá. A expedição foi comandada por Fortunato Badan Palhares que, à época, era legista da Unicamp. A minha pergunta agora é: Você tem conhecimento de outros companheiros que foram sepultados em Xambioá? Tem alguma informação sobre isso?

**Genoíno:** Olha, eu não tenho, Paulo. Eu sabia que o Bergson tinha sido sepultado no cemitério de Xambioá, porque, quando o corpo dele foi trazido, eu estava preso em Xambioá. Eu vi que eles levaram para lá. Era o que eu tinha de concreto. Quando eu fiquei um ano preso lá em Brasília, ficava sabendo de muita coisa que acontecia no sul do Pará durante os interrogatórios. Por isso sei que muitos companheiros foram enterrados em

---

<sup>31</sup> Bergon Gurjão Farias, de codinome Jorge (1947-1972), era estudante de Química da UFCE. Primeiro militante do PCdoB morto pelos militares no Araguaia.

<sup>32</sup> Os restos mortais de Maria Lúcia Petit (1950-1972), de codinome Maria, no contexto da guerrilha, foram identificados em 1996.



Xambioá, muitos. Até porque eles me apresentavam as fotos, fotos assim de corpo sem cabeça, ou de cabeça, para eu identificar. E, certamente, eles foram enterrados ali. Agora, eu não sei, eu não tenho condições de identificar, Paulo, quem. Sei do Bergson porque eu estava lá! Vi quando o levaram daquele lugar que ficava a Base Militar, que era num morrinho, que levaram ele lá para a cidade de Xambioá. Nesse sentido, no começo eu achava que a gente devia ter feito um processo de pesquisa mais delicado, mais silencioso, mais cauteloso, para identificar os corpos naqueles cemitérios. Como foi o processo de abertura, Constituinte, cada viagem lá – você se lembra, você estava lá, você viu – , cada viagem lá era um grande acontecimento. A imprensa cobria e tal. Certamente, alguns desses corpos foram tirados do cemitério. Por exemplo, quando eu estava no Ministério da Defesa, a gente participou do Grupo de Trabalho do Araguaia e Tocantins, e a juíza Salete tinha, tem um arquivo enorme do material que foi pesquisado nas várias caravanas que foram feitas lá. Paulo, as companheiras que estão aí, vocês sabem que aquela região era uma região de história, de contar história, coisas verdadeiras, coisas aumentadas, coisas criadas. Porque era uma região de memória projetada no imaginário. Porque era uma região, pessoal, muito, vamos dizer assim, era uma espécie de faroeste. Quer dizer, era a Transamazônica entrando. Eu nunca esqueço, quando chegou lá a Transamazônica, aquelas máquinas, o pessoal olhava e dizia: “Olha a boca do monstro!”. As máquinas abrindo aquelas estradas. Então, a Transamazônica era a boca do monstro. Depois, vieram os grileiros para tomar terra, as terras devolutas. Era devoluta porque, inclusive, quando a gente virava posseiro lá, a gente comprava a posse da terra, não comprava a terra. Depois, vem a castanha, a madeira nobre, o mogno, as castanheiras, tudo era muito poético, nesse sentido de grandioso. Lá tinha gente do Ceará, tinha gente do Maranhão, tinha gente de Goiás, tinha gente do Piauí, tinha gente inclusive fora da... do Sul, tinha gente do Rio Grande do Sul. Era uma área de cobiça, era uma área de penetração, uma área de corrida. E nós estávamos naquela corrida, entendeu? E a gente vivia intensamente aquele processo. Ah, sim, eu vou mostrar aqui para vocês a Carta que eu fiz para a Auditoria Militar. É essa aqui [Mostra, no livro, a Carta]. Essa Carta, eu fiz na Auditoria Militar aqui de São Paulo, quando eu fui julgado, eu fui condenado a 5 anos, e essa Carta-defesa que eu relato o que eu sabia do Araguaia, que está neste livro. Eu estou mostrando essas coisas porque isso faz parte da documentação.



**Luiza:** Na memória social, no que circula aqui na região, há muitas histórias. Por exemplo, sempre há um sujeito que fala que é o filho da primeira pessoa que foi vítima da guerrilha, cada um tomando para si uma parte da história. E, em relação ao Oswaldão, ficou um mito. Ele vai aparecer nas narrativas como um ser da floresta, que andava com sapato ao contrário, como se fosse o Caipora, para poder esconder os passos na floresta. Uma ex-aluna falou que para ela, quando era criança, em Araguatins, o Oswaldão e a Dina eram mitos, eram como super-heróis. O modo como eles olhavam, o modo como eles se escondiam na floresta, sumiam e reapareciam em lugares diferentes... Como é que é a sua percepção em relação a isso?

**Genoíno:** Olha, Luiza, em primeiro lugar, eu morava na mesma casa que o Oswaldão. E eu andava muito com ele, porque a minha história no sul do Pará é que eu era sócio do Oswaldão, porque eu era sobrinho do Amazonas, que lá chamava Cid. Então, a casa onde eu morava, a choupana, era junto com o Oswaldão. Já que você está falando do Oswaldão, a minha emoção e a minha inteligência viajam. Quando eu fui preso, eu fui preso no dia no dia 18. No dia 16, durante o dia 16, eu fui fazer um trabalho na mata com o Oswaldão, eu e ele. E o trabalho que a gente ia fazer ia gastar dois dias no mato. E não deu certo, porque os equipamentos que a gente levava não deram para cavar. E eu não voltei com ele. Se eu tivesse ficado com ele, eu não teria sido preso. Então, eu tinha uma relação muito forte. E o Oswaldão, é interessante, primeiro o tamanho dele; segundo, que ele calçava 45. Eu, inclusive, mandava fazer os sapatos dele em São Geraldo, que era um sapato especial, porque ele calçava 45/46. E ele, como ele era caçador – porque ele foi caçador e foi garimpeiro – era uma figura muito conhecida na região. E ele era conhecido também porque ele atirava bem, era corajoso, já era um mito quando eu cheguei lá. Na eleição de 70, o Mutran queria que o Oswaldão fosse candidato a vereador pela ARENA<sup>33</sup>. A gente teve a maior saia justa para desistir desse negócio dele ser candidato a vereador. A gente estava lá para fazer guerrilha. Era uma pessoa muito querida, muito amável. Tinha as histórias dele, da família dele, a questão deles... do movimento... a questão do racismo que ele já colocava. Aliás, duas pessoas que no Araguaia, mesmo com aquele certo pragmatismo da esquerda, colocavam essa questão do racismo: era o

---

<sup>33</sup> Aliança Renovadora Nacional, partido pró-governo, alinhado à direita e extrema-direita.



Oswaldão, que era preto no sentido radical; e a Helenira Rezende de Sousa Nazaré. Inclusive, a Helenira colocava essa questão já na guerrilha. Como o primeiro combate que teve morte foi com o Oswaldão, a cabeça dele foi a prêmio. E ele atirava muito bem, o pessoal sabia disso.

A Dina<sup>34</sup> era uma companheira que não era do meu destacamento. Ela era do Destacamento C, mas eu conhecia a Dina no Rio de Janeiro, que ela era da Petrobrás, funcionária da Petrobrás, e o Antônio também, que era o marido dela. A Dina era geógrafa, e foi ela quem nos ensinou a técnica de fazer mapas da região. Você sabe que os mapas da região a gente fazia na mão. A gente pegava a bússola, com a bússola a gente marcava um ponto de referência, por exemplo, uma árvore, um rio ou uma casa, e a gente ia andando e marcando de 5 em 5 minutos o azimute da bússola. Quer dizer, a bússola tem o norte magnético e tem o azimute. A gente ia marcando o azimute. Depois, você pegava aquilo e botava num papel seda, que não molhava. E aquilo ali era o mapa preciso. E ela nos ensinou a fazer isso.

Por outro lado, uma coisa que marcou muito as companheiras de lá, a Dina, a Suely, a Helenira, é que a gente tinha uma relação de igualdade, viu, Luiza, com as companheiras. Todo mundo fazia tudo. E elas diziam: “Olha, eu vou fazer isso não é porque eu sou mulher. Eu vou fazer isso, mas é porque eu atiro melhor do que vocês. Eu vou fazer isso porque eu comando melhor! Eu vou fazer isso porque eu tenho mais condições do que vocês, não é porque vocês vão fazer uma concessão porque eu sou mulher! É porque eu sou melhor para fazer tal coisa. Eu vou comandar esse exercício porque eu sou melhor, eu vou nadar porque eu sou melhor”, nesse sentido da afirmação. Então, eram companheiras, assim, muito determinadas. E a Dina, baiana, aquela pose que ela tinha, aquela elegância da mulata, era muito bonita aquela elegância da mulata, aquilo ali tudo era uma estética, como era a do Oswaldão. Essas figuras viraram mito. O quê que acontece, Luiza? A região era muito propícia para essa coisa de mito, crença, de história, porque era uma região de colonização. Você não tinha uma história. Aliás, eu dizia muito na época que a região era uma região que não tinha aquele costume tradicional, aquela coisa da família, aquela coisa do casamento, aquela coisa da hierarquia, como é no Nordeste, como foi a escravidão. Não tinha isso! Era uma região muito aberta, de

---

<sup>34</sup> Dinalva Oliveira Teixeira (1945-1973).



colonização com gente de várias origens, de várias procedências; E tinha gente que você não sabia... não ia perguntar a vida dele. Ou tinha praticado alguma coisa, ou teve crime, ou teve morte, e ninguém ia perguntar. A gente tinha uma relação de ouvir e, também, isso nos ajudava a não ter que explicar de onde a gente veio. Era uma certa cumplicidade de como a gente vivia naquela região. Por exemplo, quando a gente teve um episódio lá, que foi muito marcante, com o médico, o doutor João Carlos, o João Carlos Haas, que foi... que foi levado o corpo dele, parece que levaram para Tocantinópolis, nós estávamos lá no Araguaia, quando a gente estava na preparação, e uma camponesa, a Tuca, que era enfermeira, casada, portanto ela podia assistir aos partos, e ela foi assistir a um parto de uma camponesa. E ela veio desesperada e disse para nós: “Olha, a mulher vai morrer, porque o filho morreu durante o parto. O que eu faço?”. Aí, nós começamos a conversar com o João Carlos: “João Carlos, e agora?”. Ele disse: “Eu estou a fim de fazer a cirurgia”. “Mas isso vai revelar”. “Não. Eu digo que eu sou curandeiro e eu vou fazer a cirurgia sem anestesia. E vou salvar a mulher”. E ele fez isso, salvou a mulher, e ele disse que era curandeiro. Então, você dizer que você era curandeiro na região não tinha problema nenhum de ser curandeiro. A ideia de curandeiro, porque não tinha médico na região. Não tinha médico. Padre, eu não me lembro de ter assistido a uma missa lá durante os dois anos que eu vivi no sul do Pará. Eu sabia que tinha missa lá em Marabá, às vezes em Xambioá, mas na região ali eu não me lembro, viu, Paulo. Santa Cruz, Santa Isabel, eu não me lembro de missa.

Tinha figuras que andavam na região, ou perseguidas ou não, que eram meio místicas. E essas pessoas gostavam na gente, primeiro que a gente era diferente, né, vamos combinar entre nós aqui. Alguma coisa era diferente. Aí, as pessoas gostavam de andar com a gente no mato, da gente ficar junto. E a gente ficava... Por exemplo, eu andava muito da Serra das Andorinhas. E a gente andava naqueles locais misteriosos da Serra das Andorinhas, aquelas grutas, aquelas casas de pedra. E o pessoal gostava da gente. A gente iria descobrir tudo, porque fazia parte do treinamento. Então, qualquer coisa que fosse dali a gente queria descobrir, porque fazia parte do treinamento. A gente não era de ficar na casa, morando ali. Quanto mais, melhor, no sentido de se movimentar com a população. E nesse sentido a gente fazia esse trabalho. Por exemplo, atirar como mateiro, como pesquisar, como descobrir coisa de garimpo. Porque o garimpo você tem que conhecer a selva, na época, para descobrir o garimpo. A gente não ia explorar garimpo, mas a gente,



através do garimpo, descobria a selva. Matar onça, por exemplo, era uma coisa que a gente queria aprender. Agora, só que era perigoso, porque a gente ficava trepado numa árvore, imitava a onça com aquela cúca, ela respondia no meio do mato - era um exercício, assim, dramático. Quando ela chegava, a gente botava a lanterna no meio dos olhos e atirava no meio da cara. Se não matasse, estava ferrado. Tinha um pouco de aventura nesse processo que a gente vivia na região. Tinha um pouco de aventura poética. Tinha alguns companheiros que a gente dizia que estava sob adaptação excessiva, porque a gente gostava tanto que a gente se adaptava. Ir para a cidade era meio chato, botar aquelas calças jeans. A gente preferia ficar com outro tipo de roupa, porque era no mato mesmo.

Como a gente tinha uma formação ideológica muito intensa, a gente todo dia fazia discussão, fazia debate. A direção do partido, que era o Grabois<sup>35</sup>, o Amazonas, o Arroyo<sup>36</sup>, o Zé Carlos<sup>37</sup>, o próprio Oswaldão, dava muita orientação. A gente tinha um processo de emulação muito forte naquela região, entendeu? É tanto que, quando a gente foi descoberto, a gente dizia: “Finalmente, vai começar essa história”. Porque a gente ficava lá há tanto tempo, tanto tempo. Não vai ter! Quer dizer, sabe? Eu estou só mostrando para vocês como é que era o estado de espírito daquela vida como camponês na região do sul do Pará.

Eu não conhecia os outros destacamentos. Eu não conhecia nem o C, nem o A. Eu conhecia o B, que era o de que eu participava. Nesse sentido é que a gente fazia essas experiências, que eram uma mistura de risco, que era viver na selva, porque a vida na selva era arriscada. É muito arriscado você viver na selva. Eu estou falando de selva selva, não estou falando do que é hoje, porque hoje a região é muito devastada. Naquela época, era selva virgem. A gente ficava 5 dias no mato, a gente ficava meio verde, porque a clorofila ficava, pegava. Ficava meio verde, porque não tinha sol, aquela coisa verde por baixo. E a gente ficava meio esverdeado. Mas aquilo ali, só para vocês terem uma ideia, aquilo ali era romântico. Por exemplo, a gente entrava no mato e vinha nadando nos rios. Sabe aqueles rios por dentro da selva, que faz aquelas curvas? A gente ficava nadando,

---

<sup>35</sup> Maurício Grabois (1912-1973) foi uma das principais lideranças comunistas no Brasil, um dos fundadores do PCdoB, morto no Araguaia.

<sup>36</sup> Ângelo Arroyo (1928-1976) foi dirigente do PCdoB, integrante da Guerrilha do Araguaia. Foi morto em São Paulo por policiais militares num episódio conhecido como Chacina da Lapa.

<sup>37</sup> Codinome de André Grabois (1946-1973), filho de Maurício Grabois. Morto no Araguaia.



pegando coisa. Lógico que aí tinha jacaré, tinha cobra, mas a gente nunca teve esse tipo de problema. Alguns companheiros tiveram mordida de cobra, aí tinha soro. Porque, quais eram os remédios que a gente tinha lá? Soro antiofídico, remédio de malária – malária era um problema para nós. Eu peguei várias vezes malária – e leishmaniose. Essas três coisas que mais nos ameaçavam. E a malária era pior, porque a malária, quando a gente pegava a malária, você ficava no mínimo dois dias deitado, dois dias no chão, porque o processo derrubava literalmente.

Eu peguei, mais ou menos, em torno de 15 malárias. É porque é a chamada malária crônica, porque ela fica se repetindo. E tem a malária mais violenta, Paulo, a *falciparum*, que é a maligna. Se você não tomar soro na veia com o quinino, é arriscado. Uma vez, o Oswaldão pegou essa malária, a *falciparum*, e a gente precisava aplicar soro nele. Olha, ninguém tinha experiência de aplicar soro. Aí, fomos pegar a veia do Oswaldão, difícil pegar, amarrar, para aplicar o soro. E, aí, como fazia parte do treinamento, você aprendia essas coisas. Uma vez a mosca varejeira entrou no ouvido de um companheiro. Você sabe qual é a consequência: berne. Tirar berne do ouvido com creolina doía para caramba. Eu arranquei um dente siso lá naquele sistema daquele alicate tradicional de dentista, porque tinha um companheiro que era experiente disso, o Lourival<sup>38</sup>, sem anestesia. Teve também a Grabois. O Grabois ficou permanentemente no Araguaia, inclusive, ele tinha problema cardíaco. Quando o mataram, ele estava praticamente cego, mas não saiu da região. Ficou na região. O filho dele morreu lá, o genro dele. A família Petit, que eram dois irmãos e uma irmã. Eram coisas, assim, que tiveram marcas muito fortes na experiência que a gente construiu naquela região. Eu diria para vocês que naquela... naquele chão do Araguaia, naquelas picadas, Paulo, que você já conhece, você andou - Gameleira, Santa Cruz, Santa Izabel, Serra das Andorinhas, que era a região onde eu vivia -, ali a gente plantou muita esperança. Agora, também, nós sofremos muito as marcas de um processo selvagem, bárbaro, que aconteceu ali. Não é brincadeira o que a gente via naquela região. Eu, por exemplo, eu fiquei na... como eu ficava na Base Militar, eu ficava vendo tudo o que acontecia, e no entorno da Serra das Andorinhas.

---

<sup>38</sup> Lourival de Moura Paulino, camponês, amigo de Oswaldão, encontrado morto em cela de Xambioá.



**César:** Genoíno, você falou que foi visitar os familiares dos militantes mortos. Havia repressão por parte da corporação militar, para evitar que você falasse? Para evitar que você visitasse? E também, de certa forma, como é que o PCdoB via essa visita? Como é que o PCdoB tratava?

**Genoíno:** Eu acho, César, que você abriu uma janela que é importante, na medida em que eu estou colocando as coisas para vocês de maneira muito franca, porque é memória. Em primeiro lugar, eu procurei as famílias que eu conhecia os seus integrantes quando fazia o movimento estudantil. Vou dar o exemplo: a Sueli, que eu conhecia no movimento estudantil; o Arildo<sup>39</sup>, que era de Cachoeiro do Itapemirim, que eu conhecia; o Ribas, porque conhecia o irmão dele. Eu estou te dando esse exemplo. Eu fazia isso meio clandestinamente. Eu tinha saído da cadeia, eu dava aula no cursinho Equipe. Eu saí da cadeia, fiquei cinco anos, fui dar aula no cursinho como professor de História. As pessoas não sabiam, os alunos não sabiam de onde eu tinha vindo. Eles me achavam um cara meio estranho – aquela época dos cursinhos de 300 alunos e *show* no tablado. Eles me achavam meio estranho, mas eu me virava para sobreviver. Não tinha atuação política, em 77, 78. Eu não tinha atuação: não era candidato. O PT seria criado em 80. Eu morava em São Paulo, não era conhecido. Você sabe que eu virei Corinthiano, em 77, por causa da minha situação. Quando eu saí do Araguaia preso, quando eu fui preso, eu fui dar aula no cursinho. Quando eu andava na rua, tinha momentos que eu parava. Susto psicológico. Você para! Tem medo de atravessar a rua. Eu falei com o médico e ele disse: “Não, não tem problema não. Você tem que entrar no meio de uma multidão, mas não pode ter polícia no meio, senão aprofunda”. Aí, ele disse “Vai ter um jogo: Corinthians e Ponte Preta. Vai lá no estádio”. E eu fui, rapaz. Cinco horas da tarde, eu estava lá. Ninguém me conhecia! A coisa mais feliz do mundo era eu entrar num estádio. Depois de 68, era a primeira grande manifestação com mais de 100 mil. Eu abraçava, eu beijava, eu apertava as pessoas e ninguém me pedia o nome, nem eu pedia o nome das pessoas. Estádio de futebol era assim. Então, estou só de explicando que eu vivia meio clandestino aqui em São Paulo. Tinha acabado de sair da prisão, era Ditadura, né. Eu só fui começar a aparecer na pré-campanha eleitoral de 81, 82. Aí, mas eu fazia esse trabalho sem controle da

---

<sup>39</sup> Arildo Airton Valadão (1948-1973).





repressão. Eu era seguido, quando eu saí da prisão. Apesar de ter cumprido pena, eu era seguido. Eu notava que era seguido. Quando ia pro cursinho, eu ficava no cursinho e notava que eu era seguido. Mas esses contatos eu fazia legalmente. Eu tinha uma cobertura, eu tinha uma história legal. Procurava beltrano e sicrano porque eram meus amigos, e eu estava procurando.

Mas eu fiz isso, César, com a ideia de que a minha tarefa era recuperar a memória dos companheiros que deram a vida no Araguaia. Eu jamais poderia deixar o que eu sabia escondido. Para mim, isso era uma obsessão, desde que eu fiz a carta na Auditoria Militar. Inclusive, a minha advogada disse: “Você vai fazer essa carta, mas essa carta é condenação certa”. Eu disse: “Eu vou ser condenado, não interessa mais ou menos”. Então, aí, isso para mim era uma questão da memória. A memória para mim, e por eu quero bater nisso aí - depois eu entro na outra questão -, a memória para mim, César, era uma questão de vida. Até hoje... E, depois, eu li um texto muito bonito do... do Leonardo Boff, ele dizendo que a memória é subversiva. A memória te explica de onde você veio, o que você é e para onde você vai. E a classe dominante brasileira sempre teve uma relação de negar a memória. Por isso que eu digo isso, que vocês estão fazendo um esforço de colocar na Universidade do Tocantins essa questão de resgatar uma memória. E a memória como ela... com as várias versões. A memória não tem uma única versão. A memória não é totalitária. A memória não é maniqueísta. A memória é o que o ser humano fez enquanto fator subjetivo. Então, isso para mim era fundamental.

Esse foi um dos motivos que me levou a iniciar algumas divergências com o PCdoB, porque, quando eu saí da prisão, em 77 – foi logo após a queda da Lapa<sup>40</sup> –, a direção do PCdoB tinha uma postura de dizer o seguinte: “O Araguaia não acabou. Nós temos que defender o Araguaia, Guerrilha Heroica”. E eu dizia: “Não. Nós temos que prestar contas à população, relatar o que aconteceu. Está vindo um processo de democratização e nós temos que discutir o Araguaia”. Foi uma experiência heroica, voluntariosa, legítima. Porque a minha geração, a geração do Araguaia, só tinha três alternativas: ou ia para o exílio, ou se ia preso, ou ia para clandestinidade. Eu disse: “Nós temos que homenagear os companheiros e contar a história”. E eu tive... O PCdoB, a direção da época não concordava muito com essa questão. Havia uma certa ressalva, que o PCdoB fazia. Mas,

---

<sup>40</sup> Referência à chacina que matou militantes do PCdoB em São Paulo, em 1976.



nessa época, eu era do PCdoB, mas não era militante orgânico. Então, eu achava que a gente tinha que relatar o que sabia, o que conhecia, e fazer uma espécie de avaliação política. Esse debate foi para o Comitê Central, e ele estava nos relatos da Queda da Lapa, principalmente a posição puxada por Pedro Pomar<sup>41</sup>, que foi assassinado na Lapa.

Havia, portanto, um debate interno no PCdoB sobre o significado do Araguaia, a avaliação do Araguaia. E eu me alinhava com as posições iniciais do Pedro Pomar e de outros companheiros, que era discutir o Araguaia. Acho, inclusive, que a gente tinha que ter tomado a iniciativa de colocar tudo isso publicamente, principalmente quando veio a democratização e o fim da censura, que foi 78... É tanto que, quando dava aula no cursinho, eu fui procurado pelo jornalista Fernando Portela, do Jornal da Tarde. Ele me procurava lá e dizia: “Eu preciso de um ON, porque eu tenho um OFF dos militares sobre a Guerrilha”. Ele foi lá, ele tinha todo o material da Guerrilha - “mas sem um ON eu não faço essa reportagem. Você foi preso, tem carta-defesa. Você tem que dar um ON”. E eu disse que não dava, porque eu sabia... “acho que o Estadão ia sacanear”, era isso o que eu dizia para ele. Aí, eu consultei meu então advogado, o Luiz Eduardo Greenhalgh: “Luiz Eduardo, o quê que eu faço?”. Aí, ele disse: “Você coloca uma exigência que eles não vão cumprir”. Aí, um dia, o cara chegou para mim, um sábado à tarde. Eu tremi na base. Ele chegou para mim e disse: “Olha, amanhã, o jornal vai divulgar quem sobreviveu e os militares não querem falar sobre a Guerrilha. Vocês estão se omitindo perante a História”. Aquilo ali me deixou... na hora, numa coisa pior do mundo que eu vivi. Porque eu tinha medo de falar e o jornal manipular. Eu perguntei ao advogado e ele disse: “Não, você pode... coloca uma exigência que ele não cumpre. Aí, você tem uma desculpa”. Qual era a exigência? Eu disse: “O que eu falar e os documentos que eu entregar serão respeitados na íntegra. Aí, o dono do jornal tem que me dar uma carta”. Nessa época, não tinha celular. O Fernando Portela foi num orelhão em frente ao Equipe, aqueles orelhões verdes e ligou para o Mesquita e disse: “Olha, o cara topa, mas você tem que levar uma carta”. Ele disse: “Amanhã, bem cedinho, leva a carta para ele”. Aí, nasceram essas reportagens. Isso foi... foi uma coisa que eu fiz, mas isso aí gerou problemas na esquerda, porque foi uma avaliação muito traumática. Não foi fácil. Foi muito duro, muito choro, com muito pesadelo, porque você fazer uma avaliação com mortes! E mortes não eram quaisquer

---

<sup>41</sup> Pedro Ventura Felipe de Araújo Pomar (1913-1976) foi fundador do PCdoB, morto no Comitê Central do partido.



mortes. Então, foi um processo muito violento, muito duro. E eu vivi isso intensamente, porque eu era sobrevivente, eu tinha sido processado, tinha a minha carta na Auditoria. Então, eu tinha que divulgar. E eu resolvi divulgar. Como o jornal publicou numa semana as grandes fotos, inclusive eu tenho até hoje, aquilo ali deu muita repercussão, muita repercussão. Os alunos para os quais eu dava aula conheceram a minha história com o jornal. Um dia, eu entro na sala para dar aula no cursinho, os alunos parados, tudo traumatizado: “E aí, professor?”. Disse: “Não, vamos dar aula, passar no vestibular, pá, pá...”. “Não, não, não. O problema é isso aqui”. Aí, eu disse: “Não, eu tenho um acordo com a direção do cursinho de não falar desse assunto em sala de aula. Eu falo no recreio”. O Equipe, nessa época, tinha um pátio, onde o Serginho Groisman fazia os shows com a Maria Bethânia, o Gilberto Gil, Caetano Veloso. Aí, eu digo: “Lá no pátio, eu falo. Aqui dentro da sala, não”. Aí, eu falava da Guerrilha, como é que era. A única restrição que eu fazia era que nós, sobreviventes, não devíamos voltar ao Araguaia. Quem devia ir para o Araguaia eram as famílias, porque eu separava a questão da memória política e a questão do direito humano das famílias enterrarem os seus integrantes, que a gente tinha que separar para não misturar. Porque, se a gente fosse para lá, ia ser interpretado como se a gente estivesse fazendo política com o Araguaia, e eu não queria isso aí. Isso gerou divergência, muita dificuldade. Hoje, a gente discute essas questões com maior naturalidade, mas a minha relação com o PCdoB, César, que tem uma relação respeitosa... Eu tenho uma relação de considerar a importância da minha militância no PCdoB no Ceará e, depois, no Araguaia, na UNE. E eu considero muito, mas foi uma coisa muito dramática: como conviver com essa história toda? E você sabe que aconteceu uma coisa pior, que pela primeira vez eu estou revelando para vocês aqui. Como eu era sobrevivente, a gente tinha uma culpa por ter sobrevivido. Era barra pesada, porque os companheiros morreram, eu sobrevivi. Por que que eu sobrevivi? Então, eu sentia culpa por ter sobrevivido. Olha a loucura que é! A quantidade de pesadelo, a quantidade de noite mal dormida, a quantidade de coisas interiores... Porque esse é um lado da história, um lado que... (Normalmente, eu estou colocando isso pela primeira vez para vocês porque eu não posso deixar de analisar todos os aspectos dessa memória que vocês estão fazendo para uma universidade que, quando eu estava aí, não existia, porque não tinha nem Tocantins, tinha norte de Goiás. Então, eu acho que eu tenho até um dever ético comigo mesmo de colocar essas coisas) foi muito! Olha, 79, 80, aí, depois, eu fui para o



PT. Aí, melou tudo, porque eu era do PCdoB, fui para o PT. Era uma outra proposta, e isso aí foi todo um processo de disputa.

Quando eu fui candidato, em 82, eu fui candidato por causa da nominata do PT e acabei sendo eleito. Fui eleito deputado federal. Com quem eu me encontro no Parlamento? Curió<sup>42</sup>! Curió! Me encontro no Parlamento com o Curió. Olha que coisa: eu me encontro lá com ele. Aí, eu disse, eu disse para ele, e o que eu disse depois para o atual Presidente, que eu prefiro não citar o nome, que a nossa relação tinha que ser em nome do decoro; era uma relação de silêncio mútuo. Eu não podia dar a mão, nem podia falar. Eu não podia dar a parte, nem pedir aparte. Mas, na medida em que a gente estava convivendo no mesmo espaço democrático, a gente tinha que se orientar pelo silêncio mútuo. Não foi brincadeira, viu? Não foi brincadeira! Porque era a imagem que percorria aqueles corredores da Câmara, aquele corredor da Câmara, do Senado. Aquela imagem percorria uma história traumática. Isso era pela direita e, às vezes, também, César, pela esquerda, porque mesmo... veja bem, mesmo - também estou revelando isso, porque faz parte da memória - mesmo com as famílias. Algumas famílias eu conhecia, a família, quando eu era estudante. Eu quero deixar claro que, quando eu fui participar do traslado dos restos mortais do Bergson, a mãe dele era bem velhinha e, aliás, 15 dias depois, ela faleceu. Parece que ela estava esperando para enterrar o Bergson. Quando eu fui lá, o pessoal dizia: “Pô, mas ele morreu e você está vivo”. Veja bem o drama que isso aparece. Quando eu fui em Cachoeiro do Itapemirim, a terra do Arildo, o pessoal dizia: “Você escapou. Você ficou preso, mas a pessoa morreu”. Eu dizia: “É. Eu estou relatando”. O quê que eu ia dizer? Eu não tinha o que dizer! Eu dizia para a família: “Eu estou dando a informação para aumentar a dor ou aliviar a dor. Eu não posso ficar com essa informação só para mim. Fui na casa da Suely. Convivi muito com ela, porque era do movimento estudantil aqui de São Paulo e era do meu destacamento. E a Suely era, assim, uma figura marcante, japonesa. E quando fui na casa da mãe dela... A mãe dela demorou a marcar, porque o pai e os irmãos eram bem reacionários, e a mãe não. Aí, a mãe marcou uma hora em que eu fui lá. Aí, a mãe disse: “A minha filha saiu, e apareceu a história que ela tinha virado prostituta. Ela virou prostituta?”. Eu disse: “Não!”. Aí, eu contei toda a história para ela.

---

<sup>42</sup> Sebastião Curió Rodrigues de Moura (1938 - ), atualmente coronel da reserva. Um dos principais agentes no combate à Guerrilha do Araguaia, responsável por ações de inteligência do Exército. Está relacionado a mortes e tortura de militantes do PCdoB e camponeses.



Aí, ela perguntou para mim: “Você acha que a minha filha morreu feliz?”. Aí, eu disse: “Sim!”. Aí, ela disse: “Está resolvido. Eu estou feliz. Está resolvido tudo. Para mim, era isso o que eu queria saber”.

Sabe essas coisas dramáticas, que você vive de relações humanas? E, aí, também, eu aprendi muito, César, que a política, ela é feita por gente de carne e osso, de sentimento. Por exemplo, eu encontrei a irmã da Helenira, que foi outra que eu encontrei. A irmã da Helenira tinha uma história em Assis; o pai dela foi médico. E, aí, a menina, a gente tinha uma relação muito intensa, porque ela foi da UNE comigo. E a irmã dela era pesquisadora da Faculdade Paulista de Medicina. Eu fui, eu descobri a irmã dela e fui lá. Conversei com a irmã dela. A irmã dela disse: “Eu estou fazendo a minha tese. Eu vou dedicar a minha tese à Helenira”. Ela tirou nota 10, com louvor, fez a tese. Alguns meses depois, ela morreu de câncer, a irmã da Helenira. São situações assim dramáticas. E eu dizia sempre: a história, a saga desses companheiros do Araguaia tem que ser recolocada noutro patamar, porque o heroísmo deles; eu sei por que eles passaram. O que eu passei foi fichinha perante o que eles passaram. O que eles passaram, o que eles viveram. E contar isso aí faz parte da vida. Eles estão vivos porque eu estou contando isso para vocês.

A minha ideia, César, é que a esquerda tem que ser esquerda no sentido radical da palavra. Ser esquerda é não ter medo da verdade, ser esquerda é compreender a liberdade do ser humano pra valer, ser esquerda é resgatar todos esses valores, que representaram uma geração. Porque a Geração de 68, a Geração do Araguaia, como a geração da ALN, da VAR-Palmares, a Geração do MR8, foi uma geração que jogou tudo. E essa geração tem que ser lembrada dessa maneira. Por isso que eu me empenhava muito em contar isso.

Quando eu fui eleito Deputado Federal em 82, o pessoal disse: “É, você eleito porque, também, a imagem da Guerrilha te ajudou”. Não é bem assim! Mas eu não podia omitir a imagem da Guerrilha, porque eu era sobrevivente. Eu era sobrevivente de um processo de escolha política. Por isso que eu dizia: “Eu nunca vou me arrepender”. A discussão sobre o Araguaia, se a gente faz uma discussão, eu me disponho a essa avaliação. Por exemplo, eu acho que dificilmente a gente seria vitorioso, naquelas condições. Eu acho que a experiência de foco era pouco provável. A experiência da gente repetir no Araguaia o que aconteceu na China e no Vietnã era pouco provável, porque o Estado Brasileiro era um Estado autoritário, muito controlador. Em um mês, eles rasgaram o sul do Pará de estradas e picadas para controlar tudo! Então, era um Estado muito autoritário, um Estado



forte economicamente e uma ditadura que censurou! Olha bem a loucura: o Araguaia só ficou conhecido depois que ele acabou. Era para ser conhecido quando ele estava existindo, e ele passou a ser conhecido quando ele acabou. Tanto que o único jornal que deu uma notinha sobre o Araguaia foi O Estado de São Paulo, que foi lá fazer uma matéria sobre a Transamazônica. Porque os jornalistas iam lá para fazer a matéria sobre a Transamazônica e encontravam a Guerrilha, porque ninguém sabia. E eu acho que esse processo ensina muito, César e Paulo e Luiza e outros que estejam assistindo, ensina muito no momento em que a gente está vivendo. Nós estamos vivendo um momento de escuridão, um momento de tristeza, um momento de perplexidade, um momento que a gente não imaginava. E eu acho que falar dessas coisas é, também, encontrar luzes e motivos para a gente lutar. Vocês estão vivendo uma experiência heroica na universidade. Vocês sabem o que significa viver aí, nessa região. Enfim, tudo isso vale a pena. Então, viver intensamente vale a pena!

Luiza: Genoíno, a disciplina que César e eu ministramos neste momento trata do testemunho. É uma recorrência que vemos em relatos como o de Primo Levi, que vai falar da experiência dele no Campo de Concentração de Auschwitz, o sentimento de culpa por ter sobrevivido. A violência é tão grande que a pessoa ainda se culpada por ter sobrevivido, o que é tema recorrente em outras narrativas de pessoas que se tornam, inclusive, escritoras, porque precisam narrar, porque não podem calar essa memória. Porque têm que honrar a memória daqueles que não podem mais narrar porque morreram. Então, essa sua fala é uma fala é como a desses sujeitos que se comprometem com a memória. Mas eu queria te perguntar uma coisa. Assim que eu cheguei ao Tocantins, em 2004, recebi em minha casa o Zezinho do Araguaia. Ele falou assim: “Olha, quando eu saí de São Paulo para cá, eu sabia que eu estava sendo vigiado. E, quando eu comprei minha passagem, eu sei que tinha alguém me seguindo”. Na época, pensei que fosse improvável por estarmos em uma democracia. Era governo PT, era o Lula o presidente. Como é que você vê? Em algum momento, arrefeceu esse controle, essa vigilância sobre você?

**Genoíno:** Olha, Luiza, em primeiro lugar, eu, ontem, veja bem que coincidência, ontem... anteontem, eu estava fazendo uma *live* com um deputado, o Carlos Zarattini, e



estava um professor do Rio de Janeiro que dava aula nas Escolas Militares. Ele disse: “Olha, Genoíno, que coincidência. Eu estou lendo aqui um documento da CNI de 87 e cita você”. Em plena Constituinte e eu no segundo mandato de deputado federal, na Constituinte de 87. Então, a gente... a pior coisa para o ser humano, Luiza, você colocou muito bem, é quando o ser humano é controlado, quando o ser humano é vigiado, quando o ser humano não tem autonomia. Eu vivi muito isso quando eu estava na clandestinidade e quando vivia no Araguaia. Então, esse processo é um processo meio dramático, porque por isso que o totalitarismo, nas palavras da Hannah Arendt, e nas palavras dos que escreveram sobre essa questão do controle do indivíduo, nada legitima você controlar as pessoas, controlar no sentido da autonomia. Porque a grande do ser humano é ele ser sujeito, é ele ser autônomo. Por isso que eu gosto muito daquela frase do Victor Serge: “Quando o ser humano se humilha, ele morre”. A morte, a luta é só o risco de morrer. Quando você luta, você pode morrer, mas você está com autonomia. Agora, quando você é manietado, quando você é dominado... Por exemplo, por que que a tortura é uma coisa terrível? Porque você se assusta do ser humano fazer aquilo. A primeira coisa: o ser humano se assusta. Segundo: a tortura é a divisão entre a razão e a mente... entre a razão e o corpo. A mente quer uma coisa e o corpo quer outra. O corpo diz: “eu não aguento”. A mente diz: “Não fala!”. Você fica nessa luta. E você tem razão, porque quando você coloca essa questão da discussão sobre o Araguaia, memória. A classe dominante no Brasil nunca gostou da memória, Luiza. Vocês são pesquisadores, vocês sabem disso. Desde o Rui Barbosa, que ele não queria a memória dos quilombos. Não basta só matar. Você tem que eliminar a memória. Então, esse é um problema duplo: você mata e mata a memória. De uma certa maneira, a gente viu esse dilema no Araguaia, porque, além de ter dezenas de companheiros que morreram e a gente não sabe onde estão, a memória também foi morta. Tentaram matar a memória! Por isso que resgatar essa memória não é ser a favor ou contra a Guerrilha. A memória, ela tem uma autonomia enquanto vida. A memória, você traz para o momento, você traz hoje, porque ela, como a vida, se transforma.

Do ponto de vista revolucionário, a memória não é um nicho, que você adora na parede. A memória é sentimento, paixão, afeto, opções e escolhas. Nesse sentido, eu acho que você tem toda razão. Quando você vive um sistema de perseguição, por exemplo, esse fundamentalismo maniqueísta, esse risco de matar, esse apego à morte, mesmo essa



questão agora da pandemia... Quer dizer, a vida, nesse sistema capitalista, a vida parece que é uma coisa. A vida é uma dimensão ampla, afetiva, espiritual, cultural, física, sentimental. É uma coisa de viver, que vale a pena viver! E eu aprendi, Luiza, que a luta é uma maneira de viver, porque sem luta eu não conseguiria viver. E a luta, às vezes, Luiza, é um olhar. A luta, às vezes, é o cara que me deu a água quando eu estava na cela lá em Carolina do Norte. A luta é quando eu estava no PIC, cantava músicas, que era proibido cantar. Era assobiar a Internacional e o outro companheiro responder e a gente identificar que era preso político. Que a gente ficava assim; tinha uma maneira de se comunicar. A luta é fazer uma greve de fome. A luta era a gente se comunicar esvaziando a água do aparelho sanitário, para fazer do aparelho sanitário um telefone com a outra cela. A luta, às vezes, é você aprender o Alfabeto Morse, que é um ponto e dois pontos. E você vai descobrindo.

Porque eu aprendi, nessa situação, que o ser humano tem uma potência inesgotável, para o bem e para o mal. O ser humano tem grandes tragédias e grandes virtudes! Nós temos que apostar nas grandes virtudes, nas grandes possibilidades do ser humano. Então, o Araguaia despertou muito isso. Por exemplo, o Zezinho, eu conheci muito o Zezinho lá. E me encontro com ele. Você sabe que até hoje ele não chama o meu nome de Genoíno. Ele não consegue chamar o meu nome, de Genoíno. Ele chama o meu nome de Guerrilha, lá, que eu usava. As vezes que eu encontro com ele, ele quer que eu o encontre na rua. Eu disse: “Ôh, Zezinho, não precisa marcar ponto. Venha na minha casa”. “Não...” não sei o quê. É a cultura. Eu sempre falo com ele, eu converso com ele. É uma pessoa, assim, que eu tenho um carinho muito grande. Enfim, você que conheceu ele, eu acho que é uma pessoa... E eu vivia com ele lá no Destacamento B. Eu vivia com ele no Destacamento B.

A memória, ela não é propriedade. Ninguém é proprietário da memória, nem eu, nem você, nem o PCdoB, nem ninguém. A memória é de propriedade pública. A memória é propriedade histórica. Por isso que, quando eu fui procurado, o Paulo me deu esse toque, o Paulo Lucena, ele disse: “Olha, para mim, é uma questão de obrigação ética, de vida falar dessa memória, porque...”. Eu até disse para ele que foi bom eu conversar, e eu disse hoje... Olha bem que coincidência. Antes de eu fazer essa *live* com vocês, eu tive, eu fiz uma com o Lula. E eu disse para ele: “Olha, Lula, eu não posso fazer até o fim contigo porque eu vou fazer uma *live* com os companheiros da Universidade Federal do Tocantins





sobre a Guerrilha. É uma coisa muito forte para mim”. Aí, ele me falou: “Tá liberado!”.  
[risos]

Veja bem, um dia desses eu estava falando com a namorada do Chico, e eu disse: “Olha, fala para o teu namorado que eu continuo cantando Apesar de você, que eu cantava lá na selva do Araguaia”. Só que a Walquíria<sup>43</sup> e o Idalísio<sup>44</sup>, que cantavam e tocavam violão, eles morreram lutando lá no Araguaia, lá no meu destacamento. Eu acho que essas viagens fazem parte da vida. A memória não é morta. Não existe memória morta! E eu acho que tem uma disputa, Luiza, no Brasil, em toda essa questão. A memória, ela tem que ser recolocada no seu patamar de vida! Não é porque a gente queira o retrovisor do passado. Tem que ter o retrovisor e o para-brisa do carro. É o retrovisor e o para-brisa.

**Naiane:** Boa noite. Eu estou muito emocionada de estar aqui. Eu gostaria de me situar um pouco. A Luiza havia falado no início: eu sou de Xambioá. Eu fui aluna do professor Paulo César. A Guerrilha do Araguaia não faz parte da história coletiva da cidade de Xambioá. E eu tinha, sei lá, uns 10, 12 anos, então, a minha memória é bastante falha em relação a isso, e eu lembro que o professor Paulo César falou assim: “Aqui era uma prisão e o José Genoíno foi torturado aqui”. Eu não entendia de política. A gente vai entendendo pouco de partido político, de figuras políticas. Mas a primeira figura política relevante foi você e eu sabia que... não estava na minha cabeça... nunca, nem nos meus melhores sonhos, eu imaginava que eu estaria numa sala, ainda que virtual, com você. Eu estou muito emocionada mesmo. Fico pensando em toda essa região, de Marabá, Araguatins e outras cidades, ali, do Maranhão, Pará, Tocantins. E, embora tenha muito o fazer político da esquerda, mas não é um fazer político necessariamente ligado ao protagonismo no fazer político como, por exemplo, posição de prefeito, governador, deputado, senador, nesse sentido. E há um conservadorismo muito grande na região Norte e Nordeste de fazer político, há uma hostilidade muito grande. Fica na memória do Norte um ideário de que quando o Estado intervém, ele intervém para violentar a população, e violentar da forma mais vil possível. Que olhar que fica, então, sobre essa região que teve uma experiência quase que, assim, involuntária, inconsciente, porque eles não escolheram, eles não sabiam o que estava se passando? Que olhar que a esquerda tem para essa região

<sup>43</sup> Walquíria Afonso Costa, codinome Walk (1945 – 1973).

<sup>44</sup> Idalísio Soares Aranha Filho, codinome Aparício (1947 – 1972).



que, passados 40, 50 anos depois, continua vivendo as consequências, continua vivendo sob o controle de narrativas, continua tendo esse Estado violento? Então, o Estado policial, ele permanece. Quando aconteceu a busca dos corpos dos desaparecidos e a exumação dos cadáveres lá no cemitério de Xambioá, a cidade não sabia o que que estava acontecendo. Eu sabia porque estávamos com o Paulo César e ele falara conosco como professor. Mas de repente a cidade leva um susto: Por que está descendo helicóptero aqui? Um monte de gente? Continua sendo paulista qualquer pessoa de aparência branca que aparece lá. E, aí, eram pesquisadores e tal. Então, tem essas interferências do Estado quando a população fica apartada, e parece que a população não tem direito de saber. Eu queria saber que olhar que o senhor tem e o que a esquerda no geral tem para nós, da região Norte.

**Genóio:** Olha, Naiane, em primeiro lugar, eu fico emocionado porque você é de Xambioá, e Xambioá para mim não é qualquer ponto do país. Xambioá eu... eu tinha 25 anos, 24 anos, quando eu circulava. Eu nunca esqueço quando eu saía de Araguaína, passavam em Wanderlândia, num onibusinho bem simples, e chegava em Xambioá. Chegando em Xambioá, eu pegava um barco ou andava... atravessando a Serra das Andorinhas, lá para a Gameleira. E o Paulo me mandou um dia desses aquelas fotos de Xambioá. Fiquei até emocionado quando vi aquelas fotos. Eu voltei, eu fiz uma viagem. Esse é o lado que eu quero registrar que você está me proporcionando a entrar em contato, porque eu estava plantando ali algo que era eterno. Quando eu fui para Xambioá, para a Gameleira, eu sabia que ia, mas não sabia como voltar. Inclusive, quando eu fui levado - eu estava no meio do mato -, quando eu fui levado para a cadeia de Xambioá, era uma coisa meio escura. Eu não sei o quê que estava acontecendo, que eu fiquei na cadeia. Eu fiquei amarrado, porque eu tentei fugir, quando me prenderam. E depois eu via Xambioá, quando eu estava preso lá em cima, na Base Militar. Eu via Xambioá lá em baixo. Então, eu quero dizer que essas marcas existem.

Eu acho que nós... temos que ter um olhar de integração do país dentro da diversidade. Nós não podemos ter uma visão paulista do Brasil, nós não podemos ter uma visão carioca do Brasil, nós não podemos ter de nordeste do país, baiana ou pernambucana. Nós temos que ter uma visão deste Brasil do jeito que ele é! É o Brasil de Xambioá, o Brasil da Amazônia, Brasil do garimpo, é o Brasil do Acre, é o Brasil de... Rondônia. Eu tive a



sorte, o privilégio de conhecer todo o Brasil! E eu conheci detalhadamente Acre, com Chico Mendes. Depois, eu encontrei coisas, assim, incríveis. E, para mim, foi uma experiência muito rica de ter. Eu acho que nós, Naiane, da esquerda temos que ter uma noção de projeto de país menos economicista, menos... menos impositivo, menos vertical, e ter um projeto de esquerda mais horizontalizado, mais diversificado. Não é uma diversidade apenas que combata o racismo, o machismo, patriarcalismo, mas uma visão que possa integrar a nossa diversidade, porque a diversidade, muitas vezes, ela foi usada na teoria política para justificar a dominação, ou o esquecimento. Então, por exemplo, essa região, para mim, ela é... tem muita poesia nessa região, entendeu? Ai, depois, eu tive, já como deputado, eu estive em Imperatriz e fiz uma viagem pelo Tocantins quando eu conheci o Padre Josimo. Quando eu conheci o Padre Josimo, com Manoel da Conceição, fizemos uma viagem por lá. E eu achei tão... aquilo ali é uma coisa, assim, tão rica, é tão cheia de coisa, daquela determinação do povo, a maneira como o povo sobrevive, como o povo se organiza.

Eu acho que falta a gente compreender que este país não é o país de uma dominação de classe perversa, preconceituosa. É um país que tem essas riquezas, que a gente tem que se apaixonar por isso. É o olhar o Brasil de outra maneira! Nesse sentido, eu acho que a gente tem que ter um olhar diferente. Eu sou nordestino, nasci no Ceará. Conheci bem o Nordeste, vim para São Paulo. E é interessante, Naiane, que a gente acaba encontrando coisa. Por exemplo, São Paulo para mim foi o mundo: viver clandestino, viver aqui, ser eleito aqui, primeiro voto. Aliás, eu tenho uma história. O meu pai morreu com 95 anos, e um ano antes dele morrer, era analfabeto, camponês... Sou o filho mais velho e ele chegou para mim e me fez quatro perguntas que eu não consegui responder. Ele disse: “Você, meu filho, era o filho mais velho. Trabalhava comigo na roça. Foi estudar, virou sacristão por estudar. Quando você entrou na universidade, a política te tirou da universidade”, porque eu não me formei. Depois, ele disse: “Você não gostava da roça porque queria estudar. E você voltou para roça para fazer essa tal de Guerrilha. É duro entrar na minha cabeça! Você não queria trabalhar na roça e voltou para a roça por causa da Guerrilha. Você é preso. Vai para São Paulo, fica famoso, aparece na televisão”, porque na época eu era deputado, “e não fica rico. E você, vocês ganharam essa briga contra o governo, porque elegeram o Lula. E você agora está sendo perseguido de novo.



Como é que é isso?”. Aí, eu digo: “É o destino”. Aí, eu usei aquela expressão de que a luta é um destino; você tem destinos.

E eu acho que essa tua colocação, Naiane, ela nos faz, a gente, olhar, ter um olhar virtuoso, um olhar libertário, um olhar emancipacionista desse país. Esse país não pode ficar apartado, assim, seccionado. Esse país tem que ser um país mais integrado, um país em que a diversidade seja um valor intrínseco. Voltei três vezes, quando eu era presidente do PT, em Palmas. E eu fiquei impressionado com Palmas, assim, que não existia na minha época. Mas eu queria ir para Araguaína. Eu tinha um negócio: eu quero ir para Araguaína! Porque Araguaína, para mim, era um negócio que eu tinha passado lá. Palmas era uma cidade artificial para mim. Eu queria ir para Araguaína, queria ver Paraíso do Norte, eu queria aquela... Gurupi. Sabe, aquelas coisas, assim, que era o caminho que eu fazia.

Então, eu acho que você tem razão. Eu acho que um projeto de nação. No fundo, no fundo, Naiane, a gente tem que refundar a nação brasileira. Eu uso muito o conceito de nação e não de pátria. Nação que é povo, é gente, é a diversidade, a riqueza cultural, a riqueza política. Tem tanta coisa importante, veja bem, que a gente tem que ter uma nova subjetividade nas pessoas. Estou falando de subjetividade, e eu acho que, quando a gente governou o Brasil, eu vivi essa experiência porque a gente não ganhou corações e mentes. A gente tem disputado corações e mentes, entendeu? E disputar corações e mentes não é só a comida, o emprego. É também a cabeça, é o coração, é o afeto. E é essa coisa que... e você coloca isso. Essa diversidade é muito importante. Você mora em que lugar do Maranhão? Fala para mim, Naiane.

**Naiane:** Moro em Pedreiras. É o centro-norte do Maranhão, a cidade do grande compositor João do Vale.

**Genoíno:** Ah, João do Vale, é? Você sabe que uma vez eu encontrei com o João do Vale quando eu fazia o projeto de direito autoral e ele começou a falar dessas coisas do Maranhão. Interessante, viu, olha... Você sabe que eu também conheci também, quando eu andei no Maranhão, o Codó, e eu tinha uma ideia de conhecer o Codó por causa do Terecô. Porque lá no sul do Pará o pessoal cantava o terecô do Codó. E eu queria conhecer Codó no Maranhão, entendeu? Então, é só para dizer que é muito interessante. Eu acho que esse Brasil, a gente tem que ter um amor por ele, mas é um amor pelo povo. Porque



esse país não é da classe dominante, não é dos escravocratas, desses fascistas. Esse país é do povo. É das pessoas que estão trabalhando, lutando, brigando, tentando construir dignidade. Então, eu acho que é dessa maneira que tem que ter um projeto de nação. Um projeto de nação tem que dar conta de tudo isso, desse Brasil como um todo, não é.

**Irene:** Houve uma avaliação pelo PCdoB em relação aos camponeses que sofreram na Guerrilha? O que o PCdoB acha sobre a atuação dos mateiros e dos guias?

**Genoíno:** Olha, eu não posso... eu não posso falar pelo PCdoB. Eu falo por mim, né. Eu não estou... Primeiro que eu não represento, segundo que eu não estou na condição de representante do PCdoB. Eu acho o seguinte: a população do sul do Pará e da região sofreu as consequências da repressão violenta que aconteceu aí. E essas consequências merecem ser reparadas! Essa é minha posição e eu sempre defendi isso. Nós tínhamos, inclusive, desde o início, ter lutado... não era só o problema dos guerrilheiros, era também da população da região que viveu intrinsecamente, passou por momentos difíceis na região. Então, eu acho isso. Em relação aos mateiros, tem uma situação delicada, porque alguns mateiros foram levados a um processo de trabalho por tortura e violência, e tem que ser considerado assim, e tem outros que trabalharam de maneira espontânea. A gente tem que separar o que houve de espontâneo e não. Eu assisti a um filme muito forte, “Os soldados do Araguaia”. É um filme muito forte que retrata muito bem isso, como nós tínhamos que ter dado um tratamento diferenciado. Diferenciado, que eu digo, dentro de um todo. Nós não podíamos fazer uma separação: guerrilheiros; moradores da região; e pessoas que foram profundamente afetadas como, no caso, os mateiros. Eu acho que era um trabalho, porque toda a causa desse sofrimento foi uma só: foi a ação repressiva do Estado! Então, a reparação, ela é necessária porque houve uma ação repressiva do Estado! Houve uma ação de fora por parte do Estado. Então, eu concordo com as preocupações levantadas pela companheira nesse trabalho jurídico, porque houve uma ação estatal. E se houve uma ação estatal, tem que ser reparada. Aliás, eu acho que uma das limitações da Comissão da Verdade, César, foi a gente não ter criado condições para que a narrativa do que aconteceu fosse assumida. E, ao assumir a narrativa, houvesse um pedido de desculpa! Não adianta a gente fazer julgamento individualizado. Nós temos que fazer a avaliação histórica do contexto político institucional da época. E eu, que estava naquela



região, vivi, eu sei o que aquela população passou. Eu sei. Eu tive, como eu falei para vocês, eu estive com um jovem que conheceu a modernidade com o choque elétrico. Pessoas, assim, que sofreram muito, que nem sabiam de quê se tratava. Houve uma ação estatal! Esse é que é o problema. Se houve uma ação estatal, a reparação tem que ser feita por parte do Estado. Lamentavelmente, nós estamos vivendo um grande retrocesso no tratamento dessa questão, inclusive cassando indenizações que foram concedidas com base na Lei da Anistia. É lamentável que o Brasil esteja recuperando a narrativa da Ditadura, recuperando a narrativa da morte, recuperando a narrativa de quem praticou o crime, recuperando a narrativa autoritária, fundamentalista e que massacra. Portanto, eu concordo com ela. O ponto central é isso: uma ação do Estado! O Estado tem que recuperar, tem que reparar essas pessoas.

**Verônica:** Genoíno, eu estou muito feliz de estar aqui nessa sala. Estou muito emocionada de ouvir o seu discurso, um discurso sensível. E, assim, eu posso lhe chamar de conterrâneo, de companheiro e conterrâneo. Você é de Quixeramobim e eu sou ali da região dos Inhamuns, ali perto de Marruás. Só que eu morava mais no interior, lá nas bibocas mesmo, lá no sertão mesmo. Eu vivi em Xambioá, como professora lá por um ano, e foi um momento, assim, muito importante, porque eu aprendi um pouco sobre a Guerrilha, por meio também do professor Paulo Lucena. E hoje me arrependo tanto de não ter aprendido mais, não ter explorado mais esse assunto ali dentro de Xambioá.

**Genoíno:** Quero dizer para você que essas coisas a gente vive e tudo o que a gente faz com amor, com dedicação, com generosidade não morre jamais! É eterno! E, aí, foi isso que eu aprendi nessa experiência de vida, viu, companheira.

**Luiza:** É a nossa última pergunta, Genoíno. A questão é a seguinte: Considerando esse cenário que nós estamos vivendo hoje, um cenário que parece de uma certa indecisão, você vê semelhanças com o quadro atual político brasileiro e o momento anterior ao Golpe de 64?

**Genoíno:** Olha, Luiza, é um momento histórico bem diferente. 64, eu estava chegando em Fortaleza quando teve o golpe. Estava saindo do interior e chegando em Fortaleza.



Depois, eu vivi o golpe quando eu entrei na universidade e me opus radicalmente ao golpe. O golpe de estado naquela época era um golpe do tipo velho. Era um golpe da derrubada, era um golpe de fora para dentro. Os golpes que a gente está vivendo hoje são mais sofisticados, são mais dissimulados. Eles acontecem por dentro das instituições. Nós estamos vivendo um processo de golpe contínuo. Começou em 2016, quando derrubaram a Dilma, quando prenderam o Lula, quando manipularam a eleição de 2018, quando se elegeu esse presidente. Eu estava até comparando: em 68, teve o 477. Eu fui cassado na universidade pelo 477, depois do AI5. Qual é o 477 de hoje? É a Medida Provisória que cassa a autonomia das universidades. Quer dizer, o golpe hoje, ele é dissimulado, tem uma formalidade legal, ele se dá por dentro do Estado e não por fora do Estado. Por outro lado, ele veio com a cobertura ideológica de um neofascismo, de uma pregação da morte, do preconceito, da violência, em que as pessoas são coisas. Em 68, 69 ou 70, quando eu cheguei no Araguaia, havia uma ditadura violenta, mas as pessoas estavam silenciadas, as pessoas estavam proibidas. Hoje, tem parte da população, lamentavelmente, uma minoria, mas que assume o discurso do nazismo, do feminicídio, da LGBTfobia, contra os índios, contra os quilombolas, é machista. E veja bem que isso é muito forte. Eu não imaginava que a gente fosse viver isso.

Esse golpe político de agora se dá com uma abertura econômica muito forte, que é o projeto neoliberal, que é o lucro acima de tudo, é a coisificação das pessoas. As pessoas viram números. As pessoas se habilitam à normalidade; tudo é normal, a morte é normal, o preconceito é normal, matar é normal, a violência é normal, a mulher ser inferior é normal, o negro ser inferior é normal. Querem normalizar a barbárie. Nós não podemos aceitar isso. Na nossa luta, daqueles tempos, era uma luta mais direta. Hoje, a luta é mais sofisticada, porque ela tem que ganhar corações e mentes, ela tem que mexer com valores. Na nossa época, a gente lutava pela defesa do socialismo, pela liberdade. Hoje, você tem que lutar por esses valores, mas você tem que lutar contra o patriarcalismo, o machismo, o racismo, defender o meio ambiente, porque o meio ambiente está sendo destruído por essa visão do lucro acima de tudo, defender a população vulnerável, a população de risco, defender o direito do ser humano a viver de maneira feliz sem preconceito. Então, eu acho que a luta, hoje, ela é mais ampla, mais complexa, porque as formas de dominação hoje são muito sofisticadas. A dominação, hoje, ela é híbrida. Na época da Ditadura, que eu vivi, a tortura começava no corpo. Hoje, a tortura começa na alma; chega no corpo, mas



começa na alma. Eu vivi duas experiências dramáticas: quando eu fui preso no Araguaia, era tortura física, chegava na alma; depois, quando eu sofri a Ação Penal 470, a tortura foi na alma, na imagem, na reputação! São momentos diferentes. Portanto, eu acho, Luiza, que nós temos que colocar a luta pela democracia, pela liberdade, a luta contra o fascismo, a luta contra o racismo, a luta por defender a diversidade, a luta contra o preconceito. A luta, hoje, não pode ser mais compartimentalizada. Nós temos que ter uma visão universal e totalizante do ser humano. É tão radical lutar pela terra e pela comida como é radical lutar pelo direito da mulher, pelo direito da população negra, pelo direito da comunidade LGBT, pelo direito das comunidades indígenas, comunidade quilombola. A gente tem que ter um programa mais amplo e mais diversificado para trabalhar com todos esses temas que enfrentam um novo tipo de ditadura, que é a ditadura do capital, é a ditadura que faz da toga, da farda e da... mídia digital uma maneira de dominar as pessoas. E a gente, às vezes, se assusta como as pessoas prestam certas coisas de maneira dramática, não é. Então, eu acho, só para terminar, eu acho, companheira Luiza, a luta hoje, ela é mais complexa. Mas, ao mesmo tempo, é uma luta que é mais necessária, porque as nossas vidas... Eu aprendi isso na minha história. Eu tenho 53 anos de militância política. Comecei em 67, né, tenho 53 anos. E nessa minha experiência de luta, eu aprendi que a vida só tem sentido se ela estiver vinculada à causa.

A vida, para mim, tem sentido quando eu ligo à causa, uma causa, um valor, um objetivo. O ser humano tem que ter sonhos, tem que ter causas, tem que ter motivação, tem que ter ideais. Então, para mim, é isso que vale a pena. Então, a luta... Esse obscurantismo selvagem, essa truculência, essa coisa rude, essa coisa que eu não imaginava... Vocês sabem que eu convivi com o Presidente, que eu prefiro não citar o nome. Em nome do decoro parlamentar, a gente não se falava nem se cumprimentava. E eu continuo com esse mesmo pensamento. Veja bem, numa das determinadas vezes que eu fui prestar um depoimento lá no Congresso, uma das pessoas que ele levou para me ver foi uma das pessoas que torturou no Araguaia. Veja bem como as coisas são sofisticadas. A sofisticação é muito profunda.

Por isso que esquerda tem que ter um projeto emancipatório, um projeto libertário, um projeto paulatinamente utópico, não no sentido de não realizável. É utópico no sentido de construir as melhores possibilidades para o ser humano. Eu continuo crente, continuo confiando, continuo tendo a esperança de que é possível ter uma vida melhor, uma vida...



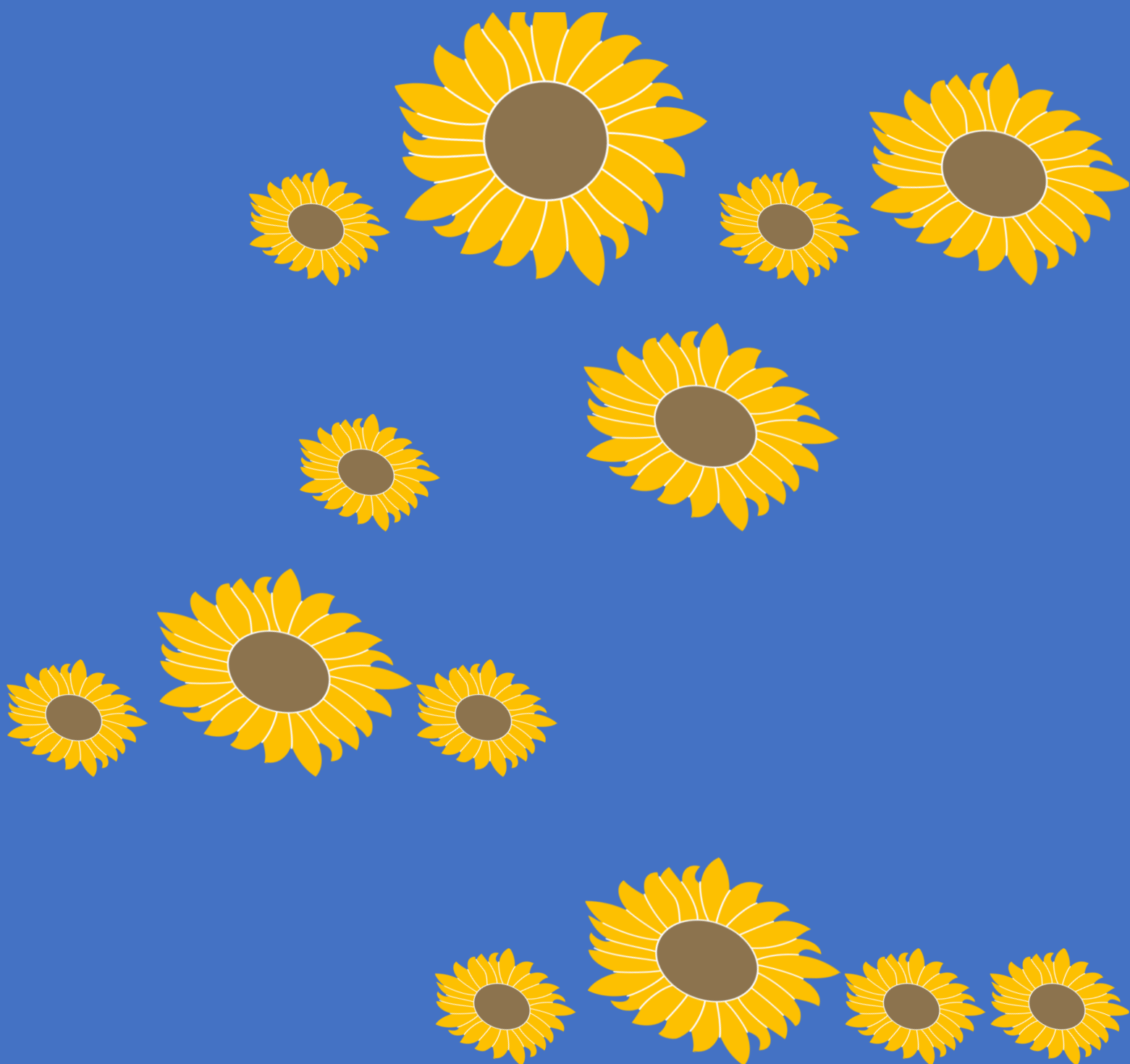


aquilo que é cantado na música: “O sonho impossível. Sonhar o sonho impossível”. Porque eu acho que isso vale a pena, porque a vida... o quê que seria a gente viver sem isso?

Vocês estão fazendo um trabalho heroico aí nessa nova universidade, nessas pesquisas, nesse trabalho. O Paulo fazendo o trabalho que ele faz lá em Xambioá, outras pessoas, com outras pessoas. É esse... essa maneira de viver, com dignidade, que vale a pena, viu? Então, eu queria dizer para vocês que, para mim, foi um momento muito especial. Acho que é a última pergunta, né? É um momento muito especial. Com certeza, hoje à noite eu vou ter alguns pesadelos, mas vale a pena. Porque quando eu falo dessas coisas à noite a cabeça faz uma viagem nas assombrações, a gente vive esse processo. Mas vale a pena viver! Vale a pena, porque viver é lutar, viver é dignidade, assim, dessa maneira. E eu continuo fiel e homenageando aqueles companheiros que, no Araguaia, plantaram esperanças que não morrem. Vale a pena a gente viver e lutar. Um grande abraço para vocês.

**Luiza:** Genoíno, espero que você tenha bons sonhos, porque sua fala foi uma fala poética, político-poética, nos conclamando para a luta, com muita esperança, muito esperançosa. Que essa boa energia que você trouxe para nós fique com você também, porque foi uma fala iluminada. Que você não tenha pesadelos. Que você tenha orgulho da sua história, orgulho da sua trajetória.

# RESENHA





## A POTENTE POESIA INDÍGENA DE MÁRCIA WAYNA KAMBEBA EM *O LUGAR DO SABER*

### RESENHA

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2018.

Walace Rodrigues<sup>1</sup>

A obra em análise é um livro de sessenta e quatro páginas e editado pela Casa Leiria, de São Leopoldo/RS. O livro teve apoio do Observatório Nacional de Justiça Socioambiental Luciano Mendes de Almeida – OLMA, ligado à Província dos Jesuítas do Brasil. Tal livro coloca-se como o volume 1 da Série Saberes Tradicionais desta editora e traz poemas da escritora indígena Márcia Wayna Kambeba.

Vale falar um pouco da autora para melhor compreender esta obra poética. Márcia Kambeba é uma indígena amazonense da etnia Omágua/Kambeba. Ela nasceu na aldeia Tikuna chamada Belém do Solimões, no Alto Solimões/AM. Kambeba vive em Belém e trabalha a partir desta cidade urbana. Sendo muito requisitada atualmente, ela visitou vários cantos do Brasil e do mundo, participando de eventos, programas de rádio e televisão, executando suas performances e dando entrevistas. Sua arte vai além da poesia, pois ela canta em sua língua indígena, compõe suas próprias canções, dá oficinas sobre conhecimentos indígenas, conta histórias, é fotógrafa e pesquisadora. Enfim, ela é uma verdadeira *performer*, associando poesia, música, dança, línguas, vestimentas, imagens, etc. Não podemos compreender, portanto, seus poemas sem compreender o contexto de seus vários trabalhos artísticos, pois eles todos parecem compor a personalidade artística

---

<sup>1</sup>Pós-Doutor pela Universidade de Brasília - UnB/POSLIT. Doutor em Humanidades, mestre em Estudos Latino-Americanos e Ameríndios e mestre em História da Arte Moderna e Contemporânea pela Universidade Leiden (Países Baixos). Pós-graduado (*lato sensu*) em Educação Infantil pelo Centro Universitário Barão de Mauá - SP. Licenciado Pleno em Educação Artística pela UERJ e com complementação pedagógica em Pedagogia. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire) e da Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGL). Pesquisador no grupo de pesquisa Grupo de Estudos do Sentido - Tocantins - GESTO, da Universidade Federal do Tocantins – UFT.



de Márcia Kambeba.

O livro *O lugar do saber*, de 2018, é o segundo livro individual de poemas de Márcia Kambeba. O primeiro foi *Ay kakyri Tama (Eu moro na cidade)*, publicado pela Grafisa em 2013. Seu primeiro livro está na segunda edição. Na obra *O lugar do saber*, Márcia Kambeba brinda-nos com quarenta e quatro poemas que remetem a saberes, fazeres e sentimentos dos povos indígenas amazônicos. Na página onze temos um prefácio do professor Aloir Pacini, da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, revelando um pouco da obra de Kambeba: “a autora é brilhante atuando no seu teatro, na música e na sonoridade de seus versos, o que não aparece na escrita, somente sugere, acena” (2018, p. 11).

As fotografias da capa e no interior do livro são de autoria da própria Márcia Kambeba, confirmando seus múltiplos talentos artísticos. Há quatro imagens fotográficas nesta obra: uma na capa, uma no começo de livro, outra no meio dele e mais uma no final do livro. Tais imagens baseiam-se na água de um rio ou igarapé como tema central. A fotógrafa buscou exprimir-se através deste elemento natural tão importante para os indígenas brasileiros e necessário à vida de todos os seres da floresta e da cidade.

Kambeba ainda nos dá uma introdução sobre a obra e as culturas indígenas em “O rio que corre em mim é um rio de memórias”, da página doze à quatorze, revelando a influência dos saberes aprendidos de sua avó Assunta e seu pai Baga (padrasto de sua mãe), anciãos de seu povo. Sabemos que nas comunidades indígenas onde há idosos há a perpetuação da tradição dos costumes, dos rituais e das celebrações indígenas, pois da memória deles dependem os mais novos para continuar sendo quem são etnicamente.

Nesta obra Márcia Kambeba revela-nos suas influências étnicas, memórias das raízes mais profundas de sua alma e identidade indígena, que fundam-se nas águas dos rios amazônicos. Kambeba fala-nos sobre isso: “Esses ensinamentos ainda mantidos hoje, contribuem para constituição de identidade, da noção de pessoa, dos valores e crenças, do coletivo social, da relação com a natureza, do respeito ao outro, do entendimento de partilha, da percepção de cada indivíduo dentro da sociedade indígena e da responsabilidade que cada pessoa carrega consigo” (2018, p. 14).

Ela conta-nos sobre o ato poético de escutar o passar do rio: “Ir escutar o rio além de se caracterizar como um momento ritualístico era uma forma de intimidade e territorialidade com o mundo das águas” (2018, p. 13). Esse silenciar proposital parece



ter inspirado os poemas de Kambeba nesta obra. Este é um silêncio de criação artística e de reflexão para sentir e guardar dentro de si. E ela nos mostra, em seus poemas, que trouxe tudo isto dentro dela.

Kambeba começa seu livro com o poema intitulado “Mãe natureza”, revelando a necessidade de uma íntima relação entre homem e natureza para a conservação da Terra Mãe e para a sobrevivência de todos os seres vivos. Muitos de seus poemas têm esse aspecto de denúncia, de protesto, de revelação dos caminhos errados que a sociedade “branca” tomou. Kambeba revela-nos uma necessidade da compreensão do homem como parte da natureza, buscando conscientizar-nos sobre o mal que sofrem as florestas, os rios, as pessoas.

No poema “Chão Kambeba” ela revela-nos o espírito combativo dos Kambeba, insistindo em verbos como resistir, lutar, reviver e ser. Tal poema é um retorno à história dos Kambeba, que necessitaram fingir que não eram desta etnia para não serem exterminados. A última estrofe do poema diz: “Hoje canto e danço para ver, / Esse povo voltar a dizer, / Sem vergonha de ser o que é / Sou Kambeba e tenho fé” (2018, p. 25).

Um outro poema que nos chamou atenção nesta obra foi aquele intitulado “Identidade”. Nele Kambeba deixa-nos compreender poeticamente como lida com a questão identitária de ser indígena morando na cidade grande. Ela nos revela o preconceito de ser indígena no espaço urbano da metrópole, como que aqueles que ali estivessem habitando deixassem de ser quem são. Ela nos fala sobre quando o indígena tenta buscar trabalho na cidade: “Para trabalhar aqui, / O cabelo vai ter que cortar. / Mas a minha identidade, / Essa ele não conseguiu apagar” (2018, p. 31).

Para ressaltar mais um dos instigantes poemas deste livro, deixamos aqui um pouco do poema intitulado “Lamento da Terra”: “Entenda homem branco / Esse lamento é de dor. / Está doendo, estou morrendo, / Por tua falta de amor” (2018, p. 60). Vemos que Kambeba instaura um diálogo entre os homens e a Mãe Terra. O eu lírico deste poema é a própria Mãe Terra falando, deixando perceber o quanto ela foi espoliada e ainda é maltratada. Neste sentido, a forte relação de necessidade e complementariedade entre Terra (através da natureza) e homens (incluindo indígenas e brancos) deixa-se perceber contundentemente.

Encerrando o livro, Márcia Kambeba explica-nos um pouco de como pensa sobre a questão indígena, ressaltando a importância do território para as várias etnias indígenas



brasileiras, mostrando a necessidade da preservação da natureza para a continuação da vida das pessoas, fala-nos da importância do respeito ao outro e levantando a questão da educação escolar nas aldeias. Ela diz: “é preciso saber ler e escrever e a aldeia entende que a criança deve estudar na escola do ‘branco’ para contribuir com o povo na luta pelo respeito e direitos institucionais e legais aos povos” (2018, p. 63).

Notamos, ainda, na obra analisada que há uma constante busca do Eu Lírico por uma certa musicalidade, já que em cada poema percebemos a íntima ligação da poeta indígena com a oralidade, elemento-chave para a transmissão dos conhecimentos indígenas que sedimentarão as memórias. Além disto, sua poesia parece pedir para ser recitada, implorando por uma performance.

Também, podemos verificar, como revela-nos Graça Graúna, que a temática indígena atual é extensa e abrange várias áreas da vida dos povos indígenas brasileiros. Graúna (2011, p. 5) informa-nos que: “As implicações em torno dessa temática permitem compreender o aspecto da autohistória e a sua relação com a oralidade e a escrita, entre outras questões identitárias que emanam da literatura contemporânea de autoria indígena no Brasil.”

Neste sentido, vemos que o livro *O lugar do saber* não é somente um livro de poesia, mas uma produção artística e de divulgação das culturas dos vários povos indígenas brasileiros. Márcia Kambeba coloca-se claramente numa posição de ativismo indígena, buscando sensibilizar as pessoas para as causas das várias etnias indígenas no Brasil e colaborar com a divulgação dos saberes e fazeres indígenas através das artes.

## REFERÊNCIAS

GRAÚNA, Graça. **Literatura Indígena**: desconstruindo estereótipos, repensando preconceitos. Recife - UPE, 2011, pág. 1-5. Disponível em: < [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/ggrauna/ggrauna\\_lit\\_indigena\\_desconstruindo.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/ggrauna/ggrauna_lit_indigena_desconstruindo.pdf) >. Acesso em 27 jun. 2020.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay kakyri Tama (Eu moro na cidade)**. Manaus: Grafisa, 2013.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2018.

PACINI, Aloir. Prefácio. IN: KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2018.