

SÉRIE REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO

VOLUME 13

ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE EPT

ORGANIZAÇÃO

Pâmella Passos

Evelyn Morgan

Karina Oliveira Brito



Foto: Thiago Dezan


editora **IFPB**

ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE EPT

ORGANIZAÇÃO

Pâmella Passos

Evelyn Morgan

Karina Oliveira Brito

IFPB

João Pessoa, 2022



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

REITOR

Cícero Nicácio do Nascimento Lopes

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Mary Roberta Meira Marinho

PRÓ-REITORA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Silvana Luciene do Nascimento Cunha Costa

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Maria Cleidenédia Moraes Oliveira

PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Manoel Pereira de Macedo Neto

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Pablo Andrey Arruda de Araujo

EDITORA IFPB

DIRETOR EXECUTIVO

Ademar Gonçalves da Costa Júnior

PROJETO GRÁFICO

Charles Bamam Medeiros de Souza

FOTOGRAFIA DE CAPA

Thiago Dezan

DIAGRAMAÇÃO

Adino Bandeira

REVISÃO TEXTUAL

Rodrigo Silveira

COORDENADORES DA SÉRIE REFLEXÕES

Carlos Danilo Miranda Regis

Giselle Rôças



Contato

Av. João da Mata, 256 - Jaguaribe. CEP: 58015-020, João Pessoa - PB.
Fone: (83) 3612-9722 | E-mail: editora@ifpb.edu.br

Todos os direitos reservados. Proibida a venda.
As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP
Departamento de Bibliotecas-DBIBLIO/IFPB/Reitoria

E59 Ensino de História na Rede EPT/Organizadores: Pâmella
 Passos; Evelyn Morgan; Karina Oliveira Brito. v. 13 – João
 Pessoa/PB: IFPB, 2022.

310 p. : il.
E-book (PDF)
ISBN: 978-65-87572-39-0
Tamanho do arquivo 2MB
(Série Reflexões na Educação. v. 13).

I. Ensino - História 2. Ensino - Educação Profissional 3.
Ensino – EPT 4. Ensino – Ciências Humanas I. Instituto Federal
de Educação da Paraíba- IFPB. II. Título

CDU: 374.7:930

Ficha catalográfica elaborada pelo Departamento de Bibliotecas - DBIBLIO/IFPB

PREFÁCIO

OS SENTIDOS DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

“Para que serve a História?” Ainda me lembro, nos idos dos anos 1990, essa pergunta inquietante em minha primeira aula do curso de graduação em História. A indagação, provocativa para os então iniciantes no ofício do historiador, vinha acompanhada de uma também inquietante solução, através do brilhante livro de Marc Bloch¹, intitulado *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Assim, quase que imediatamente, a resposta nos era apresentada: a história seria talvez a “ciência dos homens, ou melhor, dos homens no tempo”². Mais do que meras palavras, tal afirmação representava o rompimento definitivo com uma história

1 Marc Bloch, co-fundador, em 1929, da revista intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale* e, em 1946, renomeada *Annales Économies, Sociétés, Civilisations*, produção que referencia o movimento chamado de “Nova História”.

2 BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p 07.

factual e memorialística, fundamentada na “memória política dos vencedores” e consolidada nas salas de aulas como disciplina escolar e nos livros didáticos de História. Na prática, o resultado nos convidava, “pseudo-historiadores”, a um fazer histórico problematizador da sociedade, interdisciplinar na forma e na reflexão, assim como a realidade social que a nós se coloca.

Passados 72 anos da primeira publicação dessa obra, escrita no cárcere, inacabada e publicada em caráter póstumo³, o caro leitor pode pensar ser, no mínimo, um anacronismo ou uma petulância pautar minhas reflexões exatamente em Marc Bloch e sua “Nova História”. Explico...

Pensar a “História como problema”, em especial na recente conjuntura nacional, é de uma atualidade fundamental. No momento em que vivemos uma verdadeira contrarreforma na Educação Nacional, pautada por um conjunto de reformas que objetivam impor um sentido meramente pragmático e tecnicista ao ato de ensinar e aprender, nunca foi tão importante e necessário reafirmar a importância das Ciências Humanas e, sobretudo, do conhecimento histórico para tantos estudantes.

Porém, hoje, e diante dessa obra que tenho a honra de prefaciá-la, eu acrescentaria algo mais à pergunta do

3 Marc Bloch foi preso, torturado e fuzilado pela Gestapo em 16 de julho de 1944 em Saint Didier de Formans, perto de Lyon, por causa de sua participação na Resistência francesa.

grande historiador Bloch: **“Para que serve a História na Educação Profissional?”**

Entendo ser esse o sentido dessa obra. Em resposta a essa pergunta ora atualizada, nos dar caminhos possíveis para, em meio a uma contrarreforma neoliberal e tecnicista da Educação Profissional e nacional como um todo, dar às Ciências Humanas e, sobretudo à História, o seu verdadeiro papel: entender a realidade social na complexidade de seus problemas e apresentar alternativas interdisciplinares para uma formação integral e cidadã de nossos jovens e adultos, especialmente os que, historicamente marginalizados, veem na Educação Profissional a possibilidade de uma formação politécnica e de uma educação emancipadora.

A integração curricular, a interdisciplinaridade e a politecnia são as marcas deste livro. Mais do que isso, a palavra-chave para qualificá-lo é a interlocução. Através de seus artigos podemos dialogar com as Artes, especialmente o teatro e o cinema; passando pela recuperação, parafraseando Peter Burke, das “histórias vistas de baixo” das mulheres, das comunidades indígenas e africanas e afro-brasileiras⁴; chegando a temas marcados por uma forte atualidade, em especial os usos das tecnologias da informação e da comunicação no ensino. Por fim, nos convida, em seus dois últimos artigos, a retomarmos a defesa incontestada da História e, mais do que isso, das Ciências, como únicas alternativas

4 BURKE, Peter (org.) *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

possíveis para construirmos um novo marco civilizatório em um momento histórico de perda de direitos e de sentidos a que estamos submetidos, especialmente o direito à liberdade de pensamento e o sentido de cidadania, como dimensões inalienáveis dos indivíduos e das sociedades.

O conjunto dos artigos, aqui apresentados, lançam luzes naquilo que deve ser o papel da Educação, mas, principalmente, da História e das Ciências Humanas, no Ensino Profissional, Técnico e Tecnológico: educar plena e integralmente os indivíduos, contribuindo para uma formação profissional integrada e integral que ultrapasse o tecnicismo e as “habilidades do fazer” em prol de uma educação **pelo** trabalho. E que desenvolva em nossos estudantes a autonomia de pensamento e os subsídios para compreender a realidade e o homem sob uma ótica interdisciplinar e crítica.

Em suma, que possamos com a leitura dessa obra, seja em nossos ofícios como historiadores, seja como cidadãos conscientes, produzir reflexões e ações que desenvolvam em tantos jovens e adultos trabalhadores, na escola e fora dela, o senso crítico e a formação cidadã indispensáveis à intervenção social, única forma de superar a dicotomia entre o “saber” e o “fazer”, concedendo a tantos milhões de estudantes o seu real protagonismo na construção de uma sociedade livre e transformadora, pelo trabalho e pela ação social.

Encerro minha contribuição agradecendo ao convite das brilhantes organizadoras desta obra. Tomando, mais uma vez e de empréstimo, as palavras presentes

no prefácio da obra de Marc Bloch que inicia minhas reflexões: a obra que ora organizam demonstra claramente que a História e os historiadores aqui representados, defendem “a autonomia da reflexão e a idéia de que a responsabilidade e a necessária militância não [são] sinônimos de fórmulas acabadas e índices milagrosos”⁵. Boa leitura!

Alessandra Ciambarella Paulon

*Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ*

5 BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p 12.

APRESENTAÇÃO

“Mas uma coisa que a técnica não pode fazer é abolir a crítica, pela simples razão de que precisa dela para descortinar novos horizontes. Os sistemas políticos que tentaram banir a crítica morreram, sintomaticamente, por obsolescência tecnológica.”

Nicolau Sevcenko

Escrevemos este livro em tempos de negacionismo histórico e científico. Os capítulos que aqui seguem foram produzidos num tempo histórico no qual a educação crítica, arduamente defendida por educadores como Paulo Freire, vem sendo atacada. Nesse contexto, as palavras de Sevcenko são fundamentais para pensarmos sobre o Ensino de História na Rede Federal de Educação Técnica, Profissional e Tecnológica.

A criticidade é fundamental para a sobrevivência da própria técnica. E compreender as ações dos Homens ao longo do tempo, ofício da História, é imprescindível para tecer análises críticas sobre o presente. Assim, ao propor o volume **“O Ensino de História na Rede EPT:**

conceitos, currículos e práticas” na série *Reflexões na Educação*, tínhamos como objetivo dar visibilidade às professoras e aos professores de História da rede EPT que, no chão da escola e com a escola, estão produzindo conhecimento crítico.

Defendemos que conceitos e currículos se forjam nas práticas. É nessa vasta rede que, em nossa história recente, se interiorizou e capilarizou pelo Brasil, e faz emergir resistências e fazeres que muito têm a dizer sobre o Ensino de História no contexto brasileiro. Ao todo, o livro apresenta 08 capítulos escritos por autoras e autores de diferentes instituições das cinco regiões do país: IFC, IFRJ, CEFET/RJ, IFPB, IFRR, IFMT e UFMT.

No capítulo inicial, *“Mulheres no Ensino de História: reflexões acerca da representação de personagens femininas em livros didáticos de História do Ensino Médio”*, Carla de Medeiros Silva e Maria Eduarda Rodrigues de Oliveira resgatam pontos das disputas políticas acerca do currículo escolar ao analisar os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). As autoras comparam dois grandes temas da historiografia – Revolução Francesa e Era Vargas – em diversos livros e observam como há uma exclusão ou separação das figuras femininas da “história principal” questionando essa invisibilidade.

A invisibilidade também é pensada por Marcos Antonio de Oliveira no artigo *“A relevância do estudo de História no combate ao fenômeno anti-indígena: estudo de caso no campus Amajari do Instituto Federal de Roraima (IFRR)”*. O autor apresenta alguns aspectos culturais que

evidenciam o racismo que os alunos indígenas sofrem na cidade onde está o IFRR. O texto traz um relato de experiência de ações com a comunidade escolar, que estimularam o debate para uma maior diversidade cultural, ao romper com os silenciamentos do Ensino de História.

A discussão sobre a educação antirracista é tratada ainda no capítulo *“O ensino de história na luta antirracista: o relato de uma prática pedagógica no CEFET-RJ”* por Mário Luiz de Souza e Talita de Oliveira. O capítulo apresenta a experiência de uma atividade pedagógica realizada nas aulas de história por meio de reflexões sobre o racismo estrutural, seus impactos sobre a população negra e algumas formas de combatê-lo.

Partindo de um projeto de ensino desenvolvido no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), no Campus Santana do Ipanema, Jonatas Xavier de Souza expõe no capítulo *“O Theatrum Naturalium de Eckhouth: o ensino de história pela arte”* como as obras de arte podem ser instrumentos relevantes no estudo da cultura e da história dos povos indígenas e afrodescendentes.

Tematizando o desafio de investigar a utilização da internet por alunos do Ensino Médio Karina Oliveira Brito e Osvaldo Rodrigues Júnior no capítulo *“Internet e ensino de história: os usos da rede por estudantes do ensino médio”*, discutem a relação entre internet e o ensino de história apresentando resultados empíricos preliminares de uma pesquisa realizada com estudantes 1º ano do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT.

A relação entre História e Cinema é abordada pelos autores Cristiane Aparecida Fontana Grumm e Adriano Bernardo Moraes Lima no capítulo *“Cinema e História no EMI (Rede EPT): problematizando o documentário Libertários (1976) – mundos do trabalho e curricularização da pesquisa”*. O documentário é analisado como instrumento para o Ensino de História discutindo, a partir de questões do presente, ações que problematizem o mundo do trabalho e o passado.

Partindo também de uma experiência com cinema, as autoras Pâmella Passos e Evelyn Morgan descrevem uma visita técnica para assistir um documentário sobre a ditadura civil-militar-empresarial brasileira. Sob o título de *“Autocensura em tempos de perseguição aos professores: assistindo ‘Pastor Cláudio’ com alunos do Ensino Médio”*, o texto é um convite à reflexão sobre as armadilhas da autocensura num contexto conservador que ameaça o Ensino de História Crítico.

Finalizando a obra temos o capítulo *“Ciência, tecnologia e história: desmistificando o senso comum em tempos de negacionismo”*, de Danilo Spinola Caruso. Em seu texto o autor destaca as disputas e conflitos de narrativas históricas advindos das novas tecnologias, chamando a atenção para os desafios atuais do Ensino de História frente ao avanço negacionista e sua capilaridade no senso comum.

Afirmando a importância de um Ensino de História Crítico procuramos, nas páginas deste livro, exemplificar nossas resistências cotidianas. Na rede e em rede seguimos produzindo conhecimento socialmente

referenciado, analisando criticamente o passado para construir um futuro melhor neste Brasil ainda tão desigual.

**Pâmella Passos,
Evelyn Morgan e
Karina Oliveira Brito**
(Organizadoras)

REFERÊNCIA

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

AUTORES

Adriano Bernardo Moraes Lima

Bacharel e Licenciado em História (1998) e Mestre em História (2001) pela Universidade Federal do Paraná. Professor de História desde 1994, atualmente leciona no Instituto Federal Catarinense (IFC), campus Videira.

E-mail: adriano.lima@ifc.edu.br

Alessandra Ciambarella Paulon

Mãe do Miguel José, militante pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência; bacharel (UFF), licenciada (UFF), especialista (UFF), mestre (UFF) e doutora (UFRJ) em História; docente EBTT do IFRJ; funções desempenhadas: Pró-reitora de Extensão e atual Pró-reitora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFRJ. Pesquisadora da FAPERJ. Temas de pesquisa e atuação: História, Educação, Formação de Professores e Educação Técnica e Tecnológica.

E-mail: alessandra.paulon@ifrj.edu.br

Carla de Medeiros Silva

Formada em História pela UFF, com mestrado em História Social pela mesma Universidade e especialização em ensino de História pela UFRJ. É professora EBTT de História do IFRJ-campus Nilópolis.

E-mail: carla.medeiros@ifrj.edu.br

Cristiane Aparecida Fontana Grumm

Professora de História no Instituto Federal Catarinense (IFC), campus Videira. Doutoranda em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciada, Bacharel (1998) e Mestre (2001) em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

E-mail: cristiane.grumm@ifc.edu.br

Danilo Spinola Caruso

Doutor e Mestre em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF); pesquisa temáticas relacionadas ao mundo do trabalho, incluindo reestruturação produtiva, neoliberalismo, autogestão do trabalho e teoria de transição ao socialismo.

E-mail: danilo.caruso@ifrj.edu.br

Evelyn Morgan

Professora de História no IFRJ, mestre em História Cultural (Puc-Rio) e Doutora em História e Bens Culturais (CPDOC/FGV). Pesquisa nas áreas de História Local e Ensino de História.

E-mail: evelyn.morgan@ifrj.edu.br

Jonatas Xavier de Souza

Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco. É professor efetivo de História do Instituto Federal da Paraíba. Atua em pesquisas que envolvem histórias de vida, história das artes, subjetividade, questões de raça, etnia e gênero.

E-mail: jonatas.xavier@ifpb.edu.br

Karina Oliveira Brito

Graduada e mestre em História. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de História no Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá. Desenvolve pesquisas sobre a História nas mídias digitais.

E-mail: karinaoliveirabrito@gmail.com

Marco Antônio de Oliveira

Professor de História do Campus Boa Vista Zona Oeste do Instituto Federal de Roraima. Doutor em sociologia da educação pela Faculdade educação da USP e pesquisador do Ceunir – Centro Universitário de Investigações em Inovação, Reforma e Mudança Educacional.

E-mail: marcos.oliveira@ifrr.edu.br

Maria Eduarda Rodrigues de Oliveira

Técnica em Controle Ambiental pelo IFRJ-campus Nilópolis e graduanda em Psicologia pela UFRJ.

E-mail: dudardrgs2791@gmail.com

Mário Luiz de Souza

Graduado em História, mestre e doutor em Educação. Professor Titular de História EBTT e docente do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do CEFET-RJ.

E-mail: maraols@uol.com.br

Oswaldo Rodrigues Junior

Graduado em História. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em História e do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFMT. Desenvolve pesquisas sobre ensino de História com ênfase nas suas relações com as tecnologias digitais e os materiais didáticos.

E-mail: osvaldor.rjunior@gmail.com

Pâmella Passos

Professora de História no IFRJ, mestre em História Política (UERJ) e Doutora em História Social (UFF). Possui estágios de Pós-Doutorado em Antropologia Social (2016) e em Educação (2021). Pesquisa nas áreas de Ensino de História e Direitos Humanos.

E-mail: pamella.passos@ifrj.edu.br

Talita de Oliveira

Graduada em Letras, mestre em Linguística Aplicada e doutora em Letras (Estudos da Linguagem). Professora Titular de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira EBTT e docente do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do CEFET-RJ.

E-mail: talitaoli@hotmail.com

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – MULHERES NO ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES ACERCA DA REPRESENTAÇÃO DE PERSONAGENS FEMININAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO – *Carla de Medeiros Silva e Maria Eduarda Rodrigues de Oliveira* – **21**

CAPÍTULO 2 – A RELEVÂNCIA DO ESTUDO DE HISTÓRIA NO COMBATE AO FENÔMENO ANTI-INDÍGENA: ESTUDO DE CASO NO CAMPUS AMAJARI DO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA (IFRR) – *Marcos Antônio de Oliveira* – **64**

CAPÍTULO 3 – O ENSINO DE HISTÓRIA NA LUTA ANTIRRACISTA: O RELATO DE UMA AÇÃO PEDAGÓGICA NO CEFET/RJ – *Mário Luiz de Souza e Talita de Oliveira* – **106**

CAPÍTULO 4 – O *THEATRUM NATURALIUM* DE ECKHOUT: O ENSINO DE HISTÓRIA PELA ARTE – *Jonatas Xavier de Souza* – **146**

CAPÍTULO 5 – ENSINO DE HISTÓRIA E INTERNET: OS USOS DA WEB POR ESTUDANTES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA (EPT) – *Karina Oliveira Brito e Osvaldo Rodrigues Junior* – **174**

CAPÍTULO 6 – CINEMA E HISTÓRIA NO EMI (REDE EPT): PROBLEMATIZANDO O DOCUMENTÁRIO LIBERTÁRIOS (1976) – MUNDOS DO TRABALHO E CURRICULARIZAÇÃO DA PESQUISA – *Cristiane Aparecida Fontana Grumm e Adriano Bernardo Moraes Lima* – **209**

CAPÍTULO 7 – AUTOCENSURA EM TEMPOS DE PERSEGUIÇÃO AOS PROFESSORES: ASSISTINDO “PASTOR CLÁUDIO” COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO – *Pâmella Passos e Evelyn Morgan* – **247**

CAPÍTULO 8 – CIÊNCIA, TECNOLOGIA E HISTÓRIA: DESMISTIFICANDO O SENSO COMUM EM TEMPOS DE NEGACIONISMO – *Danilo Spinola Caruso* – **271**

Capítulo 1

MULHERES NO ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES ACERCA DA REPRESENTAÇÃO DE PERSONAGENS FEMININAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

Carla de Medeiros Silva
Maria Eduarda Rodrigues de Oliveira

PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente artigo é fruto de uma pesquisa¹ que desenvolvemos. O objetivo central é investigar como mulheres vem sendo representadas em narrativas de livros didáticos de História para o ensino médio. Partimos da observação geral de que há uma invisibilização ou subalternidade de personagens femininas nestas narrativas. Essa pesquisa, portanto, situa-se em um terreno no qual se entrecruzam campos do conhecimento. No campo da historiografia, pretendemos abordar a conformação de um campo de estudos e pesquisas sobre história das mulheres e das relações de gêneros. Nos propomos a refletir sobre a constituição da História como disciplina escolar, ressaltando a hegemonia de narrativas histórico-escolares marcadas por vozes masculinas, brancas, heterossexuais.

Por fim, selecionamos dois temas presentes no currículo de história (Revolução Francesa e Era Vargas) e apresentamos, de forma sintética, algumas considerações acerca das formas de representação de personagens femininas presentes nestes conteúdos curriculares. Interessa-nos avaliar se as mulheres aparecem (ou não aparecem) e como aparecem nas narrativas didáticas.

1 Pesquisa “Visíveis ou Invisíveis: Mulheres no Ensino de História”. Aprovada no edital integrado de ensino, pesquisa, inovação e extensão 01/2020 do IFRJ.

Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROPP/edital_n01_pibic-pibiti-pibiex_vf.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

A HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA: SABERES ESCOLARES, CURRÍCULO E ENSINO

Pensar a representação de mulheres em textos didáticos implica em um recuo no tempo para contextualizar a própria constituição da História enquanto disciplina escolar. Partimos da concepção de que a elaboração do saber escolar, do que vem a compor a disciplina escolar, não se trata apenas de uma vulgarização ou simplificação dos conteúdos elaborados a partir da ciência de referência, a História acadêmica.

Descartamos a concepção de disciplina escolar como uma mera vulgarização do saber erudito e a entendemos como um corpo dinâmico de conhecimentos elaborado por especialistas que não compartilham de maneira pacífica os conteúdos, métodos e pressupostos de uma determinada área científica e em sua construção atuam grupos muitas vezes heterogêneos e divergentes, gerando conflitos e alianças. Este conhecimento, por outro lado, vincula-se diretamente com a escola, estabelecendo novas relações de saber pela prática social de seus agentes fundamentais: professores e alunos. (BITTENCOURT, 2004, p.193)

Ao falarmos da definição de temas e conteúdos a serem incorporados no currículo de uma disciplina escolar, estamos falando de um processo que não é harmônico, mas antes resultado de disputas políticas. Assim,

Currículo é um campo de criação simbólica e cultural, permeado por conflitos e contradições, de constituição social complexa e híbrida, com diferentes instâncias de realização: currículo formal, currículo real ou em ação, currículo oculto. (MOREIRA *apud* MONTEIRO, 2007, p.81, 82)

Portanto, o currículo não é algo fixo e estável no tempo. Sua elaboração consiste em um processo de disputas, em constante reformulação, impactado pela conjuntura mais ampla do contexto educacional e social.

Há um caminho percorrido no processo de constituição da História como disciplina escolar. Esse processo se desenvolve no contexto de formação dos Estados-Nacionais, no século XIX. Assim, para que a ‘nação’ existisse, enquanto comunidade imaginada², era

2 Aqui operamos com a concepção de ‘comunidades imaginadas’, conceito elaborado por Benedict Anderson em seu trabalho “Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo” (1983). Anderson compreende o nacionalismo como uma ‘comunidade política imaginada’, considerando que, embora integrantes de uma mesma nação não se conheçam em sua totalidade, ainda assim existe entre eles uma identidade construída, uma consciência e sentimento de pertencimento nacional. Ver mais em ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão**

fundamental que a história dessa nação fosse escrita. Compartilhar um passado em comum com determinado povo, funcionava como elemento crucial na construção das identidades nacionais. Esse passado comum conferia identidade e unidade nacional.

A história nacional, denominada historicista, tinha como fundamento o “pressuposto da singularidade dos acontecimentos históricos (...) devendo a reconstrução de um passado ter como base a objetividade, para ser ‘história verdadeira’” (BITTENCOURT, 2004, p.140). O campo da política institucional é a área de interesse, por excelência, dessa vertente historiográfica, considerando como documentos históricos somente fontes escritas, administrativas, militares e diplomáticas. A escrita do historiador, portanto, consistia em tomar as fontes oficiais e reproduzir aquilo que elas atestam como verdade histórica. A tomada dessas fontes como repositório da verdade acerca do que ocorreu na História, configura uma prática que se pretende neutra e distanciada. Esse modelo, embora em crise, ainda se faz presente no ensino da disciplina e nos materiais didáticos. Mesmo publicado em 1992, o trecho abaixo ainda nos serve para caracterizar o tempo presente.

O ensino de História vive atualmente uma conjuntura de crise, que é seguramente, uma ‘crise da história historicista’, resultante de descompassos existentes entre as múltiplas e diferenciadas

demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las ou em responder afirmativamente, de maneira coerente, a elas. (...) Crise, período criativo, pois obrigou os profissionais a questionar criticamente os alicerces, os pressupostos teórico-metodológicos da ciência e do ensino, obrigando-os a propor experiências múltiplas, procurando superar o tradicional modelo que, introduzido no século XIX, foi ganhando consistência e relevância, espreado-se pelas instâncias da sociedade - escola, família e produção cultural - tornando-se hegemônico. De certa forma, subsiste ainda, não estando de todo superado. (NADAI, 1992/1993, p.143)

Essa história de viés historicista exclui da sua narrativa diversos grupos sociais, apresentando, de forma geral, um sujeito singular como se fosse um sujeito universal. Essa universalização de uma perspectiva particular impõe limites a uma compreensão abrangente do momento histórico analisado e de como ele influencia a nossa realidade do tempo presente. Uma vez que essa história oficial considera como fatos relevantes e dignos de serem narrados, apenas aqueles relacionados à política formal e institucional, guerras e atos administrativos do Estado, o sujeito histórico implicado diretamente nesses processos é, comumente, o homem branco, rico, ocidental, heterossexual. Esse

sujeito particular, ao ser elevado à categoria de voz predominante, de sujeito histórico por excelência, acaba nos dando uma ideia de universalidade. A história apresentada como ‘universal’, que em realidade é parcial, é também o resultado de uma seleção cultural e organização de temas e conteúdos que apresenta lacunas e silêncios.

A narrativa hegemônica, que coroa como universal uma perspectiva parcial, reafirma atos de violência simbólica contra grupos subalternizados e dominados nos processos históricos; negros, pobres, povos indígenas, mulheres. A ausência ou secundarização da abordagem da história de certos grupos sociais no ensino é consequência de processos de disputas que legitimam e estabelecem consensos sociais acerca do que importa ser narrado e elevado à condição de conhecimento escolar.

Em um segundo momento, com o avançar do século XX, vale ressaltar a influência do marxismo e do estruturalismo tanto em pesquisas acadêmicas, quanto na própria organização e elaboração de conteúdos da história escolar.

(...) conhecimentos gerados pela economia e depois pela geografia foram pensados pelos(as) historiadores(as) como capazes de explicar a totalidade da vida social. Embora importantes para o aperfeiçoamento de conceitos formulados pela história, ignoravam fenômenos da esfera privada. Por

muito tempo, esses fenômenos não tinham a menor relevância, daí não serem atribuídas às mulheres maiores responsabilidades nos rumos da vida social.(COSTA, 2009, p.188)

Portanto, de uma história de viés predominantemente historicista, na qual os acontecimentos relevantes, que deveriam, portanto, ser narrados e registrados, eram os grandes feitos políticos e militares de grandes homens, passa-se a uma história que abordava grandes processos estruturais, tentando dar conta de uma explicação abrangente da vida social. No entanto, assim como no viés historicista, essa história de marca estruturalista, por vezes, aborda os grandes processos históricos de forma desencarnada. Ela apresenta uma crítica fundamental à história historicista, mas também incorre em invisibilização das mulheres. Esse quadro começa a se alterar por volta das décadas de 1970 e 1980, com o alargamento da noção do que é o “político”, a aproximação entre a história e a antropologia, a emergência do pós-modernismo e a atuação crucial dos movimentos sociais feministas. Monteiro (2007) assinala que por volta das décadas de 1980 e 1990, no contexto da redemocratização:

No Brasil, rompida a tradição da História oficial tradicional, oriunda do século XIX, e com uma acentuada vertente nacionalista e integracionista, que ocultava ou negava as contradições sociais na busca de

uma imagem pacifista e legitimadora de formas de dominação seculares, vivemos, nas três últimas décadas do século XX, um processo de renovação da pesquisa histórica extremamente rico, que propiciou o rompimento de verdades estabelecidas e iluminou aspectos desconhecidos do nosso passado. (MONTEIRO, 2007, p.110)

Observamos, nos dias atuais, a emergência de demandas que partem do corpo estudantil em escolas de ensino médio. Jovens negros, mulheres, indígenas se questionam acerca de suas histórias e dos processos de invisibilização e exigem, a cada dia mais, que a escola seja também um espaço de reflexão sobre essas indagações.

Um ponto fundamental nos debates político-pedagógicos travados na rede de educação profissional e tecnológica, a qual integramos, diz respeito à discussão sobre formação humana integral. Defendemos a perspectiva de uma prática educativa que busque integrar as diversas áreas do conhecimento, bem como essas áreas e a experiência cotidiana de vida daqueles que vêm à escola. Nesse sentido, a formação para o trabalho não deve ser apenas qualificação do sujeito para a realização de determinada atividade laboral, mas possibilidade de desenvolvimento de uma percepção crítica do mundo do trabalho.

A formação profissional não diz respeito, apenas, à aquisição de habilidades técnicas. Para além da aquisição

de uma habilidade, a formação deve proporcionar a chance de refletir sobre o mundo do trabalho de forma ampla, pensando de forma crítica, acerca dos processos históricos e sociais de desenvolvimento da técnica. Trata-se de refletir sobre o mundo do trabalho e suas relações sociais de produção e reprodução. Nesse sentido, a disciplina de História nos cursos de educação profissional e tecnológica tem um importante papel a cumprir ao propiciar espaços de reflexão crítica sobre o mundo do trabalho e a constituição das sociedades capitalistas contemporâneas.

Uma prática pedagógica que visa promover uma formação humana crítica e emancipadora, necessita escovar as narrativas da História a contrapelo³. Interrogar silêncios, como, por exemplo, os silêncios que recobrem a história das mulheres no mundo do trabalho, é um movimento importante na perspectiva da formação humana integral. No entanto, aos professores de história não cabe agir unicamente para reparar um lugar de invisibilidade.

3 Walter Benjamin, na Tese VII de suas 'Teses sobre o conceito de história' (1940), nos diz da necessidade de "escovar a história a contrapelo". Benjamin chama a atenção para o fato de que a transmissão da História se dá pela voz dos dominantes, "no cortejo de triunfo que conduz os dominantes de hoje [a marcharem] por cima dos que, hoje, jazem por terra." (BENJAMIN apud LOWY, 2005, p. 70). Nesse sentido, *escovar a história a contrapelo* se apresenta como movimento fundamental daqueles que pretendem recuperar para a História vozes dissonantes e derrotadas na marcha dos processos históricos. Ver mais em LOWY, Michael. "Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses 'Sobre o conceito de história'". São Paulo: Boitempo, 2005.

É imperativo além de um ensino de História que inclua todas as pessoas como sujeitos históricos, que se faça também uma reflexão sobre como, historicamente, essas subjetividades se constituíram. (...) Para formar o ‘povo’ é necessário incluí-lo na história e não educá-lo numa escola que reforça e legitima a sua exclusão da história. (FERREIRA, CERRI, 2005, p. 4)

Se o ensino de história fornece matérias-primas para a elaboração de identidades sociais, contribuindo na formação de subjetividades e jeitos de se identificar no mundo, quais matérias-primas estamos fornecendo aos estudantes? (COSTARD, 2017). Afinal, contemplamos a diversidade? Entendemos essa diversidade como uma multiplicidade harmônica de raças, cores e gênero? Ou como diversidade hierarquizada e atravessada por relações de poder que estruturam o mundo social?

HISTÓRIA DAS MULHERES NA HISTORIOGRAFIA

Considerando a vigência do patriarcado⁴, do racismo e das desigualdades de classe na sociedade capitalista, observamos uma

4 Conceito utilizado para explicar a situação das mulheres e a dominação masculina, as abordagens sobre patriarcado e patriarcalismo são variadas e dialogam com muitas correntes teóricas. Os estudos e pesquisas que compõem o campo dos feminismos utilizam concepções variadas e por vezes contraditórias, na medida em que não há um consenso acadêmico estabelecido acerca dos sentidos que o conceito evoca.

história que, usualmente, gira em torno do homem branco, oriundo de classes dominantes. Guacira Louro (1995) traz o pensamento de que

As autoras Morgante e Nader (2014) chamam a atenção para o uso de patriarcado como ideologia, no sentido weberiano do termo. Na concepção weberiana, o patriarcado diz respeito a “qualquer organização social historicamente definida que tenha no patriarca a autoridade central do grupo doméstico.” (MORGANTE e NADER, 2014, p. 6)

Assim, nesse sentido, não caberia utilizar o conceito para qualificar sociedades contemporâneas. Portanto, algumas autoras/es entendem que o uso do termo patriarcado deve ser abandonado, enquanto outras vão propor algo como “Patriarcado Contemporâneo” ou “Patriarcado Moderno”, precisamente para marcar o distanciamento da concepção weberiana, uma vez que o ‘tipo ideal’ weberiano já não dá conta das complexas relações de gênero nas sociedades capitalistas contemporâneas. Porém, abandonar o conceito por completo tampouco nos ajudaria a compreender relações de dominação e exploração sobre as mulheres que ainda vigoram na atualidade.

Há vertentes que entendem, em última instância, a dominação masculina como uma ideologia que atravessa as sociedades capitalistas contemporâneas. Esse uso do patriarcado de forma adjetiva, como ideologia, se aproxima de concepções psicologizantes e biologizantes, como se o patriarcado fosse uma espécie de característica da natureza humana. Não haveria, portanto, nas sociedades capitalistas avançadas, algo como um sistema à parte que seria o causador da opressão feminina.

Por sua vez, há aquelas que entendem o patriarcado como sistema autônomo, diferente e original, que se perpetua ao longo de diferentes modos de produção, não estando restrito ao modo de produção e reprodução capitalista da vida social. O sistema patriarcal estabeleceria relações com o sistema capitalista, sendo, ao mesmo tempo, influenciador e influenciado por este. O debate sobre a existência do patriarcado como um sistema autônomo, é ainda complexificado por uma terceira posição que identifica o patriarcado não mais como autônomo, mas como sistema subsumido ao sistema capitalista nas sociedades contemporâneas. É como se o patriarcado existisse atualmente, porém não de forma autônoma, mas vinculado e interligado – subsumido – ao próprio sistema capitalista.

Para aprofundamento, ver: MORGANTE e NADER, 2014; ARRUZZA, 2015)

a história que vem sendo escrita trata de uma masculinidade genérica, aborda sujeitos sem corpo, sem cor e sem gênero. Ela enfatiza como a metodologia vigente na disciplina ignora as múltiplas vivências e as relações entre elas em cada período histórico.

As feministas da chamada segunda onda do movimento feminista (décadas de 1960 e 1970) começaram a agravar ou aprofundar o questionamento sobre a história da mulher, grupo que era então marginalizado no campo dos estudos históricos e do ensino de história. As feministas estavam interessadas em conhecer e produzir explicações acerca dos motivos da subordinação das mulheres e dominação masculina. Nesse contexto, lançaram perguntas tais como: onde estavam suas antepassadas? Em que processos históricos poderíamos identificá-las enquanto sujeitos? O feminismo da segunda onda impacta consideravelmente a academia, influenciando diretamente o desenvolvimento de um campo de historiografia da mulher. Importante salientar que não é por acaso usar o termo mulher e não mulheres, já que nesse momento vemos a elaboração de uma história unificada sobre as mulheres, ignorando as diferenças dentro da categoria mulher, buscando encaixar a mesma nos moldes da história já existente, mesmo que esse molde as excluísse. São pressões vindas dos movimentos sociais que vão tensionar essa imagem de mulher universal, impactando também o campo acadêmico, como veremos mais à frente.

Constituída a História das Mulheres, uma das mais importantes contribuições das

historiadoras feministas foi o descrédito das correntes historiográficas polarizadas para um sujeito humano universal. Em que pesem seus esforços no sentido de acomodar as mulheres numa história que, de fato, as excluía, a contradição instaurada revelou-se fatal. A história das mulheres – com suas compilações de dados sobre as mulheres no passado, com suas afirmações de que as periodizações tradicionais não funcionavam quando as mulheres eram levadas em conta, com sua evidência de que as mulheres influenciavam os acontecimentos e tomavam parte na vida pública, com sua insistência de que a vida privada tinha uma dimensão pública implicava a negação de que o sujeito da história constituía-se numa figura universal. (SCOTT *apud* SOIHET, PEDRO, 2007, p. 286)

Assim, a história das mulheres não deveria apenas acrescentar novos fatos à história, mas sim questionar toda a sua metodologia, repensando o que é fazer história, o que são consideradas fontes históricas e tudo ao redor e no interior da disciplina. Scott (1995) ainda salienta que nesse período os/as historiadores/as não feministas reconheceram a existência da história das mulheres, mas a confinaram e *a trataram como um domínio separado*, perpetuando que as mulheres tiveram uma vivência histórica diferente da do homem

e que caberia às historiadoras feministas o estudo e pesquisa dessas vivências. A história das mulheres se situaria nas temáticas e no terreno das relações culturais (sexo, família, maternidade, vida privada). Logo, deveria ser separada da história político-econômica. Apesar da historiadora ter feito essa análise sobre o período de 1960 e 1970, podemos identificar essa separação no ensino de história atualmente, já que é possível observar nos materiais didáticos a constante separação da história das mulheres da “História Principal”, quando ainda há alguma abordagem sobre mulheres. Essa separação fica clara ao analisar os livros didáticos do PNLND 2018⁵, nos quais quando se aborda a história das mulheres, a mesma é, em muitos momentos, colocada separada do texto principal, na maioria das vezes como um adicional.

Historiadoras como Michelle Perrot trazem a ideia de que a história das mulheres procurou reverter a situação de opressão e exclusão da mulher na história, colocando então as mulheres como sujeitos, protagonistas, demonstrando seus poderes. A crítica em encarar a história da mulher apenas como uma história que reverte os papéis finalmente colocando os

5 O PNLND (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) é um programa federal cujo objetivo consiste em avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>>. Acesso em 25 mar. 2021.

corpos femininos como protagonistas é dada pelos pós-estruturalistas, que abordam no geral a desconstrução desse binarismo, e não apenas sua reversão. Assim, uma das críticas direcionada ao campo da história das mulheres ressalta que pesquisar mulheres sem pensar nos gêneros e em suas relações não contribui para a desconstrução da binaridade e oposição do feminino-masculino, por vezes alimentando essa separação.

A relação de contribuição recíproca entre o campo de pesquisa da história e os movimentos feministas faz com que o termo interseccionalidade apareça nos dois, questionando então a categoria mulher e toda a essencialização feita ao redor dela durante a segunda onda.

Uma parte dos estudos feministas se apoiaria em presumidas identidades femininas nas análises de relações raciais/ étnicas e sexuais e na elaboração das suas palavras de ordem políticas. O ideal da *sororidade*, uma suposta identidade biológica entre as mulheres, cai por terra: as mulheres descobrem-se desiguais entre si (...) (COSTA, 2009, p.192)

O movimento feminista vai tensionar o que seria a categoria ‘mulher’, chamando a atenção para o fato de que não é possível essencializar, generalizar, o que seria ser mulher. Há diferentes atravessamentos (raça, classe, orientação sexual, idade, dentre outros) que produzem

diferentes formas de identificação, diferentes formas de ser mulher no mundo. O movimento feminista, em suas variadas vertentes, ao essencializar o ser mulher, falava em nome da mulher branca de classe média. Apesar das críticas, tal universalização é apontada como elemento de força do movimento, pois criou um sentimento de irmandade e unificação entre mulheres. Esse questionamento da invisibilização de mulheres dentro do movimento foi levantado principalmente por feministas negras e lésbicas⁶, já que essas eram subjugadas dentro da categoria mulher. Com isso, a história questiona também a necessidade de não seguir os moldes de universalização para a história das mulheres, admitindo que há uma pluralização de sujeitos femininos.

O conceito de gênero surge por volta das décadas de 1980/1990 e foi utilizado na academia também como forma de se distanciar dos movimentos sociais e, assim, possibilitar que esse campo de investigação ganhasse legitimidade dentro do campo acadêmico das ciências humanas. O uso da categoria ‘mulher’ e a escrita de uma história da mulher estaria por demais associada às lutas sociais. Portanto, na reivindicação de legitimidade e reconhecimento entre os pares na academia, o conceito de gênero vai sendo gestado e cada vez mais utilizado.

6 Para maiores informações ver Manifesto do Coletivo Combahee River, 1977. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/46661/31124>>. Acesso em: 24 mai. 2021.

Em certo sentido, toda teoria feminista é ‘política’, na medida em que é fundante, no feminismo, a compreensão de que os limites convencionais da política são insuficientes para aprender sua dinâmica real. Assim, a história, a sociologia, a antropologia ou a psicologia feministas têm inegável caráter político. (MIGUEL, BIROLI, 2014, p.7)

O trecho acima aborda como os estudos possuem, sim, caráter político e parcial, negando o paradigma que foi herdado do positivismo, no qual é imposto que a pesquisa deve ser construída através de neutralidade e imparcialidade. É primordial ressaltar que tal imparcialidade é impossibilitada para qualquer estudo produzido pelo homem, pois a motivação por trás do querer pesquisar, a escolha de conceitos, categorias, do objeto de estudo e o desenvolvimento do estudo em si, são produzidos por alguém que carrega seus preceitos, pensamentos, socialização e não consegue se separar deles. A pesquisa é sempre uma pesquisa situada.

Há uma crítica feita a essa troca de ‘mulher’ por ‘gênero’ que considera a utilização do termo gênero como mais uma forma de invisibilização das mulheres, grupo que já é usualmente negado e marginalizado em uma ciência androcêntrica. Os estudos de gênero visam trabalhar com a relação entre o feminino e o masculino, admitindo que não tem como separar esses sujeitos. Guacira Louro nos lembra que “gênero – tem

uma carga conceitual mais densa e compreensiva, já que aí se inscrevem não apenas o social, mas também o biológico, a cultura e a natureza.” (LOURO, 1995, p. 103). Nesse sentido, o estudo histórico das relações de gênero incorpora uma dimensão mais relacional, em que o gênero feminino é pensado a todo o tempo em sua relação com o masculino, e as relações de poder que atravessam e constituem as identidades de gênero.

Não há como pensarmos em um gênero sem o outro. Logo, a história das relações de gênero se inicia não para apagar o protagonismo feminino, mas sim para enfim percebermos a construção que há nessa dualidade entre o feminino e masculino, o homem e a mulher, e as mudanças ao longo do tempo. A história das relações de gênero abre brechas para refletir sobre a desconstrução e desnaturalização da oposição binária homem/mulher, uma vez que busca estudar o relacionamento/relações sociais entre os gêneros e como as relações de poder atuam sobre esses corpos.

Após esses apontamentos e reflexões acerca de uma historiografia sobre história das mulheres e das relações de gênero, passamos a uma reflexão sobre algumas coleções didáticas, buscando analisar como mulheres e relações de gênero surgem nas páginas dos materiais didáticos em dois temas do ensino de história.

LIVROS DIDÁTICOS E PNLD

No site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação², na seção “Programas do Livro”, encontramos

a seguinte definição para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD):

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. (MEC/FNDE, 2017)

Ainda se enfatiza como o Programa é um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas beneficiárias. Tal importância pode ser percebida, uma vez que o Programa funciona desde 1985 e é de controle nacional.

De maneira geral, pesquisadores da área da educação tem acordo em afirmar que o livro didático é uma das ferramentas mais importantes do ensino da história, e muitas vezes o único material didático com o qual os alunos obtêm contato com a disciplina, principalmente nas redes públicas de ensino.

Logo, o que se encontra ou não no livro será parte importante do contato que o aluno terá com a história escolar. Como “*suporte de conhecimentos escolares* propostos pelos currículos educacionais” (BITTENCOURT, 2004, p.301) os livros didáticos não levam em consideração apenas o ensino da história, como também o significado para a cultura política.

Portanto, o livro didático seria uma forma de difundir ideologias de uma determinada época e sociedade. “O livro didático precisa (...) ser entendido como *veículo de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade” (BITTENCOURT, 2004, p. 302). A importância inegável dos livros didáticos faz com que o Estado interfira indiretamente na elaboração do conteúdo deles e, ainda, estabeleça critérios para avaliá-los. Assim, desde o conteúdo até a distribuição é controlada pelo Ministério da Educação (MEC), através do programa PNLD.

O PNLD do ano de 2018 aprovou 13 (treze) coleções didáticas de História para o ensino médio. Como critério de análise e definição do objeto de pesquisa, realizamos um levantamento para verificar as cinco coleções mais escolhidas entre escolas públicas que ofertam o nível médio nos municípios do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense⁷. Assim, optamos por analisar a representação de mulheres e relações de gênero nas cinco coleções cujos títulos seguem a seguir:

7 Os municípios que compõem tradicionalmente a Baixada Fluminense são Japeri, Queimados, Nova Iguaçu, Mesquita, Belford Roxo, Nilópolis, São João de Meriti e Duque de Caxias. Disponível em: <<http://www.ceperj.rj.gov.br/Conteudo.asp?ident=81>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

Tabela 1 – Coleções didáticas e números de exemplares escolhidos

Título da coleção	Editora/Ano	Autoria	Número de exemplares escolhidos
História	Saraiva, 3a edição, 2016	Georgina dos Santos, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria	87.040
História Global	Saraiva, 3a edição, 2016	Gilberto Cotrim	41.843
História, Sociedade & Cidadania	FTD, 2a edição, 2016	Alfredo Boulos Júnior	38.261
História: das cavernas ao terceiro milênio	Moderna, 4a edição, 2016	Myriam Becho Mota, Patrícia Ramos Braick	33.903
Oficina de História	Leya, 2a edição, 2016	Flávio de Campos, Júlio Pimentel Pinto, Regina Claro	25.603

Fonte: elaboração própria

Revolução Francesa

Foi escolhido o período conhecido como Revolução Francesa por ser um momento de reviravolta para o mundo, marcando o início da idade contemporânea, tendo muitos de seus ideais repercutidos até os dias de hoje. De certa forma, esse período histórico apresenta questões importantes para o movimento feminista, pois os ideais revolucionários de igualdade, fraternidade e liberdade foram grande inspiração para as feministas

da primeira onda⁸, com a criação dos primeiros clubes feministas.

Busca-se analisar como os livros didáticos tratam a revolução francesa, se há a inclusão, ou não, da importância de ações das mulheres nesse período, analisando também o modo como é retratada a participação das mulheres na revolução. Ressaltamos que a pesquisa foi feita buscando menção da atuação feminina na revolução, e não das mulheres em geral, como por exemplo a menção de Maria Antonieta, última rainha da França pré-revolucionária, que aparece em boa parte dos livros, com a recomendação de um filme baseado na história da mesma. Portanto, embora tenhamos verificado menções à rainha, não vamos nos debruçar sobre ela na medida em que nosso foco é a atuação revolucionária das mulheres.

Para uma análise geral foram elaboradas as seguintes questões: Questão 1: Há menção sobre mulheres/gênero/feminino? Questão 2: Possui a gravura ou menciona a Marcha de Mulheres à Versalhes? Questão 3: Há a abordagem da participação das mulheres na revolução? Questão 4: Menciona o movimento feminista? Questão

8 A chamada “primeira onda do movimento feminista” diz respeito a movimentos de mulheres cujas pautas principais giravam em torno da luta por igualdade de direitos políticos (o direito ao voto feminino), bem como o direito à igualdade de acesso à educação. Esses movimentos conhecidos como “sufragistas” surgiram em diversas regiões do mundo (em princípio nos EUA e países da Europa Ocidental) em fins do século XIX e princípios do século XX. Para maiores informações, ver ZIRBEL, Ilze. 2021.

5: Aborda ou apresenta Olympe de Gouges e/ou sua obra “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”?

Tabela 2 – Informações sobre o tema Revolução Francesa

Livros	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5
1 - História	Sim	Sim	Não	Não	Não
2 - História Global	Não	Não	Não	Não	Não
3 - História Sociedade e Cidadania	Não	Não	Não	Não	Não
4 - História das cavernas ao terceiro milênio	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
5 - Oficina de História	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: elaboração própria

Livro 1: História

A obra discorre sobre a revolução francesa sem mencionar a participação feminina em nenhum momento. Quando acaba de detalhar todos os acontecimentos e ao fim do texto principal, há um quadro antes dos exercícios chamado “Imagens Contam a História” no qual traz uma imagem da Marcha de Versalhes e em apenas três linhas abordam o que foi.

Livro 2: História Global

Nesta obra não foi encontrada nenhuma abordagem sobre as mulheres durante o período da revolução francesa, não há menção no texto principal e também

não apresenta quadros adicionais para tratar da participação feminina.

Livro 3: História Sociedade e Cidadania

O livro didático não aborda de nenhuma maneira a história das mulheres no período da revolução francesa.

Livro 4: História das Cavernas ao Terceiro Milênio

No texto principal do livro didático há um tópico denominado “Mulheres na Revolução”, no qual aborda como as mulheres agitaram as assembleias, criaram clubes, se alistaram no exército e lutaram por direitos. O texto discorre sobre a atuação das mulheres na sociedade pré-revolucionária. Aborda ainda os acontecimentos como a Marcha de Versalhes e a denúncia feita por Olympe de Gouges no documento “Declaração dos Direitos da Mulher e Cidadã”, comparando-o com o documento emitido pela assembleia revolucionária francesa “Declaração dos Direitos do Homem e Cidadão”. Há também uma gravura e um resumo da bibliografia de Olympe de Gouges. Na obra ainda há uma gravura sobre o “Clube Patriótico das Mulheres”, que é introduzida para informar sobre as reuniões das mulheres e o feminismo.

Na obra vemos um bom material sobre as mulheres na revolução, presente no texto principal da narrativa. Mas devemos nos atentar que há um tópico apenas para explicar essa presença feminina na revolução, e

questionar o porquê de não ser viável e/ou desejável inserir essas informações conjuntamente com a história geral da revolução.

Livro 5: Oficina de História

O livro didático aborda a história das mulheres na revolução francesa no final de toda a explicação do período, ou seja, depois do final do período napoleônico encontramos um tópico que aborda a história das mulheres. Dentro deste tópico, a abordagem da participação política das mulheres na revolução, caracterizando a inserção das mesmas na vida pública, discorre sobre as reivindicações femininas e como estas não foram atendidas. Cita, então, a feminista Olympe de Gouges e o documento produzido por ela, “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã” para denunciar as injustiças e desigualdades que ainda recaíam sobre as mulheres. Há também a indicação de um material extra, sugerindo o livro de Tânia Machado, “Virtuosas e Perigosas: Mulheres na Revolução Francesa” e os trabalhos de Arlet Farge. Explica detalhadamente a Marcha de Versalhes, acompanhando uma imagem da mesma.

Deve-se analisar que, por mais que tenha sido abrangente, a narrativa das mulheres na revolução só aparece no final do texto, reforçando a ideia de que esse assunto é extra e não é importante para o entendimento da revolução.

Era Vargas

Selecionamos o período da Era Vargas posto que nesse contexto as mulheres conquistaram o direito ao voto no Brasil. Elas são incluídas no texto do Código Eleitoral de 1932, passando a ter direito de votar e de serem votadas, bem como no texto constitucional de 1934⁹.

Pretende-se analisar como a menção ao voto feminino é feita nas obras didáticas. Se, para além da menção ao direito conquistado, procurou-se abordar a luta pelo sufrágio feminino no Brasil. Interessa-nos perceber se o direito ao voto aparece como uma concessão do governo Vargas ou resultado de uma luta mobilizada por mulheres. Buscamos ainda perceber se as mulheres são representadas como agentes sociais ou objetos da nova regulamentação. E, por fim, quem são as mulheres citadas no corpo do texto e em imagens.

Portanto, nossa análise vai residir sobre a menção a mulheres que, de alguma maneira, estão relacionadas à luta pelo sufrágio. Não nos debruçamos sobre menções a outras mulheres que, por ventura, figuram no texto didático, mas que não estão diretamente relacionadas

9 Em 1932, no dia “24 de fevereiro, o Governo Provisório edita o Decreto nº 21.076 (Código Eleitoral). Nele, mulheres alfabetizadas, com idade superior a 21 anos, sem restrição quanto ao estado civil, podem alistar-se como eleitoras. O decreto também institui a Justiça Eleitoral.” *In*: “Veja a cronologia do voto feminino no Brasil”. 03 nov. 2020. Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/704228-veja-a-cronologia-do-voto-feminino-no-brasil/>>. Acesso em 15 mai. 2021.

à questão da luta pelo direito político do voto, tal como Olga Benário, por exemplo.

Elaboramos um quadro em que tentamos responder às seguintes questões: 1 - Há menção sobre mulher(es)/ gênero/Feminino? 2 - A obra aborda a luta pelo sufrágio feminino no corpo principal do texto didático? 3 - A obra aborda a luta pelo sufrágio feminino em quadros anexos ao texto principal? 4 - Quais personagens femininas relacionadas à luta pelos direitos políticos são mencionadas?

Tabela 3 – Informações sobre o tema Era Vargas

Livro	questão 1	questão 2	questão 3	questão 4
História	sim	Não	sim (em outro capítulo da obra)	Bertha Lutz
História Global	sim	Sim	não (está no corpo principal do texto)	Bertha Lutz, Alzira Soriano, Carlota Pereira de Queirós, Leolinda Daltro
História, Sociedade e Cidadania	sim	Não	sim	Carlota Pereira de Queirós, Bertha Lutz,
História: das cavernas ao terceiro milênio	sim	Não	sim	Bertha Lutz, Diva Nolf, Alzira Soriano, Almerinda Gama
Oficina de História	sim	Sim	não (está no corpo principal do texto)	Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft, Nisia Floresta, Bertha Lutz, Carlota Pereira de Queirós

Fonte: elaboração própria

Livro 1: História

Na obra observamos uma pequena menção ao voto feminino. Há uma referência à personagem histórica Bertha Lutz em um capítulo anterior (capítulo I - Brasil: a primeira República). Na página 27, há um quadro anexo ao texto principal intitulado “Outra dimensão: Personagem”. O quadro traz uma biografia de Bertha Lutz e, portanto, consideramos que apresenta uma abordagem que representa as mulheres como agentes na luta por igualdade de direitos políticos e civis, a partir do recurso de apresentar a biografia de Bertha Lutz. Por sua vez, vale destacar que a obra didática guarda um silêncio sobre outras personagens importantes dessa luta.

Livro 2: História Global

O livro menciona a conquista do direito ao voto feminino em 1932, instituído no Código Eleitoral. Aponta o ano de 1933 como o primeiro ano em que as mulheres puderam votar no Brasil. Entretanto, marca que “antes disso” Alzira Soriano foi eleita prefeita no Rio Grande do Norte. E cita algumas mulheres que teriam se candidatado à Assembleia Constituinte que veio a se formar em 1934. É interessante marcar a citação à feminista Leolinda Daltro, algo raro nas demais coleções que costumam citar apenas Bertha Lutz e a primeira mulher eleita para a câmara dos deputados, Carlota Pereira de Queirós. Leolinda Daltro foi professora e

fundadora do Partido Republicano Feminino, em 1910, no Rio de Janeiro.

O trecho que aborda a questão do voto feminino e de conquistas para as mulheres na Constituição de 1934 é retirado do arquivo digital da Fundação Getúlio Vargas/CPDOC. O trecho em questão menciona conquistas femininas, sobretudo relacionadas às questões dos direitos trabalhistas; porém não traz essas conquistas como fruto da luta dos movimentos de mulheres, tanto no que diz respeito à conquista dos direitos políticos, quanto no que se refere aos direitos sociais e trabalhistas.

O livro não traz nenhuma imagem dessas mulheres, mas, como ponto positivo, essa narrativa não vem em um quadro anexo ao corpo principal do texto didático. Ou seja, as informações estão incorporadas no texto principal. E apesar de não trazer imagens, há uma questão proposta para reflexão.

Livro 3: História, Sociedade e Cidadania

A menção à conquista do direito de voto das mulheres está presente nas últimas linhas do texto que versa sobre o “Movimento paulista de 1932”. Nessas linhas o livro apresenta o novo Código Eleitoral de 1932 e cita que “A primeira deputada brasileira foi a médica paulista Carlota de Queirós, eleita pela Assembléia Nacional Constituinte de 1933.” (BOULOS JR., 2016, p.115)

Em seguida, há um quadro ‘Para saber mais’ em que temos um trecho da historiadora Rachel Soihet (O

feminismo na Primeira República)¹⁰ no qual a autora aborda o movimento sufragista brasileiro e, em especial, a figura de Bertha Lutz. Vemos também uma foto da bióloga. Portanto, identificamos que há menção ao movimento feminista brasileiro e a compreensão de que o direito ao voto feminino foi uma conquista impetrada pelas mulheres.

Livro 4: História: das cavernas ao terceiro milênio

O livro apresenta em formato de anexo, ou seja, à parte do corpo principal do texto, um quadro sobre a conquista do voto feminino. O texto se inicia recuando ao século XIX e apontando que desde fins deste século, debates acerca do direito de voto das mulheres vinham sendo travados no país. Consideramos positivo esse recuo histórico que sinaliza o direito do voto feminino como resultado de um processo histórico de lutas.

O texto cita Bertha Lutz e a formação da Federação Brasileira para o Progresso Feminino. A Federação é apresentada como espaço de articulação de mulheres escolarizadas e oriundas das camadas médias e abastadas. O texto cita Diva Nolf, acadêmica da área do Direito que solicitou o direito ao voto, mas teve sua solicitação negada. Diva teria escrito, a partir dessa negação, uma obra sobre sua luta pelo direito

10 O trecho do livro didático é retirado de SOIHET, Rachel. Movimento de Mulheres. PINSKY, Carla; PEDRO, Joana (orgs.) **Nova História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

à cidadania. Essa personagem só é citada aqui, não aparecendo em outros livros didáticos analisados.

O texto aborda ainda o caso do Rio Grande do Norte, estado em que a proibição do voto feminino foi rompida em 1926. Cita a primeira mulher latino-americana eleita prefeita, Alzira Soriano, na cidade de Lajes (RN). Por fim, o texto aborda o Código Eleitoral de 1932, no qual a distinção de sexo para o direito do voto foi abolida. Uma imagem ao lado do texto apresenta uma fotografia de Almerinda Farias Gama, mulher negra e deputada classista eleita para compor a Assembleia Nacional Constituinte em 1933 (importante ressaltar que o Código Eleitoral de 1932 previa a eleição de número determinado de deputados(as) classistas, que eram eleitos pelos sindicatos profissionais). Almerinda é eleita representante pelo sindicato das(os) datilógrafas(os). O texto não cita a deputada eleita, representante pelos estados, Carlota Pereira de Queirós. Consideramos bastante positiva a referência à Almerinda, trazendo como protagonista das lutas por direitos políticos uma mulher negra, nordestina e trabalhadora.

O texto sobre a conquista do voto feminino no Brasil é relevante sobretudo porque apresenta mulheres que se organizaram e lutaram pelo direito ao voto, reparando uma imagem comum que invisibiliza essas lutas feministas. Por vezes, tende a ser predominante a referência ao direito de voto das mulheres como algo 'dado' pelo governo Vargas. Nesse sentido, o texto é positivo. Porém, ainda assim, o texto aparece destacado do corpo principal do texto didático, o que consideramos

problemático, uma vez que reforça a ideia de que esse capítulo da história das mulheres no Brasil é algo à parte, à margem, da História.

Livro 5: Oficina de História

No livro, a menção ao voto feminino, surge logo na entrada do capítulo dedicado ao primeiro governo Vargas (capítulo 3 - Retratos do Brasil). Há um quadro intitulado ‘De olho nos conceitos’ em que aparecem os conceitos de “sufrágio universal’ e “feminismo”. Há um espaço significativo na obra destinado à abordagem da luta das mulheres por igualdade política. O tópico ‘Mulheres na Política’, inserido no texto principal da narrativa, retoma o período da Revolução Francesa, citando Olympe de Gouges e a ‘Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã’ e a inglesa Mary Wollstonecraft e seu livro de 1792, “Defesa dos Direitos da Mulher”. A obra aborda o movimento sufragista, enfatizando a Europa e os EUA. No Brasil, há menção à Nísia Floresta e à publicação de “Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens”, obra produzida a partir da leitura do trabalho de Mary Wollstonecraft.

O estado do Rio Grande do Norte é mencionado como o primeiro no Brasil a legalizar o voto feminino, em 1928. Em seguida, a obra cita a figura de Bertha Lutz, destacando a importância da bióloga como uma das principais líderes do movimento sufragista brasileiro, cuja atuação foi fundamental para alcançar a inclusão das mulheres no Código Eleitoral de 1932, garantindo o

direito de voto e participação das mulheres nas eleições de 1933. Por fim, o livro menciona Carlota de Queirós, como única mulher que participou da Assembleia Constituinte e traz uma imagem de uma mulher votando em 1933.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre o tema da Revolução Francesa, ao compararmos as leituras realizadas com as análises dos livros didáticos verifica-se que a luta feminina na Revolução Francesa é negligenciada nos livros didáticos. Dentre os cinco livros mais escolhidos pelas escolas na PNLD 2018 apenas dois abordam o básico sobre a participação feminina nesse momento histórico de tamanha importância.

Apesar de haver a abordagem, analisar a forma pela qual ela é implementada é essencial. A história da mulher é retratada como adicional, não importante para a história principal, como mais um conhecimento extra, não essencial. Ao criar um tópico abordando apenas a história feminina há a perpetuação da separação dos gêneros, que como já mencionado nesse artigo, não são separados e sim interdependentes. Assim, tratar a narrativa feminina como algo à parte vai contra a percepção de que as mulheres participam, modificam e moldam a sociedade.

É importante ressaltar que há menção apenas de uma figura feminina durante esse período, a feminista Olympe de Gouges e o documento por ela elaborado, que

teve grande relevância para a história e o movimento feminista. Contudo, diversas outras mulheres poderiam ser mencionadas. É importante ressaltar a constante menção à Olympe possa ocorrer por ela ser uma mulher burguesa e a revolução francesa é, afinal, uma revolução burguesa. Nesse sentido, destacamos a percepção de que as mulheres mencionadas são usualmente mulheres provenientes das camadas burguesas da sociedade francesa. Não são mencionadas, por exemplo, a participação das mulheres-soldados, mulheres do povo e as mães republicanas. (MORIN, 2009)

Portanto, conclui-se que há muito o que repensar na forma como descrever e apresentar a Revolução Francesa incluindo as mulheres como sujeitos históricos reais, as colocando no corpo principal das narrativas, sem segregações, perpetuando assim que a história é escrita por todos os sujeitos que estão vivenciando-a.

Sobre a luta pelo direito ao voto feminino no contexto brasileiro, pudemos verificar, a partir de nossas análises, que ela está presente nas coleções didáticas. No entanto, vale pontuar que na maior parte das coleções analisadas as informações sobre o movimento sufragista brasileiro vêm em um quadro à parte do corpo principal do texto. Esse posicionamento do assunto em um quadro anexo ao texto principal pode contribuir para reforçar a imagem da história das mulheres (e, em geral, das questões relativas a mulheres) como um nicho dentro da história da humanidade. Nesse sentido, entendemos que incorporar as informações sobre a história das mulheres

ao corpo central das narrativas segue sendo um desafio a ser alcançado.

Gostaríamos de ressaltar, ainda, que embora vejamos como algo positivo a menção à Bertha Lutz, que está presente em todos os cinco livros analisados, sentimos falta de referências a outras mulheres que protagonizaram as lutas históricas por igualdade de direitos políticos. Nos parece que Bertha Lutz, por ser uma intelectual que propôs uma forma de luta institucionalizada, dentro dos marcos da legalidade, e que acaba obtendo vitórias, é a referência escolhida para representar a luta feminista pelo voto. Seria interessante trazer à luz outras mulheres, vozes dissonantes que, também, foram agentes no seu tempo histórico, tal como a figura das professoras Leolinda Daltro e Maria Lacerda de Moura (essa última não foi citada em nenhum dos livros analisados). Recuperar a trajetória de outras mulheres contribuiria para assinalar a diversidade dentro do próprio movimento feminista, fraturando a imagem, talvez, harmoniosa que acaba prevalecendo quando a única referência apresentada é aquela associada à Bertha Lutz. Também consideramos simbólico que, ao se referir às mulheres eleitas para compor a Assembleia Constituinte de 1933, as obras didáticas mencionem, por mais vezes, o nome de Carlota de Queirós e menos o nome de Almerinda Gama. Ambas são eleitas deputadas, Carlota eleita pelo estado de São Paulo e Almerinda é deputada classista. O fato de Carlota aparecer mais vezes nas narrativas didáticas nos revela uma escrita da história que, ainda privilegia a voz dos vencedores, posto

que Almerinda é uma trabalhadora negra, nordestina, enquanto Carlota, uma mulher branca, oriunda das classes abastadas de São Paulo.

Analisar os materiais didáticos aprovados pelo PNLD de 2018, nos dá a compreensão do porquê tão poucas brasileiras aprendem sobre mulheres, ou o movimento feminista na escola, e ainda mais o porquê de meninas negras se sentirem tão pouco representadas. Em um país no qual 52% da população é negra e 51,8% da população é mulher, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)¹¹, as narrativas da história escolar poderiam e deveriam contemplar representatividade e conhecimento sobre esses grupos.

Apesar dos questionamentos e mudanças, dentro da disciplina de história, possuem raízes no início do século passado, ainda observamos permanências no ensino da disciplina no Brasil. Tomando como base o pensamento de Allieu (1995) acerca das funções da História escolar, Monteiro assinala:

em nosso universo ocidental multicultural, sobre quais raízes construir, qual memória ensinar hoje em dia? Até muito recentemente, operávamos a partir de uma escolha realizada pelo Estado, que definia

11 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 2019. Disponível em: < <https://educa.ibge.gov.br/> >. Acesso em 25 mai. 2021.

que passado seria necessário conhecer e lembrar. Hoje confronta-nos o desafio de contemplar a multiplicidade do mundo e sua indeterminação para auxiliar nossos alunos a construir sua memória e suas identidades a partir de uma História que considere as rupturas, conflitos, crises públicas e privadas, em suas infinitas diferenças. (MONTEIRO, 2007, p.110)

Nesse sentido, entendemos que o Brasil, país constituído a partir de processos de apagamento e violência contra determinados grupos sociais, necessita de um ensino de história que problematize e leve em consideração esses silenciamentos, apagamentos e invisibilização. A inserção das mulheres nas narrativas didáticas da história escolar revela-se, portanto, como movimento fundamental e necessário.

AGRADECIMENTOS

Escrever este capítulo e realizar essa pesquisa em tempos de pandemia não foi tarefa fácil. Agradecemos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) pelo apoio dado à realização dessa pesquisa com a bolsa PIBIC Jr. Gostaríamos de agradecer, imensamente, aos nossos familiares, amigos e amigas que nos deram suporte e incentivo para a realização desse trabalho em meio a um tempo de tantas perdas, incertezas e tristezas diante do grave quadro da

pandemia de coronavírus no nosso país. Agradecemos aos cientistas e pesquisadores em geral que, através de seu trabalho, resistem.

REFERÊNCIAS

ARRUZZA, Cinzia. “Considerações sobre gênero: reabrindo o debate sobre patriarcado e/ou capitalismo”. Revista Outubro, ed. 23, jan. 2015.

Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/06/2015_1_04_Cinzia-Arruza.pdf> Acesso em: 25 jul. 2021.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOULOS JR., Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**. vols. 2 e 3 - 2 ed. São Paulo: FTD, 2016.

CAMPOS, Flávio de; PINTO, Júlio P.; CLARO, Regina. **Oficina de História**. vols. 2 e 3 - 2 ed. São Paulo: Leya, 2016.

COSTA, Suely G. Gênero e história. *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia** - 2 ed. - Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. p.187-208.

COSTARD, Larissa. “Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História.” **Fronteiras & Debates**. Publicação semestral do Colegiado do Curso de História da Universidade Federal do Amapá (Unifap). v.4, n.1, p. 159-175, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras/article/view/3635/larissav4n1.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

COTRIM, Gilberto. **História Global**. vols. 2 e 3 - 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

FERREIRA, Angela R.; CERRI, Luís Fernando (orientador). História das mulheres no ensino de História do Brasil: uma análise das abordagens do livro didático. **Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz**. 2005, Londrina. Anais. Londrina: ANPUH, 2005. p.1-9. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206572_ec108f7bf28a40cd534b4da5e72fb870.pdf. Acesso em: 15 mai. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOURO, Guacira L. **Gênero, História e Educação**: construção e reconstrução. Educação & Realidade. 20(2) jul./dez. 1995, p. 101-132. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71722>. Acesso em: 25 mar. 2021.

MEC; FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). **Programas do livro** (site). 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro>. Acesso em 20 mai. 2021.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política: uma introdução**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Paolla U. **(In)visibilidade das Mulheres Brasileiras nos livros didáticos de História do ensino médio (PNLD, 2015)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação. PUC-RS, 2016.

Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8037>. Acesso em: 25 mar. 2021.

MORGANTE, Mirela Marin; NADER, Maria Beatriz. “O patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico”. Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e Práticas Científicas. Jul./Ago. 2014.

Disponível em: http://encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1399953465_ARQUIVO_textoANPUH.pdf

Acesso em: 25 jul. 2021.

MORIN, Tânia M. **Práticas e representações das mulheres na Revolução Francesa - 1789-1795.**

Dissertação (Mestrado em História Social). Programa de Pós Graduação em História Social. USP-SP, 2009.

Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-01022010-165929/pt-br.php>.

Acesso em: 15 mai. 2021.

MOTA, Myriam B.; BRAICK, Patrícia R. **História: das cavernas ao terceiro milênio.** vols. 2 e 3, 4 ed. São Paulo: Moderna, 2016.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva.** Revista Brasileira de História. São Paulo. v.13, nº 25/26, p.143-162, set.1992/ago.1993.

Disponível em: www.anpuh.org.br. Acesso em: 25 mar. 2021.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade. 20(2) jul./dez. 1995. p. 71-99.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em 15 mai.2021.

SERRA, Enio. Currículo e docência na Educação de Jovens e Adultos. In: SERRA, Enio; MOURA, Ana Paula A. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos em debate.**

Jundiaí, SP: Paco, 2017.

SOIHET, Rachel e PEDRO, Joana Maria. **A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.27, n° 54, 2007. p. 281-300. Disponível : www.scielo.br. Acesso em 25 mar. 2021.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de C.; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. **História**. vols. 2 e 3, 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

ZIRBEL, Ilze. 2021. “Ondas do feminismo”. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia. Vol.7, n.2, 2021. p.10-31. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/wp-content/uploads/sites/178/2021/03/Ondas-do-Feminismo.pdf>. Acesso em 15 mai. 2021.

Capítulo 2

A RELEVÂNCIA DO ESTUDO DE HISTÓRIA NO COMBATE AO FENÔMENO ANTI-INDÍGENA: ESTUDO DE CASO NO CAMPUS AMAJARI DO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA (IFRR)

Marcos Antônio de Oliveira

INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresentará uma das características do Estado de Roraima: o forte sentimento anti-indígena e o seu contraponto no Campus Amajari

(CAM) do Instituto Federal de Roraima (IFRR), situado a 156 km da capital Boa Vista. Este sentimento se espalha pela sociedade roraimense, fazendo com que os dez povos indígenas presentes no estado sejam alvo de diferentes formas de preconceitos, incluindo o racismo institucional, promovido em órgãos estaduais e federais (REPETTO, 2008; ALONSO, 2013; MELLO, 2018). Tal sentimento é oriundo da formação desse estado bem como de suas elites e, conseqüentemente, da construção de uma visão equivocada, a saber, que os indígenas locais dificultariam o desenvolvimento econômico por possuírem grande quantidade de terras¹, detentoras por sua vez de riquezas naturais que, certamente, não deveriam ser exploradas por empreendimentos mineradores, madeireiros ou por parte do agronegócio.

Nossa hipótese para contribuir na ruptura dessa visão preconceituosa sobre os povos indígenas propõe uma maior importância atribuída aos componentes curriculares da área de Humanidades, em especial ao ensino de História nas escolas públicas e privadas (Grupioni, 1994; Bittencourt, 1994; Mota Rodrigues, 1999; Silva, 2019; Gandra & Nobre, 2014). Aludimos para tal ruptura à educação escolar na concepção freireana (FREIRE, 1987; 2001), a partir da qual a escola pode ser interpretada como libertadora.

1 46% do total do estado de Roraima são unidades de preservação ou terras indígenas, de acordo com nota técnica do Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: <https://especiais.socioambiental.org/inst/esp/raposa/indexa763.html?q=node/78>. Acesso: 19 de maio de 21.

Há, por um lado, um sentimento racista na sociedade roraimense, estimulado pelas elites locais mas, por outro lado, é importante pensar que há na escola professores/as, estudantes e outros/as profissionais comprometidos/as com a transformação da sociedade. Considera-se, portanto, que há possibilidades de resistências, através de pessoas que se opõem a essas ideias pré-estabelecidas e que fazem da educação uma ferramenta de transformação da realidade em que vivemos. É neste sentido que se constrói o pensamento crítico por meio da educação.

Para propor a superação das visões preconceituosas supracitadas faremos uma digressão acerca dos conflitos em torno da sociedade envolvente roraimense e dos povos indígenas, acompanhada de uma reflexão sobre a importância do componente curricular História no currículo da educação profissional e tecnológica, em especial no ensino médio e, por fim, apontaremos alguns caminhos que o CAM² tem desenvolvido para vencer o sentimento anti-indígena, aliados aos componentes curriculares da área de Humanidades.

Este capítulo é um desdobramento da pesquisa de doutorado “Indígenas e ensino médio em Roraima: demandas de estudantes Macuxi” (OLIVEIRA, 2020), desenvolvida na Faculdade de Educação da USP (FEUSP), a qual tinha como principal objetivo compreender as motivações que levavam estudantes Macuxi ao Campus

2 Esta sigla será usada para identificar o Campus Amajari do Instituto Federal de Roraima.

Amajari do IFRR. Assim, sustentada em uma parte dessa pesquisa sobre o CAM, passamos a vê-lo nesta reflexão como um espaço salutar de diversidade cultural em ambiente escolar (OLIVEIRA; LIMA 2019).

Embora neste campus a convivência entre os diferentes grupos étnicos tenha ocorrido nem sempre de forma harmoniosa, indígenas, não indígenas e venezuelanos/as fazem parte do corpo discente e docente da instituição. Além disso, recentemente, a comunidade escolar elegeu uma indígena Wapichana como sua diretora geral, evidenciando as possibilidades de enfrentamento das posições anti-indígenas, também por via da gestão escolar democrática.

A partir da lei 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio da inclusão de conteúdos referentes à história e à cultura dos povos indígenas brasileiros, a História, aliada às demais, pode auxiliar neste processo de empoderamento das populações indígenas e de um maior respeito às diferenças culturais e étnicas existentes na região. Relataremos experiências desenvolvidas em 2016, 2020 e 2021, que comprovam nossa hipótese na construção de um fortalecimento da percepção étnica dos discentes e servidores/as do CAM.

INDÍGENAS NA SOCIEDADE RORAIMENSE

Segundo o Censo IBGE de 2010, no Brasil as populações indígenas atingem um total aproximado de 896.917 pessoas em um contingente de 255 povos

listados, sendo que 324.824 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais (ISA, 2019). O estado de Roraima possui 55.922 indígenas, sendo 28.763 homens (51,4%) e 27.159 mulheres (48,6%). Deste total, 46.505 residiam em Terras Indígenas (TIs) (83,16%) e 9.417 residiam fora de TIs³ (16,84%). Em 2010, quando o censo do IBGE foi realizado, Roraima era o estado com o maior número de pessoas que se autodeclararam indígenas: 11% de uma população total de 450.479 pessoas (Folha de Boa Vista, 2021).

Segundo o Conselho Indígena de Roraima (CIR), há 470 comunidades indígenas distribuídas em 10 etnias (Macuxi, Wapichana, Taurepang, Patamona, Saporá, Yanomami, Ye'kuwana, Ingarikó, Wai-Wai e Waimirim-Atroari), que vivem conflitos com os regionais, em sua maior parte vinculados às disputas pela posse de suas terras originárias. São 32 Tis regularizadas, divididas entre terras contínuas (Yanomami, São Marcos e Raposa Serra do Sol) que, grosso modo, são demarcações que não permitem a presença de não indígenas, exceto aos autorizados pelos próprios indígenas, acarretando em sentimentos contraditórios na população do estado.

A TI Yanomami, por exemplo, é cobiçada por garimpeiros e empresas mineradoras. Aliás, essa terra indígena tem sofrido invasões de garimpeiros ocorridas em plena pandemia de Covid-19. Entre janeiro a dezembro de 2020, essa região teve 2.400 hectares desmatados de suas áreas de floresta, ou seja, o equivalente a 500 campos de futebol, caracterizando um aumento de 30%

no desmatamento, somente no ano de 2020, conforme o relatório “Cicatrizes na floresta: evolução do garimpo ilegal na TI Yanomami em 2020”⁴ (ISA, 2021)⁵.

Nas Terras Indígenas Raposa Serra do Sol e São Marcos, os indígenas, tem sofrido ameaças de grandes fazendeiros e garimpeiros. Somente na TI Raposa Serra do Sol, por exemplo, foram assassinadas 21 lideranças indígenas durante o processo de demarcação, que durou 10 anos, somente concluído em 2005 (ISA, 2019).

As TIs restantes foram demarcadas em blocos, ou ilhas. Atualmente, o governo federal tem tornado claras suas intenções de rever demarcações, permitir a mineradoras, madeireiras, agricultores e garimpeiros, o acesso às TIs, gerando uma sensação de insegurança aos povos da região, colocando em risco os habitantes das TIs e abrindo precedentes para sérias ameaças à manutenção dos direitos humanos nestas áreas (ISA, 2019).

Tais situações são possíveis na sociedade brasileira em virtude de uma visão estereotipada sobre os povos indígenas, reproduzida de diferentes maneiras (Andrade, 2012, p. 10) e de uma ignorância acerca da atual situação dessas populações, retroalimentando uma

4 Relatório disponível para download em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/cicatrizes-na-floresta-evolucao-do-garimpo-ilegal-na-ti-yanomami-em-2020>.

5 Mais detalhes estão disponíveis na reportagem completa publicada por Biasetto (2021): <https://oglobo.globo.com/sociedade/um-so-planeta/garimpo-ignora-pandemia-avanca-30-na-terra-indigena-yanomami-em-2020-24939963> Acesso em: 26/06/2021.

percepção preconceituosa, na qual os indígenas são vistos como um suposto empecilho ao desenvolvimento e, por isso, necessitariam ser incorporados à sociedade para conseguirem viver com dignidade. Ocorre que tal desejo por desenvolvimento econômico está associado a uma ideia de consumismo e urbanismo que, no caso de Roraima, desencadeia visões contraditórias do desenvolvimento, tanto entre indígenas quanto não indígenas.

Um estudo do antropólogo Maxim Repetto (2008), professor do Núcleo Insikiran⁶ da UFRR, sobre os movimentos indígenas em Roraima aponta tal confusão.

No período no qual a sociedade roraimense discutia a regulamentação da TI Raposa Serra do Sol⁷, os não indígenas interpretaram a demarcação da TI como um empecilho para o desenvolvimento econômico do

6 O Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena é vinculado à Universidade Federal de Roraima, foi criado para atender as demandas das comunidades indígenas de Roraima representado por suas organizações, com o objetivo de viabilizar a formação profissional, de modo específico, diferenciado e intercultural. Disponível em: http://ufr.br/insikiran/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=268. Acesso em: 23/07/2018.

7 A TI Raposa Serra do Sol teve sua área formalmente identificada pela FUNAI em 1993, com a publicação no *Diário Oficial da União* do seu memorial descritivo com as coordenadas geográficas do perímetro proposto para demarcação. Esta privilegiou limites naturais e excluiu a cidade de Normandia e as terras no seu entorno. Todo o processo durou 12 anos, período em que ocorreram invasões por arroteiros, a criação do município de Uiramutã e o assassinato de 21 lideranças indígenas com o intuito de impedir a homologação da TI, que finalmente veio a ocorrer em 2005. Disponível em: <https://especiais.socioambiental.org/inst/esp/raposa/>. Acesso em: 11 set. 2019.

estado, pois impediria o crescimento promovido pela rizicultura e pela mineração, que ocorriam nas terras a serem demarcadas. Esta TI está localizada ao norte do estado de Roraima, na fronteira com a Venezuela a noroeste e, a nordeste, com a República Federativa da Guiana, ocupando aproximadamente 7,5% do estado roraimense. A vegetação de seu território é conhecida como lavrado, favorável à criação de gado e ao cultivo de arroz, milho e feijão, por possuir grandes várzeas. A área causa a cobiça de fazendeiros e políticos locais e, sendo rica em minérios como ouro e diamantes, atrai garimpeiros, que já realizaram exploração nas décadas de 1980 e 1990 nessa TI (ALONSO, 2013, pp. 30-31).

Os conflitos em torno da demarcação da TI Raposa Serra do Sol opuseram grupos desfavoráveis à demarcação, defensores da ideia segundo a qual os recursos naturais não deveriam ser geridos pelos povos indígenas, pois impediriam o crescimento econômico roraimense. Tais grupos incluíam rizicultores, migrantes garimpeiros, políticos locais e o Exército, que interpretava a demarcação em área fronteira como um perigo à segurança nacional. Os favoráveis a ela eram os indígenas, representados por suas organizações, principalmente o Conselho Indígena de Roraima (CIR), missionários católicos vinculados ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e organizações indigenistas, defensores do direito constitucional dos povos indígenas.

A discussão gerou em algumas lideranças indígenas da região o apoio à demarcação em ilhas estimuladas

por uma prática dos agentes da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), influenciadas pelo discurso do desenvolvimento econômico, ou por serem trabalhadores das fazendas, garimpeiros ou proprietários de terras. Essas lideranças afirmavam que a demarcação em ilhas permitiria a presença dos não indígenas e manteria os empregos, indústrias, escolas e melhorias materiais na sociedade roraimense e na região demarcada. Todavia outras lideranças defendiam a demarcação em terras contínuas, o que implicaria a saída dos não indígenas, pois acreditavam ser capazes de administrar seu próprio desenvolvimento⁸. Esta segunda proposta prevaleceu e foi difundida pela mídia e grupos econômicos do estado como sendo um erro. Nas palavras de Repetto (2008, p. 91):

Desse modo, o significado do termo “desenvolvimento” oscila entre campos semânticos que ora privilegiam os aspectos

8 Reportagem da *Folha de S. Paulo* (11/02/2019) tratando dos 10 anos de comemoração da demarcação da TI Raposa Terra do Sol mostrava a situação de aumento da população indígena em 32% depois da saída dos não índios e da manutenção do rebanho de bovinos da região, representando, junto com a TI São Marcos, 50.437 cabeças de gado, o equivalente a 6,2% do total do rebanho do estado. A matéria demonstrava o sucesso da demarcação para os indígenas residentes na TI. Em contrapartida, aquele que se tornaria presidente da República em 2019 expressava seu desejo de retomar a região para os rizicultores para trazer “desenvolvimento” tanto para os indígenas como para o estado de Roraima. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/02/dez-anos-apos-vitoria-no-stf-indigenas-se-preparam-para-enfrentar-bolsonaro-em-rr.shtml>. Acesso em: 11 fev. 2019.

econômicos e culturais e ora todo o campo social e simbólico. É importante chamar a atenção para o fato de que essas diferenças de sentido nos usos do termo decorrem de cada grupo interpretar a questão a partir de seus próprios moldes culturais e ideológicos. Neste contexto, as incertezas sobre o impacto do desenvolvimento na vida das comunidades são inquietantes e, o que é pior, elas impedem a própria compreensão da questão.

Concordamos com os argumentos de Ferreira (2015), segundo o qual as realidades indígenas requerem uma variedade de soluções que não se restringem a reproduções de nossas realidades sociais, mas de opções próprias, que escapam de definições fechadas ou imperativas:

as comunidades indígenas têm o direito de pensar o desenvolvimento de modo diferente do padrão, pois é indispensável reconhecer que esse desenvolvimento seja visto a partir de outros paradigmas que professem a qualidade de vida, bem estar e felicidade. Trata-se, assim, de garantir a liberdade dos grupos étnicos indígenas de viver e buscar o seu bem estar e a sua felicidade segundo seus próprios padrões de necessidades básicas e suas respectivas escalas de

valores. Somente por meio da liberdade dos grupos étnicos, de acordo com seus próprios padrões de necessidades básicas e seus respectivos valores. (FERREIRA, 2015, p. 68).

Tal ponto de vista se expressa ainda nas palavras dos/as indígenas de Roraima que vivem na TI Raposa Serra do Sol, constantes em seus documentos sobre os resultados e ações naquele período de demarcação:

A demarcação integral da Terra Indígena Raposa Serra do Sol é um exemplo importante de reconhecimento pleno dos direitos dos povos indígenas no Brasil. Não há argumentos antropológicos ou jurídicos que vinculem o direito pleno à terra indígena a um certo desenvolvimento sócio-cultural e econômico entre os povos envolvidos. O direito pleno à nossa terra ancestral é justamente para permitir que possamos viver do nosso jeito e construir um futuro baseado nas nossas visões de progresso e bem estar. A homologação da T. I. Raposa Serra do Sol resultou na diminuição visível dos conflitos diretos e indiretos sobre terra em Roraima. A tranquilidade de não sermos atacados em nossas próprias casa e roças tem um valor e um efeito incalculável para as nossas comunidades. (DOSSIÊ, 2017, p. 11)

Sendo assim, entendemos que o desenvolvimento econômico e social é produzido e interpretado de acordo com cada povo ou nação indígena, que devem, por sua vez, conduzir seus processos próprios de desenvolvimento. Entretanto, segundo Repetto (2008), a realidade de Roraima proporciona o estímulo ao preconceito contra os indígenas:

Estes discursos se fazem presentes em diferentes âmbitos da sociedade roraimense: uma vez que deputados e governadores defendem estas ideias, as pessoas comuns, acabam por aceitar estes pareceres. Isto se dá, primeiramente, pelo controle que os grupos de poder exercem sobre os meios de comunicação de massas e, em segundo, pelo desconhecimento da realidade mais ampla que envolve os indígenas. Como já comentei, boa parte da crescente migração para Boa Vista nas décadas de 1980 e 90, se deveu ao auge do garimpo, assim na periferia da cidade moram muitos ex-garimpeiros, que ficaram afastados desta atividade por causa dos conflitos. Isto acaba por levar uma grossa parte da opinião pública a acatar e reproduzir estes discursos. (Repetto, 2008, p. 54).

Pode-se afirmar que grande parte da sociedade roraimense ignora a realidade dos povos indígenas

e, para compreendê-los como parceiros e não como inimigos do estado, necessita de subsídios para obter mais conhecimentos. Nessa perspectiva, Cunha (2017) assinala que “a posição dos índios no Brasil de hoje e de amanhã se desenhará na confluência de várias opções estratégicas, tanto do Estado brasileiro e da comunidade internacional quanto das diferentes etnias. Trata-se de parceria” (Cunha, 2017, n.p). Consequentemente, a escola passa a ser um instrumento fundamental para o entendimento dessa situação pois, especificamente no caso do IFRR, possibilita a convivência e estimula um ambiente de interação cultural entre indígenas e não indígenas.

O Campus Amajari possui 440 estudantes, sendo 240 autodeclarados indígenas⁹. Apesar de serem maioria na instituição, esses/as estudantes foram ou são vítimas de preconceito, dentro ou fora da instituição, alimentado na sociedade roraimense pela ideia equivocada de que os povos originários impedem o desenvolvimento econômico e social do estado. Assim, alguns desses/as jovens indígenas chegam à instituição pressionados pelos constantes conflitos enfrentados regularmente e, quando não há intervenção do Campus, têm dificuldades para melhorarem sua autoestima.

9 Entre as comunidades que possuem mais estudantes indígenas estão Contão e Araçá da Serra (TI Raposa Serra do Sol), com 27 alunos, respectivamente: Raposa, 18; Araçá (Amajari), com 17; e Três Corações (Amajari), 15 alunos. Ver em: <http://amajari.ifrr.edu.br/noticias/dia-do-indio-ifrr-amajari-garante-acesso-a-educacao-profissional-de-comunidades-indigenas>. Acesso em: 30/08/2019=

Alguns servidores/as, contaminados/as com as inverdades mencionadas anteriormente, reproduzem atitudes e comportamentos preconceituosos com relação aos povos indígenas. Vale salientar que, no estado de Roraima, o preconceito institucional é verificado em pesquisa antropológica realizada por Mello (2018), o qual a autora identifica em instituições como a FUNAI, a FUNASA (Fundação Nacional de Saúde), entre outras (Mello, 2018, pp. 8-10). No caso específico dos indígenas que vivem em Roraima, a luta para garantir seus direitos constitucionais está associada à luta por uma escolarização indígena diversificada, diferenciada e multilíngue (Lima, 2017, pp. 62-63).

Seguindo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), concordamos que a escola não é o único local onde o conhecimento é produzido e se reproduz. Porém, é a escola o “local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas” (BRASIL/CNEDH, 2007, p. 31). Para que isso efetivamente ocorra, é necessário romper com o modelo estruturado de currículo, atrelado à ideia de mero rol de disciplinas e conteúdos, compreendendo-o de maneira mais ampla, como o fazem Neto & Lourenço (2017):

Como é do conhecimento daqueles que lidam com educação escolar, temas como conflitos relacionais, relações de gênero, inclusão, racismo, deficiência física, cidadania, diversidade, violência, questão étnico-racial, trabalho infantil, religião/laicidade e culturas juvenis referem-se a questões candentes com as quais os professores, alunos, pais e outros sujeitos escolares se deparam cotidianamente, da Educação Infantil ao Ensino Médio, e que, no entanto, não constam nas propostas curriculares convencionais. Racismo, violência sexual e de gênero, intolerância religiosa e discriminação existem na sociedade e na escola, todos sabem, mas frequentemente não são vistos como questões a serem tratadas no currículo, ainda que apareçam frequentemente nos discursos educacionais. (Neto & Lourenço, 2017, p. 17).

Assim, os/as docentes teriam liberdade para criar e utilizar temas significativos e emergentes no universo das unidades escolares, de maneira que as realidades dos/as discentes componham as reflexões das aulas, abrindo espaço para os direitos humanos serem discutidos e apreendidos como metas a serem alcançadas pelos/as estudantes. Todavia, isso não ocorre com frequência, porque esses temas haviam sido naturalizados pela

cultura escolar, de modo a invisibilizar essas ações de desrespeito aos direitos humanos, tornando-os ora assuntos não relacionados à escola, ora temas que não fazem parte do currículo, ou são abordados apenas em datas comemorativas, como o “Dia do Índio” ou o “Dia da Consciência Negra”.

A recorrência de ações discriminatórias contra estudantes por parte da sociedade roraimense no IFRR deve ser objeto de ação por parte da instituição, com o intuito de visibilizar e impedir essas práticas no ambiente escolar e, posteriormente, engajar a sociedade como um todo. Os componentes curriculares escolares têm obrigação de questionar esses preconceitos e em particular, a História pode ter uma função muito importante nesse combate, pois junto com os componentes curriculares de Literatura e Artes, devem discutir a história dos povos e da cultura indígena, desde a implantação da lei federal 11.465/08.

Sendo assim, a próxima seção discutirá as reflexões suscitadas pela questão indígena a partir do componente curricular História e sua importância no currículo da educação básica, especialmente no ensino médio, como uma aliada na luta contra o preconceito étnico e, na sequência, apresentará como o CAM pode suscitar novas possibilidades de resistência a esse sentimento anti-indígena presente no estado de Roraima, enfatizando a educação para os direitos humanos.

A HISTÓRIA E OS POVOS INDÍGENAS

A temática indígena sempre fez parte do componente curricular de História. No século XIX, por exemplo, após a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), se instaurou um debate envolvendo Francisco Adolfo de Varnhagen, Domingos José Gonçalves de Magalhães, Carl Friedrich Philippe Von Martius e Joaquim Norberto de Souza e Silva, implicados em uma discussão sobre qual lugar os indígenas deveriam ocupar na história do Brasil (Moreira, 2010, p. 54). Infelizmente, esse lugar foi o da invisibilidade até décadas atrás. Von Martius, o vencedor do concurso que buscava descobrir “Como se deve escrever a história do Brasil”, interpretava os indígenas brasileiros como ruínas de povos, que outrora foram similares às nações indígenas da América Pré-colombiana, mas que naquele momento atrapalhavam o desenvolvimento do Império, ocupando terras valiosas para o país (Alves, 2015, pp. 45-46).

Para as elites intelectuais brasileiras, os indígenas se dividiam em dois grupos: os “bons selvagens” e os “bravos”. Estes últimos deveriam ser enfrentados e exterminados do caminho do suposto progresso. A visão que se construiu sobre os povos indígenas é atravessada pelo romantismo indianista de autores como José de Alencar, que buscava isolar os indígenas em um passado idílico e perdido (Idem, p. 46). Esta construção de indígenas vivendo em aldeias circunscritas em florestas prevaleceu como um ideal do que se esperava desses

povos, ainda que não se reconhecessem as diferenças existentes entre as variadas etnias presentes no nosso país.

O século XX viveu o momento do indigenismo estatal, levando em consideração que organizações como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910 e a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) fundada posteriormente em 1967, executaram em muitos momentos a política de tutela, que definia os indígenas como sujeitos incapazes juridicamente, servindo como instrumentos para a integração dos povos indígenas na sociedade, ora com as propostas de transformá-los/as em camponeses, ora declarando a necessidade de serem integrados à nossa sociedade para terem melhores condições de vida.

No âmbito educacional, os livros didáticos passaram a ser interpretados nas últimas décadas por inúmeros autores como instrumentos de invisibilização dos povos indígenas (Grupioni, 1994; Bittencourt, 1994; Mota Rodrigues, 1999; Silva, 2019; Gandra, Nobre, 2014, entre outros). Independentemente do período, os recursos didáticos tendem a reproduzir um sentimento preconceituoso na nossa sociedade em relação aos povos indígenas:

Dentro das escolas, nas ruas, nas mídias modernas e antigas, nas universidades, o problema da invisibilidade das sociedades indígenas se impõe como um obstáculo para se compreender a riqueza da diversidade dessas culturas. Essa invisibilidade ainda

está nos livros didáticos e nos currículos de história e reflete o saber oficial, a visão das elites, sejam elas políticas, culturais ou econômicas (BITTENCOURT, 2013)¹⁰. Esse discurso que generaliza e naturaliza a história, tomando a visão de mundo de determinado setor da sociedade, tornando-o amplo e cristalizando a visão etnocêntrica, decerto gera o preconceito contra as sociedades indígenas. Atualmente, o Governo Federal vem insistentemente mantendo esse discurso, colocando o indígena em uma condição “primitiva” quase animalesca, pregando a necessidade de uma “integração” à sociedade nacional, alcançando o invejável status de cidadão brasileiro. (SILVA, 2019, pp. 126-127).

Felizmente, a Constituição de 1988 trouxe algumas mudanças para os direitos dos povos indígenas, que começaram a ganhar força política nos anos de 1970, quando se iniciaram as organizações indígenas apoiadas por organizações não governamentais vinculadas à igreja católica e vindas de outros países, e se instrumentalizaram para conseguirem desenvolver seu protagonismo nos anos seguintes. Especificamente em relação à Constituição de 1988, Luciano (2019, pp.

10 BITTENCOURT, C. M. F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. *In: Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. pp. 101 – 132.

38-42) enumera os benefícios que a Carta Magna trouxe aos povos indígenas, a serem comentados a seguir.

Primeiramente, a superação do fantasma do desaparecimento dos povos originários, representada pelo aumento dos índices de crescimento populacional; o reconhecimento da capacidade civil dos povos indígenas, eliminando a relação de tutela estatal. Além disso, vale elencar “o reconhecimento do Direito à Diferença, que garante aos povos indígenas o direito de permanecerem como tais indefinidamente, ao reconhecer suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições (Art. 231)” (2019, p. 40); a retomada da noção de direitos originários, especialmente na questão territorial e, por fim, “assegurar aos povos indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem no ensino básico (artigo 210, §2º), por meio da educação escolar indígena específica e diferenciada” (idem, p. 41).

Tais avanços representaram, ainda segundo Luciano (2019), um protagonismo indígena¹¹ nessas conquistas

11 Segundo Bicalho (2010), a noção de protagonismo indígena no Brasil, portanto, não se afasta do significado inicial da palavra protagonista. Assim, a partir da década de 1970, tem início o processo de sistematização da consciência de luta que se fortalece gradualmente, alcançando o aspecto do que se entende por protagonismo indígena nos dias atuais. Diferentes formas de resistência indígena às diversas iniciativas colonizadoras – escravidão, evangelização, imposição de outras culturas, integração, assimilação, entre outras – foram implantadas, com ou sem êxito ao longo dos 509 anos de História do Brasil. (2010, p. 25). Pode-se afirmar, então, que o protagonismo indígena se traduz na participação social ativa de indígenas de diferentes povos na luta pela direitos originários na Constituição Federal de 1988 e pela efetiva implementação, especialmente após a suposta celebração dos 500 anos do Brasil, que culminou na organização de ações cada

e a possibilidade de novos tempos para esses povos (2019, p. 42), levando-lhes a impor sua existência diante da nossa sociedade. No entanto, eles ainda têm dificuldade para serem reconhecidos fora dos ambientes imaginados pelo senso comum da sociedade envolvente. Assim, grande parte desse preconceito surge dessa confusão que, muitas vezes, alguns de nós fazemos por acharmos que as/os indígenas estariam perdendo suas características originárias, ao se valerem de ambientes aparentemente estranhos à presença deles/as, como as cidades, universidades, parlamentos ou escolas não indígenas. Trata-se, ao nosso ver, de uma necessidade para conseguirem sobreviver no mundo que lhes foi ofertado.

Muitos/as acreditam que um verdadeiro indígena seria o que mantém determinados elementos de sua “cultura” e, quando deixam suas comunidades, podem “perdê-la” por estarem convivendo com não indígenas e tendo hábitos considerados, pelo senso comum, como não pertencentes ao universo indígena. Todavia, nas palavras de Cunha (2009):

“Para atingir os seus objetivos, porém, os povos indígenas precisam se conformar às expectativas dominantes em vez de contestá-las. Necessitam operar com

vez mais organizadas para superar a ideia de “descobrimto”, que tende a neutralizar os efeitos da colonização, como o apagamento da diversidade dos povos indígenas, por exemplo (Bicalho, 2010, p. 160).

os conhecimentos e com a cultura tais como são entendidos por outros povos, e enfrentar as contradições que isso possa gerar”. Contradições que, porventura, possam aparecer em seu comportamento na comunidade e/ou na cidade, na relação com elementos de sua cultura, que o preconceito tende a obrigar a esconder, entretanto, não dirimindo sua cultura ou identidade. (Cunha, 2009, p. 330).

A disciplina de História, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) assevera em seu artigo 26, no Parágrafo quarto: - “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia”. Em 1997, após o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, há uma tentativa de apontar o que exatamente da nossa cultura e memória deveria ser valorizado no currículo do componente curricular de História frente a essa realidade de diversidade sociocultural brasileira. Nos objetivos gerais para o ensino de História surge a assertiva:

Os alunos deverão ser capazes de:

- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas

manifestações culturais, econômicas e políticas reconhecendo as diferenças e semelhanças entre eles;

- Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas presentes em sua realidade e em suas comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como elemento de fortalecimento da democracia. (PCN, 1997, p. 33).

Essas diretrizes apontam para uma preocupação com a inclusão da diversidade cultural no currículo de história, que foi reforçada pela lei 11.645/08. Essas mudanças na legislação sugerem a importância do componente curricular, como uma grande aliada para ajudar a estimular a manter o respeito a uma sociedade mais igualitária e livre de preconceitos em relação ao diferente. Segundo Guimarães (2011), o/a professor/a de história pode fazer “emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não têm direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação” (Guimarães, 2011, p. 35).

A História, ainda conforme Guimarães (2011) “(...) comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta permanente e fundamental, da sociedade: direitos

do homem, democracia e paz” (Guimarães, 2011, p. 96). Levando em consideração a realidade roraimense, a presença desse componente curricular torna-se fundamental para a resistência e superação da realidade racista e colonizadora dessa região. Em seguida, passaremos a refletir sobre um contraponto a esta realidade através de uma unidade escolar, que caminha para possibilitar uma valorização maior desses grupos étnicos, com a finalidade de superar o sentimento anti-indígena reinante no estado de Roraima e valorizar a diversidade cultural.

Campus Amajari

Figura 1 – Campus Amajari



Fonte: Ramon Oliveira de Queiroz, 2015.

O CAM completou, em 2020, dez anos de existência com sede na Vila Brasil, na cidade de Amajari, que possui uma população de 12 mil habitantes. Desde 2012, possui sede própria a dois quilômetros de distância da Vila Brasil, onde há uma escola municipal com ensino infantil e fundamental I e a Escola Estadual Ovídio Dias com fundamental II e ensino médio, na qual o CAM iniciou suas atividades até obter sua sede própria. O Campus Amajari tinha como Diretor Geral um servidor que ocupou o cargo desde a criação do campus como *pro tempore* e, posteriormente, foi eleito em 2016 e cumpriu mandato até 2020. Nomeou uma professora Wapichana, mestre em Educação, oriunda do Instituto Insikiran para a Direção de ensino do campus, tornando o diálogo com as comunidades indígenas mais acessível e possibilitando alterações no relacionamento do Instituto com as populações indígenas da região.

Sobre sua gestão, a instituição ofertou um curso de Alternância¹² em Agropecuária para indígenas Macuxi da comunidade do Contão, na região do Surumu, no município de Pacaraima, dentro da TI Raposa Serra

12 O regime de alternância consiste em um sistema de ensino no qual os alunos permanecem um tempo em suas comunidades executando projetos - elaborados pelos professores e discentes - , que deveriam ter relação com o seu universo de vivência e os conteúdos desenvolvidos na sala de aula. O CAM desenvolve essa modalidade de ensino desde sua fundação. O primeiro curso de alternância somente com estudantes indígenas da etnia Macuxi teve início em 2017. A maioria pertence à comunidade do Contão, que fica na TI Raposa Serra do Sol. Dessa turma exclusiva de indígenas havia 30 estudantes e na formatura, em 2019, vinte estudantes concluíram o curso. (Entrevista concedida ao autor em 2017).

do Sol, organizou eventos internos para discussão da diversidade cultural existente no campus e também promoveu ações direcionadas para as comunidades próximas à instituição. Em 2020, a indígena Wapichana Pierlangela Cunha foi eleita Diretora Geral do CAM, simbolizando o empoderamento desses grupos em torno da instituição.

A instituição possui 45 técnicos/as administrativos com formações variadas. Os/as docentes formavam um total de 39 efetivos/as e 9 substitutos/as com formação em doutorado (14), mestrado (16), especialização (12) e graduação (6)¹³. Os/as professores/as da área comum¹⁴ e os/as da área técnica formam grupos e, raramente, fazem um trabalho interdisciplinar. Uma vez que o campus é voltado para temática rural, a maioria dos projetos de extensão e de pesquisa são voltados para a área técnica. Há acesso de internet por wi-fi, ainda que a conexão seja de baixa qualidade. Assim, para esses/as estudantes indígenas e não indígenas, essa instituição impressiona pela estrutura e benefícios que os/as discentes recebem.

Todos os/as estudantes moradores do alojamento têm direito a três refeições diárias. Os demais, oriundos de comunidades próximas, têm direito apenas ao almoço. Desde 2016, o CAM tem passado por aumento das discussões sobre a diversidade cultural e também sobre

13 Dados concedidos em uma apresentação da Gestão no início do ano letivo (fevereiro) de 2019.

14 Disciplinas que compõem a base básica curricular como Matemática, Física, História, etc.

as temáticas indígenas, ocasionadas pelas mudanças na Direção de Ensino, bem como no estreitamento das relações com as comunidades indígenas atendidas pela instituição. Contudo, ainda há muito a ser feito acerca das ações pedagógicas que possam facilitar a aprendizagem dos/as estudantes indígenas.

Os principais eventos do CAM que abordam e, de alguma forma, valorizam a cultura indígena são: Semana dos Povos Indígenas, Mostra Pedagógica, Jogos Inter campi, Fórum de Integração – IFRR e a comemoração do aniversário do Instituto. É no primeiro deles que ocorrem com maior intensidade as palestras, oficinas, jogos, músicas e danças. Entretanto, as temáticas abordadas pelos componentes curriculares ainda não se abriram totalmente para a presença dos saberes indígenas, ou para discussões com ênfase em direitos humanos. Os/as discentes notam essa necessidade e valorizam os/as docentes que lhes são sensíveis, tal como na fala desta estudante: “Aqui, a maioria dos professores, eles adaptam a metodologia para os nossos conhecimentos e nossa identidade e dificuldade, mas alguns não dão nem a mínima, não quer saber, porque também a maioria dos servidores aqui são ‘brancos’”(Correia, 2018, p. 65).

Uma das pedagogas do CAM, Joelma Fernandes de Oliveira, em seu livro sobre gestão e interculturalidade, no qual analisa a instituição, entrevistou seis gestores/as e um deles/as descreveu o que o campus realiza para sensibilizar os/as docentes que não atentam para as dificuldades dos/as estudantes indígenas:

Fomento à formação continuada da equipe: em parceria com a Coordenação Pedagógica são realizados encontros pedagógicos, grupo de estudos, seminários entre outras atividades visando a formação da equipe e sua interação. Além disso, os docentes e técnicos são incentivados e apoiados a participarem de eventos/cursos relacionados a sua área promovidos pela Instituição e por outras. Apoio às iniciativas dos profissionais: todos os profissionais que trabalham no setor têm apoio para realizarem atividades/ações propostas pelos mesmos”. E Autonomia para que os profissionais desenvolvam atividades e ações que contribuam com o processo formativo dos discentes. (Oliveira, 2019, p. 73).

Algumas atividades realizadas no IFRR-CAM são voltadas para a socialização e integração entre os/as estudantes, tais como o projeto de extensão do professor de música Lucas Lima “Socializando com Música”, que visa estimular, por via das músicas indígenas brasileiras, venezuelanas e regionais, o convívio e a integração dos alunos bem como “Registro das músicas tradicionais indígenas”, projeto de pesquisa do mesmo professor, que tem como objetivo recuperar músicas indígenas, envolvendo transcrição em partituras, traduções para o português e gravações em áudio. A partir desses

projetos, apresenta-se o *parichara*, uma atividade musical e de dança tradicional indígena dos povos de Roraima, praticado em um círculo formado por casais, no qual todos entrelaçam seus braços (Oliveira & Lima, 2019, p. 329).

Buscando interferir nos conflitos e atitudes preconceituosas das quais tomamos conhecimento e contribuir com ações político-pedagógicas para a valorização desses/as estudantes e suas culturas, em 2016, desenvolvemos um projeto do INOVA (Diversidade cultural no ambiente escolar: a questão indígena no campus Amajari-IFRR) que buscou trazer componentes da história indígena local para algumas disciplinas (Oliveira, 2019).

Em 2020, decorrência da pandemia de Covid-19, a instituição iniciou o trabalho remoto apenas em setembro deste ano, sendo o CAM o último campus do IFRR a iniciar seus trabalhos pedagógicos. Isso, em grande medida, se deveu à situação de precariedade de conexão de internet na região de Amajari.

Convivendo com tal dificuldade, o CAM realizou atividades através de apostilas entregues aos/as estudantes pela coordenação, havendo dois componentes curriculares no período de 30 dias e, pelos aplicativos de videoconferência, foram estabelecidos alguns contatos com os/as estudantes que têm períodos do dia com conexão de internet. Embora tal situação tenha atrapalhado muito o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos/as estudantes, foi realizada a eleição para Diretor/a Geral e Reitor/a e algumas atividades

de pesquisa e extensão em formato remoto durante este mesmo período.

Ainda nesse momento, fui organizador, em conjunto com outros/as servidores/as, de um projeto de práticas pedagógicas inovadoras – INOVA/IFRR com os/as discentes dos últimos anos do ensino médio técnico integrado em Agropecuária e Aquicultura, de novembro de 2020 até abril de 2021, chamado “Direitos Humanos em educação: direitos indígenas, xenofobia e racismo”, que se desdobrou em um curso de extensão de 40 horas, intitulado “Direitos Humanos: diálogo, reflexão e ação”. Foram inseridos no conteúdo dos componentes curriculares de História, Filosofia, Sociologia, Música, Introdução à Agricultura e Suínos e Bovinos os temas relacionados aos direitos humanos.

No curso de extensão, tivemos a presença de lideranças, artistas indígenas, pesquisadores das temáticas de imigração Venezuelana e direitos da mulher, com a inscrição de mil participantes de forma online pelas redes sociais da instituição. Já na Semana dos povos indígenas, em abril de 2021, também com transmissão pelas redes sociais, foram organizados encontros virtuais com presença de personalidades indígenas do estado e pesquisadores, que abordaram a causa indígena no contexto de pandemia.

Uma parceria com o mandato da deputada indígena Joênia Wapichana possibilitou recursos financeiros de emendas parlamentares para a execução de um projeto de extensão chamado PEIXAR. Esse projeto distribuiu para a comunidade indígena Malacacheta, no município

de Cantá no dia 29/05/2021, 6.000 alevinos de peixes da espécie tambaqui (*Colossoma macropomum*). A proposta é que eles sejam multiplicados e, assim, possam se tornar uma atividade autossustentável, auxiliando as comunidades na segurança alimentar e na geração de renda (Wapichana, facebook Joênia Wapichana).

Entretanto, é necessária uma maior compreensão por parte dos/as servidores/as a respeito da especificidade a qual o CAM está submetido. O campus, apesar de não ser uma instituição exclusivamente indígena, está inserido em um contexto no qual a população indígena é grande e suas comunidades o veem como um modelo e direcionam seus/suas jovens a ele com a esperança que eles/as sejam qualificados para melhorar suas vidas e a da comunidade. Nessa perspectiva, cabe considerar a escola como espaço de contato, onde as “diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos” (Tassinari, 2001, p. 56). Pode-se também compreender a escola como um espaço de diálogo, que entrecruza diversos caminhos, formando uma “rede de significados”. Seguindo tal abordagem, Tassinari (2001) argumenta que:

(...) não é possível definir a escola como uma instituição totalmente alheia. Por outro lado, também não se pode compreendê-la como completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena. Ela é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades

que são usadas e compreendidas de formas variadas. (Tassinari, 2001, p. 50).

Manfroi (2002), por outro lado, aponta que “o papel da escola permanece perpassado pelo conflito entre as perspectivas dos indígenas e as perspectivas desenhadas e impostas pelo entorno regional” (Manfroi, 2002, p. 49). Assim sendo, apesar de todas as contradições, o CAM, com suas especificidades é uma possibilidade de amplificar a convivência interétnica entre a sociedade roraimense e as populações indígenas, como um espaço onde essa convivência poderá ser feita de forma intercultural¹⁵.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, percebeu-se o quanto a História ignorou o protagonismo indígena, tendo sido usada por projetos de construção de uma nação que invisibilizava grupos étnicos, como os indígenas e as populações afrodescendentes, para construir uma identidade

15 Entendo interculturalidade da maneira como o faz o antropólogo Baniwa Gersem Luciano (2019, p. 60), ou seja, como uma forma de “abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética”. De modo complementar, Gasché (2010) a define como ação de reversão da desigualdade, do menosprezo e do racismo, haja vista que a relação entre culturas é conflitiva e, por isso, torna-se necessária a interculturalidade (Gasché, 2010, p. 113).

vinculada a modelos europeus de branquitude e progresso capitalista. As populações indígenas, após um longo período de exploração e escravização, conseguiram algumas políticas de proteção, que só se fortaleceram a partir do momento em que elas começaram a se organizar e a lutar para garantir a posse de seus territórios.

Entre o final dos anos de 1970 e da década de 1980, culminando com a Constituição de 1988, elas adquiriram um protagonismo e, conseqüentemente, a garantia de alguns direitos nunca antes obtidos. Essas conquistas afetaram a maneira com que esses povos deveriam ser vistos pela sociedade civil. Conseqüentemente, o componente curricular de História sofreu forte influência da Antropologia, Sociologia e Filosofia e passou a retratar os indígenas com mais cuidado, respeitando as diferenças culturais e a diversidade dos povos indígenas.

Devido aos preconceitos e à invisibilidade proposital, ainda vigentes em muitos recursos didáticos escolares, o Estado, pressionado por movimentos sociais, possibilitou a criação de uma legislação, determinando o ensino de culturas afro-brasileiras e indígenas nas escolas. A necessidade da existência das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008 evidencia “o quão pouco das culturas africana, afro-brasileira e indígena os escolares brasileiros aprendem e o quanto tal desconhecimento dificulta a prática de uma cultura de alteridade em nossa sociedade” (Oliveira, 2017, p. 137).

Porém, diante de uma sociedade com um forte sentimento anti-indígena, tal como a roraimense, o

fato de um campus do Instituto Federal estimular a convivência de várias etnias indígenas, procurando valorizar o protagonismo desses/as estudantes com a devida importância cultural desses povos que esses/as discentes representam e, ainda terem conseguido eleger uma indígena como Diretora Geral, demonstra a força desse protagonismo e as mudanças que podem ocorrer no decorrer dos anos nesta região.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao Campus Amajari do IFRR por sempre ter se mostrado aberto ao diálogo e permitir a realização da pesquisa em seu ambiente e ter facilitado o acesso as informações necessárias. Em especial, um agradecimento aos servidores/as e o Diretor Geral Steferson de Barros e a atual Diretora Geral Pierlangela Cunha, sempre disposto/a ao diálogo.

Muito obrigado ao povo Macuxi e seus ensinamentos presentes nas pessoas de seus/as jovens que frequentam o IFRR.

Agradeço a CAPES que através da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica Ensino (PROPESQ) me concedeu uma Bolsa ProDoutoral entre janeiro de 2017 a dezembro de 2019.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. Ensino de História e Cultura Indígena: trabalhando com conceitos, desconstruindo estereótipos.

Revista Espaço Acadêmico – número 168 – maio de 2015, pp. 42-54.

ALONSO, V. **Roraima: movimento indígena, demarcação de terra e conflito social.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. 92 p.

ANDRADE, J. (2012). **Indigenização da cidade:** etnografia dos circuitos Sateré-mawé em Manaus-AM e arredores. 152 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BICALHO, P. **Protagonismo indígena no Brasil:** movimento, cidadania e direitos (1970-2009). 2010. Tese de doutorado Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História. 2010. 468 p.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 ago. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília : MEC/SEF, 1997. 166p.

_____. **LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em 25/05/2021.

_____. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em 25/05/2008

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 out. 2016.

BRASIL / COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (2007). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BITTENCOURT, C. O ensino de história para populações indígenas. **Em Aberto.** Brasília, n.63, pp.105-116, jul.-set. 1994.

COHN, C. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, pp. 36-42. 2001.

CORREIA, L. **A valorização das culturas musicais indígenas e a formação de professores para o ensino de música no estado de Roraima**. Dissertação de mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola da UFRRJ. Seropédica, Rio de Janeiro. 2018.

CUNHA, M. Índios no Brasil: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro enigma. Livro digital. 2017.

_____. **Cultura com Aspas**. São Paulo: Cosac & Naify. 2009.

FERREIRA, E. Direito ao desenvolvimento das comunidades indígenas: o direito ao território interpretado pelo Supremo Tribunal Federal no julgamento da Terra Indígena Raposa Serra do Sol. **Planeta Amazônia**: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas, Macapá, n. 7, p. 61-73, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/planeta>. Acesso em: 25 fev. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001

GASCHE, J. “Dietar”: un valor social bosquesino para remediar a las “seducciones” de diversión en la ciudad y del dinero en la sociedad bosquesina. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 423-432, jan./dez. 2012.

_____. De hablar de educación intercultural a hacerla. **Mundo amazónico** v. 1 (2010): pp. 111-134.

GANDRA, Edgar Ávila, NOBRE, Felipe Nunes. A temática indígena no ensino de História do Brasil: uma análise da coleção didática Projeto Araribá (2008-2013). **Revista do LHIESTE** – número 1 – V. 1 – julho-dezembro de 2014.

GRUPIONI, L.D. (1994). Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1ª e 2ª graus** / Lopes da Silva, A. & Grupioni, L. (org.) — Brasília, MEC/MARI/UNESCO, pp. 481-526.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP. Papirus, 2003 .

ISA (2019) Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/tags/raposa-serra-do-sol> Acesso em: 28/11/2019.

LASMAR, C. (2005). **De volta ao lago de leite (livro eletrônico):** gênero e transformações no Alto Rio Negro. São Paulo: Editora Unesp. Não paginado.

LIMA, J. A. (2017). **Políticas públicas no campo da educação indígena no estado de Roraima.** Boa Vista: Editora UFRR.

LUCIANO, Gérsem José dos Santos (2019). **Educação escolar indígena no século XXI:** encantos e desencantos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced.

MELO, L. (2018). **Povos Indígenas na cidade de Boa Vista :** Estratégias identitárias e demandas políticas em contexto urbano. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém.

MANFROI, J. (2002). **O papel da escola no contexto atual dos Kaiowá/Guarani da aldeia Te'y Kuê de Caarapó:** um estudo a partir de lideranças e professores indígenas. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília.

MOTA, L., RODRIGUES, I. A questão indígena no livro didático “Toda a História”. **Hist. Ensino**, Londrina, v. 5, pp. 41-59, out. 1999.

MOREIRA, V. O ofício do historiador e os índios: sobre uma querela no Império. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 59, pp. 53-72 - 2010.

NETO, A.; LOURENÇO, E. (2017). Direitos humanos e cultura escolar. In: SIQUEIRA, A.S. **Direitos humanos e cultura escolar**. São Paulo: Alameda. pp. 15-40.

OLIVEIRA, J. (2019). **Gestão Pedagógica e Interculturalidade**. Estudo de caso do Instituto Federal de Roraima, Campus Amajari. 42. ed. Boa Vista: UFRR.

OLIVEIRA, M. (2017). A escola frente aos direitos humanos. In: NETO, A.S.; SIQUEIRA, L.S. **Direitos humanos e cultura escolar**. São Paulo: Alameda. pp. 123-146.

OLIVEIRA, M. (2019). Diversidade cultural no ambiente escolar: a questão indígena no Campus Amajari-IFRR. **Manduarisawa, revista eletrônica discente do curso de História da UFAM**, Manaus, v. 3, n. 1, pp. 98-109, mai. 2019.

_____. (2020) **Indígenas e ensino médio em Roraima: Demandas de estudantes Macuxi**. Tese de doutorado apresentado a Faculdade de Educação da USP-São Paulo. 2020, p. 174

OLIVEIRA, M. & CORREIA, L. (2019). Estudantes indígenas e não indígenas. Práticas de interação cultural em Amajari, RR. PASSOS, Pâmella e MULICO, Lesliê (Org.). V.6 da série **Reflexões na Educação: Educação e direitos humanos**. Editora IFPB. No prelo.

TASSINARI, A. M. I. (2001). Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, A.;

FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, p. 44-70.

REPETTO, M. (2008). **Movimentos indígenas e conflitos territoriais no estado de Roraima**. Boa Vista: Editora UFRR.

SILVA, Vitor Ferreira. O livro didático e as sociedades indígenas. **Textos e debates**. Boa Vista, n.32, pp. 125-134, jan./jun. 2019.

DEMAIS PUBLICAÇÕES

Biasetto, D. Garimpo ignora pandemia e avança 30% na Terra Indígena Yanomami em 2020. **O GLOBO**. 25 de março de 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/um-so-planeta/garimpo-ignora-pandemia-avanca-30-na-terra-indigena-yanomami-em-2020-24939963> Acesso: 26/06/2021

ASCOM-CIR. Lideranças indígenas da Raposa Serra do Sol entregam dossiê dos avanços e conquistas após homologação aos ministros do Supremo Tribunal Federal. 5 de outubro de 2017. **APIB**. Disponível em: <https://apiboficial.org/2017/10/05/liderancas-indigenas-da-raposa-serra-do-sol-entregam-dossie-dos-avancos-e-conquistas-apos-homologacao-aos-ministros-do-supremo-tribunal-federal/> Acesso em: 4 mar. 2018.

Roraima possui a maior população indígena do país. 19 de abril de 2021. **Folha Web**. Disponível em: <https://folhaby.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Roraima-possui-a-maior-populacao-indigena-do-pais/75168>
Acesso: 26/06/2021

Cicatrizes na floresta: garimpo avançou 30% na Terra Indígena Yanomami em 2020. **ISA**. 25 de março de 2021. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/cicatrizes-na-floresta-garimpo-avancou-30-na-terra-indigena-yanomami-em-2020> Acesso em 25/05/2021.

WAPICHANA, J. Sustentabilidade: Famílias da Comunidade Malacacheta, no Município do Cantá, receberam o projeto de alevinos para garantia de segurança alimentar na comunidade, mas também fonte de renda para essas famílias. 29 de maio de 2021. **Facebook**. Disponível em <https://www.facebook.com/Dep.Joeniawapichana/posts/844654082798950> Acesso: 30/05/2021.

Capítulo 3

O ENSINO DE HISTÓRIA NA LUTA ANTIRRACISTA: O RELATO DE UMA AÇÃO PEDAGÓGICA NO CEFET/RJ

Mário Luiz de Souza
Talita de Oliveira

INTRODUÇÃO

Lembro-me de que, quando era garoto, costumava ver os filmes do Tarzan no sábado. O Tarzan branco costumava bater nos nativos negros. Eu ficava sentado gritando: “mate essas bestas, mate esses selvagens, mate-os!”. Eu estava dizendo: “Mate-me!”. Era como se um menino judeu assistisse os nazistas levando os judeus para os campos

de concentração e isso alegrasse. Hoje, eu quero que o nativo vença o maldito Tarzan e o envie à Europa. Mas é preciso de tempo para se libertar das mentiras e seus efeitos destrutivos nas mentes pretas. Leva tempo para rejeitar a mentira mais importante: que as pessoas pretas inerentemente não podem fazer as mesmas coisas que as pessoas brancas podem fazer a menos que as pessoas brancas as ajudem.

Stokely Carmichael (1941-1998),
ativista dos Direitos Civis nos EUA nas
décadas de 1960 e 1970

Na epígrafe acima, há um exemplo de como uma representação social pode ter uma penetração nos aspectos individuais e coletivos, promovida pela sua ação na formação da consciência e do inconsciente dos sujeitos, forjando uma forma de ver, perceber, sentir e agir na realidade concreta. Nesse sentido, estamos diante de uma representação social calcada na ideologia racista, demonstrando seu poder de atração até mesmo para aqueles mais atingidos por esse processo de opressão e exclusão. Nessa mesma epígrafe, fica tangível ser um erro epistemológico restringir a representação social a algo fixo e imutável ou reduzi-la apenas à visão de mundo dos setores dominantes. Uma leitura mais atenta do trecho citado nos fará perceber o quanto uma representação social, também, pode ser um instrumento de conscientização crítica dos grupos sociais na

promoção da luta político-social, visando à superação das formas de subordinação a que são submetidos. No caso específico, trata-se da luta da população negra contra o racismo, a qual fornece condições para o entendimento das distorções ideológicas promovidas pela ideologia racista, cimentando, assim, as bases para uma luta antirracista.

No âmbito da educação escolar, a Lei 10.639/03 promoveu um grande passo frente ao histórico processo civilizatório brasileiro de base racista e eurocentrada. Nos termos estabelecidos por essa lei, consta a obrigatoriedade de todas as escolas, públicas e privadas, do ensino básico, no território nacional, incluírem no seu currículo o ensino de História da África, dos africanos e a contribuição do povo negro na formação da sociedade brasileira, destacando sua importância no campo econômico, social, político e cultural. Esse ensino, de acordo com a referida lei, se daria obrigatoriamente em todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura Brasileira e História do Brasil. Em outras palavras, através da Lei 10.639/03, a sala de aula seria transformada num espaço de conscientização, junto a alunos negros e brancos, frente as distorções ideológicas que o racismo gera sobre os atributos intelectuais e morais do povo negro, além de promover um debate sobre os impactos do racismo sobre a população negra e, favorecer a luta contra o racismo na sociedade brasileira.

Também cabe destacar a relevância, no campo educacional, da Lei 12.711/12, a qual estabeleceu

o sistema de cotas para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino profissional técnico de nível médio. De acordo com essa lei, 50% das vagas de cada curso ofertado por essas instituições federais seriam reservados para alunos que cursaram, integralmente, o ensino fundamental na rede pública. Inserido nesse percentual, metade das vagas seria destinada a alunos oriundos de famílias cuja renda fosse igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Além disso, o preenchimento das vagas por pessoas autodeclaradas negras ou indígenas seria feito em proporção no mínimo igual à dessa população na unidade da federação onde está localizada a instituição. No caso particular das instituições federais de ensino profissional técnico de nível médio, a Lei 12.711/12 inseriu algumas famílias negras no processo de mobilidade social, possibilitando que seus filhos, detendo uma formação profissional qualificada, tenham melhores condições de se inserir no mercado de trabalho, furando o histórico processo de reprodução da pobreza a que a maioria da população negra é submetida. É o caso, por exemplo, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), cujo corpo discente foi radicalmente modificado a partir da Lei 12.711/12. Antes, a maioria esmagadora do conjunto de alunos do CEFET/RJ era de brancos, oriundos de famílias de classe média. Com a Lei 12.711/12, houve uma transformação nesse quadro, passando o corpo discente a ser composto por alunos brancos e negros de forma

paritária e, assim, mais próxima da realidade racial brasileira.

Essa transformação também aumentou a relevância social da atuação do corpo docente e pedagógico, no desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para a luta contra o racismo no interior da instituição. Se antes, com uma maioria de alunos brancos, essas ações já assumiam relevância, agora tornaram-se mais prementes com a presença de mais alunos negros na sala de aula. Sob esse prisma, a relevância social da ação educacional realizada no CEFET/RJ – assim como nas outras escolas da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica – com os alunos negros deve ser vista tanto no âmbito da mobilidade social, como também na luta contra o racismo, impulsionando, em muito, um movimento que cremos promover um aumento na função social das escolas da rede.

Em muitos setores da sociedade, prevalece o senso comum de haver nas instituições federais de ensino profissional técnico de nível médio uma formação escolar voltada, apenas, para a composição de uma força de trabalho mais especializada, no sentido do nível técnico. Por mais que esse ensino seja valorizado na sociedade, devido à qualidade da formação técnica adquirida, constitui um erro reduzir a formação escolar nessas instituições às especificidades voltadas para o mercado de trabalho. Ainda que o aluno seja formado para atuar em alguma área técnica específica, a educação promovida nas escolas da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica vai além desse tipo de formação. Afinal, todo processo de

educação escolar acaba inserindo, de uma forma ou de outra, consciente o inconscientemente, uma concepção de mundo voltada para a pessoa ver, sentir e atuar na realidade. Assim, quanto mais as instituições federais de ensino profissional técnico de nível médio engendrarem uma educação escolar voltada para formar um técnico com as melhores condições para exercer a sua profissão, com uma postura e um olhar críticos sobre a realidade social, política, econômica e cultural brasileira, mais essas instituições responderão à sua função social.

No entanto, para responder à função social demandada pela Lei 10.639/03, muitos professores vivenciaram certas dificuldades para pôr em prática os conteúdos e os objetivos presentes na referida lei. Os professores de História, por exemplo, se viram diante da necessidade de rever o conteúdo programático com que estavam habituados a trabalhar, estudar assuntos que não dominavam e nem foram trabalhados na sua graduação, além de terem que rever as suas práticas no processo de ensino-aprendizagem. Somado a isso, eram recorrentes as falas acerca da falta de materiais, principalmente livros didáticos, que contemplassem os conteúdos e objetivos requisitados pela Lei 10.639/03. Para muitos professores de História, sobretudo, essa lei significou rever uma cultura já estabelecida sobre o seu processo de ensino, alterando conteúdos e objetivos que até então davam sentido ao seu trabalho. Como Gomes (2012) sustenta, a Lei 10.639/03 gera uma ruptura epistemológica, curricular e política na educação

e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas do professor:

Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES, 2012, p. 99)

Tendo como finalidade fornecer subsídios para os professores colocarem em prática a Lei 10.639/03, houve a publicação, em 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), através da aprovação do Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2009). Nas DCNERER, há todo um conjunto de propostas para orientar o trabalho do professor sobre o ensino da História da África e dos afro-brasileiros na sala de aula. O documento engendra um caráter político-ideológico no ensino da História da África e dos afro-brasileiros ao explicitar que essa ação terá como objetivo central a luta contra o racismo e o favorecimento da construção da identidade negra. Abreu e Mattos (2008) destacam o quanto esse caráter político-

ideológico, promovido pelas DCNERER, reverberou na prática pedagógica dos professores de História:

Em meio a tantos desafios, as “Diretrizes” têm aberto caminhos e nos feito pensar. A despeito de prognósticos pessimistas, é notório o crescimento do interesse de professores e secretarias de educação pela sua implementação, o que evidencia uma premente demanda social na luta contra o racismo. Algumas estratégias sugeridas pelas “Diretrizes” podem ajudar a aprofundar a discussão (ABREU e MATTOS, 2008, p. 15).

Dentro dos termos constantes na citação acima, o presente texto tem por objetivo contribuir para uma reflexão acerca do trabalho dos professores de História, a partir dos *caminhos abertos* (grifo nosso) pelas DCNERER, na direção de uma educação antirracista, através do relato de uma ação pedagógica desenvolvida em uma turma do segundo ano do curso técnico de nível médio em Segurança Trabalho, no CEFET/RJ, no ano de 2019. A ação voltou-se ao desvelamento das representações sociais criadas sobre a população negra no segundo projeto de identidade nacional, criado no final do século XIX e no início do século XX. Tal projeto, calcado no determinismo racial e na ideologia do branqueamento, aprofundou o preconceito e a discriminação racial oriunda do período

da escravização de pessoas negras, reforçando, no tecido social, a distorção ideológica que concebe a pessoa negra como inferior ao branco e como um perigo para a sociedade. Por mais que, a partir de 1930, esse projeto de identidade nacional tenha sido substituído, algumas de suas ideias se constituíram na base da ideologia racial dominante até os nossos dias, em especial no que tange à representação social negativa sobre as pessoas negras. Mesmo entre uma parcela da população negra, a ideia do branqueamento como forma de se inserir na sociedade brasileira perdurou muito tempo e ainda está presente em algumas pessoas negras, dificultando o processo de construção de uma identidade negra.

A ação pedagógica a ser aqui relatada teve como objetivo contribuir para o combate ao racismo e favorecer à questão da identidade negra ao trabalhar: as distorções ideológicas, sobre os aspectos intelectuais e morais, difundidas pelo determinismo racial e o branqueamento; o quanto essas distorções ideológicas estão presentes até hoje em nossa sociedade, embasando práticas estruturais racistas no cotidiano e nos mais diferentes espaços sociais; e o quanto o racismo e o processo de branqueamento geram problemas na psique do povo negro, podendo ir desde o sentimento de inferioridade até a própria rejeição de ser negro.

IDEOLOGIA RACISTA E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE O NEGRO

Como Hall (2006) aponta, para a maioria dos estudiosos do racismo, esse fenômeno social é uma ideologia que se materializa na realidade concreta através do preconceito e, principalmente, da discriminação racial, “constituindo um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão.” (HALL, 2006, p. 66).

A ideologia racista, como nós a conhecemos, acentuou-se e consolidou-se na Europa, no transcorrer do século XIX, no âmbito da expansão dos países capitalistas centrais pelo mundo, principalmente durante o processo do imperialismo. Conceitualmente, a ideologia racista imputa à raça o fator determinante na definição dos atributos intelectuais, morais e estéticos de um povo. Ancorada nesse pressuposto, a ideologia racista hierarquiza as raças, pautando a raça branca como sendo a única dotada das condições raciais para o erguimento de civilizações, avanços científicos e tecnológicos, como também de ações morais harmoniosas e respeitadas nas relações sociais. Já no caso das raças negras, amarelas e indígenas, o contrário se daria, pois seriam desprovidas de aspectos intelectuais e morais fundamentais para o erguimento de sociedades civilizadas, além de serem tidas como um entrave ao avanço de qualquer processo civilizatório. Por meio dessa formulação, restringindo na raça os aspectos de beleza, de intelectualidade e de moralidade, a ideologia racista traz o determinismo racial como

imperativo para explicar a situação de um povo, ditando não haver uma forma de mudar tal condição, visto que os sujeitos nasceriam com esses aspectos impressos pela sua raça.

Entretanto, como Munanga (2010) nos convida a pensar, a ideologia racista impulsionou forças materiais ao hierarquizar as raças e legitimar processos de opressão, dominação e exploração:

Assim os indivíduos da raça branca, por definição portadores de pele mais clara, doliocéfalos etc., foram considerados, em função dessas características, como os mais inteligentes, mais inventivos, mais honestos, mais bonitos etc. e, conseqüentemente os mais aptos para dirigir e até dominar as populações não brancas (...), principalmente negra de pele escura que, segundo pensavam, tornava-as mais estúpidas, menos inteligentes, mais emotivas e, conseqüentemente, sujeitas à escravidão, colonização e outras formas de dominação e exploração. (MUNANGA, 2010, p. 187)

Munanga (2010) sustenta que a abordagem biológica deixou de ter força no transcorrer do século XX, principalmente a partir das atrocidades constatadas nos campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial – contra judeus, ciganos e eslavos –,

sendo descartada em termos científicos. No entanto, ao longo do século XX e no século XXI, a ideologia racista continua atuante, mesclando questões de raça, cultura e identidade, estando presente em diversos segmentos da população. Segundo Almeida (2018), mesmo perdendo sua força no campo acadêmico e intelectual, a ideologia racista continua operante na conformação de uma representação social sobre a população negra: “na cultura popular ainda é possível ouvir sobre a inaptidão dos negros para certas tarefas que exigem preparo intelectual, sendo de estratégia e autoconfiança como professor, médico, advogado, goleiro, técnico de futebol ou administrador.” (ALMEIDA, 2018, p. 48). Cabe destacar que, no presente artigo, utilizamos a categoria raça no seu sentido histórico-crítico, ou sociológico, ou analítico. A raça, assim, define uma representação social de um indivíduo e de um grupo social na realidade concreta, fazendo com que uns sejam privilegiados e outros sofram preconceitos e discriminação (MUNANGA, 2010; HALL, 2006; ALMEIDA, 2018; IANNI, 2014; MOURA, 2014).

Nesse sentido, em uma sociedade racista como a nossa, os processos de preconceito e discriminação racial podem estar presentes nos mais variados espaços sociais. Como Hall (2006) alerta, constituiria um paradoxo crer na existência de algum “santuário” imune à presença do racismo numa sociedade racista. Escolas, igrejas, locais de trabalho, programas de televisão, tribunais, meios de comunicação, lojas comerciais, instituições, aparelhos de repressão policial e outros

podem ser atravessados por um posicionamento frente à população negra, derivado da representação social engendrada pela ideologia racista. Ianni (2004) aponta que, mesmo entre membros da classe trabalhadora, havendo brancos e negros exercendo as mesmas funções e recebendo os mesmos salários, pode ocorrer a presença da representação social ditada pela ideologia racial, com os primeiros se vendo superiores aos segundos, chegando ao ponto de não conceberem ter uma pessoa negra como gerente ou chefe de seu grupo.

Para entendermos a permanência dessa representação social sobre os negros, Almeida (2018) traz um componente relevante acerca da ideologia racial. O autor defende uma ampliação sobre a dimensão do racismo na conformação da reprodução das relações sociais ao forjar uma subjetividade “cuja consciência e os afetos estão em algum modo conectados com as práticas sociais” (ALMEIDA, 2018, p. 49). Sobretudo, Almeida (2018) destaca que a penetração do racismo nas mentes dos indivíduos se deve ao fato de ele moldar o inconsciente dos sujeitos:

Dessa forma, a ação dos indivíduos, ainda que consciente “se dá em uma moldura de sociabilidade dotada de constituição historicamente inconsciente”. Ou seja, a vida cultural e política no interior da qual os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos autoconscientes e onde formam os seus afetos é constituída por padrões de

clivagem racial inseridas no imaginário e em práticas sociais cotidianas. Desse modo, a vida “normal”, os afetos e as “verdades”, são, inexoravelmente, perpassadas pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir.” (ALMEIDA, 2018, p. 50)

Sob esse ponto de vista, Fanon (2008) alerta para não cairmos no erro epistemológico de interpretarmos o racismo, e as suas representações sobre os negros, como uma falha de caráter psicológico ou algo inerente à alma humana. Para esse intelectual martinicano, essa representação do negro é construída na dinâmica social e toma forma no inconsciente dos indivíduos através de muitas formas, principalmente pelo que ele definiu como imputação cultural. Ou seja, uma massiva narrativa presente em anedotas, histórias em quadrinhos, literatura, canções, peças de teatro, filmes, escolas, livros didáticos, cartazes e todo um arsenal cultural, representando o negro como selvagem, violento, estuprador, assaltante ou algo que represente um perigo para os brancos. Em seu estudo, Fanon (2008) aponta que todas as 500 pessoas brancas europeias por ele entrevistadas demonstraram o sentimento de pavor e medo com relação aos negros, apesar de confessarem nunca terem sofrido nenhuma violência ou tido experiência traumática com uma pessoa negra. Inclusive a maioria admitiu nunca sequer ter tido contato com negros. Essa visão sobre o negro não era fruto de uma experiência pessoal, e sim da construção e difusão de

uma representação social sobre a população, tendo por base o racismo.

A construção dessa representação social sobre o negro, através da imputação cultural, também se faz presente na dinâmica das relações sociais na sociedade brasileira, criando representações sobre o homem negro e a mulher negra. A televisão, devido ao seu poder na difusão de uma determinada visão de mundo, é um caso emblemático. Apesar dos avanços, ainda persiste uma baixa presença de pessoas negras nas novelas, telejornais, propagandas e filmes. Nas novelas, por exemplo, houve poucas produções com pessoas negras em papéis exercendo profissões consideradas de prestígio social e econômico na sociedade, como também houve poucos atores e atrizes negras escaladas como protagonistas. Historicamente, tem prevalecido a atuação de pessoas negras interpretando papel de pobres, trabalhadores braçais, ladrões e empregadas domésticas, reforçando a representação social de subalternidade dominante sobre os negros: “após anos vendo telenovelas brasileiras um indivíduo vai acabar se convencendo que mulheres negras têm uma vocação natural para o emprego doméstico, que (...) homens negros oscilam invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas.” (ALMEIDA, 2018, p. 51)

De posse das análises de Almeida (2018), podemos aprofundar a construção das representações sociais preconceituosas sobre a população negra, construindo um inconsciente sobre a representatividade do negro

e sua relação com as condições econômicas e sociais vivenciadas pela maioria da população negra. Para Almeida (2018), muitas pessoas veem como uma prova tangível da inferioridade da população negra o fato de a maioria negra ser pobre, exercer funções subalternas, trabalhos precarizados, morar em favelas e ser maioria no sistema carcerário. Forma-se uma inversão de valores em relação às bases materiais às quais a população negra é submetida, devido a fatores históricos, políticos, culturais e sociais, legitimando-se como realidade as representações sociais promovidas pela ideologia racista.

O que desenvolvemos até esse momento nos leva ao ponto nevrálgico da ação pedagógica desenvolvida junto aos alunos do CEFET/RJ: como as representações sociais pejorativas construídas sobre a população negra conseguiram atrair, em maior ou menor grau, uma parcela substancial dessa população? Esse é um assunto espinhoso e carregado de emoção, pois representa saber como os próprios dominados incorporam ideias e valores que os dominam e os desvalorizam. Mas esse também é um assunto fundamental a ser trabalhado com os alunos porque desnaturaliza o processo de incorporação dessas representações sociais sobre a população negra e favorece à construção de uma postura crítica diante delas e do racismo. Como aponta Almeida (2018):

Pessoas negras, portanto, podem reproduzir em seus comportamentos individuais o

racismo de que são as maiores vítimas. Submetidos às pressões de uma estrutura social racista, o mais comum é que o negro e a negra internalizem a ideia de uma sociedade dividida entre negros e brancos, em que brancos mandam e negros obedecem. Somente a reflexão crítica sobre a sociedade e sobre a própria condição pode fazer um indivíduo, mesmo sendo negro, enxergar a si próprio e ao mundo que o circunda para além do imaginário racista. (ALMEIDA, 2018, p. 53)

Discutiremos como esse processo se dá junto à população negra brasileira a partir de descrição de uma ação pedagógica – desenvolvida com alunos do curso técnico em Segurança Trabalho integrado ao ensino médio, do CEFET/RJ – ancorada numa narrativa crítica sobre projeto de identidade nacional, forjado no final do século XIX e início do século XX, no início do período republicano, calcado na ideologia do determinismo racial e da ideologia do branqueamento.

ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Num texto publicado dez anos antes da promulgação da Lei 10.693/03, Elza Nadai (1993) denunciava o

quanto o ensino de História, em boa parte do século XX, estava calcado numa concepção de identidade brasileira atrelada aos interesses ideológicos das classes dominantes, tendo como orientação a visão idílica do país, assentada numa democracia racial. Predominava um ensino de História do Brasil baseado numa relação harmoniosa entre europeus, africanos e povos indígenas, com os primeiros sempre realçados como elemento central da colonização e progresso do país. Reinava um silenciamento sobre o processo de exploração realizado sobre os negros africanos e os povos indígenas, como também a inserção subordinada do Brasil na divisão internacional do trabalho. Mascarava-se a realidade histórica, forjando uma memória social, dotada da ausência da resistência negra à escravidão e do processo de escravização dos povos indígenas. Os alunos, portanto, recebiam uma formação histórica destituída de uma visão crítica sobre o processo histórico brasileiro, conformando a concepção de uma nação marcada pela harmonia racial, sem preconceitos, contradições e grandes conflitos sociais: “O resultado dessa abordagem reproduzida há décadas nos programas de História foi a construção de algumas abstrações (...), mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia social” (NADAI, 1993, p. 150).

Essa exposição do pensamento da Nadai nos leva ao entendimento do quanto o ensino de História se insere em um projeto de difusão de uma determinada concepção de mundo, ideias, valores, crenças, interesses, através da conformação de uma dada cultura histórica. Tal

cultura histórica atravessa a sociedade por meio dos mais diversos mecanismos culturais, estando presente em livros, novelas, filmes, jogos de vídeo game, peças de teatro e músicas. A escola é um dos principais espaços sociais na construção e difusão da cultura histórica no tecido social, notadamente devido a formação de uma consciência histórica junto aos alunos, em especial nas aulas de História (ROCHA, 2014; LIMA, 2014). Não é à toa que Bittencourt (2008) sublinha a dimensão política como fato inerente no ensino de História, sublinhando o quanto a prática docente do professor de História sempre está atrelada a uma determinada formação de cidadão: “O papel da História como disciplina encarregada da formação do cidadão político não é velado ou implícito, como ocorre em outras disciplinas” (BITTENCOURT, 2008, p. 20). A prática docente do professor de História torna-se um vetor primordial do tipo do cidadão que se espera formar, voltado para manutenção da ordem existente ou para transformação da realidade concreta: “E, nessa perspectiva, é preciso considerar o papel do professor na configuração do currículo real, ou interativo, que acontece na sala de aula, lembrando que ele é sujeito na transformação ou na continuidade do ensino de História” (BITTENCOURT, 2008, p. 20).

Nessa mesma linha, Apple (1982) chama atenção para o fato de o currículo não ser neutro, sendo marcado por posições ideológicas, econômicas, políticas e culturais. Isso torna-se tangível no processo enunciado por ele como tradição seletiva, que consiste em determinar os objetivos e a seleção dos conteúdos que serão

ensinados e aqueles que serão excluídos ou silenciados na formação dos alunos. Tratando-se de uma tradição seletiva voltada para um ensino calcado nos interesses dos setores dominantes, por exemplo, o objetivo central será uma formação de alunos que “não os capacitamos a indagar por que existe uma determinada forma de coletividade social, *como* ela é mantida e *quem* dela se beneficia” (grifos nossos) (APPLE, 1982, p. 17). Por isso, em outra obra, Apple (2017) defende que um professor que tenha uma postura de um educador crítico e acredite no poder de transformação da educação tem que olhar a sociedade na posição dos múltiplos grupos oprimidos. Mesmo destacando o papel da escola no processo de mobilidade social desses grupos sociais, Apple (2017) situa a formação escolar para além disso. Citando o caso das escolas dos negros americanos, esse intelectual demonstrou o quão importante foi o trabalho político-pedagógico realizado nesses espaços, na formação de alunos dotados de uma outra representatividade sobre ser negro e a cultura negra, que não pode ser alijada da construção de uma identidade negra importante na luta do Movimento Negro contra a opressão das práticas estruturais racistas: “Tornar-se consciente de sua condição, como uma coletividade de pessoas negras, (...) era crucial. O conhecimento do seu *eu coletivo*, de sua *história* e da *realidade* deve ser um instrumento central na definição das condições de liberdade.” (grifos nossos) (APPLE, 2017, p. 133)

Podemos partir de Apple para estabelecer uma analogia com o caso brasileiro, tanto em relação à

tradição seletiva quanto na importância da sala de aula na luta contra o racismo e na construção de uma identidade negra. Mesmo com as mudanças que ocorreram no ensino de História, a partir dos anos de 1980, voltando-se para uma visão mais crítica sobre a realidade brasileira, o tema do racismo continuou ausente das aulas de História. Por isso, concordamos com Gomes (2012) quando aponta o ensino da História da África e da contribuição dos afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira, demandados pela Lei 10.639/03, como fator essencial no combate às opressões geradas pelo racismo junto à população negra: “(...) mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (GOMES, 2012, p. 99).

Em função do que foi exposto, passaremos a demonstração da ação pedagógica que desenvolvemos sobre a representação social criada sobre o negro, no final do século XIX e início do século XX, calcada no racismo, procurando demonstrar esse processo, seus efeitos na visão da população branca sobre os negros e seus impactos na subjetividade da população negra, seguindo a posição de Gomes (2005) sobre um dos aspectos de uma educação antirracista: “Uma melhor compreensão sobre o que é o racismo e seus desdobramentos poderia ser um dos caminhos para se pensar estratégias de combate ao racismo na educação” (GOMES, 2005, p. 148). Com isso, buscamos transformar a sala de aula

num espaço de desconstrução da representação social distorcida sobre o negro e, no seu lugar, favorecer à formação de uma identidade negra forjada no âmbito de uma nova representação social.

DESCONSTRUINDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO NEGRO NA SALA DE AULA DE HISTÓRIA

Antes de abordarmos a ação pedagógica que embasa esse texto, cabe citar que ela surgiu a partir das posturas dos professores de História, do CEFET/RJ, diante das questões emergentes a partir da Lei 10.639/03. Os professores de História, reconhecendo a relevância social dos objetivos expressos nessa lei, fizeram uma série de reuniões para a discussão de livros e textos que serviriam de base para aprofundar os conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula. Também foram discutidos materiais didáticos a serem utilizados com os alunos, propostas de metodologias e modificações no currículo de História. Sobre esse último aspecto, os conteúdos programáticos foram reorganizados em torno dos seguintes grandes temas:

- a) 1º ano do ensino médio-técnico: o projeto civilizatório do Brasil Império, com a chegada da Família Real em 1808;
- b) 2º ano: o início da República, o determinismo racial e a ideologia do branqueamento;
- c) 3º ano: o período Vargas e a democracia racial.

Para cada um desses grandes temas, o ensino teria como base o projeto de identidade nacional de cada um desses períodos da História do Brasil. A ação pedagógica aqui demonstrada refere-se ao segundo tema e sua aplicação em uma turma de segunda série do curso técnico de Segurança do Trabalho integrado ao ensino médio do CEFET/RJ. Abaixo, demonstramos as etapas de desenvolvimento da ação pedagógica.

O primeiro passo consistiu em uma aula expositiva dialogada sobre o racismo nos EUA. Fizemos uso de imagens relacionadas às Leis Jim Crow (1867-1964) de Segregação Racial e à violência física e psicológica destinada a pessoas negras através dos linchamentos e das ações da Klu Klux Klan. Depois, passamos a debater a existência ou não do racismo no Brasil e suas eventuais diferenças em relação às manifestações racistas no contexto dos EUA. Predominou, entre os alunos, a visão de que, no Brasil, haveria um racismo muito forte, mas diferente do existente nos EUA. A partir dessa constatação, passamos a discutir o quanto o racismo é uma construção histórica e que as aulas de História eram importantes para se entender o percurso desse fenômeno social na nossa sociedade.

O segundo passo consistiu em um estudo dirigido abordando os principais aspectos contidos no segundo projeto de identidade nacional, posto em prática no final do século XIX e início do século XX. Nos parágrafos que se seguem, reconstruímos os assuntos tratados nesse estudo dirigido:

Com o fim da escravidão e o advento da Primeira República, membros da intelectualidade brasileira, da classe dirigente e da classe dominante passaram a debater os rumos do país para o progresso. Influentes intelectuais, tendo como pressuposto teórico o determinismo racial, oriundo da Europa, passaram a relacionar o futuro do país e a realização da nação brasileira à questão racial, valendo-se de provas, supostamente, científicas e irrefutáveis vigentes na época. Como o determinismo racial pregava que apenas a raça branca seria dotada das condições para gerar o progresso da nação, esses intelectuais brasileiros passaram a defender que a população negra não era apenas um perigo social, mas também um entrave para o progresso do país. Essa narrativa derivou um aprofundamento do racismo na sociedade brasileira com relação à população negra, sendo sustentado por uma doutrina afirmada como “científica”. As provas ditas científicas apontadas pelos intelectuais brasileiros se reduziam a uma representação social construída sobre a população negra sem levar em conta os fatores econômicos e sociais a que era submetida.

A abolição da escravidão em 1888 trouxe o fim do cativeiro para os escravizados, mas não representou um avanço em termos econômicos e sociais para a população negra. A Lei Áurea estipulava o fim da escravidão e a libertação dos cativos, contudo nada determinava visando a que os negros libertos fossem inseridos na sociedade capitalista que estava se formando no Brasil. Nessa lei, não havia nenhuma determinação

dando à população negra terras, educação, recursos financeiros, trabalho ou qualquer outro tipo de auxílio que favorecesse sua inserção na sociedade capitalista brasileira. Restaram, assim, à população negra trabalhos de parca remuneração e a moradia em locais cujo custo era o mais baixo possível, como cortiços ou favelas nos morros, em péssimas condições de vida.

Contudo, esses intelectuais se viram diante de um dilema ao adotar o determinismo racial. Para essa teoria, um povo constituído em sua maioria por pretos e mestiços estava fadado ao fracasso. Em suma, não havia no Brasil as condições para se constituir uma nação rumo ao progresso e à civilização, nos marcos estipulados pelo determinismo racial, visto ser a maioria da população formada por negros e mestiços. Diante desse impasse, Munanga (1999) e Schwarcz (2005) destacaram a originalidade dos intelectuais brasileiros em adaptar o determinismo racial à nossa realidade, através da ideologia do branqueamento. Sem abrir mão da visão de inferioridade da população negra, mas contrariando o pressuposto do determinismo racial de que a miscigenação de brancos com negros levaria à decadência física e mental dos primeiros, esses intelectuais passaram a pregar que a solução para o problema do negro e para o futuro da nação seria a vinda de imigrantes europeus e o casamento destes com pretos e mulatos, com o objetivo de gerar filhos e descendentes cada vez mais claros.

No entanto, este não seria um processo de branqueamento apenas biológico. Somado a isso, haveria

também um branqueamento cultural, estético e de postura social, visto que prevaleceria uma forma de vida branca europeia. Nessa perspectiva, com o passar das décadas, o elemento negro seria extirpado da sociedade, seja pelas doenças desse grupo, seja pelo nascimento de crianças cada vez mais claras, fruto de casamentos interraciais. Assim, prevaleceriam na população brasileira somente pessoas com as características físicas, morais e intelectuais dos brancos. Quando esse branqueamento se transformasse em realidade, no Brasil haveria um povo em condições para gerar o progresso da nação. Logo, o projeto de identidade nacional calcado na ideologia do determinismo racial e na ideologia do branqueamento engendrou uma representação social negativa sobre a população negra, aprofundando o racismo existente na sociedade brasileira. Agora, além da visão, vinda desde o período colonial, do negro como inferior, passa-se à concepção de que essa parcela da população brasileira constituiria um entrave para o progresso para o país, devido aos seus aspectos intelectuais e morais.

A visão da população negra como um perigo para o avanço do país se materializou, por exemplo, em práticas discriminatórias contra as religiões brasileiras com matrizes africanas. A música negra do período, como o batuque, passou a ser vista como prática antissocial por estimular práticas sexuais. Os homens negros passaram a ser vistos como acomodados, que viviam do trabalho das mulheres negras. A capoeira, hoje considerada um símbolo nacional, foi colocada no Código Criminal de

1890 por ser de origem africana e ser praticada por homens negros.

A ideologia do branqueamento ensejou um outro problema para a população negra. Como Moura (2014) esclarece, muitos negros aderiram à ideologia do branqueamento como forma de escapar do processo de opressão e exclusão gerado pelo racismo e de obter melhores condições para uma mobilidade social na sociedade brasileira. Tal fato foi possível porque a ideologia do branqueamento tornou a conceituação de raça no Brasil diferente daquela existente em outros países, como nos Estados Unidos. Enquanto lá o conceito de raça está ligado à gota de sangue, bastando haver um ancestral negro para a pessoa ser considerada negra, aqui a raça ficou associada à cor da pele e às características físicas da pessoa. Ou seja, quanto mais clara a pessoa fosse e mais traços fenotípicos semelhantes aos brancos tivesse, menos negra seria considerada.

Domingues (2003) ressaltou que, nesse processo de branqueamento, três formas predominaram entre uma parcela da população negra no pós-abolição: a) o biológico, calcado no casamento com uma pessoa de cor mais clara, de preferência branca; b) o estético, com o padrão de beleza sendo o ideal branco em termos de lábios, nariz, cor da pele e, principalmente, cabelo; c) o social, não podendo o negro seguir religiões afro-brasileiras, praticar capoeira, ouvir ou dançar músicas negras, valorizar qualquer aspecto da cultura africana e ter no seu círculo de amigos negros que não seguissem

os ideais do branqueamento. Com isso, muitas pessoas negras aderiram ao branqueamento, tendo uma rejeição a ser negro, ao mesmo tempo que nutriam um sentimento de inferioridade por ser negro. A situação continuou, mesmo com o surgimento do terceiro projeto de identidade nacional. Um dos principais aspectos desse projeto de branqueamento se deu através do processo de alisamento de cabelo entre mulheres negras, para que se enquadrassem no padrão de beleza engendrado pelo modelo branco. Durante muito tempo, muitas mulheres negras, desde crianças, foram submetidas ao doloroso processo do ferro quente, para terem um cabelo mais próximo do padrão das mulheres brancas. Por isso é que, hoje em dia, assumir o cabelo crespo é entendido, também, como uma posição política.

Como se pode observar, esse estudo dirigido favoreceu a que os alunos construíssem um conhecimento sobre o racismo no período abordado e estabelecessem relações com o tempo presente a partir das seguintes questões: a) o racismo não como algo natural, mas como um fenômeno social criado pela sociedade e inserido em determinados interesses; b) as teorias vigentes ao longo de nossa história que embasaram a ideologia racista na sociedade brasileira; c) a raça não como uma construção biológica, mas como o resultado das relações sociais decorrentes de processos de hierarquização social; d) o processo de alienação gerado pelo racismo sobre negros e brancos; e) os impactos culturais, psíquicos e socioeconômicos do racismo sobre a população negra.

Esse estudo dirigido teve uma forte repercussão junto aos alunos, como pudemos constatar tanto no momento em que estavam respondendo às perguntas quanto na aula expositiva após essa atividade, que foi o terceiro passo da prática pedagógica. Nessa aula expositiva, a participação dos alunos foi intensa. Eles não apenas demonstraram o entendimento do quanto o racismo é uma construção social, assentada em uma narrativa estigmatizadora sobre as capacidades intelectuais e morais das pessoas negras, gerando um processo de exclusão e exploração sobre a população negra, como também relataram muito dos aspectos do branqueamento nas posturas de alguns de seus parentes. Essa parte da ação pedagógica representou um importante momento de conscientização.

Por fim, fomos para o último passo da atividade. Esse foi o momento de culminância, no qual os alunos ficaram incumbidos de, divididos em grupo, escreverem e apresentarem esquetes de teatro, estabelecendo uma relação entre os conteúdos trabalhados e debatidos com práticas estruturais racistas a partir das seguintes situações propostas:

a) a difusão do racismo através do fundamentalismo religioso;

b) o indivíduo racista que, ao morrer, descobre que Deus é negro;

c) o professor de História que usa o ensino sobre escravização dos negros para passar uma concepção de inferioridade dos africanos e legitimar ideias racistas;

d) a ação da polícia que, para solucionar o caso de um serial killer, acusa uma pessoa negra a qual é inocente;

e) os pais de uma família branca que sempre se disseram contra o racismo, mas ficam chocados quando sua filha aparece com um namorado negro;

f) a situação de uma excelente funcionária negra que nunca era promovida a cargo de chefia devido ao racismo institucional existente na empresa em que trabalha;

g) o caso de um cafetão branco que explora sexualmente as mulheres negras que se apaixonam por ele.

Em todas essas temáticas, os alunos tinham que estabelecer relação entre a existência das práticas estruturais racistas com os fatores históricos estudados, tais como: as condições a que os negros foram submetidos após a abolição e como esse quadro fortaleceu o racismo contra a população negra; a ausência da ação social do Estado, durante a Primeira República, e o aprofundamento da visão racista sobre o negro; a construção negativa que o determinismo racial e a ideologia do branqueamento traziam para o negro, reforçado pela visão intelectual e moral sobre o negro e seus efeitos para o futuro da nação; os impactos da incorporação da ideologia do branqueamento pelos negros. Afinal, os esquetes teatrais não teriam o lúdico pelo lúdico, mas a utilização do lúdico para aprofundamento dos conteúdos e dos objetivos trabalhados. Cabe realçar que, a partir das orientações impressas no roteiro da

atividade, os alunos teriam total liberdade para criarem o roteiro das esquetes, inclusive sobre o que aconteceria no desfecho da história dramatizada. Abaixo, seguem duas propostas, das sete divididas entre os grupos de alunos:

Grupo 1

O grupo terá que criar uma dramatização envolvendo esse tema:

“No início da Primeira República, em 1895, um serial killer passa a atuar pelas ruas da cidade do Rio de Janeiro, durante a noite, assassinando e esqueteando mulheres, colocando a população com muito medo. Como o delegado que foi indicado para solucionar o caso seguia o determinismo racial e o branqueamento, esse passou a defender que somente um homem negro poderia estar fazendo esse crime. Visto que ele achava que os brancos não cometiam nenhum crime, passa a perseguir e tentar incriminar um homem negro para tentar provar sua ideia. Enquanto isso, o assassino aproveita essa postura do delegado para agir livremente na cara do delegado e da polícia. O que acontecerá?”

No transcorrer do esquete, nos diálogos dos personagens, deve aparecer uma explicação sobre:

as condições a que os negros foram submetidos após a abolição e como esse quadro fortaleceu o racismo contra a população negra; a ausência da ação social do Estado, durante a Primeira República, e o aprofundamento da visão racista sobre o negro; a construção negativa que

o determinismo racial e a ideologia do branqueamento traziam para o negro, reforçado pela visão intelectual e moral sobre o negro e seus efeitos para o futuro da nação; os impactos da incorporação da ideologia do branqueamento pelos negros.

Grupo 2

O grupo terá que criar uma dramatização envolvendo esse tema:

“No início da Primeira República, em 1910, uma pessoa, defensora do determinismo racial, passa a pregar que a ideia de branqueamento, através da mestiçagem com o imigrante, seria a solução para salvar a nação brasileira do mal trazido pela população negra. Essa pessoa procura pregar essas ideias atacando a cultura negra e principalmente as religiões de matriz africana, como candomblé e umbanda, dizendo que Deus quer o branqueamento da nação brasileira. Um dia, após um enfarte, essa pessoa morre e vai para o céu. Lá é informado que Deus queria falar com ele. Fica na espera, mas acaba tendo uma grande surpresa: Deus era negro. O que acontecerá?”

No transcorrer do esquete, nos diálogos dos personagens, deve aparecer uma explicação sobre:

as condições a que os negros foram submetidos após a abolição e como esse quadro fortaleceu o racismo contra a população negra; a ausência da ação social do Estado, durante a Primeira República, e o aprofundamento da

visão racista sobre o negro; a construção negativa que o determinismo racial e a ideologia do branqueamento traziam para o negro, reforçado pela visão intelectual e moral sobre o negro e seus efeitos para o futuro da nação; os impactos da incorporação da ideologia do branqueamento pelos negros.

Para nossa satisfação, dentro dos objetivos presentes na nossa prática, os grupos apresentaram esquetes contendo boas histórias e debatendo a temática do racismo, demonstrando as distorções que a ideologia racista gera na nossa sociedade e o quanto se faz necessário combater essa forma de opressão, explorando todo o conteúdo histórico desenvolvido nas aulas. Em outras palavras, com essa culminância, a atividade pedagógica aqui exposta demonstrou ser um importante instrumento de formação e conscientização dos alunos, brancos e negros, sobre as características do racismo, dos seus impactos sobre a população negra e o quanto esse processo de opressão e exclusão deve ser combatido na nossa sociedade. Abaixo, apresentamos alguns registros fotográficos da culminância da ação pedagógica com a turma:

Figura 1 – Esquete sobre os pais brancos que se chocam ao descobrirem que o namorado de sua filha é negro



Fonte: Acervo fotográfico pessoal de Talita de Oliveira. 22 de março de 2019.

Figura 2 – Esquete sobre acusação policial injusta contra uma pessoa negra



Fonte: Acervo fotográfico pessoal de Talita de Oliveira. 22 de março de 2019.

Figura 3 – Culminância da prática pedagógica, com a participação do professor Mário Souza



Fonte: Acervo fotográfico pessoal de Talita de Oliveira. 22 de março de 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em palestra proferida para o TED Global 2009, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie alerta para o que denomina “o perigo da história única”. Ao narrar sua vivência por vários anos nos Estados Unidos, Chimamanda evoca a catástrofe acerca do modo como a África é representada no imaginário ocidental, não como um lugar de belas paisagens e de uma riqueza cultural imensa, mas vista sob o olhar de piedade e compaixão. A história da África e dos africanos contada a partir de um olhar externo e colonialista é uma forma de desapropriar seu povo, de desumanizá-lo, de aprisioná-

lo em representações sociais que o inferiorizam. Se retomarmos a epígrafe de abertura do presente artigo, podemos chegar ao seguinte questionamento: que histórias queremos contar sobre a população negra? Aquelas nas quais torcemos para que Tarzan mate os “selvagens”? Aquelas que perpetuam um imaginário de incapacidade, infantilidade e bestialidade aos negros? E caberá à escola dar seguimento a essas narrativas alinhadas aos discursos coloniais, que hierarquizam brancos e negros? Ou podemos vislumbrar práticas pedagógicas que promovam outras representações, história não únicas?

Na atividade pedagógica apresentada, vemos o quanto uma educação antirracista passa por proporcionarmos uma formação que leve os alunos, brancos e negros, a terem uma visão crítica do quanto a ideologia racista contribuiu para consolidar uma imagem negativa sobre os negros no contexto brasileiro. Apresentamos o modo como o determinismo racial e as políticas de branqueamento, no pós-abolição, acentuaram o racismo contra a população negra e, defendemos a importância de que as práticas docentes promovam uma mudança nessas representações sociais e uma conscientização sobre as estruturas racistas da nossa sociedade.

Reafirmamos a relevância da prática pedagógica aqui discutida, efetuada na sala de aula de História do ensino profissional técnico de nível médio na forma integrada, em uma escola pública carioca (o CEFET/RJ), visto ser essa prática amparada numa narrativa histórico-crítica, possibilitando aos alunos brancos e negros construir

seus conhecimentos e estabelecerem uma consciência crítica sobre a construção do racismo e seus impactos sobre a população negra, principalmente em termos da representação social criada sobre esse grupo social. No tocante aos alunos negros, essa ação pedagógica também serve para fortalecer sua autoestima, o orgulho de ser negro e realçar a importância da formação da identidade negra na luta pela melhoria das condições econômicas e sociais da população negra.

Desta forma, mesmo que as escolas da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica tenham como uma das suas finalidades centrais a formação de um corpo técnico de excelente qualidade, elas não podem perder de vista a sua função social de formar pessoas dotadas dos aspectos intelectuais, morais e políticos para enfrentamento de uma das maiores chagas da sociedade brasileira: o racismo.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos estudantes da turma do curso técnico de Segurança do Trabalho integrado ao ensino médio do CEFET/RJ, que participaram da ação pedagógica descrita no presente trabalho, por acreditarem ser a escola um espaço para a construção de uma sociedade mais justa que combata o racismo e outras formas de opressão. Agradecemos também aos docentes da Coordenação de História e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do CEFET/RJ por atuarem na construção de novos currículos

e epistemes, a partir dos caminhos abertos pela Lei 10.639/03.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, 2008, p.5-20.

ALMEIDA, S. **O Que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

APPLE, M. W. **A educação Pode Mudar a Sociedade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

BITTENCURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. (In). BITTENCURT, Circe (Org). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2008. P.11-27.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e**

Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SEPPIR/MEC, 2009.

DOMINGUES, P. **Uma História Não Contada: negro, racismo e branqueamento no pós-abolição.** São Paulo: Senac, 2003.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, Jan/Abr, 2012.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais. Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In:* MUNANGA, K. (org.) **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

IANNI, O. **Raças e classes sociais no Brasil.** São Paulo: Editora Brasiliense, 3º Ed, 1987 (1º reimpressão 2004).

MOURA, C. **Dialética Radical do Brasil Negro.** São Paulo: Fundação Maurício Grabois, 2014.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MUNANGA, K. Teoria Social e relações Raciais no Brasil Contemporâneo. **Caderno Penesb: especial curso Erer.** Niterói: Editora Alternativa/Editora UFF, p. 169-204, 2010.

NADAI, Elza. O ensino de história do Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, Volume 3, N^a 3, set.92/ago.93, p143-162.

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questões Raciais no Brasil (1870-1930).** 6^o Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Capítulo 4

O *THEATRUM NATURALIUM* DE ECKHOUT: O ENSINO DE HISTÓRIA PELA ARTE

Jonatas Xavier de Souza

INTRODUÇÃO

Este capítulo é, no domínio do imaginário, a extensão de um estudo acurado sobre os livros do *Theatrum Rerum Naturalium Brasiliae*, uma coleção de imagens históricas organizada por Christian Mentzel no século XVII e que resgata os belíssimos desenhos e pinturas feitos por Albert Eckhout, quando de sua estadia em Pernambuco. O acervo reúne o material iconográfico dado de presente pelo Príncipe João Maurício de Nassau-Siegen a Dom Frederico-Guilherme, Príncipe Eleitor de Brandemburgo e Camareiro-Mor do Sacro Imperador Romano-Germânico. Mentzel, médico de

Frederico Guilherme, escreveu em 1660 uma saudação aos leitores – ou espectadores – interessados pelo Teatro das Coisas Naturais do Brasil: “são as imagens das coisas que a Natureza produziu, alimentou e fez crescer, feitas em seus próprios lugares de origem e pintadas com cores vivas e exatas, de modo a reproduzir a própria Natureza o mais perfeitamente possível” (MAGALHÃES; NEULANDS, 2014, p. 121).

Marca de uma pesquisa profícua, o encontro com o passado presente nas pinturas de Eckhout, característico de um devir ou núprias, aumentou com potência o reforço para se pensar o projeto de ensino *O Theatrum Naturalium de Eckhout*, desenvolvido no interior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), no Campus Santana do Ipanema, localizado no alto sertão alagoano. Ao perceber aquele *locus* educacional como um espaço plural onde imperam dissensões étnicas e muitos talentos artísticos, pensando as proposições que comporiam o projeto de ensino, constituiu-se paulatinamente seu eixo principal: incluir o estudo da cultura e história dos povos indígenas e afrodescendentes, numa perspectiva de contemplação da importância da obra de arte na constituição do conhecimento histórico e cultural.

Não obstante, a proposta situou-se em um domínio novo do ensino de história, em pleno diálogo com as políticas afirmativas do tempo presente, mais especificamente, o domínio da eficácia social da Lei n.º 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da cultura e história afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino

fundamental e de ensino médio, públicas e privadas do país. É importante destacar que a determinação não busca mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano ou indígena, mas de ampliar a abrangência dos currículos formais escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

Proposto na linha das correntes teóricas formuladas pela História Cultural, o projeto foi pensado na chave teórica aberta por Roger Chartier, sobre a representação como essencial para se construir a ideia de “como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais” (CHARTIER, 2009, 47-48). Para o historiador francês, toda representação *representa* alguma coisa ou *se apresenta* representando alguma coisa. Portanto, a noção de representação dispõe de um poder de persuasão, que faz crer o que dizem os grupos e os indivíduos, independentemente de serem verdadeiras ou falsas as ideias propagadas. Isso não significa que a noção se afasta da realidade ou do social, mas que “ajuda os historiadores a desfazer-se de sua bem frágil ideia do real” (CHARTIER, 2010, p. 26).

O projeto desdobrou-se em múltiplas estratégias que colocaram em evidência a necessidade de se pensar o campo das interpretações culturais, no caso específico, a produção dos inúmeros significados sociais e culturais engendrados pelas pinturas de Eckhout, dando atenção ao campo da subjetividade e da dimensão simbólica. Para tanto, os métodos indiciário e iconológico propostos, respectivamente, por Carlo Ginzburg (2007) e Erwin

Panofsky (2011) constituíram peça mestra. Um modelo de leitura iconográfica, voltado para problematização histórica da produção e análise teórica do discurso imagético produzido, que remete a estruturas muitas vezes submersas, posto que estão fundeadas na cultura à qual o artista pertence e que possui determinados valores simbólicos. Não se trata de considerar a obra de arte como representação de seu tempo, de forma pura e reflexiva. Porém, “não se pode negar que a obra de arte traz em si aspectos que estão diretamente ligados à cultura vivenciada por seu autor”, evocando Carla Mary S. de Oliveira (2008, p. 220).

Pensava-se num projeto de ensino amplo que envolvesse discentes dos dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFAL – Campus Santana do Ipanema. Todavia, tendo em vista a otimização do custo operacional das ações, decidiu-se pelo desenvolvimento com apenas vinte e cinco discentes previamente selecionados, levando em consideração o histórico escolar e o interesse pelo estudo interdisciplinar entre a Ciência de Clio e a História da Arte. A maioria dos alunos e alunas selecionados compunham a turma do 2º Ano do Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio, do turno vespertino.

As ações foram iniciadas no dia 19 de abril de 2018, em referência ao dia nacional dos povos indígenas no Brasil, e envolveram desde cursos específicos de análise iconográfica a oficinas práticas de elaboração de croquis e aquarelas em óleo e guache aquosa sobre papel semi-rugoso. Os feitos se encerraram no mês de

dezembro com uma exposição no Campus Santana das obras artísticas produzidas. Cada desenho e/ou pintura aparece como uma síntese sociocultural alimentada por tradições e sensibilidades coletivas dos próprios discentes envolvidos no projeto, e que voltam ao público após terem sido filtradas pelas sensibilidades desses artistas. As descobertas foram muitas. Ao leitor, o convite para conhecer essas obras.

ECKHOUT PINTA OS TIPOS BRASILEIROS: RELEITURA

Albert Eckhout chegou em Pernambuco em janeiro de 1637. O pintor holandês tinha apenas 25 anos. Ele viera com outros artistas, entre eles o paisagista Frans Janszoon Post, fazendo parte da comitiva científica do conde alemão João Maurício de Nassau-Siegen que, convidado pela Companhia Neerlandesa das Índias Ocidentais (*West-Indische Compagnie* ou WIC), assumiria o cargo de governador-geral do Brasil holandês. O período nassoviano durou sete anos e representou o ponto mais alto da dominação holandesa no Nordeste colonial, em que a prosperidade material advinda da exploração do açúcar, a tolerância religiosa e a melhoria visível e palpável das condições de vida na Colônia foram atribuídas às suas habilidades políticas. “À sua formação de humanista, que o fez patrono das artes e ciências, a ponto de ser comparado a um mecenas renascentista, devemos os primeiros registros iconográficos e estudos de qualidade sobre a fauna e

a flora do Brasil” (MAGALHÃES; NEWLANDS, 2014, p. 116).

Pela primeira vez nas colônias americanas, os pintores abandonavam os temas religiosos e retratavam a natureza do Novo Mundo como esta se apresentava, com todo o realismo e sem inspiração “no vasto imaginário fantasioso sobre as *Terræ Incognita* que circulava na cultura popular e erudita da Europa desde antes dos Descobrimentos” (OLIVEIRA, 2006, p. 115). E o trabalho de Eckhout acabou exercendo uma influência significativa. Ele viu as coisas naturais do Brasil, primeiro com os olhos do corpo, depois com os da imaginação, e pintou-as assim mesmo, dos dois modos: cajus, peixes, sabiás, índios, negros e mestiços. Seus olhos de ver a História, iria bem mais tarde se confirmar na teoria de Peter Burke, ao escolher um subtítulo característico da objetividade inglesa, numa de suas obras mais marcantes: “o uso de imagens como evidência histórica” (BURKE, 2017).

A obra que Eckhout produziu *no e sobre* o Brasil é bem diversa entre si, e pode ser interpretada sob os mais diversos enfoques. No caso do projeto de ensino desenvolvido no âmbito do IFAL, destacamos seu olhar etnográfico sobre os nativos americanos, pois consideramos que sua competência e seu estilo único são mais do que evidentes nos retratos a óleo de tipos humanos em tamanho natural, nos quais se sobressai, além do rigor antropológico e etnográfico, uma grande dose de altivez e dignidade. “Eckhout pintou

indivíduos, não meros exotismo tropicais” (MAGALHÃES; NEWLANDS, 2014, p. 118).

As pinturas de Eckhout foram as primeiras convincentes para a representação na Europa da fisionomia e do físico do indígena brasileiro, “longe da representação clássica a partir de cânones renascentistas usada com frequência para a representação de índios até o século XVIII, tais como corpos escultóricos e cocares de penas” (CHICANGANA-BAYONA, 2008, p. 597). Chama a atenção, por exemplo, a imensa tela *Dança dos Tapuias*, utilizada como peça mestra na divulgação do projeto *O Theatrum Naturalium de Eckhout*. A escolha por essa pintura não foi por acaso, mas porque, do conjunto das obras etnográficas de Eckhout, a que mais chocou o europeu foi a *Dança dos Tapuias*. “As grandes dimensões da obra não eram comuns para este tipo de temática. Ademais, a dança era reprovada pelo calvinismo e a quebra dos padrões renascentistas fazia com que a pintura não fosse aceita” (CHICANGANA-BAYONA, 2008, p. 607).

Tirada do catálogo da exposição *Albert Eckhout volta ao Brasil: 1641-2002* (VRIES; DOURADO, 2002), a tela representa oito jovens indígenas dançando sob o olhar curioso de duas índias visivelmente grávidas. O rapaz rente às mulheres encara o espectador como se o convidasse a tomar parte na roda de dança, segurando um tacape, como fazem os outros índios ao seu lado. Em sua análise iconológica, a historiadora Carla Mary S. de Oliveira (2006) argumenta que a *Dança dos Tapuias* foi uma pintura usualmente interpretada como uma

Figura 1 – Dança dos Tapuias



Fonte: <https://artunlimited.com.br/portfolio/albert-eckhout-volta-ao-brasil-1644-2002/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

representação do mundo selvagem dos trópicos antes da intervenção civilizatória do conquistador europeu, ou mesmo como uma visão dos altivos e insubmissos *Tapuias* das terras recém-conquistadas da costa paraibana, aliados ocasionais dos holandeses em sua empreitada no Nordeste brasileiro. No entanto, atenta aos indícios pormenores do discurso imagético, esclarece:

Embora pareça estar ausente da cena, o europeu, indiretamente, participa daquele universo selvagem: os quatro coqueiros (*Cocos nucifera*) cujos troncos delimitam

o palco da dança indígena são palmáceos originários das ilhas do Pacífico e da costa africana do Oceano Índico, trazidos ao Brasil pelos portugueses e que, portanto, não podiam figurar numa representação dos trópicos de antes da conquista. Mesmo que a cena retratada por Eckhout represente apenas os *bárbaros* aliados ocasionais de Nassau, ainda assim a presença dos coqueiros ao fundo é um claro sinal da presença europeia nas terras em que viviam aqueles indígenas. (OLIVEIRA, 2006, 122-123)

A *Dança dos Tapuias* foi a tônica inicial de referência para começarmos a desenvolver as ações do projeto *O Theatrum Naturalium de Eckhout*. Pode-se dizer que foi o ingrediente utilizado para despertar a curiosidade acadêmica do IFAL – Campus Santana do Ipanema. E o trabalho acabou exercendo uma influência significativa sobre a releitura da obra de Eckhout, cuja competência e estilo único são mais do que evidentes nos retratos a óleo de tipos humanos em tamanho natural. Na série de oito pinturas etnográficas, os retratos de negros, em especial o quadro *Mulher Negra*, são dos mais antigos que existem desse grupo étnico, sendo recriado com esmero pelos discentes envolvidos no projeto de ensino.

Figura 2 – Primeira releitura da Mulher Negra



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 3 – Segunda releitura da Mulher Negra



Fonte: arquivo pessoal.

Assim como na pintura original de Eckhout, a releitura da *Mulher Negra* traz atributos que sinalizam a fertilidade das mulheres no Brasil Colonial. Ao lado de uma criança mestiça, a negra mostra a possibilidade de reprodução da mão de obra escrava através dos símbolos sexuais presentes na pintura, tais como o ventre robustamente estilizado em centralidade e o periquito na mão do menino, pássaro conhecido pela rapidez do ciclo reprodutivo e, por isso mesmo, associado à fertilidade em algumas culturas africanas. A releitura não traz signos referente à escravidão, omite-se de forma proposital esses aspectos. A intensão consiste em pensar e problematizar a produção do pintor holandês em consonância com os interesses da Companhia das Índias Ocidentais, pois “não mostra o lado mais obscuro do Brasil holandês”, em que o trabalho compulsório nos engenhos de açúcar, tanto do indígena quanto do escravizado africano, sempre conseguido à base de coerção, era indispensável para o perfeito funcionamento das engrenagens comerciais da WIC (OLIVEIRA, 2006, p. 126).

Sem deixar o olhar crítico à visão etnocêntrica do Novo Mundo engendrada por Eckhout, a releitura da *Mulher Negra* foi representada completamente adaptada à convivência com o homem branco e, mais ainda, como participe da estrutura social hierarquizada do Brasil Colonial. Tal como Eckhout, não a mostramos como escrava, mas como uma personagem histórica, entre tantas outras, cujo cotidiano está ligado à dinâmica de produção nos engenhos da Colônia.

Aliás, conforme aponta Oliveira (2006), essa dimensão simbólica da obra de Eckhout também se faz presente nas outras pinturas da série em que representa os tipos humanos da terra brasilis. Talvez, o quadro em que essa suavização etnocêntrica se mostre de forma mais evidente seja a *Mulher Tupi*, cuja releitura foi pensada numa readaptação que mescla o quadro original de Eckhout e uma das pinturas paisagísticas mais conhecidas de Frans Post, *Capela com pórtico*.

Figura 4 – Releitura da Mulher Tupi



Fonte: arquivo pessoal.

Na releitura da *Mulher Tupi* buscou-se enfatizar a presença do colonizador: por trás da índia, que traz nos braços uma criança mestiça, representa-se uma típica

capela do início do século XVII, rústica e com teto de sapé, fronteada com uma pequena varanda, tipo de construção muito comum nas pinturas de Frans Post (OLIVEIRA, 2006, p. 124). Não só a construção remete ao colonizador, mas também seu entorno, cujo espaço é organizado simetricamente em relação à plantação de cana-de-açúcar, com árvores frutíferas e palmeiras: é dali que vem a riqueza que tanto interessou os holandeses e motivou-os a ocupar as terras do Nordeste brasileiro (OLIVEIRA, 2006, p. 124). A índia tupi, no primeiro plano à esquerda, veste um saiote rústico de algodão branco, no qual carrega uma cabaça a sua direita, e sobre a cabeça traz um cesto com diversas frutas, como um cacho de banana-figo, e raízes, como a mandioca, mostrando alguns alimentos básicos da dieta colonial.

Cientes da percepção eurocêntrica utilizada por Eckhout em sua classificação de “civilidade” dos tipos étnicos brasileiros, chega-se, por fim, ao amálgama da mestiçagem. Trata-se de uma conotação pictórica cuja hierarquização dos tipos humanos deve ser associada aos ideais aristocráticos e estratificação social do Antigo Regime, que “revestido de uma nova carapaça política” valorizava o ócio e o ideal de ser servido e desvalorizava o trabalho (ANDERSON, 2016, p. 19). Em *Homem Mulato*, assim como nas outras pinturas etnográficas, os elementos retratados por Eckhout têm um sentido simbólico e dialogam diretamente com a conjuntura social e histórica de produção.

No caso de sua releitura, os discentes propuseram um trabalho híbrido ao misturar aspectos que compõem

a pintura original de Eckhout com elementos da pintura *Engenho de Itamaracá*, de Frans Post, numa clara alusão ao trabalho do homem mestiço nos engenhos de açúcar. Conforme argumenta o historiador pernambucano Evaldo Cabral de Mello (2001), esse grupo exercia uma função econômica fundamental suscitada pela “açucarocracia”, pois poucos engenhos possuíam escravos suficientes para cultivar toda a cana-de-açúcar de que necessitavam. Sob a forma dos “condiceiros”, alguns deles arrendavam terras dos grandes proprietários e chegavam a receber “o direito a um terreno onde edificar mucambo e plantar lavoura de subsistência, em troca da obrigação de dar certo número de dias de trabalho por semana ao eito do engenho” (MELLO, 2001, p. 70).

Figura 5 – Releitura do Homem Mulato



Fonte: arquivo pessoal.

Mantendo a perspectiva de Eckhout, o *Homem Mulato* é representado com trajes que lembram um europeu. No entanto, seus pés descalços e pernas totalmente desprotegidas, mostram sinais de uma posição subalterna na Colônia. Provavelmente trata-se de um arrendatário com poucas posses, haja vista sua posição de guarda ao lado de uma plantação de cana-de-açúcar, a grande riqueza do Brasil holandês. “Seu florete não tem bainha completa e apenas a ponta da espada é protegida com um sabugo de milho seco, o que mostra, também, que não tinha posses suficientes para cuidar melhor de suas armas” (OLIVEIRA, 2006, 127).

A releitura do *Homem Mulato* ainda faz referência ao contato próximo entre senhores de engenho, escravizados e mestiços; uma das grandes características do universo criado pelo açúcar. O senhor de engenho, considerado uma espécie de “nobre da terra”, é representado pela liteira carregada por escravizados africanos. Apenas os senhores mais promissores obtinham essas regalias. Esses senhores, que incluíam desde portugueses oriundos da pequena nobreza a comerciantes e oficiais régios, tinham um estilo de vida diferenciado: andavam a cavalo, portavam armas, tinham serviçais (principalmente escravizados) e participavam dos principais órgãos da administração, como as câmaras municipais. Possuíam, portanto, além de prestígio social, poder político e econômico, pois controlavam terras, escravizados e trabalhadores assalariados.

Finalizando a série de releituras, os discentes recriaram a tela *Les pêcheurs* (Os pescadores), numa referência as pinturas que faziam parte dos presentes enviados por Nassau ao rei da França Luís XIV, em 1678: “telas de Frans Post com motivos brasileiros e cartões de Eckhout destinados à confecção de tapeçarias em Gobelin (1679), tapeçarias estas que foram repetidas oito vezes e vieram a ser denominadas *Anciennes Indes* e *Petites Indes*” (MAGALHÃES; NEULANDS, 2014, p. 120). Os desenhos enviados para o Rei Sol e transformados em tapetes Gobelins foram também a grande referência artística da carnavalesca carioca Rosa Magalhães, em 1999, para criar os figurinos das alas em que retratou nobres franceses (com frutas e flores brasileiras, animais da fauna marinha e animais brasileiros) no desfile da Imperatriz Leopoldinense. Essas readaptações são pouca coisa comparadas com o que não está permanentemente disponível ao público brasileiro, mas nada diminui o valor documental e estético das obras de Eckhout, nem o mérito de Nassau, grande incentivador e sincero apreciador de coisas brasileiras (MAGALHÃES; NEULANDS, 2014, p. 120).

Ao reler Eckhout, apreende-se a inauguração de uma época em que a imagem mais descritiva e naturalista vai se impor nos registros dos viajantes. Sua pintura possui técnicas sofisticadas que advêm da Renascença, tais como a utilização da tinta a óleo, o domínio da perspectiva, a justaposição dos planos desde as personagens humanas até as paisagens, e também a técnica da esfumatura (efeito vaporoso

Figura 6 – Releitura de *Les pêcheurs*



Fonte: arquivo pessoal.

obtido pela superposição de várias camadas de tinta extremamente delicadas), que dá às pinturas uma imprecisão nos contornos. A habilidade nos detalhes é prova de que Eckhout aplica fórmulas aprendidas ao invés de se apoiarem completamente no natural, isto é, “não é possível separar o que se ‘vê’ do que se ‘sabe’ (experiência)” (CHICANGANA-BAYONA, 2008, p. 603).

E são os detalhes das pinturas de Eckhout que nos permite pensá-las como discurso imagéticos do mundo holandês no Brasil: “um discurso de dominação e tentativa de tradução dos trópicos através de parâmetros estéticos europeus” OLIVEIRA, 2006, p. 128).

As pinturas dos tipos brasileiros pintados por Eckhout se encontram atualmente no Museu de Copenhagen.

Elas foram doadas de presente por Maurício de Nassau em 1654 a seu primo Frederico III, rei da Dinamarca, que se interessava muito pelas curiosidades da América, e consistem em uma série de telas representando tipos étnicos, todas elas datadas de 1641 a 1643, portanto pintadas no Brasil (MAGALHÃES; NEWLANDS, 2014, p. 118). Por sua vez, os originais da coleção de pinturas avulsas em óleo sobre papel, voltadas essencialmente para a História Natural do Brasil, base para os grandes quadros pintados por Eckhout e que formam o *Theatrum Rerum Naturalium Brasiliae*, estão hoje sob a guarda da Biblioteca Jaguelônica, em Cracóvia, na Polônia, depois de terem permanecido extraviados após a Segunda Guerra Mundial junto com partituras de Mozart e manuscritos de Bach, Beethoven e Brahms. (MAGALHÃES; NEWLANDS, 2014, p. 118-119).

A coleção em caixa do “Teatro das Coisas Naturais do Brasil” que utilizamos como fonte principal para o desenvolvimento do nosso projeto de ensino trata-se da primeira edição mundial completa, publicada em 1993 pela Editora Index com o patrocínio da Shell Brasil (SOUZA, 2014, p. 141). Os quatro tomos - *Icones Aquatiliium*, *Icones Volatiliium*; *Icones Animalium*, *Icones Vegetabiliium* – foram organizados em dois livros cujos textos e imagens obedecem rigorosamente à ordem dos volumes originais organizados por Christian Mentzel (FERRÃO; SOARES, 1993a, 1993b).

O ENSINO DE HISTÓRIA PELA ARTE

O diálogo com iconografias do passado que retratam os tipos humanos brasileiros de forma hierarquizada justificou a necessidade de se estabelecer um diálogo no seio do IFAL – Campus Santana do Ipanema a respeito dessa produção cultural, deslocando o indígena e o escravizado africano de uma mera concepção de sujeitos passivos, “bestiais” e “indolentes” como dissemina a historiografia eurocêntrica, nas suas relações com os colonizadores (ALMEIDA, 2010; TODOROV, 2010). No trabalho ensejado, esses sujeitos foram pensados como capazes de enfrentar e modificar as relações desumanas a eles impostas.

Nesse processo pedagógico diretamente relacionado a prática de fazer, a obra de arte apresentou-se como um importante veículo de descoberta e compreensão dos segmentos étnico-raciais da sociedade brasileira, possibilitando, inclusive, que os sujeitos envolvidos nas ações do projeto apreendessem traços das culturas indígena e afro-brasileira que se encontram em muitos indícios das pinturas de Eckhout. De fato, por meio da arte, compreendemos que diversos aspectos ganham repercussões e levam a milhares de pessoas a incorporarem determinados costumes em suas atividades cotidianas. Chamou a atenção, por exemplo, a descoberta por parte dos discentes acerca da forte influência indígena e africana nos hábitos alimentares, no banho, nas danças e no universo mítico e religioso, especialmente aqueles temas ligados a cura através de

ritos com elementos da natureza, o que caracteriza as religiões animistas.

As influências culturais do passado no contemporâneo tornaram-se ainda mais perceptíveis quando comparadas historicamente com as trocas culturais do Brasil Colonial, nos séculos XVI e XVII, problematizadas pelo do historiador João Azevedo Fernandes (2011) quando faz referência a um conjunto de hábitos gustativos do Nordeste brasileiro que advêm dos séculos XVI e XVII, dentre os quais destacam-se: o bolo de milho, a broa e a cocada, produzidos e consumidos na Paraíba, que possuem influência da culinária luso-africana e indígena; e claro, “a bicada com lambú assado”, expressão cunhada pelos tropeiros da Borborema, que faz alusão ao prazer do paraibano de beber cachaça, produzida no Brejo, com aves assadas (FERNANDES, 2011).

A obra de arte, em pleno diálogo com a história, sendo tomada como instrumento potencializador do processo pedagógico de ensino, descobertas e aprendizagem da cultura dos povos indígenas e afrodescendentes. Para tanto, fora imprescindível direcionar, pelo menos inicialmente, o educando a descobrir o indígena e o africano a partir de uma produção artística do passado para que mais adiante, dotado de um conhecimento epistemológico prévio, apurado de especificidades que caracterizam a estética iconografia, possa elaborar sua própria representação, atuando como sujeito ativo na elaboração do saber histórico. A intenção principal consistiu em estabelecer uma ponte de relações entre

análises teórico-metodológicas, vivências do cotidiano e elaboração prática, galgando um resultado que projetasse uma aprendizagem com significados reais, evocando a “psicologia pedagógica” de Lev Vygotsky (2010), e não apenas uma aprendizagem do tipo mecânica, decorativa ou classificatória.

O ensino de História, portanto, foi pensado em consonância com a promoção da eficácia social dos pressupostos teóricos dispostos no Eixo Orientador V do Programa Nacional dos Direitos Humanos (BRASIL, 2009), na lei federal de incentivo à cultura (BRASIL, 1991) e na lei que estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da cultura e história indígena nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio, públicas e privadas do país (BRASIL, 2008). Trata-se de uma nova perspectiva que busca associar teoria e prática, que coloca em nível prioritário de relevância pensar as possibilidades que as obras de arte apresentam como fontes para o ensino de História e produção dos saberes históricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do projeto de ensino *O Theatrum Naturalium de Eckhout*, não apenas homenageamos aos povos indígenas e afrodescendentes do Brasil, via de regra, escamoteados por uma historiografia de matiz etnocêntrica. Para além disso, compartilhamos experiências, apreendemos trocas culturais que marcam a História do Brasil e dinâmicas de sociabilidades

em âmbito regional. No caso dos espaços geográficos adjacentes ao município de Santana do Ipanema, no médio sertão alagoano, essa dimensão pôde ser percebida por meio das referências culturais que os próprios discentes têm e trouxeram do seu cotidiano. Pode-se citar aqui, por exemplo, as histórias locais contadas por aqueles alunos que fazem parte da Comunidade Quilombola do Alto do Tamanduá ou por aqueles residentes nos territórios indígenas de Canapi. Relatos de memórias que dialogavam com nossa proposta de pensar o papel ativo, as expectativas e interesses dos nativos e descendentes de escravizados africanos, que influenciaram a forma de inserção desses grupos no tecido social brasileiro contemporâneo.

Com efeito, consideramos que atingimos a pretensão maior de despertar em cada participante o desejo de ser protagonista na promoção da paz e do respeito as tradições inventadas, contribuindo para fomentar a luta contra o preconceito étnico e qualquer tipo de discriminação, seja racial, de gênero, religiosa entre tantas outras, ocupando os lugares de sujeitos históricos que de fato são.

A essência da educação é promover o respeito e o conhecimento com base epistemológica. Nessa direção, ao investir num tema de forte teor cultural, uma vez que acreditamos ser a cultura artística e a produção sensível da obra de arte capaz de transformar e dignificar o ser humano em suas particularidades, contribuímos com o fomento de uma nova perspectiva de conhecimento acerca da história e cultura dos povos

indígenas e afrodescendentes do Brasil. Ademais, exercemos de forma efetiva ações que no território da produção dos saberes históricos coloca em nível de relevância prioritária pensar as possibilidades que as culturas nacionais e representações artísticas, em específico, a iconografia, apresentam como fontes para o conhecimento da memória e o ensino de história.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas participaram diretamente do projeto de ensino *O Theatrum Naturalium de Eckhout*, a começar pelos próprios discentes envolvidos nas ações, em especial as alunas bolsistas, Kethilyn Cristina da Silva Lemos e Maria Clara Bonifácio Prazeres, que não hesitaram a acolher com muita serenidade seus pares, incentivando o debate acerca da história social da memória indígena e afro-brasileira. Assim nasceu este trabalho, amplamente apoiado pela Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (PROEN/IFAL).

No IFAL – Campus Santana do Ipanema, onde desenvolvi o projeto e passei os anos de 2017, 2018 e 2019, contei com o apoio imprescindível do Prof. Gilberto da Cruz Gouveia Neto, diretor geral, que recebeu-me de braços abertos e incentivou meu trabalho, assim como o Prof. Sebastião da Silva Júnior, então chefe do Departamento Acadêmico, o Prof. José Carlos da Costa, na época coordenador da Formação Geral, a Profa. Anna Sofia Costa Neri, coordenadora do curso Técnico em

Administração, e a Profa. Lilian de Resende Jordão, então coordenadora do curso Técnico em Agropecuária, que teve a paciência de revisar o texto do projeto inicial. Agradeço a todas essas pessoas e a muitas outras que não mencionei neste momento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R. C. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ANDERSON, P. **Linhagens do Estado absolutista**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

BRASIL. Lei nº 8.313. Institui o Programa Nacional de Apoio a cultura e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 129, n. 249, p. 30261, 24 dez. 1991.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 244, p. 17, 22 dez. 2009.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: o uso de imagens como evidência histórica. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2017.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHARTIER, R. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos avançados**, v. 24, n. 69, p. 7-30, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10510/12252>. Acesso em: 22 mar. 2021.

CHICANGANA-BAYONA, Y. A. Os Tupis e os Tapuias de Eckhout: O declínio da imagem renascentista do índio. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 24, n° 40: p.591-612, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/vh/v24n40/16.pdf>. Acesso em: 9 mai. 2021.

FERRÃO, C.; SOARES, J. P. M. (eds.). **Theatrum Rerum Naturalium Brasiliae**: Icones Aquatiliium, Icones Volatiliium. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Index, 1993a. v. 1.

FERRÃO, C.; SOARES, J. P. M. (eds.). **Theatrum Rerum Naturalium Brasiliae**: Icones Animalium, Icones Vegetabiliium. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Index, 1993b. v. 2.

FERNANDES, J. A. **Selvagens Bebedeiras**: álcool, embriaguez e contatos culturais no Brasil Colonial (séculos XVI-XVII). São Paulo: Alameda, 2011.

GINZBURG, C. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

MAGALHÃES, R.; NEWLANDS, M. L. **O inverso das origens**. Rio de Janeiro: Nova Terra, 2014.

MELLO, E. C. **A ferida do Narciso**: ensaios sobre História Regional. São Paulo: Senac, 2001.

OLIVEIRA, C. M. S. O Brasil seiscentista nas pinturas de Albert Eckhout e Frans Janszoon Post: documento ou invenção do novo mundo? **Portuguese Studies Review**, Peterborough, Ontário, Canadá, Trent University, v. 14, n. 1, p. 115-138, 2006.

OLIVEIRA, C. M. S. O cotidiano oitocentista pelos olhos de Debret. **Saeculum** - Revista de História, João Pessoa, n. 19, p. 215-225, 2008.

PANOFSKY, E. **Significado nas artes visuais**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

SOUZA, J. X. *Theatrum Rerum Naturalium Brasiliae*: a história natural e etnológica do Brasil seiscentista a partir da obra de arte (1637-1664). In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL, 4., 2012, Belém. **Anais** [...]. v. 7. Belém: Editora Açai, 2014. p. 136-152.

TODOROV, T. **A conquista da América**: a questão do outro. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VRIES, E.; DOURADO, G. M. (orgs.). **Albert Eckhout volta ao Brasil**: 1644-2002. Copenhagen: National Museum of Denmark, 2002. Catálogo da exposição. Disponível em: <https://artunlimited.com.br/portfolio/albert-eckhout-volta-ao-brasil-1644-2002/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

Capítulo 5

ENSINO DE HISTÓRIA E INTERNET: OS USOS DA WEB POR ESTUDANTES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA (EPT)

Karina Oliveira Brito
Oswaldo Rodrigues Junior

INTRODUÇÃO

Em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia Covid-19. Ocasionalmente pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), a pandemia foi determinada pelo espalhamento do vírus por diferentes

continentes e a sua transmissão sustentada¹ entre as pessoas. Um ano e dois meses após a declaração da OMS são mais de 167 milhões de infectados e quase 3 milhões e meio de mortos em todo o mundo².

Com a pandemia foram decretadas medidas de isolamento social necessárias para conter o espalhamento do vírus e reduzir a sua letalidade. Nesse cenário, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) passaram a ocupar um lugar ainda mais importante nas atividades econômicas, de educação, de saúde, entretenimento e sociabilidades. A Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros - TIC domicílios 2019³, nos ajuda a compreender de que forma o Brasil estava preparado (ou não) para a pandemia.

Dentre os inúmeros resultados destacam-se o acesso domiciliar a internet que cresceu de 18% em 2008, quando a pesquisa começou a ser realizada, para 71% em 2019. No entanto, este número cai a 50% quando consideramos os domicílios das classes D e E⁴. A redução escancara a permanência da exclusão digital ocasionada por desigualdades de classe, raça e gênero no país.

1 Transmissão sustentada ou comunitária ocorre quando o vírus já circula livremente e passa de uma pessoa para outra nos locais onde convivem.

2 Dados extraídos do Mapa Covid-19 desenvolvido pelo Coronavírus Resource Center da John Hopkins University. Link de acesso: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>

3 Os dados e relatórios estão disponíveis no site: <https://cetic.br/pesquisa/domicilios/>

4 Famílias com renda de até 1 salário mínimo mensal.

Outro dado importante trata da diminuição dos computadores nos domicílios brasileiros. À proporção que era de 50% em 2015, regrediu para 39% em 2019. Por outro lado, o uso da internet aumentou de 70% (em 2018) para 74% (em 2019), o que representa uma estimativa de 133,8 milhões de usuários de Internet no país.

Os dados parecem apontar para um aumento considerável no número de domicílios conectados e usuários da internet, ao mesmo tempo em que indica a permanência da exclusão digital, o que nos leva a um conjunto de questões.

Dentre os usuários, estão os estudantes do Ensino Médio da Rede Federal de Educação Profissional Técnica (EPT)? Esses estudantes utilizam a internet apenas para o entretenimento e sociabilidades ou também para estudar? Em nosso caso específico, os estudantes utilizam as redes para estudar História? Quais portais, plataformas e sites eles acessam? Como eles avaliam os conteúdos de História divulgados na internet?

Partindo dessas questões, a pesquisa teve como objetivo investigar como os estudantes do Ensino Médio da Rede Federal de Educação Profissional Técnica (EPT) utilizam a internet para estudar História. Metodologicamente, o trabalho foi realizado por meio da aplicação de um questionário utilizando a plataforma *Google Forms*.

De acordo com a Lei 11.741 de 2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996, a Educação Profissional Técnica (EPT) deve estar integrada aos

outros níveis e modalidades da educação com o objetivo de formar para o trabalho. Com este intuito a EPT está organizada em três modalidades: 1) cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional; 2) cursos de educação profissional técnica de nível médio; 3) cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. A EPT pode ser articulada ao Ensino Médio ou subsequente para os que já concluíram essa etapa da Educação Básica.

Os dados do Censo da Educação Básica de 2020 indicam que o número de matrículas EPT chegou a 1,3 milhão representando um aumento de 34,7% em relação ao ano de 2016. Apesar disso, de acordo com estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP⁵ a média brasileira é de 8% dos estudantes de 15 a 19 anos matriculados na Educação Profissional, bem abaixo dos 43% de média dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Apesar do aumento dos números nacionais, considerando a realidade de Mato Grosso, de acordo com os dados do Censo 2020 houve uma queda de 31,2% no número de matrículas na EPT, que chegou a 17.120 em 2020. 53,8% dessas matrículas foram na rede federal.

5 Os dados foram extraídos da pesquisa “As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6688378 Acesso em 1 de jun. 2021.

A pesquisa foi realizada em um campus da rede federal EPT localizado em Cáceres, município situado a 217 quilômetros da capital do Estado, Cuiabá. O campus oferece os cursos de Licenciatura em Química, Bacharelado em Engenharia Florestal, Tecnologia em Biocombustíveis, Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio e Técnico em Agropecuária subsequente ao Ensino Médio.

O questionário foi elaborado com quinze questões e ficou disponível na Plataforma *Google Forms* para preenchimento durante três meses no ano de 2020. Dentre as questões, oito eram de múltipla escolha ou seleção de respostas pré-determinadas e sete dissertativas. Neste capítulo analisamos os resultados de oito questões relacionadas ao acesso, uso e avaliação dos conteúdos de História disponibilizados na internet. Responderam o questionário noventa e um estudantes do 1º ano das turmas dos cursos Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio e Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio.

O capítulo está estruturado em três partes. Na primeira o objetivo será discutir o desenvolvimento da web e os seus impactos na escrita, divulgação e circulação da História. Na segunda a intenção será refletir sobre as políticas públicas de inserção das TDICs nas escolas, em especial daquelas relacionadas a informática. Também discutir a inserção da temática nos textos curriculares brasileiros. Ainda apresentar um breve panorama dos debates sobre o digital no ensino

de História. Por fim, a terceira parte versará sobre os resultados da investigação empírica realizada.

HISTÓRIA DA INTERNET E HISTÓRIA NA INTERNET

A Internet como conhecemos atualmente não surgiu no mundo dos negócios. Ela é originária de fontes governamentais, mas também resultado do trabalho complementar, inovador e disperso de pesquisadores, programadores, engenheiros, cientistas, estudantes e hackers em todo o mundo. Manuel Castells (2003) em sua obra, *A galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*, traça um esclarecedor trajeto que nos permite compreender os principais eventos que deram origem a Internet.

A formulação e execução de diversos projetos de tecnologia ultrapassaram os interesses militares dos Estados Unidos. O trabalho conjunto de planejadores militares com pesquisadores acadêmicos favoreceu o forte interesse de estudantes na inovação tecnológica, muitos dos quais contribuíram na configuração atual da Internet. Sobre isso, explica Castells (2003), “A cultura da liberdade individual que floresceu nos campi universitários nas décadas de 1960 e 1970 usou a interconexão de computadores para seus próprios fins – na maioria dos casos buscando a inovação tecnológica pelo puro prazer da descoberta” (CASTELLS, 2003, p. 25).

Para Maynard (2011) assinalar a importância da participação da cultura libertária universitária na criação da Internet é essencial para compreendermos a constituição aberta de sua arquitetura e de sua organização institucional. As contribuições culturais e tecnológicas das redes comunitárias estudantis foram cruciais, tanto na aparência quanto na velocidade que a Internet alcançou.

A designação Internet (*INTERconnection between computer NETWORKS*) foi se delineando cada vez mais no sentido de “uma estrada da informação” (MAYNARD, 2011, p. 17), a interligação de centenas de redes de computadores em diferentes lugares.

Na década de 1990 cerca de 16 milhões de pessoas acessavam a Internet, em 2001 o número subiu para 400 milhões (CASTELLS, 2003, p. 8), em junho de 2010 o número de usuários já era de 1,97 bilhões (ROTHMAN, 2011). Em janeiro de 2021 já eram cerca 4,66 bilhões de usuários (ISTOÉ DINHEIRO, 2021) da rede em todo o planeta.

Dilton Maynard (2011) destaca o quão importante é compreendermos que o peso da Internet ultrapassa os números já que no mundo atual diversas questões econômicas, políticas e sociais se estruturam em torno dela. As transformações trazidas pela Web 2.0⁶ são o

6 Termo utilizado, a partir de 2004, para designar uma segunda onda de mudanças na Internet que permitiu maior dinamização dos conteúdos garantindo aos usuários maior participação, compartilhamento de informações e até mesmo produção de conteúdo. O termo foi criado pela empresa O'Reilly Media.

principal exemplo de tal realidade. Sua plasticidade a torna passível de reforçar e até mesmo acentuar diversas questões do mundo, sendo crucial entendermos seus códigos de comunicação específicos se pretendemos compreender e alterar nossa realidade.

A História, enquanto disciplina científica e escolar, não passou incólume a essas mudanças. A mutação contemporânea da relação com o saber, diretamente relacionada a nova configuração da Internet a partir da Web 2.0, transformou o ciberespaço em um ambiente de conhecimentos emergentes, abertos, em fluxo e não lineares. O reconhecimento de tais produtos pelo público deixou de se relacionar com a formação ou legitimação acadêmica de quem os produziu.

Embora a escola seja oficialmente o primeiro local onde os jovens têm contato com o conhecimento histórico acadêmico, tendo os livros didáticos como uma de suas ferramentas, simultaneamente, eles desenvolvem com as mídias digitais cada vez mais familiaridade. Os historiadores que atuam em salas de aula do Ensino Básico têm enfrentado rotineiramente vários obstáculos advindos dessa nova realidade: informações distorcidas ou relativizadas, *fake news* e negacionismos.

O advento da internet alterou, significativamente, as formas de conexão com os saberes, provocando transformações nas relações entre ciência, tecnologia e cultura. O público da história se alargou exponencialmente para além dos consumidores da mídia televisiva e impressa. YouTube, WhatsApp, Blogs, redes sociais, páginas de produção colaborativa: uma

infinidade de plataformas digitais facilitou o acesso, a circulação e o alcance de informações, dados e uma multiplicidade de discursos. Sobre esse contexto, Malerba (2017) explica que “as plataformas digitais subverteram as bases da produção e circulação das narrativas sobre o passado” (MALERBA, 2017, p. 142).

Com elementos que atraem um público cada vez maior, como imagens, textos curtos, vídeos, que possibilitam a interatividade e o reforço das próprias expectativas e ideologias individuais, as mídias digitais têm alterado não apenas a produção como também a relação do público com a história.

Embora a democratização da produção histórica venha se desenvolvendo já há algum tempo, nesse novo contexto o historiador se vê frente ao desafio de lidar com as diferentes formas de conhecimento histórico advindas das tecnologias digitais. Elas operam, como já mencionado, fora dos campos de atuação a que estava ambientado o historiador tradicional; um campo “onde a perícia narrativa e as articulações mercadológicas parecem ser suficientes para garantir a qualquer leigo o domínio do ofício” (MALERBA, 2017, p.42).

Bruno Leal Pastor de Carvalho (2018) elucida que a “autoridade” do historiador se refere ao “amplo conjunto de procedimentos” que este utiliza ao produzir o conhecimento histórico. Através destes procedimentos juntamente com a chancela dos pares lhe é conferida a autoridade profissional no mundo científico. Contudo, o que ocorre no ambiente digital é o que Andrew Keen (2009) denomina de “o culto do amador”, a especialização

se torna desnecessária na Web 2.0 onde a informação produzida por um garoto do ensino médio pode vir a ter o mesmo valor que a de um profissional formado.

Para Carvalho (2018), “a autoridade do historiador não desapareceu no mundo digital” entretanto, sua autoridade está sendo ofuscada pela pluralidade de discursos que anteriormente ocupavam lugares periféricos (CARVALHO, 2018, p. 171).

As preocupações e críticas suscitadas por historiadores com esse tipo de história popular emergente - e que alcança um grande público - nos convoca a refletir sobre questões como: a falta de contextualização histórica, a superficial crítica documental, a consolidação de versões reacionárias ou conservadoras com propósitos partidários, além da forma de como está acontecendo a formação da consciência histórica dos estudantes do Ensino Básico dentro do amplo campo da cultura contemporânea.

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA DIGITAL

De acordo com Castells (2008), a comunicação contribui na construção da cultura entendida enquanto um conjunto de valores e crenças de uma sociedade. Dessa forma, as tecnologias utilizadas na produção, transmissão, recepção e interpretação resultam em diferentes formas culturais.

Lucia Santaella (2003) indica a existência de seis períodos ou formas culturais: a cultura oral, a cultura

escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital. A cultura digital pode ser relacionada a microeletrônica digitalizada, que contribuiu para o desenvolvimento das telecomunicações, informática e bases de dados (CASTELLS, 2008, p. 2).

Dentre as características, dessa forma cultural, Rogério da Costa (2008) destaca a interação, atenção e interconexão. Em direção aproximada, Castells (2008) sugere a habilidades de comunicar utilizando linguagens digitais desde qualquer local em tempo real, o que gera a interação; a existência de diferentes formas de comunicação; a interconexão entre redes e bases de dados; a capacidade de reconfiguração das redes; e a constituição do trabalho coletivo em rede.

Para além de todas essas características, Santaella (2003) destaca os,

[...] tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram os verdadeiros responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais (SANTAELLA, 2003, p. 24).

Dessa forma, consideramos que a cultura digital constitui “novos ambientes socioculturais”, que impactam diretamente na educação. Sobre a relação entre a cultura digital e a educação, Brito e

Purificação (2008) e Simão Neto (2002) nos ajudam a compreender os ciclos de mudanças tecnológicas e o conjunto de políticas públicas de incentivos a programas educacionais. De acordo com esses autores, o movimento pode ser dividido em cinco “ondas”: 1) administrativo; 2) logo e programação; 3) informática básica; 4) software educativo; 5) internet, informação e comunicação.

A primeira onda não está diretamente ligada a educação, mas aos sistemas administrativos utilizados na escola. Nela, as secretarias e órgãos gestores passaram por um processo de informatização, que acabou restrito, não atingindo os professores e alunos nas suas atividades de ensino e aprendizagem.

A segunda onda começou no Brasil na década de 1980 com o Projeto Educação e Computador (EDUCOM), que tinha como objetivo criar centros de pesquisa sobre informática na educação para formar profissionais capacitados a utilizarem o software Logo. Este software tinha uma proposta construcionista de incluir o erro no processo de aprendizagem, no entanto, era bastante limitado nas suas funcionalidades.

Em um terceiro momento, no final da década de 1980 surgiu o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), projeto que tinha como objetivo a introdução da informática na Educação por meio da criação de laboratórios e centros para formação de professores.

Simultâneo a esse projeto foi o investimento nos chamados softwares “educativos”, que caracterizam a “quarta onda”. Esses softwares buscavam relacionar o trabalho nos laboratórios de informática com as disciplinas curriculares.

A quinta “onda” se inicia na década de 1990, momento em que começam as políticas de inserção da internet nas escolas públicas brasileiras. Em 1997 foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), cujo objetivo era distribuir computadores para escolas públicas do Ensino Fundamental e criar os Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs) responsáveis por formar professores e técnicos e dar suporte as escolas.

Também, nessa década, foram instituídos os marcos legais da educação no Brasil democrático, tendo em vista que entre 1964 e 1985 o país viveu sob a Ditadura Militar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 1996 sedimentou o caminho para a elaboração dos textos curriculares posteriores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Marcella Albaine Farias da Costa (2021) na obra *Ensino de História & historiografia escolar digital* analisa a presença dos debates acerca da cultura digital nas políticas de currículo. Na análise, a autora indica que as TDICs foram inseridas nas políticas de currículo, principalmente, pelas pressões externas representadas

pela “conectividade” e pela dimensão mercadológica dos grupos interessados na sua inserção.

Essa inserção ocorreu inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, no texto a tecnologia aparece como “materialidade” representada pelo computador. Dessa forma, o PCN destaca uma dimensão mais “instrumentalizadora” da tecnologia.

No texto da DCNEB já é possível observar a inserção do “digital” enquanto dimensão importante. Contudo, as TDICs aparecem ainda como recursos de “apoio pedagógico”. Na BNCC o debate avança para a consolidação do domínio da cultura digital enquanto competência geral para o Ensino Fundamental.

Um conjunto de trabalhos tem investigado a relação entre o ensino de História, mais diretamente, e a cultura digital. Trabalhos como os de Funes e Jara (2016), Costa (2021), Silva (2020) e Franco e Costa (2021) vem se dedicando a compreender o ensino e a aprendizagem de História na cultura digital. Todos eles têm demonstrado a complexidade de pensarmos o ensino de História nesse “novo ambiente sociocultural”. Costa (2021) e Franco e Costa (2021) realizaram trabalhos de estado da arte que permitem situar o debate acerca do ensino de História e a cultura digital.

A análise de Costa (2021) dos trabalhos apresentados no Simpósio Nacional de História da Associação Nacional de Professores de História (ANPUH), Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e das dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de

História (ProfHistória) permitiu identificar um aumento tímido nas produções, principalmente no Perspectivas e nas dissertações defendidas no ProfHistória. Os resultados permitem inferir “[...] que docentes da Educação Básica (mas não exclusivamente eles) têm se interessado mais e mais pelo tema, o que pode ter uma correspondência direta com suas práticas de sala de aula” (COSTA, 2021, p. 40).

Franco e Costa (2021) em trabalho que analisou os resultados do Grupo de Reflexão Docente – “História Digital e Formação Histórica em espaços educacionais escolares e não-escolares” coordenado pelas autoras no X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2018 indicaram a pluralidade e riqueza dos trabalhos sobre a temática.

Dentre os trabalhos recentes desenvolvidos no Brasil, destacamos a dissertação do ProfHistória, que deu origem ao livro, *Letramento histórico-digital: ensino de História e tecnologias digitais*, de Danilo Alves da Silva (2020). No trabalho, Silva (2020) realizou uma investigação com estudantes do Ensino Médio da rede privada com o objetivo de desenvolver uma proposta de letramento histórico-digital.

Sustentando, teoricamente, o trabalho na concepção de operação historiográfica de Certeau (2015) e de competência narrativa de Rüsen (2010), Silva (2020) sugere um esquema de letramento histórico-digital relacionado a investigação histórica, a competência tecnológica e digital e a competência narrativa. Dessa

forma, utilizando a plataforma Moodle, o objetivo foi verificar de forma relacional o desenvolvimento das competências tecnológicas e históricas por estudantes do Ensino Médio.

Pensando nos impactos do digital no ensino de História, T. Mills Kelly (2013) na obra *Teaching history in the digital age* sugere uma reflexão sobre as mudanças nas formas de relação com os conteúdos. De acordo com Kelly (2013), no mundo digital muitas vezes importam mais os valores do produtor, do que propriamente as fontes utilizadas na produção do conteúdo.

Essa afirmação nos permite refletir sobre a natureza do digital e as suas formas de legitimação e autoridade. Este fenômeno pode ser explicado em partes pelo deslocamento da compreensão de modelos de produção de conhecimento (livros, capítulos e artigos), que passam a dividir espaço com comentários em redes sociais como Flickr ou Youtube, e as postagens no Facebook e em blogs.

Esses pressupostos investem a investigação empírica de importância a partir do momento em que procuramos compreender se (e como) os estudantes utilizam a Internet para aprender História.

OS ESTUDANTES EPT DIANTE DOS CONTEÚDOS HISTÓRICOS NA INTERNET

A pesquisa foi realizada mediante a aplicação de um questionário utilizando a plataforma *Google Forms*. O público foi composto de estudantes dos cursos Técnicos

em Agricultura e Informática integrado ao Ensino Médio de uma Escola Federal de Educação Profissional Técnica (EPT), situada em Cáceres, Mato Grosso. Foram retornados noventa e um (91) questionários respondidos. No entanto, algumas perguntas foram respondidas por um número menor de estudantes, tendo em vista que era livre o preenchimento total do questionário.

O município de Cáceres está localizado no sudoeste do Estado do Mato Grosso a 80 km da Bolívia. De acordo com o IBGE 37,7% da população vive com até meio salário mínimo por pessoa. A cidade possui quase 95 mil habitantes e tem infraestrutura precária em todas as áreas, sendo o acesso à internet difícil (poucas portas), caro, além de não alcançar todos os bairros do município.

De acordo com Zart, Mendes e Ferreira (2016) “a falta de uma economia dinâmica no município ocasiona fraca capacidade de geração de empregos, menor nível de renda das famílias em relação às demais cidades e a existência de uma proporção maior de pessoas em situação de pobreza” (ZART; MENDES; FERREIRA, 2016, p.61).

O campus localizado no “Distrito Industrial” da cidade conta com o total de 736 estudantes sendo que destes 543 são da educação básica. Do total de estudantes 409 estão no índice de vulnerabilidade socioeconômica.

O questionário estava composto por quinze (15) questões. Conforme já indicado neste capítulo analisamos os resultados de oito questões. As duas

primeiras questões tratam de informações pessoais: nome e idade. Dentre os respondentes cinquenta e dois (52) tinham quinze (15) anos, trinta e três (33) dezesseis (16) anos e cinco (5) afirmaram ter dezessete (17) anos.

Na questão três (3) perguntamos aos estudantes: “3. Você possui acesso à internet?”

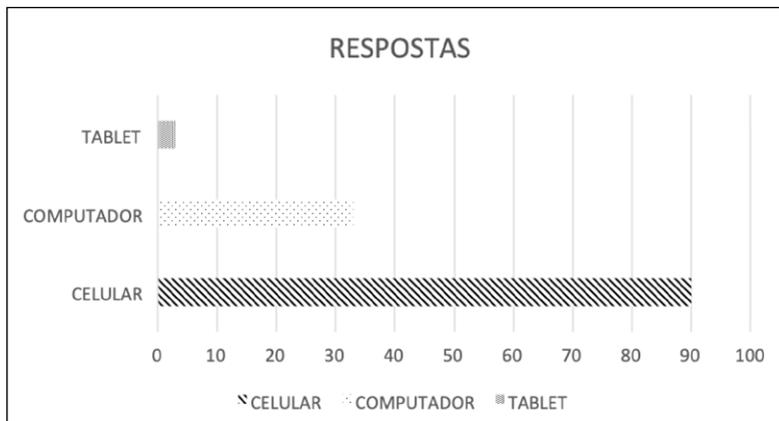
Gráfico 1 – Respostas a questão 3



Dentre os oitenta e oito (88) estudantes respondentes, 93% indicaram possuir acesso à internet. O dado permite identificar o acesso, mas não as condições de conectividade dos estudantes pesquisados.

Na questão seguinte perguntamos: “4. Você acessa a internet utilizando:”

Gráfico 2 – Respostas a questão 4



A questão foi respondida por noventa (90) estudantes. Como ela permitia a possibilidade de assinalar mais de uma opção, 100% dos estudantes indicaram utilizar o celular para acessar a internet. 36,7% responderam que utilizam o computador, enquanto apenas 3,3% assinalaram o tablet.

O resultado da questão parece corroborar com os dados obtidos na pesquisa TIC domicílios 2019, que demonstrou a prevalência dos smartphones em relação aos computadores pessoais. A pesquisa indicou inclusive a queda no percentual de computadores nas residências brasileiras.

Na questão seguinte foi perguntado: “5. Você utiliza a internet para pesquisa e estudo?”:

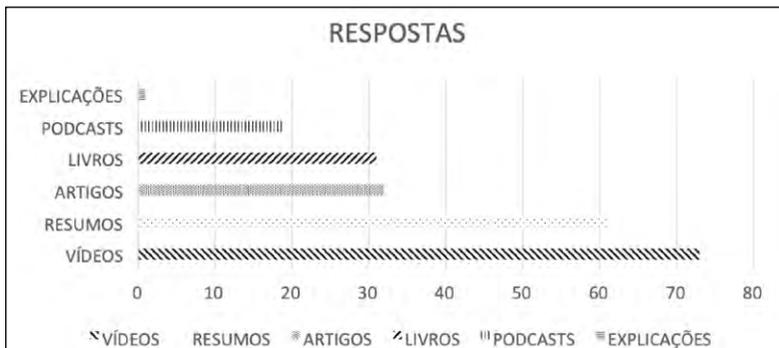
Gráfico 3 – Respostas a questão 5



Noventa (90) estudantes responderam à questão. 97% dos estudantes responderam que utilizam a internet para pesquisar e estudar. O dado permite inferir sobre a importância da internet para a formação dos estudantes pesquisados.

A questão seis (6) teve como tema os materiais consultados na internet: “6. Nas atividades de pesquisa e estudo, o que você procura na internet?”:

Gráfico 4 – Respostas a questão 6



Recebemos noventa (90) respostas à questão. Novamente os estudantes poderiam assinalar mais de uma alternativa, tendo ainda a opção de incluir outras alternativas no campo outros. Setenta e três (73) respostas indicaram que procuram vídeos. Sessenta e um (61) selecionaram os resumos. Trinta e uma (31) respostas assinalaram livros e artigos científicos, o mesmo número de respostas que citaram os Podcasts. No campo outros tivemos uma resposta citou a explicação por conteúdos e outra indicou os artigos históricos.

Inicialmente os dados permitem inferir quatro movimentos distintos. O primeiro trata da passagem da *grafosfera* para a *videosfera* identificada por Régis Debray (1993) em estudos sobre as comunicações e a mídia. Isso significa que os estudantes pesquisados procuram, principalmente por conteúdos audiovisuais na internet. Essa mudança pode ser explicada pelo “processo de reificação do espaço público e cultural” (TRAVERSO, 2020, p. 59) na lógica da indústria cultural, em que o mercado passa de vetor para produtor de ideias.

Um segundo movimento diz respeito aos estudantes que assinalaram a modalidade resumos. Neste caso, observa-se ainda um peso significativo da cultura escolar⁷ nos usos da internet para a pesquisa e estudo.

7 Neste trabalho entendemos cultura escolar enquanto um “modo de vida” próprio da escola, conforme Forquin (1993). Na leitura deste autor, cultura escolar significa as “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167)

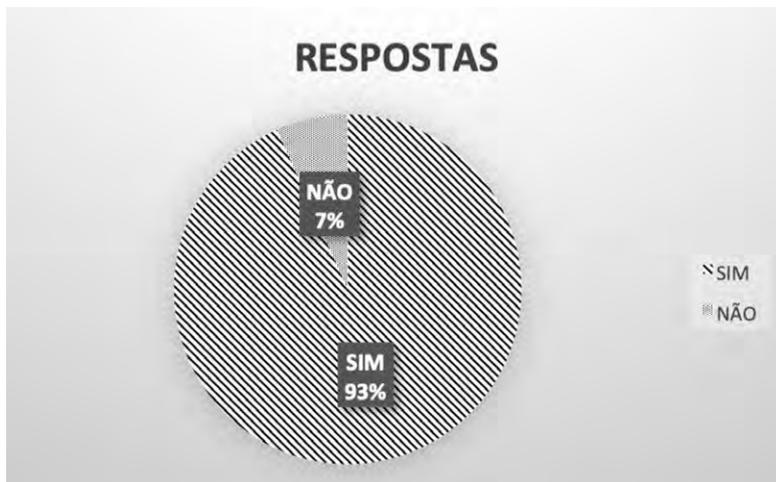
Dessa forma, os estudantes quando navegando pela internet buscam conteúdos acessíveis para as perguntas muitas vezes colocadas no universo escolar.

Um terceiro movimento que nos parece fundamental é o significativo número de estudantes que indicaram buscar livros e artigos científicos na internet. Podemos considerar este resultado estimulado pela presença desses artefatos nas opções disponíveis, mas mais do que isso, identificar um pressuposto indicado pelos historiadores do livro e da leitura, que já indicavam a coexistência do impresso e do digital nas culturas contemporâneas (DARTON, 2010, CHARTIER, 2002).

Apesar de em menor número, não se deve ignorar o número de respostas aos Podcasts, que apresentam uma característica da chamada “cultura da convergência” (JENKINS, 2006), representada pela digitalização da rádio organizada em canais digitais. Neste caso, a internet passa a ser espaço da convergência entre a radiodifusão e o digital. Essa convergência configuraria o quarto movimento identificado na análise dos dados empíricos.

A pergunta seguinte tratou especificamente da História: “7. Você utiliza a internet para estudar História?”:

Gráfico 5 – Respostas à questão 7



Noventa (90) estudantes responderam à questão sete (7). 93% dos estudantes responderam utilizar a internet para estudar História. O resultado corrobora com os dados da questão cinco (5), que trataram de maneira mais abrangente dos usos da internet para estudo e pesquisa.

A questão 8 perguntou “8. Quais sites/perfis/canais/podcasts você utiliza para estudar História?”

Tabela 1 – Respostas a questão 8

SITE/CANAL	RESPOSTAS
Google	11
Youtube	11
Qualquer um / indefinido	9
Brasil escola	8
Nostalgia	8

Se liga nessa História	7
Wikipedia	6
Infoescola	6
Toda matéria	5
Descomplica / Quer que eu desenhe?	4
Debora Aladim	3
DGP mundo	2
Nerdologia	2
Vamos falar de história?	2
Facebook	1
Impérios	1
Mais História	1
Você Sabia?	1
Jovem Nerd	1
Me salva	1
History Channel	1
História do Mundo	1
História livre	1
Spotify	1
Toda história	1
Anchor FM	1
Brainly	1

A questão foi respondida por oitenta e sete (87) estudantes. As respostas a questão reforçam a prevalência do audiovisual. Considerando o Youtube e os canais citados identificamos quarenta e duas (42) respostas indicando conteúdos audiovisuais. Contudo, cabe considerar também a importância dos buscadores tradicionais como o Google (11), os sites de divulgação de conteúdos escolares como: Brasil Escola, Infoescola, Toda Matéria, que juntos receberam dezenove (19) citações e a enciclopédia Wikipédia (6).

As respostas parecem nos indicar problemáticas fundamentais do uso da web pelos estudantes. Inicialmente, podemos indicar que em sua maioria os conteúdos audiovisuais referenciados não são produzidos por historiadores de formação. Este resultado parece confirmar o diagnóstico de transformação da tríade historiador/historiografia/público proporcionado pelo advento da web e identificado por Malerba (2017). Dessa forma, o advento da internet proporcionou a ascensão de um conjunto de diletantes amadores que produzem conteúdos de História em formato digital.

Os sites citados apresentam narrativas muitas vezes sintéticas, que não apresentam problematizações sustentadas em “fatos”, “personagens” e “datas”, conforme pesquisa realizada por Oliveira (2004). Dessa forma, por mais que se coloquem como sites de consulta a conteúdos escolares, muitas vezes os portais acabam difundindo concepções bastante reificadas sobre o passado e a História.

Ainda cabe destacar o uso da Wikipedia, uma enciclopédia livre, que não possui uma estrutura de verificabilidade dos conteúdos divulgados. Inclusive, a plataforma tem se transformado em um espaço de “disputas” de memória e narrativas relacionadas aos conteúdos históricos, conforme indicam trabalhos sobre a plataforma (PEREIRA, 2015; TERRÉS; PIANTA, 2020).

A questão nove (9) procurou investigar a forma dos conteúdos pesquisados, perguntando: “9. Quando você procura por conteúdos de História na internet, o que te chama mais a atenção?”:

Tabela 2 - Respostas a questão 9

RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Imagens / Fotos / Ilustrações	9
Histórias do passado / Coisas do passado	9
Forma / Facilidade	7
Resumos	7
Vídeos	6
Conteúdo	6
Guerras	4
Fatos / Fatos marcantes / Fatos catastróficos	4
Egito e Mesopotâmia	3
Povos antigos / Idade Antiga	2
Mapas mentais	1
Peste negra / Bubônica	1
Guerra Fria	1
Documentários	1
Partido comunista e nazista	1
Animações	1
História do Brasil	1
Guerras Mundiais	1
Idade Média	1
Textos claros e sem enrolação	1
Governo	1
Correntes ideológicas	1
Política	1
Cultura	1
Outra visão diferente do livro didático	1
Qualidade	1
Desenhos	1
Video-aulas	1
Fósseis de dinossauros	1
Respostas	1

A questão foi respondida por oitenta e cinco (85) estudantes. Novamente identificamos a prevalência da imagética ao textual. Os estudantes citaram dezenove (19) vezes que procuram conteúdos imagéticos ou audiovisuais. Contudo, cabe destacar ainda a indicação de procura por conteúdos fáceis, resumidos, claros e até “sem enrolação”, que novamente remetem a cultura escolar, mesmo que em alguns casos, de forma crítica.

Cabe ressaltar que a forma de construção da questão acabou resultando em uma dubiedade entre conteúdo e forma nas respostas dos estudantes. Neste caso, destacamos a necessidade de rever o questionário em pesquisas futuras.

A última questão analisada neste capítulo trata da confiabilidade dos conteúdos históricos pesquisados na internet: “10. Na sua opinião os conteúdos de História presentes na internet são confiáveis?”:

Gráfico 6 – Respostas à questão 10



Oitenta e nove (89) estudantes responderam à questão dez (10). As respostas demonstram o potencial de criticidade os estudantes pesquisados. 62% indicaram que talvez os conteúdos de História na internet são confiáveis, enquanto 38% responderam afirmativamente. Os dados permitem questionar uma perspectiva de “senso comum”, que em muitos casos relaciona os jovens a alienação e ausência de criticidade. Os resultados indicam que apesar de utilizarem a internet para pesquisa e estudo, os estudantes questionam os conteúdos consultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi investigar os usos da internet para estudar História pelos alunos do Ensino Médio da Rede Federal de Educação Técnica Profissional (EPT). Para isso, realizamos um debate sobre o desenvolvimento da web e as suas implicações para a História. Ainda desenvolvemos uma discussão acerca das políticas públicas de inserção da internet na Educação, a presença dos debates relacionados a internet e ao digital nos textos curriculares e a sua amplificação nas pesquisas em Ensino de História.

Os dados da investigação nos parecem indicar alguns resultados iniciais, que precisam de aprofundamento em pesquisas futuras. O primeiro trata do acesso dos estudantes, que se faz majoritariamente pelos smartphones. Dessa forma, cabe investigar futuramente

as condições de conectividade e de usabilidade do suporte indicado para as atividades de pesquisa e estudo.

Diante dos resultados é possível identificar que os estudantes pesquisados utilizam a internet para pesquisa e estudo. Ainda que esse uso nos parece relacionado a elementos da própria cultura escolar, como a realização de trabalhos e avaliações. Dessa forma, os estudantes apontam para a busca por “conteúdos acessíveis” ou “resumidos” na web.

Outro elemento fundamental resulta na característica dos conteúdos consultados. Os conteúdos imagéticos e audiovisuais parecem exercer uma prevalência na cultura digital dos estudantes pesquisados. No entanto, também destacamos a presença dos conteúdos escritos disponibilizados em sites, portais e enciclopédias digitais.

Os dados, ainda, permitiram observar que os estudantes, em sua maioria, consultam conteúdos históricos que não são produzidos por historiadores. Esse dado permite identificar a ampliação dos produtores de História não acadêmicos no mundo digital, observada por Malerba (2017).

Por fim, cabe ressaltar que os estudantes se colocaram de maneira crítica em relação aos conteúdos divulgados na internet. Ao questionarem a confiabilidade dos conteúdos os estudantes demonstraram um potencial de criticidade que pode ser melhor desenvolvido no espaço escolar.

Os resultados apontam a necessidade de avançarmos no debate sobre a natureza do digital, questionando o solucionismo enquanto expressão neoliberal do capitalismo tecnológico (MOROZOV, 2018). Na perspectiva defendida por Morozov (2018) é fundamental aprendermos a “pensar fora da internet”, ou seja, compreender a economia política das comunicações. Dessa forma, a alfabetização ou letramento digital não pode estar separada do pensar criticamente as tecnologias e as suas relações com a cultura, política, economia e sociedade.

Consideramos que a Rede Federal de Educação Profissional Técnica (EPT) se configura enquanto espaço privilegiado para avançar nos debates, tendo em vista a sua natureza formativa. Dessa forma, projetos interdisciplinares incluindo professores das humanidades e das áreas técnicas e tecnológicas podem resultar em propostas de letramentos digitais que permitam aprofundar questões próprias da natureza do digital. Isso significa afirmar que para além do debate acerca da natureza do conhecimento histórico divulgado na web, precisamos avançar na compreensão da arquitetura própria da web.

A construção desse letramento crítico-digital nos parece fundamental para avançarmos para uma crítica emancipatória das tecnologias, que permita desnaturalizar a “ideologia da inovação” e o solucionismo tecnológico.

REFERÊNCIAS

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. Curitiba: IBPEX, 2008.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Onde fica a autoridade do historiador no universo digital? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (ORGs.). **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 169-180.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, M. Un mapa de sus interacciones. **Revista TELOS**, n. 77, p. 1-7, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

CHARTIER, Roger. Línguas e leituras no mundo digital. In: **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

COSTA, Marcella Albaine Farias da Costa. **Ensino de História & historiografia escolar digital**. Curitiba: CRV, 2021.

COSTA, Rogério da. **A cultura digital**. São Paulo: Publifolha, 2008.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI. BR). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2019.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

DARTON, Robert. *A questão dos livros: passado, presente e futuro.* São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DEBRAY, Regis. **Curso de midiologia geral.** Petrópolis: Vozes, 1993.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FRANCO, Aléxia de Padua. COSTA, Marcella Albaine Farias da. *Cultura digital e ensino de História: diferentes abordagens e metodologias.* In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa.* São Leopoldo: OIKOS, 2021, p. 327-345.

FUNES, Graciela; JARA, Miguel A. *Investigar la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la cultura digital.* *Locus: Revista de História*, Juiz de Fora, v. 22, n. 2, p. 339-352, 2016.

IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/caceres/panorama>. Acesso em: 02 ago. 2021.

ISTOÉ DINHEIRO. **Número de usuários de Internet no mundo chega aos 4,66 bilhões.** [S.I.] 2021. Disponível em: <https://www.>

istoedinheiro.com.br/numero-de-usuarios-de-internet-no-mundo-chega-aos-466-bilhoes/. Acesso em: 30 mai. 2021.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2006.

KEEN, Andrew. **O culto do amador**: como blogs, MySpace, YouTube e a pirataria digital estão destruindo nossa economia, cultura e valores. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

KELLY, T. Mills. **Teaching history in the digital age**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2013.

MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?: Uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. **História da Historiografia**: International Journal of Theory and History of Historiography, v. 7, n. 15, p. 27-50, 2014.

CASTELLS, Manuel. Un mapa de sus interacciones. Revista TELOS, n. 77, p. 1-7, 2008.

MOROZOV, E. **Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política**. São Paulo: UBU, 2018.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. História e Internet: Conexões Possíveis. *Tempo e Argumento*, v. 6, n. 12, p. 23-53, 2014.

SANTAELLA, Lucia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Famecos*, v. 22, p. 23–32, 2003.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Nova direita? Guerras de memória em tempos de comissão da verdade (2012-2014). **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 31, n. 57, p. 863-902, set./dez. 2015.

ROTHMAN, Paula. **Veja a Internet em números no ano de 2010**. [S.I.] 2011. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/veja-a-internet-em-numeros-no-ano-de-2010/>. Acesso em: 30 de mai. 2021.

RUSEN, Jörn. **Razão histórica**: a teoria da história, fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UNB, 2010.

SILVA, Danilo Alves da. **Letramento histórico-digital**: ensino de História e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Autografia, 2020. [livro eletrônico].

SIMÃO NETO, Antonio. As cinco ondas da informática educacional. *Revista Educação em Movimento*. **Associação de Educação Católica do Paraná**. Volume I – nº 2 – maio/agosto 2002.

TERRES, Pedro Toniazzo; PIANTÁ, Lucas Tubino. Wikipédia: públicos globais, histórias digitais. **Esboços**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 264-285, maio/ago. 2020.

TRAVERSO, Enzo. **Onde foram parar os intelectuais?** Belo Horizonte: Âyné, 2020.

ZART, Laudemir Luiz; MENDES, Edson Penha; FERREIRA, Taciane Neves Faustino. Organização socioeconômica de mulheres: interpretações a partir de um bairro periférico de Cáceres – MT. **Revista Cultura & Extensão Unemat**. v. 1, n. 1, p. 60-72, jan./jun. 2016.

Capítulo 6

CINEMA E HISTÓRIA NO EMI (REDE EPT): PROBLEMATIZANDO O DOCUMENTÁRIO LIBERTÁRIOS (1976) – MUNDOS DO TRABALHO E CURRICULARIZAÇÃO DA PESQUISA

Cristiane Aparecida Fontana Grumm
Adriano Bernardo Moraes Lima

INTRODUÇÃO

Com a extinção do Ministério da Cultura, em janeiro de 2019, brasileiras/os presenciaram, paulatinamente, o desprezo do atual governo com a área. Se pensarmos na cultura audiovisual, observamos o descaso com a Cinemateca Brasileira que revela uma política deliberada de desprezo, desamparo, indiferença, desrespeito e desinteresse em preservar o acervo documental. A Cinemateca, fundada em 1956, teve um primeiro ano de existência conturbado, pois sofreu um incêndio em janeiro de 1957 (e, infelizmente, no momento em que este artigo está sendo escrito, foi vítima de um novo incêndio, no dia 30 de julho). Apesar de vários obstáculos tornou-se uma instituição indispensável e “foi responsável, nas décadas seguintes, pela preservação e pela restauração do repertório de imagens cinematográficas existentes no Brasil” (SCOREL, 2003, p. 48). Sem uma orientação estatal que garanta a proteção e a manutenção de patrimônios audiovisuais, iconográficos, fonográficos, jamais construiremos uma cultura política de valorização dos vestígios do passado e dos arquivos, acervos, hemerotecas, museus, entre outras instituições.

Em meados da década de 1970, os professores Paulo Sérgio Pinheiro, Michael Hall e Victor Leonardi viabilizaram a aquisição de acervo de importantes e diversificadas fontes documentais para a pesquisa histórica sobre o movimento operário e a industrialização no Brasil. Foram responsáveis pela criação do Arquivo Edgard Leuenroth (AEL), na UNICAMP (Universidade

Estadual de Campinas). E, também, elaboraram e desenvolveram o projeto “Imagens e História da Industrialização do Estado de São Paulo”. Ambos projetos exigiram captação de recursos públicos e privados: Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), Fundação Ford, *Social Science Research Program*, Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Centro de Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP) e o Ministério da Indústria e Comércio, através da Secretaria de Tecnologia Industrial (STI) (HAGEMEYER, 2011, p. 52-53; PINHEIRO, 2009).

Ambos, arquivo e projeto, demandaram entre 1974 e 1978 um coordenado trabalho em equipe, envolvendo pesquisadores e recursos financeiros, que resultaram: a) em dois filmes “Libertários”, de Lauro Escorel Filho, em 1976, e “Os Chapeleiros”, de Adrian Cooper, em 1983; b) numa exposição fotográfica no Museu de Arte de São Paulo (MASP), em setembro de 1977; c) no livro “A classe operária no Brasil (1889-1930): documentos”, em 1979.

A proposta deste capítulo é resultado de uma prática realizada nas aulas de História do Ensino Médio Integrado (EMI) no Instituto Federal Catarinense (IFC-Videira), a partir da problematização do documentário “Libertários” (1976), de Lauro Escorel Filho (PB, 16mm, 30min). O documentário “Libertários”, foi premiado com a *Margarida de Prata* da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1977. Numa perspectiva da História Social do Cinema (VALIM, 2012), partindo dos conceitos de “voz do documentário” e autenticidade (NICHOLS, 2016) e da concepção do cinema como “prática

sociocultural” (LAGNY, 1997; 2009) e como “produção cultural, artística e intelectual” (WILLIAMS, 2003) o filme foi problematizado como um documento histórico que possui materialidade e historicidade e precisa ser contextualizado em sua produção, distribuição e exibição.

O documentário foi produzido, distribuído e exibido em plena ditadura civil militar brasileira a partir de um projeto acadêmico de pesquisa e de criação de um acervo de documentos históricos sobre movimentos sociais e a industrialização. A proposta de problematização insere-se no atual contexto de ataques e ameaças às instituições democráticas, à educação básica, especialmente, à rede federal, aos movimentos sociais e às conquistas de direitos e de organização das/os trabalhadoras/es. O texto sintetiza e sistematiza as reflexões realizadas pela autora e pelo autor na disciplina de História, em turmas EMI no IFC-Videira.

O artigo organiza-se em cinco segmentos. Num primeiro momento, contextualiza a importância do EMI e da rede federal na tentativa de superação da dualidade estrutural da educação brasileira. Na sequência, apresenta o debate sobre a possibilidade de uma “educação para além do capital”. Na terceira parte, sintetiza as premissas que norteiam o ensino de história, especialmente, a problematização de documentos históricos e a importância de desenvolver o “pensar historicamente”. Na quarta parte, a partir da ficha técnica do documentário “Libertários”, propõe-se uma reflexão com base nos fundamentos da História Social

do Cinema e do materialismo histórico. Na última parte apresenta-se, finalmente, a proposta de problematização e de trabalho em sala de aula do documentário de Lauro Escorel Filho como possibilidade de abordar os “mundos do trabalho” e os fundamentos da pesquisa histórica pensando a curricularização da pesquisa.

O EMIEP NA REDE FEDERAL: PERSPECTIVA DE SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA HISTÓRICA E ESTRUTURAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O fim da ditadura civil militar brasileira, a Constituição promulgada em 1988 e as eleições diretas para presidente em 1989 renovaram, paulatinamente, os ares da democracia. Em relação à Educação Básica, a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB nº 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) abriram espaço para novos debates envolvendo comunidades acadêmicas e escolares. O Ensino Médio passa a ser entendido como etapa final da Educação Básica, torna-se universal e gratuito, sendo obrigação do Estado ofertá-lo, e sua finalidade é formar para o exercício da cidadania e para progredir nos estudos e no trabalho (BRASIL, 1999).

Por um lado, o Ensino Médio, na década de 1990, tornou-se um trunfo. Estava atrelado diretamente aos princípios e fetiches do neoliberalismo. Os PCN propunham desenvolver “habilidades” e “competências” nas/os jovens estudantes para que se apresentassem qualificados para suprir as exigências do mercado de

trabalho. Ao mesmo tempo, os parâmetros reforçavam a importância da formação do cidadão crítico para atuar na sociedade. Segundo Frigotto (2008; 2010; 2013; 2015) esse pensamento reforça a “teoria” do capital humano, construindo um raciocínio plausível, mas totalmente enganoso. O sistema de ensino voltado para qualificação profissional, desenvolvendo as “habilidades” e “competências”, permitiria a integração das/os jovens oriundas/os das classes trabalhadoras à sociedade e ao mercado de trabalho com o engodo do pleno emprego. Essa falácia ampliou o fosso que separa a formação propedêutica - voltada para os mais abastados que seguem a formação acadêmica - e a formação profissional - voltada para as classes trabalhadoras (FRIGOTTO, 2008; 2010; 2013; KUENZER, 2007; PEREIRA, 2012).

Por outro, a eleição em 2002, do presidente Luiz Inácio da Silva (Lula), acendeu expectativas e esperanças: um trabalhador assumia o cargo do executivo federal. Nos governos do presidente Lula e da presidenta Dilma Rousseff os avanços na educação da rede federal foram proeminentes. A expansão e interiorização da rede federal de educação e a criação do SISU (Sistema de Seleção Unificada) resultaram na ampliação do número de vagas e cursos em instituições federais e em concursos públicos para contratação de docentes. A promulgação do decreto nº 5.154/2004, revogou o decreto nº 2.208/1997, regulamentou artigos da LDB e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2004; FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

O decreto de 2004 representou um passo significativo: a possibilidade de articular o Ensino Médio à Educação Profissional, nas modalidades subsequente, concomitante e integrada (BRASIL, 2004). A Lei nº 11.892/2008 que institui a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais, abriu espaço para a oferta e desenvolvimento de educação profissional e tecnológica e lançou no horizonte a promoção da integração e verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e à Educação Superior (BRASIL, 2008).

Infelizmente, não há espaço no artigo para desenvolver os avanços, as críticas, os desafios e as perspectivas sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) tendo como horizonte a superação da dualidade histórica e estrutural da educação brasileira. Porém, Ramos (2011; 2014a; 2014b) historicizou e contextualizou a Educação Profissional nestas duas primeiras décadas do século XXI. Defendemos, nesse artigo, que a modalidade do EMIEP (CIAVATTA; RAMOS, 2012) representa uma possibilidade de ruptura e transformação numa concepção que histórica e estruturalmente separou educação e trabalho, não apenas com a adição do termo “integrado” na legislação - decreto nº 5.154/2004 e lei nº 11.741/2008 -, mas na articulação da educação profissional à educação propedêutica e na “formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 308).

Acreditamos que o Ensino de História pode contribuir com essa formação integrada e integral dos jovens estudantes numa perspectiva emancipatória. Como destaca Frigotto (2012a, p. 272), a escola tem um caráter revolucionário, pois, “quando se produzem conhecimentos que apreendem a historicidade do real” o que foi desvendado, desnaturalizado, desmascarado pode ser revertido em “força material revolucionária”. Daí a importância de um Ensino de História que problematize o passado, a partir de questões do presente, e que contextualize e historicize as relações humanas - sociedade, cultura, política, economia e mundos do trabalho - no tempo e no espaço.

FORMAÇÃO OMNILATERAL E PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Segundo Frigotto (2012a, p. 268), se considerarmos o trabalho como “a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo” uma formação omnilateral e politécnica exigirá considerá-lo como princípio educativo. Nesse sentido, educação e trabalho historicizadas enquanto categorias ontológicas e históricas, essenciais para o processo de humanização e autorrealização, exigirão uma “formação humana omnilateral” que tenha como horizonte uma perspectiva emancipatória (SAVIANI, 2003;2007; FRIGOTTO, CIAVATTA, 2006; FRIGOTTO, 2010; 2012a; 2012b; 2015; RAMOS, 2014b) e uma “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008).

A formação omnilateral preocupa-se com o “desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas” (FRIGOTTO, p. 212b) - intelectual, cultural, afetiva, estética, ética, lúdica, corporal - e não com a qualificação profissional preocupada apenas com a aprimoração de competências e conhecimentos técnicos voltados para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, os seres humanos são solidários e preocupam-se com o cuidado coletivo, desenvolvem-se e humanizam-se pelo trabalho e ampliam o conhecimento, a ciência e a tecnologia com vistas à emancipação (FRIGOTTO, 2010; 2012a; 2012b; 2015).

A perspectiva de emancipação humana exige, associada à formação omnilateral, uma educação politécnica ou tecnológica (FRIGOTTO, 2012b; SAVIANI, 2003; 2007). A educação politécnica é a “travessia”, pois refere-se ao:

desenvolvimento das bases de conhecimentos que se vinculam ao processo de produção e reprodução da vida humana pelo trabalho, na perspectiva de abreviar o tempo gasto para responder às necessidades (essas sempre históricas) inerentes ao fato de o homem fazer parte da natureza e de ampliar o tempo livre (tempo de escolha, de fruição, de lúdico e de atividade humana criativa), no qual a omnilateralidade pode efetivamente se desenvolver (FRIGOTTO, 2012b, p. 277).

Nesse sentido, o processo de domínio dos fundamentos científicos em suas bases históricas e materiais, compreende as ciências, as técnicas e as tecnologias construídas historicamente e em relação com o trabalho, enquanto categoria histórica e ontológica. Trata-se de superar 1) a organização das ciências e das tecnologias como estanques e fragmentadas, 2) “a educação fragmentada, unidimensional e adestradora” para a classe trabalhadora; 3) a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual; 4) as “perspectivas de educação centradas em modelos abstratos com conteúdos e métodos pedagógicos que ignoram as crianças, os jovens e os adultos como sujeitos de cultura, experiências e saberes” (FRIGOTTO, 2012b, p. 278-279).

Uma formação omnilateral e politécnica exige considerar o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO, 2010; 2012a; 2012b; 2015; FRIGOTTO, CIAVATTA, 2006; 2012; RAMOS, 2014b): o trabalho em perspectiva histórica e ontológica, capaz de produzir não apenas a sobrevivência, mas a hominização. Através do trabalho - dimensão técnica e política - o homem liberta-se e emancipa-se. O trabalho como princípio educativo não separa “ensino e trabalho produtivo” e o “caráter politécnico da escola única, uma dimensão mais ampla e cultural” (FRIGOTTO, 2010, p. 214).

A partir desses pressupostos básicos, edifica-se a proposta de EMIEP da Rede Federal. Para uma “educação para além do capital” é indispensável pensar o trabalho (no sentido histórico e ontológico) como

princípio educativo e a formação para os “mundos do trabalho”, bem como a pesquisa como princípio pedagógico (curricularização da pesquisa). As aulas da disciplina de História, especialmente de atividades problematizadoras baseadas na contextualização e na interdisciplinaridade, podem contribuir para a interpretação e a desnaturalização do capitalismo e da sua lógica estrutural. Além disso, o “aprendizado histórico” pode comprometer-se com o desenvolvimento da “consciência histórica” a partir de três dimensões: “experiência, interpretação e orientação” ((RÜSEN, 2011).

CINEMA E HISTÓRIA NA SALA DE AULA: PROBLEMATIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Se a relação entre Cinema e História, do ponto de vista do registro histórico das imagens em movimento e do entretenimento, data de meados do século XIX, a concepção do filme - ficção ou documentário - como documento histórico pelas/os historiadoras/es ocorreu no início da década de 1970. Morettin (2011) ao analisar o texto de Marc Ferro “O filme: Uma contra-análise da sociedade?” (1971) - que é o marco fundante do uso do cinema como fonte documental - destaca o que fica explícito para o historiador francês: tanto filmes de ficção - sejam eles comprometidos ou não com discursos históricos ou com reconstituição do passado - quanto documentários - aqueles que se pretendem

atrelados diretamente ao real, à autenticidade - podem ser objeto de problematização das/dos historiadoras/es. E ambos, independentemente, de sua natureza - ficção ou documentário - não são neutros ou imparciais. Para Ferro, trata-se de realizar uma “leitura à contrapelo” (FERRO, 1976). A partir das primeiras reflexões apontadas por Ferro em seu texto de 1971, ampliaram-se os pressupostos, as problemáticas e as preocupações sobre o cinema como um documento para a pesquisa histórica.

Para Sorlin (2008, p. 23-24), “o cinema é um produtor e, às vezes, esconde os fatos visíveis”. Para o autor, o “visível” é aquilo que está diante dos olhos, mas nem sempre é percebido de maneira clara e explícita. Por outro lado, o “não visível” “não é algo do qual não se quer falar, está presente, mas não é observado” - aqui entra em cena o papel da montagem, dos efeitos sonoros, de luz e da sombra, do cenário, dos movimentos em cena, entre outros, para deixar nas entrelinhas uma mensagem. Há ainda o “não mostrável”, “algo que o público não quer ver”.

Na perspectiva da História Social do Cinema (VALIM, 2012; SORLIN, 2008; LAGNY, 1997; 2009), um filme é uma representação da sociedade e da cultura em que foi produzido. Portanto, um filme reproduz e produz sentidos e significados e gera práticas sociais. Ao problematizar um filme é indispensável contextualizá-lo e historicizá-lo, analisar as condições de produção, distribuição, recepção e observar tecnologias, ideologias e aspectos econômicos envolvidos na produção cinematográfica; identificar

ideologias, discursos, confrontos, antagonismos. Procurar identificar e problematizar o “visível”, o “não visível”, o “não mostrável” e as intencionalidades.

Assim como Lagny (1997; 2009), Valim (2012, p. 294) chama atenção para problematizar o filme pensando o circuito comunicacional. Ao levantar questões para o filme, lembrar que: 1) “o sentido e a significação das representações” são históricas e contextuais; 2) as representações e seus sentidos e significados são partilhados; 3) o cinema como um objeto cultural e poder assumir os mais diferentes usos, por exemplo, “reler as tensões existentes nas relações entre os sistemas de normas que tentam impor uma ideologia e as várias formas de recepção dessas tentativas: oposições, apropriações e conflitos”.

A partir dessas breves considerações teóricas, acreditamos que o uso do cinema em sala de aula é fundamental no processo de emancipação humana e da formação omnilateral e politécnica. No caso do EMIEP, a problematização do documentário “Libertários”, de Lauro Escorel Filho, como um documento histórico, permite refletir sobre o trabalho como princípio educativo - os mundos do trabalho - e a pesquisa como princípio pedagógico - curricularização da pesquisa.

Se por um lado, assumimos como horizonte, no Ensino de História, a perspectiva da emancipação humana, por outro, reconhecemos a necessidade de valorizar, promover e desenvolver com as/os estudantes o pensar historicamente. Nesse sentido, concordamos com Rüsen (2011), pois a “aprendizagem histórica” está

diretamente relacionada às nossas experiências com o tempo histórico: “é a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo” (RÜSEN, 2011, p. 79). Para o autor, a “aprendizagem histórica” relaciona-se com o que ele denominou de “competência de experiência”, “competência de interpretação” e “competência de orientação” (RÜSEN, 2011, p. 59-60). A aprendizagem histórica - enquanto experiência, interpretação e orientação - é um elemento fundamental no desenvolvimento da consciência histórica e no processo de emancipação humana.

“LIBERTÁRIOS” (1976): UM DOCUMENTÁRIO DE ARQUIVO

Como já foi apontado, o documentário “Libertários” de Lauro Escorel Filho é um dos resultados de um projeto acadêmico “Imagens e História da Industrialização do Estado de São Paulo” e do levantamento e aquisição de diversificadas fontes documentais de um acervo particular guardado pela família do militante anarquista Edgard Leuenroth. Ambos pretendiam localizar e criar acervos para preservação de fontes históricas visuais e audiovisuais sobre o processo de industrialização brasileiro, especialmente o de São Paulo. O material arrolado compõe o Arquivo Edgard Leuenroth (AEL), da UNICAMP.

De acordo com Pinheiro e Hall (1979), não apenas os professores e intelectuais da UNICAMP se envolveram no processo de aquisição, mas também da Universidade de São Paulo (USP). Justificaram aos órgãos financiadores públicos e privados e ao Estado pela perspectiva de conservar e preservar os documentos e da potencialidade para a pesquisa histórica. Para analisar o documentário “Libertários” torna-se essencial considerar essas informações. Segundo Hagemeyer (2011, p. 52), “entidades patronais, recursos internacionais e órgãos do governo acabaram por viabilizar a produção de um filme sobre o anarco sindicalismo no Brasil. O mais curioso foi o apoio do Ministério da Indústria e Comércio, através da Secretaria de Tecnologia Industrial (STI)”.

Além disso, cabe destacar que se trata de um documentário de arquivo realizado exatamente com a riqueza de fontes históricas que compõem o Arquivo Edgard Leuenroth (AEL). Lauro Escorel Filho - câmera, produção, roteiro, montagem e direção - e Adrian Cooper - montagem e direção de fotografia - estavam envolvidos com os projetos da UNICAMP sendo responsáveis pelos materiais audiovisuais e as fotografias. Segundo Aguiar (2011), ao se produzir um filme, especialmente utilizando-se de material de arquivo, o cineasta direciona seu posicionamento sobre a memória que se deseja evidenciar ou valorizar em detrimento de outras, e qual a interpretação historiográfica que seja o fio condutor. Hagemeyer (2011) em seu artigo demonstra como o documentário “Libertários” dialoga com a renovação historiográfica que estava sendo introduzida no Brasil

pela História Social do Trabalho na década de 1970 na UNICAMP. Os documentos utilizados, os efeitos musicais e sonoros, os recursos da montagem serão problematizados na sequência.

A utilização do cinema como documento histórico exige abordagem metodológica adequada. Os princípios básicos e os fundamentos da pesquisa histórica com o documentário serão desenvolvidos na próxima seção do texto. No entanto, destacamos três pontos fundamentais para o uso do cinema em sala de aula, a/o docente: 1) precisa assistir ao filme, seja ele de ficção ou documentário, antes de levá-lo para apreciação em sala de aula; é indispensável assisti-lo ao menos duas vezes, e elaborar um roteiro de análise e ter clareza da narrativa fílmica; 2) deve pesquisar e conhecer, ao máximo, as informações sobre a obra, produção, direção, o contexto, a narrativa, as intencionalidades; nessa fase elaborar uma ficha técnica do filme é indispensável; 3) necessita ter clareza dos objetivos que pretende atingir e porque escolheu determinado filme; lembrando que as escolhas precisam ser conscientes e coerentes. Napolitano (2015), em texto clássico sobre o cinema em sala de aula, desenvolve princípios e apresenta sugestões de encaminhamentos práticos.

Desde o início do texto, procuramos demonstrar esses três pontos fundamentais ao apresentar, contextualizar e historicizar o documentário “Libertários”. A seguir elaboramos uma modelo de ficha técnica que pode ser adaptado conforme as necessidades, objetivos e intencionalidades. As informações que a compõem

foram extraídas dos créditos e do site da Cinemateca (LIBERTÁRIOS). É muito importante orientar as/os estudantes a estarem atentas/os aos créditos e às informações técnicas relacionadas a um filme. Uma experiência interessante é construir a ficha técnica coletivamente ou como pesquisa antes ou após assistir.

FICHA TÉCNICA - “LIBERTÁRIOS”

Categoria:	Curta-metragem / Sonoro / Não Ficção
Material	16mm/PB
Duração	30min.
Gênero	Documentário
Ano	1976
Local	São Paulo/Brasil
Produção	Lauro Escorel Filho
Distribuição	CDI; Dinafilme
Direção	Lauro Escorel Filho
Roteiro	Lauro Escorel Filho
Montagem	Lauro Escorel Filho e Adrian Cooper
Câmera	Lauro Escorel Filho
Direção de Fotografia	Adrian Cooper
Som direto	Jorge E. Hue
Música	Carlinhos Vergueiro
Violão	Edson Alves
Narração e interpretação	Othon Bastos
Pesquisa	Laura Vergueiro, Lauro Escorel Filho, Adrian Cooper e Ruth Toledo
Restauração	Cinemateca Brasileira
Realização	Sociedade de Amigos da Cinemateca Memorial da Anistia Projeto Marcas da Memória Comissão da Anistia Ministério da Justiça Governo Federal

A/o docente precisa ter o máximo de informações sobre a(s) pessoa(s) envolvida(s) na produção. A proposta de problematização explorará elementos da ficha técnica. Optamos por direcionar nossa atenção para o diretor de “Libertários”.

Lauro Escorel Filho (1950) tem sua experiência cinematográfica - como diretor de fotografia, roteirista e diretor - associada a importantes filmes e diretores desde a década de 1970. Trabalhou com Leon Hirszman (“São Bernardo”, 1971; “Eles não usam *black-tie*”, 1981), Arnaldo Jabor (“Toda nudez será castigada”, 1973; “Eu sei que vou te amar”, 1984), Carlos Diegues (“Bye Bye Brasil”, 1979; “Quilombo”, 1983; “Dias melhores virão”, 1989), Zelito Viana (“Morte e vida severina”, 1976), Hector Babenco (“O rei da noite”, 1975; “Lúcio Flávio, o passageiro da agonia”, 1977) apenas para citar alguns nomes. Trabalho com seu irmão, Eduardo Escorel - montador e diretor - em “Ato de Violência” (1980). Além de “Libertários” (1976), dirigiu o documentário “Arraes de volta” (1979) e o longa “Sonho sem fim” (1985) - que narra a história do cineasta Eduardo Aberlim (RAMOS, 2000a, 2000b).

UMA PROPOSTA DE PROBLEMATIZAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO “LIBERTÁRIOS” (1976): MUNDOS DO TRABALHO E CURRICULARIZAÇÃO DA PESQUISA

O documentário “Libertários” foi produzido em 1976. Num contexto em que: a) os movimentos sociais eram

enquadrados na Lei de Segurança Nacional (Decreto-Lei nº 314, de 13 de Março de 1967); b) as greves estavam proibidas por lei e os grevistas poderiam ser enquadrados na Lei de Segurança Nacional; c) o metalúrgico Manoel Fiel Filho (1927-1976) foi preso (acusado de receber o jornal “Voz Operária”), torturado e assassinado no DOI-Codi - oficialmente os órgãos repressores consideram que ele enforcou-se com suas meias (HAGEMEYER, 2011, p. 51; MEMÓRIAS).

A onda de greves operárias no ABC paulista iniciase em maio de 1978. No dia 13 de março de 1979 aproximadamente 180 mil metalúrgicos liderados por Luiz Inácio da Silva paralisam as fábricas. Nesse contexto, Leon Hirszman (1937-1987) e Gianfrancesco Guarnieri (1934-2006) escrevem o roteiro para o filme “Eles não usam *black-tie*”. Leon Hirszman e uma pequena equipe, entre eles, Adrian Cooper, filmam a movimentação dos operários em greve e produzem o documentário “ABC da Greve” (CARDENUTO, 2011).

Além disso, a/o docente pode explorar como em pleno contexto da ditadura civil militar brasileira a produção cinematográfica encontrou mecanismos para driblar e problematizar problemas da conjuntura. Em organizada recentemente por Morettin e Napolitano (2018), os textos exploram a potente relação entre o cinema documentário e a história no estudo do contexto ditatorial brasileiro. Os textos preocupam-se com o contexto e a historicidade, as representações e as memórias que são construídas pelo audiovisual.

Para Lagny (2009) o filme como fonte documental permite problematizar temporalidades, personagens históricos, versões da “história oficial” ou o estatuto da “verdade histórica”, memórias, monumentos e testemunhos. Porém, exige um rigor metodológico: como documento, o filme “deve responder às preocupações” e inquietações do presente, deve ser historicizado e contextualizado “para ser lido e interpretado” em suas representações (LAGNY, 2009, p. 116).

Napolitano (2015, p. 28-29) destaca que é preciso respeitar os “limites” do roteiro, argumento e narrativa da obra: “partindo das representações do filme escolhido”, exercita-se “o aprimoramento do olhar do aluno e o desenvolvimento do seu senso crítico ao consumo dos bens culturais”. Trata-se de “educar o olhar do espectador” para ler um filme. Para Xavier (2008, p. 10) a produção de um filme exige duas operações fundamentais: 1) a filmagem - “que envolve a opção de como os registros serão feitos”; 2) a montagem - “que envolve a escolha do modo como as imagens obtidas serão combinadas e ritmadas”.

O primeiro aspecto que sugerimos ao problematizar o documentário “Libertários” (1976) é compreendê-lo como uma “produção cultural, artística e intelectual” em que os artistas envolvidos compartilham experiências (WILLIAMS, 2003) - daí a importância em contextualizar e historicizar o filme e os envolvidos como fizemos ao longo do texto. É indispensável considerar que se trata de um documentário. Definir documentário não é simples e ele não pode ser considerado uma mera

oposição à ficção - inclusive em “Libertários” utiliza-se do recurso da encenação.

Assim, um documentário não pode ser considerado como uma janela para a realidade, uma reprodução ou um reflexo da realidade histórica. Mesmo sendo um documentário, trata-se de uma representação que tem um certo compromisso com a autenticidade. Para Nichols (2016, p. 34), o documentário é uma representação plausível do que aconteceu. A tradição do documentário é justamente “transmitir a impressão de autenticidade” (NICHOLS, 2016, p. 19). Porém, a história é contada do ponto de vista do cineasta - como apontado por Xavier (2008), o cineasta escolhe que imagens serão filmadas e como serão articuladas na montagem. Para Nichols (2016, p. 87), trata-se da “voz do documentário” ou “voz da perspectiva”: “a voz atesta como o cineasta se engaja no mundo histórico no curso da realização do filme”.

O segundo aspecto que pode ser problematizado relaciona-se, diretamente, com o documentário de arquivo (AGUIAR, 2011, HAGEMeyer, 2011). Como indicado anteriormente, o filme “Libertários” é produzido com material de arquivo. Lembrando que Lauro Escorel Filho trabalhou na organização do AEL da UNICAMP. Problematizar a abertura do documentário é fundamental nesse aspecto. Ele abre com uma tela preta com o seguinte texto:

Restauração Cinemateca Brasileira
Sociedade de Amigos da Cinemateca /
Memorial da Anistia / Projeto Marcas da
Memória

Comissão da Anistia / Ministério da
Justiça / Governo Federal

“Libertários” foi realizado por meio do projeto
“Imagens e história da industrialização
do Estado de São Paulo”, realizado pela
Universidade Estadual de Campinas, entre
1976 e 1978, com recursos do Ministério
da Indústria e do Comércio, na gestão do
Ministro Severo Gomes.

A apresentação de sua versão restaurada
possibilita a inclusão do nosso agradecimento
à UNICAMP, aos professores Paulo Sérgio
Pinheiro (coordenador do projeto), Michael
Hall e Victor Leonardi, pela contribuição
que deram à realização do filme, o que não
pode ser feito à época.

Agradecemos, em memória, a Cosme Alves
Neto e Aluizio Leite Filho, da Cinemateca
do MAM-RJ, pelo apoio dado à finalização
do filme (LIBERTÁRIOS, 1976, 0min01s-
0min45s).

Foram filmadas fotografias, passaportes, passagens,
propagandas e jornais operários. Há movimentos de
câmera (aproximando e afastando) e há sobreposição
de documentos: “há os movimentos de câmera no

interior das fotografias e desenhos, dando vida aos personagens neles retratados” (HAGEMEYER, 2011, p. 59-60). Há inserção de imagens em movimento de dois filmes produzidos: 1) “Quinze anos de colonização italiana no Brasil”, de 1935, encomendado pelo Conde Rodolfo Crespi - inclusive ele aparece no documentário “Libertários” em seu escritório; 2) “Sociedade Anonyma Fábrica Votorantim”, de 1922, encomendado pela própria Votorantim.

Segundo Xavier (2009), o documentário “Sociedade Anonyma Fábrica Votorantim”, de 1922, tem a proposta de conduzir o espectador numa visita guiada por um local marcado pela modernidade e liberdade. De forma explícita, trata-se de um filme encomendado com uma intencionalidade. No entanto, em “Libertários”, Escorel as utiliza com outra intenção:

Os “libertários” se organiza para narrar em tonalidade épica a história dos operários imigrantes de onde emergiram as lideranças, sua militância na construção do movimento operário, seu papel na organização das greves e seu destino a partir da ofensiva da repressão, tudo conduzido, de começo a fim, por uma locução em voz over que projeta seu conteúdo sobre as imagens. Do ponto de vista que nos interessa aqui, o dado revelador é a forma como o filme trabalha o material de época — fotografias, notícias de jornal, desenhos, trechos de

filmes — colhido no arquivo da Unicamp, para compor a fisionomia da classe operária e ilustrar certas passagens da narração. É nítido o contraste entre o material extraído do filme da Votorantim, de 1922, e a matéria visual cristalizada nas fotografias dos trabalhadores em seu movimento migratório, em sua chegada a Santos, no transporte para São Paulo e na sua inserção na nova sociedade, seja nos ambientes de fábrica, nas manifestações de rua ou na vida cotidiana (...) (XAVIER, 2009, p. 22)

Em *voz over* (ou “voz de Deus”) há narração. Em alguns momentos, trata-se de um texto lido pelo narrador, em outros, trata-se de “declamação” de documentos históricos. Num trecho, o ator Othon Bastos - que também é o narrador - encena um operário (LIBERTÁRIOS, 1976, 09min06s-09min49s): “Othon Bastos, o narrador onisciente que estaria ‘fora da cena’, explicando-a ‘ao nosso lado’, entra em cena em preto e branco, caracterizado com o bigode e as roupas do início do século, e proclama diante de nós, de forma emocionada, um discurso anarquista” (HAGEMEYER, 2011, p. 56-57).

O terceiro aspecto a ser considerado na problematização relaciona-se diretamente com os efeitos e a trilha sonora. Se observamos a ficha técnica, foi indicado “som direto”, mas como se não há filmagens em primeira mão? Segundo Hagemeyer (2011, p. 56) o “som

ajuda a compor a paisagem, pode ajudar a conferir um efeito de tridimensionalidade para as fotos, dialoga no interior do que seria o espaço diegético do filme (mesmo sendo um documentário), e confere ritmo às rápidas transformações promovidas pela industrialização”.

Portanto, cabe destacar dois pontos sobre a sonoplastia: a) inserção de sons como apito de fábrica, marteladas, ruídos das cidades, sons de multidão, tiros são adicionados com “som direito” sobre as fotografias filmadas; b) a trilha sonora ajuda a compor a epopeia dos operários anarquistas na luta por seus direitos e melhores condições de vida e de trabalho. Podem ser identificadas algumas músicas cantadas em italiano, mas “Bella ciao” - que hoje compõem o repertório musical e audiovisual das/dos adolescentes - destaca-se, pois, essa canção de resistência acompanha o funeral e o enterro do sapateiro Antonio Martinez e a posterior organização e enfrentamento dos operários (LIBERTÁRIOS, 1976, 18min38s-21min13s). Ao tratar dos comícios operários e do enfrentamento com os patrões, (LIBERTÁRIOS, 1976, 22min38s-23min33s). Sem contar no poema “Serenata Algébrica”, publicado no jornal operário “A Plebe”, em 1924, e musicado para o filme, revelando as dificuldades econômicas vividas pelos operários que trabalham muito, mas não conseguem as condições mínimas de vida:

Quem de três tira noventa
Adivinhem quanto fica?
Esta conta é que atormenta
Que enfeza, que mortifica
Os pobres dos proletários
Neste jogo de entre mês
Ganham seis mil réis diários
Gastam trezentos por mês
Custa a casa cento e tantos,
O sapato custa trinta
Roupa, nem se sabe quantos
O vendeiro não se finta
Só mesmo ficando louco
A feira só para os ricos
O armazém para os ricos
Se houvesse ao menos uns “bicos”
Tivéssemos quatro braços...
Trabalha-se o dia inteiro,
À noite cai-se no chão.
Esta vida sem dinheiro
Não é de homem, é de cão! (LIBERTÁRIOS,
1976, 13min15s-15min22s)

As possibilidades de problematização das imagens são imensas. Porém, para finalizar, dois pontos precisam ser considerados do ponto de vista da pesquisa histórica e principalmente da relação entre cinema e história:

a) problematizar os recursos utilizados para construção da narrativa fílmica - documentos históricos e pesquisa historiográfica. No final do documentário,

é apresentada a bibliografia (LIBERTÁRIOS, 1976, 28min00s-28min25s). Em seu texto, Hagemeyer (2011, p. 54-55) apresenta que naquele contexto a renovação historiográfica estava dando seus primeiros passos. A partir desse e outros aspectos, é possível problematizar o processo de produção do conhecimento histórico na academia, no documentário “Libertários” e na sala de aula, abordando a pesquisa como princípio pedagógico e a curricularização da pesquisa.

Nesse aspecto, torna-se essencial debater a importância de instituições como as universidades e institutos públicos e instituições como a Cinemateca Brasileira para manutenção e preservação de acervos, arquivos e documentos históricos. b) problematizar as experiências dos tempos históricos, historicizar e contextualizar - um passado que foi, mas está presente; um presente que está sendo; e passado e presente influenciando o que pode vir a ser. O documentário foi produzido em 1976, mas a narrativa filmica refere-se à Primeira República e nós estamos assistindo e interpretando-o como documento histórico no século XXI. Problematizar os mundos do trabalho, os movimentos sociais, o processo de luta e resistência para conquistar os direitos trabalhistas e melhores condições de vida. Nesse aspecto, o trabalho como princípio educativo se sobressai.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documentário “Libertários” utiliza documentos históricos (fotográfico, filmico, passaportes, registros, periódicos) do Arquivo Edgard Leuenroth (AEL, UNICAMP) e encenação para representar a influência anarquista no movimento operário do início do século XX. Representa o acelerado processo de industrialização do Estado de São Paulo, o engrossamento das fileiras de operários com a entrada de imigrantes, principalmente italianos, e das ideias anarquistas. A espinha dorsal da narrativa filmica, é a formação do movimento operário e a luta pelos direitos trabalhistas, bem como a repressão e censura.

O documentário foi produzido durante a ditadura civil-militar brasileira, num contexto de reorganização de movimentos sociais, especialmente o movimento operário - entre os anos 1978 e 1980 o Brasil experienciou as greves no ABC paulista e a emergência de líderes sindicais. Trata-se de um documentário de arquivo comprometido com uma interpretação histórica, baseada em renovação historiográfica e pesquisa acadêmica - o que permite explorar com as/os estudantes os princípios básicos da pesquisa história (inclusive a diferença com o negacionismo e o revisionismo sem fundamentos científicos, tão presentes nas mídias sociais). Como documentário de arquivo, trata-se de um filme que pode ser compreendido e problematizado como lugar de memória (não a memória oficial) dos subalternos,

dos debaixo, dos movimentos sociais, da organização das/os trabalhadoras/res em seus contextos históricos

O documentário “Libertários”, conscientemente escolhido, permite a problematização do trabalho em seus fundamentos ontológicos e históricos, o capitalismo e a barbárie do capital, pois: assistimos ao documentário “Libertários” – que narra o movimento operário no início do século XX, mas foi produzido na segunda metade da década de 1970, em pleno regime autoritário e de reorganização do movimento operário, mas que está sendo assistido e problematizado em pleno século XXI, num contexto de reforma trabalhista (e perda de direitos conquistados pela luta dos movimentos sociais) e de profundas alterações no mundo do trabalho com a desregulamentação, flexibilização, terceirização e o processo de uberização, inclusive com as tentativas de criminalizar os movimentos sociais e de desmonte da organização sindical.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Carolina Amaral de. Cinema e História: documentário de arquivo como lugar de memória. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 62, p. 235-250, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/mMfLY7wQcCT5LV73RxjtwNf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros**

Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

CARDENUTO, Reinaldo. ABC da Greve, de Leon Hirszman: a escrita da história em confronto. *In: Revista Rumores*: São Paulo. v. 05, n. 09, Jan./Jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/51226>. Acesso 20 maio 2021.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação no Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 307-315.

ESCOREL, Eduardo. Vestígios do passado: acervo audiovisual e documentário histórico. *In*: CPDOC. **CPDOC 30 anos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas / CPDOC, 2003. p. 45-57.

FERRO, Marc. **Filme**: uma contra-análise da sociedade? *In*: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). **História**: novos objetos. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 202-203.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. Texto apresentado em aula inaugural da rede municipal de ensino de Rio das Ostras em 6 de fevereiro de 2013. Disponível em: <https://seperiodasostrascasimiro.blogspot.com/2013/04/novos-fetiches-mercantis-da-pseudo.html>. Acesso: 27 maio 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. *In*: **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 10,

n. 20, p. 07-26, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729>. Acesso em: 10 maio 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. *In: Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, v. 05, n. 03, p. 521-536, nov. 2007/fev. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/P4GFSHpzx6jVDYStftMsbWj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2021

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. *In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação no Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012a. p. 267-274.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Politécnica. *In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação no Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012b. p. 274-281.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação no Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 750-757.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. In: _____. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 55-70.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. Imagens e história da industrialização no Brasil: a pesquisa histórica e a produção do documentário *Libertários*, de Lauro Escorel Filho (1976). In: **Fronteiras**: Revista Catarinense de História, Florianópolis, n.18, p.49-65, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/8071>. Acesso em: 25 mar. 2021.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2007.

LAGNY, Michèle. **Cine y historia**: problemas y métodos en la investigación cinematográfica. Barcelona: Bosch, 1997.

LAGNY, Michèle. O cinema como fonte de História. *In*: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (org.). **Cinematógrafo**: um olhar sobre a História. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Editora da UNESP, 2009. p. 99-131.

LIBERTÁRIOS. **Filmografia**. Base de dados da Cinemateca. Disponível em: <http://bases.cinemateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFIA&lang=P&nextAction=search&exprSearch =ID=026702&format=detailed.pft>. Acesso em: 01 maio 2021.

MEMÓRIAS da Ditadura. Disponível em: <https://memoriasdeditadura.org.br/>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORETTIN, Eduardo Victório. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. *In*: CAPELATO, Maria Helena; MORETTIN, Eduardo; NAPOLITANO, Marcos;

SALIBA, Elias Thomé. **História e cinema**: dimensões históricas do audiovisual. São Paulo: Alameda, 2011. p. 39-64.

MORETTIN, Eduardo; NAPOLITANO, Marcos (orgs.). **O cinema e as ditaduras militares**: contextos, memórias e representações audiovisuais. São Paulo: Intermeios, 2018

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2015.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papirus, 2016.

PEREIRA, Isabel Brasil. Educação Profissional. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação no Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 288-291.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; HALL, Michael. **A classe operária no Brasil (1889-1930)**: O movimento operário; documentos. São Paulo: Alfa-ômega, 1979.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. As faces do mal: entrevista com Paulo Sérgio Pinheiro. *In*: **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, n. 45,

jun. 2009. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20160415131309/http://rhbn.com.br>. Acesso em: 01 maio 2021.

RAMOS, Fernão Pessoa. Lauro Escorel Filho. In: RAMOS, Fernão Pessoa; MIRANDA, Luiz Felipe (Orgs). **Enciclopédia do Cinema Brasileiro**. São Paulo: SENAC/SESC, 2000a. p. 272-273.

RAMOS, Fernão Pessoa. Documentário Sonoro. In: RAMOS, Fernão Pessoa; MIRANDA, Luiz Felipe (Orgs). **Enciclopédia do Cinema Brasileiro**. São Paulo: SENAC/SESC, 2000b. p. 224-250.

RAMOS, Marise. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NrgqwnZ4vG6DP8p5ZYGn4Sm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2021.

RAMOS, Marise. A educação profissional no Brasil contemporâneo. In: RAMOS, Marise. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014a. p. 66-85. (Coleção Formação Pedagógica: Volume 4).

RAMOS, Marise. Conceitos para a construção de uma concepção de educação profissional comprometida com a formação humana. In: RAMOS, Marise. **História e**

política da educação profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014b. p. 85-95. (Coleção Formação Pedagógica: Volume 4).

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. In: **Trabalho, Educação e Saúde.** Rio de Janeiro, v. 01, n. 01, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação.** v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SORLIN, Pierre. Cine e Historia, una relación que hace falta repensar. In: CAMARERO, Gloria; HERAS, Beatriz de las; CRUZ, Vanessa de (orgs.). **Una ventana indiscreta:** la história desde el cine. Madrid: Ediciones JC, 2008. p. 19-31.

VALIM, Alexandre Busko. História e Cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Novos domínios da História.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 283-300.

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

XAVIER, Ismail. **O Discurso Cinematográfico**: a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2008

XAVIER, Ismail. Progresso, disciplina fabril e descontração operária: retóricas do documentário brasileiro silencioso. In: **ArtCultura**, Uberlândia, v. 11, n. 18, p. 9-24, jan.-jun. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/7302>. Acesso em: 10 maio 2021.

FILME

LIBERTÁRIOS. Direção de Lauro Escorel Filho. Produção: Lauro Escorel Filho. Roteiro: Lauro Escorel Filho. Brasil. Distribuição: CDI; Dinafilme. 1976 (30 min). Sonoro, 16mm, PB. (Restauração Cinemateca Brasileira).

Capítulo 7

AUTOCENSURA EM TEMPOS DE PERSEGUIÇÃO AOS PROFESSORES: ASSISTINDO “PASTOR CLÁUDIO” COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Pâmella Passos
Evelyn Morgan

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ser professora, em especial professora de História no contexto político brasileiro entre os anos de 2016 e 2021, tem sido uma árdua tarefa. A crescente onda conservadora que ocupou postos de poder nas diferentes

esferas política alçaram ao *status* de discurso oficial uma postura anticiência e negacionista dos estudos históricos.

Nessa conjuntura tem sido constante a busca por diferentes linguagens que proporcionem aos educandos uma melhor compreensão da experiência histórica. Compartilhamos aqui uma ação desenvolvida com alunos do Ensino Médio e Técnico que, de forma integrada, têm aulas das disciplinas do Ensino Médio Regular, chamado de propedêutico, e das disciplinas técnicas de seu curso. Essa é a realidade da grande maioria dos Institutos Federais que compõem a Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica¹.

Diferentemente das muitas disciplinas técnicas, que em seus laboratórios recriam situações de análises a partir de seus experimentos, como historiadoras é bem mais restrito, nos limites de nossas salas de aula, recriar um ambiente rico para uma análise histórica. Não é incomum que recorramos as visitas técnicas (aulas-passeios), uso de filmes (documentários ou ficcionais) dentre outros recursos pedagógicos que nos permitam explorar e aprofundar nossa disciplina: História.

Fruto de uma parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e o Ponto Cine Guadalupe pudemos levar alunos e alunas para a exibição de um documentário – “Pastor Cláudio” – e logo após um debate com a diretora do

1 <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>
Acesso em 28/04/2021.

filme: Beth Formaggini. Primeiramente, vale destacar que o Ponto Cine é um cinema localizado no bairro de Guadalupe, Zona Norte do Rio de Janeiro, e que, como parte da parceria, foi concedido ônibus para que pudéssemos levar os alunos, possibilitando a ida de duas turmas do Ensino Médio Técnico do *campus* Rio de Janeiro, dos cursos de Biotecnologia e Meio Ambiente; e duas turmas do Ensino Médio Técnico do *campus* Arraial do Cabo, do curso de Informática.

Cabe destacar que dado o atual momento político, com o recrudescimento de uma ideologia conservadora, e uma perseguição aos professores, organizar tal visita foi um processo permeado de ansiedade pelas docentes envolvidas.² A preocupação em explicitar a relação entre o documentário que seria assistido e a ementa da disciplina de História foi algo presente nas semanas que antecederam a visita, se desdobrando em contato com a diretora do filme para conversa sobre a conjuntura e elaboração de uma apostila com atividade para ser trabalhado previamente com as turmas.

Dando visibilidade às diferentes rotas que nos levaram a realizar com sucesso a ação pedagógica, recorreremos aos versos de Maria Bethânia: “E alguém me gritava, com voz de profeta, que o caminho se faz, entre

2 Sobre a onda conservadora e os ataques à educação ver: CÁSSIO, Fernando (org.) **Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo, Boitempo, 2019. Além de PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe e FRIGOTTO, Galdêncio (orgs.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

o alvo e a seta...”³ Assim, no caminhar onde trajetórias não previstas foram se afirmando, efetivamos uma visita técnica extremamente marcante para estudantes e docentes envolvidos.

Nas páginas deste capítulo buscaremos cartografar os caminhos de nos levaram a esta ação pedagógica. Em *Ofício de cartógrafo*, Jesus Martín-Barbero compartilha o percurso de sua produção intelectual-acadêmica e destaca o que chama de cartografia, que para o autor, não é algo estático, mas ao contrário, dá visibilidade às rotas e aos movimentos, afinal “...quem disse que a cartografia só pode representar fronteiras e não construir imagens das relações e dos entrelaçamentos, dos caminhos em fuga e dos labirintos?” (Martín-Barbero, 2004, p. 12).

Por isso, neste capítulo propomos cartografar uma visita técnica com alunos de Ensino Médio, compartilhando com os leitores os percursos construídos nos quais lançamos mão de táticas de sobrevivência em um contexto de avanço conservador.

IR AO CINEMA NA ZONA NORTE COMO UMA ATIVIDADE PEDAGÓGICA: UMA ESCOLA PERAMBULANTE

Os alunos insistem em chamar de passeio, nós professoras, reforçamos que se trata de uma visita técnica. O que está em jogo nessas nomenclaturas?

3 Disponível em <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/quem-me-leva-os-meus-fantasmas/> Acesso em 28/04/2021.

Há problemas em chamar de passeio? Porque insistimos em registrar como visitas técnicas?

Situando os leitores, cabe apresentar que na estrutura do IFRJ, instituição na qual a experiência aqui descrita foi realizada, há um setor que, em épocas de investimento público na rede federal, garantia transporte e estrutura para realização de saídas pedagógicas denominadas de “visitas técnicas” com o objetivo de proporcionar um aprendizado prático do que é visto em sala de aula.

Compreendendo que atuamos de forma integrada no Ensino Médio Técnico optamos por fazer valer o direito a um aprendizado prático em história e, por isso, registramos nossas saídas como visitas técnicas. Tal registro possibilita também que o aluno tenha uma declaração que pode ser apresentada em outra disciplina, estágio e/ou trabalho e consiga abono para participar da atividade.

Ao longo de mais de uma década trabalhando como professoras efetivas do IFRJ, já organizamos inúmeras visitas técnicas para fazendas históricas, museus e exposições. Não nos opomos em chamar tais saídas de passeios. Sim, são maravilhosas aulas-passeios, mas no terreno discursivo administrativo da rede na qual atuamos, entendemos como fundamental a afirmação de que esse processo é também uma visita técnica muito importante na formação dos educandos.

Nossa premissa pedagógica dialoga com Nivea Andrade (2014) em seu artigo “Uma escola perambulante”, no qual a autora destaca que:

Visitar exposições, apreciar arte, seja ela qual for, amplia as nossas redes e aquilo que Pierre Bourdieu chamou de capital cultural, embora eu prefira a expressão redes de conhecimentos e significações na medida em que as redes que desenvolvemos como manifestações culturais são historicamente anteriores às relações capitalistas. (ANDRADE, 2014, p.299)

Desejantes desta ampliação de redes é que propomos mais esta visita, afirmando uma escola que não é fechada em si mesma, mas que circula pela cidade. Uma escola *flâneur*, como a própria autora afirma. Dito isto, cabe destacar uma certa surpresa das turmas ao saberem que visitariam um Cinema na Zona Norte do Rio de Janeiro, especialmente para os alunos e as alunas que vieram de outra região do estado, como Arraial do Cabo. Tal região carioca é recorrentemente anunciada apenas através de seus problemas, principalmente de violência. Em geral, a mídia silencia sobre a efervescência cultural da região.

Retomamos aqui as contribuições da pesquisadora do campo de Juventudes, Infâncias e Cotidianos que, ao propor uma escola perambulante, ressalta:

(...) nossa escola perambulante visitará, para além dos lugares de memória dedicados a uma elite econômica e política, os lugares de memória de diferentes grupos sociais

de múltiplos *espaçotempos*. Uma escola que visitasse os terreiros de candomblé, que ouvisse as histórias dos moradores dos cortiços, que vagasse pelas ruas das cidades rompendo as dicotomias entre o que supostamente seria uma cultura erudita e outra popular. (ANDRADE, 2014, p. 306)

Rompendo essa dicotomia apresentamos o Ponto Cine com um espaço a ser visitado. Um lugar de memória e produção de conhecimento, um cinema premiado e sustentável. De acordo com as informações de sua página oficial

O Ponto Cine é a Primeira Sala Popular de Cinema Digital do Brasil e a Primeira da América Latina a receber um Certificado de Compensação de Carbono. Vencedor de mais de 10 prêmios possui uma programação exclusivamente dedicada aos filmes nacionais, sendo considerado o maior exibidor de filmes brasileiros de todo o mundo. Nos últimos onze anos provocou um deslocamento de Guadalupe, bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro, das páginas policiais para os Cadernos de Cultura dos principais Jornais, Revistas e TV. Um cinema que agrega qualidade, conforto e ingressos a preços baixos.⁴

Produzindo significações com os pés, ou ainda, com corpos que circulam pela cidade para então refletir sobre a História, afirmamos uma escola que “visita diferentes lugares de memória, reconhecendo como nos alerta Pierre Nora que os lugares de memória são criados a partir do sentimento, que não há memória espontânea.” (ANDRADE, 2014, p.303)

Para a realidade desta visita contávamos com alunos de dois *campi* diferentes do IFRJ. O Campus Rio de Janeiro que fica na região metropolitana e cujo alguns alunos inclusive moravam perto do Ponto Cine, e o Campus Arraial do Cabo, região litorânea do estado e que, por vezes, tem uma visão apenas da zona sul da cidade transmitida pela mídia. Alguns desses estavam indo ao Rio de Janeiro pela primeira vez.

As professoras que escrevem esse artigo e que coordenaram a visita são oriundas do município de São Gonçalo, cidade dormitório do estado do Rio de Janeiro, recorrentemente também vista de forma pejorativa por ausência de políticas públicas e violência urbana. Assim, são muitos os territórios e experiências que atuaram na visita, algo que a nosso ver importa muito para o resultado obtido.

A esse respeito Martín-Barbero chama de “*Des-territorialização: os lugares desde os quais pensamos?*”. Nesse subitem de sua obra, o autor apresenta em suas primeiras linhas os locais onde viveu: Espanha, Bogotá, Bruxelas, Paris, Cáli, Madrid, Porto Rico, Barcelona, retorno a Cáli e a Bogotá, e por último Guadalajara, no México, destacando que “...o que esse périplo marca não

são meras etapas de uma viagem, mas verdadeiras desterritorializações e re-colocações, tanto da experiência como do lugar desde onde se pensa, se fala, se escreve.” (Martín-Barbero, 2004, p. 28).

Os quase 90 participantes da atividade tinham muitos lugares de onde pensar, falar e escrever, havia em curso um processo de desterritorialização. Cabe destacar que

O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (GUATTARI & ROLNIK, 2010, p.388)

Compreendendo a ida ao Ponto Cine Guadalupe como um espaço vivido, abordamos tal ação pedagógica como um evento que gerou provocações e incômodos antes, durante e depois de sua realização. Antes, as docentes envolvidas estavam receosas pelo contexto político e questionamentos da ação. Durante a exibição e posterior debate um alívio tomava as professoras enquanto estudantes afirmavam estar chocados com o que estavam vendo.

Uma aluna, ao retornar no ônibus para a escola chegou a compartilhar “como ele pode ser pastor? Ele não parecia estar arrependido. Como ele fez isso?” Cabe destacar que a estudante, também evangélica, tinha em seu semblante um tom de decepção. Talvez de desterritorialização de um lugar que ela julgava seguro dentro de sua fé.

Destacamos esse elemento pois no momento atual vivenciado no país, a ausência de uma efetiva laicidade na educação, tem tornado temas históricos importantes como o trazido pelo documentário “Pastor Claudio”, um tabu e uma fonte de perseguição.

A despeito de acreditarmos em uma educação democrática (PENNA, 2017b), que oferece aos jovens vivências democráticas que permitam a reflexão sobre os contextos políticos e experiências negativas ou positivas vividas pela sociedade, também fomos acometidas por medo. Assim, achamos importante compartilhar neste artigo nossas inseguranças e a vontade de desistir da visita, aspectos que abordaremos a seguir.

ESSE FILME NESSE CONTEXTO? UMA CONVERSA SOBRE AUTOCENSURA

O documentário, diferentemente dos já produzidos sobre o contexto da ditadura militar, traz a confissão explícita de uma série de crimes cometidos por Cláudio Guerra, então delegado, a mando do Estado. Absolvido pela Lei da Anistia, promulgada em 1979, Cláudio, que agora pede para ser chamado de Pastor Cláudio, está

livre de acusações, e a nosso ver por isso, narra com riqueza de detalhes suas execuções cruéis e desumanas.

A narrativa de fatos tão duros, quase que incomunicáveis, nos remetem à discussão sobre a construção da memória, ou ausência dela, no período pós ditadura militar brasileira. Referenciamos assim em Walter Benjamin que ao analisar o período pós Primeira Guerra Mundial afirma “essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie” (BENJAMIN, 1994, p.115).

Traçando um paralelo com a nossa situação, o não dito, a experiência surrupiada na surdida abre caminho para uma nova barbárie, onde o aumento de ações que possuem similitude inconfundível com os tempos da ditadura seja perceptível. Por isso a visita técnica, com o debate que ocorreu.

A própria diretora deixou bastante explícito em suas falas, ainda mais tendo em vista outros documentários dirigidos por ela, como “Memórias para Uso Diário”, a necessidade de falar o não dito. Nesse sentido, torna-se mais interessante ainda o fato do documentário ser conduzido no formato de conversa/entrevista feita pelo renomado professor de psicologia da Universidade Federal Fluminense, Eduardo Passos, possibilitando-nos acessar tantas memórias e imagens de naturalização da dor, da desumanização e da corrupção presente durante o regime militar no Brasil.

Assim, fica patente a necessidade de repensar a pobreza da experiência, nas palavras de Benjamin:

Não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. (BENJAMIN, 1994, p.118)

Como professoras de história precisamos pôr a lupa nesse momento vivenciado no país no qual uma pobreza de experiência é ostentada por discursos saudosistas do período ditatorial, reivindicando seu retorno. Uma nação que, em sua Lei da Anistia⁵, perdoa torturadores e torturados, colocando-os no mesmo patamar, não lidou bem com o seu passado.

Os porões da ditadura, bem como seus arquivos seguem fechados, a Comissão Nacional da Verdade⁶ criada em 2012 produziu inúmeros documentos, entrevistas, relatórios que versam sobre as violações aos Direitos Humanos no Brasil recente, porém durante seu trabalho enfrentou barreiras e entraves de forças conservadoras que se opunham à abertura dos arquivos da ditadura, como pode ser observado na chamada a seguir:

5 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16683.htm
Acesso em 29/04/2021.

6 <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/> Acesso em 29/04/2021.

Figura 1 – Matéria do jornal O Globo



Fonte: <https://oglobo.globo.com/brasil/noventa-dias-de-resistencia-dos-militares-criticas-das-familias-5803366>. Acesso em 29/04/2021

Nesse cenário ganha especial importância o documentário “Pastor Cláudio”. Nele um agente da ditadura, que acreditou e trabalhou para ela, fornece detalhes deste processo. No contexto atual, onde o discurso contra os direitos humanos e apologético da ditadura está presente nas falas públicas de autoridades eleitas, as aberrações cometidas na ditadura e descritas pelo ex-delegado Cláudio Guerra no filme soam como palavras “comuns” ressoando no ouvido dos alunos e das alunas que na sala de cinema estavam presentes.

O incômodo produzido, a indignação de alunas, alunos e docentes era notória. Durante o debate alguns perguntavam: “ele pode contar isso sem ser preso?” A descrição do processo de ocultação de cadáver, dos subornos recebidos. Estava tudo ali, dito friamente, era difícil ouvir e impossível negar.

No entanto, o sucesso pedagógico da visita não pode tornar invisível o processo que precedeu ao evento.

Imersas em uma conjuntura de avanço conservador e perseguição aos professores no Brasil, abordar ditos “temas sensíveis” tem significado se colocar em risco para exposições e retaliações (PASSOS & GUIGUES, 2020).

Receosas de questionamentos de estudantes e responsáveis, como coordenadoras da visita, quase desistimos da ação. Inconscientemente praticávamos ali uma autocensura pedagógica, movimento pelo qual nós, enquanto professoras de história, cogitamos a possibilidade de não trabalhar o tema da ditadura civil-militar-empresarial brasileira a partir de um documentário tão rico.

Cabe ainda destacar que este é um tema previsto no currículo de História do Ensino Médio, segmento das turmas que participaram da visita. No entanto, isso não nos impediu de nos questionarmos se de fato valeria a pena realizar tal ação pedagógica. Nossa quase desistência tinha por objetivo evitar acusações de doutrinação e ou exposição em redes sociais, algo que tem sido recorrente com docentes comprometidos com um ensino emancipador. (PENNA, 2016)

Compartilhando nossas angústias e medos fomos tecendo caminhos, olhando ao redor e reconhecendo nossa rede. Por já ter participado do coletivo “*Filhos e Netos por Memória, Verdade e Justiça*”⁷, uma das professoras coordenadora da visita conseguiu o celular

7 <https://www.facebook.com/filhosenetosrj>. Acesso em 23/05/2021.

da diretora do filme. A decisão de ligar e conversar sobre como seria o debate não foi fácil. O objetivo não era exercer uma censura do que poderia ou não ser dito, mas compartilhar receios e pensar estratégias.

Extremamente simpática e acolhedora Beth Formaggini atendeu a ligação e conversou conosco acerca de sua visão em relação a toda a conjuntura. A experiência desta diretora, e também historiadora, nos convenceu ainda mais da importância de tal visita. Combinamos então que alguns nomes não seriam pronunciados por nós, afinal, genocidas que fazem apologia da ditadura não merecem ser nominados, nem no debate e tão pouco neste artigo.

Outro ponto importante de nossa rede foi o diálogo sincero com o estagiário de licenciatura em História que acompanharia a visita. Com ele traçamos a estratégia de elaborar uma apostila que serviria como material prévio da visita. Intitulado de “Anistia, Direito à Memória e Desumanização do Inimigo”, o texto produzido pelo aluno-mestre com a supervisão das professoras coordenadoras da visita, traçava um paralelo entre as ditaduras ocorridas no Brasil, Chile e Argentina na segunda metade do século XX.

A comparação com os países vizinhos teve como objetivo destacar a dificuldade que o Brasil teve e ainda tem em lidar com a temática da ditadura, bem como a distinção nos processos de abertura dos arquivos, julgamentos e reparações. O intuito era provocar reflexões sobre passado e presente.

**“ELE PODE DIZER ISSO ASSIM, PROFESSORA?”
REFLEXÕES SOBRE, DIREITO À MEMÓRIA,
ANISTIA E REPARAÇÃO.**

A frase “Ele pode dizer isso assim, professora?” foi repetida por várias alunas e alunos que com olhos arregalados e expressões faciais de horror se espantavam com a naturalidade com que Claudio Guerra descreveu seus crimes ao longo do documentário. Exemplificando ações da máquina de corrupção durante o período do regime militar brasileiro e fornecendo detalhes sobre o esquema de ocultação de cadáveres montado pela ditadura, o Pastor Cláudio, como solicitou ser chamado, serve como testemunha de dentro do regime. Não é um opositor, mas sim alguém que participou de toda a máquina de horror estruturada entre 1964 e 1985 no Brasil.

Alunas e alunos comentavam não perceber tom de arrependimento na voz do pastor e elucubravam sobre o que aconteceria com ele após a divulgação deste documentário. Outro aspecto importante foi a curiosidade dos estudantes em relação a sensação da diretora ao ter que escutar todo esse depoimento inúmeras vezes.

O debate após a sessão foi intenso e as perguntas versaram desde o conteúdo histórico até a escolha do formato entrevista, as luzes utilizadas, o cenário, a construção do roteiro dentre outras. Retomando Nivea Andrade:

Os estudantes selecionam os elementos que lhe são importantes e desenvolvem suas táticas de aprendizado. Alguns anotam datas e legendas dos objetos, monumentos e edificações, outros preferem tirar fotos, outros tentam tocar os objetos, e há aqueles que exercitam a prática de desviar o olhar, procurando uma rachadura na parede do museu, um pombo que se aproxima de uma estátua ou a sua própria imagem refletida em um espelho. (ANDRADE, 2014, p. 310)

Com suas próprias seleções todas e todos, estudantes, professoras, estagiário, diretora, equipe do Ponto Cine saímos mexidos do encontro. Um encontro com um passado recente e atual. Tão atual que, ao final da atividade, gerou comentários sobre a necessidade de falar sobre esse tema para que essa história não se repita.

No ônibus de retorno à escola as conversas foram intensas, muitos queriam saber onde encontrar o filme, falavam para quem queriam indicar. Era possível ouvir frases como “Fulano precisa ver esse filme para acreditar que a ditadura não foi boa como ele acha.” Uma das professoras gravou pequenos vídeos para capturar as conversas após a atividade e um dos alunos disse: “o filme foi educativo porque mostra uma história que a gente não conhece a fundo, na visão de alguém que viveu na época, de alguém que estava no poder” (D.J.). Essa fala foi repetida de outras formas “o outro lado

da história nunca admitido” ou “só vemos filmes que contam a perspectiva de quem sofreu perseguição e esse é diferente”. Contudo, todas as conversas convergiam sobre a necessidade de conhecimento desse capítulo da história brasileira, que a despeito de ser tema dos currículos escolares e romantizado por pela filmografia, ainda é desconhecido.

Como encerramento da atividade, após ler a apostila que havia sido previamente distribuída os estudantes deveriam elaborar uma dissertação sobre “Anistia, Direito à Memória e Desumanização do Inimigo no contexto brasileiro entre 1964 e 2019”. O retorno das alunas e alunos foi bastante produtivo, destacamos aqui dois trechos:

“Nos últimos anos, a ditadura militar tem se tornado uma pauta constantemente debatida. Embora seja de conhecimento geral o passado sangrento oriundo do período, certos grupos, numa onda crescente, abordam este momento como anos de luz, resultantes de uma revolução. Assim, assistir filmes como o documentário “Pastor Cláudio” de Beth Formaggini são essenciais para o desenvolvimento crítico da ditadura militar.” (R.F.)

Outro estudante destaca:

“O documentário assistido e o debate com a autora deste demonstram a importância do conhecimento das atrocidades ocorridas durante o período da Ditadura Militar-Civil-Empresarial ocorrida no Brasil, como forma de fazer memória àqueles que foram mortos neste período, de compreender que as barbáries sucedidas estavam relacionadas a interesses político-econômicos-empresariais e de evidenciar que todos os crimes cometidos jamais devem reincidir.”
(L.A.)

Fica patente a valorização da atividade por parte dos estudantes, assim como a identificação da importância dos conhecimentos produzidos nesta visita não apenas para o passado, mas para o tempo presente do país. Como professoras que por pouco não caíram na armadilha da autocensura e quase desistiram da atividade, chegar ao final do percurso e ter esse retorno nos faz compreender que nem sempre será fácil, mas que coletivamente podemos construir caminhos mais seguros.

“TUDO, TUDO, TUDO QUE NÓS TEM É NÓS”⁸: A CRIAÇÃO DE REDES COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA

Como afirma a professora e pesquisadora de Práticas de Ensino de História, “A finalidade é o percurso” (ANDRADE, 2014, p.310). Nesse sentido, a finalidade desse artigo foi compartilhar o percurso de uma escola que foi além de seus muros, que circulou pela cidade.

Nessa construção, professoras, estagiário e interlocutores envolvidos criaram uma rede de sustentação e impulso para ação, mostrando, como Emicida destaca em seus versos que “Tudo, Tudo, Tudo que nós tem é nós”. A consciência coletiva do fazer a educação, a nosso ver é fundamental, em especial em momentos de ataques como o vivenciado em contextos antidemocráticos e de ascensão conservadora.

Buscamos nessas páginas afirmar um Ensino de História crítico, comprometido com as lutas sociais de nosso tempo. Queríamos também, nos colocar como professoras da educação básica na rede pública, que neste momento está sendo sucateada, desvalorizada e em muitos casos perseguida.

Nesse sentido, é também um compromisso ético nosso compartilhar nossos medos e anseios, afinal

8 Música “Principia”. Emicida, 2019. <https://www.letras.mus.br/emocida/principia-part-fabiana-cozza-pastoras-do-rosario-e-pastor-henrique-vieira/>. Acesso em 23/05/2021.

Algumas curvas nos trazem medo: medo da morte da autoridade do professor, medo de conhecimentos novos, medo de perder o controle do conhecimento entre outros. Aqui também o nosso sonho de escola é acompanhado dos seus temores e suas angústias, mas todas as curvas acompanham as suas escolhas que nos permitem voltar atrás, pois, se na escola perambulante tecemos conhecimentos em redes, não há um início ou um fim. Há apenas percursos. (ANDRADE,2014, p.303)

O percurso apresentado foi fruto de nossas escolhas e nós escolhemos não calar frente as diversas barbaridades. Com este artigo almejamos demonstrar a importância de, nos tempos em que vivemos, resgatarmos o não-dito, explorarmos o que chamamos de pobreza da experiência, questioná-la, ir em colisão com ela.

Como destacam os famosos versos de Chico Buarque, “Num tempo, página infeliz da nossa história, passagem desbotada na memória, de nossas novas gerações. Dormia a nossa Pátria mãe tão distraída, sem perceber que era subtraída (...)”⁹. Que através de nossas redes possamos despertar aqueles e aquelas que seguem adormecidos. Essa tarefa é urgente para que a história não se repita. Eis um compromisso daquelas

9 Música “Vai passar” Chico Buarque, 1980. <https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/45184/> Acesso em 23/05/2021.

que, como nós, se comprometeram com Clio, a musa da História. Sigamos afirmando um Ensino de História crítico, emancipador e significativo.

AGRADECIMENTOS

À Pró-Reitoria de Extensão e às Coordenações de Extensão dos dois *campi* do IFRJ por viabilizar a estrutura de transporte para realização da visita técnica;

Ao Ponto Cine pela parceria com o IFRJ que garantiu uma atividade tão rica pedagogicamente;

À diretora do filme, Beth Formaggini pela conversa, acolhimento e belíssimo debate na atividade;

Às professoras Renata Brandão, Ana Cláudia Tassis, Carla Benassi e Marcela Menequini que acompanharam a visita;

Ao Pedro Souza, estagiário de licenciatura em História que não apenas acompanhou a atividade, mas atuou na elaboração da apostila e também no debate durante a atividade;

A todos os estudantes que participaram da visita técnica, que debateram conosco, que se posicionaram criticamente e que reforçam cotidianamente o nosso compromisso com uma educação democrática.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Nívea M. da S. Por escolas perambulantes. In: ANDRADE, Nívea; ALVES, Nilda. (Org.). **Sonhos de**

Escolas: conversas com Kurosawa. 1ª ed. Petrópolis: D P et Alii, 2014, v. 1, p. 298-313.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994. – Obras escolhidas volume 1.

CÁSSIO, Fernando (org.) **Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo, Boitempo, 2019.

GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo. Travessias latino-americanas da comunicação na cultura.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PASSOS, Pâmella; GUIGUES, Luciana. Como ensinar História em tempos de avanço conservador? Conversas com estudantes de Licenciatura do Rio de Janeiro. **Revista Fronteiras & Debates.** Macapá, Volume 7, Número 2, 2020.

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.

_____. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

_____. A “Escola sem partido” como ameaça à educação democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: MACHADO, A.R. de e TOLEDO, M.R. de A. (Orgs.) **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez/ANPUH-SP, 2017b, p.247-259.

_____; QUEIROZ, Felipe e FRIGOTTO, Galdêncio (orgs.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

Capítulo 8

CIÊNCIA, TECNOLOGIA E HISTÓRIA: DESMISTIFICANDO O SENSO COMUM EM TEMPOS DE NEGACIONISMO

Danilo Spinola Caruso

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) surgiram a partir de uma concepção educacional e institucional inovadora, sem similar em nenhuma parte do mundo. Sua especificidade mais aparente é a verticalidade: uma estrutura multicampi que oferece ensino, pesquisa e extensão da educação básica ao nível superior, possibilitando a convivência de

discentes de diferentes idades e etapas, que compartilham trajetórias e espaços de aprendizagem. Além disso, a proposta de criação dos IFs contempla também a atenção ao âmbito local de abrangência dos campi, que devem se integrar às demandas socioeconômicas de suas respectivas regiões a partir de uma concepção que vá “além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado” (PACHECO, 2015: 13). Embora mantenha-se o foco na preparação para o trabalho, ele é entendido a partir de uma concepção histórico-ontológica que questiona a estratificação da sociedade em classes e a divisão entre conhecimento científico e técnico.

Porquanto, a implantação dessa perspectiva possa, na prática, apresentar erros e acertos (ao sabor principalmente de problemas orçamentários e de disputas políticas internas e externas à instituição), a expansão da rede obedeceu, em geral, a estes princípios, abrindo cursos que dialogam com as necessidades locais e que, no nível médio, apresentam-se crescentemente integrados. Porém, resta um longo caminho a ser trilhado em relação a essa última demanda. Geralmente, o ensino de nível médio nos IFs ainda apresenta cariz fragmentário, com a separação entre as “disciplinas” ditas *técnicas*, de um lado, e as *propedêuticas*, de outro. O compromisso de que a qualificação profissional não pode prescindir de uma formação humana mais holística se traduz, na prática, apenas na manutenção da formação comum ao ensino médio nas grades curriculares; o que

falta é o *diálogo* que permita perceber a ciência e a tecnologia, em si mesmas e em seu desenvolvimento, como componentes de uma dinâmica social global à qual está subordinada a própria formação profissional dos discentes, assim como suas possibilidades de intervenção consciente no âmbito do trabalho e da produção de conhecimento.

Em parte, a dificuldade é tributária do fato de que a rede surgiu a partir de outras instituições preexistentes, como as antigas escolas agrotécnicas federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), instituições militares e as escolas técnicas vinculadas às universidades – todas elas funcionando sob legislação anterior. Daí, que o processo de criação e expansão da rede dos IFs, nem sempre foi organicamente articulado aos princípios previstos nos marcos regulatórios de criação dos Institutos Federais, e não foi possível estabelecer previamente uma orientação pedagógica geral mais sistematizada e suficientemente inovadora, capaz de dar conta das especificidades da proposta dos IFs. Na verdade, tal orientação vem sendo desenvolvida, paralelamente, à expansão da rede, a partir dos conflitos e discussões presentes na dinâmica político-pedagógica ao nível dos campi, das reitorias ou das instâncias mais elevadas.

Este artigo procura contribuir neste esforço, oferecendo ao professor de História do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) algumas importantes contribuições, que o debate teórico-histórico possa oferecer para a compreensão da ciência e da tecnologia

como fenômenos histórico-sociais. A perspectiva dialoga com o campo da Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), que vem ganhando força no meio universitário brasileiro principalmente a partir dos anos 1990, mas que deriva de debate acadêmico iniciado nos anos 1960, em torno do que se convencionou chamar de *Science and Technology Studies* ou *Science, Technology and Society* (STS).¹ Em nossa abordagem, apresentaremos inicialmente um questionamento geral da suposta “objetividade neutra” do discurso científico-tecnológico. Em seguida, apresentaremos uma perspectiva calcada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético para dar conta do equilíbrio entre a crítica à Ciência & Tecnologia (C&T) como campo de disputas e a necessidade igualmente imperiosa de questionar o discurso anticientífico que caracteriza os tempos atuais.

DESMISTIFICANDO O SENSO COMUM SOBRE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Por senso comum, entendemos a *filosofia espontânea das massas*, tal como apontava Antonio Gramsci. Trata-se de um conjunto de concepções difusas, que variam conforme o tempo e o grupo social de que se faz parte, mas que sempre se caracteriza como “produto imediato

1 A primeira designação remete à tradição europeia iniciada na Universidade de Edimburgo, nos anos 1960, ao passo que a segunda é mais comum no meio acadêmico estadunidense. Costuma-se apontar a obra *The Structure of Scientific Revolutions* (1962), de Thomas Kuhn, como o marco inicial para este debate.

da sensação bruta” (GRAMSCI, 1999: 115), ou seja, a *aparência* das coisas, aquilo que os indivíduos em geral *apreendem passivamente* e consideram “a forma como as coisas são”. Dizer que uma determinada afirmação de verdade faz parte do senso comum é dizer, justamente, que ela é grandemente difundida, independentemente do fato de ser verdadeira ou não. Para Gramsci, o fato de serem tomadas apressadamente não faz com que as concepções do senso comum sejam necessariamente falsas; elas respondem ao que é imediatamente sensível e, neste sentido, podem guardar *algo* de verdade. Contudo, trata-se de “um conceito equívoco, contraditório, multiforme, e que referir-se ao senso comum como prova de verdade é um contrassenso” (*idem, ibidem*: 92). Na perspectiva gramsciana de emancipação das camadas subalternas, a tarefa que cabe é a de construir um *novo senso comum* ou uma *nova cultura* que derrote o senso comum existente, que é sempre calcado na visão de mundo hegemônica (no caso, burguesa). Em termos de uma ontologia materialista e dialética, significa manter o que o senso comum tem de universal e abandonar aquilo que ele tem de particular (ou seja, de próprio da visão *especificamente burguesa* de mundo).

Henrique Novaes (2007) apresenta uma sistematização do debate acadêmico sobre o senso comum a respeito da C&T, nas sociedades capitalistas contemporâneas. Recuperando ideias de David Noble e Andrew Feenberg (dentre outros), ele afirma que uma das características mais importantes desse senso comum é a *crença dogmática e generalizada na inevitabilidade*

e nos benefícios automáticos do progresso tecnológico. Malgrado o fato de existir, no âmbito acadêmico, uma longa tradição de estudos que questionam essa perspectiva, e apesar da existência de movimentos e tradições críticas ao avanço tecnológico tal como ocorre na sociedade capitalista, a maior parte das pessoas entende o surgimento de novas tecnologias como fruto de um processo supostamente impessoal, autônomo, cumulativo, que responde a condicionantes e imperativos próprios e que nos leva (ao menos geralmente) para o melhor dos mundos possíveis.

Na analogia proposta por Novaes, as pessoas veem a dinâmica da evolução tecnológica como semelhante à seleção natural das espécies, conforme o paradigma de Darwin: da mesma forma que as criaturas “evoluem” por meio da lógica anônima e automática da sobrevivência dos mais adaptados, o mesmo ocorreria com as tecnologias, que se veriam em um processo perpétuo e competitivo no qual, da miríade de possibilidades tecnológicas geradas pela imaginação humana, as *melhores* são as que prevalecem. É como se houvesse dois *filtros*: o filtro “técnico” do trabalho dos engenheiros e cientistas; e o filtro “econômico” dos homens de negócios. Caberia aos primeiros encontrar e selecionar as melhores soluções para os problemas; em seguida, os segundos submetem essas soluções à sensatez dos mercados, ao cômputo dos custos e benefícios. Nesse quadro, os homens de negócios aparecem como que dotados da capacidade de “corrigir os excessos” dos cientistas (que não seriam, digamos, “práticos” o suficiente); assim,

dentre as melhores tecnologias, os homens de negócios selecionariam aquelas mais econômicas, submetendo o conjunto ao teste final do *mercado*, onde “naturalmente” sobrevivem os melhores homens de negócios com as melhores tecnologias (NOVAES, 2007: 60-61).

Percebe-se, na concepção apresentada, que o mercado é dado como inerentemente racional, livre e neutro, e por isso a influência de fatores subjetivos, como o poder e a política, supostamente não existiria ou não seria suficiente para modificar o caráter eminentemente *objetivo* do funcionamento geral do mercado. Daí, que o que determina o sucesso ou o fracasso de qualquer artefato tecnológico seriam fatores *impessoais*. Por esse mesmo raciocínio, as relações pessoais existentes no interior das empresas – sejam elas relações de poder, afeto ou quaisquer outras – também seriam irrelevantes, posto que, em última instância, o *design* e a produção em massa dos artefatos tecnológicos obedecem sempre a uma lógica abstrata que, de alguma maneira, sempre aponta para um futuro “melhor”. Assim, a questão do poder de cada agente ou sujeito nesse processo – sejam empresas, grupos de financiadores, executivos, cientistas, designers, etc – subordina-se a uma lógica geral do desenvolvimento humano que, supostamente, paira e se impõe sobre todos como uma lei imutável da natureza.

Na verdade, as relações de poder – seja no âmbito do mercado, nas relações entre países ou mesmo no interior de cada empresa – constituem fatores incontornáveis, tanto do funcionamento da economia,

quanto do desenvolvimento tecnológico, sendo tão ou mais importantes que os fatores ditos “técnicos” ou “impessoais”. Nenhum corpo técnico pode se dar ao luxo de propor e/ou realizar soluções tecnológicas, para qualquer problema que seja, sem o aval e o apoio daqueles que detêm o poder político, econômico, legal e, eventualmente, militar. Novaes (2007) lembra, inclusive, que os próprios engenheiros e cientistas geralmente reconhecem sua dependência em relação aos que detêm o poder (que, em última instância, garantem o financiamento de suas pesquisas); mas, contraditoriamente, muitas vezes creem que seu trabalho está, acima de tudo ou mesmo exclusivamente, guiado por razões de ordem puramente técnica (*idem, ibidem*: 62). Nesse sentido, raramente se lembram de levar em consideração as relações de poder que, em suas próprias vidas, são determinantes.

Desmistificar essa noção, própria do senso comum, é imprescindível para promover profissionais de C&T que estejam preparados para encarar seu exercício profissional de forma consciente e crítica. Antes de mais nada, é preciso reconhecer que todo o trabalho de *design* de novas tecnologias parte, inevitavelmente, do olhar que o engenheiro/técnico tem sobre as possibilidades de sua implantação; tal olhar não apenas carrega dentro de si determinadas concepções de mercado, Estado, capital, trabalho, etc, como também é contaminado pela perspectiva do lugar social que o próprio desenvolvedor espera alcançar com seu trabalho, em termos de carreira profissional. Por essa razão, os modelos técnicos e a

forma como são desenvolvidos não são “neutros”, mas expressam conflitos e posições ideológicas, estando inseridos em relações de trabalho específicas que delimitam as “regras do jogo”.

O que denominamos “progresso da ciência” é, em si mesmo, um processo social e um setor da economia – em suma, uma *indústria capitalista*. E, como em qualquer indústria capitalista, tudo é permeado por relações de poder que, de tão fortemente estabelecidas, são praticamente naturalizadas pelas pessoas, que de forma inconsciente *as aceitam e norteiam suas decisões a partir delas, sem maiores questionamentos*.

O que se estabelece como “verdade científica” ou “aprimoramento tecnológico possível/desejável” é aquilo que, no interior dessas relações, encontrou formas de se efetivar como tal. No entanto, por mais que geralmente se admita que as ciências humanas são socialmente envolvidas e comprometidas, as ciências naturais ou exatas quase sempre são vistas como “independentes”, “objetivas” e, portanto, “neutras” em relação à sociedade em seu entorno. Contudo, se considerarmos a forma *concreta* como se dão as pesquisas, seja no âmbito das ciências naturais ou em qualquer outra, veremos que toda ciência é sempre “humana”, independentemente de seu objeto de estudo. É verdade que existe um espaço nas ciências naturais e exatas dedicado à chamada “teoria pura”; mas suas condições de financiamento (e, portanto, de desenvolvimento em uma ou outra direção) são também determinadas por intrincadas relações de poder, e mesmo as motivações, os horizontes e os

tipos de recompensa que norteiam os cientistas que trabalham nessas áreas, também, se relacionam com os valores do pensamento e da cultura hegemônica no conjunto da sociedade.

Partindo de outro viés teórico, Bourdieu (1976) considera o campo científico como um microcosmo onde diferentes agentes (que podem ser indivíduos ou instituições) lutam para manter ou alcançar determinadas posições hierárquicas, isto é, determinadas posições de “autoridade” científica (e isso independentemente da ciência em questão ser “exata” ou “humana”). A ciência não “progride sozinha”. Ela é resultado da ação concreta de pessoas concretas, e por isso o campo científico, como espaço de atividade humana, é sempre permeado por relações de poder, mesmo quando se trata de pesquisas mais teóricas ou abstratas.

Até que ponto um cientista pode, na mais “pura” das pesquisas teóricas, contrariar paradigmas estabelecidos sem arriscar sua própria posição profissional? Até que ponto o estabelecimento desses paradigmas acaba por influenciar, decisivamente, a própria formação dos cientistas? Até que ponto, em resumo, os valores e as estruturas hegemônicas da vida social não influenciam os rumos do desenvolvimento científico, mesmo no campo da “teoria pura”? Devemos ao menos reconhecer a possibilidade de que alguns caminhos de pesquisa possam ser abandonados não em função do esgotamento de suas possibilidades científicas, mas sim por outras questões referentes ao funcionamento *prático* das instituições onde as pesquisas de desenvolvem

(universidades, laboratórios, empresas, órgãos de pesquisa, etc).

Por vezes, é muito difícil a um pesquisador contestar uma teoria dominante no meio acadêmico, principalmente, se essa contestação resultar em prejuízo para indivíduos ou instituições bem estabelecidos no sistema, que gozam de “autoridade científica” no assunto. Além disso, também pode acontecer o oposto, quando posições minoritárias e/ou superadas são deliberadamente favorecidas contra o consenso científico estabelecido, por razões ideológicas ou políticas (é o que acontece, por exemplo, quando governos ou empresas promovem deliberadamente as “conclusões científicas” que melhor convém aos seus interesses). Os pesquisadores são, por assim dizer, *trabalhadores da ciência*, e como tal se inserem em espaços cujo funcionamento é socialmente determinado e, por isso, sujeitos não só a componentes econômicos que configuram a hierarquia do campo científico (por exemplo, possuir ou não dinheiro para financiar uma pesquisa), mas também a outras formas de *capital* ou *bens simbólicos* que alguns agentes possuem, e outros não.²

2 Para dar um exemplo corriqueiro, consideremos uma pesquisa inovadora cujos resultados são publicados em língua portuguesa. Ora, esse simples fato já impõe dificuldades para essa pesquisa se estabelecer no debate científico internacional; podemos dizer, portanto, que o domínio da língua inglesa aparece como um capital ou bem simbólico possuído por parte dos pesquisadores. No Brasil, fatores corriqueiros como esse impactam na difusão de grande parte da pesquisa científica desenvolvida no país. Aliás, o presente artigo, publicado em português, configura exemplo de questões como essa.

A conclusão é que toda pesquisa científica se dá no terreno das relações humanas e, como tal, está sempre permeada por determinações sociais, *mesmo no caso* das ciências naturais e exatas. E, quanto mais nos afastamos do âmbito da “teoria pura” em direção à pesquisa aplicada de ponta, mais se torna evidente a influência de fatores sociais, políticos e econômicos no desenvolvimento da ciência e, conseqüentemente, no estabelecimento de “verdades científicas”. Hoje em dia, mesmo a chamada “ciência de base” – que formalmente não visa um retorno imediato em termos de aplicação no mercado – depende de caríssimos e sofisticados aparatos tecnológicos cuja existência só é possível graças a um desenvolvimento industrial que envolve inúmeras pessoas trabalhando das mais diferentes formas e sujeitas às mais diferentes relações de poder. Há interesses econômicos óbvios ligados a estas questões, por mais “puramente teórica” que uma pesquisa possa parecer (quem produzirá a tecnologia necessária à própria pesquisa científica? Sob que condições? Quem financiará o processo?).

Se não há dúvida sobre a papel basilar do poder na definição das “verdades científicas”, resta debater se há *alguma verdade* que não seja um mero atributo do poder – debate que trataremos adiante. Por ora, concluímos que o desenvolvimento científico e tecnológico possui uma dinâmica *sociopolítica* que não é percebida pelo senso comum. Temos, portanto, um típico fenômeno de *reificação*, como definido pelo filósofo húngaro Georg Lukács – isto é, um processo no qual uma realidade humana ou social, possuidora de uma dinâmica dada

por relações sociais, repentinamente aparece como se fosse dotada da fixidez e da autonomia de um ser com “vida própria” (LUKÁCS, 2018). Tal como no clássico *Frankenstein*, da escritora britânica Mary Shelley, é como se a C&T fosse equivalente ao monstro que adquire vida própria.³

Sendo a tecnologia resultado de relações sociais, seu desenvolvimento não pode ser “autônomo” ou “separado” dessas mesmas relações. Se no mundo de hoje o desenvolvimento tecnológico é também uma indústria, então o que existe de fato é um “desenvolvimento *capitalista* da tecnologia”, porque as transformações tecnológicas estão inseridas nas relações sociais fundamentais que governam a reprodução da sociedade como um todo – que são, nos dias de hoje, as relações capitalistas. Em geral, considera-se que o capitalismo, ao revolucionar constantemente as forças produtivas devido aos imperativos da concorrência em todos os setores econômicos (e a produção de tecnologia também é um setor econômico) *favorece* o desenvolvimento tecnológico. Contudo, muitas vezes se esquece que

3 Na mesma linha de raciocínio que propomos aqui, Andrew Feenberg apresentou o conceito de *fetichismo da tecnologia* para qualificar a concepção de que a produção tecnológica (e a própria tecnologia em si mesma) é politicamente neutra e sujeita a valores estritamente técnicos e desvinculados de conflitos sociais. O uso do termo “fetichismo” se justifica: segundo o Dicionário Michaelis, esta palavra significa “*objeto a que se atribui poder sobrenatural ou mágico e se presta culto*”. Neste sentido, a ideia de fetichismo da tecnologia remete à suposição de que o desenvolvimento tecnológico é independente das ações e interesses dos grupos sociais, restando aos seres humanos apenas contemplar e aceitar a suposta onipotência do “deus Tecnologia”. (ver NOVAES, 2007: 74)

também ocorre o oposto, isto é, que determinados desenvolvimentos tecnológicos úteis ou necessários são preteridos em função de interesses ligados à acumulação de capital.

A relação entre as determinações sociais gerais e o fenômeno tecnológico fica mais evidente quando superamos uma percepção *instrumental* da tecnologia – isto é, a ideia de que os aparatos tecnológicos se explicam total ou fundamentalmente por seu *uso*. A maior parte das tecnologias (senão todas) demandam múltiplas e distintas transformações sociais para que sejam utilizadas. Pensemos no automóvel, por exemplo: trata-se de um artefato tecnológico que só pode ser utilizado se houver também uma infraestrutura de estradas, postos de gasolina, refinarias, legislações, semáforos, guardas de trânsito, etc (ver BAZZO *et al*, 2003: 44). Sob uma perspectiva puramente *instrumental*, o automóvel serve para a locomoção dos indivíduos, mas é possível pensar em inúmeras outras maneiras de proporcionar o mesmo benefício, inclusive com ganhos em termos de custo, preservação ambiental, segurança, dentre outros. Por que cabe ao automóvel desempenhar o papel que ele desempenha na sociedade atual? Na verdade, a “escolha” do automóvel demandou todo um conjunto de transformações (no espaço, nas instituições, no imaginário social, etc), e todas elas atenderam e seguem atendendo a múltiplos interesses e determinações que, nem de longe, podem ser resumidas ao simples *uso* do artefato (permitir a locomoção das pessoas).

O DETERMINISMO TECNOLÓGICO

Da noção de que o desenvolvimento tecnológico obedece a uma lógica neutra, impessoal e independente das vontades humanas, facilmente passa-se para o que denominamos aqui como *determinismo tecnológico*: a suposição de que as transformações socioeconômicas no capitalismo são determinadas fundamentalmente pelos “inevitáveis” avanços tecnológicos. Por vezes, imputa-se à tecnologia – ou, mais especificamente, à sua aplicação na produção – o próprio surgimento do sistema capitalista, o que resulta na elevação do fenómeno tecnológico à condição de *leitmotiv*, fundamental não apenas das transformações e crises do capitalismo, como de sua própria origem histórica. O professor de História da rede EBTT não pode se furtar a esse debate.

Não há dúvida de que o desenvolvimento da ciência e a Revolução Industrial são processos relacionados (mais adiante, voltaremos a tratar especificamente da correlação entre a *práxis* e o desenvolvimento científico). Mas isso não significa corroborar com a ideia do determinismo tecnológico. O próprio advento do capitalismo não pode, de forma alguma, ser entendido como mera decorrência da aplicação de métodos científicos à produção. Como lembra o historiador inglês Eric Hobsbawm (2014: 62), na realidade a Revolução Industrial demandou pouco refinamento teórico-científico, porque as inovações técnicas que marcam seus primórdios estavam, em geral, ao alcance das capacidades teóricas e práticas dos bons artesãos da época. Além disso, a experiência

prática precedeu a teorização científica. Por exemplo: a explicação científica adequada para o funcionamento da máquina à vapor rotativa de James Watt (1784) ocorreu quase 40 anos depois de seu surgimento, quando o francês Sadi Carnot desenvolveu os princípios físicos da utilização do calor e dos gases para produzir trabalho. Fazendo o caminho inverso, é interessante ressaltar que os conhecimentos de física necessários para a construção da primeira dessas máquinas por James Watt estavam disponíveis quase um século antes.

Segundo Hobsbawm, não foi por uma suposta superioridade científica e/ou tecnológica que a Inglaterra se tornou a primeira nação industrializada do mundo e, conseqüentemente, a primeira potência mundial capitalista.

Qualquer que tenha sido a razão do avanço britânico, ele não se deveu à superioridade tecnológica e científica. Nas ciências naturais os franceses estavam seguramente à frente dos ingleses, vantagem que a Revolução Francesa veio acentuar de forma marcante, pelo menos na matemática e na física, pois ela incentivou as ciências na França enquanto que a reação suspeitava delas na Inglaterra (...). Os franceses produziram inventos mais originais, como o tear de Jacquard (1804) – um aparelho mais complexo do que qualquer outro projetado na Grã-Bretanha – e melhores navios.

Os alemães possuíam instituições de treinamento técnico, como a *Bergakademie* prussiana, que não tinham paralelo na Grã-Bretanha, e a Revolução Francesa criou um corpo único e impressionante, a *École Polytechnique*. A educação inglesa era uma piada de mau gosto (*idem, ibidem*: 61)

Foi o fato da Inglaterra haver se industrializado primeiro que, com o tempo, a colocou em um patamar superior em termos de desenvolvimento científico e tecnológico – e não o contrário, como comumente se supõe. O que diferenciava o país em relação aos demais foram as condições sociais propícias para o advento não da fábrica em si, entendida como uma unidade de produção mecanizada, mas de um *sistema fabril*, isto é, de uma determinada *estrutura social* que permitiu o “alçar voo” da indústria. São múltiplos os fatores que conspiraram para isso, e no espaço deste artigo podemos apontar apenas algumas de suas linhas gerais.

Na Inglaterra dos séculos XVI, XVII e XVIII, o modo tradicional de vida do campesinato (isto é, da maioria da população) foi devastado por um processo de cercamento das propriedades que resultou em um sistema agrícola de novo tipo, baseado em proprietários capitalistas e trabalhadores rurais sem terra que trabalhavam na condição de assalariados ou arrendatários. Tais transformações, associadas a conflitos religiosos decorrentes da Reforma Anglicana, resultaram na ascensão de camadas médias que, após

um período turbulento de revoltas e guerras civis, lograram estabelecer um novo tipo de Estado para o qual não deveria haver limite para o lucro individual e o desenvolvimento econômico capitalista (o próprio rei Carlos I, por se posicionar contrário a essas mudanças em função da defesa da ordem aristocrática tradicional, acabou condenado à morte por decapitação). A Revolução Gloriosa de 1688 consolidou a conjunção de êxodo rural com aumento da produtividade da terra, os quais proporcionaram não apenas o crescimento da população urbana (crescentemente empurrada à condição de “trabalhadores livres”) como também o barateamento dos alimentos necessários para mantê-la nas cidades.

Ao mesmo tempo, as antigas associações de artesãos foram solapadas pela força do dinheiro. Por séculos, essas *guildas* ou *corporações de ofício* guardaram o monopólio do trabalho artesanal especializado nas cidades, limitando tanto a concorrência entre seus membros quanto qualquer inovação técnica que depreciasse seus rendimentos. Contudo, na Inglaterra, “a política já estava engatada ao lucro (...) o dinheiro não só falava como governava. Tudo o que os industriais precisavam para serem aceitos entre os governantes da sociedade era de bastante dinheiro” (HOBSBAWM, 2014: 64). Banqueiros e comerciantes conspiraram para extinguir as corporações, ao mesmo tempo em que financiaram a criação de unidades produtivas em cidades não dominadas por elas. Surgiram, assim, novas unidades produtivas que, através da subjugação dos “trabalhadores livres” ao assalariamento e à divisão

social do trabalho, passaram a produzir cada vez mais rápido e a um custo cada vez menor. A mecanização do processo foi o passo seguinte.⁴

Foi o estabelecimento dessa dinâmica que estimulou a sofisticação tecnológica nas fábricas, e não o contrário. Porém, uma vez estabelecido o ciclo de mecanização crescente e expansão dos negócios, ele se retroalimentou e, gradativamente, *absorveu para dentro de si a própria produção de C&T até*

4 Deve-se ressaltar que nada disso seria possível sem condições históricas muito específicas. Historicamente, o volume de produção sempre foi uma variável que dependeu do tamanho do mercado disponível – isto é, da demanda. A produção industrializada, porém, mostrou-se diferente porque se revelou capaz de *criar* sua própria demanda, o que sempre dependeu da capacidade das potências industriais de moldar os mercados conforme seus interesses. Só houve uma Revolução Industrial na Inglaterra porque a marinha inglesa ocupava uma posição de dominância geopolítica após 300 anos de expansão marítima europeia e integração verdadeiramente global do comércio. Oferecendo mercadorias de uso universal – como os produtos têxteis – a preços espantosamente baixos, os ingleses se viram diante de um mercado global e, portanto, potencialmente ilimitado. Mas, para aproveitá-lo, era necessário garantir – à força das armas – as bases fundamentais do modelo: de um lado, garantindo preços baixos à matéria-prima fundamental da indústria têxtil, o que foi possível graças à exploração do trabalho escravo nas colônias e ex-colônias americanas (particularmente os EUA, cujo sul escravocrata se tornou o principal fornecedor de algodão); por outro, utilizando os canhões da marinha para abrir os portos do mundo às mercadorias inglesas, sempre que outros tipos de “argumentos” não bastassem. Analisando bem as coisas, não é muito diferente do que as principais potências industriais fazem até hoje, com raras exceções: superexploração da mão-de-obra e dos recursos naturais dos países periféricos; degradação ambiental na periferia; imposição mais ou menos autoritária de políticas de livre-mercado; e eventuais invasões militares, sempre que interesses-chave do sistema estão em jogo.

finalmente subordina-la à lógica do capital. Até hoje, a maior parte dos esforços científicos e tecnológicos de qualquer nação minimamente industrializada se volta prioritariamente para as necessidades da indústria capitalista. Mas o que caracteriza o capitalismo não é um desejo abstrato por “eficiência”, mas sim a busca por remover os obstáculos à acumulação. Eventualmente, tecnologias mais eficientes podem até ser preteridas, *caso representem menor retorno em termos de lucro.* O que interessa ao capital não é “multiplicar o trabalho do homem”, mas sim multiplicar *a quantidade desse trabalho que é passível de ser apropriada pelo capitalista.* Desde que isso seja possível sem o recurso à dispendiosa inovação tecnológica, tanto melhor (nem sempre, portanto, o capitalismo é funcional ao desenvolvimento tecnológico). O investimento em capital constante (isto é, em maquinário e tecnologia) só se justifica quando não é possível ampliar a apropriação de valor pelo simples incremento absoluto da intensidade do trabalho (isto é, pelo simples aumento da *mais-valia absoluta*, para citar os termos de Marx); neste sentido, o investimento em tecnologia e maquinário geralmente é a última opção dos capitalistas industriais.

Isso fica mais evidente quando analisamos os primórdios da indústria, época em que a tecnologia era menos complexa do que a atual. A implantação da maquinofatura, na passagem do século XVIII para o XIX, se deu em função de um *impulso consciente no sentido de disciplinar o trabalho.* Não se tratava de um desejo abstrato de “eficiência”, mas do fato de que as máquinas

possibilitavam a imposição de um ritmo de trabalho mais uniforme e acelerado, ao mesmo tempo em que depreciavam as habilidades, o saber e a qualificação dos trabalhadores, permitindo que se pagassem salários menores por seu trabalho (ou que se substituísse o trabalho masculino adulto pelo infantil ou feminino, que era mais barato).⁵

Não é por acaso que uma das primeiras manifestações sociais da classe operária, logo nas primeiras décadas

5 Sabemos que até os dias de hoje as mulheres recebem salários em média menores que o dos homens. Nos primórdios da indústria, isso era explícito nas diferenças entre o valor das horas-trabalho masculina, feminina e infantil. Por que isso acontecia? Na verdade, o barateamento da mão-de-obra feminina e infantil era reflexo da imposição, às mulheres e crianças, de condições de exploração ainda maiores que aos homens. É *a partir dessa maior subordinação e por causa* dela que os patrões logravam pagar salários menores. A historiadora Michelle Perrot (2012) lembra que as mulheres geralmente eram admitidas nas fábricas ainda muito jovens (geralmente entre 12 e 13 anos), permanecendo no emprego até o casamento ou o nascimento do primeiro filho; só podiam voltar a trabalhar quando os filhos já estivessem minimamente criados, (e geralmente, nesses casos, regressavam na companhia deles). Por essa razão, tratava-se de um trabalho cíclico, sem perspectiva de carreira e normalmente sem continuidade em termos de organização sindical. Além disso, a disciplina imposta pelos contramestres e fiscais homens era muito severa e não raro humilhante e/ou violenta (sendo frequente também o assédio sexual). Poucas mulheres se sindicalizavam e normalmente não eram incitadas a fazê-lo, já que a própria atividade sindical era dominada pelos homens. Daí que as tentativas de greve organizadas pelas operárias tinham pouca adesão feminina e quase nenhuma masculina, sendo rapidamente dispersas. Por tudo isso, lembra Perrot, as operárias eram consideradas mais “dóceis” pelos patrões, mais fáceis de manipular e acostumadas a obedecer. Ou seja, as condições de ordem econômica (salários menores) ocorriam devido à fatores de ordem política, ligados aos conflitos de classe e gênero existentes na sociedade.

da sociedade industrial nascente, foi a *quebra das máquinas*. Em 1811, operários ingleses de Nottingham iniciaram a prática de quebrar a maquinaria das fábricas como forma de protesto. O movimento, que passou a ser conhecido como *ludismo* (ou *luddismo*),⁶ se espalhou por toda a região e atingiu também centros industriais da Bélgica, da Renânia e da Silésia. Ora, tais ataques às máquinas (ou a ameaça de ataques) estavam longe de significar uma aversão ao avanço tecnológico em si mesmo; tratava-se de um componente da dura realidade da luta de classes que acompanhou a implantação da indústria moderna. Os operários percebiam que as máquinas eliminavam postos de trabalho e resultavam em um novo patamar de exploração (na verdade, mesmo pequenos e médios proprietários, que em geral não conseguiam competir com as grandes indústrias mecanizadas, também participaram de protestos e se posicionavam contrários à implantação de certas tecnologias). Nos primórdios da industrialização, sem dúvida, o desejo de uma sociedade mais igualitária, formada por proprietários modestos e assalariados confortáveis, era compartilhado pela maior parte da população – visão com a qual concordavam teóricos do iluminismo como John Locke e J. J. Rousseau. O industrialismo só conseguiu se impor porque o Estado

6 O termo *ludismo* faz referência a Ned Ludd, um personagem mais ou menos mítico que teria sido um aprendiz de artesão na cidade de Leicestershire, na Inglaterra, onde ele destruiu a máquina com que trabalhava após ter sido condenado a chibatadas por não demonstrar empenho suficiente no trabalho.

era dominado pelos magnatas do mercado financeiro e da indústria, em detrimento dos pequenos proprietários, dos artesãos e dos operários. Assim, os aparelhos estatais foram mobilizados e a repressão se abateu de forma implacável sobre os trabalhadores *luditas*, com prisões, deportações e condenações a morte por enforcamento.

O tempo passou e o ludismo passou a ser visto geralmente como um movimento supostamente retrógrado, primitivo ou inútil, típico da “infância” do movimento operário, e contra ele se apresenta hoje a dogmática “fé na tecnologia”, tornada sinônimo de pensamento “progressista”. Ora, uma análise mais crítica indica que, nos primórdios da industrialização, ainda não havia se estabelecido a crença na inevitabilidade do avanço tecnológico sem limites. Os trabalhadores daquela época, ao contrário do que muitas vezes (mas nem sempre) ocorre hoje, não aceitavam como mero fatalismo as perturbações sociais causadas pelas novas tecnologias. Para eles, a suposição de que o desenvolvimento tecnológico capitalista seguia uma lógica “impessoal” ou “neutra” era uma evidente estupidez ou, quando propagada pelos patrões, uma completa hipocrisia. Não se tratava da defesa do estancamento do progresso técnico, mas sim da convicção de que ele deveria ser dirigido conforme necessidades e interesses coletivos. Só posteriormente que se impôs, como ideologia, a máxima de que o desenvolvimento tecnológico incessante deve ser aceito independentemente de suas consequências sociais – o que justamente caracteriza os dias de hoje,

onde artefatos tecnológicos são praticamente *impostos* às pessoas, que precisam possuí-los (isto é, *compra-los*) e dominar seu uso, mesmo sem ter exata consciência do *conteúdo* dessas tecnologias e de certos riscos ou funções ocultas que lhe são inerentes (NOVAES, 2007: 77).

Estejamos ou não conscientes dessas questões, as consequências sociais, ambientais, culturais e políticas das tecnologias atingem a todos, e *ignorar o problema não faz com que ele desapareça*. Mais do que todos, cabe ao profissional das áreas de C&T refletir sobre esse debate para orientar, conscientemente, sua prática.

SUPERAÇÃO DA CIÊNCIA BURGUESA OU NEGACIONISMO?

Quando nos anos 1960 se iniciou uma “reação antipositivista” nos estudos sociológicos sobre ciência, poucos poderiam prever a insólita aproximação que, nas décadas seguintes, ocorreria entre ideias de certa intelectualidade de esquerda pós-moderna dos países centrais e movimentos/governos populistas de direita em países periféricos (incluindo aí fundamentalistas religiosos de diferentes origens). Tal aproximação ocorreu em função da caracterização do pensamento científico como um “etnoconhecimento” tipicamente ocidental, que esconderia ideologias e relações de poder e que não teria “superioridade” alguma em termos de objetividade, se comparado com outras formas de saber existentes no mundo. Mais ainda: a ciência funcionaria como um instrumento discursivo em favor do

imperialismo colonizador iluminista-ocidental. Nas palavras da escritora indiana Meera Nanda,

Não haveria verdade objetiva sobre o mundo real, à qual o conhecimento cientificamente justificado poderia aspirar alcançar; toda “verdade” sobre a “realidade” seria literalmente construída com opções entre interpretações, igualmente justificáveis, feitas por um “coletivo mental”. Essas escolhas, por seu lado, seriam condicionadas por preconceitos conscientes e inconscientes dos membros de qualquer dada comunidade de pesquisadores. (...) não há verdade, nem mesmo realidade, que possa transcender o contexto social local da pesquisa. (NANDA, 1999: 85).

A apropriação dessas ideias por movimentos/partidos/governos direitistas ou fundamentalistas não é responsabilidade de seus formuladores. Mas, de todo modo, também não parece ter sido suficiente para “ligar o alerta” nessa parcela da intelectualidade ocidental.⁷

7 Segundo Meera Nanda – autora de histórico militante em movimentos populares de ciência – muitos movimentos sociais que buscaram estimular uma C&T “culturalmente autêntica” foram motivados por sentimentos de fato igualitários e anti-racistas. Contudo, no mais das vezes, sua atuação prática acabou os aproximando de agitações neopopulistas, antimodernização e antiestado (o que, politicamente, serviu à agenda neoliberal para o Terceiro Mundo). No artigo citado no corpo do texto, a autora dá exemplos desse ocorrido em países do Oriente Médio e na

Perguntamo-nos se não seria o caso de retomar esse debate atualmente, à luz do avanço do *negacionismo científico* que, mesmo em países centrais do chamado Ocidente, tornou-se força política considerável. Não se trata de repaginar o positivismo do século XIX ou desconsiderar os debates fundamentais levantados, por exemplo, por autores do campo que se convencionou chamar de “construtivismo social” (como Thomas Kuhn e David Bloor) ou da filosofia e sociologia em geral (como Michel Foucault e Pierre Bourdieu). Contudo, consideramos que é necessário buscar um equilíbrio que supere a contraposição simplista entre “ciência (necessariamente) positivista”, de um lado, e “relativismo total”, de outro.

Tomemos o exemplo de Foucault. Segundo o autor, não existe nenhuma “verdade lá fora” esperando por ser descoberta, isto é, não é possível afirmar uma realidade objetiva que seja independente de nossa subjetividade. Isso porque, em sociedades como a nossa, o que chamamos de “verdade” é inevitavelmente um *atributo do poder*, um produto de enunciados sobre o que é real que são produzidos pela teia complexa das relações sociais de poder que conformam um “regime predominante de verdade”. Para Foucault,

Índia, de tal maneira que, para ela, o nacionalismo cultural que se voltou contra o internacionalismo da ciência foi, ao menos em sua *prática concreta*, “inteiramente destituído de qualquer impulso progressista” (NANDA, 1999: 87).

somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar; temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la. O poder não para de questionar, de nos questionar; não para de inquirir, de registrar; ele institucionaliza a busca da verdade, ele a profissionaliza, ele a recompensa. Temos de produzir a verdade como, afinal de contas, temos de produzir riquezas, e temos de produzir a verdade para poder produzir riquezas. E, de outro lado, somos igualmente submetidos a verdade, no sentido de que a verdade é a norma; é o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder. Afinal de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder. (FOUCAULT, 1999: 29)

Em entrevista a Alexandre Fontana, Foucault ressalta que, no debate sobre o estatuto político da ciência e as funções ideológicas que ela pode veicular, sua principal preocupação são as ciências humanas e particularmente aquelas ligadas a instituições e

regulamentações sociais – tais como a psiquiatria (ver FOUCAULT, 1984: 1). Poderíamos debater se os fundamentos da genealogia do poder foucaultiana valem para a análise da “verdade científica” no campo das ciências ditas exatas ou naturais (e, conseqüentemente, para todo o desenvolvimento tecnológico). De qualquer forma, mesmo que nos limitemos às ciências humanas e às políticas públicas, pode resultar problemático supor que a verdade é um atributo do poder que se realiza sem intermediação da realidade objetiva. A pergunta que fazemos aqui é: até que ponto essa suposição não interessa às variadas expressões do negacionismo científico conservador (inclusive, mas não só, nas Ciências Humanas)? Podemos convocar a realidade objetiva para nos contrapor a essas perspectivas conservadoras, ou “não existe verdade lá fora”?

Consideramos que a perspectiva ontológica marxiana oferece um contraponto mais sólido ao avanço do negacionismo científico, se comparada a outras perspectivas que, ainda que por vias tortas (que de modo algum fazem justiça a seus proponentes), são apropriadas por movimentos/governos retrógrados para legitimar suas posições. Marx considerava que a ciência, embora sempre situada em determinados contextos sociais, ajuda a compreender uma realidade que existe independentemente de nossa atividade. Em outras palavras, Marx situa-se em uma tradição de pensamento que reconhece que interesses sociais concorrentes podem gerar teorias concorrentes, mas tais teorias são sempre desmentidas, mais cedo ou mais tarde, “pelos fatos universalistas da natureza, que

são consonantes com uma e não com outra teoria” (NANDA, 1999: 88). Ou seja,

A historicidade do conhecimento, para Marx, é sempre uma relação dialética, sempre mutável, com a objetividade do mundo material: um toma-lá-dá-cá constante entre nossas categorias de pensamento historicamente localizadas e o mundo que existe independentemente dessas categorias e continuamente transforma as mesmas, submetendo-as ao teste do experimento científico e ancorando-as, com uma exatidão crescente, nos objetos do mundo material. (*idem, ibidem*: 89)

O pensamento marxiano, por um lado, põe ênfase no papel do *trabalho* no processo cognitivo e, neste sentido, o produto desse processo – o conhecimento – é sempre inevitavelmente histórico.⁸ É possível,

8 A categoria *trabalho*, aqui, deve ser entendida como a maneira pela qual os seres humanos organizam-se entre si para efetivar, diferentemente ao longo do tempo e lugar, a mediação ontologicamente necessária com a natureza. Neste sentido, o trabalho apresenta um caráter de *alternativa*, porque pode se dar de uma maneira ou de outra. Nas interações de outros animais com o restante da natureza, parece haver também algum grau de alternativa (por exemplo: um leão caçando pode decidir saltar sobre um antílope ou outro); porém, nos caso destes, essa decisão não implica em nenhuma transformação ulterior, além daquelas imediatamente biológicas (o leão continua sendo um leão e viverá exatamente como todos os demais leões, não importando a decisão que tome no momento de sua caçada). No caso dos seres humanos é

porém, ao menos *aproximar-se* da objetividade porque a realidade independe do processo de conhecimento – inteiramente, no caso do ser inorgânico e do ser natural, e relativamente, no caso do ser social.⁹ Temos, portanto, a *historicidade* e a *cientificidade* como componentes inescapáveis do processo cognitivo: o primeiro sem o segundo leva ao *historicismo*, isto é, “a redução da ciência à expressão do processo histórico e ao conseqüente relativismo dos juízos”; já o segundo sem o primeiro conduz ao *cientificismo*, isto é, “ao deslocamento da ciência da esfera sócio histórica e uma conseqüente falta

diferente porque a alternativa implica em transformações no próprio ser, as quais vão além da esfera imediatamente biológica. Assim, embora continuemos a ter as mesmas necessidades biológicas de todos os *homo sapiens* que já caminharam pela Terra, todas as alternativas que tomamos implicaram em transformações em nós mesmos, de modo que cada opção fez de nós seres distintos, que pensam a si mesmo e ao mundo de forma também distinta.

9 A independência do ser natural se refere a conexões e processos *fundamentais*, os quais independem não somente do conhecimento como mesmo da ação humana (dizendo de outra maneira: a natureza “segue em frente”, independentemente do que façam os seres humanos). Mas é claro que o ser humano não apenas modifica *elementos* do ser natural como, na sociedade burguesa, se revelou capaz de interferir até mesmo em sua *dinâmica global*. Aliás, o fato da humanidade interferir, hoje em dia, em mecanismos cada vez mais básicos do ser natural (células, código genético) e do ser inorgânico (fissão e fusão nuclear) apenas revela o *salto ontológico* representado pelo advento e desenvolvimento do ser social – desenvolvimento este que, no sentido que falamos aqui, não deve ser entendido a partir de juízos de valor subjetivos (sejam eles morais ou quaisquer outros), mas apenas em relação ao fato de que o ser social, desenvolvendo-se, realiza a si mesmo através de categorias cada vez mais independentes em relação às formas naturais, as quais são conservadas somente de um modo que são sempre e crescentemente superadas (ver LUKACS, 2018: 320).

de reflexividade histórica” (Dicionário do pensamento marxista, 2001: 376).

Marx criticou tanto o idealismo e suas concepções *apriorísticas* da realidade quanto também o *empiricismo ingênuo* que se verifica, por exemplo, na filosofia de Ludwig Feuerbach. A primeira crítica foi melhor sistematizada em obras específicas, tornando-se razoavelmente conhecida (ao menos desde que tais obras chegaram ao grande público);¹⁰ já a segunda não recebeu o mesmo tratamento – o que talvez explique certas aproximações vulgares entre o marxismo e o positivismo. Podemos dizer que a crítica de Marx ao empiricismo aparece de forma prática ao longo de sua obra, na forma do *método* de investigação, análise e exposição dos resultados.

Já em sua juventude, Marx se afastou do “materialismo contemplativo” feuerbachiano, onde o real era concebido como algo que praticamente fala por si mesmo, e que só se manifestaria, de forma inequívoca e incontestável, onde o sensível dirimisse todas as dúvidas e disputas do pensamento. Em Feuerbach, o pensamento em si mesmo teria menos a acrescentar

10 Muitas das mais importantes obras de Marx são, na realidade, manuscritos publicados postumamente, por vezes após longo lapso de tempo em relação à redação. A íntegra de *A Ideologia Alemã* (obra conjunta de Marx e Engels, concluída em 1846), por exemplo, só foi publicada integralmente em 1933, em edições lançadas na Alemanha e na URSS. E se trata de um texto fundamental para traçar o rompimento de Marx tanto com o idealismo quanto com o empiricismo. Os esforços de tradução e publicação das obras completas de Marx seguem até os dias de hoje.

e muito a confundir, pois seria a intuição sensível, o empírico, que deveria constituir o ponto de partida para uma apreensão do real que necessariamente seria muito mais *passiva* do que *ativa*. Para Marx, ao contrário, a aparência das coisas não se confunde com sua essência, inclusive porque as estruturas que, de fato, explicam o real (e lhe dão *movimento*) podem se revelar em franca oposição aos fenômenos imediatamente perceptíveis.

Existem contradições objetivamente identificáveis que não podem ser apreendidas apenas através da intuição sensível, mas sim através do pensamento que reproduz idealmente o movimento do real e identifica as forças motrizes que o determinam.¹¹ O realismo

11 Segundo Rossi (2001: 392), os conhecimentos científicos avançaram na medida em que deixamos de depender, inteiramente, de nossa capacidade de observação empírica e passamos a contar mais com nossa capacidade de *abstração*, isto é, de concebermos as coisas de forma distinta daquela que nos é informada imediatamente pelas nossas experiências sensíveis. Pode-se dizer então que, na passagem da filosofia aristotélica para a ciência moderna, ocorreu também uma superação de um “empirismo ingênuo” (num sentido não exatamente igual, mas semelhante ao da crítica de Marx a Feuerbach). Aristóteles imaginava, por exemplo, que o movimento só poderia ocorrer mediante a existência de uma força; cessada a força (a causa), cessaria o movimento (o efeito); ocorre que tal concepção está relacionada à visão antropomórfica tipicamente grega da realidade – a qual, assumindo que as percepções do homem são os únicos critérios da verdade, transpunha as conclusões tiradas dessas percepções para o real sensível. Como aparentemente estamos imóveis sobre a Terra e precisamos realizar uma força para nos movermos, então isto também valeria para todas as demais coisas no cosmos, incluindo os astros (*idem, ibidem*: 386). Da mesma forma, a Terra seria o centro do universo, em volta do qual todos os astros se movem, já que é essa a sensação que temos se tomarmos como único critério aquilo que nos dizem nossos sentidos.

científico de Marx é materialista e *parte* dos fenômenos imediatamente sensíveis, mas com o objetivo de encontrar estruturas explicativas que, embora objetivas, estão subjacentes à realidade empírica imediata. Conceitos caros ao marxismo – como mais-valia, valor ou mesmo luta de classes – só podem ser compreendidos efetivamente dessa maneira: como componentes do real que, embora tenham existência concreta, só se revelam cognicíveis quando compreendida a totalidade da qual são inseparáveis na prática e constituem expressão. São, por assim dizer, objetividades não-sensíveis do real: existem porque o real, como um todo, *se comporta objetivamente de uma maneira determinada, e não de outra, e justamente por isso só podem ser percebidas a partir do entendimento do movimento concreto do todo.*

Nesse ponto, emerge uma limitação fundamental da quase totalidade das ciências, tal como praticadas na sociedade burguesa: elas fragmentam a realidade, segregam arbitrariamente determinados fatos ou fenômenos em esferas parciais e imaginam poder construir um conhecimento “científico” a respeito desses fragmentos, sem, entretanto, retornar à totalidade da qual tais fragmentos jamais estão separados de fato. No mesmo processo, apresentam uma aderência excessiva aos fatos ou fenômenos imediatamente dados, perdendo-se de vista certas determinações que, embora efetivamente existentes, se apresentam com menor imediaticidade *justamente porque derivam de conexões só perceptíveis quando tomamos em conta a totalidade do ser.* Por isso a ênfase de Marx na necessidade de

um conhecimento *totalizante* da realidade – algo explicitamente rejeitado pela maior parte das expressões da pós-modernidade teórica e também pela sociologia derivada de Weber ou Durkheim, por exemplo.

Ao mesmo tempo, a perspectiva marxiana ressalta, também, o papel central da *práxis* na construção do conhecimento científico. Isto fica evidente quando constatamos que a ciência moderna só pôde se desenvolver quando se superou a separação entre o conhecimento dos sábios – fundamentalmente a filosofia da natureza aristotélica – e o desenvolvimento da técnica, isto é, dos saberes práticos que advinham das atividades manuais. Até então, imperava o preconceito (que remontava à Grécia Antiga) contra os “operários mecânicos” que, sendo próximos aos escravos, seriam incapazes de produzir conhecimentos voltados para a contemplação da verdade. Por isso, havia um divórcio entre a obra dos filósofos e a dos engenheiros, técnicos, inventores e artistas, o que se traduzia também em um divórcio entre a filosofia (contemplativa) e a realização de experimentos práticos que inevitavelmente demandariam a consecução de trabalhos manuais.

O exemplo concreto de Galileu demonstra bem esta questão: a luneta com que ele comprovou a teoria heliocêntrica era um instrumento inventado por artífices, aperfeiçoado por anos de prática empírica em incontáveis tentativas e erros. Embora fossem parcialmente adotadas no meio militar, as lunetas (como todos os outros instrumentos mecânicos) eram rejeitadas pelos filósofos naturais, para quem o conhecimento da

verdade era obra “do pensamento” e da observação da natureza utilizando apenas a visão natural do homem, critério único e absoluto da verdade. Galileu rompeu com essa tradição porque considerou que a luneta servia para *potencializar* – e não *deformar* – a visão humana (ROSSI, 2001:44). Superava-se assim a distinção entre o *conhecer* – que deveria caber a uma suposta elite de “sábios” – e o *fazer* dos trabalhadores manuais. Só então foi possível aproximar a matemática e o conhecimento sobre a natureza – já que o olho humano não é capaz de *medir* ou *quantificar* a realidade observável, sendo necessários para isso os instrumentos (até então desprezados pelos filósofos). É por isso que a filosofia grega, sem poder trabalhar com dados quantificáveis do real, limitava o uso da matemática para questões abstratas, mas não para o entendimento da natureza. Foi a maior aproximação entre o *saber* e o *fazer* que permitiu que os fenômenos naturais fossem medidos por instrumentos que fornecessem dados quantificáveis. Dali em diante e até os nossos dias, o desenvolvimento científico sempre dependeu fundamentalmente da aceitação de informações dadas por instrumentos (na ciência atual, o ato de *ver* significa quase exclusivamente *interpretar sinais transmitidos por instrumentos*, e não pelo olho humano). O saber científico é, portanto, uma construção coletiva que envolve não apenas cientistas, mas toda uma estrutura industrial produtiva responsável pelos instrumentos sem os quais a prática da ciência é impossível.¹²

12 Mesmo os *insights* teóricos mais abstratos estão

Concluimos, então, com um chamado para a rediscussão das perspectivas epistemológica, ética e filosófica a respeito do conhecimento como um todo e o do desenvolvimento da C&T em particular. O melhor caminho para dar conta das problemáticas que tratamos no início de nossa argumentação, referentes ao caráter transitório e/ou conflituoso das verdades científicas, não é afirmar um relativismo axiológico (que no final das contas não constitui resposta alguma), mas sim retomar o desafio proposto por Marx, dando prosseguimento a uma investigação que vise um conhecimento totalizante da realidade. Uma ciência “efetivamente verdadeira” só poderá corresponder ao autoconhecimento emancipado do ser humano como parte da natureza, cujo conhecimento de si é expressão consciente do todo. Mas, até lá, as vicissitudes do desenvolvimento da C&T não devem ser usadas como argumento para afirmar um relativismo que eventualmente pode desaguar em formas de negacionismo científico mais ou menos reacionárias. Na verdade, tais vicissitudes são inerentes ao processo histórico de *ampliação do conhecimento*,

intimamente ligados ao desenvolvimento das relações sociais de produção, já que estas modificam nossos olhares e percepções de mundo. Nicolau Sevcenko fornece interessante exemplo disso, ao ressaltar o papel que exerceu, na infância de Albert Einstein, a visão de dois trens se cruzando em direções opostas, dentro de um túnel. Observando os dois fechos de luz apontando um para o outro, o jovem fez algumas conjecturas a respeito do que ocorreria se pudessemos viajar à velocidade da luz. Segundo Sevcenko, a curiosidade de Einstein não foi obra apenas de sua genialidade indiscutível, mas também da alteração do olhar e das percepções em geral causada pelo advento da sociedade industrial e suas mudanças tecnológicas (SEVCENKO, 2001:66-67).

ao mesmo tempo em que expressam a permanência das formas fetichizadas e reificadas que caracterizam a visão *especificamente burguesa* de mundo (isto é, a visão produzida na/pela sociedade capitalista, que imagina *natural* o que é *histórico*) e, fundamentalmente, a permanência das relações sociais que aparentemente lhe dão materialidade concreta.

REFERÊNCIAS

BAZZO, Walter e LISINGEN, Irlan von. **Introdução aos Estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**. Cadernos de Ibero América. OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. Espanha: Madrid, 2003

BOURDIEU, P. **Le champ scientifique. Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104 (Tradução de Paula Montero)

Dicionário do pensamento marxista / Tom Bottomore (editor), Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Microfísica do poder**, 4ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, v.1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HOBBSBAWM, Eric. **A era das revoluções, 1789-1848**, 33 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**, 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2018

NOVAES, Henrique T. **O fetiche da tecnologia: a experiência das fábricas recuperadas**. São Paulo: Expressão Popular, 2007

PACHECO, Elieser. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais - diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**, Natal: IFRN, 2015

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Angela M. S. Côrrea. – 2ed. – São Paulo: Contexto, 2012

NANDA, Meera. Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo *In*: WOOD, Ellen M. e FOSTER, John B (orgs). **Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo**, Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ROSSI, Paolo. **O nascimento da ciência na Europa**, Bauru: Edusc, 2001

Escrevemos este livro em tempos de negacionismo histórico e científico. Os capítulos que aqui seguem foram produzidos num tempo histórico no qual a educação crítica, arduamente defendida por educadores como Paulo Freire, vem sendo atacada. Nesse contexto, as palavras de Sevcenko são fundamentais para pensarmos sobre o Ensino de História na Rede Federal de Educação Técnica, Profissional e Tecnológica. A criticidade é fundamental para a sobrevivência da própria técnica. E compreender as ações dos Homens ao longo do tempo, ofício da História, é imprescindível para tecer análises críticas sobre o presente. Assim, ao propor o volume **“O Ensino de História na Rede EPT: conceitos, currículos e práticas”** na série *Reflexões na Educação*, tínhamos como objetivo dar visibilidade às professoras e aos professores de História da rede EPT que, no chão da escola e com a escola, estão produzindo conhecimento crítico.

Defendemos que conceitos e currículos se forjam nas práticas. É nessa vasta rede que, em nossa história recente, se interiorizou e capilarizou pelo Brasil, e faz emergir resistências e fazeres que muito têm a dizer sobre o Ensino de História no contexto brasileiro. Ao todo, o livro apresenta 08 capítulos escritos por autoras e autores de diferentes instituições das cinco regiões do país: IFC, IFRJ, CEFET/RJ, IFPB, IFRR, IFMT e UFMT.

Afirmando a importância de um Ensino de História Crítico procuramos, nas páginas deste livro, exemplificar nossas resistências cotidianas. Na rede e em rede seguimos produzindo conhecimento socialmente referenciado, analisando criticamente o passado para construir um futuro melhor neste Brasil ainda tão desigual.



INSTITUTO FEDERAL
Paraíba



INSTITUTO FEDERAL
Rio de Janeiro



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS