

Márcio José Pereira

Organizador

História Pública

**Entre conceitos,
lugares e
experiências**

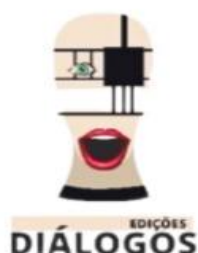


EDIÇÕES
DIÁLOGOS

História Pública

**Entre conceitos, lugares e
experiências**

Márcio José Pereira
Organizador



Maringá/PR
1ª Edição - 2023

Conselho Editorial

Alexandre Fortes (UFFRJ)

Angelo Priori (UEM – Coordenador Editorial)

Cláudia Viscardi (UFJF)

Carlos Alberto Sampaio Barbosa (UNESP)

Carlos Gregório Lopes Bernal (Universidad de El Salvador)

Francisco Carlos Palomares Martinho (USP)

Gilmar Arruda (UEL)

Luiz Felipe Viel Moreira (UEM)

João Fábio Bertonha (UEM)

José Luiz Ruiz-Peinado Alonso (Universitat Barcelona, Espanha)

Peter Johann Mainka (Universität Würzburg, Alemanha)

Ronny Viales Hurtado (Universidad de Costa Rica)

Solange Ramos de Andrade (UEM)



Coordenador Nacional: Marcelo Magalhães
Coordenadora Local: Márcia Elisa Teté Ramos



Universidade Estadual de Maringá
Av. Colombo, 5790
Bloco H-12, sala 16
Maringá/PR
CEP: 87020-900

Copyright © 2023 para o organizador Márcio José Pereira e para o ProfHistória.

Todos os direitos reservados.

Autorizada a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., com a obrigação de citar a fonte.

EQUIPE TÉCNICA

Revisão textual e gramatical: Adriana C. de Camargo

Normalização textual e de referências: Adriana C. de Camargo

Projeto gráfico/diagramação: AgBook

Capa: Márcio José Pereira

Todas as informações contidas nos artigos dessa coletânea são de inteira responsabilidade de seus autores e autoras.

Todas as imagens utilizadas são de domínio público.

Publicação online: www.amazon.com e www.profhistoria.uem.br

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P436 Pereira, Márcio José [organizador].
 História Pública: entre conceitos, lugares e experiências.
Apresentação do organizador. -- Maringá, PR : Edições
Diálogos; Rio de Janeiro, RJ : ProfHistória, 2023.

275 p. Il. 3,6 MB. PDF.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN: 978-65-00-86846-3

1. História Pública. 2. História: estudo e ensino. 3.
ProfHistória. I. Pereira, Márcio José. II. Título.

CDD 120.128
907
981

SUMÁRIO

Refletir publicamente sobre História	6
<i>Márcio José Pereira</i>	
CONCEITO (AR).....	11
Online e plugados! História pública e historiadores/as na era digital	12
<i>Meg Foster</i>	
História das mulheres, estudos de gênero e história pública: aproximações na prática historiadora	36
<i>Claudia Priori</i>	
Memória, memória social, experiência e autoritarismo no Brasil	62
<i>David Antonio de Castro Netto</i>	
Os usos públicos e políticos das teorias conspiratórias	78
<i>Marcos Meinerz</i>	
LUGAR (ES).....	97
Lugares de viver, ensinar, aprender e fazer história pública: entre o colonial que deshumaniza e o decolonial preche de possibilidades.....	98
<i>Elison Antonio Paim e Cyntia Simioni França</i>	
Museu e História Pública: possibilidades, dilemas e desafios.....	126
<i>Michel Ehrlich</i>	
Da Hulha Branca aos Narradores de Javé: o setor energético nos caminhos da História Pública.....	147
<i>Andrey Minin Martin</i>	
EXPERIÊNCIA (AR).....	170
Quem são os judeus na História para alunos do Ensino Médio?	171
<i>Helena Ragusa Granado e Márcia Elisa Teté Ramos</i>	
Diáspora e migração na obra Êxodos de Sebastião Salgado: possibilidades de diálogo com a História Pública	195
<i>Luzia Taciane Sutil</i>	
A paródia musical como metodologia de ensino no debate da História Pública.....	219
<i>Luiz Augusto Voltarelli Pereira</i>	
Narrativas Públicas: o ensino remoto, presencial e híbrido aos olhos do professor mourãoense.....	243
<i>Greiciane Farias da Silva e Federico José Alvez Cavanna</i>	
SOBRE OS AUTORES E AUTORAS	271

*Aos que acreditam
no papel da
universidade pública,
gratuita e
de qualidade*

REFLETIR PUBLICAMENTE SOBRE HISTÓRIA

Márcio José Pereira

Quão presente é o passado em nossa sociedade? Quantas representações do passado ainda estão latentes nos debates públicos sobre o modo de viver, as formas de conviver e de coexistir em sociedade? Quantas vezes ouvimos repetidamente inícios de frases como: “No meu tempo...”, “Naquele tempo era bom..”, “Antigamente não tinha essas coisas...”. Esse saudosismo oriundo das gerações anteriores tem validade histórica ou faz parte de um processo que nunca se extinguirá, uma vez que, lembrar o passado e imaginá-lo no presente é um exercício que se repetirá entre as gerações futuras por se tratar de sentimentos intrínsecos dos sujeitos?

Nostalgia necessariamente não significa necessariamente uma conexão vigorosa com o passado, haja vista que, esse resgate das lembranças de um tempo outro não aniquilam as experiências do presente, muito menos modifica os hábitos modernos já adquiridos. Em nossa percepção essa nostalgia vinculada ao passado vivido é interessante quando é possível perceber os avanços e retrocessos, as permanências e as rupturas, que nos permite um reencontro com o passado, uma reflexão do presente e uma presciência do futuro em um sentimento de autocontinuidade.

O passado está disponível para além das lembranças de infância, em museus, memoriais, arquivos, monumentos, recordados em praças, placas e estátuas. O passado também tem espaço nas colunas de jornais, em programas televisivos e cresce de maneira virtuosa nas redes sociais. Grupos se formam em contas do Facebook para recordar as propagandas antigas, os brinquedos que estavam disponíveis, a qualidade dos programas televisivos e para reunir antigos/as amigos/as de um determinado espaço escolar. O Twitter e o Instagram repleto de contas de divulgação histórica, de rememorações de datas e de possibilidades de se pesquisar genealogicamente sobre a família que nos precedeu. O YouTube com canais que usam o passado para ensinar, para conscientizar e para divulgar o passado. Os aplicativos de vídeos curtíssimos

TikTok e Kwai com suas mininovelas do passado e resgatando formas de fazer, agir e consumir de outrora comparadas a atualidade fazem sucesso com a turma do “recordar é viver”.

Enquanto historiadores/as que somos a descrição acima poderia ser interpretada com entusiasmo, afinal estamos falando do passado e de um redimensionamento do mesmo em um alcance muito mais amplificado que nossas aulas em escolas e universidades, mais ainda, facilitados que nossos artigos científicos e livros indexados em plataformas que na maioria das vezes é restrita aqueles que estão cursando ou já fazem parte da docência, em suma, produzido para os nossos pares e com objetivos de cumprimento de uma rotina de produção exigente das nossas instituições.

Esse afastamento dos/as historiadores/as do espaço público permitiu, com certa parcela de culpa, um espaço aberto e irrestrito de opiniões, declarações e manifestações sobre o passado que não refletem necessariamente a existência de uma compreensão histórica sobre o mesmo. Parcelas da população que omitem, distorcem e até popularizam informações que são inverídicas acerca de determinados fatos históricos para manterem ativos seus projetos de poderes. O uso político das fake news e do negacionismo histórico cresceu espantosamente nas últimas décadas, seja por políticos influentes e seus partidos, sejam por grupos conservadores ou por aqueles que ainda não conseguiram entender que o respeito é o ingrediente fundamental para a vida em sociedade.

Recentemente, após um período cujos afetos tiveram que superar os horizontes médicos diante de uma pandemia globalizada, cientistas do mundo todo e de inúmeras áreas experimentaram em larga escala o negacionismo, o anticientificismo e a capacidade de proliferação de um “vírus” quase tão maléfico como a SARS Covid 19, as fake news e o descrédito aquilo que estava sendo defendido pela Organização Mundial da Saúde e outros órgãos preocupados com a contenção do vírus e com a diminuição na escala mortífera da doença. Se os corpos, ensacados, sem direito ao luto, entregues em valas comuns cobertos de cal não foram suficientes para convencer parte da sociedade que estávamos diante de um perigo gravíssimo o que poderíamos fazer?

A pandemia transformou a percepção dos cientistas sobre os resultados da sua produção científica. Nas Ciências Humanas essa percepção também foi alterada, uma vez que, percebemos como os discursos do que era considerado senso comum

ganharam espaço e volume diante do cientificamente comprovado. Serviu-nos de advertência e de incentivo de propor uma maneira de fazer história cuja audiência seja amplificada para além dos portões da academia, produzir história com acessibilidade pública, com engajamento e com participação do público sem se desfazer da interpretação rigorosa de nossa ciência, mas pensando a esteira da árvore pública de Thomas Cauvin, para além dos nossos galhos mais próximos ao tronco, florescer nos ramos distintos para que possamos explorar nossa ciência e fazer florescer as exposições, as mídias sociais, os espaços televisivos, os podcasts, os jogos e a literatura ficcional e não-ficcional histórica.

Esse livro foi pensado nessa perspectiva de promoção do refletir historiográfico a partir de três vertentes: conceitos, lugares e experiências. Entendemos que História Pública é ação, portanto conjugamos, agimos, fazemos e dessa forma assim dividimos os debates propostos nesse livro:

Conceito (AR): Abrindo os diálogos uma tradução realizada por Maria Rita Chaves Ayala Brenha e Márcio José Pereira do clássico artigo **'Online and Plugged In? Public History and Historians in the Digital Age'** da historiadora australiana Meg Foster, que analisa como historiadores/as públicos e indivíduos comuns percorrem o campo da web 2.0, bem como seus problemas, preocupações e sucessos ao explorarem essas novas tecnologias que dialogam com o passado no presente. Na sequência, **"História das mulheres, estudos de gênero e história pública: aproximações na prática historiadora"** da historiadora Claudia Priori nos revela como a História das Mulheres e os Estudos de Gênero dialogam e muito com as práticas de História Pública, pois são campos que se inter-relacionam pelo caráter interdisciplinar de saberes, pela pesquisa colaborativa em diálogos com públicos variados, pela produção e circulação de conhecimento histórico que abrange distintos saberes – acadêmicos, escolares, comunitários, individuais e coletivos, e também pela divulgação de conhecimento histórico a públicos e/ou audiências especializadas ou não. David Antonio de Castro Netto, busca conceituar a relação das memórias sensíveis do período militar com a publicização dos fatos ligados a ditadura e sua relativização, no artigo **"Memória, memória social, experiência e autoritarismo no Brasil"**, cujo objetivo é refletir sobre como as memórias sobre a ditadura militar brasileira (1964 – 1985) encontram-se no centro do debate político atual e, em segundo, como a manipulação política do uso

deste passado procura sedimentar projeto político atual de viés autoritário. Finalizando esse bloco, o historiador Marcos Meinerz articula um debate entre a ficção e a não-ficção no artigo **“Os usos públicos e políticos das teorias conspiratórias”**, o autor esclarece que em ambientes de crise e caos, quando a sociedade se encontra fragilizada e desnorteada, temos o fortalecimento de um fenômeno político muito tóxico à democracia, à história e à ciência em geral: o mito conspiratório.

Lugar (ES): A universalidade do decolonial é ressaltada em **“Lugares de viver, ensinar, aprender e fazer história pública: entre o colonial que deshumaniza e o decolonial preche de possibilidades”**, de Alison Antonio Paim e Cyntia Simioni França, os autores tentam ensinar-nos que a decolonialidade é um projeto de transformação sistemática global das pressuposições e implicações da modernidade, assumindo por uma variedade de sujeitos em diálogo, não falamos *sobre* ou *para*, falamos *com* esses outros sujeitos. Um outro lugar de reverberação da História Pública é desvelado pelo historiador e mediador do Museu do Holocausto no Brasil, Michel Ehrlich, no artigo “Museu e História Pública: possibilidades, dilemas e desafios” que pretende analisar alguns dos dilemas e desafios suscitados quando um museu procura exercer esse papel de espaço de História Pública. Em **“Da Hulha Branca aos Narradores de Javé: o setor energético nos caminhos da História Pública”**, o historiador Andrey Minin Martin busca marcas e memórias do cotidiano do setor energético dentro dos acalorados debates recentes no campo da História Pública, que segundo o mesmo, podem contribuir para ampliação de novas perspectivas para o setor, ligado a uma rica trajetória historiográfica existente.

Experiência (AR): Onde tudo acontece, onde todas as possibilidades se materializam, nesse bloco desejamos trazer aquilo que foi realizado, experimentado, levado ao público e analisado. Os artigos desse bloco são composições de pesquisa e aplicação de professores e professoras ligados – direta e indiretamente - a dois importantes programas de pós-graduação em História, o Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHIST) e o Programa de Pós-Graduação em História Pública (PPGHP). As historiadoras Helena Ragusa Granado e Márcia Elisa Teté Ramos aproximam a Didática da História com a Educação Histórica para uma reflexão a partir da sala de aula, **“Quem são os judeus na História para alunos do Ensino Médio?”**, cujo objetivo é verificar como esses sujeitos pensam a figura do judeu na

História e se ainda existe uma herança preconceituosa e intolerância em relação aos judeus. Luzia Taciane Sutil, em **“Diáspora e migração na obra Êxodos de Sebastião Salgado: possibilidades de diálogo com a História Pública”** revela a fotografia do renomado Sebastião Salgado para pessoas cujas práticas cotidianas jamais teriam oportunidade de conhecer, levando trabalhadores assentados no município de Santa Maria do Oeste a refletir sobre sua própria história a partir das fotografias. Das imagens para os arranjos, Luiz Augusto Voltarelli Pereira, **“A paródia musical como metodologia de ensino no debate da História Pública”** nos apresenta a paródia musical como uma metodologia inovadora, relacionada com a vivência do aluno e o universo tecnológico, pois oferece possibilidades de disponibilização nas plataformas digitais, onde nossos alunos consomem conteúdos. A paródia, não será só entretenimento, mas um estímulo ao aluno, relacionado com dinâmicas que transformarão o aluno em sujeito produtor de conhecimentos. Finalizam o livro, Greiciane Farias da Silva e Federico José Alvez Cavanna, com o artigo **“Narrativas Públicas: o ensino remoto, presencial e híbrido aos olhos do professor mourãoense”** debatendo como o ensino remoto redimensionou o espaço escolar e as formas de se perceber o Ensino de História através de uma rica coleta de narrativas.

Enfim, desejamos que esse livro possa ser lido, acessado e refletido nos inúmeros espaços a que ele se propõe, sejam nas exposições em cursos superiores, aplicadas no espaço escolar fundamental e médio, debatidas em rodas de conversa de leitores leigos, citado em pesquisas sobre História Pública, ensinado publicamente fora da academia... que ele renda bons frutos e que desses frutos possam surgir novas propostas, novos processos de ação pública em prol de um maior dimensionamento da nossa ciência, a ciência História.

CONCEITO (AR)

1.

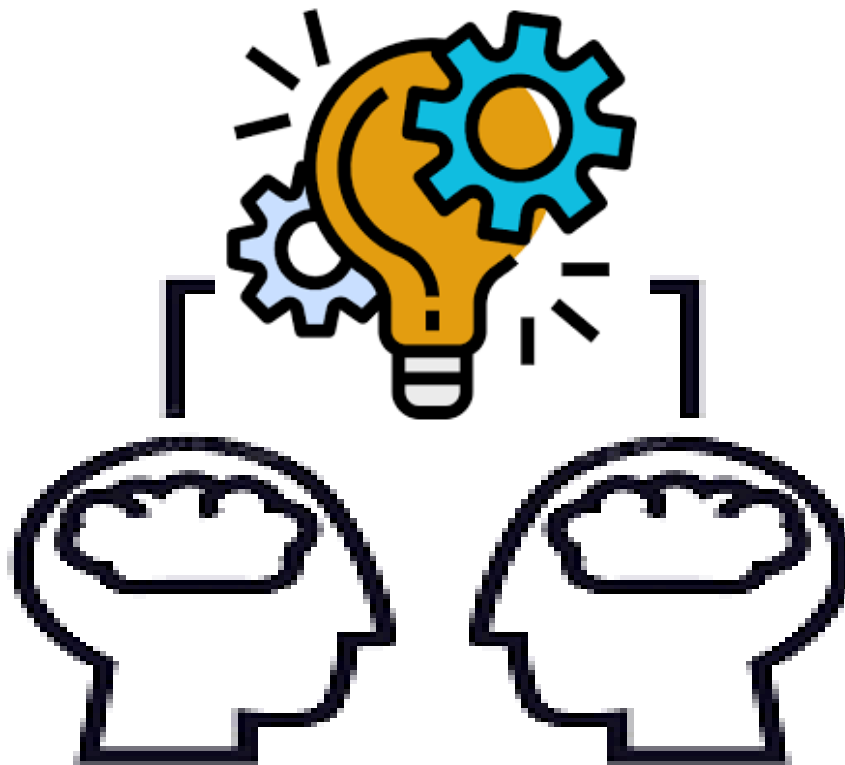
verbo transitivo direto

criar, desenvolver e/ou enunciar conceito acerca de; definir, conceitualizar, conceptualizar.

2.

transitivo direto e transitivo indireto

formar e/ou emitir um conceito ou uma opinião sobre; julgar, avaliar.



ONLINE E PLUGADOS! HISTÓRIA PÚBLICA E HISTORIADORES/AS NA ERA DIGITAL

Meg Foster

Tradução de

Márcio José Pereira

Departamento de História, Universidade Estadual de Maringá

Maria Rita Chaves Ayala Brenha

Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Maringá

Em 2006, a revista *TIME* iniciou um de seus artigos em destaque expondo comuns equívocos sobre a história e as pessoas que a fazem. O artigo informava aos leitores que o passado não se constituiu apenas de “biografias de grandes homens”, conforme historiadores como Thomas Carlyle reconhecidamente escreveram. Foi, na verdade, “uma história sobre comunidade e colaboração”¹; a história foi sobre pessoas comuns que estavam moldando o mundo (GROSSMAN, 2014). Esta perspectiva não era nova. Desde, pelo menos, a década de 1970, há um movimento para escrever “a história vista de baixo” e trazer de volta, para os anais da história, as pessoas comuns². Embora ainda seja um longo caminho a ser percorrido, em 2006 não era mais novidade imaginar a história desse modo. O que fez o artigo da *TIME* tão inovador foi sua descrição de *como* as pessoas estavam fazendo história. Usando a internet e plataformas digitais – isto é, Web 2.0 – elas estavam produzindo seus próprios conteúdos e alcançando números de espectadores sem precedentes. “Em 2006”, escreveu a *TIME*, “a Rede de Alcance Mundial (*World Wild Web*) tornou-se uma ferramenta para agrupar pequenas contribuições de milhões de pessoas e torná-las

¹ No original: “a story about community and collaboration”.

Optamos por realizar a tradução das citações diretas do texto original e, em rodapé, apresentar a versão em inglês.

² Ver, por exemplo, o notável trabalho de E. P. Thompson que principiou tal movimento: THOMPSON, E. P. **The Making of the English Working Class**. Harmondsworth: Penguin, 1963

melhores³. Para esse esforço produtivo, “Você”, o homem e a mulher comum, tornou-se a personalidade do ano da *TIME* (GROSSMAN, 2014). Enquanto a *TIME* se referia às pessoas “fazendo história” como aqueles que moldavam o mundo, o referido artigo também carregava um significado secundário (GROSSMAN, 2014). As pessoas também se valiam dessas tecnologias para acessarem e criarem histórias sobre o passado.

A Web 2.0 afeta como as pessoas interagem entre si, incluindo como historiadores públicos e pessoas comuns se conectam com a história. Fóruns *online*, *blogs*, dispositivos móveis, aplicativos, celulares, *tablets*, redes sociais e outras incontáveis variedades de plataformas digitais promoveram um maior grau de “engajamento do usuário”, onde qualquer indivíduo com acesso à *web* está apto a contribuir com entendimentos sobre o passado. Através dessas novas vias, concepções sobre história também abrangeram países, culturas e idiomas, alcançando um público maior do que nunca.

Este artigo analisa a complexa e poderosa relação entre *internet* e história pública⁴. Explora-se como a história pública tem sido vivenciada e praticada em um mundo digital onde “Você” – historiador ou não – tornam-se poderosos ao utilizar a *World Wide Web*. A Web 2.0 é um terreno dinâmico que propicia tanto oportunidades, como desafios para a criação da história. Enquanto possibilita um fazer histórico mais aberto e democrático, a *internet*, simultaneamente, levanta questões sobre controle, autoridade, e quem tem o direito de falar sobre o passado. Apesar da *web* fornecer novas vias de distribuição de informação histórica como e por quem elas são usadas, permanecem questões urgentes.

A despeito de existirem muitos artigos de historiadores/as públicos e, igualmente, do público em geral que abordam a Web 2.0 e o fazer histórico, este é o primeiro texto completo e reflexivo a examinar tais tendências⁵. Analisamos como historiadores/as

³ No original: “In 2006, the World Wide Web became a tool for bringing together the small contributions of million people and making them better”.

⁴ Apesar de no Brasil, ao tratar de História Pública, historiadores/as utilizem o conceito em letras maiúsculas, esta não é uma prática recorrente na Europa e Austrália. Isto, pois a História Pública não é tida enquanto um campo constituído, sendo mais uma perspectiva de escrita, não uma linha historiográfica.

⁵ Ver, por exemplo: BRYANS, William; CAMARILLO, Albert; CHATTOPADHYAY, Swati et al. Imagining the Digital Future of The Public Historian, *The Public Historian*, Santa Barbara, v. 35, n. 1, p. 8-27, 2013. ADAIR, Bill; FILENE, Bengamin; KOLOSKI, Laura (ed.). **Letting Go?: Sharing authority in a user-generated world**. Philadelphia: The Pew Centre for Arts and Heritage, 2011. SEE, Lam Chun. **Good Morning Yesterday Blog**, 2005-2014. Disponível em: <<http://goodmorningyesterday.blogspot.co.uk>>. Acesso em: 13 mai. 2014. ROSENZWEIG, Roy; COHEN, Daniel. **Digital History: a guide to gathering,**

públicos e indivíduos comuns percorrem o campo, bem como seus problemas, preocupações e sucessos ao explorarem essas novas tecnologias que dialogam com o passado no presente.

História Pública e o mundo gerado pelo usuário⁶

Uma vez um bastião do profissionalismo, produtores de conhecimento credenciados dividem o estado com criadores amadores [por causa da Web]... essas mudanças, entre outras, estão nos guiando para um mundo onde conhecimento, poder e capacidade produtiva serão mais dispersos do que em qualquer outro momento em nossa história... (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2006, p. 11-12)⁷.

Esta citação apresenta um dos principais modos nos quais a Web 2.0 está modificando a história pública⁸. Revela-se que o status dos historiadores/as públicos enquanto produtores/as e dos cidadãos/cidadãs comuns enquanto ouvintes está se alterando. Pessoas comuns estão usando a tecnologia *online* para moldar o passado, ao passo que historiadores/as estão reportando, comentando e contribuindo para estas mudanças. A afirmação de Don Tapscott e Anthony D. Williams (2006), de que isso significa que “conhecimento, poder, e capacidade produtiva serão mais dispersos do que em qualquer outro momento em nossa história”, encontra suporte na onda de trabalhos historiográficos que trilham seus caminhos pelo ciberespaço. Os autores desses conteúdos variam entre intelectuais, consultores empresariais e motoristas de

preserving and presenting the past on the web. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2005. Disponível em: <<http://chnm.gmu.edu/digitalhistory/>>. Acesso em: 20 mai. 2014. DOUGHERTY, Jack; NAWROTZKI, Kristen (eds.). **Writing History in the Digital Age.** Michigan: University of Michigan Press, 2012. Disponível em: <<http://writinghistory.trincoll.edu/>>. Acesso em: 4 jun. 2014. SOCIETY OF AMERICAN ARCHIVISTS. **The Interactive Archivist: case studies in utilising web 2.0 to enhance the Archival Experience,** 2014. Disponível em: <<http://interactivearchivist.archivists.org/>>. Acesso em: 3 jun. 2014. HO, Stephanie. Blogging as Popular History Making, Blogs as Public History: a Singapore case study, **Public History Review**, Sydney, v. 14, p. 64-79, 2007.

⁶ The User Generated World, em tradução livre “O mundo gerado pelo usuário”, corresponde a qualquer forma de conteúdo (textos, posts ou imagens) criado por indivíduos e publicado em plataformas online.

⁷ No original: “Once a bastion of ‘professionalism’ credentialed knowledge producers share the state with ‘amateur’ creators [because of the web]... these changes, among others, are ushering us towards a world where knowledge, power, and productive capability will be more dispersed than at any other time in our history...”.

⁸ Embora tenha, originalmente, sido escrita tratando do impacto da Web 2.0 em empreendimentos tradicionais, como o mercado editorial, o excerto pode facilmente ser aplicado à história pública em um mundo digital.

ambulâncias, e são produzidos em quase todas as partes do mundo⁹. Contudo, seria um engano afirmar que o impacto da Web 2.0 se concentra apenas na dispersão desse poder produtivo. Há também uma convergência, onde pessoas se juntam e trabalham para configurar um novo tipo de história. Esse novo e *online* mundo da história pública não carece de nenhuma das nuances e dinamismo que têm caracterizado esse campo desde o princípio. Questões relativas à participação, audiência e exposição são tão complexas como outrora foram.

Um recente caso em questão é o “Dia da *Selfie* no Museu” (*Museum Selfie Day*). Em janeiro de 2014, mais de dez mil pessoas participaram deste evento. A brilhante ideia do blogueiro e entusiasta da cultura, Mar Dixon, consistia em um projeto muito simples – tirar uma foto de si mesmo em um museu e compartilhá-la nas redes sociais com a *hashtag* #*MuseumSelfie*. A intenção de Dixon era atrair as pessoas aos museus, alavancar os perfis dos museus, especialmente após uma pública controvérsia sobre corte de fundos, e estabelecer, assim, relações com o passado de formas inovadoras e estimulantes. Da Rússia à Austrália, do Reino Unido ao Qatar, milhares de pessoas postaram suas fotos, elevando os números de entradas aos museus neste processo (CAINES, 2014; COOPER, 2014; DIXON, 2014; MUSEUM..., 2014; OSWALD, 2014). O Dia da *Selfie* no Museu promoveu a fetichização dos objetos históricos, isto é, os artefatos (e as pessoas na foto) eram o centro das atenções, retirados de seu ambiente natural, e seu contexto histórico profundamente perdido para aqueles que viam a foto. Ainda que essa prática possa ser criticada por privilegiar a “cilada do passado” às custas de uma experiência “significativa” com a história, muitos historiadores analisaram o Dia positivamente¹⁰.

Relatando seu próprio envolvimento com o projeto, a historiadora pública Emily Oswald (2014) sugere que tal estratégia não convencional, na verdade, dissipa muitas das barreiras que detém a presença do “cidadão/cidadã comum” nos museus. Ela argumenta que “tirar uma boa *selfie* demanda que tanto o criador/sujeito como o

⁹ Ver nota 5, e também: UFBERG, Max. Regular Guy from Boston deserves to Map de City’s Entire History. *Wired*, 2 jan. 2014. Disponível em: <<http://wired.com/2014/10/ed-mccarthy-boston-history-maper/>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

¹⁰ Para uma crítica à fetichização de objetos históricos, ver, por exemplo: GARDINER, Juliet. The Edwardian Country House. *History Today*, London, v. 52, n. 7, p. 18-20, jul./2002.

observador contemplem cuidadosamente a arte ou artefato”¹¹, viabilizando uma nova perspectiva e uma conexão pessoal com um objeto potencialmente sem vida (OSWALD, 2014). Oswald (2014) também aponta para como a autoridade é desafiada por esta simples técnica da *selfie*. No dia 22 de janeiro, pessoas comuns foram convidadas a posicionar objetos históricos e exposições de quadros, assumindo uma função que, normalmente, é desempenhada por curadores dos museus. Indivíduos sem um treinamento histórico prévio disseminaram seu próprio entendimento do passado, e receberam uma divulgação maior do que qualquer historiador/a “profissional” poderia sonhar¹².

A noção de que o público pode, e deve, ser envolvido na criação do passado não é nova. Em 1990, o termo “autoridade compartilhada” (*shared authority*) foi forjado pelo historiador oral Michael Frisch e utilizado para descrever uma forma ideal de se fazer história. Historiadores/as não simplesmente distribuiriam o conhecimento para o público, mas trabalhariam em conjunto com pessoas comuns. O passado seria reconhecido como o terreno sempre mutável e social que era, e historiadores/as e o público cooperariam e trocariam ideias, de modo que a expertise do primeiro satisfaria as necessidades, desejos e conhecimento cultural do outro (FRISCH, 1990). A ideia de Frisch foi relativamente influente durante a década de 1990. Ela impeliu o movimento “Museu do Povo” (*People’s Museums*) no Reino Unido, a partir do qual cidadã/cidadãos residentes cediam suas coleções pessoais para exposição em museus locais (FRANCIS, 1996). Ainda, informou o constantemente crescente campo da história oral, contribuindo para os anseios de que histórias de minorias fossem ouvidas e para um maior envolvimento da comunidade na história pública.

O que mudou, e o que faz das futuras possibilidades para a história pública tão importantes, é como as novas tecnologias aceleraram essa tendência. Alicerçados nos argumentos morais de que se deveria “permitir” às pessoas participarem da criação de sua própria história, milhões de não-profissionais estão agora buscando a história por conta própria. Conforme Jorma Kalela (2013, p. 30) reitera, “a desesperança dos esforços para um controle acadêmico em relação ao estudo do passado é claramente

¹¹ No original: “*taking a good selfie requires that both the creator/subject and the viewer to look carefully at the artwork or artefact*”.

ilustrada pela Web 2.0¹³. Historiadores são forçados a confrontar questões relativas a autoridade compartilhada e envolvimento do público, pois o passado pode ser, e está sendo, criado, acessado e restaurado sem suas participações através dos meios digitais. A população geral tem acesso a fontes primárias através de bancos de dados *online* e da digitalização de materiais históricos. Utilizam-se de plataformas como o *Twitter* e *Blogs* e, assim, são capazes de criar páginas virtuais para compartilhar suas ideias.

O escopo completo dessas novas e “democráticas” produções de História onde cada indivíduo é seu próprio historiador (BECKER, 1932), é claramente ilustrado ao observarmos a conta no *Twitter* @*historyinpics*. Este site compartilha uma foto do passado, postando uma nova imagem em questão de algumas horas. Seus criadores, majoritariamente, publicam imagens de celebridades e eventos famosos. O site carece, no entanto, de qualquer identificação com relação a origem dessas imagens, quando foram alteradas ou o contexto histórico dos posts. Apesar das incorreções aparentes, a página tem duas vezes mais visualizações que a Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos. Seus produtores, dois meninos adolescentes, lucram mais de \$50.000 por mês com @*historyinpics* e seus outros projetos na internet (STEINHAUER, 2014a; STEINHAUER, 2014b).

O sucesso e a popularidade deste tipo de site não passaram despercebidos pelos historiadores. Jason Steinhauer (2014a), a título de exemplo, afirmou que:

Nós [profissionais treinados] podemos sentir um certo ciúme... Nós queremos que as pessoas interajam com nossas coleções e ideias... Organizações de História Pública investiram recursos e estudos comissionados a fim de obter o nível de engajamento que esses adolescentes alcançaram em dois meses¹⁴.

O que faz com que essa influência “histórica” seja tão perturbadora do ponto de vista de historiadores profissionais é a falta aprofundamento histórico e rigor acadêmico. A citação de Steinhauer repercute com o temor de que esse inusitado passado público seja tanto manipulador como enganoso: @*historyinpics* alega que seja “história”, mas

¹² Para maiores evidências dessa tendência, ver: SCHLATTER, N. Elizabeth. A New Spin: are DJs, rappers and bloggers “curators”?. **Museum (American Association of Museums Magazine)**, jan./fev. 2010.

¹³ No original: “*the hopelessness of academic gatekeeping efforts regarding the study of the past is starkly illustrated by web 2.0*”.

carece de qualquer compromisso crítico com o passado, qualquer análise mais profunda das fontes, ou quaisquer evidências do significado das imagens – exceto, talvez, pela resposta subjetiva e emocional dos espectadores do tempo presente.

Steinhauer não está só em seu pensamento. Em uma edição recente do *Public History Review* que se dedicou a examinar as “Novas Direções na História Pública”, o historiador estadunidense James Gardner ampliou a argumentação para alegar que os historiadores se encontram sob ameaça da “confiança radical” que concedem ao público. A “confiança radical” não é a “autoridade compartilhada” que Frisch idealizou. Ela envolve historiadores abdicando completamente de seu poder e influência, permitindo que a população “determine o futuro da história pública” (GARDNER, 2010). Como Gardner (2010, p. 53) vê: “não há um meio termo em confiança radical. Se nós [os historiadores] mediamos ou filtramos opiniões não revisadas e não censuradas, então estamos violando essa confiança”¹⁵. No futuro concebido por Gardner, historiadores e a história “real” serão perdidos; uma vez que, tendo o público toda a autoridade, não haverá espaço para historiadores participarem da construção do passado. Com seus próprios dispositivos, Gardner prevê que o público usará o passado para reforçar suas expectativas e preconceitos particulares. A “história” vai, aparentemente, significar uma reorganização de fatos para propósitos presentes, e se tornar desprovida de um significado histórico e verdadeiro (GARDNER, 2010).

Esta visão apocalíptica do futuro tem sido agravada por equívocos públicos acerca dos historiadores e seus trabalhos. Um recente estudo na Austrália assinalou que a maior parte dos cidadãos pouco sabem a respeito do que historiadores academicamente treinados realmente fazem, à exceção do trabalhar com “coisas velhas”¹⁶ (ASHTON; HAMILTON, 2003, p. 17). Podem até, conseqüentemente, acreditar que tais estudiosos fazem também parte do passado, relíquias frágeis, estáticas e imutáveis. Em concordância com a maioria de seus praticantes, esta representação, todavia, não poderia estar mais distante da verdade. Os historiadores conhecem como ninguém a influência das forças sociais que têm tanto transformado a história como continuam a

¹⁴ No original: “We [the trained professionals] may feel a tinge of jealousy... We want people to interact with our collections and ideas... Public history organisations have invested resources and commissioned studies in order to attain the level of engagement these teenagers reached in two months”.

¹⁵ No original: “There is no half way in radical trust. If we [the historians] mediate or if we filter out unedited, uncensored opinion, then we are breaching that trust”.

¹⁶ No original: “old things”.

moldar o presente. De fato, conforme Iain McCalman (2007) notabiliza “mensurar e elucidar tais mudanças é, centralmente, o propósito da história”¹⁷. Historiadores públicos, em particular, estão preocupados com a interação entre passado e presente. Estes sempre precisaram responder às variáveis necessidades do público – embora, desde os anos 1970, a ideia de quem e o que é o público marcadamente mudaram – e, assim, tais profissionais estão mais equipados do que muitos para satisfazer as demandas de histórias criadas por usuários e a Web 2.0¹⁸.

Outra importante questão raramente abordada de forma explícita é o fato dos historiadores não serem imunes à influência do presente¹⁹. Apesar de tal declaração parecer óbvia, tal noção foi aceita apenas recentemente pela maioria das pessoas da área, e ainda é discutida por muitos que atuam fora desta disciplina. Desde o alvorecer da história como busca acadêmica no século XIX, o entendimento de que historiadores são fornecedores imparciais do passado conta com um alto grau de influência. Ser completamente imparcial, entretanto, implica que historiadores são de alguma forma imunes a influências externas e enfiadas como as necessidades e desejos do presente. Atualmente, os historiadores reconhecem que a completa objetividade é impossível. Estudiosos podem equilibrar opiniões, estimar o valor das fontes e se aproximar tanto quanto possível do passado. Mas eles não são oniscientes. Historiadores escrevem em conformidade com seu treinamento, seu público alvo, seus interesses e em resposta à miríade de pressões externas (APPLEBY; HUNT; JACOB, 1994). Em referência à prática histórica, Sheila Fitzpatrick (2014) reconhece que “não há visão de lugar nenhum”²⁰. Se conduzimos os historiadores de volta à história, e os reconhecemos enquanto agentes ativos que criam e respondem aos seus próprios

¹⁷ No original: “measuring and explaining such changes is centrally the stuff of history”.

¹⁸ Comparar, por exemplo, as ideias de Robert Kelly na década de 1970, com artigos recentes de Benjamin Filene e Hilda Kean. KELLEY, Robert. Public History: its origins, nature and prospects. **The Public Historian**, Santa Barbara, v. 1, n. 1, p. 16-28, 1978. FILENE, Benjamin. Passionate Histories: “outsider” history makers and what they teach us, **The Public Historian**, Santa Barbara, v. 34, n. 1, p. 11-33, 2012. KEAN, Hilda. People, Historians, and Public History: demystifying the process of history making, **The Public Historian**, Santa Barbara, v. 32, n. 3, p. 25-38, 2010.

¹⁹ Para uma notável exceção, ver: KALELA, Jorma. History Making: The Historian as Consultant. **Public History Review**, Sydney, v. 20, p. 24-41, 2013. KALELA, Jorma. Making History: the historian and the uses of the past. In: KEAN, Hilda; MARTIN, Paul (eds.). **The Public History Reader**. Abingdon: Routledge, 2013. p. 104-128.

²⁰ No original: “The View from Nowhere”. Sheila Fitzpatrick fez referência à obra de Thomas Nagel “The View from Nowhere” (1989). **(Comunicação oral)**. FITZPARTICK, Sheila. Writing Memoirs, Writing History. In: J. M. Ward Memorial Lecture, University of Sydney, 27 mar. 2014.

contextos, uma interpretação mais otimista da história pública pode ser alcançada²¹. Os historiadores já estão superando desafios e aproveitando ao máximo as oportunidades dadas a eles pela era digital.

Historiadores/as: *onlines* e conectados

O “público” não está só ao explorar as possibilidades ofertadas pelas novas plataformas de mídia. Efetivamente, houve uma proliferação de histórias executadas e disseminadas na arena virtual. E esta tendência não mostra sinais de desaceleração. Embora a *internet*, como hoje a conhecemos, exista apenas desde a década de 1990 (MANOVICH, 2003), Daniel Cohen e Roy Rosenzweig (2005) nos recordam que, atualmente, “quase todo historiador considera um computador como ferramenta básica”²². Acadêmicos e historiadores públicos se valem igualmente de tecnologias digitais para acessarem fontes e artigos, vincularem-se a outros pesquisadores e ao público ao redor do mundo, e estão acrescentando suas próprias histórias à abundância de informações disponíveis *online*.

Tal desejo de se envolver com os meios digitais criou um mercado para Cohen e Rosenzweig produzirem um manual sobre o assunto. Explorando suas experiências tanto como historiadores públicos, quanto extensivos usuários das novas mídias, escreveram “Histórias Digitais: um guia para reunir, preservar e apresentar o passado na *internet*”²³. Esta obra é evidência do fenômeno digital que está se alastrando pela profissão, e também ela mesma propaga essa tendência. O esquema estruturado com um passo-a-passo permite que os historiadores descubram como aproveitar dessas novas tecnologias da melhor maneira, e o livro lida com questões complexas e diversas como um design atrativo para a página online e direitos autorais. Disponível *online*, traz links para os textos originais da maior parte de suas referências de modo que todo leitor tenha acesso ao livro e às fontes por si mesmo²⁴.

Técnicas digitais como as empregadas por Rosenzweig e Cohen (2005) oferecem ao público a oportunidade de envolvimento crítico com o que está à sua frente. Tais referências digitais são apenas um exemplo que demonstra isso claramente. Acesso

²¹ Hilda Kean apresenta um argumento similar, de que a fronteira entre os “historiadores” e “o público” são melindrosas. Ver: KEAN, Hilda. Op. cit.

²² No original: “almost every historian regards a computer as basic equipment”.

²³ No original: “Digital History: a guide to gathering, preserving and presenting the past on the web”.

instantâneo às fontes de um historiador altera a forma como sua história é lida. Conforme o trabalho dos historiadores australianos, Paul Ashton e Paula Hamilton (2003) revela, é mais provável ao público aferir autoridade a histórias nas quais veem o uso de vestígios materiais do passado – isto é, fontes primárias. Fontes originais são consideradas como autênticas, relíquias legítimas do passado, e a história que sustentam são legitimadas por esta conexão tangível com tempos passados (ASHTON; HAMILTON, 2003, 2010). Referenciação digital vai além de meras anotações para, e torna-se capaz de conectar virtualmente os leitores a tais fontes com o clicar de um botão. Conseqüentemente, as referências digitais conferem às histórias uma dimensão material e podem legitimar as descobertas de historiadores aos olhos do público.

O acesso facilitado das fontes garante ao leitor/audiência um papel particular na interpretação do passado. O estudo de Ashton e Hamilton demonstrou a inclinação das pessoas a confiarem em uma informação para a qual sentem ter feito alguma contribuição ou apresentado controle sobre a narrativa (ASHTON; HAMILTON, 2003, 2010). A história disponível online, e, especialmente, os *hyperlinks*, concedem ao público essa oportunidade de examinar fontes e, conseqüentemente, a interpretação do historiador. Oferta-se ao “público” um espaço para constituir e moldar seu próprio entendimento do passado, ao lado dos historiadores.

Esta avaliação positiva da história digital não exclui o fato de que há ainda questões significativas a serem superadas no campo virtual. Críticos argumentam que o controle acadêmico ainda caracteriza o mundo digital. O trabalho de historiadores permanece ainda, em grande parte, disponível somente através de sites restritos, como Proquest e JSTOR, cujo acesso requer algum tipo de pagamento ou suporte institucional (BRYANS; CAMARILLO; CHATTOPADHYAY et al, 2013; ROSENZWEIG; COHEN, 2014). Outrossim, a maioria dos historiadores publica suas obras no formato convencional dos livros físicos. Conforme James William Brodman (2000) ressalta: “Muitos autores consentem à edição eletrônica apenas após esgotarem qualquer possibilidade de reimpressão física. Por outro lado, aqueles intelectuais que se aventuram a uma

²⁴ Ver também: DOUGHERTY, Jack; NAWROTZKI, Kristen (eds.). Op. cit.

publicação exclusivamente eletrônica, ainda sentirão o peso do preconceito por algum tempo”²⁵.

Estes são problemas sérios que afetam o modo como historiadores públicos exploram o potencial da Web 2.0. No entanto, não se deve esquecer que já houveram, e continua-se a ter, avanços significativos. Antes, em um passado bem recente, no qual todas as fontes e histórias eram físicas; agora, “praticamente toda revista acadêmica replica seu conteúdo online... Praticamente todo arquivo histórico, museu histórico, sociedade histórica, casa histórica, local histórico – até mesmo o menor deles – possui uma página na internet” (ROSENZWEIG; COHEN, 2005)²⁶.

A despeito de que trabalhos científicos de muitos historiadores permaneçam, preferencialmente, publicados no formato físico, sempre há alguma informação *online* sobre esses textos, seja em resenhas de livros, sinopses ou excertos extraídos. O *Google books* concentra inúmeros títulos *online*, e milhares de textos históricos estão disponíveis para leitura gratuita²⁷. A *Amazon.com* cede acesso gratuito de páginas selecionadas de seus títulos, enquanto bibliotecas também migram para a era digital²⁸. Bibliotecas públicas disponibilizam recursos online, incluindo inscrições em diversas revistas restritas, para seus frequentadores²⁹. Em sites de redes sociais e de trabalho, como *Academia.edu*, historiadores estão disponibilizando seus textos e os compartilhando abertamente com o público. Essa proliferação de histórias na internet, somado ao rápido crescimento do letramento digital, significa que a história está captando e interagindo com o público de modo nunca antes vivenciado³⁰. Os historiadores públicos entraram, efetivamente, na era virtual, e não há caminho de volta.

A colisão entre público e profissional: o Dicionário de Sydney e o *Historypin*

²⁵ No original: “many authors consent to an electronic version only after they have exhausted any possibility of a reprint edition. Those scholars who are daring enough to publish solely in an electronic form will bear the weight of this prejudice for some time to come”.

²⁶ No original: “virtually every scholarly journal duplicates its content online... Virtually every historical archive, historical museum, historical society, historic house, and historic site – even the very smallest – have its own website”.

²⁷ Ver: Google Books. Disponível em: <<http://books.google.com.au>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

²⁸ Ver: Amazon: Books. Disponível em: <<http://www.amazon.com/books-used-books-textbooks/b?node=283155>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

²⁹ Ver, por exemplo: State Library of NSW. Disponível em: <<http://www2.sl.nsw.gov.au/eresources/>>. Acesso em: 20 jun. 2014. National Library of Australia. Disponível em: <<http://trove.nla.gov.au>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

Ao passo que a seção anterior tratou de algumas possibilidades que aguardam a história pública no domínio digital, há um elemento crucial que deve ser explorado em maiores detalhes. Deve-se reconhecer que a Web 2.0 traz consigo novas oportunidades para a história se estabelecer como um campo de diálogo, onde historiadores profissionais e amadores possam trabalhar conjuntamente para construir o passado. Quando a história pública contemporânea despertou, no começo dos anos 1970, tal feito pareceria ser improvável. A história pública era vista como uma via de mão única, na qual apenas historiadores treinados concediam seu conhecimento histórico especializado ao público (KELLEY, 1978; ASHTON, 2010). De fato, foi somente em 1998, que Graeme Davison definiu a história pública como “a prática feita por historiadores academicamente treinados trabalhando para agências públicas ou como *freelancers* fora das universidades” (DAVIDSON, 1998, p. 532)³¹. Esta e outras definições similares não levavam em consideração a história pública como processo social “a partir do qual o passado é construído dentro da história” (KEAN; MARTIN, 2013, pxiii)³². Não reconheciam a capacidade da história pública “de envolver pessoas e nações na criação de suas próprias histórias” (KEAN; MARTIN, 2013, pxiii)³³. A Web 2.0 o faz.

O Dicionário de Sydney e o *Historypin*, sites *online*, fornecem estudos de casos significativos para esse fazer histórico público e profissional. Segundo seus criadores, o Dicionário de Sydney é uma gratuita “enciclopédia multimídia da cidade, que apresenta a história da Sydney metropolitana em um formato digital” (MURRAY; GRAHAME, 2010, p. 89)³⁴. Contém artigos, fontes primárias e secundárias, incluindo história oral, sons, imagens, vídeos, mapas, documentos, entre outros. Dentre tantos acréscimos “multidimensionais”, o Dicionário também conta com um mapa virtual diário de Sydney onde relíquias e informações a respeito do passado da cidade estão marcados de acordo com suas posições geográficas. Essa inédita convergência de diferentes fontes resulta em um rico e complexo repositório de informação. Assim como as referências digitais através de links exploradas previamente, o formato deste site encoraja a interação do usuário e a interpretação pública das fontes. A quantidade de artigos e procedimentos

³⁰ Ver: Academia.edu. Disponível em: <<http://www.academia.edu>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

³¹ No original: “*the practice of history by academically trained historians working for public agencies or as freelancers outside the universities*”.

³² No original: “*process by which the past is constructed into history*”.

³³ No original: “*for involving people as well as nations in the creation of their own histories*”.

que determinam como o site vigora também garante que o Dicionário leve o aspecto colaborativo mais adiante³⁵.

Embora originalmente os artigos estavam amplamente sob encargo de historiadores profissionais, as portas metafóricas do site foram logo abertas para o público geral que “clamava por participação” (MURRAY; GRAHAME, 2010, p. 92)³⁶. Contribuintes de todas as esferas e ramos agora são capazes de escolher seus próprios tópicos e discutir aspectos da história de Sydney que consideram relevantes, provendo *insights* únicos sobre o passado. Muito além de permitir ao Dicionário fornecer informações sobre diversas áreas, essa iniciativa também reflete os interesses de seus escritores, profissionais ou não, tornando-se uma coleção de significados sociais neste processo. Deste modo, sejam historiadores “amadores” ou da Academia, seus escritos são apresentados lado a lado. Podem ser referenciados diretamente ou conectados via *link*, a fim de que um texto informe como outro é recebido e compreendido. Qualquer indivíduo pode, ainda, escrever aos editores e sugerir aperfeiçoamentos aos artigos, novas conexões entre materiais e outros métodos que o site poderia explorar. O Dicionário de Sydney aborda a história como um projeto em andamento, sem um fim definido. Ele transcende as amarras da edição física, de modo que novas informações são facilmente inseridas ou reescritas, e debatidas para se manterem sempre atualizadas em relação aos avanços nos estudos acadêmicos e às necessidades dos espectadores. Este contínuo diálogo, entre diversos autores, audiências, editores, novos e velhos estudos acadêmicos, sustenta um modo compartilhado de fazer história (MURRAY; GRAHAME, 2010).

O Dicionário se distingue de outros *sites* participativos, como a *Wikipedia*, uma vez que seu conteúdo não é imediatamente postado *online*, passando por um processo editorial antes de ser publicado. Os artigos podem variar desde dissertações formais até inscrições que remetem a uma conversa. Todas as informações, contudo, são referenciadas e, em alguns casos, dispõe-se os *links* para acesso à fonte digital. Para ainda maior transparência, todos os autores são nominados e suas credenciais disponibilizadas para os leitores.

³⁴ No original: “*multimedia city encyclopaedia that presents the history of metropolitan Sydney in a digital format*”.

³⁵ Ver: The Dictionary of Sydney: Sydney's History online and connected. Disponível em: <<http://home.dictionaryofsydney.org>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

Lisa Murray e Emma Grahame, do Dicionário, argumentam que estes procedimentos garantem que a página “contemple um processo de autoridade compartilhada, ao invés de avançar repentinamente com a confiança radical do engajamento na Web 2.0” (MURRAY; GRAHAME, 2010, p. 92)³⁷. Nesse contexto virtual, as ideias públicas não recebem autoridade total e, também, não representam interpretações inferiores do passado em comparação às histórias de profissionais. Ambos acadêmicos e “amadores” devem cumprir em seus textos determinados critérios antes de lhes ser concedido um espaço na página. De um lado, isto significa que este não é um meio completamente democrático, visto que restrições vindas de cima são impostas sobre os artigos; por outro, tem suas vantagens. Essas diretrizes conferem autoridade ao Dicionário, pois controla-se o conteúdo e a qualidade do material que chega à *web*. Muito embora nem todas as submissões recebam automaticamente o selo de “conhecimento” aprovado, cada uma delas é considerada igualmente. Isso garante que as pessoas não precisam de qualificação para interpretar o passado; deve-se apenas escrever uma “boa” história. Isso também implica que quando “o trabalho ‘do público’ é incluído, este recebe uma credibilidade maior, visto ter passado por tal revisão” (MURRAY; GRAHAME, 2010, p. 92)³⁸.

Em contraste, o *Historypin* conta com um reduzido número de restrições ao que é publicado. Este programa explora o *Google Maps* a fim de permitir que qualquer pessoa possa fixar fotos antigas, memórias, gravações de voz e outros recursos digitais nas localizações em questão. Enquanto o Dicionário de Sydney conta com um projeto similar de “mapa temporal”, como já mencionado, *Historypin* tem um alcance mundial e não possui padrões acadêmicos que os textos submetidos tenham que cumprir. Tudo o que um *pinner* precisa fazer é conectar-se ao site via sua conta no *Facebook*, *Twitter* ou *Google* e, instantaneamente, pode realizar o *upload* do conteúdo. Tão somente a partir desta descrição, poderia-se inferir que o *Historypin* abre pouco espaço para a inter-relação de historiadores e essa criação pública da história. Membros das mais diversas comunidades ao redor do mundo podem postar os textos que desejarem, sem buscar o

³⁶ No original: “*clamouring to participate*”.

³⁷ No original: “*is embracing a shared authority process, rather than surging forward with the radical trust of web 2.0 engagement*”.

³⁸ No original: “*the public’s’ work is included, it carries more weight for having undergone this review*”.

conselho ou as ideias de um historiador, e sem atingir seus padrões profissionais (WE..., 2014a; WE..., 2014b).

Como resposta a esse desafio, historiadores públicos não estão simplesmente se colocando à parte, contentes em assistir a história ser moldada e alterada sem sua participação. Historiadores estão, constantemente, à busca de novas formas de participação, em busca de encontrar seu espaço em um “mundo gerado pelo usuário”, e provar que ainda são necessários (HOWE, 1989; KALELA, 2013). Em relação ao *Historypin*, muitos historiadores profissionais têm desempenhado um papel ativo no site, e incorporado seus próprios *posts* junto ao público. Historiadores que trabalham junto a instituições como museus e depósitos de arquivos, são profícuos contribuintes, com incontáveis fontes de seus acervos incorporadas ao site. Embora o *Historypin* não possua um papel específico de autoridade para historiadores públicos, estes têm decidido entrar na arena digital. Seus *pins* auxiliam, literalmente, a mapear o passado e suas informações podem se tornar parte de um diálogo com o público. As fontes de historiadores públicos fornecem pontos de acesso para muitos dos usuários do site, sendo que pessoas comuns comentam em tais publicações e são estimulados a compartilhar suas próprias imagens, memorabilias e histórias ao encontrarem os *pins* dos historiadores. A contribuição destes profissionais, nesse sentido, torna-se um bom ponto de partida para usuários que, de outra forma, sentiriam-se sobrecarregados com a tamanha abrangência do conteúdo do *Historypin*.

O *Historypin* também começou a ir além de ser de uma plataforma exclusivamente online, e criar projetos que promovam o engajamento da comunidade em seu site. Em 2012, uma iniciativa foi conduzida com o Lendo no Reino Unido (*Reading in the United Kingdom*). Voluntários locais trabalharam com representantes do *Historypin* para entender mais sobre o site e, então, usar essas habilidades para aumentar a conscientização sobre a história do seu próprio projeto. Voluntários e defensores de diversas gerações trabalharam junta e diretamente com a comunidade para compartilhar o passado do Lendo com o Reino Unido e mostrar às pessoas como elas poderiam usar o *Historypin* para acrescentar suas respectivas histórias (ARMSTRONG, 2012).

O Museu da Leitura (*The Reading Museum*) foi o principal associado da comunidade envolvido com a história do projeto Lendo no Reino Unido, contando com

grandes contribuições de historiadores públicos para essa iniciativa. Para fazer parte do projeto, porém, estes historiadores precisaram ir além do entendimento convencional de sua relação com a história. Curadores de museus, geralmente, têm o papel principal ao determinar como o passado é retratado em suas exposições. Como nota N. Elizabeth Schlatter (2010, p. 51) sua autoridade se fundamenta na sua crença de que “objetos, experiências e pessoas são escolhidas e apresentadas por um *expert*, melhor equipado com o conhecimento e experiência necessários”³⁹. No projeto do Lendo no Reino Unido, a voz dos historiadores públicos era apenas uma dentre muitas. Sua interpretação do passado não correspondia à narrativa definitiva, e sua função era trabalhar juntamente com pessoas comuns. Deveriam guiar e informar os partícipes, e, por fim, oferecer as ferramentas necessárias para que estes descobrissem a história por si mesmos.

O papel colaborativo dos historiadores no projeto do *Historypin* sobre o Lendo no Reino Unido registra uma mudança na relação dos historiadores públicos com a população e com o passado. Jorma Kalela está entre os intelectuais que argumentam que a posição do historiador não está mais no coração dos projetos de história pública. Isto é, sua “função principal é agir como alguém que oferece um parecer especializado” (KALELA, 2013, p. 39)⁴⁰.

Ademais, “Muito além de apenas transmitir conhecimento, nossa [dos historiadores] maior contribuição é encorajar e auxiliar os não profissionais a se envolverem com a história – e estarmos disponíveis quando necessário” (KALELA, 2013, p. 108)⁴¹.

Este é um ponto controverso que está sob debate em contextos relacionados à história. Tal proposta não sugere que a “história pública”, como prática conduzida por historiadores profissionais, não exista mais. Diversos praticantes ainda lideram projetos de história e são empregados graças às suas especialidades⁴². Em março de 2014, a *American National Trust* requisitou a participação de historiadores em um fórum que debateria sobre mudanças climáticas e preservação. Os pesquisadores foram chamados

³⁹ No original: “*objects, experiences or people are being chosen and presented by an expert best equipped with the necessary knowledge and experience*”.

⁴⁰ No original: “*prime role is to act as one who provides expert advice*”.

⁴¹ No original: “*Rather than just transmitting knowledge, our [historians] main contribution is to encourage and suport nonprofessional people engage with history – and to be available when needed*”.

⁴² Ver, por exemplo: ASHTON; HAMILTON, Op. Cit., p. 17. BELGRAVE, Michael. Something Borrowed, Something New: history and the Waitangi Tribunal. In: KEAN, Hilda; MARTIN, Paul (eds.). **The Public History Reader**. London: Routledge, 2013. p. 311-322.

a administrar questões contemporâneas e se juntarem a “uma conversa sobre [...] balancear preservação e história pública, à luz de sustentabilidade e mudanças climáticas” (CHHAYA, 2014)⁴³. Esses concorrentes exemplos do papel do historiador ilustram que o “campo” da história pública está se expandindo e diversificando. Ao responderem às pressões criadas pelas “histórias geradas pelo usuário” e pelo mundo digital, a posição do historiador é mais fluida e difícil de definir. Podem, simultaneamente, agir como autoridades, consultores, conselheiros, educadores e colegas partícipes do processo público de fazer história. A Web 2.0 tem forçado historiadores públicos a confrontarem ideias conflitantes sobre seu propósito, visto que essas divisões estão mais visíveis e insistentes como nunca antes.

A arte pública do *blogging*

Blogging é um novo meio digital que gera percepções tanto sobre a posição de historiadores públicos, quanto sobre como as pessoas comuns, entendem seu passado. Os *blogs* são plataformas *online* e gratuitas, nas quais indivíduos postam pensamentos e ideias. De acordo com Michael Conniff (2005), *blogs* são estruturados em ordem cronológica reversa, sendo que a última atualização é vista por primeiro, e geralmente dispõem de conteúdos não filtrados, publicações de tom informal e links que direcionam os leitores para outros sites. Em 1998, havia menos de 50 *blogs* mundialmente conhecidos, já em 2006, estimava-se 57,4 milhões de *blogs* no ciberespaço. E este cenário é passível de crescimento contínuo (HO, 2007).

A historiadora Stephanie Ho reconheceu o impacto dessas fontes e foi pioneira na investigação que analisa *blogs* e, a partir deles, o entendimento das pessoas sobre o passado. Utilizando Singapura como um estudo de caso, Ho demonstrou que *blogs* podem ser usados para criar uma cultura histórica comum e participativa. Eles permitem que pessoas comuns dialoguem umas com as outras, compartilhando suas interpretações do passado. Embora existam restrições quanto ao que pode ser postado *online* – por exemplo, declarações sediciosas e muito políticas são policiadas pelo Estado em Singapura – os *blogs* trazem novas possibilidades de entendimento histórico. Eles podem expandir o escopo da história, do passado nacional e político ensinado nas

⁴³ No original: “a conversation about... balancing preservation and public history with addressing sustainability and climate change”.

escolas ao pessoal e empírico, bem como conectar pessoas ao compartilharem conhecimento sobre “suas” histórias.

O artigo de Ho se baseia em algumas tradições fundamentais da história pública. Os intelectuais estadunidenses, Roy Rosenzweig e David Thelen, foram os primeiros, em 1990, a estudar o que a população pensava sobre o passado, tópico que, desde então, continua popular. Projetos semelhantes ao caso americano foram desenvolvidos em outros países, sendo o mais recente concluído em 2013, no Canadá⁴⁴. Todavia, essas investigações prévias baseavam-se, amplamente, em entrevistas e questionários que buscavam entender como as pessoas utilizam-se do passado em seu dia-a-dia. O estudo da historiadora (e outros também) se valeu de fóruns *online*, não sendo necessária a intervenção dos historiadores para reunir evidências. Indivíduos e comunidades criam fontes digitais por si só. Novas descobertas são, então, feitas, ao se demonstrar como as pessoas utilizam a *Web* para criar, compreender e interagir com o seu passado, em seus próprios termos. Transforma-se também a função do historiador nesses estudos. De um participante-coletor que interage fisicamente com “o público”, os historiadores se assemelham mais a observadores que analisam os materiais ali disponíveis.

Ainda que isso ilustre mais uma mudança, trazida pela Web 2.0, na relação do historiador com o público, reconhece-se que os *blogs* são mais do que apenas outra fonte complexa. Tais profissionais também estão usando dessa plataforma *online* para refletir, discutir e confrontar questões que afetam seu campo de atuação. O *blog do Conselho Nacional de História Pública (National Council of Public History, NCPH), history@work*, é uma dessas páginas onde “pessoas das variadas áreas da história pública” são encorajadas a “compartilhar suas ideias e novidades, e [...] criar uma ponte para o futuro digital e outros esforços de publicação”⁴⁵ (*NATIONAL COUNCIL OF PUBLIC HISTORY*, 2012). O formato de um blog em si contribui para facilitar reflexão crítica e

⁴⁴ Ver: ROSENZWEIG, Roy; THELEN, David. The Presence of the Past: popular uses of history in American life. In: KEAN, Hilda; MARTIN, Paul (eds.). **The Public History Reader**. London: Routledge, 2013. p. 30-55. ROSENZWEIG, Roy; THELEN, David. **The Presence of the Past: popular uses of history in American life**. New York: Colombia University Press, 1988. ASHTON, Paul; HAMILTON, Paula. At Home with the Past: background and initial findings from the national survey. **Australian Cultural History**, v. 22, p. 5-30, 2003. ASHTON, Paul; HAMILTON, Paula. **History at the Crossroads: Australians and the past**. Sydney: Halstead Press, 2010. CLARK, Anna. Ordinary People's History. **History Australia**, v. 9, n. 1, p. 201-216, 2012. CONRAD, Margaret et al. **Canadians and Their Pasts**. Toronto: University of Toronto Press, 2013.

discussão. A ordem cronológica reversa e o *upload* instantâneo das publicações atualizam, constantemente, o historiador das últimas notícias e ideias, dos últimos eventos e projetos de seu campo. Este artigo começou com referências ao Dia da Selfie no Museu (*Museum Selfie Day*), e o *history@work* registrou o evento menos de dois meses após ocorrer. Embora artigos de periódicos acadêmicos e conferências tenham sido, há muito tempo, meios de promover discussões entre historiadores, o exemplo mencionado mostra que os blogs contam com consideráveis vantagens. Conferências demandam meses de organização, despesas de viagens, emprego de pesquisas e recursos financeiros. Artigos de periódicos requerem extensas pesquisas e revisões por parte de colegas da área, as quais duram, ao menos, três meses, ou até anos, antes que um artigo seja publicado. O fato de que um artigo gratuito e acessível foi escrito tão rapidamente sobre o Dia da Selfie no Museu explicita o poder da *web* em conectar, como nunca antes, historiadores públicos.

Além de um fórum profissional, os *blogs* também fornecem um espaço para os historiadores experimentarem, serem criativos e lidarem diretamente com assuntos que afetam a criação pública de história. *Blogs* não pretendem substituir ou competir com os periódicos acadêmicos. De fato, seu próprio design já demonstra que não podem assumir os padrões da Academia, devido ao limitado número de palavras, ao tom informal e à impossibilidade de referenciar as publicações. Em um contexto onde muitos historiadores sentem um dever de manter uma imagem de autoridade para justificar suas posições, esse novo espaço oferece incontáveis possibilidades⁴⁶. Os *blogs* outorgaram aos historiadores a liberdade de fazer perguntas, expor preocupações, gerar discussões e admitir que não têm todas as respostas, graças à natureza informal e coloquial da plataforma. Estes sites abrigam “trabalhos em progresso” e, por isso, permitem-se referenciar projetos públicos que, de outra forma, poderiam complicar, questionar e enfraquecer seus papéis como historiadores. Em *history@work*, é dada grande atenção à dificuldade de definir a história pública, ao passo que o blog também fornece uma enorme quantidade de materiais sobre fazer uma história popular - áreas onde pessoas comuns estão criando histórias para si próprias.

⁴⁵ No original: “people from a variety of areas of the public history field” [...] “share ideas and news, and... create a bridge to future digital and other publication efforts”.

⁴⁶ Ver as análises de Keith Thomas referenciadas em: KEAN, Hilda. Introduction. **Public History Review**, Sydney, v. 18, p. 4-5, 2011.

Em um post de 2014, por exemplo, um historiador refletiu sobre as “pequenas porções de história”. Essas “porções” são curtas narrativas audiovisuais que resumem anos de história em alguns minutos. Historiadores não produzem estes vídeos, mas milhões de pessoas têm acesso aos clipes. Tyler Priest (2014) lida diretamente com esse fenômeno em um sucinto post com menos de mil palavras. Por um lado, reconhece os benefícios dessa história para a educação geral, por outro, ele investiga os perigos que tal mídia apresenta quando não é mediada por análise histórica. Sem o aprofundamento acadêmico, essas publicações fazem generalizações abrangentes que podem distorcer a história. Alguns fatos essenciais estão errados, ao passo que as narrativas bombardeiam o espectador com informações, sem promover um entendimento mais profundo das questões apresentadas.

Priest, claramente, enxerga esse tipo de “história” pública como uma ameaça ao lugar do historiador enquanto educador, bem como um desafio à precisão histórica. Reconhece, contudo, sua influência e auxílio para moldar o entendimento do público acerca do passado. Conforme demonstrado por este exemplo, as novas plataformas de mídia, como os blogs, oferecem uma gama de possibilidades ao historiador. Longe de corroer o campo da história pública, elas oferecem novas fontes e, ainda, promovem uma prática histórica mais reflexiva (PRIEST, 2014).

Considerações finais

A Web 2.0 é uma força penetrante que está moldando a história pública e assim continuará no futuro. Através dela, alterou-se o modo como historiadores públicos e a população interagem entre si, e com o passado. Já se difundiram milhares de ideias sobre a história a um número incontável de pessoas ao redor de todo o mundo. Tem funcionado como um canal para debates e discussões acerca do passado e conectado pessoas como nunca antes. Enquanto essas novas e virtuais plataformas estão, de modo inegável, mudando a história pública, não há nada de arbitrário em relação ao futuro digital do passado. Longe de estarem sendo forçados a “colaborar [*online*] ou extinguir-se”, tanto historiadores e como o público em geral têm optado por participar dessa arena digital e usado a internet de diversas e criativas formas⁴⁷. Homens e

⁴⁷ “Colaborar ou extinguir-se” (no original: “Collaborate or Perish”), conforme Tapscott e Williams (2006) afirmaram.

mulheres comuns estão contribuindo para a história *online*, e os historiadores, reconhecendo isto, correspondem às novas ideias e inserem seus próprios escritos nas coleções digitais. A internet tem sido usada de inúmeras formas para gerar envolvimento com o passado, e as oportunidades e desafios trazidos pela Web 2.0 promovem uma criação da história mais consciente e reflexiva.

Ao tratar da “revolução” digital, o jornalista Lev Grossman (2014) escreveu que a “Web 2.0 é um experimento social gigantesco, e como todo experimento que é aplicado, pode falhar. Não há um roteiro”⁴⁸. Mas é justamente isso que torna o futuro da história pública instigante. Estamos trilhando novos caminhos. “Historiadores têm de enfrentar [...] questões relativas à qualidade, durabilidade, legibilidade, passividade e inacessibilidade”⁴⁹ devido à pressão da internet (ROSENZWEIG; COHEN, 2005). Mesmo sendo longo o caminho a percorrer, historiadores já exploram esses desafios. Estão trabalhando com, entre e ao lado do público e da internet para tanto. A *internet* e a história pública estão, vigorosamente, conectadas neste “mundo gerado pelo usuário”. Com tal progresso já conquistado graças ao uso da Web 2.0 para acessar o passado, é impossível não conceber a *internet* como parte significativa do futuro da história pública.

Observação

Este artigo foi produzido como parte do Projeto Novas Direções em História Pública (*New Directions in Public History Project*), realizado pelo Centro Australiano de História Pública (*Australian Centre for Public History*) da Universidade Tecnológica de Sydney (*University of Technology Sydney*).

Referências

ARMSTRONG, Natasha. Pinning Reading’s History: evaluation report. **Historypin**, mar./2012. Disponível em: <http://waww.dresources.s3.amazonaws.com/Reading_Evaluation%20Report_Small.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2014.

APPLEBY, Joyce; HUNT, Lynn; JACOB, Margaret. **Telling the Truth About History**. London: Norton, 1994.

⁴⁸ No original: “*Web 2.0 is a massive social experiment, and like any experiment worth trying, it could fail. There is no road map*”.

⁴⁹ No original: “*Historians need to confront... issues of quality, durability, readability, passivity and inaccessibility*”.

ASHTON, Paul. Going Public. **Public History Review**, Sydney, v. 17, p. 1-15, 2010.

ASHTON, Paul; HAMILTON, Paula. At Home with the Past: background and initial findings from the national survey. **Australian Cultural History**, v. 22, p. 5-30, 2003.

ASHTON, Paul; HAMILTON, Paula. **History at the Crossroads: Australians and the past**. Sydney: Halstead Press, 2010.

BECKER, Carl. Everyman His Own Historian. **American Historical Review**, v. 37, n. 2, p. 231-236, 1932.

BRODMAN, James William. E-Publishing: prospects, promises and pitfalls. **Perspectives**, fev./2000. Disponível em: <<http://chnm.gmu.edu/digitalhistory/links/pdf/introduction/0.18.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2014.

BRYANS, William; CAMARILLO, Albert; CHATTOPADHYAY, Swati et al. Imagining the Digital Future of The Public Historian, **The Public Historian**, Santa Barbara, v. 35, n. 1, p. 8-27, 2013.

CAINES, Matthew. Museum Selfie day – in pictures. **The Guardian**, London, 22 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/culture-professionals-network/culture-professionals-blog/gallery/2014/jan/22/museum-selfie-day-in-pictures>>. Acesso em: 23 mai. 2014.

CHHAYA, Priya. Energy Efficiency + Climate Change: a conversation with the National Trust for Historic Preservation. **History@work Blog**, 15 mar. 2014. Disponível em: <<http://publichistorycommons.org/energy-efficiency-plus-climate-change/>>. Acesso em: 8 abr. 2014.

CONNIFF, Michael. Just What is a Blog Anyway? **Online Journalism Review**, 29 set. 2005. Disponível em: <<http://www.orj.org/p050929>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

COOPER, Ashton. Hapy Museum Selfie Day! **In the Air: ArtInfo Blog**, 22 jan. 2014. Disponível em: <<http://blogs.artinfo.com/artintheair/2014/01/22/hapy-museum-selfie-day/>>. Acesso em: 4 jun. 2014.

DAVISON, Graeme. Public History. In: DAVISON, Graeme; HIRST, John; MACINTRYE, Stuart (eds.). **The Oxford Companion to Australian History**. Melbourne: Oxford University Press, 1998. p. 532.

DIXON, Mar. Going Viral with #MuseumSelfie. **Wordpress Blog**, 26 jan. 2014. Disponível em: <<http://mardixon.com/wordpress/2014/01/going-viral-with-museumselfie/>>. Acesso em: 8 abr. 2014.

FRANCIS, Robin. The People's Show: a critical analysis. **Journal of Conservation and Museum Studies**, London, v. 1, p. 11-15, 1996. Disponível em: <<http://www.jcms-journal.com/article/view/jcms.1963/3>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

FRISCH, Michael. **A Shared Authority**: essays on the craft and meaning of oral and public history. New York: State University of New York Press, 1990.

GARDNER, James B. Trust, Risk and Public History: A View from the United States. **Public History Review**, Sydney, v. 17, p. 52-61, 2010.

GROSSMAN, Lev. You – Yes, You – Are TIME’s Person of the Year. **TIME**, New York, 25 dez. 2006. Disponível em: <content.time.com/time/magazine/article/0,9171,1570810,00.html>. Acesso em: 12 nov. 2014.

HO, Stephanie. Blogging as Popular History Making, Blogs as Public History: a Singapore case study, **Public History Review**, Sydney, v. 14, p. 64-79, 2007.

HOWE, Barbara J. Reflections on an Idea: NCPH’s first decade. **The Public Historian**, Santa Barbara, v. 11, n. 3, p. 68-85, 1989.

KALELA, Jorma. History Making: The Historian as Consultant. **Public History Review**, Sydney, v. 20, p. 24-41, 2013.

KEAN, Hilda; MARTIN, Paul (eds.). **The Public History Reader**. London: Routledge, 2013.

KELLEY, Robert. Public History: its origins, nature and prospects. **The Public Historian**, Santa Barbara, v. 1, n. 1, p. 16-28, 1978.

MANOVICH, Lev. New Media from Borges to HTML. In: WARDRIP-FRUIIN, Noah; MONTFORT, Nick (eds.). **The New Media Reader**. Cambridge: MIT Press, 2003. p. 13-16.

MCCALMAN, Iain. Historical Re-enactments: should we take them seriously? In: The Annual History Lecture, History Council of NSW, Sydney, 2007. Disponível em: <<http://historycouncilnsw.org.au/wp-content/uploads/2013/01/2007-AHL-Mccalman1.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2014.

MURRAY, Lisa; GRAHAME, Emma. Sydney’s Past – History’s Future: The Dictionary of Sydney. **Public History Review**, Sydney, v. 17, p. 89-111, 2010.

MUSEUM Selfie Day – your pictures. **The Telegraph**, 22 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.telegraph.co.uk/culture/museums/10588960/Museum-Selfie-Day-your-pictures.html>>. Acesso em: 2 abr. 2014.

NATIONAL COUNCIL OF PUBLIC HISTORY. About history@work. **Public History Commons**, 2012. Disponível em: <<http://publichistorycommons.org/about/about-history-at-work/#sthash.yvLeh39e.dpuf>>. Acesso em: 12 out. 2014.

OSWALD, Emily. Museum Selfies: participatory genius or sign of our self centred times?. **History@work Blog**, 19 mar. 2014. Disponível em: <<http://publichistorycommons.org/museum-selfies/>>. Acesso em: 8 abr. 2014.

PRIEST, Tyler. Sound-bite History Reconsidered. **History@work Blog**, 17 mar. 2014. Disponível em: <[http:// publichistorycommons.org/sound-bite-history-reconsidered/](http://publichistorycommons.org/sound-bite-history-reconsidered/)>. Acesso em: 8 abr. 2014.

ROSENZWEIG, Roy; COHEN, Daniel. Introduction. In: _____. **Digital History: a guide to gathering, preserving and presenting the past on the web**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2005. Disponível em: <<http://chnm.gmu.edu/digitalhistory/>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

SCHLATTER, N. Elizabeth. A New Spin: are DJs, rappers and bloggers “curators”?. **Museum (American Association of Museums Magazine)**, Washington, jan./fev. 2010.

STEINHAUER, Jason. @HistoryinPics Brings History to the Public. So What’s the Problem? Part 1. **History@work Blog**, 18 fev. 2014a. Disponível em: <<http://publichistorycommons.org/historyinpics-part-1/>>. Acesso em: 8 abr. 2014.

STEINHAUER, Jason. @HistoryinPics Brings History to the Public. So What’s the Problem? Part 2. **History@work Blog**, 19 fev. 2014b. Disponível em: <<http://publichistorycommons.org/historyinpics-part-2/>>. Acesso em: 8 abr. 2014.

TAPSCOTT, Don; WILLIAMS, Anthony D. **Wikinomics: How Mass Collaboration Changes Everything**. New York: Portfolio, 2006.

WE Are What We Do. **Historypin**, 2014a. Disponível em: <<http://www.historypin.com>>. Acesso em: 16 br. 2014.

WE Are What We Do, Historypin: A 90 Second Introduction. **Historypin**, 2014b. Disponível em: <<http://www.historypin.com/about-us/>>. Acesso em: 16 br. 2014.

HISTÓRIA DAS MULHERES, ESTUDOS DE GÊNERO E HISTÓRIA PÚBLICA: Aproximações na prática historiadora

Claudia Priori

A História das Mulheres tem seu surgimento na década de 1960, nos contextos da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos. Na década seguinte desponta na França, e a partir desse momento, para várias partes do mundo. É evidente que o cenário científico, social e político contribuiu para a emergência e consolidação desse campo de investigação histórica. Os diálogos interdisciplinares, principalmente entre a história e a antropologia, promovido por uma virada epistemológica de começo do século XX, aliados à ampliação das fontes históricas, ao interesse pela subjetividade, cotidiano, relações familiares, comportamentos, sexualidade, entre outras temáticas, alçaram as mulheres à condição de sujeitas da história, assim como outros grupos sociais que, por muito tempo, estiveram excluídos das narrativas históricas. Além disso, os movimentos feministas que lutavam pela conquista dos direitos das mulheres, paralelo a entrada delas nas universidades e busca por novos saberes e conhecimentos, abriram caminhos e possibilidades para que outras histórias e narrativas pudessem ser contadas e encontrassem espaço na historiografia.

Escrever a história das mulheres, ou de mulheres, implica, portanto, em desvelar a invisibilidade e o silêncio que a nós foi atribuído socialmente, a umas mais, a outras menos, seja pelos discursos e práticas, seja pelas fontes e produção historiográfica. Sabemos que ao longo dos tempos as mulheres foram ensinadas a ficarem caladas, a não fazerem barulho, a não desrespeitarem as normas sociais impostas, a se comportarem dentro dos padrões estabelecidos pelo patriarcado. Suas representações quase sempre foram feitas pelos homens e para os homens, seja na historiografia, na literatura e na iconografia. A alguns grupos de mulheres, tais como as indígenas, as negras, as velhas, as com deficiência, as pobres, as camponesas, as trabalhadoras domésticas, as lésbicas, as trans, as enclausuradas, as encarceradas, as prostitutas, as

refugiadas, entre tantas outras, o silêncio é ainda mais opressor, continua sendo uma névoa espessa que encobre suas existências e experiências no mundo.

Contudo, com a emergência da História das Mulheres e consolidação do campo de pesquisa, esses silêncios foram sendo quebrados pelas memórias, relatos, diários, correspondências, entre outros tipos de fontes que ganhavam espaço na escrita histórica e colaboravam para evidenciar a ação, a voz e a pluralidade das mulheres nos processos históricos.

Dos anos 1960 e 1970 para cá, várias décadas se passaram e uma infinidade de pesquisadoras e pesquisadores, de centenas de países, inclusive o Brasil, se debruçaram a pesquisar e escrever a história das mulheres, histórias de mulheres plurais, de múltiplas identidades, de distintos lugares, marcadas por diversos atravessamentos sociais, de classe, raça, etnia, sexualidade, geração e territorialidade.

Em relação a esse processo de consolidação do campo de pesquisa construído ao longo dos anos, a historiadora francesa, Michelle Perrot, afirma que:

A história das mulheres mudou. Em seus objetos, em seus pontos de vista. Partiu de uma história do corpo e dos papéis desempenhados na vida privada para chegar a uma história das mulheres no espaço público da cidade, do trabalho, da política, da guerra, da criação. Partiu de uma história das mulheres vítimas para chegar a uma história das mulheres ativas, nas múltiplas interações que provocam a mudança. Partiu de uma história das mulheres para tornar-se mais especificamente uma história do gênero, que insiste nas relações entre os sexos e integra a masculinidade. Alargou suas perspectivas espaciais, religiosas, culturais (PERROT, 2007, p. 15-16).

Esse alargamento da História das Mulheres e a introdução do conceito de gênero nas pesquisas ampliou o entendimento de que as concepções acerca do feminino e do masculino - ou de papéis, lugares, representações e atribuições tidas como sendo próprias de mulheres e homens – são construções sociais e culturais que diferem de um contexto para outro e são perpassadas por relações de poder. Assim, a introdução dos Estudos de Gênero, aos poucos foi movimentando a disciplina histórica, herdando muito dos aportes teórico-metodológicos da História das Mulheres, mas também trazendo novas problemáticas ao abordar as relações sociais, as feminilidades e masculinidades.

Carla Bassanezi Pinsky (2009, p.162), em relação ao gênero, salienta que:

Uma das formas, talvez a mais interessante, de adoção do termo é seu emprego como categoria de análise. Nesse sentido, uma das propostas

da História preocupadas com gênero é entender a importância, os significados e a atuação das relações e representações de gênero no passado, suas mudanças e permanências dentro dos processos históricos e suas influências nesses mesmos processos.

A teorização do gênero como uma categoria de análise histórica devemos à historiadora Joan Scott, ao publicar seu famoso artigo *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*, em 1986⁵⁰, que compreende o gênero como uma construção sociocultural e demonstra como essa engrenagem trabalha de várias formas, alinhando vários discursos e práticas, que se manifestam e agem na realidade social. Scott também nos incita a observar como o gênero se ramifica em seus efeitos, ou seja, como se constrói, se reproduz e se legitima nas relações sociais e institucionais, de modo sistemático, organizado e em rede, como podemos verificar:

Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Na medida em que estas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial às fontes materiais e simbólicas), o gênero torna-se envolvido na concepção e na construção do poder em si mesmo (SCOTT, 1990, p. 16).

Esse engendramento das relações sociais entre mulheres e homens, as marcações dos papéis de gênero, as desigualdades históricas construídas entre os gêneros, acontecem tanto na esfera privada, no processo de socialização das crianças, nas relações domésticas e familiares, quanto na esfera pública, na escola, nas universidades, nas ciências, no mundo do trabalho, na política, na diplomacia, na guerra, na prisão, enfim, em vários tipos de organizações sociais que fazem distribuições desiguais de poder, controlando e limitando o acesso às fontes materiais e simbólicas entre os gêneros.

Joan Scott, em seu artigo de 1986, nos alerta para a importância da compreensão de como as questões étnico-raciais e de classe são construídas social e culturalmente, tal como o gênero, em suas variadas engrenagens. Desse modo, pensar as interseccionalidades de gênero, classe, raça, etnia, sexualidade, geração,

⁵⁰ SCOTT, Joan W. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. **The American Historical Review**, Vol. 91, No. 5 (Dec., 1986), p. 1053-1075. O artigo foi republicado/reimpresso em 1989 como parte do livro, da autora: "Gender and Politics of History". No Brasil, a primeira tradução e publicação do texto acontece nos anos 1990. SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 16(2), p.5-22, Jul/Dez, 1990.

territorialidade, dentre outras categorias, são ferramentas analíticas para percebermos como as experiências individuais e coletivas são atravessadas por marcadores sociais que, comumente estimulam desigualdades e hierarquias em diferentes processos históricos.

As sociólogas Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), afirmam que o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica pode assumir várias formas, e que, portanto, está em constante construção. As autoras abordam dois eixos organizadores centrais: a interseccionalidade como forma de investigação crítica, muito utilizada nos estudos e pesquisas acadêmicas, mas que também ocorre em outros lugares; e como forma de práxis/prática crítica, em que pessoas ou grupos “produzem, recorrem ou aplicam estruturas interseccionais na vida cotidiana” (Collins; Bilge, 2021, p.51), isto significa que não basta entender os sistemas interseccionais de poder, mas buscar respostas aos problemas sociais, tais como a desigualdade, a violência, a fome, o analfabetismo, isto é, uma maneira de alcançar justiça social.

Esses dois princípios do uso da interseccionalidade, a investigação crítica e a práxis crítica – ou academia e ativismo – teoria e ação – pensamento crítico e engajamento político – estão interligados entre si, como afirmam Collins e Bilge (2021). O pensar pode contribuir com o fazer, e o agir com o pensar. Nesse sentido, “a práxis crítica da interseccionalidade pode ocorrer em qualquer lugar, dentro e fora do mundo acadêmico” (p.52), pois pode ser desenvolvida por docentes, defensoras e defensores dos direitos humanos e de políticas públicas, lideranças comunitárias, pais, mães, e profissionais de diversas áreas preocupados com os problemas e opressões sociais.

A História das Mulheres e os Estudos de Gênero dialogam e muito com as práticas de História Pública, pois são campos que se inter-relacionam pelo caráter interdisciplinar de saberes, pela pesquisa colaborativa em diálogos com públicos variados, pela produção e circulação de conhecimento histórico que abrange distintos saberes – acadêmicos, escolares, comunitários, individuais e coletivos, e também pela divulgação de conhecimento histórico a públicos e/ou audiências especializadas ou não. E nesse sentido, quando se trata de pensar historicamente as construções sociais, políticas e culturais das relações de gênero e suas interseccionalidades, é preciso compreender os usos do passado e suas narrativas, e também se atentar para as demandas sociais contemporâneas, para assuntos públicos como as desigualdades, as

violências de gênero, o feminicídio, o racismo, a homofobia, a transfobia e as discriminações que têm perpassado as experiências de mulheres, indígenas, negros/as, pessoas LGBTI+, trabalhadoras rurais, entre tantos grupos sociais, em realidades temporais e espaciais diferenciadas.

Assim, abordar esses assuntos públicos que permeiam a vida de tantas pessoas e grupos na esfera privada e pública, discutir esses temas ou questões sensíveis, exige de nossa prática historiadora um olhar ampliado para as perspectivas de gênero e suas intersecções, tanto no passado, quanto no tempo presente, bem como um dinamismo entre a investigação crítica e a práxis/prática crítica, entre o pensamento crítico e o engajamento político, atingindo uma dimensão pública da profissão historiadora, dentro e fora dos espaços escolares e acadêmicos.

Em debate público, assuntos públicos

A reprodução e legitimação das hierarquias de gênero na realidade social é algo visível, principalmente quando nos atentamos para as interdições que as mulheres tiveram ao longo da história, ao terem suas vidas, corpos e pensamentos colonizados, controlados e subjugados pelo patriarcalismo, racismo e capitalismo, três vieses importantes dessa opressão.

Em decorrência desses processos opressivos, as violências de gênero alcançam uma dimensão alarmante, especialmente no Brasil, um país com herança patriarcal, colonizadora, racista e capitalista. São altíssimos os índices de violência contra as mulheres (cis e trans), pois dados recentes nos apontam que “a cada minuto, 8 mulheres apanharam no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus” (FBSP/Data Folha, 2021, p. 11). Além da violência física, os índices de violência verbal, violência sexual, ameaças de morte e tentativas de feminicídios contra as mulheres também se mostraram muito altos no primeiro ano de pandemia.

O Atlas da Violência (2020, p. 34) revela como a violência de gênero é sistemática e acontece em diversas intensidades, pois os dados revelam que “Em 2018, 4.519 mulheres foram assassinadas no Brasil, o que representa uma taxa de 4,3 homicídios para cada 100 mil habitantes do sexo feminino”. Isso significa que “uma mulher foi assassinada no Brasil a cada duas horas” (Atlas da Violência, 2020, p. 37). Considerando que os assassinatos de mulheres quase sempre são crimes de

feminicídios, cometidos em grande maioria por pessoas de convívio íntimo (maridos, companheiros, namorados, etc), percebemos como a violência patriarcal e as desigualdades históricas de gênero impactam na vida de nós mulheres, ou seja, retiram nossas vidas, nos impedem de viver.

Altos também são os números de assassinatos de travestis e mulheres trans referente ao primeiro semestre de 2021: “Entre janeiro e junho desse ano encontramos casos de assassinatos contra 78 travestis e mulheres trans e 2 homens trans/transmasculinos, totalizando 80 assassinatos no 1º semestre de 2021” (Boletim TRANS/ANTRA, 2021, p. 4). O Brasil é o país que lidera o *ranking* mundial de assassinatos de pessoas trans, e cerca de 80% das vítimas são negras. A violência e a discriminação contra pessoas LGBTI+ afeta drasticamente as vidas dessa população, especialmente das mais vulneráveis. Os atravessamentos de gênero, raça, classe, sexualidade e territorialidade, ficam evidentes nas estatísticas de crimes de ódio perpetrados no país.

Conforme ainda o Atlas da Violência (2020, p.38), “Em 2018, 68% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras”. Isso evidencia como o racismo e a discriminação étnico-racial atingem as mulheres negras e toda a população negra. O mesmo acontece com as mulheres indígenas que sofrem variadas formas de violência, porém, os dados nacionais quase nunca explicitam essa realidade social. Além disso, vários são os casos de xenofobia no país, assim como a discriminação e violência cometidas contra as pessoas com deficiência, contra as pessoas idosas, as comunidades quilombolas e ainda, a intolerância religiosa, especialmente contra religiões de matrizes africanas, entre inúmeras outras violações dos direitos humanos.

Tal cenário de violências nos mostra como o debate público desses assuntos sociais - pois perpassam a vida de milhares de pessoas e grupos – são importantes que aconteçam no âmbito da escola, das comunidades, da universidade, e tantos outros espaços, e também mediante as mídias sociais, os programas de rádio, TV, publicidade, entre outras possibilidades, na busca pela desnaturalização da violência, do sexismo, do racismo, da homofobia, da transfobia, assim como para a prevenção e combate dessas práticas violentas nas relações sociais. E as práticas de história pública, voltadas para a história das mulheres e dos estudos de gênero, que desenvolvam pesquisas colaborativas com esses públicos diversos, que relacionem saberes, experiências e

narrativas distintas, que produzam e veiculem conhecimentos históricos plurais, e alcancem amplos públicos e/ou audiências são alguns caminhos possíveis para o reconhecimento de protagonismos diversos, para os processos de transformação sociocultural, para formação de uma consciência histórica, além de favorecer a implementação de políticas públicas em defesa dos direitos de distintos grupos sociais.

Nessa perspectiva, a História das Mulheres, os Estudos de Gênero e as práticas de História Pública, se aproximam em trilhas comuns, na busca por amplificar o debate público acerca das temáticas correlacionadas à experiência histórica das mulheres, às relações de gênero e à diversidade, assuntos que estão na pauta do dia – para promover o diálogo ou na tentativa de impedi-lo – como vemos acontecer tanto no âmbito político, religioso e educacional. Em relação a isso, Piori e Pereira (2020, p. 5), salientam que:

Atualmente, tanto em nível nacional, quanto internacionalmente, as questões de gênero e seus atravessamentos, têm despertado de uma forma ou de outra, o interesse de novos públicos e/ou audiências, e provocado variadas narrativas históricas ao (re) produzir discursos, saberes e práticas, muitas vezes amplamente veiculados nas mídias sociais.

A abordagem e diálogo desses discursos, narrativas e representações acerca do gênero e suas interseccionalidades, ainda carecem de discussão em vários espaços – públicos e privados. E para esse debate público, de assuntos públicos, é importante que as práticas, a linguagem e os instrumentos utilizados sejam eficazes para se alcançar uma dimensão ampla, que reverbere entre diferentes públicos e/ou audiências. Desse modo, tanto a formação docente e/ou profissional, inicial e continuada, quanto os debates interdisciplinares são fundamentais para que profissionais de diversas áreas do conhecimento estejam preparados/as para abordar tais temas na educação básica, no ensino superior, no mundo do trabalho, no esporte, na política, nas instituições e nas mais diferentes organizações sociais.

Assim, os Estudos de Gênero e a História Pública já dialogam entre si pelo próprio caráter de uso público de suas interfaces, então, muito já se faz nesta perspectiva de diversos modos, seja pelo envolvimento de profissionais de diversas áreas, quanto de outros públicos e/ou audiências com as temáticas em pauta; seja pelos usos públicos de gênero que se faz socialmente para sua defesa ou

refutação; e ainda, pela produção e reprodução de discursos, práticas e saberes que se espalham por diversos cenários, veiculados por uma infinidade de ferramentas, inclusive pela história digital (PRIORI; PEREIRA, 2020, p.8).

Todavia, sabemos que a amplificação do debate dos feminismos, das questões de gênero e étnico-raciais, das sexualidades, e mesmo dos direitos humanos, para diversos espaços, e do diálogo com os públicos e audiências amplas têm enfrentado muitos ataques, principalmente quando se trata de abordar tais temas no âmbito da escola, da sala de aula.

Desde 2014, em virtude da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), e conseqüentemente, dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, o termo gênero foi excluído dessa legislação, numa tentativa de impedir que a discussão das temáticas de gênero, diversidade e educação sexual sejam debatidas na educação básica. O que vimos é uma espécie de uso do poder público – legislativo e executivo – para impor valores morais de determinados grupos sociais ao trato da coisa pública e às abordagens de interesse público, e assim criminalizar a prática docente de professoras e professores que fizessem tal debate em sala de aula. Porém, vários projetos de lei na visão do programa “Escola sem partido” têm sido desconstruídos pelo Supremo Tribunal Federal (STF) que atesta sua inconstitucionalidade.

Ainda que o teor de inconstitucionalidade seja apresentado pelo STF, os discursos relacionados à refutação da abordagem de gênero na escola continuam sendo pautados por alguns setores sociais conservadores (parlamentares, religiosos, pais, mães, e inclusive por parte de professoras e professores) e produzindo narrativas. As/os parlamentares que tanto em níveis municipais e estaduais, quanto em âmbito nacional, assumem para si e seus mandatos um discurso proibitivo da abordagem de gênero em sala de aula, o defendem em nome da preservação “da moral, da família e dos bons costumes”, assim como de defesa de uma certa neutralidade nas abordagens pedagógicas – e podemos acrescentar - históricas. Os olhares e discursos enviesados sobre os estudos de gênero por esses setores sociais, recriam a ótica moral ou religiosa dos grupos que representam, e com isso buscam frear o debate público de temas que são públicos, os quais exigem políticas públicas de enfrentamento, pois são problemas que atravessam a vida social.

Tais discursos contrários à abordagem de gênero na escola, contribuem para a perpetuação de narrativas e práticas violentas, impedindo a desnaturalização da misoginia, do machismo, do racismo, da homofobia, da transfobia e de diversas ações discriminatórias contra indivíduos ou grupos sociais. Além disso, a não abordagem da educação sexual na escola impossibilita o combate ao abuso sexual cometido contra as crianças, uma vez que a não-identificação por parte de meninas e meninos de situações de abusos e violências que porventura estejam sofrendo em suas relações familiares, parentais e sociais, contribuem para que os ciclos de violências continuem se reproduzindo e fazendo novas vítimas, uma vez que nem sempre a família ou pessoas responsáveis desempenham sua responsabilidade na educação sexual das crianças ou adolescentes. Aliás, é na escola que muitos abusos e violências cometidos contra crianças e adolescentes, têm sido constatados e denunciados às instâncias competentes.

A escola é um espaço público, democrático, de personagens, saberes e realidades distintas. É um espaço onde as diferenças e as diversidades se encontram, e no qual o debate das demandas sociais precisa acontecer. E o ensino de história pode contribuir com essa percepção ampliada das relações sociais, das múltiplas identidades e narrativas históricas. Como destaca Silva (2016, p. 19), o próprio conhecimento histórico e o ensino de história, na contemporaneidade, têm se voltado para o desenvolvimento de formação de cidadania “que se fundamenta também nas singularidades e no respeito pelas diferenças étnicas, religiosas, sexuais das diversas sociedades. Isto é, uma concepção de cidadania pautada, fundamentalmente, na noção de pluralidade”.

Sendo assim, a História das mulheres, os Estudos de Gênero e as práticas de História Pública têm contribuído, de diversas formas, com o uso de diferentes ferramentas e ações para ampliar os diálogos com os públicos, a problematização de temas de interesse social e de demandas do tempo presente, para a construção de conhecimento histórico com os públicos, especialmente com estudantes, coletivos, mulheres, indígenas, negros/as, pessoas LGBTI+, entre outros, e também para a promoção de abordagens pedagógicas e históricas que alarguem a noção de cidadania, de respeito às diversidades, à democracia, à defesa dos direitos humanos, e à existência das identidades plurais, diferentes vozes e protagonismos.

Prática docente, prática historiadora

As reflexões propostas neste texto acerca da relação entre os campos investigativos da História das Mulheres, dos Estudos de Gênero e da História Pública, mediante aproximações na prática docente, prática historiadora, estão construídas em torno de uma espécie de “ego-história”⁵¹, em dois sentidos que se entrecruzam: um, no qual memória e história se encontram e vão configurando minha existência pessoal e social, assim como minha formação docente, experiência profissional e historiadora; e outro, como um caminho metodológico-reflexivo para abordar as relações entre a pesquisa histórica, a docência e as práticas de história pública, que vão se entrelaçando numa perspectiva interdisciplinar e dialógica no cotidiano da pesquisa, do ensino e da extensão, como experiências e possibilidades de uma dimensão pública da prática historiadora.

E nessa ótica, reporto-me às palavras de Ana Maria Mauad (2017, p.39-40), quando ressalta,

[...] que a prática historiadora se alie à prática social na produção de um conhecimento intersubjetivo e reconhecido como válido pelos sujeitos históricos, desenvolvendo aquilo que atualmente propomos como “atitude historiadora”. Tal postura associa-se a uma tomada de posição face aos usos públicos do passado pelos diferentes agentes sociais e da configuração de uma história pública atualmente no Brasil. O que implica em discutir o passado como tema de diferentes escritas da história, bem como a história e seus públicos (não acadêmicos), remetendo-nos para a dimensão pública das narrativas em que se traduzem experiências coletivas sobre passados comuns.

Assim, é desse *locus* da prática docente, prática historiadora, e de pesquisadora da História das Mulheres e dos Estudos de Gênero que compartilho experiências, possibilidades e caminhos, numa perspectiva da história pública, que têm contribuído para uma história acessível das mulheres, para a discussão dos estudos de gênero e de temáticas correlacionadas tanto na escola e na universidade, quanto em contato com a sociedade por meio de ações e projetos extensionistas, com o intuito de discutir dentro e fora da sala de aula, com públicos diversos, a abordagem dos feminismos, das violências de gênero, do feminicídio, do debate de temas e questões sensíveis,

⁵¹ Para pensar esse conceito, e de como a experiência pessoal e social estão implicadas no processo histórico, ver CHAUNU, Pierre; DUBY, Georges; LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre [et al.] **Ensaio de Ego-História**. Lisboa/Rio de Janeiro: Edições 70, 1989; REZENDE, Eliana Almeida de Souza. Um ensaio de ego-história. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 144-153, jan-jun, 2016.

buscando uma história pública com diferentes protagonismos e narrativas, assim como uma educação voltada para as relações de gênero, para as relações étnico-raciais e para os direitos humanos.

Retomo para esse exercício de partilha, as assertivas de Collins e Bilge (2021), quando afirmam que o pensamento crítico e o engajamento político estão interligados entre si. Isto é, que a prática docente pode estar em conexão com a ação, com o ativismo, com o engajamento político, com a busca de respostas para problemas sociais advindos das desigualdades tão incrustadas em nossa sociedade, como a violência de gênero, o feminicídio, o racismo, a homo/lesbo/transfobia, as discriminações de gênero e étnico-raciais, entre tantos outros modos de opressão.

Recorrendo à memória e história que aos poucos vão configurando minha experiência pessoal e social no campo da pesquisa e da formação docente, saliento que, embora o contato inicial com a historiografia referente à história das mulheres, dos estudos de gênero e da temática da violência contra as mulheres, ou violência de gênero, tenha acontecido com a entrada na universidade, na segunda metade da década de 1990, para cursar a graduação em História, e também com a iniciação em pesquisa científica, convém mencionar que todos esses assuntos nos atravessam, enquanto mulheres, desde o processo de socialização, ou seja, já na primeira infância. E continuamos sendo atravessadas ao longo de nossas vidas - e também atravessamos - por meio de discursos e práticas sexistas, ou pelas representações sociais que nos foram apresentadas pela literatura, iconografia e pela historiografia tradicional que criam e reforçam imagens, estereótipos, papéis sociais de gênero que vão se colando em nós, como se fossem algo natural, quando se trata de construções históricas referendadas pelo patriarcado em detrimento das mulheres.

É importante ressaltar que cursar a graduação em História, na década de 1990, já sinaliza a recepção de uma formação docente perpassada pela historiografia da “nova história”, preocupada com novos/as sujeitos/as, temas e abordagens, uma vez que:

O movimento de renovação historiográfica e do ensino de História, ocorrido a partir dos anos 1980 e 1990, no Brasil, marcou de forma sobremaneira as novas bases epistemológicas do ensinar história. Ancorados(as) e em diálogos com os movimentos sociais - como os movimentos negros, LGBTQIA+, feministas e de mulheres - novos(as) sujeitos(as) demandavam que suas vozes fossem ouvidas e suas histórias contadas, inclusive por eles(as) mesmos(as). (Rovai; Nascimento, 2020, p.208).

Na graduação, a aproximação com o campo historiográfico e de pesquisa da História das Mulheres e dos Estudos de Gênero aconteceu já no primeiro ano do curso. Autoras brasileiras como Maria Odila Leite da Silva Dias, Rachel Soihet, Heloísa Buarque de Hollanda, Maria Izilda Santos de Matos, Joana Maria Pedro, Miriam Pillar Grossi, Maria Amélia Azevedo, Marlise Vinagre Silva, Mary Del Priore, Heleieth Saffiotti, Suely Souza de Almeida, Mariza Corrêa, Maria Filomena Gregori, Maria Stella Bresciani, June Hahner, Wania Pazinato, Margareth Rago, entre outras, foram as primeiras leituras que me levaram a esse campo de investigação histórica.

Todavia, essas autoras raramente faziam parte das referências das disciplinas cursadas, no entanto, a aproximação aconteceu por indicações bibliográficas feitas por algumas professoras e professores, e sublinho, nesse sentido, o papel primordial que a professora Hilda Pívaro Stadniky teve nesse processo, pois a partir do segundo ano da graduação, a tive como orientadora de Iniciação Científica, e posteriormente de Mestrado, além de ter cursado com ela, a disciplina de História do Brasil. E ainda, o acesso a essa bibliografia acontece por interesse próprio aos temas, especialmente ao da violência contra as mulheres, que me fazia passar horas na biblioteca, pesquisando referências na base de dados, no tempo das fichas datilografadas, e aos poucos me deparando com variados trabalhos e assim adentrando esse campo de investigação tanto por meio das leituras, quanto pela experiência de pesquisa em arquivos policiais e, mais tarde, no Doutorado, em arquivos penais.

Paralela a essa bibliografia nacional – de diversas áreas – fui apresentada também naqueles anos de graduação as produções internacionais de Michelle Perrot, Natalie Davis, Joan Wallach Scott, Nelly Gonçalves Tapia, Teresa de Lauretis, Arlette Farge, para citar apenas algumas autoras, e referencio ainda os trabalhos de Michel Foucault que foram (e são) fundamentais para adentrar ao debate historiográfico sobre as construções sociais e históricas das relações de poder e das relações sociais de gênero.

A partir dessa imersão na pesquisa da história das mulheres e dos estudos de gênero, uma série de autoras e autores brasileiros e estrangeiros vão contribuindo tanto para a formação docente, quanto para a prática de professora/pesquisadora. Atravessada acadêmica e politicamente por esses referenciais teóricos - e com os que emergem a todo momento - atravesso também a vida de outras pessoas mediante o

ofício de professora, pesquisadora, da prática historiadora, objetivando colaborar com a formação docente, intelectual, profissional e de cidadania, em diálogo com os/as estudantes e os públicos diversos aos quais acessamos.

A trajetória acadêmica, profissional e também a vida pessoal – essas esferas estão interligadas - perpassadas por essas abordagens teórico-metodológicas, orientam as ações e posicionamentos no mundo, e em sala de aula, e nesse sentido, é válido reforçar, “o pessoal é político”, em referência a Carol Hanisch (1969)⁵², pois buscamos – em coletividade, e não no singular – o debate com os públicos, a compreensão histórica das relações sociais, a problematização dos temas de interesse público, a produção de conhecimento histórico e possíveis respostas para problemas sociais, enfrentando-os no tempo presente, como por exemplo a violência de gênero, que atinge a vida de tantas pessoas, e não são assuntos de nível pessoal, são demandas sociais, que exigem políticas públicas eficientes.

Em relação à história pública, Ricardo Santhiago pontua que,

(...) existem quatro discursos que se apropriam dessa expressão. Esse discurso de que a história pública é uma história pública **para** o público, um tipo de história feito para o grande público, que vai muito nessa chave da ocupação de novos espaços, que não o da sala de aula, na facilitação da linguagem; uma história feita **pelo** público, que seriam as histórias feitas por coletivos, grupos de memória, comunidades que assumem então a tarefa, muitas vezes sem aquilo que a gente chama de rigor no uso do método histórico, de produzir as próprias histórias ou memórias, um tipo de história pública fortemente ligado à produção de memória, na verdade; a história pública feita **com** as pessoas – que hoje em dia é o que mais me interessa –, dentro da chave da autoridade compartilhada e da produção colaborativa; e a relação da história **e** público, porque assim como eu acho que a história não pode ser reduzida a essa função divulgadora, também acho que a história pública é mais do que um rótulo conceitual a partir do qual a gente pode pensar os usos públicos da história e do passado (SANTHIAGO, 2020, p.304-305, grifo nosso).

Nesse aspecto amplo de entendimento de História Pública - ou práticas de história pública – é importante salientar que seu desenvolvimento no Brasil, atualmente, não está delimitado, não é algo definido, é um caminho que se faz no percurso. A

⁵² Ensaio feito por HANISCH, Carol. “The Personal is Political”, em 1969. E publicado em FIRESTONE, Shulamith; KOEDT, Anne (Eds). **Notas do Segundo Ano: Liberação das Mulheres**. Nova York: Radical Feminism, 1970. No entanto, essa ideia do “o pessoal é político” também é encontrada no ensaio de JONES, Claudia. “An End to Neglect of The Problems of The Negro Woman!”, de 1949, publicado na revista **Political Affairs**. E também em MORGAN, Robin. **Sisterhood is Powerful: An Anthology of**

História Pública é um campo aberto de pesquisa, de debate histórico, de experiências, possibilidades e práticas.

Dessa forma, analisar nossa prática historiadora e percebermos na relação entre pesquisa, ensino e extensão, potencialidades de práticas de história pública é um exercício necessário para identificarmos que formas ou modos de história pública estamos fazendo – se estamos fazendo - e também para torná-las visíveis, compreendendo-as como possibilidades para uma dimensão pública, e ainda refletir sobre caminhos que desejamos trilhar. É a esse exercício e reflexão que me proponho neste texto.

A prática docente no ensino de história, na educação básica e também no ensino superior, nos revela o quanto a pesquisa da história das mulheres e dos estudos de gênero, se fazem necessárias de serem abordadas em sala de aula, trabalhadas numa linguagem acessível, ouvindo as experiências e saberes das/dos estudantes, compreendendo suas narrativas e concepções sobre gênero, sexualidade, diversidade, direitos humanos, percebendo os usos públicos do passado, e produzindo conhecimento com esse público, dentro da escola e da universidade, assim como fora dessas instituições, em contato com outros públicos. E a perspectiva interdisciplinar tem sido um dos caminhos percorridos em minha prática docente e historiadora, seja em diálogo com a educação, a literatura, o cinema e as artes visuais, para abordagens que tragam para o debate público de sala de aula, ou fora dela, os temas e questões sensíveis e suas demandas no tempo presente.

Para Pereira e Seffner (2018, p. 20), “Pensar um currículo de história para escola básica sem levar em consideração os temas desestruturantes e sensíveis é continuar a pensar um currículo eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista”. Reiteramos que essas considerações também são válidas para o currículo do ensino superior, inclusive para todos os cursos de graduação e pós-graduação, assim como são discussões prementes para ações e projetos extensionistas, na dimensão da história pública.

Os autores afirmam ainda que,

As questões sensíveis nos deslocam e nos colocam no lugar de alguém que aborda o presente ao mesmo tempo que pensa o passado. São

Writings from the Women's Liberation Movement”, publicada em 1970; e ainda, STEINEM, Gloria. **Revolution from Within**, publicado mais recentemente em 2012.

questões que nos levam a discutir o pertencimento e a necessidade que os jovens têm de se reconhecer numa história determinada, de olhar para si mesmos e se autoafirmarem. Ao mesmo tempo, entendemos pensar a diferença na forma da experiência (PEREIRA; SEFFNER; 2018, p.20).

Assim, reconhecer, ouvir e pensar a experiência das/dos estudantes, das juventudes, das mulheres, das pessoas velhas, dos povos indígenas, de pessoas negras, de pessoas LGBTI+, de trabalhadoras rurais, de grupos sociais periféricos, entre tantos outros, é olhar historicamente para o presente em relação com o passado, compreendendo as construções sociais, culturais e políticas que configuraram as relações sociais de poder.

Para Bondía (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Assim, as experiências vividas por essas pessoas – sujeitas/os da história – narradas por si mesmas, e em diálogos, na busca de uma autoridade compartilhada, como sublinha Michael Frisch (1990), colabora para o entendimento dos usos do passado pelos públicos e para uma produção colaborativa, em que os/as sujeitos/as encontram pertencimento nos processos históricos. Esses caminhos da história pública, numa ótica interdisciplinar, têm sido trilhados por pesquisadoras e pesquisadores da história das mulheres e dos estudos de gênero em variadas direções: na prática docente, nos grupos de estudo e pesquisa, nos laboratórios, nas ações e projetos extensionistas, na produção colaborativa com os públicos, na discussão dos temas sensíveis em sala de aula e fora dela, na utilização das mídias sociais, na oferta de cursos voltados à formação docente inicial e continuada e também a distintos públicos e/ou audiências de outras instituições e organizações sociais, e ainda, na produção bibliográfica disponibilizada e acessível aos variados públicos.

Ações integradas entre o ensino, a pesquisa e a extensão: uma dimensão pública da história?

Abordar as relações entre a história das mulheres, os estudos de gênero e as práticas de história pública, nos mostram o quanto esses campos já dialogam entre si, se entrecruzam e se interseccionam na escuta das experiências de diversos protagonismos, na reflexão do fazer histórico, nos diálogos interdisciplinares, nos

processos de pesquisa colaborativa com os públicos, e também nas práticas docente, de pesquisa, de extensão e engajamento político.

As autoras Almeida e Rovai (2013, p. 2-3) afirmam que:

(...) fazer história pública não é só ensinar e divulgar certo conhecimento. Pressupõe pluralidade de disciplinas e integração de recursos diversos. É um novo caminho de conhecimento e prática, de como se fazer história, não só pensando na preservação da cultura material, mas em como colaborar para a reflexão da comunidade sobre sua própria história, a relação entre passado e presente. Enfim, como tornar o passado útil para o presente.

Como já mencionado, a abordagem das temáticas de gênero e suas intersecções com classe, raça, etnia, geração, sexualidade, territorialidade, são assuntos que estão na pauta do dia. Seja na educação básica, na universidade, nas mídias sociais, nos espaços religiosos e legislativos, o debate público sobre tais temas tem criado uma disputa de narrativas históricas, muitas vezes discriminatórias e negacionistas. Nesse sentido, consideramos fundamental “a construção de saberes e práticas históricas que sejam mais democráticas, mais significativas a diversos públicos, e sobretudo, que promovam todo tipo de emancipação”. (PRIORI; PEREIRA; 2020, p. 12).

A experiência em sala de aula, na educação básica, no estado do Paraná, por quase uma década, e que me movimentava para a discussão das questões correlacionadas à história das mulheres e dos estudos de gênero, no ensino de história, me fazia também ansiar para que esse debate encontrasse ressonância em outras disciplinas. Vez ou outra, alguns diálogos conseguiam ser estabelecidos com profissionais da área da geografia, da literatura e das artes, todavia, muito pontuais, pois um trabalho mais efetivo e duradouro não frutificavam, principalmente por duas razões: a dificuldade de planejamento, já que as horas-atividades das disciplinas aconteciam em dias diferentes, e a não-familiaridade de professoras e professores com as temáticas, o que demonstrava a escassa formação continuada para a abordagem desses temas em sala de aula. Embora, atualmente, essa formação continuada aconteça em várias frentes, há ainda muito o que se fazer para que as discussões de gênero ganhem mais terreno na educação básica, principalmente em um cenário político que tem refutado tais debates.

Na docência no ensino superior, uma das experiências importantes a serem compartilhadas são as desenvolvidas mediante a aproximação e diálogo da universidade com a educação básica, por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), uma política pública do Estado – descontinuada a partir de 2018 - que visava a formação continuada de professoras e professores da educação básica paranaense, de diversas disciplinas, com o intuito de produção de conhecimento e de atualizações das abordagens e ações pedagógicas que pudessem ser aplicadas na escola pública, para a melhoria das práticas educativas⁵³.

Entre 2012 e 2017, tive a oportunidade de atuar como docente e orientadora vinculada à universidade, no referido programa, colaborando para a formação continuada de professoras e professores da educação básica, especificamente para os da disciplina de História, e ministrando cursos voltados para a abordagem da história das mulheres, dos feminismos, das questões de gênero e da diversidade. As professoras e professores da educação básica, além de ampliarem seus conhecimentos teórico-metodológicos, pois realizaram vários cursos interdisciplinares, também desenvolveram trabalhos de pesquisa e intervenção pedagógica, com estudantes, com a comunidade escolar e outros grupos sociais. Numa das edições, dentro do plano de trabalho de uma das professoras orientada, organizamos um curso de formação para a comunidade escolar (especificamente, o corpo docente e agentes educacionais) sobre essas temáticas, no município de residência onde ela atuava, e muito pertinentes foram os diálogos ali estabelecidos sobre os usos do passado, com um público interessado, e naquele momento, tão distante do debate acerca desses temas sensíveis. Não seria essa, uma prática de história pública? Além disso, temos que destacar as pesquisas e produções didático-pedagógicas elaboradas por professoras e professores da educação básica, que contribuíram para novas reflexões na ação educacional, novas abordagens históricas e acesso a uma série de materiais didáticos, disponibilizados em canal aberto e gratuito.

⁵³ O programa foi regulamentado no Estado do Paraná, pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010. No âmbito federal havia o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) lançado em 2007, no mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva. O Plano foi um conjunto de programas que visavam melhorar a educação no Brasil, - Educação Básica, Educação profissional e tecnológica, Educação Superior, alfabetização e diversidade -. Tinha um prazo de quinze anos para ser completado, mas acabou descontinuado.

Com uma proposta também de formação continuada às professoras e professores de História da educação básica, e de qualificação certificada, podemos destacar o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), liderado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e oferecido em rede nacional, e que no Paraná tem quatro instituições credenciadas: Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). A partir de 2016, a instituição em que atuo profissionalmente (Unespar), mediante o curso de História, também se credenciou à rede nacional do programa. Por meio da oferta de disciplinas, orientações e diálogos com as professoras e professores da educação básica, ficava evidente a carência de formação continuada na perspectiva da história das mulheres e dos estudos de gênero. Desse processo, várias pesquisas e produções didático-pedagógicas têm sido desenvolvidas por professoras e professores, com públicos diversos – estudantes, docentes, comunidade escolar, e diversos outros grupos sociais – a fim de pensar historicamente os protagonismos, as relações de gênero, as violências, a diversidade, os processos identitários e os feminismos, apenas para citar algumas abordagens.

Nessa ótica da formação continuada, da pesquisa colaborativa, das produções didático-pedagógicas, tanto o PDE quanto os Mestrados Profissionais, exercem uma dimensão pública em seus programas, pois ampliam as reflexões acerca do ensino de história, dialogam com os públicos, desenvolvem práticas colaborativas de pesquisa, e também divulgam conhecimento histórico por meio de vários formatos, tais como produção de textos, sequências didáticas, sites, *podcasts*, documentários e *games*, além de outras práticas que amplificam os protagonismos plurais e as narrativas do passado que alcançam diversos públicos e/ou audiências.

Numa outra vertente, as pesquisas e práticas de histórias públicas que vêm sendo realizadas no Programa de Pós-Graduação em História Pública (PPG-HP), da Unespar, também ecoa experiências distintas, ao propulsar o debate acadêmico sobre práticas de história pública. Na perspectiva da história das mulheres e dos estudos de gênero em diálogo com as práticas de história pública, os trabalhos orientados têm construído conhecimento histórico com públicos diversos, mulheres, pessoas LGBTI+, estudantes da rede básica, por exemplo, e diversas análises dos usos do passado mediante fontes e formatos variados, como o cinema, as artes visuais, a história em

quadrinhos, as mídias sociais, as autobiográficas, as narrativas de diversos protagonismos, entre tantas outras possibilidades de diálogos e produção com o público, pelo público e para o público.

Sabemos que no Brasil, o debate acadêmico sobre a História Pública tem acontecido há uma década, sendo muito recente⁵⁴. Todavia, as discussões e o exercício de história pública há muito tempo são desenvolvidos por historiadoras e historiadores – dentro e fora do espaço acadêmico, em nível nacional ou internacional.

A obra *Minha história das mulheres*, da historiadora Michelle Perrot, é resultado da transcrição de parte de uma série de programas de rádio transmitidos na França em 2005, e que teve grande recepção entre o público não-especialista. Carla Bassanezi Pinski, ao fazer a apresentação da obra traduzida e publicada no Brasil, em 2007, afirma que,

Minha história das mulheres nasceu de um programa de rádio que fez enorme sucesso na França. Transmitida pela Rádio France Culture na voz da própria historiadora, a série radiofônica sintetizou, “traduziu” e divulgou com clareza e entusiasmo, para um público de não-especialistas, o conteúdo de mais de trinta anos de pesquisas e reflexões acadêmicas sobre as mulheres, alcançando uma audiência extraordinária. Publicada em livro, ganhou nas páginas da imprensa francesa elogios como: “texto apaixonante”, “bela ideia”, “resumos inteligente da história das mulheres”, “sensível e pessoal como uma boa conversa ao pé do fogo (PINSKI, *in*: PERROT, 2007, p. 9).

Esse é um exemplo significativo da relação entre a história das mulheres e as práticas de história pública. Desde o início da década de 1970, quando Michelle Perrot passou a pesquisar e escrever sobre a história das mulheres, a historiadora já ministrava cursos a estudantes, no intuito de ampliar a discussão sobre o assunto. Além do programa de rádio já mencionado, da variedade de livros e artigos publicados, Perrot também escreve para o público infanto-juvenil, “em 2001, foi publicado em Évreux, na França, pela Lunes, um livro voltado para o público infanto-juvenil: *Il était une fois...l'histoire des femmes*”, como salienta Joana Maria Pedro (2003, p.511), essas práticas evidenciam o diálogo da historiadora com públicos ampliados, especialistas ou não.

⁵⁴ Destaco duas obras importantes para esse contexto: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011; MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo De; SANTHIAGO, Ricardo (Eds.). **História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. 1 ed. São Paulo- SP: Letra e Voz, 2016.

Assim, as práticas de história pública desenvolvidas por historiadoras e historiadores, atualmente, são formas e modos de exercitar a dimensão pública da disciplina, que há muito tempo já ocorre, e que contemporaneamente ganha espaço de reflexões na historiografia. Além disso, tem se caminhado para a ampliação de diálogos com os públicos especialistas ou não, especialmente com o uso das novas tecnologias e da história digital, seja para produção ou para difusão de conhecimento histórico. Variadas são as experiências que têm produzido colaborativamente com grupos sociais e realizado diálogos interdisciplinares com profissionais de outras áreas. Contudo, muitas práticas de história pública precisam ser narradas, reconhecidas como potencialidades, visibilizadas, exercitadas e analisadas.

Numa outra face da prática historiadora aliada à prática social, e objetivando alcançar um público mais amplo - de dentro da universidade, mas também fora dela - em 2013, criei um grupo público no *Facebook* intitulado *Estudos de Gênero/UNESPAR-Campo Mourão*, para estimular o debate para temas e questões sensíveis, assim como para despertar o interesse público para diálogos mais fundamentados acerca da história das mulheres e dos estudos de gênero, e a conhecer os estudos científicos da área. Os *posts*, a princípio, tinham como objetivo socializar estudos e pesquisas acadêmicas sobre o assunto, tornando público os protagonismos, a diversidade étnico-racial, a pluralidade de identidades de gênero, as sexualidades, os direitos humanos, as experiências sociais, o uso de linguagem inclusiva, o acesso a conceitos diversificados, isto é, divulgar conteúdos que levassem os/as membros/as do grupo ou o público leitor a se ambientarem com a multiplicidade de sujeitos/as e epistemologias. A partir de 2013, algumas parcerias de trabalho interdisciplinar se estreitaram intra e interinstitucional, com pesquisadoras e pesquisadores da área da História, Educação, Letras, Ciências Contábeis, Química, Direito e Psicologia, e percebemos que nossas ações de ensino, pesquisa e extensão se fortaleceriam com a criação de um grupo de estudo e pesquisa que integrasse nossos objetivos de práticas interdisciplinares, de diálogo com públicos diversos, dentro e fora da universidade.

Dessa rede de contato e de afetos, nasceu em meados de 2015, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC), que está credenciado junto à universidade e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). De lá para cá, o GEPEDIC tem suleado nossa prática docente, de

pesquisa, de extensão, de engajamento político, e também de práticas de história pública, sempre numa perspectiva interdisciplinar, o que é próprio dos campos dos estudos de gênero e da história pública. Com a institucionalização do GEPEDIC, o grupo público no *Facebook* foi vinculado ao grupo e ainda naquele ano teve sua nomenclatura alterada para *Estudos de Gênero/UNESPAR-Campo Mourão (GEPEDIC)*, e conta atualmente com 1,1 mil (um mil e cem) membros/as, que são também replicadores/as dos conteúdos ali compartilhados.

A interação com os públicos via grupo do *Facebook* tem amplificado o alcance de audiências, ao disponibilizarmos conteúdo qualificado, debates contemporâneos, demandas dos grupos sociais, assim como promovermos um espaço para trocas de experiências, diálogos e parcerias. Além disso, tem sido um canal de veiculação tanto da programação de nossos eventos, ações e projetos extensionistas, que são abertos à comunidade externa - e que com a pandemia e a modalidade remota, a busca pela participação nas atividades se multiplicaram – quanto para divulgação de produção acadêmica, eventos nacionais e internacionais, dados de pesquisa ou outros materiais desenvolvidos e publicados por componentes do GEPEDIC – pesquisadoras, pesquisadores e estudantes da graduação, do *lato sensu* e do *stricto sensu* - e também por qualquer membro/a que queira publicizar pesquisas e conteúdos sobre os temas referentes ao grupo. E como ressalta Anita Luchesi, (2014, p. 39) “no tempo presente, muitos de nós já não realizam mais seu trabalho sem a mediação das tecnologias informáticas, de comunicação e informação”. É evidente, cada vez mais, que a utilização das mídias sociais têm sido ferramentas importantes para diálogos com os públicos, e também para produção e divulgação de conhecimento histórico.

Dentre as variadas ações e práticas do GEPEDIC, destacamos o projeto de extensão, “Seminário em Educação, Diversidade e Cultura: interlocuções entre a universidade e a escola”, realizado anualmente, e que neste ano de 2021 está em sua quinta edição. E como afirmam as pesquisadoras do grupo, o Seminário promove,

de maneira interdisciplinar e dialógica, um instrumento de formação, interação e reflexão acerca das temáticas das relações de gênero, relações étnico-raciais, das sexualidades e dos direitos humanos, voltadas tanto ao corpo discente, docentes, estudantes e professores(as) da Educação Básica de ensino e demais membros da comunidade interessada, acentuando também o caráter extensionista de suas atividades.(FRANÇA; PRIORI; COQUEIRO, 2020, p. 312-313).

E de maneira interdisciplinar e dialógica acontecem os encontros mensais - abertos à comunidade externa - e que têm uma programação diversificada no cronograma do Seminário. Além disso, há também a realização de cursos e/ou oficinas em parceria com professoras e professores da educação básica, voltadas para o público estudantil, objetivando a formação de uma consciência histórica, de uma educação para as relações de gênero, para as relações étnico-raciais e para os direitos humanos.

Dezenas de outras práticas poderiam ser elencadas para ressaltar as relações entre esses campos investigativos e a dimensão pública da história, especialmente quando se trata da prática historiadora, e em diálogos interdisciplinares, dentro e fora do âmbito acadêmico. Assim, compreendemos que a atuação na pesquisa, no ensino e na extensão permitem pensar as práticas apresentadas como potencialidades, formas e modos possíveis de história pública.

Considerações finais

O propósito neste capítulo foi abordar a relação entre a História das Mulheres, os Estudos de Gênero e a História Pública mediante o exercício de partilha de experiências, possibilidades e caminhos que aproximam tais campos na prática historiadora. Nesse sentido, partimos de um lado, da memória e história da formação docente da própria pesquisadora, da prática historiadora que aos poucos vai se configurando como estudiosa da história das mulheres e das questões de gênero, e de outro lado, do *lócus* da prática docente, da pesquisa, das ações extensionistas e do engajamento político, para evidenciar como essas inter-relações acontecem no cotidiano acadêmico e social, na experiência pessoal e coletiva, e como essas interfaces contribuem para o debate público das temáticas abordadas, para os diálogos com os públicos, bem como para a produção e difusão de conhecimento histórico.

Dessas experiências, possibilidades e caminhos, quatro aspectos se configuram de modo mais evidente na relação entre a História das Mulheres, os Estudos de Gênero e a História Pública. O primeiro é o caráter interdisciplinar, ou seja, o diálogo com outras disciplinas ou ciências. Os Estudos de Gênero, desde o início de sua constituição já vem atravessado por diversos saberes, dialogando com a História, a Antropologia, a Sociologia, e aos poucos se expande para a área da Educação, das Ciências da Saúde, das Ciências Exatas e das Engenharias. A História Pública ou as práticas de história

pública, também são perpassadas por outras áreas disciplinares, tais como o Jornalismo, a Comunicação Social, a área das Letras, das Artes Visuais, da Museologia, da Música, que tanto contribuem para a produção de conhecimento histórico, quanto para a divulgação científica da história.

O segundo aspecto é a proximidade com o público ou os públicos, um elo que atrai a história das mulheres, os estudos de gênero e a história pública. Seja na perspectiva dos públicos enquanto audiência, aqueles que recebem, que entram em contato com os saberes compartilhados, e nesses diálogos criam sentidos e significados para os conteúdos recebidos. Ou na ótica dos públicos enquanto co-produtores, isto é, aqueles que produzem junto, uma produção colaborativa, que compartilham o fazer histórico, que colaboram para os estudos e práticas.

A questão de uma autoridade compartilhada, ou uma responsabilidade compartilhada, tal como abordada por Michael Frisch (1990), é um terceiro aspecto que une esses campos de investigação e práticas históricas, pois a produção conjunta está relacionada aos dois primeiros pontos já elencados, a interdisciplinaridade e os públicos. No que refere aos públicos, Santiago (2020) nos traz importantes reflexões acerca dessa participação na produção de conhecimento, a partir de quatro perspectivas: história para o público; história com o público; história e público; história feita pelo público. Há que se mencionar, contudo, que essas facetas se entrecruzam, nem sempre são abordadas de modo isolado. Na maioria das vezes, essas conjunções estão interseccionadas nas práticas.

Um quarto aspecto é a função social da história enquanto disciplina, que vem ao longo do tempo se expandindo, tanto na questão do ensino, quanto da pesquisa, aproximando os usos do passado e a ligação com temas contemporâneos, refletindo sobre as demandas sociais, os múltiplos protagonismos, saberes e experiências. Além disso, a função de produzir e divulgar conhecimentos históricos plurais, dialogando com os públicos, com saberes distintos, e também sendo propulsora de políticas públicas, pois conhecendo as experiências de pessoas e grupos específicos, em tempos e espaços diferentes, é possível elaborar dinâmicas sociais e políticas que se atentem para as demandas de grupos excluídos historicamente, que valorizem os protagonismos plurais, e que possibilitem a ampliação e preservação de direitos, bem como o respeito à diversidade e às diferenças.

As experiências, possibilidades e caminhos compartilhados, nos mostram que diversas práticas de história pública são desenvolvidas a partir da docência, pesquisa e extensão, bem como da liderança e atuação em grupo de estudo e pesquisa, uma vez que a prática historiadora busca estabelecer diálogos constantes entre a universidade e a educação básica, bem como para com demais grupos da sociedade. Práticas, projetos e ações realizadas em parcerias, em produção colaborativa, com estudantes, pesquisadoras e pesquisadores, professoras e professores da educação básica, coletivos, instituições sociais e órgãos públicos, possibilitam a formação de uma consciência histórica, a construção de uma universidade e escola mais democráticas, o enfrentamento às violências e desigualdades de gênero, e a busca de uma educação antissexista, antirracista, antihomofóbica e uma educação para os direitos humanos.

Referências

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. História pública: entre as "políticas públicas" e os "públicos da história". **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História- ANPUH- Conhecimento histórico e diálogo social**. Natal/RN, 22 a 26 de julho de 2013.

BENEVIDES, Bruna G; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (Org.). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, n. 19, p.20-28.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 20 de maio de 2021.

CHAUNU, Pierre; DUBY, Georges; LE GOFF; Jacques, NORA, Pierre [*et al.*] **Ensaio de Ego-História**. Lisboa/Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

COLLINS, Patrícia; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

FERNANDES, Letícia Oliver; SILVA, Matheus de Paula; CARVALHO NETO, Pedro José de. A história pública que queremos: entrevista com Ricardo Santhiago. **Epígrafe**, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 283-331, 2020.

FORUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. DATA FOLHA-INSTITUTO DE PESQUISAS. **Visível e Invisível:** a vitimização de mulheres no Brasil. 3 ed., 2021, p. 11. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf>

FRANÇA, Fabiane Freire; PRIORI, Claudia; COQUEIRO, Wilma dos Santos. Núcleo de Educação para as Relações de Gênero em articulação com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura: um relato de experiência. In: SÉRIO, Andréa; PRIORI, Claudia (Org.). **Diversidade em fricção:** educação em Direitos Humanos em construção na Universidade. Curitiba, Ed. CBT Brasil Multimídia, 2020, p. 308-333.

FRISCH, Michael. **A shared Authority:** Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History, Nova York: State University of New York Press, 1990.

HANISCH, Carol. The Personal is Political. In: FIRESTONE, Shulamith; KOEDT, Anne (Eds). **Notas do Segundo Ano:** Libertação das Mulheres. Nova York: Radical Feminism, 1970.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). **Atlas da violência 2020.** Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

LUCCHESI, Anita. Conversas na antessala da academia: o presente, a realidade e a história pública digital. **História Oral**, v. 17, n. 1, p. 39-69, jan./jun. 2014.

MAUAD, Ana Maria. Usos do passado e História pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). **História Crítica**, n. 68, Abril-junho, 2017, p. 27-45.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo De; SANTHIAGO, Ricardo (eds.). **História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários.** São Paulo- SP: Letra e Voz, 2016.

PEDRO, Joana Maria. Ponto de Vista. Michelle Perrot: a grande mestra da História das Mulheres mestra da História das Mulheres. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 11, v. 2, julho-dezembro/2003, p. 509-512.

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

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2007.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 17, v. 1, janeiro-abril/2009, p.159-189.

PRIORI, Claudia; PEREIRA, Márcio José (Org.). **Os Estudos de Gênero e seus percursos:** intersecções possíveis com a História Pública. Curitiba, Brazil Publishing. 2021.

REZENDE, Eliana Almeida de Souza. Um ensaio de ego-história. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 144-153, jan-jun, 2016.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; MONTEIRO, Livia Nascimento. **História das mulheres e história pública**: desafios e potencialidades de um ensino posicionado.

REHR, Dourados/MS, v. 14, n. 27, p. 206-230, Jan./Jun. 2020.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 16, v. 2, p. 5-22, Jul/Dez, 1990.

SÉRIO, Andréa; PRIORI, Claudia (Org.). **Diversidade em fricção**: educação em Direitos Humanos em construção na Universidade. Curitiba, Ed. CBT Brasil Multimídia, 2020.

SILVA, Daniel Pinha. Ampliação e veto ao debate público na escola: História Pública, ensino de História e o projeto "Escola sem partido". **Revista Transversos.** "Dossiê: **História Pública**: escritas contemporâneas de História. Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, p. 11-34, Ano 03. set. 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>>.

MEMÓRIA, MEMÓRIA SOCIAL, EXPERIÊNCIA E AUTORITARISMO NO BRASIL

David Antonio de Castro Netto

Era ainda jovem demais para saber que a memória do coração elimina as más lembranças e enaltece as boas e que graças a este artifício conseguimos suportar o passado.

Gabriel Garcia Marquez *in* O amor nos tempos do cólera.

A epígrafe retirada da obra magistral de Gabriel Garcia Marquez pode soar algo provocativa quando o assunto são regimes autoritários marcados por diversos usos da violência, e, no caso das ditaduras latino-americanas, a criação da perversa figura do desaparecido político, alguém que não está vivo, mas, também, não está morto, posto que não há corpo e/ou, ao menos, sua possível localização. Em suma, aquilo que Calveiro (ANO) chamou de poder desaparecedor, que, no Brasil, ganhou materialidade com descoberta da sombria vala clandestina de Perus⁵⁵, no cemitério Dom Bosco, na cidade de São Paulo, no ano de 1990.

O prelúdio acima parece tornar a epígrafe de Marquez ainda mais provocativa. Contudo, tal provocação deve ser vista apenas em aparência, especialmente quando procuramos refletir sobre a relação entre história, tempo, memória e memória social. Isto significa dizer que existem diversos espaços de circulação de diferentes memórias que irão dialogar com as diferentes formas de circulação da memória social, num campo, de resto, que envolve uma disputa política pelo passado, com vistas a legitimar o presente.

Desta forma, o objetivo deste texto é refletir sobre como as memórias sobre a ditadura militar brasileira (1964 – 1985) encontram-se no centro do debate político atual

⁵⁵ O cemitério Dom Bosco recebeu algumas modificações durante os anos 1970, auge da repressão. Além da vala, também estava previsto a construção de um crematório. Os dados levantados demonstram que o uso do espaço seria destinado para desova do conjunto de toda sorte de indesejáveis além dos desaparecidos políticos que caíam na rede do DOI-CODI de São Paulo. Graças ao símbolo “T” nos

e, em segundo, como a manipulação política do uso deste passado procura sedimentar projeto político atual de viés autoritário.

Para cumprir tal objetivo, dividimos nosso texto em dois blocos. O primeiro procura fazer uma discussão sobre a memória em dois momentos: a) quais foram as principais mudanças naquilo que podemos chamar de estatuto ontológico da memória e quais relações as sociedades estabeleciam com ela; b) em termos teórico-metodológicos, como as modificações do campo da memória impactaram a escrita da história, ou seja, em que momento a memória deixa de ser um não objeto de pesquisa para entrar na academia.

No segundo momento procuramos dialogar com uma espécie de “história da memória da ditadura militar”, a partir da tipologia estabelecida por Napolitano (TEXTO UEL) para apontar como a memória sobre o período sofreu alterações na medida em que a sociedade brasileira elaborava, à sua maneira, seus traumas sociais ao mesmo tempo em que tentava manter acordos que permitiram a transição política em 1985.

Memória, memória de si, memória do outro, memória de mim:

As relações entre história e memória, do ponto de vista da produção historiográfica são recentes. Contudo, parece ser fundamental compreender como o impacto da memória modificou não apenas a historiografia, mas a própria noção de História, abrindo caminho para as diversas noções de temporalidade.

Tal compreensão é fundamental na medida em que, a partir dela, é possível observar o deslocamento do papel da memória antes e depois da modernidade, da criação dos Estados Nacionais, dos genocídios do século XX e, mais ainda, como a relação memória e identidade (individual e coletiva) tornou-se parte fundamental das políticas, dos políticos e dos partidos de massa no após Revolução Francesa, num movimento que inaugura um “novo” tempo, ou, uma nova forma de percepção temporal.

Dessa forma, os conceitos de História, memória, identidade e tempo vão se integrando de diversas formas, na medida em que o sentido do tempo histórico se altera, numa perspectiva ocidental, desde os antigos gregos. Ao considerar tais

prontuários foi possível localizar alguns corpos de prisioneiros políticos. Foram encontrados ao todo 1.049 sacos contendo ossadas de centenas de corpos, cuja identificação só poderá ser feita por DNA.

diferenças, acreditamos, ajudara a demonstrar o papel fundamental da memória na percepção dos jogos de poder.

Esta análise deve começar com uma pergunta fundamental: Qual era o papel da memória, da História e do tempo? Francis Yates (2007) conseguiu compreender a função da memória em tais sociedades da seguinte maneira: a memória tinha uma função estocástica, ou seja, servia como depósito de experiências (individuais e/ou coletivas) que forneciam arcabouço de ação para o presente e o futuro.

Não à toa, este “tipo” de memória ganha forma na deusa Mnemósine, que descobriu o poder da memória e passou a dar nomes a objetos e conceitos usados pelos homens. Assim, o ato de lembrar aparece, primeiro, como um ato vinculado à algo externo aos homens.

Yates (2007) mostra como os esquemas de memorização estavam atrelados a objetos e espaços. Em suma, um orador, para decorar seu discurso, memorizava-o vinculando-o a espaços de uma casa, por exemplo, e, durante sua retórica, ia percorrendo tais espaços mentalmente para lembrar-se do que dizer, assim, poderíamos falar de uma “arte da memória”.

Outro discurso grego também se aproxima da memória. A palavra história deriva do termo *histor*, testemunho, ou seja, aquele que viu algo. A história seguiu o curso da investigação através das testemunhas, cujo objetivo básico era apresentar a maior quantidade possível de exemplos do passado com vistas a atingir algo como a sabedoria.

Tal procedimento histórico ganhou na frase de Cícero sua conceituação, História *Magistra Vitae* (história mestra da vida). Narrar a história significava procurar os feitos notáveis no passado que nos indiquem como proceder em situações análogas no presente. Essa concepção da história só pode servir-se de tal procedimento pedagógico na medida em que se admitia que o tempo era contínuo, onde passado e presente se misturassem e resultariam numa mesma duração com validade geral.

Toda essa construção histórico-temporal adquire novo significado a partir do Iluminismo e, especialmente, da Revolução Francesa. Os dois eventos inauguram um tempo novo, cujo impacto na história será decisivo. Destacamos que o tempo deixa de ser o tempo de Deus e do sagrado, como afirmou, por exemplo, Santo Agostinho, do qual derivam as ações humanas e o destino, Juízo Final. Na medida em que o sagrado

sai do horizonte deixa o futuro em aberto, incerto, ou seja, abriu caminho para aquilo que não poderia nem ser repetido ou previsto.

A partir de então, a história não deriva mais da coleta de exemplos do passado e sua repetição no presente, mas a relação passa a ser de casualidade, isto é, compreender quais foram as causas que determinam o presente tal qual ele se encontra. O presente passa ser compreendido como aquilo que ainda não se realizou e o futuro aquilo que pode vir ou não a ser realizado, orientado agora por um tempo que empurra o presente para frente na direção de um futuro desconhecido.

Essa nova experiência radical de um novo tempo encontrou vazão na ideia de progresso proposta pelo iluminismo. O tempo, a partir de então, estaria em marcha, portanto, em regime de progressão. A modificação é sensível no campo da história, sobretudo, porque ela não será mais o espaço da repetição do passado no presente, mas de uma construção do presente a partir do passado. Como aponta Safatle (2015), o passado passará por um segundo processo de revisão, seja ele, de não ser mais estático, mas suscetível as pressões do presente, provocando a sua constante reinscrição.

O conceito de história também sofrerá uma transformação. Não mais apenas a história dos sujeitos (Júlio Cesar, por exemplo) ou das coisas (História do Brasil), mas passará a ser entendida como um metaconceito (KOSELLECK, 2007) que compreenderá a experiência universal, temporalização da experiência, com causas e consequências e velocidade própria.

Entendida assim, o conhecimento histórico estabelece outra relação entre sujeito e o passado. Filósofos como Hegel, Engels e Marx passarão a compreender a história como fonte de descoberta da consciência, não apenas do indivíduo, mas numa reconciliação geral deles com o tempo histórico rememorado. Marx e Engels foram além na medida em que irão procurar a origem da própria natureza humana na sua historicidade e não como algo dado a priori.

História, portanto, passou a ser ponto de encontro entre ser e tempo, que se reconciliarão na memória, agora fundamental na existência do corpo político, presente nas ações de cada indivíduo, como forma de apropriação do tempo capaz de colocar momentos dispersos em sincronia. A mudança é assinalada por Safatle (2015, p. 05):

Deste momento em diante, a consciência não podia mais ser, como ela era para Descartes, simplesmente o nome do ato de reflexão através do qual posso apreender as operações de meu próprio pensamento. Ato através do qual poderia encontrar as operações de meu pensar quando me volto para mim mesmo no interior de um tempo sem história, tempo instantâneo e pontilista que dura o momento de uma enunciação, como vemos na segunda meditação cartesiana. A partir de então, a consciência será fundamentalmente o nome de um modo de apropriação do tempo, ou seja, "consciência histórica", modo de presentificação de um complexo de relações que parecem se articular a partir de uma unidade em progresso. Daí se segue a razão pela qual, a partir do século XIX, a memória será elevada à condição de função intencional definidora da consciência. Com a consolidação da história como discurso, com a consequente determinação da consciência histórica como uma espécie de verdadeira natureza humana, a memória deixou de ser compreendida como um processo de estocagem para ser descrita como algo próximo daquilo que poderíamos chamar de "atividade contínua de reinscrição".

Este é o momento da temporalização da memória, que permite uma narrativa de si em constante reconstrução, sobretudo, porque o passado não é mais o fato imutável que é revisitado, mas são reinscrições que a memória passa a fazer para que o indivíduo consiga compreender sua própria existência na relação passado-presente-futuro.

A plasticidade do passado foi elemento fundamental não apenas para a história, mas, também para outras ciências, como a psicanálise. Assim, o passado não é revisitado não na tentativa de alterar seus eventos, mas seus significados e a possibilidade de reinscrevê-lo na memória como maneira de tratamento na análise em um processo que Sigmund Freud, por exemplo, chamou de "repetir, recordar, reelaborar". Em suma, o sujeito, a partir da modernidade, passa a entender o tempo histórico como essência da subjetividade (SAFATLE, 2015).

Do ponto de vista teórico-metodológico, as mudanças no que diz respeito à memória guardam relação com os eventos do século 20, especialmente, os eventos traumáticos. A "era dos extremos" (HOBSBAWN, 1995) é inaugurada com a Primeira Guerra Mundial cujas estimativas giram em torno de aproximadamente 10 milhões de soldados mortos, 21 milhões de feridos e 13 milhões de civis mortos.

A extensão das baixas, potencializadas pelas novas tecnologias da morte, especialmente, a metralhadora, deram uma guinada na forma e na condução da guerra. Contudo, o que chamamos atenção é para os dados de civis mortos, que, a partir de 1914 só aumentaram.

A partir da Primeira Guerra, os civis passaram a ser, direta ou indiretamente, alvos das bombas e das armas da guerra moderna. Isto, sem dúvida, fraturou a possibilidade da guerra e da violência serem reduzidas ao campo de batalha. A Segunda Guerra, o Holocausto e as bombas atômicas foram eventos decisivos nessa expansão, na guerra ilimitada.

O fim da Segunda Guerra, ainda de acordo com do Hobsbawm (1995), trouxe esperança de um novo tempo de paz, tendo em vista a violência e a extensão de seus efeitos. Porém, em 1951 o mundo assistiria um novo conflito bélico, a Guerra da Coreia e daí, por diante, a guerra e o genocídio passariam a ser constantes no cotidiano do mundo.

Para além da guerra, os anos 1950 – 1980 assistiram aos intensos processos de descolonização na África e na Ásia, também cercados de violência quase inominável, como o genocídio em Ruanda e os massacres cometidos no Vietnã em My Lai ou na Indonésia, em 1965 que levou ao assassinato de 500 mil pessoas.

Por sua vez, a América Latina foi quase que inteiramente tomada pelas ditaduras militares e/ou governos autoritários de direita. Os dados de mortos e desaparecidos políticos não são menos assustadores. Inauguradas no continente pela ditadura brasileira, Argentina, Chile e Uruguai criaram tecnologias de terror bastante eficazes, como a DINA, a polícia secreta chilena do infame governo Augusto Pinochet.

Um dos resultados de tais processos é o surgimento de uma onda de questionamento que sacodiu as ciências humanas em todas as suas esferas. Um deles, como sugere Napolitano (2020), é justamente qual é o lugar dessas pessoas na história. Como lembraremos de nossos mortos e, ainda, como iremos lembrar daqueles que resistiram às múltiplas formas de autoritarismo que grassavam (e grassam) durante todo o século 20?

Ainda de acordo com Napolitano (2020), a aposta das elites políticas era no esquecimento e na possibilidade da memória oficial do Estado e/ou da nação garantirem a unidade política a partir da experiência do esquecimento do genocídio armênio.

Tal aposta fracassa na medida em que a figura do sobrevivente, do resistente e da testemunha entram na cena pública, especialmente, durante e após o julgamento de Adolf Eichmann em Jerusalém. A sequência de sobreviventes que depuseram longamente sobre os horrores dos campos de concentração colocou um questionamento

fulminante no, até então, enquadramento fundamental da memória, a partir do sociólogo francês Maurice Halbwachs.

Desde então, um conjunto de estudos passou a compreender as vicissitudes da memória e suas diversas formas de significação em contextos e espaços sociais diferentes. Alessandro Portelli, Michel Pollack, Paul Ricoeur e Andreas Huyssen são alguns dos analistas que procuram compreender esta dinâmica da memória. Tais transformações teóricas ganharam impulso com a interlocução entre os centros de estudos da memória e os institutos de História do Tempo Presente, a partir de autores como Pierre Nora, René Remmond e Christian Delacroix.

O conjunto destas reflexões, grosso modo, se pautavam por uma espécie de fratura temporal, inaugurada nos anos 1990 e acelerada conforme a tecnologia da comunicação, especialmente, a internet parecia criar uma distância infinita entre o mundo antes e depois da grande rede de computadores.

As mudanças tecnológicas e sociais foram instrumentalizadas por um conjunto bastante heterogêneo de pessoas que se organizavam em diversas pautas (movimento negro, gay, indígena, familiares de mortos e desaparecidos políticos, transexuais, atingidos por barragem, populações originárias da África e Ásia, etc.) que, em comum, questionavam a memória oficial da nação, construída pelo Estado e oficializada por grande parte da historiografia que, no mais das vezes, era eurocêntrica, xenófoba, excludente e se consolida na medida em que mais exclui do que inclui pessoas.

Esta memória oficial e seus construtores, portanto, foram os principais alvos de indivíduos e grupos que reivindicavam uma outra memória, uma nova história e uma nova historiografia. No limite, exigiam uma nova ciência que integrasse e fosse mais autêntica ao denunciar toda a construção teórica que justificou não apenas as guerras, mas, principalmente, os genocídios, massacres, colonizações e toda a sorte de violência que, alegam, é a base de sustentação da modernidade desde, pelo menos, o iluminismo.

A partir de então, existe uma nova tensão entre história e memória. Por um lado, como descrevemos, as aproximações buscavam recuperar as "lacunas" deixadas, seja pela história oficial do Estado, seja por uma proposta teórica nova, menos eurocentrada.

Por outro lado, a tensão entre história e memória também revelou alguns pontos de difícil conciliação. Um deles é o "problema" das disputas pela memória da resistência.

Com apontou Rollemberg (2016), a memória em geral e a memória dos grupos não contém toda a história. Nesse sentido, a pesquisa histórica pode entrar em atrito a ponto da comunidade de historiadores se ver sobre "vigilância", como apontou Pierre Laborie.

No formato assumido pelas sociedades contemporâneas, uma conciliação entre história e memória parece impossível. Em certo sentido, a demanda pela memória exercida pelas vítimas, como sugere Napolitano (2020) extrapola as aporias entre história e memória e coloca um desafio à comunidade de historiadores que envolve questões éticas, epistemológicas e metodológicas. Como historiadores e historiadores farão uso da memória como objeto da história sem tornar-se cativo? Como sugere o autor:

Neste cenário, história e memória devem ser pensada sob o signo de uma incompletude constitutiva do conhecimento, mas que não devem ser sinônimos de incompreensão, irrepresentação ou impossibilidade. Vateria ao historiador, então, buscar equações teóricas que ,mais do que conduzir a respostas inequívocas sobre o passado, orientem a formulação de novas perguntas, sem abrir mão da crença basilar de que algo realmente aconteceu, ainda que este algo sempre escape *in totum*. (NAPOLITANO, 2020, p. 13)

Estas reflexões auxiliam na compreensão do papel predominante do tempo, memória e da identidade a partir do século 19. As diversas formas de memória procuram dar a continuidade da existência dos sujeitos num presente que está em movimento a um futuro, embora não se saiba necessariamente em qual direção. O passado, portanto, passa a ser revisitado não para replicação, mas para compreender as mudanças ocorridas no tempo que levaram a situação em que o indivíduo se encontra.

Contudo, tal retorno à memória não é preciso. Isto quer dizer que os sujeitos conseguem retomar aspectos do passado que são a todo momento reinscritos por novas memórias ou por elementos novos que vão sendo revelados na medida em que tais memórias são elaboradas.

Do ponto de vista coletivo, podemos falar de uma memória do Estado, ou de uma memória oficial construída pelo Estado que procura informar identidades esperadas. Como sugere Pollack (1989) existe um esforço de transposição daquilo que Estado espera que seus cidadãos se lembrem e aquilo que de fato as sociedades conseguem elaborar na memória social sobre determinados períodos.

Tal constatação aponta para o fato de que a memória também pode ser construída a partir das leituras do passado ou reinscrita na medida em que o presente desafia o passado a novas respostas. Tais leituras podem ser manipuladas e/ou tensionadas por grupos políticos diversos, como os partidos políticos, lideranças, movimentos sociais e a mídia.

História Pública e memória: o caso da ditadura militar no Brasil (1964 – 1985):

A trajetória da história oficial do Brasil foi marcada ou pelo apagamento da violência ou pela sua negação. Grosso modo, desde o ensaio publicado por Phillip Von Martius, em 1844 na revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), intitulado “Como se deve escrever a história do Brasil”, ganhou corpo, tanto teórico, quanto no senso comum, a ideia da democracia racial, produto de uma sociedade que soube resolver seus problemas mediante a miscigenação.

Este estatuto se consolidou em diferentes momentos da história política nacional, ainda que as críticas e demonstrações consistentes que tal democracia racial era um mito já existissem desde a virada do século 19 para o 20. De maneira geral, as transições políticas, embora propusessem algumas mudanças, o conceito de nação e do povo manteve-se, com poucas alterações, o mesmo. Nesse sentido, história e ensino de história foram enquadrados num projeto mais amplo de construção do Estado brasileiro elaborado por representantes das elites que integravam os ministérios, o Conselho de Estado, a Câmara dos Deputados e Senado, presidentes das províncias e o corpo burocrático que ganhava forma (BITTENCOURT, 2018).

Até o fim da ditadura militar, em 1985, podemos sintetizar os objetivos do currículo escolar e dos objetivos do ensino de história da seguinte maneira:

Os objetivos centrais da História elaborados pelas políticas públicas do período da democratização populista deveriam limitar-se à disseminação do ideário da “democracia racial brasileira”: a forma pacífica da abolição dos escravos, a importância dos jesuítas na pacificação dos indígenas na fase da colonização, as contribuições dos africanos e dos índios na cultura brasileira... A proposta para o ensino de História era, então, a de contribuir para resolver a equação Estado-povo-nação sob uma história que deveria manter os pressupostos da civilização europeia e esse projeto servia como confronto às várias experiências de renovação das escolas experimentais. (BITTENCOURT, 2018, p. 140-141).

O exemplo tomado do ensino de história tem como objetivo demonstrar que certa memória social sobre o Brasil consolidou uma leitura e um imaginário sobre o passado, cujos pilares estariam assentados em alguma forma de negação da violência na história nacional.

No caso da ditadura militar esse movimento não foi diferente. A manipulação do passado histórico como justificativa tanto para o golpe, quanto para a duração da ditadura foi habilmente utilizada pelos militares. Nesse sentido é interessante notar o que diz o Manual Básico da Escola Superior de Guerra sobre a “origem” do povo brasileiro:

De um modo geral, poderia ser identificado o Homem Brasileiro – como elemento de um complexo étnico que desenvolveu uma cultura relativamente homogênea, paradoxalmente condicionada por culturas heterogêneas – individualista, sentimental, improvisador, cordial, comunicativo, humano e pacifista, Ama a liberdade e a natureza, é lírico, nostálgico, superficial, autodidata, abstrato, idealista, teórico e tolerante. Respeita seu semelhante, suas opiniões, crenças e religiões, mas exerce seu senso crítico e faz humorismo irreverente. É instável, por vezes emocional e patético, por vezes satírico e sutil. Cuida antes de si mesmo, mas gosta de ajudar o próximo. Não tem pressa para solucionar seus problemas, mas o faz quando as circunstâncias o exigem, ainda que muitas vezes de surpresa e improviso. Prefere sempre acomodar, pacificar, mas sabe defender o que é seu, preservar suas conquistas sociais e políticas. Homem que bem expressa uma cultura nova, característica de uma formação peculiar (MANUAL BÁSICO, 1976, p. 235)

Essa leitura do “acomodamento” dos conflitos faz parte de certa tradição brasileira que evita o confronto com o passado para justificar o estado de coisas do presente, com o objetivo de preservação da imagem de pessoas e/ou instituições. Podemos compreender esta tradição como forma de silenciamento histórico. Como discutimos na primeira metade deste texto, isto leva a um confronto entre história e memória.

Silenciamento foi, mais uma vez, o caminho trilhado pela transição política brasileira. Assentados numa lei de Anistia publicada em 1979, ainda durante a ditadura, as FFAA mantiveram se não o controle da velocidade do processo de transição que acelerou depois de 1980, mas do processo político, garantindo a abertura lenta, gradual e segura, como propôs Ernesto Geisel. A Anistia de 1979 teve uma peculiaridade importante: anistiou os agentes do Estado, mas não anistiou os presos políticos.

A lei de Anistia e a ausência de uma justiça de transição impossibilitaram a punição aos crimes e ao conjunto de violações aos Direitos Humanos cometidos por agentes do estado ou a seu serviço durante o período. A derrota no processo político, abriu caminho para uma disputa sobre o significado do período autoritário.

A publicação do livro *Brasil: Nunca mais!* (1985), abriu caminho para a construção de uma “memória dos vencidos”, como afirmaram alguns militares em depoimento ao CPDOC/FGV⁵⁶. A série de atrocidades denunciadas no livro, no primeiro momento, ajudou a dar elementos para uma segunda fase desta memória, que Napolitano (2015) chamará de liberal conservadora.

A lei de Anistia também é considerada como marco da criação de uma memória crítica ao regime militar. O fim do bipartidarismo, do AI-05, da censura e ascensão de novos movimentos sociais, ajudou a avançar no processo de transição, mas, ao mesmo tempo, não foram suficientes para criar uma coalização ampla que incluísse as diferentes frações sociais, liberais, diferentes extratos da burguesia nacional e os movimentos sociais que ganhavam as ruas na direção da ruptura. Este bloco liberal preferiu manter as negociações para uma transição pactuada.

Naquele momento, como aponta Reis Filho (2004) é criado o mito da sociedade como vítima de um Estado Autoritário e, cada um a seu modo e a seu jeito, tentou resistir. Parte desta memória também redesenha a armada, que a partir de então seria um roubo juvenil, que, embora justificado pela ação do Estado autoritário, foi um erro político. A verdadeira resistência estaria no campo da sociedade civil que conseguiu “isolar” e “derrotar” a ditadura pela negociação.

A formatação dessa memória sustenta a projeção de uma sociedade que se mobilizou para recuperar o controle do Estado e deslocá-lo para a democracia. Porém o que podemos observar é a criação de alguns “tabus” políticos tais como: a não punição aos agentes do estado, a continuidade do fantasma da dominação militar sobre o poder civil com a inclusão do malfadado artigo 142 na Constituição de 1988 e a manutenção de quase todas as estruturas das forças de segurança do Estado.

A partir dos anos 1995, com a criação da lei dos mortos e desaparecidos políticos e o primeiro Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) é possível entender o Estado

⁵⁶ CASTRO, D'ARAÚJO e SOARES. Os anos de chumbo: a memória militar sobre a repressão. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

como produtor de memória ou, pelo menos, de revisão de certa memória. Além da lei, arquivos são disponibilizados para acesso da pesquisa, além da transformação de alguns espaços de repressão em museu, como é o caso do Memorial da Resistência, em São Paulo.

Em 2009, o terceiro PNDH explicitava o direito a memória e a verdade. Em 2011, a lei 12.528/2011 cria e disciplina os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade, cujos trabalhos foram encerrados com a entrega do relatório em 2014. Adicionalmente, nos parece importante apontar outras duas leis, mais antigas, mas que ajudam a compor a revisão da memória patrocinada pelo Estado, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que disciplinam o ensino de história indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos escolares públicos.

O aprofundamento das políticas de memória veio de encontro a onda revisionista que varreu a sociedade brasileira desde as manifestações de junho de 2013. As explicações para a eclosão dos protestos são bastante amplas, para o que nos interessa neste texto, salientamos, como apontou Bauer (2014; 2017) que os trabalhos da CNV foram fundamentais para recolocar o debate sobre a herança ditatorial.

A crise política iniciada em 2014 com a radicalização eleitoral promovida pelo partido derrotado, PSDB e seu candidato, Aécio Neves, associado a criminalização da política patrocinado pela operação Lava Jato, causou fissuras nas bases da memória hegemônica.

Nos parece bastante plausível a hipótese de Napolitano (2015). Segundo o autor, ao radicalizar à direita o PSDB desiste de ser depositário da memória hegemônica contra o autoritarismo e começa a flertar com conservadores e reacionários de extrema-direita. Historicamente, PSDB, PT e PMDB colocaram-se como partidos que defenderam a democracia e participaram ativamente, cada um a seu modo, da luta contra a ditadura.

Essa aproximação abriu caminhos para memórias que até então circulavam em circuitos privados, como meios empresariais, o clube militar e frações das FFAA, ganhassem o espaço público, vocalizado por diversos líderes políticos.

A circulação dessas memórias ganhou amplitude pelo uso habilidoso das mídias digitais e pelo simplismo das análises históricas. Algumas vertentes deste discurso podem ser anotada: 1) negacionista/revisionista (NAPOLITANO, 2015 e SA MOTTA, 2021): recusa a existência de tortura ou a justifica com o objetivo de legitimar o papel

dos militares em 1964; 2) nostalgia, compreendem a ditadura como época de prosperidade e segurança; 3) autoritarismo conservador e moralismo, entendem a política como reino da corrupção e se acreditam estar numa cruzada moral para regenerar instituições corrompidas, por meio de movimentos como Escola Sem Partido e o combate a “ideologia de gênero”.

Nesse momento vale retomar o debate da primeira metade do texto. Ou melhor, a tensão entre história e memória. Muitos destes discursos procuram desqualificar as análises científicas sob o mote de “eu não vi” ou em outras afirmações, tais como, “minha experiência não diz isso”. Ou seja, a fronteira entre história e experiência individual é rompida em função da projeção dos desejos de cada um indivíduo ou grupo na realidade social.

A revisão da memória é um processo natural de indivíduos e grupos. Esta revisão leva ao que podemos chamar de reinscrição. Na medida em que o passado é revisado, os fatos ganham outros significados e isso, como sugere Safatle (2015) leva um processo de transformação contínua de si. Assim, aquele que rememora não permanece o mesmo, vai recriando a si mesmo e reconfigurando sua estrutura integrando algo ou alguém que antes não estava ali. Por exemplo, na medida em que reconheço estruturas e/ou atos racistas no passado, não posso mais fingir que não vi ou que não existem.

O que grupos e indivíduos procuram é “proteger” o passado de tais revisões, não pelo passado, mas pelas implicações no presente, ou seja, pela resignificação e pelo (re)conhecimento da mudança. A hipótese do bloqueio da memória (ADORNO, 2008) coloca o problema da memória em dois sentidos. O primeiro é o da preservação, que no sentido aqui empregado, ganha a conotação de permanência de pactos sociais, da impunidade garantida pela lei de Anistia, em suma, pela preservação da identidade construída no tempo, lembrar para repetir. O segundo aspecto é a luta pela resignificação desta memória a partir das lutas do presente. Nesse sentido, rever a memória é transformar o presente para projetar um futuro, um novo futuro é lembrar para não repetir.

Considerações finais

O objetivo deste texto foi propor uma discussão sobre as relações entre história, memória e identidade e os impactos destas oscilações a partir da situação do debate público. As recentes manifestações positivas à respeito da ditadura, promovidas por líderes políticos, meios de comunicação e algumas organizações da sociedade civil não são coincidência, mas, sobretudo, produto de questões colocadas pela revisão do passado imposta pela crise política inaugurada em 2013.

Abre-se caminho, portanto, para questionar de que maneira se constituiu uma memória hegemônica sobre a ditadura que procurou suavizar a ampla participação civil durante os 21 anos de ditadura militar. Nesse sentido, destacamos que esta memória existiu com base no silenciamento de memórias diversas que, por sua vez, não deixavam de circular em outros espaços.

As memórias positivas sobre a ditadura, desta maneira, encontraram canais de circulação mais amplos (especialmente nas mídias digitais), mas, principalmente, encontraram lugares de aceitação no presente que, talvez, ressaltou a tradição brasileira de solucionar as crises políticas pela saída autoritária, seja no golpe militar (como em 1964), seja nos golpes brancos travestidos de impeachment (como em 2016).

Do ponto de vista da historiografia, o debate sobre a continuidade dessas memórias torna o estudo do período mais complexo, na medida em que precisa dialogar com os “sentidos” que são dados pela história pelos sujeitos e os grupos políticos que, na maioria dos casos, visa consolidar uma identidade que resiste às transformações inerentes a todas as sociedades humanas.

Como apontaram Napolitano (2015) e Sá Motta (2021) essas disputas continuarão e, em momentos de convulsão, serão acirradas e giram na órbita dos movimentos de extrema-direita que procuram legitimar o autoritarismo do presente, a partir de uma (re)leitura do autoritarismo do passado, ainda que para isso, ressuscitem antigos inimigos imaginários, como um imaginado comunismo que tomou todas as instituições e ameaça o “verdadeiro” Brasil.

Por fim, tais movimentos colocam uma questão importante sobre o próprio fazer historiográfico. Um dilema, como ressaltamos, que é ético e teórico ao mesmo tempo. De tal maneira, como podemos manter os critérios teóricos-metodológicos para compreender tais períodos, sem nos afastar do compromisso ético de repúdio às

diversas formas de violência que o Estado impõe sobre fração considerável da população brasileira? A memória pode ajudar a compreender tais fenômenos, mas, talvez não seja exagero dizer, não pode ser a depositária fiel do passado, sob o risco de deixarmos um tabu para construirmos outro.

Referências

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

BAUER, Caroline Quanta verdade o Brasil suportará? Uma análise das políticas de memória e de reparação implementadas no Brasil em relação à ditadura civil-militar. **Dimensões**. Revista de história da UFES, Vitória, v. 32, p. 148-169, 2014. ISSN: 2179-8869.

BAUER, Caroline. **Como será o Passado? História, Historiadores e a Comissão Nacional da Verdade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

BITTENCOURT, Circe F. Reflexões sobre o ensino de história. **Estudos Avançados**, São Paulo, 2018. p. 127-150.

CALVEIRO, P. **Poder e desaparecimento**: os campos de concentração na Argentina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

CASTRO, C.; D'ARAÚJO, M. C.; SOARES, G. A. D. **Os anos de chumbo**: a memória militar sobre a repressão. Rio de Janeiro: relume-Dumará, 1994.

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos**: o breve século XX. 1. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

KOSELLECK, R. **Futuro passado**. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

MOTTA, R. P. S. **Passados presentes**: o golpe de 1964 e a ditadura militar. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NAPOLITANO, Marcos. Recordar é vencer: as dinâmicas e vicissitudes da construção da memória sobre o regime militar brasileiro. **Antíteses**, Londrina, v. 8, n. 15, p. 09-44, novembro 2015.

NAPOLITANO, Marcos. Desafios para a história nas encruzilhadas da memória: entre traumas e tabus. **História: Questões & Debates**, Curitiba, jan-jun 2020. 18 - 46.

POLLACK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, junho 1989. 03 - 15.

REIS, Daniel Aarão. Ditadura e sociedade: as reconstruções da memória. In: REIS, D. A.; RIDENTI, M.; SÁ MOTTA, R. P. **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964 - 2004)**. Bauru: Edusc, 2004. Cap. 2, p. 29 - 52.

ROLLEMBERG, D. **Resistência:** memória da ocupação nazista na França e na Itália. 1. ed. São Paulo: Alameda Editorial, 2016.

SAFATLE, V. Curso: História, memória, sofrimento. **Academia.edu**, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/32400124/Curso_integral_Historia_memoria_sufrimento_2015

YATES, F. **A arte da memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

OS USOS PÚBLICOS E POLÍTICOS DAS TEORIAS CONSPIRATÓRIAS

Marcos Meinerz

Desde o início da década de 2010, o Brasil e o mundo ocidental enfrentaram (ou ainda enfrentam) graves crises econômicas, políticas e sociais. Em âmbito nacional podemos citar: as manifestações de Junho de 2013 que escancararam a crise da democracia representativa brasileira (SILVA, 2018); a eleição para presidência da República em 2014 entre Dilma Rousseff (PT) e Aécio Neves (PSDB), vencida pela petista por uma pequena margem de diferença (51,64% contra 48,36%), que trouxe à tona a grande polarização política existente no país; e a crise política de 2016 que culminou no Golpe contra Dilma Rousseff e na ascensão de um “conservadorismo reacionário” (BRAZ, 2017). Nesse ambiente de crise observamos o aumento de casos de ódio, violência, xenofobia e intolerância contra minorias sociais e adversários políticos, bem como a ascensão da extrema direita no país.

Internacionalmente podemos mencionar a crise imobiliária de 2008, causada pela grande especulação e pela elevação abusiva dos valores dos imóveis nos Estados Unidos, que atingiu vários países do mundo e teve como consequências a falência de inúmeros bancos, a queda do consumo mundial, a diminuição de crédito e de lucros de empresas e demissões em massa. Concomitantemente a tal fato, em 2011, a Europa começou a sofrer com uma intensa crise migratória originada no aumento do fluxo de pessoas oriundas da África e da Ásia que estavam (e ainda estão) buscando refúgio na União Europeia devido a conflitos sociais, culturais, políticos e econômicos em seus países de origem. Como consequência dessas duas crises, a extrema direita europeia se fortaleceu e muitos imigrantes passaram a sofrer com a intolerância, xenofobia e a violação de seus direitos humanos.

Vale ressaltar também o processo de saída do Reino Unido da União Europeia iniciado em 2017 e concluído em janeiro de 2020. O *Brexit*, como ficou conhecido, foi

motivado, entre outros, pelo nacionalismo britânico, pela vontade de autonomia econômica do Reino Unido e pela crise migratória que desagradou a população britânica. A alegação era de que os refugiados estavam gerando uma pressão extra sobre o estado assistencialista britânico, além de comprometer a segurança nacional (terroristas em potencial), afetar o mercado de trabalho e influenciar demasiadamente a cultura britânica. Estes elementos foram muitos utilizados pela campanha pró *Brexit* e tiveram grande importância em seu êxito.

Além disso, a pandemia do novo Coronavírus, iniciada no final de 2019, está provocando uma séria crise humanitária, econômica, política e social em vários países do mundo, principalmente àqueles que minimizam os seus efeitos ou simplesmente os negam. Mas, qual é o objetivo de citar estas crises? O ponto é esclarecer que em ambientes de crise e caos, quando a sociedade se encontra fragilizada e desnorteada, temos o fortalecimento de um fenômeno político muito tóxico à democracia, à história e à ciência em geral: o mito conspiratório.

Utilizadas pelos indivíduos como chave explicativa de uma 'realidade caótica', transformando-se em parte de suas identidades sociais, as conspirações são facilmente observáveis em nosso cotidiano devido a existência de inúmeras delas: Pizzagate, QAnon, Marxismo Cultural, Plano Kallergi, Terra Plana, Vacinas provocam autismo, Covid-19 foi criada em laboratório, Kit Gay, entre outras, só para citar as mais conhecidas atualmente.

De acordo com o historiador francês Raoul Girardet (1987), as teorias conspiratórias se encontram no cerne dos mitos políticos presentes no imaginário da sociedade contemporânea, sendo quatro os principais: o mito da Conspiração maléfica que procura submeter os povos à dominação de forças obscuras e perversas; o mito do Salvador ou apelo ao chefe salvador, restaurador da ordem ou conquistador de uma nova grandeza coletiva; o mito da Idade de Ouro da qual convém redescobrir a felicidade ou de uma Revolução redentora que permitirá à humanidade entrar na fase final de sua história e assegurar para sempre o reino da justiça; e o mito da Unidade, ou seja, a ideia de uma sociedade coesa, feliz e igualitária.

Fato é que as teorias conspiratórias (e os mitos políticos em geral) se fortalecem em ambientes sociais e psicológicos de insegurança, inquietação, incerteza, temor ou angústia, pois são nos períodos mais críticos da sociedade, de fortes tensões sociais que

elas se afirmam com maior clareza e exercem com maior violência o seu poder de atração. A crise pode ser provocada por uma aceleração muito rápida do processo de evolução histórico, rupturas repentinas do meio cultural ou social e desagregação dos mecanismos de solidariedade que ordenam a vida coletiva (GIRADET, 1987, p. 180).

Muitas dessas teorias podem parecer absurdas e sem sentido, contudo, elas geralmente possuem implicações na realidade das pessoas que acreditam nelas, afetando as suas vidas e a sociedade em geral. Nas páginas que se seguem abordamos as principais teorias conspiratórias que surgiram por causa das crises mundiais da década de 2010, as suas características, como elas se apresentam ao público, de que maneira as pessoas se deixam seduzir por elas, como podemos combater esse pensamento corrosivo presente na sociedade e o mais importante: quais são seus usos políticos.

As conspirações

“Mas essa é minha opinião”. Nos dias de hoje, tal frase se tornou corriqueira em discussões sobre fatos do passado ou sobre outros tópicos com comprovações científicas. Por exemplo, mesmo que comprovado a ineficácia do uso da hidroxicloroquina e da Ivermectina no combate precoce ao Coronavírus, muitos continuam a acreditar que elas podem realmente ajudar, ainda mais quando o presidente da República Jair Bolsonaro ajuda, constantemente, a propagar tal ideia por meio de inúmeras *Fake News*. Vivemos em um contexto complicado para várias áreas da ciência devido aos negacionismos, às teorias conspiratórias, às minimizações e às próprias *Fake News*. Como afirma Ricardo Figueiredo de Castro,

Especialistas de diversas áreas do conhecimento explicam que a Terra é esférica, ou melhor, elipsoide; que a humanidade realmente chegou à Lua e que as vacinas são estatisticamente seguras; que as pirâmides foram construídas pelos seres humanos, que o covid-19 é uma doença potencialmente letal etc. Contudo, para muitos, nada disso parece ser suficiente. Os mitos persistem independentes da ciência e da lógica (CASTRO, 2020).

Como os fatos científicos viraram “questão de opinião”, a verdade passa a ser relativa, pois o mais importante para as pessoas são as suas próprias convicções e não os fatos comprovados pela ciência. Chamamos isso de “pós-verdade”, um conceito que

se relaciona ou denota circunstâncias nas quais os fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que o apelo a emoções ou crenças.

Um fato que devemos observar é que a desvalorização da ciência, entre outros motivos, também está atrelada a propagação das *Fake News* no cerne da sociedade, uma vez que elas se tornaram a ferramenta pela qual muitas pessoas compreendem a sua realidade. Mediante o aplicativo *Whatsap* inúmeras delas são disseminadas diariamente para milhões de pessoas que as recebem como explicações autênticas sobre os eventos políticos e sociais do presente e do passado. De acordo com Castro, as *Fake News* ajudam a difundir, em grande quantidade, as teorias conspiracionistas, pois “a conexão entre as duas é tão forte que, não raro, muitas teorias da conspiração assumiram hoje uma forma noticiosa, ou seja, são socialmente disseminadas como notícias e recebidas como explicações legítimas sobre eventos políticos” (CASTRO, 2020).

De acordo com Micah Issit (2012), os conspiracionista pensam que o passado e o presente da humanidade são controlados por grandes forças demoníacas, por isso eles tentam desmentir a versão oficial de um acontecimento, desmascarando supostas intenções maléficas e ocultas de certos grupos ou indivíduos. Nesse mesmo caminho, Michael Barkun (2003) afirma que os crentes nesse tipo de pensamento possuem uma visão de maniqueísta da realidade, uma vez que compreendem o mundo como uma luta eterna entre os reinos do bem versus o do mal e que esta polarização persistirá até o fim dos tempos, quando as forças das trevas finalmente serão derrotadas.

Esse fato pode ser observado no Covid 19. Os chineses são representados como o reino do mal empenhado em conquistar o mundo por meio da disseminação de uma doença mortal em escala mundial. A formação do vírus não pode ter acontecido de forma natural, pela ação do ser humano na natureza, pois, na visão de mundo conspiratória nada acontece por acaso: acidente ou coincidência não existem. Todos os acontecimentos foram muito bem planejados. Dessa forma, nada é como parece: as aparências enganam porque os conspiradores querem enganar a fim de disfarçar suas identidades ou as suas atividades. Tudo está conectado, o complô está em todas as partes da sociedade, ainda que escondido dos olhares da população (BARKUN, 2003).

Teorias conspiratórias que afirmam que os chineses criaram o vírus intencionalmente já foram descartadas por inúmeros cientistas⁵⁷, contudo, depois de mais de um ano do início da pandemia o ministro da economia do Brasil, Paulo Guedes, declarou no dia 27 de abril de 2021, que foram os chineses que inventaram o coronavírus⁵⁸. A ideia que perpassa essa teoria é a de que o Covid-19 foi criado em laboratório por cientistas chineses com o objetivo do país se beneficiar com a crise global. Isso aconteceria, principalmente, por causa da queda do preço do petróleo e das ações de grandes empresas ao redor do mundo, além de uma valorização do dólar, que aumentaria o lucro dos chineses com a venda de títulos públicos americanos.

Em março de 2020, por exemplo, o ex-presidente do Irã, Mahmoud Ahmadinejad, em sua conta na rede social *Twitter* afirmou que o vírus é uma arma biológica criada nos laboratórios chineses e que o próprio Bill Gates estaria nessa conspiração com o objetivo de ter futuros grandes negócios. No Brasil, além de Guedes, o Presidente Jair Bolsonaro, seus filhos e parte dos seus seguidores acreditam e compartilham a conspiração de que a pandemia tem ligação com o plano de recuperação econômica do governo chinês.

Contudo, não foi a única conspiração que surgiu sobre o vírus. Alguns afirmam que ele teria vindo do espaço, de carona com um meteorito que caiu no norte da China. Após algumas buscas, não foram encontradas evidências que o mesmo teria caído no local indicado. Outros afirmam que não se trata de um vírus, mas sim de uma doença causada pelo sinal 5G e que, novamente, Bill Gates estaria criando uma vacina objetivando implementar um chip nas pessoas com o poder de monitorá-las. Ainda, há aqueles que acreditam que as fezes da vaca acarretam em grandes benefícios contra a Covid, como os hindu indianos. Por considerarem o animal um ser sagrado, passam por um “ritual de purificação” (banho de fezes) uma vez por mês para evitar a doença⁵⁹.

Nesse contexto, conseguimos analisar uma característica muito importante das teorias conspiratórias: a sua implicação na realidade. Não é uma regra, mas as pessoas que acreditam nesse tipo de ideia podem agir de acordo com essas crenças irracionais, tendo consequências no mundo real. De acordo com Chip Berlet (2009), as conspirações

⁵⁷ Estudo publicado pela revista *Nature Medicine* concluiu que o Covid-19 evoluiu naturalmente. O estudo pode ser visualizado em: <https://www.nature.com/articles/s41591-020-0820-9>. Acesso: 17/05/2021

⁵⁸ Declaração pode ser visualizada em: <https://cutt.ly/mbnkLJr>. Acesso em: 04/05/2021.

⁵⁹ Estas teorias podem ser visualizadas em: <https://cutt.ly/9bNfTZH>. Acesso: 17/05/2021.

são sintomas de atritos sociais, podendo criar um ambiente em que o racismo, o fanatismo, o antissemitismo e outras formas de preconceito e opressão podem florescer. Para Jeffrey Bale (2007) elas formam ilusões coletivas que, no entanto, refletem medos reais e problemas sociais verdadeiros. Assim, a crença em teorias da conspiração ajuda as pessoas a darem sentido a uma realidade inóspita e confusa, racionalizando as suas dificuldades atuais e aliviando parcialmente seus sentimentos de impotência. Neste sentido, não são diferentes de qualquer número de crenças religiosas, sociais ou políticas, e por isso são merecedoras de um estudo sério.

Por exemplo, mundialmente, milhares de agressões e ataques a asiáticos foram registrados durante a pandemia. Em Southampton, Reino Unido, o professor universitário chinês Peng Wang foi espancado por quatro homens nos arredores de sua residência. Em Londres, o estudante chinês Jonathan Mok foi agredido em ataque de "coronavírus racista". Nos Estados Unidos o centro *Stop AAPI Hate*, criado para registrar episódios de ódio, violência, assédio e discriminação, registrou quase quatro mil relatos, em menos de um ano, de agressões físicas e xingamentos a chineses⁶⁰.

No Brasil não é diferente. Por causa de crenças conspiratórias, muitos asiáticos relataram e denunciaram agressões sofridas desde o início da pandemia, escancarando o ódio, a xenofobia e o preconceito existente em nossa sociedade. Publicações ofensivas nas redes sociais, agressões no metrô, nas ruas e em espaços públicos e autoridades brasileiras, como o ex-ministro da educação Abraham Weintraub, afirmando que a China criou o vírus para se fortalecerem na geopolítica mundial, são exemplos de como teorias conspiratórias alteram o equilíbrio social. Em fevereiro de 2020, no Rio de Janeiro, a estudante de Direito da UFRJ, Marie Okabayashi de 23 anos, publicou em sua conta do *Twitter* um vídeo mostrando o exato momento em que é agredida verbalmente por uma senhora de 75 anos: "olha lá a chinesa saindo, sua chinesa porca, nojenta, fica aí espalhando doença para todos nós, contaminam tudo, roubam empregos do nosso povo e espalham doenças"⁶¹.

Em 2016, o episódio conhecido como "*The Pizzagate*" demonstrou o perigo e o poder da propagação de teorias conspiratórias no seio da sociedade. Em dezembro daquele ano, durante a campanha eleitoral para presidente dos Estados Unidos, Edgar

⁶⁰ Os casos podem ser visualizados, respectivamente, em: <https://cutt.ly/ubNhWGa>, <https://cutt.ly/ubNhWGa> e <https://cutt.ly/hbNhAnF>. Acesso: 17/05/2021.

⁶¹ Depoimento pode ser visualizado em: <https://cutt.ly/fbngTn7>. Acesso: 24/03/2021.

Maddison Welsh, de 28 anos à época, armado de um fuzil invadiu a pizzaria *Comet*, em Washington, para investigar pessoalmente as denúncias que vinculava o local a uma rede de pedofilia. Ele chegou a disparar a sua arma, contudo ninguém ficou ferido, sendo preso pela a polícia rapidamente.

Tudo começou quando o site *Wikileaks* publicou mensagens de John Podesta, diretor da campanha presidencial de Hillary Clinton, com James Alefantis, dono da pizzaria, contendo informações sobre uma campanha de arrecadação de fundos eleitorais. Pouco tempo depois, usuários do *Reddit* e *4Chan*⁶² começaram a especular que essas mensagens estariam relacionadas a ligação entre Alefantis, o Partido Democrata e uma rede de pedofilia e tráfico sexual de menores. A pizzaria seria a sede, enquanto Clinton e Podesta os seus líderes.

De acordo com reportagem de Fabio Previdelli (2020), para os crentes nessa conspiração tudo estava muito claro: “*cheese pizza*” (pizza de queijo) era um codinome para “*child pornography* (pornografia infantil), por causa da coincidência entre as iniciais das duas palavras; a palavra pizza era usada para se referir a meninas; “*hot dog*” (cachorro quente) era pra meninos; e a palavra “*sauce*” (molho) significava orgia. Outra evidência ‘óbvia’ era de que as paredes da pizzaria eram pintadas pelo artista plástico Arrington Dionysio, conhecido por representar em suas pinturas pessoas nuas, cenas de sexo e violência. A partir dessas ‘evidências’, vários sites começaram a difundir essa teoria, tornando-a muito popular. A paranoia foi tanta que Michael Flynn, general indicado a conselheiro de segurança nacional do presidente Donald Trump, também começou a difundi-la em sua conta no *Twitter*.

Pouco tempo depois, com investigações do FBI, descobriram que a teoria conspiratória do “*Pizzagate*” foi impulsionada por sites de extrema-direita com o objetivo de difamar Hillary Clinton, a candidata à presidência na época, e manipular as pessoas em benefício de Donald Trump. Inclusive, um dos maiores difusores de tal teoria foi Mike Cernovich, importante membro do grupo de extrema direita denominado “*Alt Right*”.

⁶² O Reddit é uma rede social e agregador de notícias que conta com conteúdo gerado e compartilhado pelos próprios usuários. A plataforma é organizada como um fórum e o conteúdo do Reddit é compartilhado pelos próprios usuários, que pode ou não ser originais dos próprios autores (fotos, vídeos, textos, etc.), links para notícias e artigos, vídeos compartilhados em outros sites e etc. Mais informações: <https://ap.startse.com/artigos/como-um-forum-do-reddit-influenciou-o-mercado-de-acoes-americano>. Acesso: 31/07/2021.

Contudo, o caso “*Pizzagate*” foi o precursor de outra conspiração que se tornou muito famosa nos Estados Unidos: QAnon. Difundida por amplos setores da extrema direita do país desde 2017, a teoria conspiratória do QAnon afirma que Hillary Clinton, Barack Obama, Tom Hanks, Bill Gates, George Soros, a família Rothschild, Angela Merkel (que seria neta de Hitler), Papa Francisco, astros de Hollywood, youtubers e membros do Partido Democrata dos Estados Unidos comandariam uma rede diabólica de pedofilia global, além de serem adoradores de Satanás e bebedores de sangue de recém nascidos (para conseguirem juventude eterna). O messias salvador do mundo contra os pedófilos canibais seria o próprio Donald Trump.

De acordo com artigo de Yolanda Monge (2020) para o portal *El país*, o nome QAnon é a soma de duas ideias: a letra “Q” designa a pessoa com maior acesso a informações confidenciais do Departamento de Energia do país, mas ninguém sabe quem é ela de fato. “Q”, portanto, seria o profeta desse movimento. Como ele opera nas sombras, na clandestinidade, agindo no anonimato, ao “q” acrescentaram “Anon”, abreviação de anônimo. Ele atua deixando pistas, migalhas e indícios de informações na internet para que seus seguidores as decifrem e, assim, consigam desmascarar a rede mundial de pedofilia que estupra e assassina crianças em cerimônias secretas, além de terem como objetivo destruir a civilização judaico-cristã ocidental. Dessa forma, os que acreditam nessa conspiração pensam que estão prestes a descobrir algo muito importante, único e obscuro.

Nas características dessa teoria encontramos mais um mito político presente no imaginário da sociedade contemporânea: a do messias salvador que restaura a ordem e vence as forças das trevas, que no caso é a rede internacional de pedofilia. Como efeito, os crentes no QAnon começam a seguir e venerar Trump, pois pensam que ele consegue “enxergar” ou “ler” na realidade e na história aquilo que os outros ainda não conseguem. Por esse motivo, em torno da sua figura de salvador se fixam emoções e esperanças. De acordo com Girardet (1987), o messias se torna a voz de todos os homens e mulheres, agindo não apenas para o povo ou em seu lugar, mas enquanto o próprio povo, uma vez que o povo encontra nele o seu rosto. O aparecimento desse líder salvacionista e o apelo à sua intervenção na sociedade também é mais comum em períodos de crise e incerteza social.

Nascida de setores trumpistas, a teoria do QAnon ganhou força com o início da crise humanitária criada pela pandemia do Corona Vírus, atingindo seu ápice quando muitos de seus adeptos invadiram o Capitólio (Congresso dos Estados Unidos), localizado em Washington, no dia 6 de janeiro de 2021. O fato ficou marcado pelo ativista de extrema direita Jacob Anthony Chansley, de 32 anos, apoiador de Trump e do movimento QAnon (inclusive se auto denomina como "*QAnon Shaman*"), que estava vestido de calça bege, um cocar de pele de urso, chifres, pintura facial branca, vermelha e azul e portando uma lança com a bandeira dos Estados Unidos.

Chansley e os demais crentes do QAnon são exemplos daquilo que podemos chamar de "exército de Trump" que utiliza teorias conspiratórias com o intento de angariar adeptos a sua causa. Ainda mais quando o próprio Trump deixou claro, em 2019, sua aprovação ao movimento ao ser questionado sobre a crença de que ele mesmo estaria libertando o mundo de uma seita de pedófilos satânicos. Para não perder seus eleitores declarou que "se posso ajudar a salvar o mundo de problemas, estou disposto a ajudar" (FANJUL, 2021). Isso é uma característica importante: as conspirações são ferramentas que podem ser utilizadas por líderes políticos para mobilizar uma massa de seguidores ou para justificar a perseguição a determinados grupos (BERLET, 2009). Quando isso acontece, podemos observar a formação de um ambiente em que o fanatismo e o racismo podem florescer, como pudemos observar no caso da invasão ao Capitólio.

Marjorie Taylor Greene, seguidora de Trump e adepta do Q'Anon, foi eleita para deputada de um distrito do sul do estado da Geórgia, nos Estados Unidos, em novembro de 2020. Apesar de ter classificado a conspiração de "desinformação" em 2021, enquanto se defendia de não ser expulsa de comissões do congresso, em vídeo no *Youtube* de 2017 afirmou que QAnon seria um patriota que ama muito seu país, "está na mesma página que nós e é muito pró-Trump. Estou muito animada que agora exista uma oportunidade única de tirar essa conspiração global de pedófilos adoradores de Satanás, e acho que temos o presidente certo para fazer isso" (Extra, 2020). A congressista, portanto, obteve ganhos políticos por acreditar e difundir tal teoria.

Continuamos a falar dessa conspiração adiante, pois algumas considerações são necessárias. Na história um dos melhores exemplos da utilização de teorias conspiratórias para recrutar seguidores e perseguir adversários (ou seja, seus usos

políticos) foi feita pelos nazistas por meio do livro "Protocolos dos Sábios do Sião". Forjado pela polícia secreta do Czar Nicolau II da Rússia, em 1903, tinha por objetivo desqualificar os seus adversários políticos apresentando atas de um suposto congresso secreto realizado por um grupo de conspiradores judeus que planejavam e infiltrar na economia, na imprensa, nas forças armadas e nos partidos políticos de todo o mundo. A finalidade desses judeus conspiradores seria implantar uma monarquia que dominaria o mundo (GINZBURG, 2007). Apesar de ter sido rechaçada como uma falsificação, a obra foi difundida rapidamente pelo cenário europeu depois da Revolução Bolchevique de 1917, que foi apresentada como resultado real da conspiração judaica, como estava previsto nos protocolos. A ideia era de que os judeus estariam controlando e "infectando" toda a democracia, o comunismo, os governos do mundo, a mídia e o comércio internacional.

Para os nazistas esta conspiração forneceu a imagem de um inimigo demoníaco nacional em comum, dando coesão ao grupo, uma vez que culpavam os judeus por todos os males do mundo: o liberalismo, o comunismo, a corrupção, o fim do mundo tradicional, etc. Além disso, foi utilizado para angariar adeptos ao movimento, que enxergavam a figura de Hitler como a última esperança de livrar os alemães da ameaça judaica.

No Brasil, não podemos esquecer o governo de Getúlio Vargas, em setembro de 1937, divulgou ao povo brasileiro um documento chamado "Plano Cohen", no qual revelava uma suposta conspiração por parte dos comunistas com o objetivo de tomar o poder no Brasil. A conspiração foi apresentada no programa de rádio *Hora do Brasil* pelo então chefe do estado-maior do exército, general Góes Monteiro. Logo depois, o governo decretou Estado de Guerra, perseguiu os seus opositores e colocou em vigor uma nova constituição que eliminava partidos políticos, autorizava prisões, invasão de domicílios e instituía a pena de morte no país. Apresentando-o ao público e consequentemente o manipulando, Vargas ganhou o apoio social necessário para instituir a ditadura do Estado Novo, entre 1937 a 1945. "Como se soube anos mais tarde, o suposto plano comunista não passava de um embuste criado para manter Vargas no poder" (LEAL, 2021).

Anos mais tarde, em 1964, um dos motivos para que o golpe civil-militar acontecesse no Brasil foi o medo existente em uma grande parcela da população de que

o presidente Jango Goulart, com suas reformas de base, estaria conspirando para implementar o comunismo no país. Esse “perigo comunista” ou “perigo vermelho” serviu como justificativa para o golpe de 1964, sendo, dessa forma, um dos elementos que legitimaram o evento.

Podemos afirmar que a consequência mais grave da existência de teorias conspiracionistas no cerne da sociedade, são os seus usos políticos. De acordo com o historiador estadunidense Richard Hofstadter (1964), elas corroem o debate público ao prejudicar o diálogo no cerne da sociedade quando transformam adversários em inimigos. Consequentemente, ameaçam a ordem democrática, pois se o adversário conspira, as ferramentas da democracia não funcionam, abrindo espaço para regimes autoritários. Para Castro (2020), uma das estratégias daqueles que usam as teorias conspiratórias com fins políticos é disseminá-las em massa por meio de *Fake News* em diferentes mídias e canais com o objetivo de minar o debate público “realizado na Internet com mentiras e ataques verbais, não deixando espaço para o surgimento de um debate baseado em troca e confrontação de informações e ideias – essa tática é chamada de *firehosing*” (CASTRO, 2020).

Segundo Lemes de Castro (2019), a tática do “*firehosing*” (em tradução livre “fluxo de uma mangueira de incêndio”) tem como a arma a disseminação repetida, em várias plataformas, da desinformação, originando um fluxo ininterrupto.

No vasto liquidificador de conteúdos das plataformas algorítmicas, essa desinformação mistura-se às informações verdadeiras. Além disso, quem pratica a desinformação acusa com frequência seus críticos e adversários de o fazerem (Trump considera sistematicamente como “notícias falsas” as que não lhe agradam), aumentando a desorientação. Um resultado plausível dessa combinação de fatores é uma espécie de anomia informacional, tomando em outra chave o termo de Durkheim, a fim de designar a perda de parâmetros para discriminar o que é verdadeiro ou falso. Esse cenário gera em tese um grau zero de sentido; dependendo, contudo, da força da desinformação e da receptividade de quem a consome, pode prevalecer o sentido falso (LEMES DE CASTRO, p. 12, 2019).

O uso recorrente à desinformação tem por objetivo estimular o entusiasmo de seus seguidores e, no mínimo, semear a anomia entre seus antagonistas, se não for possível conquistá-los: “assim, a campanha de Trump direciona anúncios a prováveis

eleitores de Hillary tentando convencê-los a não comparecer às urnas, ou até a votar em Jill Stein, a candidata do Partido Verde” (LEMES DE CASTRO, p. 12, 2019).

A ação do “*firehosing*” provoca uma retroalimentação de informações falsas que podem criar um “efeito de verdade”, pois a ideia é de que quanto mais a informação falsa ser repetida por conspiradores em suas produções, mais plausível que ela seja verdade. Isso acaba produzindo uma espécie de pseudoconfirmação que faz as pessoas acreditarem no que estão lendo ou, no mínimo, passível de se acreditar.

Da mesma forma que o “*firehosing*”, as teorias conspiratórias misturam desinformação (ou mentiras) com informações verdadeiras para dar certa credibilidade e/ou fornecer alguma inteligibilidade à narrativa de suas produções. Como afirma Girardet, um discurso mitológico exerce seu poder de atração quando está inserido em um meio social no qual existe certo estado de receptividade. Isto significa que, para ter alguma possibilidade de eficácia, a mensagem a ser transmitida deve corresponder a certo código já inscrito nas normas do imaginário e do real, pois os mitos políticos não se desenvolvem somente no plano da fábula, livre do contato das realidades históricas e sociais. As conspirações, por exemplo, carregam uma grande e pesada densidade histórica, tendo como efeito o fato de nenhuma, ou quase nenhuma, “de suas expressões que não possa ser relacionada mais ou menos diretamente com dados factuais relativamente precisos, facilmente verificáveis em todo caso, e concretamente apreensíveis” (GIRARDET, 1964. p. 51).

A teoria do QAnon não se restringiu ao ambiente político e social dos Estados Unidos, ganhando diferentes roupagens e variações. No Brasil ela se manifestou por meio do “*Kit Gay*” que seria distribuído em escolas públicas com o suposto objetivo de estimular a libertinagem sexual e a homossexualização das crianças, exterminando as bases da moralidade religiosa e do que se convencionou chamar de “família tradicional brasileira”.

De acordo com Richard Romancini (2018), durante os dois mandatos do governo Lula tivemos um saldo positivo nos debates sobre os direitos das mulheres e dos grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis/Transexuais, assim como sobre o aborto, união civil entre homossexuais, leis criminalizando a homofobia, etc. Foi nesse ambiente que, em 2009, foi criado o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos LGBT (PNPCDH-LGBT), que afirmou a importância da educação envolvendo a

diversidade e propôs a criação de um projeto de cooperação público governamental para as escolas públicas do Brasil. Assim, esta é a origem do “conjunto de materiais educativos destinados à abordagem e à prevenção ao bullying homofóbico em escolas, apelidado pejorativamente pelos críticos conservadores de ‘kit gay’” (ROMANCINI, 2018).

Os materiais educativos fariam parte do Projeto Escola sem Homofobia, criado pelo Ministério da Educação, à época comandado por Fernando Haddad, consistindo em: um caderno de orientação ao educador; seis boletins voltados aos estudantes; cartaz de divulgação do projeto; cartas de apresentação/orientação da iniciativa aos gestores e educadores; e três vídeos educativos com guias de discussão. Depois do projeto ser apresentado no Congresso Nacional, no dia 23 de novembro de 2010, passou a provocar várias controvérsias e discussões, principalmente pelo então Deputado Jair Bolsonaro que começou a difundir várias *fake news* sobre o mesmo.

Em 30 de novembro, o deputado Jair Bolsonaro (então no Partido Progressista do Rio de Janeiro), tendo já participado de programa de TV para falar do assunto, faz um discurso no plenário da Câmara¹⁰, com inverdades (como a de que o material seria distribuído a alunos de sete anos) e distorções/substituições (como a associação entre homossexuais e pedofilia: “Essa história de homofobia é uma história de cobertura para aliciar a garotada”). Tal discurso levaria os apoiadores do deputado a apelidarem o material de “kit gay”. Em maio do ano seguinte, Bolsonaro produz e divulga um boletim, que ficou conhecido como “Informativo do Kit Gay”, no qual realiza uma série de distorções ao criticar o conteúdo do PNPCDH-LGBT (ROMANCINI, 2018, p. 97).

A bandeira do “kit gay” apareceu com mais força durante a disputa eleitoral de 2018, sendo um elemento importante para a vitória de Jair Bolsonaro. Inclusive, em outubro daquele ano, o então candidato à presidência mencionou o “kit” em uma entrevista ao Jornal Nacional, da Rede Globo. Marcada por uma série de distorções da realidade e *fake news*, mais uma vez Bolsonaro afirmou que ele estimulava a sexualização precoce em crianças e a pedofilia no seio da sociedade. Fatos que como vimos não correspondem à verdade. Apesar disso, é importante destacar que com a conspiração do “Kit Gay”, Bolsonaro conseguiu criar um inimigo demoníaco em comum, os “comunistas” do Partido dos Trabalhadores (ou qualquer um que fosse contra ele), fundamentando a necessidade de defender a “família tradicional brasileira”.

O Brasil também possuiria seus representantes da rede de pedofilia mundial: Xuxa, Luciano Huck, alguns ministros do Supremo Tribunal Federal, políticos do PSOL e o *youtuber* Felipe Neto. Todos possuem em comum o fato de serem críticos ao governo de Jair Bolsonaro. Felipe Neto que faz grande cruzada contra o presidente em suas redes sociais, foi alvo de uma campanha de difamação na internet por meio de inúmeras *fake news*. Em julho de 2020, milhares de vídeos e imagens começaram a ser disparados em massa para o Facebook, Instagram e Whatsapp com informações caluniosas sobre ele, a grande maioria o acusando de pedofilia. As *fakes* mostravam supostas publicações antigas de Neto em redes sociais com as seguintes mensagens: “a culpa da pedofilia é dessas crianças gostosas”⁶³ e “criança é que nem doce, eu como escondido”.⁶⁴

Contudo, o “kit gay” não foi a única teoria conspiratória utilizada para angariar adeptos ou perseguir adversários políticos de Bolsonaro. A teoria do “Marxismo Cultural” dominou grandes áreas do debate político dos últimos anos, principalmente entre alas da extrema direita brasileira. Tendo como principal expoente e difusor o astrólogo Olavo de Carvalho, o mote dessa conspiração gira em torno dos comunistas, financiados pelo grande capital, empenhados em dominar a mídia tradicional, as universidades, as artes e as escolas para, assim, controlar a mente de toda a sociedade e não apenas dos governantes. Dessa forma, os comunistas dominariam o mundo não pela política, mas por meio da cultura, pelo “politicamente correto”.

Podemos observar tal fato em artigo publicado no *blog* “*Marxismo Cultural*”, de cunho negacionista e de extrema direita, intitulado “*Politicamente Correto – a vingança do Marxismo*”⁶⁵. Segundo o artigo, sem autor declarado, o politicamente correto quer alterar o comportamento, o pensamento e até as palavras que nós usamos. “De modo significativo, isto já está feito. Quem quer, ou o que quer, que controle a linguagem, controla o pensamento. O Politicamente Correcto é, de facto, Marxismo cultural”⁶⁶.

⁶³ Fake News pode ser visualizada em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2020/05/25/verificamos-felipe-neto-pedofilia/>. Acesso: 08/06/2021.

⁶⁴ Fake News pode ser visualizada em: <https://br.ifunny.co/picture/felipe-neto-o-felipeneto-crianca-e-que-nem-doce-eu-c7RhGBdr7>. Acesso: 08/06/2021.

⁶⁵ Artigo pode ser visualizado em: <http://omarxismocultural.blogspot.com/2012/10/politicamente-correcto-vinganca-do.html>. Acesso: 09/06/2021.

⁶⁶ Disponível em <http://omarxismocultural.blogspot.com/2012/10/politicamente-correcto-vinganca-do.html>. Acesso: 09/06/2021

De acordo com Castro (2020), essa teoria surgiu na década de 1990, depois que o “socialismo real” chegou ao fim. Essa conspiração se baseia na ideia de que os marxistas da Escola de Frankfurt (incluindo Antonio Gramsci) estariam desenvolvendo os direitos humanos dos negros, das mulheres, dos homossexuais e o multiculturalismo com o objetivo de destruir os valores da sociedade estadunidense: o patriarcado, a religião, a heterossexualidade, a ordem política, etc. “O fato de vários desses marxistas serem de origem judaica corroborava, para alguns de seus defensores, essa teoria da conspiração” (CASTRO, 2020). Por exemplo, sobre o multiculturalismo o blog “*Marxismo Cultural*” afirma que:

é apenas outra palavra para "dividir e conquistar", colocando os vários grupos étnicos e culturais uns contra os outros, destruindo a coerência da sociedade Ocidental a partir do seu interior [...]. O Politicamente Correcto é Marxismo com uma operação ao nariz. O Multiculturalismo não tem nada a ver com a tolerância e a diversidade; é, sim, uma ideologia de ódio anti-Ocidente criada com o expresse propósito de destruir a civilização Ocidental.⁶⁷

No Brasil, o movimento “Escola sem Partido”, que se dedicou sistematicamente a atacar professores e a universidade pública, acusados de doutrinadores, possui como base ideológica essa teoria conspiratória, contribuindo para que nos últimos anos “os professores tenham se tornado alvo de discurso de ódio que chega às vezes a agressões verbais e físicas” (CASTRO, 2020). Além disso, os seus crentes acreditam que ela está materializada no Brasil por meio do Foro de São Paulo, que seria uma espécie pacto ou aliança entre o Partido dos Trabalhadores e ditadores comunistas para conquistar a América Latina.

Muitos apoiadores, participantes e ex-participantes do governo Bolsonaro já demonstraram em entrevistas que possuem suas visões de mundo e de política baseadas nessa teoria conspiratória, como, por exemplo, Ernesto Araújo. Em 2019, afirmou em palestra no *Heritage Foundation*, centro de estudos conservadores de Washington, que temas como justiça social e mudança do clima são “pretextos para uma ditadura” e que a globalização foi sequestrada pelo marxismo. Assim, a ideologia globalista seria “o amálgama da economia globalizada com o marxismo cultural infiltrado em suas instituições” (Marin, 2019). O general Villas Bôas foi outro que declarou guerra

⁶⁷Disponível em <http://omarismocultural.blogspot.com/2012/10/politicamente-correcto-vinganca-do.html>. Acesso: 09/06/2021

ao “politicamente correto”, que estaria incorporado na defesa dos direitos das minorias. Segundo ele, o politicamente correto adquiriu um caráter de ideologia, transformando-se em ferramenta de ação do imperialismo moderno. Em sua lógica, quanto maior a ênfase nas teorias de gênero, maior a homofobia. Quanto mais se combate a discriminação racial, mais ela se intensifica. “Quanto maior o ambientalismo, mais se agride o meio ambiente; e, quanto mais forte o indigenismo, piores se tornam as condições de vida de nossos índios” (GUROVITZ, 2021).

Dessa forma, podemos inferir que o atual governo nacional é altamente influenciado por teorias conspiratórias, basta lembrar que o presidente Bolsonaro acredita veementemente na teoria de que a China inventou o Covid 19 com fins políticos e econômicos. Deixou isso claro em inúmeras entrevistas concedidas, seja para a imprensa ou para os seguidores em seu “puxadinho” no Palácio do Alvorada. Um dos últimos ataques, no tempo desse artigo, aconteceu no dia 5 de maio de 2021, quando sugeriu que a China teria se beneficiado economicamente com a pandemia e que o vírus poderia ter sido criado em laboratório. Segundo Bolsonaro “é um vírus novo, ninguém sabe se nasceu em laboratório ou por algum ser humano que ingeriu um animal inadequado [...]. Qual o país que mais cresceu seu PIB? Não vou dizer para vocês”⁶⁸.

Michael Foucault (1979) pode nos ajudar a entender a utilização de teorias conspiratórias por determinados grupos políticos ao afirmar que é o discurso que possibilita a sua coesão e onde reside seu poder. Dessa forma, o discurso conspiratório tem por função fornecer essa coesão, promovendo a unidade e sentimento de pertencimento dos seguidores desses grupos.

Para finalizar uma última questão parece-nos importante esclarecer: por que as pessoas acreditam nessas distorções da realidade? Sintetizando aquilo que foi escrito nas páginas anteriores, uma resposta possível é que a crença é facilitada pelos sentimentos e emoções que as teorias conspiratórias despertam e provocam no público. De acordo com Silva (2010) por mais fantasiosas que possam parecer, as pessoas tendem a acreditar nelas pelas boas sensações que experimentam quando tomam conhecimento das mesmas, pois podem despertar nos indivíduos a sensação de posse sobre algo secreto e não acessível a todos, de modo que se sintam especiais e

⁶⁸ Discurso pode ser visualizado em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/05/em-novo-ataque-bolsonaro-sugere-que-china-faz-guerra-quimica-com-covid.shtml>. Acesso em: 11/06/2021.

privilegiados. As pessoas acreditam em tais teorias baseando-se em mínimas evidências, provando que é plausível admitir que elas são “emocionalmente atraídas” por esse tipo de ideia, principalmente em épocas de tensão social quando elas podem moldar mais fortemente a opinião das pessoas.

Considerações finais

É imprescindível entendermos criticamente como funcionam as teorias conspiratórias, pois, assim, compreendemos melhor o que está acontecendo no Brasil e em outros países do mundo. Para analisarmos plenamente governos que utilizam conspiracionismos com objetivos políticos precisamos escapar à visão racionalista que quer ver cálculos racionais em tudo. Para os entender, muitas vezes, necessitamos sair desse campo e entrar nas complexas ideias irracionais que eles seguem. Por mais que seus inimigos sejam imaginários, os perigos sociais e políticos desse tipo de governo são reais. Governos autoritários nascem elegendo inimigos da pátria, da família tradicional e da religião, uma vez que a constante ameaça de um inimigo maléfico e conspirador justifica a sua existência, impulsiona-os e move seus apoiadores.

Cabe destacar que vivemos em um contexto em que o conhecimento histórico está sendo visto, cada vez mais, como uma questão de mera opinião e não como uma ciência portadora de condições teórico-metodológicas de explicar/averiguar o passado humano. Quando os professores são vistos como doutrinadores comunistas, discursos negacionistas, conspiratórios e falsos acerca da realidade ganham espaço. Além de serem tóxicos à democracia por criarem discursos de ódio contra certos grupos, ajudam a ocultar as classes ou grupos políticos e econômicos que realmente dominam as relações na sociedade (CASTRO, 2020).

Nesse sentido, é imprescindível uma história cada vez mais pública, que se preocupa com a necessidade de expandir o conhecimento histórico para além da academia, esforçando-se para torná-lo cada vez mais acessível aos indivíduos, analisando o seu próprio ofício e refletindo sobre a sua função social. Tal método ou reflexão pode ser muito útil para combater as teorias conspiratórias e negacionismos que inundam o debate público atualmente, evitando que se espalhem como forma de explicar e compreender a realidade.

Referências

BALE, Jeffrey. Political paranoia v. political realism: on distinguishing between bogus conspiracy theories and genuine conspiratorial politics. In: **Routledge Taylor & Francis Group**. Patterns of Prejudice, vol. 41, no. 1, 2007.

BARKUN, Michael. **A culture of Conspiracy**: Apocalyptic Visions in Contemporary America. London: University of California Press, 2003.

BERLET, Chip. **Toxic to Democracy**: Conspiracy Theories, Demonization, & Scapegoating. Somerville, EUA: Political Research Associates, 2009.

BRAZ, Marcelo. O gole nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017.

CASTRO, Ricardo Figueiredo. Teorias da Conspiração: da Revolução Francesa às fake News do Whatsap. In: **Café História – história feita com cliques**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/fake-news-teorias-da-conspiracao-dicursos-de-odio/>. Publicado em: 22 jun. 2020. Acesso: 13/05/2021.

EXTRA. **Seguidora do QAnon se elege para Câmara dos Estados Unidos**. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/mundo/seguidora-do-qanon-se-elege-para-camara-dos-estados-unidos-24727479.html>. Publicado em: 03 nov. 2020. Acesso: 19/08/2022.

FANJUL, Sergio. Teorias conspiratórias do QAnon varrem o mundo e são mais perigosas do que parecem. In: **El país**. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-01-12/teorias-conspiratorias-do-qanon-varrem-o-mundo-e-sao-mais-perigosa-do-que-parecem.html>. Publicado em: 12 jan. 2021. Acesso: 25/05/2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GIRARDET, Raoul. **Mitos e mitologias políticas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GUROVITZ, Helio. Os inimigos imaginários do general Villas Bôas. In: **Época**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/epoca/helio-gurovitz/os-inimigos-imaginarios-do-general-villas-boas-24888626>. Publicado em: 19/02/2021. Acesso: 10/06/2021

HOFSTADTER, Richard. The Paranoid Style in American Politics. In: **Harper's Magazine**. Edição de Outubro, p. 77-86, 1964.

ISSIT, Micah. Conspiracy Theories: an overview. In: MCCAFREEY, Paul. **The Reference Shelf**: Conspiracy Theories, vol. 84, n. 1, 2012.

LEAL, Bruno. Fake News: do passado ao presente. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. **Novos combates pela história**. São Paulo: Contexto, 2021.

LEMES DE CASTRO, Julio Cesar. Excentricidade, desinformação e polarização Assimétrica: máquinas de guerra híbrida em plataformas algorítmicas. In: **Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. XXVIII Encontro Anual da Compós, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 11 a 14 de junho de 2019.

MARIN, Denise Chrispim. Ernesto Araújo: 'Justiça social e clima são pretextos para a ditadura'. In: **Veja**. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/ernesto-araujo-justica-social-e-clima-sao-pretextos-para-a-ditadura/>. Publicado em: 11 set. 2019. Acesso: 09/06/2021.

MONGE, Yolanda. QAnon, a nova teoria da conspiração que se prepara para entrar no Congresso dos EUA. In: **El País**. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-09-17/qanon-a-nova-teoria-da-conspiracao-que-se-prepara-para-entrar-no-congresso-dos-eua.html>. Publicado em: 17 set. 2020. Acesso: 26/05/2021.

PREVIDELLI, Fabio. Pizzagate: a mentira que influenciou a última eleição presidencial dos Eua — e quase terminou em tragédia. In: **Aventuras na história**. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/pizzagate-mentira-que-influenciou-ultima-eleicao-presidencial-dos-eua-e-quase-terminou-em-tragedia.phtml>. Publicado: em: 08 de out. 2020. Acesso: 24/05/2021.

ROMANCINI, Richard. Do “Kit Gay” ao “Monitor da Doutrinação”: a reação conservadora no Brasil. In: **Contracampo**, Niterói, v. 37, n. 02, p. 87-108, ago. 2018/ nov. 2018.

SILVA, DANIEL. Junho de 2013: crítica e abertura da crise da democracia representativa brasileira. In: **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 83-110, jan./jun. 2018.

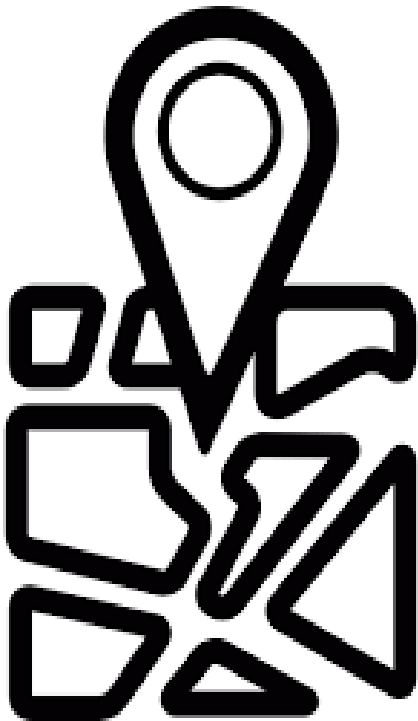
SILVA, Sandra. **Teorias da conspiração**: sedução e resistência a partir da literacia mediática. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 2010.

LUGAR (ES)

1. **substantivo masculino**

parte delimitada de um espaço; local, sítio, região.

local onde se está ou se deveria estar; posto, posição, ponto.



LUGARES DE VIVER, ENSINAR, APRENDER E FAZER HISTÓRIA PÚBLICA: Entre o colonial que deshumaniza e o decolonial prehe de possibilidades

Elison Antonio Paim

Cyntia Simioni França

[...] E quem garante que a história
É carroça abandonada
Numa beira de estrada
Ou numa estação inglória

A história é um carro alegre
Cheio de um povo contente
Que atropela indiferente
Todo aquele que a negue

É um trem riscando trilhos
Abrindo novos espaços
Acenando muitos braços
Balançando nossos filhos [...]

(Cancion Por La Unidad de Latino América
Música de Pablo Milanes e Chico Buarque de Hollanda)

Convidamos os leitores a uma reflexão inicial a partir das três estrofes da canção *Canción por la unidad de latinoamérica* para nos provocar a pensar os lugares da história e produção de conhecimentos históricos e educacionais.

Pensarmos por um lado o lugar da história do imobilismo, da separação e por outro lado a história de toda a nossa gente, de um outro lugar - do movimento. Nesse sentido, apresentamos inicialmente alguns aspectos a partir do lugar de história da colonização, da deshumanização, da negação. As empresas coloniais no Brasil, nas Américas, nas Áfricas, nas Ásias, Oceanias foram se apoderando e encarcerando os corpos e mentes, as terras e a natureza, quer na sua dimensão animal, vegetal e mineral.

Embora tenha ocorrido e continue ocorrendo uma apropriação e expropriação pelos diferentes colonizadores europeus, precisamos olhar para além da dicotomia vencedores e vencidos. Preferimos pensar nos resistentes - a resistência está acontecendo para mais de quinhentos anos na busca por resistir, existir e (re) existir. Mesmo com o jogo contínuo entre resistência e opressão ainda se mantém as dualidades entre humanos/inumanos, cidadãos/não cidadãos ou subcidadãos, como diria Jéssé de Souza (2018). Divisões estas que atingem amplas parcelas dos seres humanos do planeta.

Os impérios europeus constituíram possessões e nas suas diversas formas foram construindo e instalando um padrão de poder com base em princípios da colonialidade moderna. Esta colonialidade não foi pautada numa relação formal entre povos ou nações, e sim na forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade, e as relações intersubjetivas se articulam entre si por meio do mercado capitalista mundial e da noção de raça. Lembremos que muito do sistema colonial foi sendo estruturado e construído na ideia de raças e na racialização dos diferentes povos.

Os colonizadores preocuparam-se em destruir imaginários, em invisibilizar sujeitos e tornar alguns grupos sociais subalternizados para que assim pudessem afirmar seu próprio imaginário e poder colonizador. Usurpações dos territórios, usurpação das riquezas, usurpação ideológica, usurpação de conhecimentos/saberes e usurpação das gentes. Para tal intento utilizaram múltiplas estratégias para naturalizar e internalizar pensamento, história e patrimônio único tudo em nome do modelo racional, moderno, cristão, heterossexual e eurocêntrico. Considerando este modelo/padrão o único correto, a única forma de ser e estar no mundo e para concretizá-lo construíram a subalternização epistêmica do outro, do não europeu, a própria negação, esquecimento e apagamento dos processos históricos dos não europeus.

A imposição do pensamento racional eurocêntrico se constituiu como emblema da modernidade, calcando-se na racialização e despojamento dos saberes intelectuais como sustentáculo do poder de padrão material e intersubjetivo (QUIJANO, 2009).

Para não ficar citando todos os autores e autoras, destacamos que este diálogo é ancorado no pensamento decolonial/intercultural de latino-americanos como Catherine Walsh (Equador), Aníbal Quijano (Peru), Walter D. Mignolo (Argentina), Silvia Cusicanqui (Bolívia), Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico), Ramón Grosfoguel (Porto Rico), Fidel

Tubino (Peru) e dos brasileiros, Luiz Fernandes Oliveira, Vera Candau, Maria Antonieta Antonacci, Claudia Miranda, dentre vários outros.

As noções europeias de sexualidade, epistemologia e espiritualidade foram transpostas para os mundos não europeus para “la subalternización epistémica del otro no europeo y la propia negación y olvido de procesos históricos no europeos” (OLIVEIRA; CANDAU, 2013, p.279) e aqui podemos acrescentar as noções de patrimônio, de memória e de história. Desse modo, os povos não europeus passaram a ser racializados, classificados, patologizados de acordo com a hierarquia europeia assim “as noções europeias de sexualidade, epistemologia e espiritualidade” (GROSFOGUEL, 2009, p.392) foram transpostas para os mundos não europeus. Os europeus definiram quais eram as raças inferiores e superiores (lembrando que nesta perspectiva brancos são superiores, indígenas estão no meio do caminho e negros a camada mais baixa ou inferior). Nesta lógica de reafirmação da racialização os europeus debateram durante muito tempo se indígenas possuíam alma, se africanos e africanas possuíam alma, estes por serem considerados descendentes de Cam⁶⁹ mereciam ser escravizados como castigo divino. É um grande debate que não vamos aprofundar neste momento, trazemos apenas para situar os leitores. Portanto, foi a partir desta lógica que os seres humanos foram classificados entre inferiores e superiores. Esta hierarquização se mantém até nossos dias, basta lembrar uma frase utilizada com muita frequência em nosso país para marcar a superioridade/inferioridade: “Você sabe com quem está falando”?

Sendo assim, os demais povos como inferiores poderiam ser submetidos, escravizados, torturados e até eliminados fisicamente sem o menor constrangimento caso não aceitassem o modo de vida considerado superior e correto, o modelo, a norma do que deveria ser o sujeito. A colonização aconteceu e continua acontecendo em várias frentes, como esses autores e autoras com quem temos dialogado têm chamado de colonialidade do poder, colonialidade do ser, do saber e colonialidades da natureza - e hoje, mais recentemente, de gênero, do tempo e várias outras.

Considerando que a colonialidade vai além da colonização, e nesse sentido a *colonialidade do poder* como uma forma de classificação social, que tem como base a

⁶⁹ Um dos filhos de Noé, personagem bíblico que teria desrespeitado o pai e por este foi amaldiçoado. Como maldição todos os seus descendentes seriam escravizados.

hierarquia racial e sexual, distribuindo as identidades sociais em superiores e inferiores. Dessa forma, a raça tem sido preponderante, tem ocupado papel central nesse processo. E citando Catherine Walsh (2008, p.136) "Este es el uso de «raza» como patrón de poder conflictivo y permanente que desde la colonia hasta hoy ha mantenido una escala de identidades sociales con el blanco masculino en la cima y los indios y negros en los peldaños finales, éstas últimas como identidades homogéneas y negativas". Então, são denominados negros e "índios" colocando todos no mesmo bloco, no mesmo grupo de forma a homogenizar todos como aqueles que não são.

Passamos então a *colonialidade do ser*, que tenta capturar a forma como essa saga colonizadora se apresenta pela linguagem e na experiência vivida dos sujeitos. Conforme Nelson Maldonado-Torres (2007, p. 154), "La colonialidad del ser es una expresión de las dinámicas que intentan crear una ruptura radical entre el orden del discurso y el decir de la subjetividad generosa, por lo cual representa el punto máximo de este intento." A colonialidade do ser desemboca na desqualificação de forma ampla dos subalternizados sufocando as possibilidades de existência dos sujeitos à colonialidade, portanto, reforça a não existência. Esse processo todo de destruição dos povos, das comunidades as quais os múltiplos povos originários/indígenas e negros/africanos foram sendo designadas como bárbaros, não modernos, como não civilizados ou simplesmente como uma mercadoria a ser comercializada como escravizada.

Um outro aspecto da colonialidade é a *colonialidade do saber*, que se evidencia especialmente nos sistemas educativos - em todos os níveis e idades - dos quais o primado é por conhecimentos e ciências pautadas na modernidade e racionalidade eurocêntrica. Nesse sentido, vide a nossa concepção e organização da produção historiográfica - em nosso país e vários outros países- centrada na ideia de uma história europeia, e os demais povos que se adequem ou passem a existir após essa história, esse contato com a Europa.

Dessa forma, se descartou/descarta a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas, os outros conhecimentos, outras memórias e experiências que não sejam as dos homens brancos europeus ou europeizados⁷⁰. Ocorre um racismo

⁷⁰ Aqueles que mesmo vivendo sob o jugo colonial e da colonialidade nos países que foram colonizados por europeus se percebem como descendentes de europeus e sonham ser reconhecidos como tal. Aqueles que se identificam e vivem conforme o padrão europeu.

epistêmico relacionado à política e à sociedade e esse desconsidera e deslegitima a capacidade epistêmica de certos grupos e pessoas com a finalidade ora explícita, ora velada, de evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos. A Universidade como instituição produtora de conhecimentos e como espaço de formação privilegia essa colonialidade dos saberes ao escolher de forma explícita trabalhar privilegiando o pensamento ocidental – leia-se europeu e estadunidense.

Ramon Grosfoguel defende que há um fundamentalismo na *colonização dos saberes*. Para ele “todo o fundamentalismo tem em comum (incluindo o eurocêntrico) a premissa de que existe apenas uma tradição epistêmica a partir da qual pode alcançar-se a Verdade e a Universalidade” (2009, p.385).

Uma próxima colonialidade é a *colonialidade da natureza*. A natureza então passou a ser pensada como algo a ser dominado, a ser conquistado, que deveria estar a serviço dos humanos. Por isso foi/é explorada, por isso foi/é destruída, por isso se desmatou/a em nome do progresso, do desenvolvimento. Todas as formas não racionais ou modernas de relação que consideram a natureza como um todo integrado e o ser humano como um dos seus integrantes foram/são rechaçadas.

Como resultado da colonialidade, trazemos uma citação que expressa o resultado dessa história que são as múltiplas formas de morte, uma história de morte de pensamento, de produção, de memória, de gentes e de conhecimentos/saberes. Trata-se de um trecho do livro *Torto Arado* de Itamar Vieira Junior, um romance, quem nos fala é a personagem Belonísia que nos instiga a pensar o que fazemos com a escola e a história ao se comparar a irmã Bibiana:

Diferente de Bibiana, que falava em ser professora, eu gostava mesmo era da roça, da cozinha, de fazer azeite e de despolpar o buriti. Não me atraía a matemática, muito menos as letras de dona Lourdes. Não me interessava por suas aulas em que contava a história do Brasil, em que falava da mistura entre índios, negros e brancos, de como éramos felizes, de como nosso país era abençoado. Não aprendi uma linha do Hino Nacional, não me serviria, porque eu mesma não posso cantar. [só um parênteses, ela teve um acidente e perdeu parte da língua. Ela não fala, então ela não pode cantar, não serve]. Muitas crianças também não aprenderam, pude perceber, estavam com a cabeça na comida ou na diversão que estavam perdendo na beira do rio, para ouvir aquelas histórias fantasiosas e enfadonhas sobre os heróis bandeirantes, depois os militares, as heranças dos portugueses e outros assuntos que não nos diziam muita coisa (2019, p. 2).

Compreendemos como uma grande síntese desta história que temos até hoje em nosso país, em *nuestras Américas*, em nossas Áfricas, em nossas Ásias, em nossas Oceanias, enfim de tudo que não é europeu.

O que propõem esse grupo do pensamento ou da epistemologia decolonial - o que estamos propondo - é: 1) a contraposição a este pensamento único, colonial, eurocêntrico, de morte, de apagamento, de memoricídio, de epistemicídio, de ecocídio e especialmente de de etnocídios múltiplos; 2) o respeito pela pluralidade de conhecimentos, a decolonização dos seres humanos ou a humanização de todos os humanos e não deshumanização de alguns; 3) formas de poder menos centralizadas, excludentes e opressoras; 4) maior respeito a natureza; 5) parar de reproduzir a forma epistemicida, ecocida e memoricida da atual estrutura de poder.

Funda-se no grito, Maldonado-Torres quem fala, no grito de espanto do colonizado ante a transformação e a guerra e a morte em elementos ordinários do seu modo de vida. Então, é lutar contra isso tudo, contra o extermínio dos jovens negros, dos povos indígenas, de todos os que não estão na norma, os gays, lésbicas em todas as suas variantes. Que para de se eliminar o que não está na norma e traga esses sujeitos para a nossa proposta de produção histórica. Mudança de perspectiva nas práticas e formas de conhecimento dos sujeitos colonizados, pensar e agir junto com esses sujeitos.

Compreender que a decolonialidade é um projeto de transformação sistemática global das pressuposições e implicações da modernidade, assumindo por uma variedade de sujeitos em diálogo, não falarmos *sobre* ou *para*, falarmos *com* esses outros sujeitos. Requer observar cuidadosamente as ações do condenado em processo de converter-se em agente político, de pensar com as comunidades o patrimônio, os conhecimentos, etc.

Catherine Walsh nos expõe que a decolonialidade deve ser uma desaprendizagem do que foi imposto e assumido pela colonização, e a deshumanização para que homens e mulheres reaprendam a ser sujeitos de si. Precisamos desaprender essas histórias, essas memórias, esses patrimônios que nos disseram que eram válidos. Precisamos propor uma "Educación política significa abrir las mentes, despertar las masas y permitir el nacimiento de su inteligencia, como dijo Césaire 'es inventar almas'" (WALSH, 2013, p.43). Um processo de ação e pedagógico para a transformação social e

um caminho possível para a construção de um outro mundo, com outras histórias, com outras memórias, com outros patrimônios.

As referências para a decolonialidade são os movimentos sociais, pensarmos nesse diálogo com os movimentos sociais, especialmente os indígenas e afrodescendentes, sem terras, sem teto, LGBTQIA+ e muitos outros. A decolonialidade considera a deshumanização e as lutas dos povos historicamente subalternizados para construir então outros modos de viver/ser, de poder e de saber, e acrescentaríamos de se relacionar com a natureza, relações homem-mulher, homem-homem, mulher-mulher, relações entre sujeitos e as diferentes formas. Também é uma estratégia que remete para a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

A decolonialidade é um processo de ação, e pedagógico para a transformação social e também um caminho possível para a construção de outros mundos onde caibam outras memórias e outras histórias, onde as experiências não sejam desperdiçadas.

Considerando essas reflexões, nos propomos a pensar na possibilidade de desconstruir o racismo por meio de práticas de ensino decoloniais e interculturais no diálogo com a história pública.

História pública: alguns caminhos de produção de conhecimentos históricos e educacionais

Algumas acepções de história pública serão tecidas, mas sabemos dos riscos que tal caminho nos oferece, por conta dos diferentes sentidos e itinerários entre os historiadores e em vários países que ela emerge como movimento de reflexão e ação. Focalizaremos o debate em torno da história pública brasileira, entendo que ela não é algo inédito, “talvez a principal diferença entre o que a história pública propõe e o que a academia produz seja a ampliação do espaço e do seu público, e aos usos do conhecimento” (ALMEIDA; ROVAI; 2011, p. 8-9).

O movimento da história pública intensificou-se a partir de 2011 no Brasil, com o surgimento da Rede Brasileira de História Pública e, principalmente, pela necessidade de colocar em diálogo o conhecimento acadêmico, escolar e das comunidades na arena

pública; refletir questões de várias naturezas com os públicos⁷¹ pelas diferentes mídias; ouvir as experiências vividas de diferentes sujeitos para pensar questões socialmente vivas.

No Brasil, a história pública tanto pode enveredar pelo caminho da difusão científica em espaços não universitários e ambientes virtuais, como também construir conhecimento histórico por meio de projetos colaborativos com diferentes sujeitos e espaços (SANTHIAGO, 2016; ROVAI, 2018;).

Um dos precursores da Rede Brasileira de História Pública, Ricardo Santhiago (2016) não compreende a história pública como um campo novo com métodos, objetos e temáticas diferentes do campo disciplinar da história, embora, reconhece que existem pesquisadores que defendem essa ideia. No entendimento desse pesquisador estamos alargando os espaços de diálogos com os públicos, intensificando a produção de conhecimentos históricos para além dos muros universitários e realizando divulgação histórica por diferentes canais de comunicação.

Embora Santhiago (2016) não busca definir a história pública a partir de um conceito fechado e rígido, mas ele tem nos ajudado a pensar nesse movimento de reflexão e ação, a partir de quatro engajamentos/caminhos possíveis de entrecruzamentos: 1) a *história para o público*: ligada à divulgação histórica, voltada para a difusão do conhecimento histórico para um público ampliado, para além dos espaços da universidade. Objetiva disseminar o conhecimento histórico através de diferentes canais de comunicação, sendo alguns deles: rádio, televisão, jornal, literatura, cinema, museus, memoriais entre outros; 2) a *história com o público* é aquela produzida no diálogo com diferentes sujeitos, em que a produção de conhecimento histórico é tecida por relações dialógicas e colaborativas; 3) a *história pelo público* é produzida pelos centros de memória popular, sindicatos, colecionadores, blogueiros, associações de bairro, jornalistas, escritores, cineastas, teatrólogos, entre outros agentes vinculados para além do campo universitário. 4) a *história e público* estão vinculadas especialmente

71 Compartilhamos dessa expressão a partir do conceito de “público” de Hanna Arendt (2000), no livro “A Condição Humana”, remetendo a dois sentidos: “[...] o primeiro trata daquilo que se torna visível- o que vem a público-, que pode ser visto e ouvido por todos. Esse conceito remete à ideia da intersubjetividade e pluralidade humana. O segundo sentido está vinculado ao mundo compartilhado entre os sujeitos, uma vez que, para a autora, o termo “público” significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele” (ARENDR, 2000, p. 62). Essa acepção de público a autora fundamenta a partir da pólis grega do século V a.C.

às reflexões historiográficas acerca de temas já explorados como: usos do passado, *boom* da memória, do patrimônio, etc.

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

A história pública abriu-se ao debate sobre as relações étnico-raciais, ações afirmativas e educação antirracista. Vários projetos sobre as memórias da escravização e da liberdade dos afro-brasileiros foram colocados em ação por Martha Abreu, Keila Gringberg e Hebe Matos, envolvendo processos colaborativos com professores e estudantes universitários e comunidade em geral. No espaço escolar e não escolar, projetos educativos (a exemplo de PIBID e Residência Pedagógica) foram e estão sendo desenvolvidos com e pelos educadores da educação básica e licenciandos, tendo como mote de reflexão a educação antirracista. Tais projetos em sua maioria têm sido desenvolvidos pela via de autorias compartilhadas.⁷²

A pesquisa das relações étnico-raciais e a educação antirracista são debates incorporados pelo movimento da história pública brasileira. As demandas sociais de memória e reparação histórica dos grupos subalternizados na sociedade brasileira alcançou visibilidade e representatividade no espaço acadêmico. Devido a isso, os historiadores passaram a se preocupar em desenvolver ações e reflexões coletivas com os grupos plurais nos espaços públicos.

Com o aprofundamento das contradições sociais da modernidade capitalista, em nível global, movimentos sociais foram fundamentais para transformações significativas na forma como as minorias étnico-culturais passam a lidar com suas memórias. O historiador Ricardo Oriá (1997) destaca a importância dos movimentos sociais populares, liderados por trabalhadores, mulheres, negros, índios, LGBTQIA+, entre outros, lutando pelos seus "direitos de cidadania e a participação política no processo

72 Ampliamos a noção de Michael Frisch (2016), entendendo-as como o compartilhamento do poder em assumir a produção de conhecimentos entre os pesquisadores acadêmicos e os sujeitos que se dispõem a narrar suas experiências e memórias. Buscamos desta forma trabalhar na horizontalidade entre os conhecimentos dos diferentes sujeitos que compõem uma produção.

decisório nacional. Esses movimentos colocam na ordem do dia o interesse pelo “resgate” de sua memória, como instrumento de luta e afirmação de sua identidade étnica e cultural” (ORÍÁ, 1997, p. 129).

Nesse sentido, os grupos sociais questionam e lutam por seus direitos identitários e sociais bem como a reescrita de histórias e memórias outras, narradas por eles e não mais por outras pessoas. Nesse sentido, a história pública amplia os espaços de conversas (para além dos muros universitários) com diferentes públicos e busca construir conhecimentos históricos de modo colaborativo. Como um movimento de reflexão e ação, a história pública se coloca no diálogo interdisciplinar, construindo pontes entre diferentes saberes e convida ao rompimento com a hierarquização dos saberes, tendo em vista que a

produção de conhecimento histórico fora dos parâmetros científicos e fora da Academia sempre foi olhada com certo desdém e desqualificação – talvez “uma coisa menor” - acostumados que sempre fomos a acreditar que monopolizávamos os métodos, as técnicas e a escrita da história, e uma vez que éramos mais preparados para pesquisar, registrar e analisar os acontecimentos. E, de fato, talvez sejamos, mas nunca fomos os únicos a fazer este exercício (ROVAI, 2020, p. 131).

A história pública nos convida a sairmos das torres de marfim (LIDDINGTON, 2011), que não somos donos do conhecimento histórico e nos colocarmos na escuta de outras narrativas, memórias e histórias que fogem do modelo colonial, assim, ela “força para o desencastelamento, o reconhecimento de que, contra as narrativas de memória que não resistem a uma inquirição dos fatos provenientes da investigação metódica, teórica e metodologicamente orientada, a história acadêmico-científica pode ser um antídoto.” (FAGUNDES, 2017, p. 3025).

Embora, ainda, muitos historiadores “afirmem” que dialogam com o movimento da história pública, continuam a ficar encastelados em suas torres de marfim, conversando com seus pares e divulgando suas produções em apenas espaços universitários. Se pretendemos desencastelar é importante a busca por novos saberes, rompendo verticalizações históricas, buscando novas epistemologias que nos desafiem a produzir conhecimentos históricos e educacionais com outras metodologias, com outras perguntas, decolonizando pensamentos, conhecimentos e mentalidades.

Um dos caminhos para sair de um lugar de morte para um lugar de vida no diálogo com a epistemologia decolonial na interface com a história pública é pela via da produção de uma *história com o público*. Apostamos que esse itinerário é promissor, pois o conhecimento histórico e educacional é tecido com os sujeitos (públicos). É um percurso de fazer história pública, por meio de processos colaborativos, em que acontece um encontro entre diferentes saberes (acadêmicos, populares, experienciais, tradicionais), sujeitos e espaços.

Em nossas experiências de pesquisa no campo educacional, em nossa trajetória acadêmica, já temos caminhado na perspectiva da “história com o público” e acreditamos que ela é potente à medida que não falamos sobre os sujeitos, mas com os sujeitos (públicos) (CONTRERAS, 2002). O processo de produção de conhecimento histórico e educacional é tecido por relações dialógicas. Os públicos são considerados agentes e produtores de conhecimentos históricos e educacionais.

Destacamos que no modo de produção de conhecimento pelo caminho da *história com o público*, o público não é objeto de estudo, mas “sujeito da investigação, da reflexão de suas próprias experiências vividas” (SANTHIAGO, 2016), o que exige um “processo de colocar-se diante do mundo e agir sobre ele”, de partilhar a “reflexão das experiências diversas, múltiplas, que sempre existiram apesar de ignoradas” (ROVAI, 2018, p. 193). Nessa perspectiva, o conhecimento histórico e educacional é produzido pela via de mão dupla ou autoridade compartilhada.

O historiador britânico Michael Frisch (2016) contribui para a reflexão de história pública ao trazer o conceito de *autoridade compartilhada* no campo historiográfico. Em sua obra *A Shared Authority: Essays on the Craft and the Meaning of Oral History* (1990), o historiador defendeu a importância do conhecimento construído pela via de mão dupla, em que pesquisador e públicos são produtores de conhecimentos por meio de relações dialógicas, interativas e colaborativas. Sua produção foi fomentada por vários debates e alguns estudiosos fizeram outra interpretação do conceito de autoridade compartilhada, traçando paralelos com a noção de *compartilhando autoridade*. O autor esclareceu o equívoco, pois entende que *Sharing Authority* (compartilhando autoridade), remete a ideia de que “nós fazemos história ou deveríamos fazer, ou seja, “nós” temos a autoridade e que nós devemos ou deveríamos dividi-la com os outros” (FRISCH, 2016, p. 62).

É importante destacar que para Frisch (2016, p. 62) compartilhando autoridade (*Sharing Authority*) é um caminho estéril de produção de conhecimento na dimensão da história pública, ao entender que esse conceito remete a uma relação entre pesquisador/professor e o público (diferentes sujeitos) verticalizada e dicotômica.

Essa perspectiva de uma história pública vinculada a noção de que “nós” (pesquisadores e professores) produzimos conhecimento e levamos para “eles” (público amplo), embora seja ainda um modo prevaiente em alguns espaços universitários e escolar, é uma noção limitada e limitadora de fazer história pública, pois por esse viés, a história é construída por uma via de mão única ou até mesmo uma história única, como nos lembra Chimamanda Nzogi Adichie.⁷³ A noção de “compartilhando autoridade” é questionável, pois até que ponto a história pública pode ser vista como uma possibilidade de derrubar muros, hierarquias e construir pontes de diálogos interdisciplinares e horizontais?

Em busca de produzir uma história pública para além de um fluxo unidirecional (“nós” para “eles”) e mais comprometida com as experiências dos sujeitos no tempo e no espaço, Frisch (2016) sugere o conceito *Shared Authority*. (autoridade compartilhada), como um caminho de produção de conhecimento inspirado na história oral. Para o historiador “nós não somos a única autoridade, os únicos intérpretes, os únicos autores-historiadores. Em vez disso, o processo de interpretação e de construção de significados é, por definição, compartilhado (FRISCH, 2016, p. 62).

É importante destacar que ao produzir conhecimento pela via da autoridade compartilhada, “falamos de fazeres diferentes e com diferentes públicos – mas não concorrentes, senão complementares” (HERMETO; ALMEIDA, 2019, p. 8). Sob esse viés, produzir conhecimento histórico envolve interpretação e criação que são (com)partilhadas, afastando dos historiadores a ideia de autoridade exclusiva do saber (BAUER; BORGES, 2018).

Para Frisch (2016) a autoridade compartilhada é potente não apenas no trabalho com a história oral (entrevistas), mas pode ser dilatada as possibilidades como em um

73 Disponível em: TED o perigo de uma história única Chimamanda Adichie - dublado em português. Dublado por Márcia Morelli. Direção de dublagem: Christiano Torreão. (S.l.:s.n), 2014. 1 Vídeo (18min. 46s.). Publicado pelo canal Christiano Torreão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gDovHZVdyVQ>. Acesso em: 1 Ago 2021. Ou na versão impressa no formato livro ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

programa de rádio, televisão, encontros com as comunidades, em uma curadoria ou exposição de museu, “dependendo do modo como as pessoas se encontram, se envolvem e participam, há partilhas” de saberes, reflexão conjunta e ressignificação de sentido. (FRISCH, 2016, p. 62). Cada participante é em parte coautor da entrevista, o público pode ser coautor da exposição [...] “podemos imaginar o compartilhamento da autoridade mais fácil e amplamente se reconhecermos autoria como sendo, nesses termos dialógicas” [...] (FRISCH, 2016, p. 62). Uma história pública que produza conhecimento dialogicamente deve ter a capacidade de “transcender as restrições de dicotomias como produção/consumo, historiador/plateia, pesquisa/produto”. (FRISCH, 2016, p.60)

A perspectiva da autoridade compartilhada já vem sendo colocada em ação por nós pesquisadores, anterior à intensificação do movimento da história pública no Brasil, seja em nossas práticas de ensino de história e nas pesquisas acadêmicas em que temos orientado nos programas de pós-graduação, ampliando esse conceito em diálogo com o aporte teórico-metodológico de Edward Palmer Thompson (1981, p. 50). O historiador inglês compreende o conhecimento histórico construído no diálogo entre sujeito e temática e que um polo não deve estar em detrimento do outro, “a relação só pode ser compreendida como um diálogo”.

Ainda na seara de possibilidades de fazer história pública, é possível que a escola seja um espaço do seu exercício. Entendemos que o ensino de História, dependendo do modo de produção de conhecimento histórico e educacional atua em alguma dimensão da história pública. A aula de História pode ser considerada um “momento muito favorável para se pensar a história pública e produzir saberes nessa interface. Isso porque reconhecemos os variados saberes e os modos como eles circulam quando um tema histórico é estudado” (ALMEIDA; HERMETO, 2019, p.11).

Durante o processo de produção de conhecimento histórico e educacional, as relações entre os saberes escolares (docentes, dos estudantes, oriundos da sociedade, das redes sociais) “circulam e tencionam frente aos novos saberes, como também, diante da complexidade dos fenômenos educativos e das incógnitas postas pelo cotidiano” (MOLINA; FORTUNA, 2015, p. 221). Essa noção de ensino de história é fundamental para a compreensão da escola para além de um espaço de aplicação e transmissão de conhecimentos, provenientes de outras instâncias institucionais como a

universidade, mas um lócus que tanto estudantes como professores são sujeitos produtores de conhecimentos históricos e educacionais, tecidos por meio de relações dialógica, criativa e coletiva. (THOMPSON, 1981; PAIM, 2005; GALZERANI, 2008; FRANÇA, 2015, CUNHA, 2016;).

É importante destacar que é na sala de aula que professores e estudantes refletem sobre assuntos públicos e de interesses coletivos, entre eles as questões de gênero, direitos humanos, racismo, políticas de reconhecimento, feminicídio, entre outras questões socialmente vivas no presente. Além disso, os professores instigam seus estudantes a pensarem sobre o seu papel no “processo histórico e das capacidades de atuar no contexto, em que estamos imersos. Na sala de aula, portanto, se desenvolvem práticas de história pública com intensa “atividade intelectual” (PENNA; FERREIRA, 2018, p. 114).

No entanto, não podemos esquecer que a liberdade de expressão é a condição necessária para que a aula seja um exercício da história pública e a prática docente uma ação intelectual. Em tempos “sombrios” como estamos vivendo, nos deparamos com vários discursos conservadores que fazem usos do passado para legitimarem seus posicionamentos políticos e interesses particulares, principalmente em meio a uma pandemia de Covid-19, em que as desigualdades sociais se agravam ainda mais, e, ao mesmo tempo, disseminam pelas redes sociais representações dos grupos subalternizados, colocando-os como culpados das injustiças sociais sofridas bem como naturalizando as relações sociais, sempre desprovidas de tensões e conflitos, impondo um discurso “legitimador” em detrimento aquele produzido na academia e na escola.

Ao enfrentarmos e desconstruirmos os discursos negacionistas, seja na escola ou na universidade, somos considerados “doutrinadores” e a nossa liberdade de cátedra tem sido cerceada. Manifestamos aqui a nossa luta no cotidiano escolar e universitário pelo direito de se expressar livremente qualquer temática e atuar de forma autônoma e crítica em sala de aula. Acreditamos ainda que a história pública seja um dos meios para que alcancemos amplos públicos, através da divulgação histórica para combater o negacionismo histórico.

O professor como intelectual público não é aquele que tem apenas um compromisso com a comunidade e a sociedade, mas também aquele envolvido em

tentativas de transformar o ensino e a sociedade em um mundo mais democrático e justo socialmente. Assim,

[...] a transformação do ensino para torná-lo mais justo e educativo deve ser realizada em conexão com os movimentos sociais (e não só profissionais) que aspiram à democratização da sociedade. Nesta perspectiva, a autonomia não estaria desligada desse último propósito político, porque autonomia profissional dos professores, entendida como processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades sociais por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas (CONTRERAS, 2002, p. 186)

Considerando a importância do diálogo do docente com as experiências de vida dos estudantes e dos grupos plurais e na tentativa de decolonizarmos nossas práticas de ensino de História e os modos de fazer pesquisa na universidade, temos enveredado pelo trabalho com as memórias e histórias daqueles que foram explorados e esquecidos pelas diferentes colonialidades.

Como opção política apostamos na possibilidade de fazer da(s) memória(s) instrumentos de luta das populações marginalizadas, assumindo-se essas como protagonistas e autoras dessa mesma construção nos movimentos sociais em que estão imersas e fazendo da escola um espaço vivo e das aulas de História espaços não só de resistência, como de (re)existência (MIRANDA, 2017).

A nossa escolha pelo trabalho com memórias mergulha no pensamento de Walter Benjamin (1985). A memória benjaminiana não é um instrumento para a exploração do passado, mas o seu meio, é onde se deu a “vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas”. (BENJAMIN, 1985, p. 239).

Memórias aqui como a reconstrução do vivido, que parte sempre do presente, buscando elementos e forças para a projeção de horizontes mais abertos. Benjamin constrói sua acepção de memória dialogando com Proust, com Freud e com Bergson. As contribuições desses autores fazem com que a memória benjaminiana seja alargada em relação as produções historiográficas prevaletentes. Em que sentido Benjamin amplia a noção de memória no ato de produção de conhecimentos históricos e educacionais?

Primeiramente, o filósofo nos convida a tecer diálogos com as memórias, de modo que não haja uma hierarquização entre os diferentes saberes (memórias e histórias). Esse é um desafio diário no trabalho com memórias na perspectiva

benjaminiana, pois o que prevalece nas práticas de ensino de história e de pesquisa na contemporaneidade é a história como a senhora absoluta da memória. (SEIXAS, 2004; GALZERANI, 2008). A memória voluntária, como ato voluntário e racional distancia-se das singularidades e das experiências dos sujeitos. A memória benjaminiana não assume apenas a dimensão da lembrança, como ato consciente, racional, intencional, mas reconhece que ela é plena de esquecimento e afetividade. Nesse sentido, o filósofo considera não apenas as memórias voluntárias, mas também as involuntárias (lembrança e esquecimento).

A memória é lembrança, mas também é preche de esquecimento. Não conseguimos lembrar de tudo, nas palavras de Benjamin e “talvez seja bom assim”, pois seria “tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade” (BENJAMIN, 1995, p. 104-105)

A imagem do “duplo”: lembrar e esquecer, perpassa toda obra Benjaminiana. “Cada manhã, quando acordamos, muitas vezes fracos e dispersos, seguramos em nossas mãos algumas franjas do tapete da experiência vivida, tal como o esquecimento o teceu em nós. Cada dia, com o seu agir intencional desfaz a teia, os ornamentos do esquecimento”. (BENJAMIN, 1985, p. 37)

Assim, “Benjamin não está preocupado com aquilo que é possível rememorar, mas saber lidar com o fantasma do esquecimento” (GALZERANI, 2008, p. 20). O esquecimento está no centro do trabalho de memória de Benjamin e ele busca inspiração em Marcel Proust para acolher a dimensão involuntária. Benjamin nos conta que Proust

[...] não descreveu em sua obra uma vida como ela de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem a viveu. (...) o importante não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência. Ou seria preferível falar do trabalho de Penélope do esquecimento? (BENJAMIN, 1994, p. 37)

Benjamin compreende a importância “política do trabalho de Penélope, isto é, sempre desfazer o que está tecido (a única interpretação, a história única). Ao desfazer o que parecia definido, a rememoração age a contrapelo da tendência de perpetuar o particular, de submeter o que é múltiplo a uma imagem simplificadora das tensões, das ambivalências, do não conclusivo” (CUNHA e PRADO, 2017, p. 32).

As memórias involuntárias “são aquelas que escapam ao controle da versão dominante da história” e pode ser algo de reflexão, “interrogação e desordem”. (GAGNEBIN, 2014, p. 245) São memórias que parecem emergir, irromper de um passado mais que morto para assombrar e/ou libertar o presente [...] (ALVES, 2004).

Na dimensão involuntária das memórias, o esquecimento permite ao sujeito entrar em contato com as experiências que dão sentido à sua existência e “com aquilo que o (con)forma. O contato com essas memórias permite o estabelecimento de uma relação entre passado e presente com vistas a um futuro mais aberto, com certezas desestabilizadas” (CUNHA, 2016, p. 76).

A partir da perspectiva de rememoração benjaminiana, o entrelaçamento dos tempos do presente e do passado, implica um retrabalho do presente, uma busca atenta de caminhos a serem percorridos no presente e, portanto, no futuro.

Benjamin propõe que descubramos o sentido da vida através da rememoração, pois, os mortos, os esquecidos, os que foram apagados da história são redimidos, quando alguém os traz à tona (PAIM, 2005). Rememorar não é um devaneio ou uma evasão em direção a um passado, é um ato político e de resistência, pois o passado vivido é trazido para questionamentos das relações sociais e sensibilidades no presente, mas ao mesmo tempo é também uma busca atenciosa para a construção de “outro” futuro (BENJAMIN, 1985; 2007; GALZERANI, 2008)

Como método dialético de produção de conhecimentos históricos e educacionais, a rememoração é uma atitude de trazer à tona o outro, o diferente, o miúdo, o insignificante, os trapos, de “acordar os mortos e juntar os fragmentos” (BENJAMIN, 1994, p. 226).

Benjamin nos convida a assumir a tarefa do sucateiro, recolher os cacos, os restos, os detritos, não deixar perder as pequenas histórias, “apanhar tudo aquilo que é deixado de lado como algo que não tem significação, algo que parece não ter importância nem sentido, algo com o que a história oficial não sabia o que fazer” (GAGNEBIN, 2004, p. 90) e arrancar do fluxo *continuum* da história. Portanto, assume uma dimensão política.

Em pesquisas desenvolvidas no interior dos grupos de estudos e pesquisas que participamos: GEPEC e Kairós (ambos da Unicamp), Pameduc (UFSC) e Rastros (USF), Odisseia (UNESPAR), endossamos o potencial da rememoração benjaminiana nas

práticas de ensino de História na relação com o Estágio Supervisionado e pesquisas acadêmicas, com o intuito que venham à tona as memórias dos excluídos da história, aqueles que estão marginalizados na sociedade capitalista como os povos africanos, indígenas, as mulheres, as prostitutas, os boêmios, as crianças, moradores de rua, zeladores das escolas, carimbozeiras, vigias, LGBTQIA+, quilombolas, comunidades ribeirinhas, entre outros. Sujeitos invisibilizados na sociedade que têm seus conhecimentos não considerados válidos em detrimento de uma noção de ciência que privilegia o conhecimento racional iluminista, cujo modelo é o homem branco, europeu, eurocêntrico, cristão e heterossexual.

Benjamin (1985; 2007) nos convida a distanciar-se das memórias nacionalistas, ufanistas, saudosistas, elitistas, que ao celebrar um dado acontecimento buscam apenas privilegiar ou perpetuar memórias, narrativas e histórias vinculadas à lógica dominante.

A opção por pesquisas ancoradas no referencial teórico-metodológico benjaminiano não é neutra, mas historicamente e politicamente localizada, e articula-se, de modo mais amplo, às práticas socioculturais de micro-resistências ao silenciamento de memórias dos grupos sociais subalternizados e em busca de empoderamento dos grupos plurais.

Além disso, Benjamin, em suas diversas produções, nos oferece um leque de possibilidades para percebermos que o trabalho com memórias é um campo de lutas, disputas de poder e símbolos entre as correntes historiográficas. A interface entre memórias e a construção de conhecimentos históricos e educacionais é um processo político de produção coletiva de significados, gestados por subjetividades, intencionalidades e relações de poder (PAIM, 2005).

Nessa mesma perspectiva, a historiadora Déa Fenelon entende que

[...] a memória é também um campo minado pelas lutas sociais: um campo de luta política, de verdades que se batem, no qual, esforços de ocultação e de clarificação estão presentes na disputa entre sujeitos históricos diversos, produtores de diferentes versões, interpretações, valores e práticas culturais. A memória histórica constitui uma das formas mais poderosas e sutis de dominação e legitimação do poder. Reconhecemos que tem sido sempre o poder estabelecido quem definiu, ao longo do tempo histórico, quais memórias e quais histórias deveriam ser consideradas para que fosse possível estabelecer uma certa Memória capaz de cunhar uma História "certa". E nosso campo de atuação é justamente este: como historiadores comprometidos no social, interessados em voltar aos acontecimentos passados não apenas para conhecer sua história, mas para detectar as razões que o engendraram,

buscamos transformar o presente sempre atentando para o que nele resta desse passado, tendo como horizonte a construção de um futuro diferente do que temos hoje. Estou partindo, pois, do reconhecimento da diversidade e da pluralidade, do direito de batalhar pela construção de projetos alternativos e por isto mesmo vou reafirmando que para mim a História sempre será política porque comprometida com seu tempo presente” (FENELON, 2005, p. 06).

Compreender esses embates nos fornecem subsídios para a luta e esperanças de mudanças no presente, em prol do empoderamento de grupos sociais subalternizados numa perspectiva intercultural crítica. Essa concepção de memória que vai contra a corrente, que desliza por outros territórios e outras concepções de poder, talvez nos ofereça chaves de compreensão e atuação na busca de conquistas sociais mais democráticas, na possibilidade real de maior justiça social, política, cognitiva e econômica.

A história pública em diálogo com a epistemologia decolonial pode ser uma das possibilidades para trazer à tona aqueles que foram explorados e excluídos da história colonizada, estimulando a formação de “comunidades de ouvintes e democratizando as formas de dizer, buscando transformar uma região marcada pela herança do colonialismo, de regimes autoritários e violação de direitos, num caleidoscópio de novas formas de exercício de direitos em bases mais democráticas e humanistas” (ROVAI, 2018, p.308).

Experiências de pesquisas que podem ser lidas à luz da história pública

Apresentamos uma breve síntese de algumas pesquisas desenvolvidas ou orientadas por nós que se colocam na interface entre as pedagogias decoloniais e a história pública. São possibilidades de construção de histórias outras pelo viés da autoridade compartilhada que trazem para a cena pública sujeito/as até então silenciados pela historiografia prevalente de cunho eurocêntrico.

Josiane Beloni de Paula na tese *Andarilhagens de professorxs: Práticas de resistências negras na escola pública em Pelotas – RS* defendida no PPGE-UFSC expressa que a tecitura se constrói sendo a voz da pesquisadora e dxs narradorxs conjuntamente constituintes do texto. O intuito é mostrar que na escola estão acontecendo práticas de resistências negras, educadorxs trabalhando contra o racismo e as diversas opressões. Para visualizarmos estas práticas de resistências negras foi

trazida a opção monadológica, a qual utiliza a fala dxs narradorxs para trazer suas memórias e experiências e com elas debater com xs parxeirxs teóricxs. E, para defender este modo outro de ser e estar no mundo, esta escolha de vida, xs decoloniais trabalhando com interculturalidade crítica, com a raça como centralidade do poder mundial, com as colonialidades e o giro decolonial. No primeiro capítulo apresenta explicações das opções realizadas e defendidas ao longo do texto. No segundo capítulo expõe o contexto da pesquisa, as andarilhagens da pesquisadora, da pesquisa, da temática e a apresentação dxs narradorxs. O terceiro capítulo é dedicado as andarilhagens no e do detonador da pesquisa o “Encontro sobre o Poder Escolar”. O quarto capítulo traz as andarilhagens dxs narradorxs, suas memórias e experiências narradas. E, para não concluir, e sim, fechar um ciclo, o quinto capítulo traz saberes construídos nestas andarilhagens.

Sil-Lena Ribeiro Calderaro Oliveira na dissertação *Antes que o tempo passe tudo a raso: Tambores matriarcais do grupo de Carimbó Sereia do Mar da Vila Silva em Marapanim, no Pará* defendida no PPGE-UFSC expressa que o estudo foi desenvolvido com as mulheres do carimbó matriarcal do grupo Sereias do Mar, do município de Marapanim, região da Água Doce, no Pará. Analisou, por meio das narrativas orais, as lembranças de nove mulheres/mestras que compõem o grupo seus diferentes saberes, fazeres, ensinamentos e experiências, identificando como se constituem as identidades, resistências e suas culturas no contexto do carimbó – que é uma manifestação do brincar e do trabalhar. Ouvir as narrativas orais a partir do universo que as abrigam, suas particularidades de serem mulheres, agricultoras e carimbozeiras amazônicas, bem como sua singularidade por serem de um grupo de carimbó formado por mulheres que compõem, tocam e cantam – num universo que, histórica e culturalmente, foi constituído como expressão artística eminentemente masculina, deixando para as mulheres o papel de dançarinas. Nomeia de ciranda o percurso para a escuta, o sentir e o pensar das narrativas orais das mulheres que, como a pesquisadora, são todas cirandeiras porque buscam na coletividade, um caráter pedagógico brincante vivencial. Essas narrativas querem ir alargando os espaços para a presença da voz de quem narra e narra-se. Este texto está organizado em quatro momentos: na introdução, além do que se precisa esclarecer sobre o processo da pesquisa, tem o memorial para o/a leitor/a saber a trajetória de vida de quem pesquisa e o que a provoca; no capítulo

um, é uma reflexão sobre os conceitos de história maior e história menor para falar sobre hegemonia e eurocentrismo, contextualizando historicamente o carimbo, suas proibições e perseguições; no capítulo dois, encontramos as narrativas de Lorena Alves para partilhar sobre o processo de Patrimonialização do carimbó, pontuando algumas tensões que ocorreram durante os caminhos percorrido pelo IPHAN e para ajudar a entender esse contexto dialoga com Michel Pollak e Stuart Hall no intuito de compreender as práticas culturais e a tensão permanente com a cultura hegemônica, além de Catherine Walsh para perceber/entender interculturalidade como mundos que se somam; no capítulo três, elas se apresentam, contam e cantam para falar sobre o carimbó delas, irmanada com o pensamento feminista de María Lugones enxergando o sentido de experiência e memória em Walter Benjamin. Desta forma, as narrativas dessas mulheres carimbozeiras são vistas como reveladoras das compreensões e concepções sobre o que se pretende discorrer durante os diálogos com as/os teóricas/os que evidenciam o contexto social, cultural e histórico visando, assim, somar para a construção e escuta de outras memórias.

A dissertação de Técia Goulart de Souza *Educação para as relações étnico-raciais no Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo – São Sebastião – Distrito Federal: diálogos dentro e fora da escola* desenvolvida no Profhistória-UFSC, reflete sobre as práticas pedagógicas na escola enunciada no título sobretudo na disciplina Parte Diversificada (PD) e sua relação com a Educação para as Relações Étnico-raciais, em consonância com a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Este estudo foi possível com a participação de professores e professoras que atuam na referida disciplina, como sujeitos/as da pesquisa. Estes/as professores/as contribuíram ao compartilharem experiências e memórias em torno de suas práticas docentes. As experiências e lembranças estão narradas em forma de mônadas, de acordo com a perspectiva do filósofo berlinense, Walter Benjamin. A partir do entendimento de como a disciplina funciona, há uma parte propositiva que é interação com sujeitos/as atuantes na comunidade, sujeitos/as outros/as que contribuíram com saberes outros que permitem a efetivação de uma proposta decolonial de currículo em favor da possibilidade de se contar histórias outras.

Patrícia Magalhães Pinheiro na tese defendida no PPGE-UFSC *Entre Silenciamentos e Resistências: Educação das Relações Étnico-Raciais nas Narrativas de Professoras/es de Ciências Biológicas da UFSC*, busca compreender como se dá a educação das relações étnico-raciais (ERER) no âmbito da formação de professoras/es de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina, uma vez que acreditamos que a ERER (re)conhece da história e da cultura negra e indígena, e, portanto, a efetiva participação desses povos na construção da sociedade brasileira, desconstrução de estereótipos, quebra de preconceitos, melhor entendimento das hierarquias sociais e processos estruturantes da sociedade brasileira, promoção de uma formação antirracista e anti-discriminatória. Para tal, fundamenta no pensamento decolonial e no feminismo negro, privilegiando o diálogo com teóricas/os terceiro-mundistas – sobretudo da Abya Yala e intelectuais negras/os. O caminho metodológico trilhado envolve tanto a análise de fontes documentais como Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ciências Biológicas, Planos de ensino das disciplinas obrigatórias e optativas, quanto narrativas orais obtidas por meio de entrevistas de 02 professoras/es formadoras/es, 03 professoras/es em formação inicial e 02 professoras/es egressos em exercício na Educação Básica, sendo essas narrativas transformadas em mônadas. O primeiro capítulo apresenta levantamento histórico dos marcos legais que regem a educação escolar formal destinada aos povos indígenas no Brasil, de 1500 a contemporaneidade. O segundo capítulo expõe o cenário histórico da educação escolar formal para população negra no Brasil, dando ênfase às políticas públicas de ações afirmativas que agem em prol da promoção da equidade racial. O terceiro capítulo, aborda a formação de professoras/es de Ciências Biológicas e educação das relações étnico-raciais, buscando os movimentos de silenciamentos e resistências históricos, explicitando a importância dessa área do conhecimento para a desconstrução do racismo. E, por fim, o quarto capítulo é dedicado a compreender o curso de Ciências Biológicas da UFSC, seu histórico, seus princípios político-pedagógicos, entrelaçando a leitura crítica do PPC com mônadas das/os professoras/es. O percurso teórico-metodológico mostrou a dialética constante entre silenciamentos e resistências em relação à educação das relações étnico-raciais na formação de professoras/es de Ciências Biológicas. Consideramos necessário pensar numa perspectiva decolonial e antirracista a formação de professoras/es de Ciências Biológicas, de forma articulada e

institucional, privilegiando as experiências de EREER positivas que já ocorrem no seio do curso.

Tatiana de Oliveira Santana na dissertação *Narrativas femininas Guajajara e Akrãtikatêjê no ensino superior* defendida no PPGE-UFSC constituída por narrativas de memória de três discentes Guajajara e da cacica Gavião/ Akrãtikatêjê, sobre as experiências enquanto discentes de cursos de graduação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa. Como problemática procurou compreender o que o mosaico das narrativas femininas indígenas trazia de elementos para debate sobre os desafios, permanência e protagonismo feminino indígena na universidade. Com isto, problematizou a relação do ser, saber, de gênero, e trazendo a interculturalidade como possibilidade real de diálogo entre saberes e fazeres. Buscou analisar experiências e memórias trazidas e vividas no âmbito acadêmico, de mulheres pertencentes a povos originários a partir do acesso à universidade. Procurou compreender como essas memórias e experiências se revelam nas vozes femininas. A construção das narrativas ocorreu em encontros narrativos femininos, aproximando do conceito da sociopóetica, desenvolvemos dispositivos poéticos, objetivando a contação de histórias, cujo tema central era a experiência na universidade. A partir do pensamento benjaminiano, fez a opção metodológica de apresentar as narrativas baseadas em mônadas, como forma de dar visibilidade às memórias das mulheres pertencentes a povos originários que fazem parte da presente pesquisa. Nas aproximações teóricas trouxe a essa tessitura das narrativas femininas o diálogo com alguns autores e autoras que pensam experiência e memória, hibridismo e cultura, representação e interculturalidade, a colonialidade do gênero, do ser, poder e saber. Como resultado aponta à valoração das memórias de experiências destas mulheres na universidade, desvelando os estranhamentos e a suposta realidade harmônica neste espaço. Assim como contribuições ao protagonismo feminino indígena, no desvelamento aos inúmeros desafios de diálogos propositivos ainda a serem conquistados nos espaços da academia.

Algumas considerações sobre outras histórias possíveis

Para que outras histórias sejam possíveis precisamos ir muito além do que estamos fazendo em nossos cursos de formação de profissionais de História.

Se faz necessário: pensarmos e realizarmos, por exemplo, as pesquisas que viemos desenvolvendo sobre indígenas, negros, quilombolas, LGBTQIA+, deficientes, carimbozeiras, agricultores, povos de rua enfim, com todos esses que são os ditos invisíveis, invisíveis que são maioria em nosso país. Pensarmos e realizarmos um ensino com experiências outras, deseuropeizando a história única, olharmos para outras histórias e as nossas experiências de ensino. Pensarmos e realizarmos as nossas atividades de extensão como construção de diálogos com múltiplos sujeitos em pé de igualdade de saberes, descermos da nossa arrogância acadêmica de que vamos ouvir ou vamos dar voz aos sujeitos.

Precisamos entender que os sujeitos gritam, são quinhentos anos que eles gritam e a academia faz ouvidos moucos o tempo todo, com raras exceções. Mas na maior parte do tempo a academia não ouve esses sujeitos, então precisamos ouvir esses gritos, os lamentos, as dores, as memórias, os conhecimentos, enfim aprender com esses que gritam! E então ouvi-los em pé de igualdade, descer do nosso salto acadêmico.

Enfim... Pensar a multiplicidade de histórias em outras lógicas, de outros lugares que vem chegando em nossas aulas de história na universidade, na escola, no museu, na rua... para que estas histórias múltiplas ocupem o lugar que lhe é de direito.

Convidamos a ler um grito contido no breve trecho da entrevista do historiador Luis Antonio Simas para a revista Trip nos instigando para pensarmos que a história precisa pôr fim a História Única e se abrir, ser múltipla, ir para o lugar de encruzilhada,

As pessoas às vezes confundem encruzilhada com labirinto. Porque o labirinto é onde você não sabe por onde sair. E a encruzilhada é um ponto de chegada, tem uma dimensão de transcendência, está ligada à ideia do encontro, do convívio das diferenças. É a possibilidade de você entender que não existe um único caminho, que os caminhos são mais amplos do que a gente imagina. É um local em que a diferença convive. O ser encruzilhado é aquele ser disponível para conhecer o outro, para conhecer a beleza de outras culturas que não são necessariamente a dele. Então a encruzilhada é o lugar da disponibilidade para que as coisas aconteçam e as pessoas se encontrem. E a vida se encante. É absolutamente fundamental. E o Brasil é um país de encruzilhada. É um país encruzilhado por saberes de floresta, por saberes de praias, por saberes do asfalto. As coisas se cruzam e vai se constituindo a cultura. Não precisamos ser eurocentrados, como se filosofia fosse algo produzido exclusivamente pela Europa. Como se a Europa fosse o

umbigo do mundo e nós meras ramificações dessa centralidade. Penso, logo existo. Sim, evidentemente. Mas ouço, logo existo. Bato tambor, logo existo. Eu vibro, logo existo. Eu jogo bola, logo existo. Eu brinco, logo existo.

Referências

ADICHIE, C. Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. (Org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

BAUER, Leticia; BORGES, Viviane Trindade. Outras memórias, outros patrimônios: desafios do fazer com e para os sujeitos envolvidos. In: BAUER, Leticia; BORGES, Viviane Trindade(org.). **História oral e patrimônio cultural: potencialidades e transformações**. São Paulo: Letra e Voz, 2018b.p. 31-52.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Obras Escolhidas, V. I, Magia e técnica, arte e política**. Tradução de S.P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG/Imprensa Nacional do estado de São Paulo, 2007.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Nara Rúbia de C. **Primaveras Compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens**. (Tese de Doutorado Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2016.

CUNHA, Nara Rubia de C.; PRADO, Guilherme do V. T. Memórias e Sensibilidades numa Produção de Conhecimentos Histórico-Educacionais. **Revista Memória em Rede**, v. 9, p. 26-45, 2017.

FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. O que é, como e por que História Pública? Algumas considerações sobre indefinições. In: VIII Congresso Internacional de História, XXII Semana de História, 2017, Maringá, **Anais Eletrônicos do VIII Congresso Internacional de História, XXII Semana de História**, Maringá, 2017. p. 3018-3026.

FENELON, Déa Ribeiro. "Muitas memórias, outras histórias". In: FENELON, Déa Ribeiro e outros. **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho D'Água.2005, p. 6.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O Canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas-SP, 2015.

FRISCH, Michael. **A Shared Authority: Essays on the Craft and the Meaning of Oral History**. Albany: State University of New York Press, 1990.

FRISCH, Michael. **A História não é uma via de mão única ou de A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa**. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. História Pública no Brasil - Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin**. São Paulo: Editora 34, 2014.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história e Testemunho. In: BRESCIANI, M. S. M.; NAXARA, M. (Org.). **Memória e (re) sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2004. p. 37-53.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, tempo e história: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. In: Cadernos CEOM, n.28. Chapecó-SC: Unochapecó, 2008.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In Santos, B. de S.; Meneses, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. p. 383-417. Coimbra: Almedina, 2009.

HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Apresentação. **Revista História Hoje**, v. 8, p. 5-16, 2019.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? O público e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org.). **Introdução à História Pública**. SP: Letra e Voz, 2011. p.31-52.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel, **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Colombia: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e decolonialidade. In B. De S. Santos & M. P. Meneses (Org.), **Epistemologias do Sul**, p. 337-382. Coimbra: Almedina, 2009.

MIRANDA, Claudia. Clandestinización y re-existencia diaspórica: horizontes expedicionários e insurgencia en afroamérica. In: SEPTIEN, Rosa Campoalegre; BIDASECA, Karina Andrea (et al.). **Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017.

MOLINA, Ana Heloisa; FORTUNA, Claudia Regina Prado. Caminhos e Reflexões: formação de professores e estágio supervisionado do curso de História da Universidade Estadual de Londrina. **OPIS**, Catalão, v. 15, p. 215-234, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, Catherine (Org.) **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 273-303.

OLIVEIRA, Sil-Lena Ribeiro Calderaro. **Antes que o tempo passe tudo a raso:** Tambores matriarcais do grupo de Carimbó Sereia do Mar da Vila Silva em Marapanim, no Pará. Dissertação (Mestrado) – UFSC/CED/PPGE, Florianópolis. 2017.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2005.

PAULA, Josiane Beloni de. **Andarilhagens de professorxs:** práticas de resistências negras na escola pública em Pelotas - RS. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219326/PEED1541-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>> Acesso em: maio de 2020.

PENNA, Fernando de Araújo; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: Práticas de história pública frente à Base Nacional Curricular e ao Escola sem Partido. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia. **História Pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado.** São Paulo: Letra e Voz. 2018.

PINHEIRO, Patrícia Magalhães. **Entre Silenciamentos e Resistências:** Educação das Relações Étnico-Raciais nas Narrativas de Professoras/es de Ciências Biológicas da UFSC. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219326>> Acesso em: abril de 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra -Portugal: Almedina, 2009, p. 74-117.

ROVAI, Marta. Publicizar sem simplificar: o historiador como mediador ético. In: ALMEIDA, Juniele R. de; MENESES, Sonia. (Org.). **História Pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado.** São Paulo: Letra e Voz, 2018.p.185-196.

ROVAI, M. G. O.; ANSALDI, W.; QUEIROZ, C. A. B.; BAGGIO, K. G.; VARELA, R. História Pública: um desafio democrático aos historiadores. In: Tiago Reis Siqueira; Carla Monteiro de Souza; Monalisa Pavonne de Oliveira; Américo Alves de Lyra Jr. (Org.). **Coleção História do Tempo Presente.** 1ed.Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2020, v. 2, p. 131-153.

SANTANA, Tatiana Oliveira. **Narrativas Femininas Guajajara e Akratikatêjê no ensino superior.** Dissertação (Mestrado) – UFSC, Florianópolis, 2017.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. História Pública no Brasil. **Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 23-36.

SEIXAS, J. A. de. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, M. S. M.; NAXARA, M. (Org.). **Memória e (re)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2004. p. 37-53.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania Brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: LEYA, 2018.

SOUZA, Tecia Goulart de. **Educação para as relações étnico-raciais no Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo – São Sebastião – Distrito Federal**: diálogos dentro e fora da escola. Florianópolis: UFSC Profhistória-UFSC (Dissertação),2019.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. Torto Arado. São Paulo: Todavia, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tábula Rasa**. Bogotá - Colômbia, n.9: p. 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 20

MUSEU E HISTÓRIA PÚBLICA: Possibilidades, dilemas e desafios

Michel Ehrlich

Este texto parte de uma experiência prática específica para tentar levantar algumas questões mais amplas acerca da relação entre museus históricos e História Pública e alguns desafios advindos disso.

A experiência prática em questão é o Museu do Holocausto de Curitiba, no qual o autor desse texto trabalha como historiador. Essa experiência é, no entanto, somente um ponto de partida. O propósito desse artigo não é uma análise minuciosa das atividades do museu (embora uma breve abordagem se faça necessária para contextualizar as reflexões). Tampouco uma autopromoção de como o museu “resolve” os desafios da História Pública como se fosse uma fórmula. O objetivo dessa reflexão é, tendo o Museu do Holocausto de Curitiba como uma espécie de estudo de caso, analisar alguns dos dilemas e desafios suscitados quando um museu procura exercer esse papel de espaço de História Pública. Nesse texto, concentro-me no conteúdo diretamente elaborado para a relação com o público (exposições, redes sociais, etc.), optando por, nesse momento, não abordar outra dimensão do trabalho de museus que também pode ser analisado sob o olhar da História Pública, que é a construção de seus acervos.

Antes de adentrar no tema proposto propriamente dito, cabe constatar brevemente que a relação entre museus e História Pública não é de modo algum evidente. Quando da profusão de museus no século XIX estes estavam intimamente ligados aos projetos nacionais e ao culto aos grandes vultos da nação (Knauss, 2018). Eles de fato já tinham, segundo Knauss, uma missão pedagógica, mas atrelada ao culto à nação, “de cima para baixo”. Não se tratava, conseqüentemente, do que chamaríamos hoje de História Pública, pois, além do elitismo que restringia bastante o acesso aos museus, a História Pública não se caracteriza somente pela transferência de conhecimento histórico, mas pela construção desse conhecimento junto ao público (SANTHIAGO, 2016).

Nesse sentido, Paulo Knauss (2018) argumenta que o museu como um espaço de História Pública se torna uma possibilidade, para além de alguns casos isolados, principalmente a partir da declaração da mesa redonda de Santiago do Chile em 1972, emitida pelo Comitê Internacional de Museus, vinculado a UNESCO. Esta proclamou a noção de “museu integral”, segundo a qual o museu deve estar a serviço da sociedade (e, portanto, não simplesmente do Estado ou de algum interesse particular) e contribuir no engajamento e enfrentamento de problemas sociais. Esse momento também coincide, sobretudo a partir dos anos 1980, com o *boom* de projetos ligados a memória, e não mais necessariamente a uma memória nacional, mas a diversas memórias minoritárias, subalternas, historicamente silenciadas, em conflito entre si e, principalmente, com as narrativas oficiais do Estado – o que impacta profundamente na demanda por museus históricos vinculados a uma perspectiva mais multicultural do que ao Estado-nação (PORCIANI, 2015).

A partir dessa concepção é possível pensar no museu histórico como um local em que a “consciência histórica” (RÜSEN, 2010), a relação que estabelecemos com o tempo, é complexificada. Jorn Rüsen afirma que a consciência histórica é característica da capacidade de situar-se no tempo, mas adotaria diferentes formas. A consciência História genética, a mais complexa delas, se caracterizaria pela compreensão da dinamicidade do tempo, ou seja, a percepção do presente como influenciado pelo passado e ao mesmo tempo diferente dele – diferindo assim de uma noção de presente dominado pelo passado (consciência histórica tradicional), do passado fornecendo exemplos isolados ao presente (consciência História exemplar) ou de ruptura total entre presente e passado (consciência histórica crítica). Assim, um museu que dialoga com seu público e seu contexto seria capaz de mediar o desenvolvimento e mudança de estrutura de consciências históricas que sirvam de ferramentas à transformação social.

O Museu do Holocausto de Curitiba

Tomado como ponto de partida, o Museu do Holocausto de Curitiba tem algumas particularidades sobre as quais cabe discorrer brevemente.

Inaugurado em 2011, é o primeiro museu no Brasil dedicado ao genocídio perpetrado pelo regime nazista contra judeus e outras populações perseguidas. O museu, desconsiderando o período da pandemia de Covid-19 (iniciado em março de

2020 e ainda em curso no primeiro semestre de 2021), recebe uma média de 25 mil visitantes por ano em sua exposição permanente (há ainda exposições temporárias e itinerantes sobre temáticas específicas dentro de seu assunto central), em sua maioria grupos escolares, o que é também revelador da vocação educativa da instituição. Além disso, tem milhares de interações nas redes sociais, tema que será abordado mais adiante.

O museu é uma iniciativa de alguns membros da comunidade judaica de Curitiba. Porém, institucionalmente o museu – que é mantido pela *Associação Casa de Cultura Beit Yaacov* - opera independente das demais instituições comunitárias e da entidade que as congrega, a *kehilá*. No entanto, essa autonomia se dá dentro de certos limites. Além da comunidade judaica e o museu serem parceiros em diversas realizações, o museu se localiza dentro do complexo do Centro Israelita do Paraná (CIP), de modo que o visitante, até chegar ao espaço do museu, se depara com outras instituições, com destaque para a sinagoga *Beit Yaacov*, localizada ao lado da entrada do museu e cuja fachada, para alguém que olha da rua, chama muito mais atenção do que o museu. Assim, mesmo de fato tendo autonomia interna, para o público o museu é praticamente indissociável da comunidade judaica, o que, como será analisado, é um fator de impacto na construção do conhecimento histórico em questão.

De modo a entender quais análises históricas o Museu do Holocausto de Curitiba procura construir com seu público, vale refletir, inspirado no texto de Benito Schmidt (2016) - que sugere à curadoria de uma exposição tomar tal empreitada segundo os parâmetros de um projeto de pesquisa -, quais problemáticas o museu levanta para as quais a exposição tenta fornecer respostas.

A partir da observação empírica, das publicações do museu e do livro escrito por seu coordenador-geral Carlos Reiss (2018), *Luz sobre o caos: educação e memória do Holocausto*, uma primeira pergunta levantada poderia ser: como pessoas comuns se tornam perpetradoras de um genocídio e outras são tornadas vítimas? Essa pergunta norteia boa parte da exposição, sobretudo quando realizada com mediador, e acompanha, em termos teóricos, transformações na historiografia sobre nazismo e Holocausto a partir dos anos 1970, como os estudos realizados a partir dessa década no *Yad Vashem*, o Museu do Holocausto em Jerusalém, Israel (Reiss, 2018), a *Alltagsgeschichte* alemã (Lüdtke, 1995) e estudos que investigam o processo que tornou

pessoas comuns em ativos colaboradores da máquina genocida nazista (Browning, 2002; GELATELLY, 2001). A constatação de que os perpetradores e também as vítimas do genocídio eram essencialmente pessoas comuns leva a uma diretriz - a de abordar o tema por meio de trajetórias individuais das vítimas que retratem esse processo, respeitando sua pluralidade - e à segunda problemática: o que esse passado tem a ver com o presente? O Museu do Holocausto de Curitiba procura constantemente relacionar passado e presente, tomando o contexto que possibilitou o Holocausto como tendo semelhanças e continuidades com o atual. Finalmente, o museu ainda se pergunta: em que sentidos o conhecimento sobre o Holocausto pode ser uma ferramenta para o combate aos preconceitos e autoritarismos e fortalecimento da democracia e dos direitos humanos? O museu, portanto, pretende colocar-se como partícipe no enfrentamento de problemas sociais.

A exposição (que inclui a mediação), bem como demais atividades realizadas pelo museu pretendem dar respostas a essas indagações por meio de cinco pilares fundamentais.

O primeiro deles é a afirmação da própria transmissibilidade do tema Holocausto, ou seja, sua inserção na História (o que implica na capacidade de elaborar explicações, mesmo que nunca completas, para os acontecimentos) e não como uma fatalidade fruto da monstruosidade, da irracionalidade ou de algum projeto divino ou fora da História. Reiss (2018) se refere principalmente ao historiador israelense Yehuda Bauer, que elaborou detalhadamente esse tópico. Mas é possível remontar o argumento da historicidade do Holocausto – e a rejeição da narrativa do genocídio como algo inexplicável, fruto de mentes diabólicas ou do “eterno antissemitismo” – à análise de Hannah Arendt (1999) sobre o caso Eichmann e, ainda antes, a seminal obra de Raul Hilberg (2016) nas primeiras décadas do pós-guerra. Assim, a exposição enfatiza o processo histórico que levou ao genocídio perpetrado pelo nazismo, iniciando por “pequenos” atos de opressão para só mais adiante abordar o universo concentracionário.

O segundo pilar é o ineditismo. Carlos Reiss (2018) destaca que, embora se relacione a outros eventos históricos, o Holocausto tem elementos fundamentais sem precedentes, em especial seu caráter de pretensão global e total (não se tratava de exterminar os judeus de um local somente, mas no projeto nazista, aniquilá-los onde

quer que se encontrassem), além do fato do genocídio ser, para os nazistas, um fim em si mesmo e não um instrumento ou consequência para ou de algo.

Reiss (2018) reforça, contudo, como a singularidade do Holocausto não é antagônica ao terceiro princípio norteador da instituição: a universalidade das mensagens possíveis de extrair de sua memória; pelo contrário, seria justamente sua singularidade que o torna tão relevante para analisar outros fenômenos. Essa perspectiva é visível principalmente no trabalho dos mediadores educativos e no mural que finaliza a exposição, na qual são apresentados exemplos de outros genocídios e agressões discriminatórias nos séculos XX e XXI. As redes sociais do museu também enfatizam a conexão do conhecimento sobre o Holocausto com outras violações de direitos humanos.

O quarto pilar é a personificação das vítimas. Fundamentado principalmente na pedagogia desenvolvida pelo *Yad Vashem*, o Museu do Holocausto de Curitiba enfatiza a necessidade de, para de fato absorver as mensagens universais abordadas anteriormente, criar-se vínculos empáticos com as vítimas, motivo pelos quais a exposição – e também as redes sociais – destacam histórias individuais, por exemplo, por meio da entrega, a cada visitante de grupo escolar, de um caderninho narrando a trajetória de uma pessoa que foi vítima ou sobrevivente do Holocausto para que o visitante acompanhe em paralelo à exposição.

Finalmente, o último pilar, muito ligado ao anterior, busca não somente personificar, mas atribuir agência a esses sujeitos, de modo que o museu não se centra na morte desses indivíduos, mas no que fizeram em vida – motivo também para que a exposição inicie abordando o contexto anterior ao regime nazista e finalize com a reconstrução da vida dos sobreviventes.

Essa rápida análise demonstra que o Museu do Holocausto de Curitiba está alinhado com as novas perspectivas museológicas que ganharam força a partir dos anos 1970. É, portanto, um espaço que possibilita e pretende o desenvolvimento de uma História Pública sobre Holocausto. Isso não significa, porém, que isso se dê sem conflitos e desafios, os quais constituem o cerne desse texto.

A narrativa histórica de um museu

A História Pública excede a ideia de “divulgação científica”, pois produz uma narrativa histórica com particularidades além da linguagem – embora o contraste da linguagem escrita típica da produção histórica acadêmica com a linguagem de foco visual e sensorial dos museus não seja de modo algum uma diferença menor. Segundo Rafael Santhiago (2016, p. 29) a História Pública “requer modificações durante todo o processo de pesquisa, não apenas no momento de seu escoamento [...] é o que tem permitido superar a visão da História Pública como ‘questão de linguagem’”. Que tipo de narrativa histórica é essa então que um museu histórico produz?

Fernando Nicolazzi (2019) parte da noção de regimes de historicidade de François Hartog para discutir um conceito de regimes historiográficos. Nicolazzi argumenta que diferentes formas de produzir conhecimento histórico dialogam entre si, mas não obedecem necessariamente aos mesmos protocolos e, portanto, se valem de mecanismos diferentes para legitimar seu saber como verdadeiro. Este autor elenca pelo menos três regimes historiográficos: acadêmico, escolar e de circulação ampla. “Em cada um desses casos, a história é escrita, narrada e difundida segundo regras e protocolos distintos e, sobretudo, de acordo com demandas, modos de difusão e formas de recepção que são diferentes” (NICOLAZZI, 2019, p. 212). O ponto central do argumento não é localizar cada produção em um regime, mas constatar que o que torna o conhecimento produzido em um museu histórico como legítimo, aceito pelo público como verdadeiro, não é necessariamente o mesmo que no conhecimento acadêmico. Os elementos de legitimação apontados por Michel de Certeau (1982) na *operação historiográfica* podem não ser os mesmos para um saber histórico produzido em uma escola, em um museu ou em um canal do *YouTube*. Isso não significa que a mentira possa ou deva simplesmente se tornar verdade em outro regime historiográfico, mas que o que legitima aquele saber são outros elementos. Até porque por verdade não me refiro aqui somente ao conteúdo factual, mas, principalmente, às interpretações, mensagens e valores transmitidos.

Assim, podemos falar, tal como João Ohara (2019), que a verdade das conclusões advindas de um conhecimento histórico está em grande medida assentada em uma relação de confiança e expectativa do leitor em relação ao historiador ou à historiadora (ou em relação ao produtor da narrativa histórica). Sabendo que os

protocolos não são necessariamente os mesmos da historiografia acadêmica, devemos nos perguntar como um museu histórico – e especificamente o Museu do Holocausto de Curitiba – constrói essa confiança de que sua narrativa é verdadeira.

O museu não abdica – e nem deveria - da referência ao saber acadêmico, tanto por meio da formação especializada dos próprios colaboradores, como com parcerias com universidades. Mas há fatores relevantes mais internos ao próprio museu. Um primeiro elemento importante é o local institucional de produção da narrativa. Aqui, há uma aproximação com a importância que Certeau (1982) também atribui ao local de produção de conhecimento, embora o valor dado à determinada característica possa não ser o mesmo entre a comunidade de historiadores e o público de um museu. No caso do Museu do Holocausto de Curitiba, sua vinculação com a comunidade judaica de Curitiba (tanto a efetiva como a presumida) tem um impacto relevante sobre o público. Este sabe de antemão que a narrativa histórica em questão é produzida pela principal comunidade vítima do Holocausto e que advoga para si o papel de guardiã da memória, os “empreendedores da memória” para usar o termo de Elizabeth Jelin (2002). Sobretudo no regime historiográfico de circulação ampla o vínculo pessoal ou coletivo do enunciador e de suas experiências com o tema narrado confere uma legitimidade muito poderosa ao discurso. Além do local institucional do museu, esse aspecto é perceptível na escolha por mediadores educativos pertencentes à comunidade judaica e o incentivo para que, caso tenham parentes ou conhecidos que passaram pelo Holocausto, contem essas histórias durante a visita. Isso transmite não somente uma ideia de realismo, mas também de proximidade e empatia.

Essa legitimidade institucional não deve ser tomada de forma acrítica e os pontos de contato entre História e memória devem ser discutidos. Mas, com efeitos positivos e negativos sobre o conteúdo histórico divulgado, o lugar de enunciação da narrativa histórica é fundamental para estabelecer a confiança do público em um museu.

Outros dois elementos que vale a pena mencionar que estabelecem essa confiança fazem mais parte da exposição em si. O primeiro é, como já analisado, a presença de uma análise sensível, que foca no testemunho pessoal e reforça a empatia do público com as histórias daquele passado. A criação de vínculos empáticos desempenha função fundamental no processo de transmitir não só um encadeamento

de fatos verdadeiro, mas uma verdade contida em valores, mensagens e aprendizados a partir dos acontecimentos.

Finalmente, a fim de estabelecer esse vínculo empático um museu também pode se valer de uma narrativa que além de sensível é sensorial (sons, cheiros, iluminação, temperatura, etc.) e aproxima o visitante do tema. No caso do Museu do Holocausto de Curitiba há um esforço consciente de que essa sensorialidade – manifestada, por exemplo, na iluminação escura e na trilha sonora (em sua maioria músicas compostas durante do Holocausto) – provoque uma imersão no tema, mas de modo a evitar que se transforme em uma visita experiencial, na qual o visitante se sentiria “no lugar” dos personagens históricos. Tal procedimento seria impossível e improdutivo, afinal o objetivo não é que o visitante se sinta tal como alguém no passado (mesmo que isso fosse possível), mas se valha desse conhecimento para elaborar reflexões no presente. A finalidade da narrativa sensorial é auxiliar o visitante não a se transportar ao passado, mas a transpor o passado para si, apropriar-se dele como algo que lhe é relevante.

Desafios do museu como espaço de História Pública

As diferenças de narrativa histórica de um museu, sobretudo se comparada à acadêmica, levantam uma série de questões, dilemas e desafios que, me parece que, com as devidas particularidades, se aplicam não somente ao Museu do Holocausto de Curitiba, mas a museus históricos de maneira geral. Quatro deles serão discutidos a seguir.

Como construir História com o público?

Como já discutido, a História Pública não é só construída para o público, mas com o público (Santhiago, 2016). Como então tornar o público partícipe da construção do conhecimento?

O museu histórico que pretenda ser um espaço de História Pública precisa ir além do saber enciclopédico e dialogar com o universo de seu público. Com o devido cuidado de evitar armadilhas anacrônicas, as informações devem navegar constantemente entre presente e passado. Isso significa não somente partir do presente para uma melhor compreensão do passado - em que o presente serve de ferramenta didática para acessar o “conteúdo” do passado -, mas retornar ao presente, que serve ao mesmo

tempo como ponto de partida e de chegada da reflexão. Dessa forma, a realidade presente do público serve para acessar os acontecimentos passados que a exposição apresenta, ao mesmo tempo em que esses acontecimentos engendram reflexões sobre o presente no público. E estas são abertas à dinamicidade do presente e as circunstâncias específicas de cada visitante do museu, de modo que não se trata de uma reflexão dada como pronta e igual para todos, mas construída na interação entre o museu e os visitantes (e, por que não, destes uns com os outros).

No caso do Museu do Holocausto de Curitiba isso significa que tópicos como racismo, autoritarismo e direitos humanos são as lentes do presente pelas quais o visitante olhará para o Holocausto, mas são ao mesmo tempo temáticas em relação às quais se pretende provocar novas reflexões a partir do conhecimento sobre Holocausto. Sobretudo no caso das visitas mediadas, toma-se como ponto de partida alguma situação de discriminação ou violação de direitos humanos do noticiário recente ou mesmo uma experiência evocada por algum dos visitantes, situação esta à qual se retorna e revisita ao longo do percurso expositivo. Desse modo o conhecimento sobre o passado permite o aprofundamento da reflexão sobre o presente, não em termos de um espelhamento repetitivo, mas como uma “memória exemplar” (Todorov, 2000), a qual considera o evento lembrado como uma manifestação de uma categoria mais geral e que serve para compreender situações novas, com agentes diferentes, mas também inseridas nessa categoria geral.

Nessa perspectiva o saber específico – o “conteúdo” Holocausto - apresentado no museu não é o “produto final” da visita, mas um mediador; o conhecimento final é construído pelo próprio público que se apropria do museu para refletir e agir na sua realidade. Essa abertura à multiplicidade de leituras parece ser ampliada pela linguagem de exposição, menos direcionada se comparada a um texto escrito. No entanto, em um museu os itens não devem estar expostos ao acaso, mas como parte de uma narrativa estabelecida pelos princípios norteadores da instituição (no caso do Museu do Holocausto de Curitiba, os cinco pilares já analisados). Em função disso o Museu do Holocausto de Curitiba evita, por exemplo, o uso de objetos e imagens sensacionalistas ou excessivamente chocantes, pois, por mais terrível que seja a temática, o contato com ela deve dar-se pela reflexão e não pelo choque. Se é, portanto, o visitante que constrói a leitura que fará do presente a partir do museu, essa multiplicidade de interpretações

possíveis não implica que qualquer leitura seja válida; o museu a direciona, afinal não é agente neutro na construção da memória.

Há, conseqüentemente, um aspecto que deve ser trabalhado com muito cuidado ao construir o conhecimento em conjunto com o público. Se, por um lado, o conhecimento só será significativo se o público do museu for partícipe de sua construção, por outro, é preciso demarcar que há conhecimentos históricos formados a partir de fundamentação profissional, responsável e ética e outros não. O princípio salutar de produzir conhecimento junto com o público não pode confundir essas duas esferas. Sendo um museu um mediador entre um conhecimento que o visitante já tem – afinal, o conhecimento acerca do passado é adquirido nos mais diversos meios e dificilmente o museu será o primeiro e único contato com uma temática – e um conhecimento com o qual ele sairá, é preciso que o museu incorpore a missão de acrescentar, problematizar, complexificar esse conhecimento prévio e não somente reproduzi-lo.

Esta última afirmação é ainda mais importante quando depara-se com os diversos negacionismos e revisionismos ideológicos (Junqueira e Napolitano, 2019), os quais impõem um dos maiores desafios à História Pública responsável no dias de hoje (Bauer, 2018). No caso do Holocausto, há a negação do próprio genocídio ou teses sem sustentação histórica, como a de que o nazismo seria um movimento de esquerda. Dialogar com os conhecimentos do público não significa legitimar qualquer forma de informação. Assim, um museu – e de fato qualquer projeto de História Pública – não pode abrir mão de posicionamentos firmes e, em nome da construção compartilhada de conhecimento com um público, deixar de problematizar o conhecimento prévio desse público. Pensando nesses termos que o Museu do Holocausto de Curitiba, embora apartidário, posiciona-se com frequência sobre negações, apologias, banalizações e usos deturpados da memória do Holocausto no espaço público⁷⁴. E, em casos extremos como do negacionismo agindo efetivamente como movimento organizado é preciso retomar o princípio de Pierre Vidal-Naquet (1988) de discutir sobre os negacionistas, jamais com os negacionistas – pois nem toda forma de diálogo é legítima.

⁷⁴ ⁷⁴ Um exemplo, dentre outros, foi a condenação ao gesto do assessor especial para assuntos internacionais da Presidência da República Filipe Martins em março de 2021, utilizado por grupos supremacistas brancos - <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/03/25/museu-do-holocausto-critica-assessor-de-bolsonaro-e-alerta-para-neonazismo.htm>

Mesmo em casos menos extremos do que os negacionismos um museu deve estar ciente de sua missão de transformação do conhecimento – mesmo que o produto final esteja nas mãos do público e fuja do controle absoluto do museu – e que se a realidade presente é ponto de partida e de chegada, o museu é responsável por definir os termos do percurso entre um e outro.

Conhecimento acessível x conhecimento superficial

Esse segundo dilema de fato se faz presente em praticamente qualquer iniciativa de História Pública e talvez seja um dos grandes desafios da construção de conhecimento histórico responsável para e com públicos não acadêmicos. Jill Liddington, em um texto muito importante no processo de introdução da História Pública no Brasil, já apontava que “pode haver um ponto no qual ‘público’ se torna ‘popularização’, que se torna distorção” (LIDDINGTON, 2011, p. 48). Como tornar o conhecimento acessível sem que ele fique banal e superficial? Frequentemente, tentativas de tornar o saber acessível ao público amplo incorrem em distorções ou então, de tão simplificados, se tornam um mosaico de curiosidades esvaziado de potencial crítico.

Retomando os princípios da declaração de Santiago, o museu deve estar comprometido com o enfrentamento dos problemas da sociedade. Nesse sentido, o conhecimento, no caso, histórico, deve ser construído junto ao público, a partir da realidade do público, mas, como exposto no tópico anterior, precisa exceder aquilo que o visitante do museu já sabe. O museu precisa, portanto, acrescentar conteúdos que permitam ao público reelaborar o conhecimento. Não pode, conseqüentemente, se limitar ao senso comum, àquilo já conhecido.

Uma dificuldade frequente nas curadorias de museus - sobretudo para historiadores, que geralmente estamos acostumados à expressão na linguagem escrita - é manter-se fiel a esse princípio mesmo com as limitações de espaço para textos. É fundamental, por isso, incorporar objetos e imagens não somente como ilustrações de um texto escrito, mas como parte constituinte – e geralmente o eixo central - da narrativa da exposição. Sua localização no espaço do museu, legendas, posição uns em relação aos outros são estratégicos e devem estar pensados para proporcionar um acréscimo de informações interconectadas. Um exemplo é a ênfase dada pelo Museu do Holocausto de Curitiba a objetos pessoais, por meio dos quais se acessa uma parte da

trajetória de um único indivíduo. Alterando a escala do olhar é possível elaborar uma narrativa breve e ao mesmo tempo profunda, empática, emocionalmente relevante, mas que evita a superficialidade e permite retomar a compreensão de um contexto mais amplo.

A necessidade de evitar simplificações excessivas se torna ainda mais desafiadora nas e em tempos de redes sociais. Se por um lado sua dinâmica veloz e fragmentária disponibiliza rapidamente uma quantidade enorme de informação, o conhecimento hipercondensado e instantâneo pode facilmente cair em uma repetição intensa de um mesmo conjunto de informações sem profundidade. Diante disso, Serge Noiret (2015) define o historiador público digital como o profissional engajado em fazer a mediação entre esse enorme fluxo de informação e o conhecimento.

Entretanto, proporcionar ao público habituado ao fluxo de informações da web 2.0 uma narrativa expositiva (virtual ou física) ao mesmo tempo atrativa e que acrescente conhecimento novo é um enorme desafio. Este só aumenta à medida que museus se veem diante da necessidade de dialogar no próprio espaço das redes sociais. Ao longo da segunda década do século XXI o Museu do Holocausto de Curitiba, assim como outros museus, passou a utilizar as redes sociais não somente como meio de divulgação de seu espaço físico, mas como uma forma de comunicar seu conteúdo e valores. As redes sociais se constituem assim não só como uma ferramenta publicitária, mas como parte integrante das atividades do museu, uma possibilidade de dialogar em outras linguagens e com públicos que não necessariamente poderiam acessar a exposição física (por exemplo, por morarem em outra cidade). Isso se tornou ainda mais intenso durante a pandemia de Covid-19. Com a exposição física fechada desde março de 2020 e ainda não reaberta quando da escrita desse texto no primeiro semestre de 2021, redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *TikTok* e *YouTube* se tornaram os principais canais de comunicação do Museu do Holocausto de Curitiba com seu público.

As redes sociais proporcionam uma possibilidade de interatividade – a participação do público na construção do conhecimento é, neste caso, inerente às próprias plataformas. Essas possibilidades, porém, trazem consigo também diversos riscos. A velocidade das redes sociais exige informações especialmente resumidas e os algoritmos demandam uma produção de conteúdo incessante e que propicie

engajamento para que as páginas virtuais do museu permaneçam visíveis aos usuários. Assim, facilmente pode-se cair em simplificações excessivas e divulgação de conteúdos desnecessários ou mesmo sensacionalistas somente para atender a essas demandas. Em menor proporção mesmo a comunicação via exposição física enfrenta esses desafios, uma vez que as redes sociais se configuram atualmente não somente como um meio de comunicação e interação, mas criam uma nova forma de relacionamento com a informação mesmo fora do ambiente virtual. Assim, o uso dessa forma de comunicação requer que não se abra mão de ser criterioso na elaboração de conteúdos, motivo pelo qual o Museu do Holocausto conta com uma equipe especializada para gerir a comunicação da instituição.

A intenção aqui não é fazer um julgamento das redes sociais como algo positivo ou negativo; a questão é como lidar com a realidade da comunicação em redes sociais. A recusa de adentrar nesse terreno só facilitará que outros atores o ocupem. Iniciativas que trazem conteúdo pretensamente histórico, mas que não fazem mais do que a manipulação do passado para fins políticos frequentemente antidemocráticos não tem dificuldade em lidar no meio das redes sociais. Ocupar esse espaço de forma responsável não é algo simples, mas nem por isso menos necessário.

História Pública x concepções de História redutoras

Já foi abordado anteriormente que, quando da proliferação dos museus no século XIX, suas exposições giravam em torno dos grandes vultos da nação. Atrelada a essa concepção de museu está também uma concepção de História. Os grandes vultos do passado serviriam como exemplos, uma inspiração para o futuro glorioso da nação.

Em função dessa trajetória histórica dos próprios museus como instituição, eles muito facilmente podem recair nesse tipo de narrativa. Em certa medida, esse terceiro desafio é um desdobramento do anterior, já que uma forma de se simplificar de forma distorcida uma narrativa histórica é apelando para a antiga *Historia Magistra Vitae* (História mestre da vida) que, segundo Koselleck (2006) preponderava até o século XVIII.

Embora menos comum, essa narrativa clássica não está ausente em relação ao Holocausto. Notadamente no caso dos primeiros museus dedicados ao tema construídos em Israel ainda no final dos anos 1940 e início dos anos 1950 (com destaque para o

primeiro deles, *o Beit Lohamei Haguetat* – casa dos combatentes do gueto -, fundado por ex-combatentes do levante do gueto de Varsóvia) a narrativa centrada no heroísmo dos judeus que se rebelaram contra os nazistas em 1943 era extensamente utilizada como uma narrativa exemplar, uma inspiração para o *novo judeu* que o recém-criado Estado de Israel pretendia forjar (EHRlich, 2020).

Portanto, um primeiro apontamento é, retomando Walter Benjamin (1987, p. 225), “escovar a História a contrapelo” e evitar as narrativas heroizantes. Estas contêm fundamentalmente dois grandes problemas. O primeiro é o apagamento. Onde estão todos aqueles que não se enquadram na concepção de “herói”? No caso do Holocausto, nas primeiras décadas após a 2ª Guerra Mundial, a vítima que não fosse o resistente (entendido então como a resistência armada) pouco espaço tinha nas narrativas memoriais (Reiss, 2018). O outro problema é que as narrativas enaltecidas dos heróis do passado de fato pretendem heroizar personagens do presente. Desfaz-se se assim o potencial crítico do estudo da História para enaltecer determinados agentes do presente.

A partir do julgamento de Eichmann em 1961 e nas décadas seguintes, os museus dedicados ao Holocausto mudam sua perspectiva, que passou a ser centrada menos no herói-resistente e mais na vítima. Segundo Kátia Lerner (2013), nas décadas de 1960 e 70 a condição de “injustiçados” adquiriu uma valorização social que faz da vítima (não somente a do Holocausto) uma espécie de anti-herói. Isso se refletiu também em outras temáticas. No caso de museus dedicados ao Holocausto, passa-se a pensar o evento histórico agora como um exemplo negativo, por meio da máxima *lembrar para que não se repita*. É uma inversão do conteúdo da *História mestre da vida*, mas não de seu princípio. Permanece-se, tal como descreveu Kosellek (2006), pensando a História presente e passada se passando em um mesmo plano cíclico, o que permitiria que eventos se repitam.

Sabemos, no entanto, que o passado não se repete. Quando Todorov (2000) define “memórias exemplares”, se refere menos a repetições e mais a permanências e continuidades de estruturas históricas. Essa diferença pode parecer sutil, mas é muito significativa. Falar em termos de permanências é mobilizador; de repetições, paralisante. A ideia de um passado se repetindo gera uma expectativa de uma repetição literal que, no entanto, nunca acontece. No caso do genocídio perpetrado pelo regime

nazista, se por “Holocausto nunca mais” entende-se o Holocausto em toda sua literalidade, então ele não irá se repetir e, ao invés de mobilizar uma crítica social, provoca uma imagem tranquilizadora de que ainda estamos distantes de um evento tão terrível. Algo muito distinto é o que se espera de uma História com senso crítico e é o que pode se alcançar quando a noção empregada não é a de repetição, mas de permanências e continuidades.

Quando falamos em permanências a referência já não é mais o evento do passado em si, mas as estruturas sociais, políticas, econômicas, ideológicas, etc. que possibilitaram a ocorrência desse evento. Neste caso, o passado não precisa se repetir para emitir um alerta ao presente, basta que se verifique a permanência de determinados fenômenos sociais – no caso do Holocausto o autoritarismo ou o racismo, para citar dois exemplos. É esta precisamente a passagem da consciência histórica exemplar para a consciência histórica genética de Rüsen (2010). Na primeira o passado se repete no presente – e, verificando que não está se repetindo deixa de dizer algo ao presente -, na segunda sabe-se que o presente é diferente do passado, mas ao mesmo tempo fruto deste.

Um apontamento final diz respeito aos perigos da noção de progresso. Novamente, é um risco advindo de uma concepção positivista de museu que o atrelava aos projetos nacionalistas. François Hartog (2013) descreve como o regime de historicidade ligado a noção de progresso se combinava muito bem às histórias nacionais. No caso de um museu dedicado ao Holocausto, por um lado o genocídio do povo judeu pode levar ao questionamento precisamente dessa teleologia – afinal, ocorreu completamente imerso no paradigma moderno do progresso e, segundo Zygmunt Bauman (1998), em grande medida como uma decorrência possível dele. Por outro lado, Jeffrey Alexander (2012) aponta como, sobretudo nas primeiras décadas do pós-guerra, desenvolveu-se uma narrativa que ele chama de “progressiva”, segundo a qual o fim da 2ª Guerra Mundial seria a vitória definitiva da civilização, que agora deixaria para trás os horrores do nazismo. Nessa perspectiva, o Holocausto seria simultaneamente o maior exemplo e um resquício da barbárie, a qual, no entanto, ficava para trás diante do sucesso da civilização ocidental. Essa noção moderna de progresso – tanto em relação ao Holocausto como em outros casos – carrega consigo um otimismo bastante problemático. Afinal, se estamos progredindo não há porque

preocupar-se com permanências do passado para o presente; na ótica do progresso, que, segundo Koselleck (2006), é característica marcante da Modernidade, o passado serve no máximo para poder melhor prever e preparar-se para o futuro, não para a crítica do presente.

Isso não significa que rupturas entre passado e presente não devam ser apontadas. Dentro da concepção de consciência histórica genética (Rüsen, 2010) o presente, se influenciado pelo passado, também difere dele. Além disso, principalmente a depender do tema abordado, notar as rupturas do presente em relação ao passado demonstra alteridade e desnaturaliza o presente – e nesse sentido serve à sua crítica (Scott, 2007). Isso é diferente, contudo, de uma concepção de progresso.

Embora Hartog (2013) diagnostique a crise desse paradigma do progresso e a ascensão do regime de historicidade que denomina de *presentismo*, ele mesmo alerta que isso não significa que a noção de progresso tenha simplesmente desaparecido. Sabendo que os museus floresceram muitas vezes atrelados a tais projetos, este é um cuidado fundamental a partir do momento em que um museu histórico se propõe a ser um espaço de História Pública. Assim, é preciso fazer a crítica a uma concepção de história como progresso; no caso do Holocausto, demonstrar, na esteira do já mencionado Bauman, a conexão do genocídio precisamente com esse paradigma e a permanência de elementos que o provocaram para além de 1945.

História Pública x “História de mercado”

O quarto e último grande desafio aqui elencado é fruto da própria história da História Pública. Jill Liddintgon (2011) observa que, sobretudo quando começava a aparecer nos EUA nos anos 1970, a História Pública esteve, entre outros aspectos, atrelada a uma tentativa de expansão do mercado de trabalho para historiadores e historiadoras. Tal demanda é certamente legítima, mas carrega consigo um risco bastante delicado. Se o conhecimento histórico se torna um produto de mercado, ele, tal como outros bens mercantilizados, serve para atender a um público consumidor. Porém, relembando as análises anteriores, tal concepção se choca com dois pressupostos antes estabelecidos nesse texto: a História Pública é produzida com o público, não necessariamente para atender seus desejos; o museu histórico não pode se

limitar a reforçar, mas deve acrescentar e transformar o conhecimento prévio do público.

Essa questão se desdobra em dois tópicos pertinentes à reflexão do museu histórico como espaço de História Pública.

O primeiro é a problemática de museus – mesmo sem visarem lucro financeiro - estarem cada vez mais frequentemente sujeitos a critérios e avaliações de mercado, como metas de visitantes em determinado período e demandas ou vetos de patrocinadores (pressões, portanto, não só econômicas, mas de todo tipo de interesses privados). Essas questões se fazem mais evidentes em museus mantidos pela iniciativa privada, mas cada vez mais se colocam em discussão também em museus públicos, diante de um Estado neoliberal que se pensa como uma empresa (Dardot e Laval, 2016) - além de muitas vezes museus públicos necessitarem de patrocínios externos, programas de incentivo à cultura ou apoio político. O resultado, quando não é permitida a devida autonomia ao funcionamento do museu, é a produção de uma história sob demanda de determinados interesses privados que, por condição econômica, política ou de outra forma podem exercer pressão sobre o museu. Esses grupos de pressão desejam uma narrativa que lhes convém (isso quando não são eles mesmos os objetos da exposição), uma exposição “vendável” ou, então, uma narrativa apaziguadora, que, evitando controvérsias mais sérias, espera não desagradar nenhuma parcela do público. Uma narrativa desse tipo, entretanto, se talvez atenda a interesses comerciais ou partidários, pouco acrescenta de fato a reflexões críticas e à democratização do conhecimento, que deveriam ser os objetivos básicos de um projeto de História Pública.

Nesse sentido, museus se veem perante dilemas e embates. No que diz respeito ao museu curitibano em particular, uma análise geral, por exemplo, de suas redes sociais, permite averiguar que o museu não deixa de, mesmo sob risco de desagradar parcela de seu público, se posicionar na defesa da democracia, dos direitos humanos e contra os usos deturpados da memória do Holocausto (como o caso, anteriormente mencionado em nota de rodapé, do assessor da presidência Filipe Martins). Isso não significa, porém, que o Museu do Holocausto de Curitiba esteja a parte de tensões que excedem a discussão historiográfica e museológica. Como um museu mantido por doadores, estes acabam por exercer algum grau de influência direta ou indireta sobre as atividades do museu. Há ainda a relação, mencionada anteriormente, com as

instituições formais da comunidade judaica de Curitiba – mesmo sem interferência direta destas, o museu procura manter com elas boas relações. O Museu do Holocausto de Curitiba procura assim manter relativo grau de autonomia, mas não escapa ao dilema da privatização da História Pública.

O outro tópico associado à problemática do que estou denominando como uma “História de mercado” se expressa particularmente em relação a temas que exercem um fascínio no público, como é o caso do Holocausto. Isso tem, evidentemente, seu lado positivo, pois gera um interesse prévio. Porém, nem sempre esse fascínio é pelo legado crítico do conhecimento histórico. O crescente interesse pelo passado não é necessariamente o mesmo que interesse pela História. Como aponta Arthur Ávila (2018) esse interesse pelo passado, embora possa engendrar conhecimento crítico, frequentemente toma o passado como um altar sacralizado ou um local turístico. No caso do Holocausto, a primeira situação o torna um monumento às vítimas sem conexão com o presente, enquanto a segunda transforma o passado em um conjunto de curiosidades que, ao invés da reflexão crítica do presente, serve precisamente como uma fuga do presente para um espaço exótico, mesmo que catastrófico.

Uma História Pública rendida à lógica de mercado é facilmente atraída principalmente pela transformação do passado em atração turística. Nesse caso, uma narrativa sensacionalista voltada ao entretenimento preponderaria no discurso do museu. No caso do Museu do Holocausto de Curitiba percebe-se muitas vezes uma demanda de parcela do público – na maior parte dos casos, frustrada pelos cuidados do museu no trato da temática - por esses aspectos, por meio de perguntas ou observações em eventos e visitas mediadas em que é dada uma ênfase obsessiva e deslocada do presente para temas como detalhes da vida pessoal de Adolf Hitler ou para os aspectos mais grotescos das experiências pseudocientíficas realizadas em campos de concentração, apenas para citar dois exemplos. Essa perspectiva, ao invés de fazer provocações que visem uma crítica e transformação do presente, proporciona uma experiência de escape para a visualização dos aspectos mais bizarros do passado. Diante de demandas por tornar o passado mais apazível, há um alto risco de confundir-se democratização do conhecimento com entretenimento e público com consumidor.

Considerações finais

Museus históricos são frequentemente apontados como espaços de História Pública, onde o saber histórico pode circular para e em diálogo com públicos mais amplos. Tentei demonstrar nessas breves reflexões que essa relação é possível e produtiva, mas não é, contudo, evidente e muito menos livre de dilemas e armadilhas. Principalmente, cabe salientar que a História Pública, tanto quanto precisa ser pública, também precisa ser História. Ou seja, não deve, em nome de uma pretensa popularização superficial abrir mão da clareza teórico-metodológica, de uma concepção coerente de História ou tornar-se uma mercadoria de consumo.

No entanto, isso não significa que o museu não possa e não deva ser um espaço de História Pública. Retomando as diretrizes do comitê internacional de museus desde os anos 1970, é dever do museu ser um espaço de reflexão crítica do presente, missão a qual diversos museus – como o Museu do Holocausto de Curitiba - têm, apesar da frequente desvalorização social, política e econômica, se dedicado com afinco.

Referências

ALEXANDER, J. **Trauma: A social theory**. Malden: Polity Press, 2012.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ÁVILA, A. L. O fim da História e o fardo da temporalidade. **Tempo e Argumento**, v.10, n. 25, p. 243- 266, 2018.

BAUER, C. S. Qual o papel da História Pública frente ao revisionismo histórico? In: MAUAD, A. M.; SANTHIAGO, R.; BORGES, V. T. (Org.). **Que História Pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

BAUMAN, Z. **Modernidade e Holocausto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas volume 1. Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e História da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BROWNING, C. **Aquellos hombres grises. El Batallón 101 y la Solución Final en Polonia**. Barcelona: Edhasa, 2002.

CERTEAU, M. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

EHRlich, M. **Filhos da Shoah: memórias e significações na comunidade judaica paranaense do pós-guerra.** 245 p. Dissertação (mestrado em História). UFPR. Curitiba, 2020.

GELATELLY, R. **Backing Hitler: consent and coercion in Nazi Germany.** Oxford: Oxford University Press, 2001.

HARTOG, F. **Regimes de historicidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HILBERG, R. **A destruição dos judeus europeus.** São Paulo: Amarlys, 2016.

JELIN, E. **Los Trabajos de la Memoria.** Madrid: Siglo Veiteuno, 2002.

JUNQUEIRA, M; NAPOLITANO, M. "Negacionismos e Revisionismos: o conhecimento histórico sob ameaça". (Síntese dos debates e posicionamentos surgidos no evento promovido pelo Departamento de História da FFLCH / USP – Universidade de São Paulo), 2019. Disponível em: <http://historia.fflch.usp.br/sites/historia.fflch.usp.br/files/u206/Texto%20S%C3%A9ntese%20%20Negacionismo%20%282%29.pdf> Acesso: 02 janeiro 2021.

LERNER, K. **Memórias de dor: coleções e narrativas sobre o Holocausto.** Brasília: Minc/IBRAM, 2013.

LIDDINGTON, J. O que é História Pública? In: ALMEIDA, J. A.; ROVAI, M. G. O. (Org.). **Introdução à História Pública.** São Paulo: Letra e Voz, 2011.

LÜDTKE, A. De los héroes de la resistencia a los coautores. «Alltagsgeschichte» en Alemania. **Ayer**, n. 19, 1995.

KNAUSS, P. Quais os desafios do museus em face da História Pública? In: MAUAD, A, M.; SANTHIAGO, R.; BORGES, V. T. (Org.). **Que História Pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

KOSELLECK, R. **Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto/ed. PUC-Rio, 2006.

NICOLAZZI, F. Os historiadores e seus públicos: regimes historiográficos, recepção da História e História Pública. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 203-222, 2019.

NOIRET, S. História Pública Digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 28-51, 2015.

OHARA, J. R. M. Ética, escrita e leitura da História: os problemas da expectativa e da confiança. **rev. hist. (São Paulo)**, n.178, a01718, 2019.

PORCIANI, I. History museums and the making of citizens and communities. In: ARONSEN, P.; ELGENIUS, G. **National museums and nation-building in Europe, 1750-2010.** New York: Routledge, 2015.

REISS, C. **Luz sobre o caos: educação e memória do Holocausto**. Rio de Janeiro: Imprimatur, 2018.

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SANTHIAGO, R. Duas palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre a História Pública no Brasil. In: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAGO, R. (Org.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SCHMIDT, B. O historiador-curador: A experiência de realizar uma exposição histórica voltada a públicos diversos. In: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAGO, R. (Org.) **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SCOTT, J. History-writing as critique. In: JENKINS, K.; MORGAN, S.; MUNSLOW, A. **Manifestos for History**. New York: Routledge, 2007.

TODOROV, T. **Los Abusos de la Memoria**. Barcelona: Paidós Iberica, 2000.

VIDAL-NAQUET, P. **Os assassinos da memória**: um Eichmann de papel e outros ensaios sobre o revisionismo. Campinas: Papiro, 1998.

DA HULHA BRANCA AOS NARRADORES DE JAVÉ: O setor energético nos caminhos da História Pública

Andrey Minin Martin

“Porque lá no morro
quando a Luz da *Light* pifa
Nóis apela pra vela
que alumeia também
Se não tem, não faz mal
A gente samba no escuro
que é muito mais legal”

Adoniran Barbosa

Vamos ter que sacrificar uns tantos pra beneficiar a maioria. A maioria eu não sei quem são, mas nós é que somos os tantos do sacrifício”. Esta situação-problema que nos é apresentada na narrativa do filme *Narradores de Javé* (2003), constitui um pequeno fragmento de muitas outras trajetórias e memórias que acompanham o setor energético na sociedade, mas que ainda são pouco percebidos no cotidiano, não somente ligados a impactos, como no desenvolvido da trama fílmica, mas na própria formação histórica brasileira.

E pensando na dimensão coletiva que abrange este setor a denominada História Pública mostra-se um dos caminhos possíveis na ampliação deste diálogo. Quando no início da década de 1990 Graemer Davison ressaltou que “*Public History is the new name for the oldest history of all*” (1991) estava rememorando uma antiga trajetória de pensadores e suas atuações em esferas públicas, nas mais distintas formas de produção histórica e usos do passado.

Claramente, os caminhos da disciplina História adentraram novas abordagens e campos de cientificidade, justamente para se distanciar de tipologias praticadas séculos antes, mas que ainda imprimem a marca da sua existência fora dos quadros acadêmicos.

No caso do setor energético, mesmo tendo centralidade em todas as manifestações sociais de nosso cotidiano, suas marcas e memórias nem sempre são percebidas como

componente dessa construção histórica, ou são pontualmente lembradas como segmento estático, pronto e acabado em si, exógeno de debates dentro das ciências humanas.

Logo, entendo que os acalorados debates recentes no campo da História Pública podem contribuir para ampliação de novas perspectivas para o setor, ligado a uma rica trajetória historiográfica existente. E sobre a História Pública, muitas perguntas ainda permanecem em aberto, sobre métodos, campos e objetos, bem como em suas elaborações e “permissões” enquanto área do historiador. Porém, para além das premissas, suas sementes produziram e produzem um campo fértil para as ciências humanas, e em nosso caso, para (re) pensar os caminhos e presença da sociedade na história do setor energético.

História Pública: um debate necessário

Constituída como um campo de debates ao menos há três décadas e possuidora de importantes obras lançadas nesta trajetória (ALMEIDA; ROVAI, 2011; HAMILTON, 1996; FISCH, 1990; HOWE, 1986) a História Pública⁷⁵ tem adentrado os caminhos da historiografia brasileira em distintas perspectivas como importante espaço de diálogo ante as transformações de nossa atual sociedade. Em um país no qual valores democráticos e a promoção de política públicas são historicamente pendulares, evidenciados nas marcas desta trajetória, arriscaria a dizer que a ampliação e fortalecimento da História Pública é mais do que necessária.

Emaranhada no bojo de reflexões atuais sobre o (re) pensar da atuação e formação da profissão historiador no país, bem como a debates acadêmicos na esteira da ideia de consciência histórica, adentra como mais um campo de possibilidades para produção, circulação e difusão do conhecimento histórico em diálogo direto a plurais canais de comunicação e outros espaços de memória, não como oposição à ciência histórica, mas para sua aproximação com um público mais amplo.

Em um século XX marcado pela renovação da própria ciência histórica, em que os *Annales* em sua terceira geração adentravam a já debatida “História vista de baixo” (DESAN, 2001; SHARPE, 2011) uma série de atividades realizadas na Inglaterra e,

⁷⁵ A origem deste debate remonta a década de 1970 em universidades inglesas, se expandindo pela Europa na década de 1980, atrelada a construção de narrativas e memórias coletivas para além do público acadêmico e aos debates político-ideológicos que marcavam transformações em processo.

posteriormente, nos Estados Unidos promoveram novas possibilidades de divulgação da ciência histórica e seus métodos para além dos muros universitários, caminhando principalmente nos Estados Unidos em uma vertente ligada ao uso público da história. Logo, desde a criação das primeiras iniciativas, tais como *National Council for Public History*, o debate adentrou grande parte das universidades mundo afora. No Brasil, como veremos, este debate ocorreria décadas depois, mas já produzindo importantes marcas, como o exemplo da Rede Brasileira de História Pública, criada em 2012.

Uma das primeiras definições foi publicada ainda no primeiro número da revista *The Public Historian*, em 1976 por Richard Kelly, Professor da Universidade da Califórnia, como sendo “o trabalho de historiadores e do método histórico fora da academia: no governo, nas empresas privadas, nos meios de comunicação, nas sociedades históricas, museus e até mesmo em espaços particulares.” (KELLY, 1976, p.1). Mesmo estando mais focada nos espaços de trabalho e atuação profissional as produções deste contexto estimularam debates e expansão da temática em outros continentes. Por isso mesmo sua definição por uma concepção democrática como campo de debate e problematização do passado a partir de novos espaços tem cada vez ganhado significado entre professores e pesquisadores.⁷⁶ De qualquer forma entendo que, para além de definições fechadas, a História Pública amplia as possibilidades de engajamento, produção e circulação do conhecimento histórico em outros espaços e públicos, não como um saber pronto e acabado, mas que dialoga diretamente com distintas linguagens e problemáticas destes espaços sociais.

Atualmente, a História Pública encontra-se ofertada como disciplina em graduações, cursos de formação e tendo como um dos principais canais de comunicação a Federação Internacional de História Pública, atuando na promoção de conferências e publicações.⁷⁷ Suas possibilidades e interpretações vão além de um entendimento de História Pública como ato de ensinar e difundir determinado conhecimento, mas uma nova forma também de produzir conhecimento e prática histórica, em que os sujeitos se reconhecem no próprio processo histórico (ALMEIDA; ROVAI, 2011).

Mesmo sendo reconhecida e cada vez mais difundida, sua trajetória foi, como e ainda é, marcada por ataques e questionamentos. Desde os primeiros debates

⁷⁶ Dentre os atuais debates o potencial da internet como amplo espaço de debates tem cada vez mais ganhado problematizações e produções.

⁷⁷ Para saber mais ver: <https://ifph.hypotheses.org/>

acadêmicos, ainda na década de 1970, foi posta como “oportunista e corporativa” (LIDDINGTON, 2011), em outros momentos como uma forma “simplificada” da “história-ciência”, produzida na academia, e mais recentemente sobre sua configuração e forma (método? campo historiográfico?). Sua ampliação no Brasil, ocorrida principalmente na última década, também adentrou a um debate antigo, sobre os conteúdos históricos produzidos e comercializados por “não-historiadores”, atrelando-a como uma tipologia de História Pública.

Logo, as próprias especificidades em tons críticos também contribuem para reforçar o que autores como Ricardo Santhiago (2018) ressaltam sobre a singularidade de seu desenvolvimento em cada momento e país, trazendo o entendimento da necessidade da não transposição de conceitos e métodos, mas da construção da História Pública por meio da reflexão de nossas situações e práticas. Assim, se a ideia de História Pública está na forma como sujeitos e grupos adquirem e exercitam seu senso do passado (LIDDINGTON, 2011) o olhar de cada sociedade não é uniforme. Da mesma forma que entender o distanciamento existente entre o início dos debates “lá fora” e aqui, também se faz no entendimento de nuances e problemáticas que estavam em curso ao longo de décadas e que contribuíram e contribuem para o seu desenvolvimento nos últimos anos.

Ao longo dos últimos vinte anos no país entendo grande parte das discussões que estavam em cursos sobre o ofício do historiador, seus desafios no tempo presente, lugares, práticas e mercado de trabalho, dentre outros aspectos, estavam, cada qual a seu modo, trilhando um caminho para possibilidades atuais da História Pública. Mesmo ainda produzida e debatida entre seus pares, em eventos científicos e publicações acadêmicas, estavam conduzindo-a para problemáticas ainda necessárias às novas possibilidades de uma prática histórica em renovação. Logo, quando em 2012, um dos pontos altos do debate sobre a profissionalização da profissão de historiador (PL 4.699/2011) estava em curso, a História Pública já não era um terreno desconhecido.

Por conseguinte, como já destacado por Malerba (2014) a ideia de História Pública foi ganhando corpo e forma, entre publicações, atividades e eventos acadêmicos, por um lado, bem como articulando-se em demandas e espaços que construía seus usos do passado. E claro, muitas perguntas e questionamentos ainda permeiam suas práticas e formas. Ao menos desde a década de 1970 muitos escritores

e suas publicações ganharam notoriedade com a produção de trabalhos voltados às temáticas de história, porém somente na última década foram produzidas publicações mais centradas na ideia de pensar uma História Pública.

Sem alçar a hercúlea tarefa de um mapeamento histórico e historiográfico, ao menos desde 2011, a realização de atividades como cursos promovidos pelo Núcleo de Estudos em História da Cultura Intelectual e o “1º Simpósio Internacional de História Pública”, ambos realizados na Universidade de São Paulo, tem possibilitado a ampliação de uma rede de debates, como a fundação da Rede Brasileira de História Pública (RBHP), em 2012. Coletâneas organizadas por Almeida e Rovai (2011), Mauad e Almeida (2016) e trabalhos como os de Malerba (2014); Santhiago (2018) compõem algumas das obras que tem difundidos aspectos centrais sobre este debate.

As principais problematizações nestes primeiros anos estão direcionadas nas formas de divulgação e produção do conhecimento histórico, o papel do historiador na articulação destes conhecimentos e a qualidade dos conteúdos produzidos. Autores como Fagundes (2019) sustentam a necessidade de ampliarmos os debates e pesquisas voltadas para o público, para além do acadêmico, e sua “autoridade” quase conjunta junto ao historiador na produção deste conhecimento, bem como sobre a empregabilidade e espaços de atuação dos historiadores para além da academia e instituições de ensino básico.

Logo, evidencia-se ser uma temática em movimento e ainda passível de ampliação de suas possibilidades. De qualquer forma, mesmo com implicações ainda a serem definidas, mostra-se um campo fértil para atividades já desenvolvidas dentro e fora das universidades, em diálogo com espaços como museus e arquivos, em distintas metodologias, como oralidades e produções audiovisuais. Para além de estabelecer “marcos fundadores” ou mesmo formas e fórmulas de sua prática, suas potencialidades estão emaranhadas no próprio desafio da construção do conhecimento histórico e diálogo com aspectos tão caros para nós, historiadores, tais como nossa democracia.

Em tempos em que o revisionismo e a desconstrução de bases científicas são postas à prova, a História Pública se mostra oportuna para tecer este necessário diálogo. E o setor energético é um campo fértil em muitas destas possibilidades.

Energia Elétrica e História Pública: possibilidades e potencialidades

A formação do setor elétrico brasileiro está diretamente relacionada com nossa trajetória histórica e vida contemporânea. Componente estrutural e estruturante de muitas das transformações de que comumente se entende como uma “sociedade moderna”, pode ser pensada e analisada por distintas formas e por plurais grupos de relações na sociedade. Ainda assim, seus caminhos não são amplamente debatidos ante o peso que possui.

De antemão, entendo que pensar as possibilidades de uma História Pública sobre este segmento e seu conjunto de práticas e conhecimentos não pode ser visto como o “inventar da roda”. Mesmo que ainda sejam quase inexistentes produções e trabalhos sobre tal debate não significa que historicamente não ocorram atividades que já consigam, cada uma a sua forma, promover ações e dinamizar tais conhecimentos. Muitas são as iniciativas, publicações e mesmo espaços que possibilitam uma maior aproximação das trajetórias do setor energético de um público geral. Logo, ampliar esta produção e circulação em espaços públicos, articulando os existentes junto aos caminhos da produção científica acadêmica seria o momento desta discussão.

Desde meados da década de 1980 pode-se observar a criação de projetos e centros de documentação que possibilitaram diretamente o crescimento de publicações e estudos sobre o setor energético. Um dado merece destaque neste ponto. Desde fins do século XIX quando o país apresentou seus primeiros passos no desenvolvimento de projetos, por meio de empreendimentos como a Usina Marmelo Zero, em Minas Gerais (1889) e a iluminação da Central do Brasil, no Rio de Janeiro, a publicação de trabalhos sobre a temática já estava sendo realizada pelas mãos de engenheiros, economistas e mesmo empresários deste setor. A gama de interesses e enfoques eram plurais, que perpassam desde relatos memorialistas a estudos mais profundos sobre a criação de autarquias, realização de acordos de cooperação e mesmo condições técnicas e tecnológicas do Brasil. Nomes como Catullo Branco, (*Energia Elétrica e capital estrangeiro no Brasil*, 1975), Valdiki Moura (*O problema da eletrificação rural no Brasil*, 1957) e Armando e Achilles Fernandes (*A indústria da energia elétrica no Brasil*, 1953), compõem alguns exemplos de publicações realizadas. Atrelado no processo de renovação política e social que emergia no país desde fins da década de 1970, muitas empresas e grupos sinalizavam novas possibilidades para organização de seu patrimônio

histórico e iniciativas centradas na catalogação documental, contribuindo para que ao longo da década de 1980 muitas propostas fossem criadas.⁷⁸ Eventos como o I Seminário Nacional de História e Energia, em 1986 e o Congresso Internacional de História e Energia, realizado em 1987 contribuíram para que pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, nacionais e internacionais, intensificassem o diálogo sobre as possibilidades de preservação da memória deste setor.

Considero este momento salutar tanto para as novas possibilidades que irão ser abertas a partir destas iniciativas, bem como para o entendimento do debate realizado atualmente sobre a História Pública. O acesso e organização de fontes históricas, seja por meio de centros de documentação ou mesmo museus, é um dos pilares centrais para a democratização do acesso a informações, bem como na construção de memórias em nossa sociedade. Mas sua promoção ou simples acesso não deve ser entendido automaticamente como história pública.

Mesmo com a renovação dos campos e canteiros de produção do conhecimento histórico que permearam a historiografia brasileira na década de 1980, inclusive com a gradual volta da disciplina História ao currículo Básico, a matriz francesa ainda possui predominância neste processo formativo, trazendo olhares distintos dos produzidos pelo debate sobre História Pública em processo em locais como Inglaterra e Estados Unidos, por exemplo. Entendo que este aspecto, somado a nosso histórico distanciamento de debates sobre ensino de história dificultaram em muitos aspectos uma renovação nas práticas históricas entre a academia e as demandas da sociedade, centrais atualmente nos caminhos da História Pública.

Porém, isso nada impede de ampliarmos nosso mote de possibilidade junto a História Pública, como tem ocorrido na última década. Em trabalhos mais recentes como os de Christophe Charle (2018), o *métier* do historiador é pensado problematizando nossas demandas sociais e suas relações na produção do conhecimento histórico com o mundo social, sem perder aspectos de práticas e métodos frente aos novos desafios. Logo, pensar as potencialidades para História Pública devem considerar também as esferas populares e movimentos sociais que, cada um à sua forma, dialogam diretamente com reivindicações e aspectos que trilham as memórias deste setor.

⁷⁸ Ainda na década de 1960 podemos encontrar algumas iniciativas voltadas para memória empresarial, principalmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, voltados para indústria e patrimônio.

Isto porque, se a década de 1980 marca um movimento salutar de organização da memória e história da energia no país, implica também o recrudescimento de movimentos socioambientais e agentes envolvidos em sua expansão, que necessitam ser entendidos e fazer parte deste atual movimento. Se umas das bases da História Pública é justamente a produção e difusão do conhecimento histórico em diálogo com a sociedade, tais demandas historicamente existentes devem ser pensadas neste processo⁷⁹.

Emaranhadas em atividades como as já citadas, muitas empresas iniciaram a organização de suas memórias, principalmente empresas e empreendimentos do setor energético das regiões Sul e Sudeste. Destacam-se projetos pioneiros como o Museu da Eletricidade do Rio Grande do Sul, existente há mais de quarenta anos, criado pela Companhia Estadual de Energia Elétrica, e empresas como a Companhia Energética do Estado de São Paulo-CESP, que buscou tecer tentativas de organização para o público de eventos e atividades sobre sua história, por meio da criação do Departamento de Patrimônio Histórico e o Projeto Memória CESP, com a realização de eventos como a Expo CESP, em 1987 (DINIZ, 2015). Em 1986 nasceria por iniciativa das Centrais Elétricas Brasileiras, a Eletrobrás, uma das principais entidades marcos deste movimento: o Centro de Memória da Eletricidade no Brasil. Sediado no Rio de Janeiro seu estabelecimento contribuiu e contribui significativamente para promover a preservação e promoção do patrimônio histórico energético, atuando, dentre outras finalidades, na preservação documental, gestão de informação, promoção de eventos e publicações.

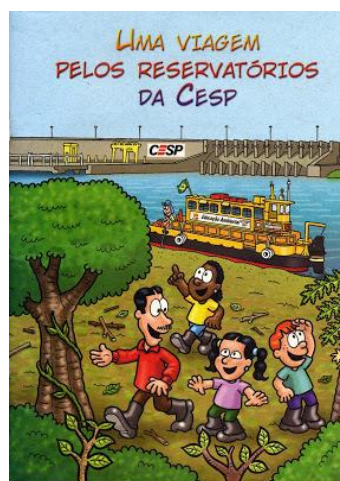
Na década de 1990 a criação da Fundação do Patrimônio Histórico da Energia e Saneamento, conhecida também como Fundação de Energia e Saneamento (FES), em São Paulo, engrossaria as fileiras de instituições voltadas para preservação da memória da eletricidade, conglomerando uma gama de documentações e memórias de empresas paulistas, muitas em vias de privatização naquele momento. Dentre suas atividades, desenvolvem projetos socioculturais de educação patrimonial, bem como fortalecem o processo de democratização do acesso à memória e preservação de recursos naturais.

⁷⁹ ⁷⁹ Desde fins da década de 1970 encontramos no país o início da organização de trabalhadores, e pequenos produtores rurais atingidos pela construção dos grandes projetos hidrelétricos, gestando, dentre outros, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) (VIANA, 1989; VAINER et al, 1990; SCHERER-WARREN, 2008).

Somente estas duas instituições destacadas são responsáveis pela organização de mais de 300 mil documentos iconográficos, museológicos e depoimentos orais. Detentora de um acervo com mais de 12 mil títulos, entre livros e periódicos, somente a Memória da Eletricidade realizou a publicação de mais de 100 obras, sendo destaque em variadas premiações nacionais, principalmente por seu caráter público e visando uma apresentação cotidiana deste setor sem perder o senso crítico e científico, propostas centrais para possibilidades junto a História Pública.

Mesmo com um olhar geral construindo uma memória mais voltada para as trajetórias empresariais, e em alguns pontos ainda não ampliando os olhares para as contradições e mesmo impactos ocorridos no processo de produção energética, são obras e ações até hoje tidas como centrais para a abertura e afirmação deste setor como campo de pesquisas.

Imagem 01 – Cartilhas e obras voltadas para público geral



Fonte: Memória da Eletricidade e Fundação Energia e Saneamento

Ao longo desta trajetória, grande parte das produções estiveram ligadas a marcos históricos de empresas e empreendimentos, mas que não deixaram de contribuir para o avanço de uma "memória pública" do setor. É claro que em sua maioria Pequenas Centrais Hidrelétricas (PCHs), autarquias, empresas e personagens passaram a compor gradualmente uma memória "oficial" deste setor. E a organização destes arquivos estimularam diretamente pesquisas e debates acadêmicos, produzindo também obras centrais para o mapeamento deste setor, tais como *"Debates parlamentares sobre energia elétrica na Primeira República"* (1990), *"Caminhos da modernização: cronologia do setor de energia elétrica brasileira" (1850-1998)"* (1999), *"Banco de imagens: usinas de energia elétrica no Brasil" (1883-1999)"*, (CDROM), *"Programa de História Oral da Eletricidade – catálogo de depoimentos"*, produzido pelo CPDOC e *"Meio ambiente e o setor de energia elétrica brasileira"* (2009), *"Panorama do Setor de Energia Elétrica no Brasil"*, de 1988, coleção esta que pode ser considerada uma das principais publicações nesta virada historiográfica.

Somam-se a estes grupos mencionados outras fundações que realizaram nas últimas três décadas importantes projetos de produção e promoção da história e memória do setor energético em diálogo com a comunidade. Destaca-se o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea, o CPDOC, Museu de História Nacional e a Fundação Cultural Ormeo Junqueira Botelho, como exemplos. Apresentar e entender a materialização destes projetos junto à sociedade se mostra uma tarefa necessária, não para asseverar que a História Pública se limita a tais iniciativas, se encontrando pronta ou acabada, mas demonstrar como estas ações podem subsidiar ou mesmo promover novos caminhos neste diálogo.

Podemos dizer que a trajetória de organização documental do setor energético caminhou juntamente com seu processo de acessibilidade junto à sociedade. Desde a década de 1980, como já demonstrado, iniciativas de acesso e divulgação documental se fizeram presentes, tais como boletins históricos, publicação de revistas de cunho informativo e exposições, como a realizada em 1989 no SESC-SP sobre a iluminação paulista no início do século XX, reunindo fotografias, equipamentos e documentos em geral (Eletropaulo, 1989).

E a rica diversidade de temas e temáticas desse setor constituem um dos pilares que reafirmo ser possível adentrar os meandros da História Pública. De temas

transversais às relações do cotidiano, questões ambientais, sociais, políticas e econômica de nossa sociedade, de alguma forma, perpassam pela memória energética. Um exemplo a ser destacado são os museus e patrimônios históricos. Como analisado por alguns autores (SANTHIAGO, 2018; MENESES, 2018; BENEVIDES; ÁLVARES, 2019) os debates sobre políticas de patrimonialização, cultura material e mesmo educação patrimonial compõem parte de um importante debate sobre a História Pública.⁸⁰ Isto porque estabelecem um diálogo necessário entre a ideia de patrimônio e os valores e práticas culturais presentes em cada sociedade, que adquirem signos e significados históricos pelos meandros da pesquisa e análises acadêmicas, mas que existem e produzem suas interpretações para além de uma ideia de legitimação, visto que envolvem a construção de memórias, sentidos e identidades (Menezes, 2018). Muitas vezes, como problematiza o autor citado, ocorre a patrimonialização destes espaços e práticas culturais ignorando suas dinâmicas junto à comunidade as quais pertencem, longe de um entendimento de que sua existência e mesmo importância precedem este processo, como um patrimônio vivido e não somente tombado.

Por isso, entendo que abordagens como a educação patrimonial, por exemplo, têm grandes potencialidades neste diálogo entre o patrimônio energético e a História Pública. Possibilita, dentre outros aspectos, a construção educativa dos bens patrimoniais e preservação de práticas culturais sem desconsiderar a própria ciência histórica e sua presença no cotidiano dos sujeitos, seus bens e usos públicos, suas trajetórias e como estão inseridas e adquirem significados na sociedade. Nas palavras de Benevides e Álvarez este debate proporciona a produção de *"sentido sobre el pasado originadas por fuera de la academia y la historiografía especializada. Es un área que está constantemente en contacto con la historia oral, la preservación histórica, la archivística y el mundo de los museos, memoriales y sitios históricos"* (2019, p. 02).

E as possibilidades existentes para este diálogo são grandes. A já mencionada Fundação de Energia e Saneamento desde a década de 1990 empreende o projeto de manutenção de cinco núcleos museológicos (São Paulo, Rio Claro, Jundiá, Itu, Salesópolis), restauração e repotencialização de Pequenas Centrais Hidrelétricas e exposições itinerantes. Segundo a própria concepção da fundação o estabelecimento da

⁸⁰ Mesmo não sendo o foco deste texto, este debate sobre educação patrimonial e consciência história mostra-se pertinente neste processo, como realizado por Albieri (2011).

Rede Museu de Energia nasceu com o propósito de se tornar a principal interface com o público de todas as idades, segundo um de seus organizadores. Dialogando com a ideia de eletrificação como um processo social, questão debatida na historiografia por Ricardo Maranhão (1986), entende que estes projetos contribuem para própria dimensão política dos vestígios materiais no cotidiano social, de forma que:

Transformar o museu em fábrica de eletricidade e de novo dar a função de museu a essa fábrica também nos ensinou que a eletrificação de uma pequena cidade do interior paulista, por exemplo, contém, na qualidade de processo social, todos os jogos políticos (ou contradições) que a sociedade dessa cidade encerra, sem esquecer o amplo contexto nacional e internacional em que essa sociedade está inserida (DINIZ, 2011, p. 166).

Além das atividades e temáticas promovidas, as instalações e prédios onde estas ocorrem fazem parte da memória e trajetória do setor em todo país, compondo importante elemento na proposta de uma aproximação entre cultura material e História Pública. Prédios como o do Museu da Energia de São Paulo e de Itu compõem um retrato material da trajetória histórica do estado, para além do setor energético. O Imponente casarão que hoje abriga o Museu da Energia de Itu pertenceu ao longo do século passado a instituições como a Companhia Ituana de Força e Luz, o grupo canadense *Light and Power* e a Eletropaulo, até sua doação para a FES em 1998. Ornada com azulejos portugueses, como no caso de Itu, e com uma exuberante arquitetura de fins do século XIX, no de São Paulo, realizaram importantes atividades interativas ligadas a temáticas de ciência, meio ambiente, expansão urbana, dentre outras, tendo abrigado exposições e programações como "História, Energia e Cotidiano", "Espaços das águas", "Fatos e fotos do rio Tietê", "Museus (Memória + Criatividade) = Mudança Social", Virada Cultural Paulista, em 2013.

Imagem 02 – Museus Fundação Energia e Saneamento



Fonte: Fundação Energia e Saneamento. Foto Caio Mattos.

Outra dimensão bem explorada e que pode ser ainda mais articulada neste processo é a promoção dos parques energéticos formados pelas usinas. Juntamente com a busca de dinamização da memória do setor neste contexto foram promovidas a revitalização e reativação de Pequenas Centrais Hidrelétricas, hoje também ligadas à Fundação de Energia e Saneamento. A ideia de um “museu descentralizado” possui vasta potencialidade que coaduna intimamente com aspectos alçados pela História Pública: estimular o exercício histórico por meio de linguagens e práticas convidativas presentes no cotidiano dos grupos e sujeitos, de forma problematizadora e sem desconsiderar o “direito à memória e ao esquecimento”, não estabelecendo assim um discurso pronto e acabado em si. No caso das PCHs pertencentes à fundação, o projeto conseguiu a partir de 2008, entre idas e vindas, colocar quatro usinas em funcionamento, gerando capital para manutenção da empresa e energia para região. Esta nova dinâmica da usina, como um museu produzindo ativamente energia, ampliava as possibilidades de sua relação com a sociedade a qual está inserida, um museu “vivo”, nas palavras de seus próprios curadores, possibilitando visualizar em tempo real sua dinâmica e inserção na sociedade, bem como observar, por meio dos maquinários, casas de máquinas etc., a própria transformação do setor ao longo do século passado.

Estas usinas indicadas encontram-se, em sua maioria, no interior do estado de São Paulo (Salesópolis, Itu, Rio Claro, São Carlos, Brotas) região possuidora de um importante significado na trajetória do desenvolvimento energético do estado e na própria história nacional. Como já pontuado, as primeiras experiências deste setor em

terras brasileiras ocorreram em fins do século XIX, tendo, dentre as regiões precursoras, um salutar desenvolvimento no estado paulista, conglomerando empresas internacionais no setor e produzindo forte impacto no processo urbano-industrial, alterando, além das bases econômicas, as relações de trabalho, comunicação e lazer (Martin, 2016).

Museus, como da usina de Salesópolis, construída em 1913, promovem o conhecimento patrimonial, por meio da apresentação e funcionamento dos mecanismos técnicos e tecnológicos de produção energética, bem como a realização de atividades educativas e ambientais, possuindo em seu espaço trechos de Mata Atlântica ainda remanescentes. Outros exemplos são a usina-parque de Corumbataí, Rio Claro, inaugurada em 1885, a Usina-Parque de São Valentim, em Santa Rita do Passa Quatro, 1911 e a Usina-Parque Jacaré, em Brotas, inaugurada em 1944. E neste último caso, da usina de Brotas, destaca-se suas importantes possibilidades de conexão com atividades ligadas ao turismo e prática de esportes aquáticos, atividades estas já recorrentes na região e que podem integrar intimamente a relação com o patrimônio existente no local.

Na esteira do processo de mapeamento do setor elétrico paulista a realização de outro projeto, "Eletromemória: História de Energia Elétrica no Estado de São Paulo", também merece destaque. Ocorrido em duas etapas, entre 2007-2010 e 2014 buscou diagnosticar o acervo documental do setor energético entre 1890 e 2005, desde a instalação das primeiras Pequenas Centrais Hidrelétricas até o desenvolvimento dos grandes projetos a partir da década de 1960. Contando com parcerias entre instituições universitárias (USP, UNICAMP e UNESP), empresas do setor energético (CESP, Sindicato da Indústria de Energia do Estado de São Paulo, Associação Brasileira de Concessionárias de Energia) e instituições como Fapesp e a própria FES, possibilitou, além de uma ampla catalogação de acervos, empresas e empreendimentos, analisar os processos de desenvolvimento deste setor pelo território paulista, diagnosticando suas atuais relações patrimoniais, paisagísticas e ambientais, todos elementos caros para o debate da História Pública.

Por isso, entendo que a realização de projetos como este, de certa forma ainda recentes perto da trajetória do setor, mas precursores neste mapeamento no país, podem ser entendidos como o "ponta pé inicial" de uma ampla gama de possibilidades que se abrem, que podem coadunar ainda mais com as necessidades alçadas pela

História Pública. Para autores como Yagui (2014) este processo de musealização do patrimônio industrial paulista empreendido nas últimas duas décadas evidenciam significativos avanços, mas ainda gestados e promovidos, mesmo que indiretamente, por empresas do ramo, não sendo em alguns casos apreendidos ou integrados por alguns setores da sociedade em sua comunicação.

De qualquer forma, entendo que a realização destes projetos não é, e claramente não devem ser pensadas para atender somente às necessidades deste debate, mas são articuladas às demandas do próprio setor e das parcerias existentes, como as universidades. Porém, o exercício aqui em desenvolvimento justamente propõe caminhos para pensarmos como integrar ações existentes com as possibilidades abertas em diálogo com a História Pública.

E o que não faltam são outros exemplos de iniciativas com estas possibilidades. Em 2019, as Centrais Elétricas de Minas Gerais, CEMIG, conjuntamente com Furnas receberam o Prêmio Mario Bhering⁸¹ de preservação da memória pelo projeto “Memória Furnas” realizando o mapeamento documental de seu acervo e revitalização patrimonial, promovendo a restauração e reabertura da usina Marmelo Zero (Juiz de Fora - MG), primeira hidrelétrica da América do Sul, que completou cento e trinta anos na data.

Nesta mesma perspectiva a Fundação Cultural Ormeo Junqueira Botelho, entidade criada em 1987 e mantida pelo Grupo Energisa mantém oito espaços culturais em quatro estados visando promover, dentre outras ações, iniciativas que preservem e dialoguem na construção da memória e patrimônio energético. Dentre suas iniciativas podemos indicar o Espaço e Museu Energisa, em Minas Gerais e Mato Grosso do Sul, Usina Cultural Energisa, na Paraíba e Rio de Janeiro e espaço da usina hidrelétrica Maurício, PCH localizada em Leopoldina-MG, datada de 1908 e ainda em funcionamento.

Toda esta rede de museus possibilita uma teia de problemáticas que podem se conectar aos caminhos da História Pública, sem desconsiderar as atividades desenvolvidas. As memórias afetivas, ligadas ao conjunto de sujeitos e grupos que tiveram de algum modo suas vidas e cotidiano permeados por estes empreendimentos, seja pelas relações de trabalho, impactos ou contradições que podem ter ocorrido neste

⁸¹ A premiação em questão foi criada em 2017 pela Memória da Eletricidade visando promover e premiar ações, em sua diversidade de possibilidades, voltadas para preservação do patrimônio e memória energética. Carrega em seu nome uma homenagem a Mário Bhering, engenheiro mineiro que teve participação no desenvolvimento do setor energético ao longo do século XX.

processo, tornam-se um caminho possível a ser analisado. Corroborando com as implicações de Menezes (2018), entendo que a relação entre o patrimônio e a sociedade a qual está inserido é formulada entre a “recordação dos vivos” com o “presente do historiador”, que leva em consideração escolhas interpretativas de ambas as partes e que influem no olhar e reconhecimento produzidos neste processo. Logo, pensando suas potencialidades junto à História Pública, este processo não pode ser estático, mas dinâmico, em que ocorra reconhecimento e aprendizagem conjuntas, como muito bem propõe as reflexões deste campo.

Imagem 03 – Museus Usinas Fundação Energia e Saneamento



Fonte: Fundação Energia e Saneamento. Foto Caio Mattos.

E se ao longo destes últimos trinta anos empresas, comissões e mesmo setores da sociedade têm apresentado novos caminhos para (re) pensar as relações da eletricidade na sociedade, os debates envoltos à História Pública podem contribuir ainda mais para ampliar estes horizontes. Elementos ligados aos impactos ambientais,

demandas e ações de movimentos sociais ganharam notoriedade ante os caminhos do setor, não podendo ser desconsiderados neste processo. Mesmo que ainda longe de serem articulados nestas construções coletivas dentro de uma “memória” do setor, problemáticas como a ambiental têm cada vez mais tido espaços, principalmente a partir da década de 1980 com a instalação de novos grandes projetos hidrelétricos.

A hidrelétrica binacional de Itaipu, como exemplo, maior obra e projeto do período militar, alimentou os sonhos do Brasil Potência, marcante tanto em sua ampla capacidade de produção energética, quanto aos impactos ambientais e sociais causados. O reordenamento do rio e o desaparecimento das belas corredeiras de Sete Quedas acompanharam o surgimento e fortalecimento de movimentos sociais ligados a grupos impactados por sua construção, como indígenas e ribeirinhos, que até hoje ecoam sobre a região fronteira.⁸²

E ao longo deste processo, entre as demandas de reparação ambiental e social, gestadas entre as problemáticas envoltas em um grande projeto hidrelétrico, foi criado em 1987 o Ecomuseu. Localizado na região de Foz do Iguaçu-PR, foi a primeira iniciativa da América Latina a constituir um espaço museológico, ligado à dinâmica de preservação ambiental, arqueológica, botânica, etnográfica e geológica.⁸³ Seu acervo é resultado da coleta e inventário realizado durante e posteriormente a construção da hidrelétrica, abrangendo aspectos históricos e culturais da região, bem como da própria construção da usina. Suas ações são reconhecidas internacionalmente ante a preservação ambiental e projetos de conservação e reserva da biodiversidade.

É importante ressaltar que a criação do Ecomuseu de Itaipú ocorreu diretamente por meio dos trabalhos da arqueóloga e historiadora Fernanda de Camargo-Moro, supervisionada diretamente por Huges de Varine, um dos expoentes internacionais no debate sobre a necessidade de mudanças e novas concepções museológicas, como as projetadas no Ecomuseu.⁸⁴ Tais transformações, ou propostas, são o resultado do movimento de descolonização que, desde a década de 1960, influenciaram na

⁸² Localizado no rio Paraná, na Bacia do Prata, sua construção teve início na década de 1970 (1974) tendo início do funcionamento em 1982, em parceria com o Paraguai. As transformações ambientais e sociais que acompanharam a grande obra são até hoje elementos de debates e ações de reparação por parte de movimento sociais e ambientais (GERMANI, 2003; MAZAROLLO; 2003).

⁸³ É mister destacar que outras experiências de Ecomuseu foram desenvolvidas em países como França, Canadá, Itália e Japão neste processo.

⁸⁴ Sobre as ideias deste autor, destaca-se dentre outras obras o livro “O tempo Social”, traduzido para o português em 1987 por Fernanda Camargo-Moro e Loudes Rego Novaes.

renovação das práticas museológicas voltadas para a participação coletiva, centrando-se não somente nos vestígios materiais, mas nos próprios sujeitos como protagonistas. Muitas são as experiências internacionais que são gestadas entre as décadas de 1970 e 1980, como o *Écomusée du Creusot Montceau-les-Mines*, criado em 1974 na França (Brulon, 2015).

Logo, a ideia de estabelecer um “museu de território”, como pensado inicialmente em 1987 se torna a potencialidade para seus debates à luz da História Pública. Sem desconsiderar este conjunto de ações desenvolvidas e em desenvolvimento, sua criação esteve diretamente atrelada em uma nova concepção de museu, um “museu integral” que ampliasse a “função social do museu” permitindo então desenvolver práticas para além de um monumento estático que, em muitos casos, nada condiz com a participação e memória coletiva resultante deste processo. (VARINE, 1992B; CAMARGO-MORO, 1992). Por esta perspectiva, o patrimônio como um dos componentes de construção da identidade coletiva deve ser entendido como ferramenta para o desenvolvimento social no reconhecimento dos sujeitos enquanto grupo, agindo na construção da memória enquanto campo de resistência ante possíveis contrapontos não reconhecidos neste processo.

No caso brasileiro, sem desconsiderar a pertinência e singularidade na trajetória desses museus, principalmente em sua conexão com ações educativas e socioambientais promovidas, seu entendimento coincide com posições já postas neste texto: trata-se do conjunto de ações pertinentes e necessárias, mas ainda organizadas a partir da memória empresarial e do empreendimento, nem sempre próximas à dinâmica dos sujeitos e transformações ocorridas neste processo. Isso porque, como debatido em outras análises (BARBUY, 1995; CANCLINI, 1997) a ideia do Ecomuseu, por exemplo, tem um fundamental mérito na ênfase pelo papel social, mas que ao longo de suas ramificações e diálogos assumiram conotações ideológicas e políticas de acordo com particularidades, forças e interesses locais.

Entendo que ações e propostas como estas possuem justamente sua potencialidade no próprio entendimento e diálogo com as necessidades e especificidades regionais. Como bem observado por Fernanda Camargo-Moro, aqui já mencionada, um dos desafios de implementação do Ecomuseu se deu em seu entendimento como um espaço plural, emaranhado em problemáticas que vão desde os impactos sociais e

ambientais causados pelas hidrelétricas até questões que envolvem uma região de fronteira. Segundo a autora “iríamos chamar a atenção para coisas que muitos ainda não tinham reparado [...] tínhamos que fazer esta população vibrar conosco nas atividades, perguntávamos o que eles queriam, de onde vieram, para onde iam” (Camargo-Moro, 1992, p. 34).

Logo, a ideia de renovação que marca a proposta do museu é entendida desde sua época de criação como intrínseca aos grupos e práticas apreendidas em seu espaço, e que dialogam diretamente com o atual debate da História Pública. Camargo-Moro expressa bem este sentimento, em relação às novas possibilidades públicas do museu:

O Ecomuseu tem que fazer com que a comunidade seja imprescindível em seu trabalho, a comunidade o fez, a comunidade de Itaipu que trabalha nela o fez, que Itaipu permitiu que críticas fossem feitas, que nos mostrássemos o que se perdeu, sabendo que nós tínhamos que fazer. [...] Você não vai querer que a comunidade seja museóloga, nem que discuta a filosofia da museologia (CAMARGO-MORO, 1992, p. 37-39.)

Apesar da proposta ser a de estabelecer todo o território como espaço vivo e dinâmico, grande parte das atividades do Ecomuseu de Itaipu são permeadas por ações ligadas à educação ambiental e preservação ecológica. Integrar os sujeitos e a natureza neste movimento também são balizas importantes no debate da História Pública, desde que considere neste processo os contrapontos e demandas dessa sociedade, por meio do diálogo e participação popular. E não somente no caso do Ecomuseu, mas em muitas outras ações gestadas pelo país, como nas da Fundação de Energia e Saneamento, onde ocorrem programas de grande riqueza para ampliação do debate. Materiais de apoio pedagógico, programas de recuperação de mananciais, parcerias com ONGs e prefeituras são exemplos de manifestações que extrapolam estes espaços e podem, para além da importância já postulada, ampliar os caminhos da História Pública.

E mesmo possuindo propostas como estas, bem como trazendo em suas ações relatos e experiências dos trabalhadores atuantes neste processo, como ocorre no Ecomuseu, claramente entende-se que não podemos interpretar isto como ponto final. A História Pública nos caminhos do setor elétrico não pode ser pensada, ou somente pensada, como o contraponto à memória oficial, mas como mecanismo de abertura e diálogo ante ações e resultados desenvolvidos, como demonstrados ao longo do texto,

tanto no sentido de ampliar o entendimento das relações e experiências existentes, como para produzir novos debates sobre sua própria existência e sua percepção na sociedade.

E parte deste quebra-cabeça encontra-se apresentado de distintas formas, espaços e manifestações. Como exemplificado na introdução deste texto, quando observamos sua presença em atividades e práticas no cotidiano, em produções audiovisuais como *Narradores de Javé* (2003), observamos os encontros e desencontros da ideia de progresso acoplada aos caminhos do setor energético sendo narradas pela ótica dos impactados, de suas necessidades e como a construção da memória é fundamental como estratégia de sobrevivência. O exercício seria, saltando das narrativas e lentes das câmeras, ampliar e proporcionar este debate em todos os espaços e movimentos em que o setor adentra o cotidiano de nossas vidas, modificando formas, impondo forças e revelando a necessidade de quem tem algo a contar.

Considerações finais

Deveria ser a ideia de História Pública do setor energético justamente uma crítica a este modelo, inclusive memorialística? Por ainda não contemplar outras perspectivas deste processo, bem como toda a dinâmica social existente, sem desconsiderar a pertinência das produções e realizações?

Recuperar, promover e divulgar a memória do setor, além de uma tarefa técnica, tornou-se parte do movimento de reconhecimento das experiências individuais e coletivas em seu processo, empresariais, sociais e populares, que adentram intimamente os últimos cento e trinta anos de nossa sociedade, e não podem ser desconsideradas. Entre períodos democráticos e ditatoriais seus caminhos contribuem para visualizar avanços técnicos, tecnológicos e relações internacionais postos em avanços, impactos e exclusões.

De qualquer forma, é um debate necessário. Em tempo de esperanças renovadas com a aprovação da Lei 4.699/2012, sobre a profissionalização do historiador, a História Pública adentra intimamente o papel e atuação do historiador em diferentes espaços sociais, para além da universidade. São perspectivas necessárias que dialogam diretamente sobre lugares de fala, produção e recepção, entre a crítica e o rigor posto pela academia e a dimensão pública que deve adentrar esta atividade.

Como bem demonstrado plurais são as formas e faces pelas quais a energia elétrica adentra em nossa história, memória e cotidiano. Em seus mais de cem anos em território nacional, promoveu transformações do campo à cidade, iluminou as veredas de um Brasil republicano, estimulou projetos, articulou saberes, e pelas vicissitudes da ideia de progresso, promoveu, impactou, reordenou e transformou nossa sociedade.

Referências

ALBIERI, Sara. História Pública e Consciência Histórica. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2012.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

BRANCO, Catullo. **Energia elétrica e capital estrangeiro no Brasil**. São Paulo: AlfaÔmega 1975.

BRULON, Bruno. A invenção do Ecomuseu: o caso do *Écomuséé du Cresusot Monteceau-Les-Mines* e a prática da museologia experimental. **Mana**. v. 2, n. 21, p. 267-295, 2015.

CANCLINI, N. Garcia. "O porvir do passado" e "A encenação do popular" In: **Culturas Híbridas**, São Paulo: Edusp, 1997.

CAMARGO-MORO, Fernanda. **A proposta do ecomuseu: experiência de Itaipú**. In: Anais do 1º Encontro Internacional de Ecomuseus, Rio de Janeiro, 1992.

CENTRO DE MEMÓRIA DA ELETRICIDADE NO BRASIL. **A vida cotidiana no Brasil moderno: a energia elétrica e a sociedade brasileira (1880 – 1930)**. Rio de Janeiro: Centro de Memória da Eletricidade no Brasil, 2001.

CHARLE Christophe. **Homo historicus: reflexões sobre a história, os historiadores e as ciências sociais**. Porto Alegre/Rio de Janeiro: UFRGS/FGV, 2018.

DESAN, Suzanne. Massas, comunidade e ritual na obra de E. P Thompson e Natalie Davis. In: HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. 2 ed. São Paulo: Martins fontes, 2001. p.63-96.

DAVISON, Graeme. Paradigms of public history. Australian Historical Studies. **Australian Historical Studies**, v. 24, n. 96, p. 4-15, 1991.

DINIZ, R.O. A institucionalização da Memória e da História do setor elétrico paulista. **Labor & Engenho**,. Campinas [SP] Brasil, v.9, n.1, p.93 103, jan./mar. 2015.

ELETRICIDADE DE SÃO PAULO. **A cidade iluminada: tecnologia e política a serviço da Light no início do século**. São Paulo: Eletropaulo, 1989.

FERNANDES, Armando O; FERNANDES, Achilles O. **A indústria da energia elétrica no Brasil**. Rio de Janeiro: Tip. Do Patronato, 1953.

GERMANI, Guiomar Inez. **Os expropriados de Itaipu: terra e água – o conflito de Itaipu**. Salvador: EDUFBA e ULBRA, 2003.

KELLEY, Robert. **Public history: Its origins, nature, and prospects**. *The public historian*, p. 16-28, 1978.

LIDDINGTON, Jill. O que é História Pública? Os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; OLIVEIRA ROVAI, Marta Gouveia de. **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

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*. **Revista Hist. historiografia**. Ouro preto, n. 15, agosto de 2014, p. 27-50.

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

MARANHÃO, RICARDO. *Para um conceito de eletrificação no Brasil como processo social*. Comunicação. 1º Seminário Nacional de História e Energia. 23 de Outubro de 1986. Anais, vol. 02.

MARTIN, Andrey Minin. **Produzir energia, (pro)mover o progresso: o Complexo Hidrelétrico Urubupungá e os caminhos do setor energético**. 2016. 351f. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Assis, 2016.

MAZZAROLLO, Juvêncio. **A taipa da injustiça**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MENEZES, José N. Coelho. Todo patrimônio é uma forma de História Pública?. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviani T. (Org.). **Que História Pública queremos?**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

MOURA, Valdik. **O problema da eletrificação rural no Brasil**. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1957. (Estudos Brasileiros, 10).

NARRADORES DE JAVÉ, Eliana Caffé (direção). BRASIL, Lumiere/Vídeosfilmes, 2003, 102 minutos, sonoro/colorido.

SANTHIAGO, Ricardo. História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 286 - 309, jan./mar. 2018.

SCHERER-WARREN, Ilse; REIS, Maria José. Do local ao global: a trajetória do Movimento dos Atingidos por Barragens e sua articulação em redes. In: ROTHMAN, Franklin D. (Org.). **Vidas alagadas: conflitos socioambientais, licenciamento e barragens**. Viçosa: Ed. UFV, 2008.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter. (Org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 40-98.

VAINER, Carlos B.; ARAÚJO, Frederico G. B. Implantação de grandes hidrelétricas: estratégias do setor elétrico, estratégias das populações atingidas. **Revista Travessia**, n. 6, jan./abr., 1990.

VARINE-BOHAN, Hugues de. **Anais do 1º Encontro Internacional de Ecomuseus**. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio de Janeiro/Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esporte. 1992b.

VIANA, Aurélio. **Hidrelétricas e meio ambiente**. Doc. 3. Publicações do CEDI. Rio de Janeiro, 1989.

EXPERIÊNCIA (AR)

1. **substantivo feminino**

experimentação, experimento (método científico).

2. **filosofia**

qualquer conhecimento obtido por meio dos sentidos



QUEM SÃO OS JUDEUS NA HISTÓRIA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO?

Helena Ragusa Granado

Márcia Elisa Teté Ramos

Caso 1 (literatura): William Luther Pierce III⁸⁵, sob o pseudônimo de Andrew Macdonald, físico de profissão, foi autor dos romances *The Turner Diaries* de 1978 (descreveu uma revolução racial violenta nos Estados Unidos que leva ao extermínio sistemático de não-brancos e à derrubada do governo federal) e *Hunter* de 1989 (retratou as ações de Oscar, um veterano do Vietnã, com um plano para assassinar casais interracialis e figuras públicas defensoras dos direitos civis).

Caso 2 (filme): Mel Gibson⁸⁶ em 2006 o ator responsabilizou os judeus por "todas as guerras do mundo" quando foi preso por dirigir alcoolizado. Já teria sido acusado de retratar uma imagem problemática dos judeus em seu filme "A paixão de Cristo" de 2004. O filme abrange principalmente às 12 horas finais da vida de Jesus e a crítica direcionou-se à indução do espectador à interpretação de que o povo judeu foi o responsável pela morte de Jesus Cristo. Em março de 2014, quatorze entidades representando a comunidade judaica brasileira divulgaram seu posicionamento sobre o filme, acusando-o de ser antissemita⁸⁷.

Caso 3 (programas humorísticos de TV): Na *Escolinha do Professor Raimundo*⁸⁸ Dona Raquel Ainsberg (1994-1995) e Sarah Rebeca (1999) eram representados por Berta Loran. Ambas, alunas judias, gostavam de esclarecer para a turma as perguntas

⁸⁵ (11 de setembro de 1933 - 23 de julho de 2002) foi um autor americano supremacista branco, neonazista, antissemita e comentarista político. Fundou a National Alliance uma organização nacionalista branca, liderada por ele por quase trinta anos.

⁸⁶ (3 de janeiro de 1956), é um ator, diretor de cinema, produtor cinematográfico e roteirista estadunidense.

⁸⁷ Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u42295.shtml> Acesso em 18 de junho de 2021.

⁸⁸ Escolinha do Professor Raimundo foi um programa brasileiro e um quadro cômico comandado por Chico Anysio e exibido em diversos programas humorísticos por mais de 38 anos, período em que reuniu muitos dos maiores nomes do formato escolinha no Brasil. Estreou como programa próprio na televisão em 4 de agosto de 1957 e na Rede Globo a partir de 1973, até 28 de maio de 1995. Voltou ao ar em 1999 como parte do humorístico Zorra Total, permanecendo até outubro de 2000. Retornaria a seu formato original como programa de televisão sendo exibido entre 26 de março a 28 de dezembro de 2001, quando foi exibida sua última temporada

do professor, causando uma reação negativa. Seu bordão era "Isto ser perseguição!". Marcos Plonka, também na *Escolinha do Professor Raimundo* (1990-1993)⁸⁹, Samuel Blaustein, um judeu avarento que embromava o professor nas questões de matemática. Seus bordões eram: "Fazemos qualquer negócio!" e "Melhor zero na nota do que prejuízo no bolso".

Os três casos espelham o preconceito em relação ao judeu de diferentes formas: da explícita aversão ao humor supostamente desinteressado. Em comum, estes casos nos mostram certas imagens, apropriações, desinformações que costumam se reproduzir na História Pública: nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais, nos discursos midiáticos e mesmo políticos. São casos no intermeio de perspectivas difusas, fugidias, multifacetadas e de outras formas mais contundentes de antissemitismo. Segundo o enfoque de Maria Luiza Tucci Carneiro (2003), a intolerância e o ódio, "continuam a ser endossados por segmentos religiosos, revisionismos históricos, grupos neonazistas, comunidades antissionistas e pró-palestinos, ameaçando a gestão de uma sociedade pluralista" (2003, p. 18). Por isso, o objetivo que nos moveu para realizar esta pesquisa com um dado lugar, a escola; com determinados sujeitos, os alunos do Ensino Médio e com a seguinte problemática: O que estes sujeitos pensam sobre o judeu na História? Ainda nos deparamos com a herança do preconceito e da intolerância?

Assim, consideramos três bases para esta pesquisa: 1) O sujeito da pesquisa com seus saberes, nossos alunos de Ensino Médio⁹⁰; 2) O que este sujeito sabe, ou seja, problematizamos quais suas concepções sobre o judeu na História e 3) quais efeitos o ensino e a aprendizagem histórica poderiam ter sobre tais saberes.

Na primeira parte deste artigo, consideramos nosso lugar de pesquisa, cujo eixo é a aproximação com a Didática da História e com a Educação Histórica, nos seus interesses, pressupostos teórico-metodológicos de pesquisa. Assim, tomamos dois campos investigativos diferentes, o primeiro baseado no *método dedutivo* (já partimos da hipótese de que existe um movimento tensional recursivo, onde os sujeitos produzem concepções conforme sua cultura histórica e estas concepções influenciam suas decisões e atitudes produzindo cultura histórica) e o segundo no *método indutivo*

⁸⁹ Mais tarde, na *Escolinha do Barulho* (em 1999) e na *Escolinha do Gugu* (em 2011), programas de TV da Rede Record, representando o mesmo personagem.

⁹⁰ Utilizamos o genérico masculino apenas para facilitar a leitura.

(necessitamos de metodologias de coleta de dados que possam nos mostrar como um grupo particular de sujeitos desta cultura histórica pensam e porque pensam de determinada forma).

Na segunda parte do artigo, consideramos os dados coletados sobre as ideias dos alunos por meio de um questionário como instrumento de pesquisa, em uma abordagem para além do quantitativo, ou seja, realizamos uma análise problematizadora das narrativas dos sujeitos da pesquisa. Em resumo: pretendemos apreender ideias quanto ao judeu na História de jovens estudantes de Ensino Médio (na faixa etária de 15 a 18 anos) de uma escola pública de Londrina, Paraná.

No final do artigo, inserimos uma breve reflexão sobre a literacia histórica em relação à (ainda desconhecida) História dos judeus, em especial, no Brasil. Refletimos sobre a necessidade de construção do conhecimento histórico capaz de desnaturalizar estereótipos para a compreensão do Outro, o que para nós, consoante os autores com os quais trabalhamos, é a função não só do ensino, mas da escrita da História na contemporaneidade.

Didática da História e Educação Histórica: convergências

Os casos descritos logo no início deste artigo (literatura, filme e programa de TV), nos reportam às ideias, concepções, noções e imagens, regularmente disseminadas em inúmeras esferas sociais. Podemos dizer que o “senso comum” engloba tais ideias, mas não é o nosso objetivo depreciar o corpo de saberes que o compõe e nem o comparar à História Pública. Senso comum, diferente do saber especializado/acadêmico, significa o conhecimento adquirido pelo sujeito a partir de suas experiências, vivências e observações do mundo. Embora não se baseie em métodos ou conclusões científicas, isto não quer dizer que seja um saber inferior e/ou equivocado, pois em alguns casos este se aproxima do conhecimento científico. Denominamos de *polifasia cognitiva* a possibilidade da coexistência de modalidades distintas de conhecimento, quando diferentes tipos de racionalidades e saberes coexistem em um mesmo indivíduo ou grupo social (MOSCOVICI, 1978; JOVCHELOVITCH, 2004). Porém, o senso comum, dependendo do contexto histórico de produção, ainda que lidando com o conhecimento empírico da vivência, tende a privilegiar heranças e códigos culturais enraizados/difundidos no social, mesmo a realidade apontando em outra direção. Para Estevão Martins, o senso comum costuma operar mais com convicções, com certezas, enquanto o conhecimento histórico fundamentado trabalha com o verossímil, plausível e

convincente, obtido pela metodologia da história e/ou pelo consenso/controlado científico entre os historiadores (MARTINS, 2017, p. 38). Por outro lado, o saber especializado/acadêmico da historiografia, as vezes propaga ideias anistóricas, porque distantes da ciência e de seu método, mesmo estando em um “lugar” de operação historiográfica (CERTEAU, 1982). Assim, não há como apartar completamente o senso comum da história especializada em termos de concepções, mas sim (re)pensar a questão da capacidade de circulação/difusão/cooptação destes saberes/conhecimentos. Desta forma, tomamos a liberdade de generalizar o seguinte: no senso comum, prevalecem visões não propriamente pautadas na ciência e no saber acadêmico, prevalece a História especializada/científica. É tarefa nossa, - e estamos sim, sendo prescritivas - como professores ou formadores de futuros professores (de história), fazer com que o senso comum se aproxime cada vez mais do senso crítico, da história científica, do método histórico, por meio de uma literacia histórica (letramento/alfabetização histórica).

Desconstruir cada vez mais os estereótipos e promover o respeito ao Outro, implica em acreditar que certos saberes que circulam na História Pública (na escola, nos livros didáticos, nos materiais e produtos midiáticos) podem ser transformados em conhecimentos aceitáveis cientificamente (senso crítico) visando uma sociedade mais democrática.

A Didática da História para nós, não é metodologia escolar com seus princípios, recursos e estratégias (sobre como ensinar História), mas é um campo que investiga os usos, as funções do conhecimento histórico na vida prática em todas suas manifestações, seja no senso comum, na escola, nas instituições, na mídia, na academia (onde, em tese, se pensa a História de forma especializada). Preconiza Rüsen, que este campo da Didática da História procura compreender a cultura histórica como “manifestação da consciência histórica na sociedade”, incluindo “o trabalho cognitivo dos estudos históricos, bem como as atitudes da vida cotidiana voltadas para a compreensão do passado” e, ainda, a “educação histórica nas escolas” e “as apresentações do passado nas diversas mídias ou na literatura” (RÜSEN, 2010, p. 24). Enquanto a Didática da História procura ver esta miríade de dispositivos de produção da consciência histórica/cultura histórica, o campo da História Pública aparta a história especializada da história não especializada, reivindicando a escola como principal mediadora entre uma e outra (ALBERTI, 2011). Há que evidenciar isso, pois existe uma confusão que equipara senso comum e História Pública. Não é, pois na História

Pública, em escolas, museus, acervos, mídias, por exemplo, podem circular dimensões mais próximas da história especializada do que na própria academia. Entendemos que a escola e todos os componentes a ela vinculados (livro didático, currículo escolar, disciplinas escolares) podem e devem divulgar/produzir o conhecimento pavimentado na ciência. E que, seguramente, os alunos já chegam à escola com saberes/conhecimentos provenientes da História Pública.

Segundo Rüsen, a Didática da História produz a relação entre o mundo da teoria da disciplina e os instrumentos próprios da questão pedagógica relacionadas ao ensino aprendizagem da História e ambas partem da mesma questão, as necessidades ou carências de orientação dos sujeitos na vida prática que passam a ser compreendidas como carências de aprendizado quando diz respeito ao ensino (RÜSEN, 2010, p. 38). Rüsen também considera que “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de História, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes...” (RÜSEN, 2007, p. 91), e, desta forma se subentende o aluno e o professor como detentores de saberes históricos provindos de múltiplos lugares sociais, não necessariamente circulantes nas instituições educacionais.

Didática da História e História Pública, abarcam estudos ligados no interesse de saber como “funciona” nossa cultura histórica. As discussões se acentuaram desde que começamos a reconhecer a existência na sociedade de vários conceitos, ideias, preconceitos, amplamente divulgados, agora, pelas redes sociais. São ideias que podem incidir, por exemplo, em quem você escolhe para ser Presidente do país.

Enquanto Rüsen tem uma visão ampla dos objetivos da Didática da História, e é certo que muitas vezes privilegia o aprendizado histórico pela própria historiografia, Bergmann (1990) entende a Didática da História mais voltada para a investigação sobre: o que é apreendido no ensino de História (ação empírica, cujo objetivo é abranger a elaboração da História e sua compreensão, tanto no ambiente acadêmico, como na escola ou em outras esferas sociais), o que pode ser apreendido (reflexão sobre os interesses, problemáticas, pressupostos, teorias, métodos, formas de exposição), o que deveria ser apreendido (tarefa normativa, pois enfoca as formas de mediação intencional e da representação ou exposição da História) (BERGMANN, 1990, p. 29-31).

Lidando com a Didática da História, no Brasil se lança mão também da *History Eucation* em seu principal expoente, Peter Lee. Nesta inter-relação, mudam-se as perguntas sobre ensino de história, agora não mais condizentes com a metodologia de

ensino, em saber como motivar alunos para a aprendizagem de história, como utilizar estratégias/recursos didáticos para atingir bons resultados, quais as atividades didático-pedagógicas de um ensino de história exitoso. Na Educação Histórica são outros os interesses, no sentido de responder sobre como os alunos e professores compreendem a história (BARCA, 2009, p. 12). Para saber como os alunos aprendem história, preciso partir dos saberes que este já tem sobre história; preciso saber também dos saberes que os professores de história apresentam (saberes históricos, pedagógicos e experienciais) e é necessário saber qual o significado fornecido pelos alunos e professores para o conhecimento histórico (O que é? Para que serve? É importante ou não?). Segundo Isabel Barca, esta linha de investigação busca uma “observação sistemática do real”, não se centrando nos “formalismos e recursos da aula”, embora estes sejam também importantes, mas nas “ideias históricas de quem aprende e ensina”. Os interesses da Educação Histórica, portanto, não são afastados da Didática da História ao ansiar uma apreensão sobre os saberes/conhecimentos históricos dos sujeitos. Porém, em última instância, o que se tem em meta na Educação Histórica são as práticas efetivas em sala de aula (BARCA, 2008, p. 24). Nestes estudos em Educação Histórica, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção no ensino e aprendizagem histórica para a construção de conhecimentos mais elaborados, exige um conhecimento empírico das ideias históricas dos alunos e daqueles que ensinam.

A Didática da História e a Educação Histórica convergem na ideia-chave de enquadrar teoricamente os usos, as ideias históricas, respeitando a natureza do conhecimento histórico (BARCA, 2005, p. 15), ao mesmo tempo entende a pesquisa histórica e o aprendizado histórico como dependentes de uma epistemologia própria da História. A escola e seus aparatos (aulas, currículo, livro didático, materiais didáticos etc.), ao mesmo tempo se diferencia da academia, onde em tese se localiza o saber especializado/científico e possibilita intervenção no senso comum transformando-o em senso crítico (científico). Disputando cada vez mais o espaço com a mídia na difusão de saberes históricos, a escola ainda é por excelência a possibilidade de construção do senso crítico e/ou conhecimento histórico como capacidade de questionar e analisar a realidade histórica de forma racional/organizada: “Podemos ter certeza de que, se o ensino de história na escola não proporcionar aos alunos os meios para pensar historicamente, não haverá mais ninguém suscetível de fazer isso por nós... O ensino

de história terá feito o seu trabalho se os alunos tiverem os meios e uma disposição ampla para tentar orientar-se no tempo historicamente”. (LEE, 2016, p. 128)

Os judeus na História para os alunos do Ensino Médio

Foram aplicados 88 instrumentos de pesquisa em forma de questionário, distribuídos do seguinte modo: 23 questionários aplicados no 1º ano A (13 homens e 10 mulheres na faixa dos 15-16 anos), 33 questionários aplicados pelo 2º ano A (14 homens e 19 mulheres na faixa dos 15-17 anos) e 35 questionários referentes ao 3º ano (20 homens e 15 mulheres na faixa etária dos 16-18 anos). Foram tomados todos os cuidados em relação à questão ética e legal que dizem respeito a este tipo de pesquisa próxima à etnografia escolar⁹¹. Foi solicitado aos alunos não colocarem seus nomes no questionário e optamos por não revelar o nome da escola para preservar o anonimato dos sujeitos respondentes. A escola onde se realizou a pesquisa é pública, localizada na zona leste da cidade de Londrina, em um bairro residencial, próximo ao Aeroporto, rodeado de comércio, escolas particulares, consultórios médicos e restaurantes.

O porte da escola é considerado pequeno, tendo em vista possuir em média de 160 a 170 alunos, sendo distribuídos entre o turno da manhã – Ensino Médio – e o período vespertino – Ensino Fundamental II⁹². Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁹³, no ano de 2018 a escola foi avaliada em 6.9, o que é considerado um bom índice⁹⁴.

⁹¹ Destacamos a Resolução CNE nº 466/2012 (Ética na Pesquisa com seres humanos): “II.5 - consentimento livre e esclarecido - anuência do participante da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar”; “II.17 - protocolo de pesquisa - conjunto de documentos contemplando a descrição da pesquisa em seus aspectos fundamentais e as informações relativas ao participante da pesquisa, à qualificação dos pesquisadores e a todas as instâncias responsáveis”; “II.23 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar” e “II.24 - Termo de Assentimento - documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais”.

⁹² A escola não possui turmas à noite, outra razão para ser considerada de porte pequeno.

⁹³ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em 28 de junho de 2021.

Em relação a gestão política pedagógica da escola, podemos afirmar ser esta bastante democrática, no sentido de frequentemente receber alunos estagiários de universidades públicas e privadas⁹⁵, docentes de outros estabelecimentos para palestras e projetos quase sempre voltados para ações sociais. O corpo de professores é coeso e ao mesmo tempo coerente com a postura da escola, acostumado aos trabalhos interdisciplinares, novas propostas, ao que “vem de fora”. Neste sentido, é comum na rotina dos alunos lidar com um currículo diferenciado além daquele obrigatório, e, portanto, não encontramos qualquer barreira ou resistência para o desenvolvimento da pesquisa.

Trabalhamos com três indagações: 1) “Quem são os judeus?”; 2) “Escreva com suas palavras os que sabe sobre a história dos judeus no mundo” e 3) “Escreva com suas palavras os que sabe sobre a história dos judeus no Brasil”. Partimos de perguntas amplas que exigem uma dissertação do tema por entendermos que a narrativa histórica é um mecanismo de atribuição de sentido à história. Portanto, quando falamos “narrativa” não se está destacando o caráter literário ou ficcional da História, mas afirmando que a narrativa é constitutiva do conhecimento histórico, é um procedimento que presentifica ou racionaliza o passado (RÜSEN, 2007).

A primeira questão do questionário, “Quem são os judeus?” já nos mostrou os elementos fundadores das ideias dos alunos. Algumas respostas eram muito destoantes da História, por isso mesmo, difíceis de categorizar, a não ser em uma categoria de “Desconhecimento”, como: pobres da Rússia, pobres, povo da Grécia Antiga, muçulmanos etc., mas contabilizou apenas 6% das respostas. Contudo, quando o aluno responde “pobres”, talvez esteja produzindo associações menos discrepantes do que pensamos, inclusive mediante a ideia de que os judeus sofreram ou sofrem, o que apareceu bastante nas respostas de todas as perguntas. Vale ressaltar que este tipo de pesquisa produz respostas muitas vezes dúbias, que nos permite analisá-las apenas na forma de aproximações.

Podemos classificar as respostas em alguns níveis, a do “Desconhecimento” como acima apontamos, ou “Plausíveis”, que nos ofereceram o maior número de

⁹⁴ As médias de desempenho que medem tal índice são a Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em 28 de junho de 2021.

⁹⁵ Nos referimos aqui aos discentes de graduação stricto sensu e aqueles integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

respostas (84%). Nestas respostas “Plausíveis” se coloca o judeu como religião (40 respostas), ou então, se relaciona judeu com povo e religião (10 respostas). Muitos responderam que os judeus são perseguidos e/ou sofredores (44 respostas). As respostas podem ser cruzadas, ou seja, um mesmo aluno pode associar judeu com povo, religião e com sofrimento apenas nesta categoria “plausível”.

Embora grande parte das respostas não divirjam de uma relação com a temática, outras revelam ideias que podemos considerar “Problemáticas”, como o entendimento do judeu como atrelado ao ateísmo (2 respostas), como sujeitos que usam roupas estranhas (3 respostas) ou ricos (3 respostas), entre outros. São estas, 10% das respostas, então mais condizentes com ideias preconceituosas, provavelmente, repetidas no corpo social e nos faz retomar aqueles três casos que mencionamos logo no início de nossa introdução. Adiante, nas outras questões, tal tipo de resposta reaparece e tecemos algumas considerações.

Quanto à segunda questão: “Escreva com suas palavras os que sabe sobre a história dos judeus no mundo” e a terceira questão: “Escreva com suas palavras o que sabe sobre a história dos judeus no Brasil”, podemos perceber que, embora tenhamos disposto 11 linhas para resposta, - sendo que a primeira pergunta demandava apenas duas linhas de resposta -, a média de uso/resposta foi de três linhas, nos levando a algumas hipóteses: de que o assunto ainda é pouco conhecido ou pode ser, simplesmente, que o jovem estudante não tem gosto pela escrita, ou ainda, não entendeu como importante responder ao questionário. Um exemplo de resposta sucinta: *“Os judeus viviam no Oriente Médio e depois foram se espalhando na Alemanha, Hitler perseguiu e matou os judeus”* (Aluna 32, 16 anos, 3º ano). Contudo, mesmo uma resposta curta como esta, nos fornece diversos elementos para a categorização.

Outro dado interessante, é que as respostas não indicam os alunos do terceiro ano como portadores de conhecimento mais elaborado sobre os judeus do que os alunos no primeiro ou segundo ano. O que, na verdade, nos mostra a qualidade da resposta é o fato de terem ou não usado em sala de aula algum tipo de fonte histórica, ou seja, o fato de empregar análise de evidência fez ver uma progressão mais satisfatória do aluno, entendendo progressão como pressuposto por Peter LEE (2003; 2006; 2008): capacidade explicações de acordo com a epistemologia da história, ou em outras palavras, de se operar metodologicamente as evidências históricas mobilizando conceitos históricos.

Isabel Barca já havia concluído em 2001 que a idade dos alunos ou mesmo a série/ano em que se encontram não corresponde diretamente a um conhecimento histórico mais refinado/apurado. Com a pergunta: “Que ideias apresentam os alunos adolescentes sobre a existência de diversas respostas históricas a uma questão concreta sobre o passado”, Barca realizou a pesquisa com 270 alunos de 12 a 19 anos do norte de Portugal. Combinando entrevistas e análise de quatro fontes históricas divergentes sobre o domínio português no Oceano Índico no século XVI, a autora percebeu que alguns alunos mais novos “apresentaram um pensamento claramente explicativo e alguns alunos mais velhos mostraram raciocinar ao nível da simples descrição” (BARCA, 2001, p. 32), desta forma, corroborando a concepção sobre a inexistência de um desenvolvimento linear cognitivo invariante, como defendem certos educadores piagetianos.

Outros fatores recaem no modo como o aluno engendra sua consciência histórica, envolvendo subjetividade e a cultura histórica em que está inserido. O primeiro fator de incidência é a relação familiar, com o aprendizado da linguagem, dos valores e comportamentos elementares vigentes em seu entorno social. Sendo a escola o segundo lugar de interiorização da consciência histórica (MARTINS, 2017, p. 17) e o terceiro, os “grupos de compartilhamento de valores por opção pessoal e as experiências de formação profissional” (MARTINS, 2017, p. 18). Estes três âmbitos são permeados por variáveis como: questão socioeconômica, cultura local/nacional, mensagens da mídia, posicionamento político, gênero, geração, etnia, religião, entre outras.

Nestas questões 2 e 3, como exigiam mais disposição do aluno para a escrita, optamos em emprestar de outro texto de Isabel Barca o que chamou de “marcos de consciência histórica” (2007) para realizar sua categorização. Por intermédio de seus estudos embasados em Rüsen, Peter Lee e Seixas, Barca resume consciência histórica como sendo:

uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada reflectidamente pelo conhecimento da História. Distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas dessa mesma orientação temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de pertença - de identidade local, nacional, profissional ou outra. (BARCA, 2001, p. 116)

Nota-se a perspectiva de Barca se coadunando com a nossa, quando entende que o senso crítico (ou consciência histórica) supera o senso comum devido à

construção de ideias mais otimizadas na ótica do conhecimento histórico como ciência. Barca também utiliza de uma teoria mais abrangente, como de Rüsen, no caso, sobre consciência histórica, para gerar estudos particulares considerando determinada amostragem de sujeitos, como Peter Lee e vários pesquisadores da Educação Histórica. Conquanto não tenhamos adentrado à conceituação complexa de consciência histórica, adotamos os “marcos de consciência histórica” de Barca para refletir sobre as respostas dos alunos ao nosso questionário, obtendo o seguinte:

Quadro 1: Principais marcos históricos relacionados ao “judeu” segundo os alunos

MARCOS HISTÓRICOS ou TEMPORAIS	
Mundo (questão 2)	Brasil (questão 3)
Guerras (Segunda Guerra) - 49	Fuga para o Brasil - 25
Nazismo – 20	Regime Militar - 1
Tempo bíblico – 12	
Antiguidade – 4	
Holocausto – 3	
Guerra na Palestina – 3	
Idade Média – 1	

Os marcos históricos são entendidos como importantes acontecimentos ou fenômenos políticos, sociais, econômicos culturais, de ruptura ou mudança. Notamos que enquanto para os alunos os marcadores históricos relacionados à História Geral são mais coerentes com a historiografia, pois retomam o “tempo bíblico” ou a Antiguidade, passando pela Idade Média, pela Segunda Guerra e chegando à atualidade, aqueles relacionados ao Brasil, não retomam exatamente os principais marcos históricos historiográficos. A Segunda Guerra é o marco por excelência para estes alunos, talvez por ser mais tratada na escola: “[...] *A verdade é que sei somente a história dos judeus ligada à Hitler e o Nazismo, não conheço a verdadeira história anterior a tudo isso dos judeus*” (Aluna 7, 16 anos, 2º ano)⁹⁶

A presença dos judeus no Brasil é vista apenas como consequência da Segunda Grande Guerra, sendo que em outros períodos, é como não houvesse judeu no território brasileiro: “*Eu acho que após o início da 2ª guerra, o fluxo migratório de Judeus aumentou vinda em sua maioria para o Brasil. Creio que a vinda dos judeus para cá foi para a busca de um lugar melhor e mais segura*” (Aluna 11, 16 anos, 2º ano)

O Brasil foi destino de grande parte dos judeus após a expulsão de Portugal por D. Manuel ao final do século XV, e, a partir de então, destino de muitos que para a

região vieram em um “fluxo migratório constante” (FALBEL, 2008). Muitos deles vinham na condição de cristãos-novos, fator esse que mascarava a sua identidade judaica, revelando por vezes de modo sutil, outras nem tanto, traços que em milhares de casos como demonstra Anita Novinsky (2009), levavam-nos para as fogueiras do Santo Ofício em Portugal. Conforme as respostas dos estudantes, nota-se um total desconhecimento sobre a temática e sobre a presença de tais indivíduos na América Portuguesa, muito embora o reconhecimento destes agentes no período compreendido já venha aparecendo em boa parte da produção didática, ainda timidamente, conforme comentaremos mais adiante.

A vinda dos judeus para o território brasileiro, tema recorrentemente debatido e discutido na historiografia se fez mais significativa em alguns momentos da História a exemplo do caso citado há pouco, e, também no período que corresponde a Segunda Grande Guerra (1939-1945), como demonstrado na narrativa acima, apresentada pela aluna do 2º ano do Ensino Médio. Como apontam os estudos desse período, o fluxo de imigrantes de origem judaica que se refugiaram para o Brasil começa antes mesmo da deflagração da guerra, em 1937, com as primeiras leis restritivas impostas pelo regime nazista alemão contra os judeus, agravando-se em 1938, com a então conhecida “Noite dos Cristais” (FRIEDLÄNDER, 2012).

Algumas narrativas são bem ordenadas e substanciais, mesmo apresentando pequenos equívocos ou problemas de ortografia, lembrando que as respostas deveriam ser resumidas em poucas linhas:

A história dos judeus vem de muito tempo atrás, já foram escravos de outros povos, principalmente por sua religião ser diferente dos povos antigos que muitos eram politeístas. Buscam desde muito tempo a “terra prometida” Canaã. No séc. XX com o começo da Segunda Guerra foram perseguidos pelos alemães que criaram um ódio profundo por eles sem razão realmente, foram massacrados e torturados, atualmente se dispersaram pelo mundo, ainda há guerras pela Canaã atualmente no Oriente Médio que é sua localização segundo eles (Aluna 16, 16 anos, 3º ano)

Quadro 2: Principais personagens relacionadas ao “judeu” segundo os alunos

PERSONAGENS	
Mundo	Brasil
Hitler - 30	Olga – 1
Anne Frank – 9	

⁹⁶ Preservamos a grafia do aluno.

Sobre personagens mais citados, Hitler foi lembrado por um número significativo de alunos, nos remetendo à relação entre judeu e a Segunda Guerra/Holocausto, mesmo que a palavra Holocausto tenha sido citada apenas três vezes. Hitler é criticado em todas as narrativas.

Pessoas religiosas como os judeus sofreram o olocausto na época de Hitler, muitos judeus eram mortos nas câmeras de gás, eles não eram considerados parte da população e no decorrer da 2 guerra muitos judeus foram mortos e se duvidar até hoje muitas pessoas que ainda seguem o raciocínio de Hitler desprezam os judeus (Aluno 34, 17 anos, 3º ano).

Uma protagonista da história mundial foi escolhida e uma da história do Brasil. Provavelmente, os alunos lembraram do livro Diário de Anne Frank⁹⁷ e ao filme “Olga”⁹⁸. No caso do *Diário de Anne Frank*, ainda que tenhamos vários filmes adaptados do livro, este foi indicado como leitura na escola no 2º ano, turma da qual obtivemos respostas mais satisfatórias, que, como já dissemos, corroboram a ideia de que o que defini uma “melhor resposta” é o acesso às evidências históricas. Já o filme *Olga*, adaptação do livro de Fernando Moraes, também explorado didaticamente na escola, nos 1º e 2º anos. Há que fazer uma ressalva: a menção a tais personagens é

⁹⁷ O Diário de Anne Frank é um livro escrito por Anne Frank entre 12 de junho de 1942 e 1 de agosto de 1944 durante a Segunda Guerra Mundial. É conhecido por narrar momentos vivenciados pelo grupo de judeus confinado num esconderijo durante a ocupação nazista na Europa Ocidental. Foi publicado em mais de 40 países e traduzido em mais de 70 idiomas, vendendo mais de 35 milhões de cópias em todo o mundo. Em 9 de julho de 1942, Anne, seus pais, sua irmã e outros judeus se esconderam em um Anexo secreto junto ao escritório de Otto H. Frank (pai de Anne), em Amsterdã, durante a ocupação nazista dos Países Baixos. Inicialmente, Anne Frank usa seu diário para contar sobre sua vida antes do confinamento e depois narra momentos vivenciados pelo grupo de pessoas confinadas no Anexo. Em 4 de agosto de 1944, agentes da Gestapo detiveram todos os ocupantes que estavam escondidos em Amsterdã. Separaram Anne de seus pais e levaram-nos para os campos de concentração. O diário de Anne Frank foi entregue por Miep Gies a Otto H. Frank, seu pai, após a morte de Anne Frank ser confirmada. Anne Frank faleceu no campo de concentração Bergen-Belsen em março de 1945, quando tinha 15 anos. Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/historia/anne-frank-morreu-um-mes-antes-do-que-se-pensava-diz-pesquisa-15771919>. Acesso em 20 de junho de 2021.

⁹⁸ Olga é um filme brasileiro realizado em 2004 pelo diretor Jayme Monjardim. No filme, estrelam Camila Morgado[4] como a protagonista, Caco Ciocler também, como Luís Carlos Prestes e Fernanda Montenegro como Dona Leocádia Prestes, mãe de Luís Carlos Prestes. Olga foi um grande sucesso de bilheteria; 385 mil pessoas o assistiram apenas no fim de semana de estreia no Brasil. A obra também recebeu três prêmios no Grande Prêmio Brasileiro de Cinema de 2005, mas teve recepção negativa da imprensa alemã. Olga, é uma biografia sobre a alemã, judia e comunista Olga Benário Prestes. Olga Benário (Camila Morgado) é uma militante comunista desde jovem, que é perseguida pela polícia e foge para Moscou. Em Moscou, Olga faz treinamento militar. Lá ela é encarregada de acompanhar Luís Carlos Prestes (Caco Ciocler) ao Brasil para liderar a Intentona Comunista de 1935, se apaixonando por ele na viagem. Com o fracasso da revolução, Olga é presa com Prestes. Grávida de 7 meses, é deportada pelo governo Vargas para a Alemanha nazista e tem sua filha Anita Leocádia na prisão feminina do Campo de Concentração de Barnimstraße. Afastada da filha, Olga é então enviada para o Campo de Concentração de Ravensbrück, onde é morta na Câmara de Gás. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Olga_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Olga_(filme)) Acesso em 20 de junho de 2021.

mínima, mas tanto o livro como o filme promoveram uma explicação mais fundamentada sobre o judeu

“Judeus tiveram um grande sofrimento com autoritarismo dos nazistas, muitos eram levados aos grandes campos de concentração, muitos mortos eram mulheres, crianças, velhos. Eram reconhecidos como judeus pela estrela de Davi, Os que tentavam fugir dessa repressão eram mortos. Assim como os que ajudaram a escondê-los como exemplo Anne Frank”. (Aluno 34, 17 anos, 2º ano).

“Muitos judeus foram mortos na segunda Guerra Mundial pelo Hitler. Anne Frank, conhecida pelo seu diário, foi um deles. Eles também são a origem do cristianismo (bíblia) que é uma das religiões mais poderosas hoje” (Aluna 7, 16 anos, 1º ano)

Outro destaque é que algumas (poucas) vezes o aluno só sabia sobre Anne Frank ao falar dos judeus no mundo, o que pode demonstrar que o objetivo pedagógico de se explorar a temática do Holocausto por intermédio do livro não foi alcançado por completo: *“Que a Anne ficou escondida por mais de um ano em um tipo de porão até que foi encontrada e morta pelos soldados” (Aluna 26, 17 anos, 2º ano).*

Quadro 3: principais localidades relacionados ao “judeu” segundo os alunos

LOCAIS	
Mundo	Brasil
Alemanha – 8	São Paulo – 1
EUA – 4	
Israel – 3	
Palestina - 1	
Espanha – 1	
Oriente Médio – 1	
Babilônia – 1	
Belém - 1	

Embora os alunos lembrem de alguns locais de presença de judeus, as repostas demonstraram não conseguirem localizar os judeus no contexto brasileiro, nem mesmo em sua própria cidade ou região. Transparece o judeu visto como sujeito do passado ou de lugar distante. Em tempo: Londrina, cidade onde se situa a escola, tem um pequeno bairro judeu, o Jardim Judith (antiga Vila Judith) e conta na região com grande presença judaica, inclusive com sinagoga⁹⁹, mas mesmo na historiografia local, pouco se sabe/estuda/pesquisa sobre o judeu na cidade.

⁹⁹ Trata-se da Congregação Israelita de Londrina (CIL). Há também uma sinagoga virtual que ministra cursos, transmite serviços religiosos e o Shacharit Shabat, a prece da manhã do Shabat. Disponível em: <https://www.britbracha.org/shacharit>. Acesso em 25 de junho de 2021.

Sobre a atualidade, alguns alunos lembraram do conflito Israel-Palestina, como o Aluno 8, 16 anos, 1º ano:

“Eles foram presos pelos nazistas e viviam em Israel e estão em guerra com a Palestina porque depois da segunda guerra mundial a ONU os mandou para um território onde os palestinos viviam, aí os palestinos entraram em conflito com o povo judeu e eles estão em conflito até hoje”

Provavelmente o aluno teve esta associação mediante o que adquiriu pela mídia, pois no 1º ano não se discute esta temática, que é inserida apenas no 3º ano, inclusive no livro didático. Porém, permanece a ideia da existência do judeu somente no passado. Aliás, a palavra “judeu” é uma destas palavras que quando mencionada remete necessariamente às associações com o passado, pois ela parece trazer um “passado encapsulado” (OAKESHOTT, 2003, p. 59). Mesmo que não se saiba muito sobre quem são, o que fizeram na História ou o que fizeram com eles, como resistiram, como sobreviveram, como vivem/pensam/agem, se sabe que os judeus são sujeitos que marcaram a História e foram marcados por ela. Como se o próprio presente fosse resultado do que se acumulou do passado, que então incide sobre nós, “um passado composto por tudo o que nos aconteceu (muitas vezes sem que estivéssemos conscientes na ocasião)”, e assim, nossos comportamentos e valores, comportam “resíduos” deste passado (OAKESHOTT, 2003, p. 60). Um “resíduo” que a palavra “judeu” nos traz, bem perceptível nas narrativas juvenis, é a ideia de “sofrimento”.

Quadro 4: principais mensagens relacionadas ao “judeu” segundo os alunos

MENSAGEM NUCLEAR	
Mundo	Brasil
Sufrimento – 50	
Ricos – 4	
Povo de Deus – 4	
Religião tradicional - 4	
Fundamento do cristianismo - 3	
Mataram Jesus – 3	
Pobres – 2	
Estereótipos (crítica) – 1	Estereótipos (crítica) – 2
Errantes – 1	
Estranhos - 1	Estranhos - 3

Entendemos as narrativas dos alunos como expressão muito mais relacionada às concepções fundamentadas da história do que propriamente do senso comum. Esta afirmação não implica narrativas elaboradas por meio do olhar científico, pois

necessitam ainda de “lapidação”, de racionalização conforme o emprego da metodologia própria do conhecimento histórico. Ao falar de “sofrimento” vinculado ao sujeito-judeu, se tem uma ideia vaga ou geral da História, mas nenhum equívoco: *“Eu sei que eles foram um dos que mais sofreram na história assim como os negros. Vários deles acabaram virando escravo e acabaram indo para campos de concentração e eram muito judiados”*. (Aluno 16, 16 anos, 2º ano). A lembrança do “sofrimento” do judeu remete à empatia histórica do aluno, ou seja, a capacidade de os alunos reconstruírem os objetivos, os valores, as crenças do Outro, aceitando que estes podem ser diferentes dos seus (LEE, 2003, p. 20-21), mas também à história sobrecarregada, difícil de internalizar ou reconhecer, porque envolve sentimentos impactantes ou controvérsias complexas e ainda tensas (BORRIES, 1992).

A pesquisa de Bodo Von Borries com jovens estudantes sobre o Holocausto refere-se ao contexto europeu, em especial, o alemão, certamente envolvendo um maior “trauma” em relação à história dos judeus. Esta história sobrecarregada/traumática é sempre um passado que não passa, e se manifesta em forma de uma história deturpada ou negligenciada, e por isso mesmo termina provocando preconceito, revisionismos, intolerância. Ainda que nossa pesquisa não possibilite conclusões neste sentido, consideramos a probabilidade de os conflitos atuais entre Israel e Palestina terem reinserido ideias problemáticas em relação aos judeus, inclusive no Brasil. Aqui, as ideias dos alunos podem não nos reportar diretamente à culpa, vergonha, luto e responsabilidade em relação ao passado dos judeus (BORRIES, 1992), porque em nosso território não houve o fenômeno do Holocausto como na Alemanha, mas isso não significa que a temática não vem se apresentando como controversa para os brasileiros, e que por isso mesmo, demanda seu ensino. Para Schurster, o ensino voltado para os contextos traumáticos é imprescindível para a formação humana: *“Ensinar sobre os traumas coletivos é ensinar sobre processos e situações limites vivenciados por determinada sociedade e grupos sociais, problematizando como estes indivíduos se comportaram diante dessas conjunturas de exceção”* (SCHURSTER, 2017, p. 135).

Conforme seus códigos culturais, os alunos se recordam mais de alguns pontos em detrimento de outros. Não perguntamos a religião dos alunos, mas nos pareceu que muitas narrativas enfatizavam a questão religiosa.

O primeiro povo do mundo nascido do barro e do sopro de Deus, o deus do seu povo; Foram perseguidos e milhões foram mortos por Adolf

Hitler, o criador do Nazismo, ele matou além de judeus, os negros, os homossexuais e quem não quis aderir a suas regras; Os judeus esperam o Rabi para seguir como servo, eles não creem em Jesus, como salvador, ao contrário dos cristãos, que tem o antigo testamento e o novo, a partir do evangelho de Mateus ao livro de "Apocalipse" que conta como serão os dias finais de sua existência. (Aluno 22, 15 anos, 1º ano)

Um povo entendido pela sua religião, tradicional, o judaísmo como fundamento do cristianismo. A explicação religiosa foi mobilizada também ligada ao estereótipo: *"Eram povos que disputavam terra na antiga Grécia e na época de Jesus eles sacrificaram Jesus"* (Aluna 12, 16 anos, 1º ano) e *"Eu sei que foram os judeus que condenaram Jesus, eles anda o mundo procurando terra prometida"* (Aluno 5, 17 anos, 3º ano). A pesquisa demonstrou que diante da tipologia de preconceitos abalizada por Abraham H. Foxman, o antissemitismo teológico - mais antigo e preponderante -, também se manifesta na escola. Este, segundo o autor, tem origem na incompreensão sobre o fato de os judeus não adotarem doutrinas cristãs (2005, p. 48), culminando em muitas perseguições, em especial por uma ala da Igreja Católica, haja vista o filme de Mel Gibson mencionado na introdução, cuja polêmica diz respeito a esta ideia de judeus como aqueles que condenaram Jesus à morte. Desta matriz de pensamento, herdamos duas visões sobre o judeu: a noção sobre o judeu deicida e/ou errante. Enquanto a questão do deicídio aparece de forma evidente nas narrativas dos alunos, sobre a suposta errância dos judeus, a mensagem nuclear é do judeu como sem país, não se adequando à conceituação de "judeu errante" como legado medieval do antijudaísmo teológico mítico, "atrelado à crença de que os judeus estariam condenados a errar no mundo por ter negado água à Jesus e por não ter lhe permitido descansar a caminho do calvário" (CARNEIRO, 2003, p. 34).

Outra tipologia antissemita se apresentou na pesquisa, entendida por Foxman como originada na esfera política e social¹⁰⁰. Entretanto, diferente da tipologia proposta por este autor, nenhum aluno considerou "a suposta má influência do judeu sobre o governo, os negócios e a cultura" (FOXMAN, 2005, p. 48). Nestas narrativas estudantis, o judeu não irrompe como Samuel Blaustein no programa humorístico "fazendo qualquer negócio" independente da ética de suas estratégias. Para os alunos, a hipótese sobre a riqueza dos judeus é positiva, adaptada à mentalidade corrente em

¹⁰⁰ Foxman explora mais duas estereotipias inter-relacionadas que (felizmente) não surgiram na narrativa dos alunos respondentes: o antissemitismo racial, entendendo os judeus como inerentemente perversos devido a uma espécie de "corrupção de sangue" e o antissemitismo científico, usando ideias pretensamente darwinistas para justificar a inferioridade biológica do judeu. (FOXMAN, 2005, p. 48).

nosso contexto histórico baseada na meritocracia, pois aponta seu “empreendedorismo”, como nos diz uma aluna do 3º ano: “[...] *É um povo que respeita muito os mais velhos e tem uma ótima educação normalmente, além de serem muito empreendedores o que sempre fez com que o fossem de bem com a vida. Provavelmente um dos motivos pelo qual foram odiados de Hitler na 2ª guerra mundial*” (Aluna 9, 16 anos, 3º ano). A visão da aluna, mesmo não sendo pejorativa, também é questionável, pois sustenta-se em rótulos construídos historicamente. Carneiro considera “a correlação judeu explorador/dinheiro é secular, sendo profundamente arraigada na memória coletiva, tanto do homem europeu como do americano”. No caso do judeu, este é o Outro, símbolo do “estranho”, baseado na “imagem fantasmagórica do inimigo”, sendo “parasita e capitalista”, errante ou apátrida (CARNEIRO, 2003, p. 21).

Construindo a alfabetização histórica sobre os judeus

Nesta parte do texto, retomamos alguns pressupostos em relação à literacia histórica em relação à História dos judeus. Marcamos que 09 alunos disseram não saber sobre a História do judeu no mundo e 51 alunos alegaram não saber nada sobre a história do judeu no Brasil.

Como assinalamos, poucas narrativas acionaram uma visão preconceituosa ou consideraram um estranhamento em relação aos judeus: “*Então professora, aqui no Brasil os judeus são bem estranhos, as roupas todo é estranho*” (Aluna 4, 15 anos, 1º ano). Mais comum foi criticar a visão preconceituosa quanto aos judeus: “*A parte que eu sei é que no Brasil as pessoas não veem somente a parte do sofrimento, ainda olham para os judeus com preconceito*” (Aluna 7, 16 anos, 3º ano). Não há indícios de uma noção como a dos livros de William Luther Pierce III, voltados de forma evidenciada ao discurso de intolerância. Para nós, o problema maior foi visualizar em meio a narrativas elaboradas/fundamentadas, ainda a presença daquelas desconexas, incompletas, desinformadas. Por exemplo: se aponta o sofrimento dos judeus, demonstrando que o bordão das personagens de Berta Loran na *Escolinha do Professor Raimundo* sempre anunciando/caçoado como uma “mania de perseguição” da aluna judia não foi assimilado pelos alunos respondentes da pesquisa, mas, não se aprofunda no que consistiu este sofrimento do judeu e porque existiu (e se ainda sofrem). Esta situação nos faz afirmar que precisamos pensar em (re)construir em sala de aula um conhecimento histórico baseado na argumentação, reflexão e sistematização, mediante

um princípio investigativo gerador de hipóteses plausíveis/sustentáveis do ponto de vista da ciência, promovendo o senso crítico.

O fato de o aluno não saber sobre o judeu pode ser visto segundo a hipótese de que é um assunto pouco tratado em sala de aula, inclusive, pelo livro didático. Enquanto parte da cultura material escolar, o livro didático vem mais recentemente¹⁰¹ trazendo para o interior de suas narrativas a presença judaica em nosso território. No entanto, poucos suscitam ou trazem questões mais aprofundadas sobre, como por exemplo, a ampla atuação de tais agentes em nosso território, talvez corroborando para um certo impacto no que tange a construção de nossa identidade nacional, uma vez que tais sujeitos estiveram aqui desde o início de nossa formação como sociedade.

Em relação a outros tempos e espaços a não ser pelo conteúdo histórico atrelado aos Hebreus, os livros didáticos parecem não tratar da temática judaica e quando a fazem apresentam problemas como narrativas e imagens desconectadas, as quais muitas vezes provocam distorções quanto à compreensão sobre os judeus; anacronismos e conceitos equivocados ou não trabalhados, prejudicando o conhecimento histórico sobre tais personagens; ausências e lacunas, também constituintes de estereótipos ou preconceitos sobre esse grupo quando não sugerem tratar-se de indivíduos que viveram somente na antiguidade, relegando-os a um passado distante (RAGUSA, 2019).

Os conhecimentos prévios dos alunos apresentados na pesquisa permitem uma reavaliação do planejamento das aulas de História, visando potencializar a aprendizagem, pois estes são marcos a partir do qual os alunos darão significado aos conteúdos históricos escolares:

A vivência cotidiana do aluno, seus contatos pessoais com familiares, amigos, a interação com a mídia levam-no a formular conceitos espontâneos que carecem de forma de explicitação a ser construídas no processo de aprendizagem formal". Desta forma, "os mesmos instrumentos que levam à construção dos conceitos espontâneos podem ser retomados para a caminhada em direção à construção dos conceitos científicos (ABUD, 2005, p. 312).

A partir destes saberes, a literacia histórica proposta por Peter Lee, pode ser traduzida como letramento ou alfabetização histórica, implicando em uma forma de

¹⁰¹ Ao que parece, tal movimento se deve a aproximação cada vez mais comum entre saber escolar e saber científico, ou seja, entre os historiadores voltados para a produção e elaboração dos conteúdos que serão veiculados nos livros didáticos com pesquisadores especialistas em judaísmo no Brasil como é o caso de Ronaldo Vainfas, Keila Grinberg ou Ângelo Adriano Faria de Assis.

entendimento, investigação, compreensão, fundamentada na ciência histórica desenvolvida na escola. Neste sentido, o aluno aprenderia a “pensar historicamente”:

Pensar historicamente pressupõe produz bons argumentos sobre a questão e pressuposição relacionadas ao passado, apelando à validade da história e à plausibilidade de suas afirmações; Pensar historicamente significa aceitarmos que sejamos obrigados a contar histórias diferentes daquelas que preferimos contar; Pensar historicamente significa compreender a importância de se respeitar o passado e tratar as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas e não saqueando o passado para servir a determinados interesses do presente. (SCHMIDT, 2009, p. 2009)

Não só a escola tem a capacidade de acessar representações/conhecimento sobre o passado, mas é nela onde podemos criar de forma deliberada as condições para este conhecimento se produza. Quando dizemos “construir o conhecimento histórico fundamentado” ou “pensar historicamente”, estamos defendendo a possibilidade de a metodologia da história ser internalizada pelo aluno na escola para depois ser utilizada para a compreensão da vida, do mundo, do Outro e de si mesmo. Uma forma histórica de interpretar a realidade pode “atualizar os potenciais racionais” para o reconhecimento, adoção e defesa de convicções e pretensões (RÜSEN, 2010, p. 102) no sentido de produzir ações possibilitadoras da mudança de si e do mundo, subentendendo uma expectativa de futuro.

A literacia histórica está relacionada com a vida prática: “aprendizagem é estimulada quando as situações-objecto de conhecimento se apresentam significativas, com sentido pessoal” (BARCA, 2009, p.13). Argumenta Peter Lee, no contexto do ensino de história, é admissível a noção de “passado prático”, o passado deve então “servir” para a vida do aluno, o conhecimento histórico permite produzir o sentido sobre o presente (LEE, 2008, p. 20). Para Peter Lee, a literacia histórica demanda um “compromisso de indagação” com as “marcas de identificação” da história, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança” etc., “o que requer um conceito de evidência” (LEE, 2006, p. 136). Também para Isabel Barca, aprendizagem da história implica em “uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes” (BARCA, 2006, p. 95). Traduzindo, a História dos judeus sob os procedimentos metodológicos próprios da História-Ciência, permite fazer com que o aluno produza significados capazes de superar noções geralmente circulantes na sociedade, de modo a transformar seu modo de pensar e atuar, haja vista que as melhores respostas vieram de alunos que tivera, acesso a um livro e um

filme sobre o assunto, ou seja, conforme as evidências históricas, primárias ou secundárias.

Karl Schurster defende a necessidade de se ensinar a história “traumática”, pois os alunos precisam saber “o que somos capazes de fazer e onde fomos capazes de chegar”. Nesta vertente, a história dos judeus em todos os seus períodos não deve ser esquecida, e o “*Não esquecer*, estaria no campo da ação, entendendo que o aprendizado implica em responsabilidade não só do ponto de vista científico, daquilo que foi aprendido, mas com as questões sociais implícitas no conteúdo do que foi aprendido” (SCHURSTER, 2017, 131).

Situar-se na temporalidade abarca a duração, a mudança, de modo a orientar-se no tempo construindo e reconstruindo a consciência histórica (RÜSEN, 2007, p. 91-93). Por conseguinte, empreendendo “a compreensão do mundo e de si” em um processo de formação da identidade (RÜSEN, 2007, p. 101), rumo a um “engajamento” ou tomada de posição responsável (sustentando valores) junto com ações (atuando em sociedade) em relação à vida prática (RÜSEN, 2007, p. 102). Qualquer concepção histórica, independentemente de sua abordagem, lida com um problema do presente e organiza as pretensões para o futuro (RÜSEN, 2010, p. 45). Esta afirmação nos faz pensar sobre uma visão não estereotipada e não preconceituosa quanto ao judeu, como promotora de práticas mais adequadas à uma sociedade democrática, plural, justa e igualitária. Ou seja, o “efeito” da literacia histórica desenvolvida de forma satisfatória, são valores e comportamentos que desnaturalizam certas imagens sobre o judeu, desta forma, promovendo uma sociedade democrática.

Para Oakeshott, “toda sociedade tem uma herança, rica ou exígua” do passado, e compreendê-lo é compreender também o presente e “uma condição para articular a atividade prática” (OAKESHOTT, 2003, p. 62). A nossa disposição em respeitar ou depreciar o passado, ou as pessoas que o fizeram, declaram “nossas próprias disposições” (OAKESHOTT, 2003, p. 65). O conhecimento histórico, seja ele especializado ou escolar, ao sustentarem-se na ciência de referência (epistemologia da história), movimentam quatro dimensões: a cognição (conhecer), o motivacional (fazer) a moral (julgar), o afetivo (empatizar) (BORRIES, 1994). Deste modo, a racionalização do passado proposta por Rüsen não se separa dos afetos. Historicizar também é se colocar no lugar do Outro para respeitá-lo.

Considerações finais

“Estereótipo”... palavra neste texto repetida nove vezes. Finalizamos definindo-o como uma economia de energia cognitiva/intelectiva, ou seja, simplifica-se fenômenos e sujeitos, retirando-os de sua complexidade/diversidade, colocando atalhos no caminho para uma explicação mais elaborada/histórica. A forma como entendemos a História, muda/justifica/constrói nossas ações, e assim, nosso lugar no mundo como sujeitos e como coletividade. Um mundo em que pode predominar um pensamento mais crítico, e assim, mais humanizado/empático ao pensar o Outro, seja ele, o judeu, o negro, o indígena... desconstruindo estereótipos e preconceitos, reorganizando o futuro.

Os estereótipos e preconceitos demonstram uma tendência à reiteração em consonância com o contexto histórico, carregando consigo resquícios de narrativas passadas. Em uma eventual reprodução da pesquisa em consideração, face às atuais tensões entre Israel e Palestina em 2023, é plausível antecipar que os resultados poderiam ser diferentes. Ademais, uma variável relevante poderia residir no fato de que determinados grupos de extrema-direita no Brasil, motivados por representações que demandam uma análise aprofundada, adotaram a prática de ostentação não apenas da bandeira nacional brasileira, mas também da bandeira de Israel em suas manifestações, demonstrando a complexidade das relações simbólicas e políticas no cenário contemporâneo.

Outros desafios neste caminho devem ser evidenciados: o judeu visto apenas no passado ou apenas em seu sofrimento considerado intrínseco; o desconhecimento de uma história do judeu, especialmente quando nos referimos ao Brasil e à História local/cidade; os materiais da História Pública repletos de lacunas (como o livro didático). Mesmo entendendo existir tais lacunas, a pesquisa nos revelou que o contato/emprego de evidências históricas, um livro ou um filme, podem fornecer condições para a construção de um pensamento histórico otimizado no prisma da ciência histórica.

Referências:

ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de educação e Psicologia, Universidade do Minho. 2001.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de História**. Londrina: AtritoArt. 2005.

BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma análise. In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, M. A. (Org.). **Educação Histórica: investigação em Portugal e Brasil**. Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho. 2009.

BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. (Org.). **Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal, RN: EDFURN, 2008.

BARCA, Isabel. Literacia e Consciência Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, Editora UFPR. 2006, p. 93-112.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, 2007, p.115-126.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990.

BORRIES, von Bodo. (1992) Competence of the historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of historical canon? In: SYMCOX, Linda; WILSCHUT, Arie. **National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history**. International Review of History Education, 2009.

BORRIES, von Borries. (Re-)Constructing History and moral judgment: on relationships between Interpretations of the past and perceptions of the present. In: CARRETERO, Mario; VOSS, James F. **Cognitive and instructional processes in history and the social sciences**. Spain, Madrid: Autonomia University, 1994.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O veneno da serpente**. Reflexões sobre o anti-semitismo no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **Preconceito racial em Portugal e Brasil Colônia: os cristãos-novos e o mito da pureza de sangue**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

FALBEL, Nachman. **Judeus no Brasil: estudos e notas**. São Paulo: Humanitas, 2008.

FOXMAN, Abraham H. **Nunca mais? A ameaça do novo anti-semitismo**. São Paulo: Francis, 2005.

FRIEDLÄNDER, Saul. **A Alemanha nazista e os judeus**. Volume I: Os anos da perseguição, 1933- 1939. Tradução de Fany Kon et al. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia Social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, n.16, v. 2, p. 20-31, mai./ago. 2004.

LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In BARCA, Isabel. **Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África**. Braga: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2008.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Especial. Dossiê: Educação Histórica. 2006. p. 131-150.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, 2016, p. 107-146.

LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2003.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **Teoria e filosofia da história**: contribuições para o ensino de história. Curitiba: W&A Editores, 2017.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOVINSKY, A. W. **Inquisição**: prisioneiros do Brasil, séculos XVI a XIX. São Paulo: Perspectiva, 2009.

OAKESHOTT, Michael. **Sobre a história e outros ensaios**. Trad. Renato Rezende. Rio de Janeiro: Liberty Fund/Topbooks Editora, 2003.

RAGUSA, Helena. **Os Cristãos Novos no Brasil Colonial e a escrita nos livros didáticos**: uma história a ser contada. Londrina: EDUEL, 2019.

RÜSEN, Jörn. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.

SCHMIDT, M. A. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**. Laboratório de Ensino de História. v. 15. 2019, p. 9-22.

SCHURSTER, Karl. Políticas educacionais, ensino e traumas coletivos. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl (Org.). Volume 2: **Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos**. Rio de Janeiro, Porto Alegre: Autografia: EDUPE. EDIPUCRS, 2017.

DIÁSPORA E MIGRAÇÃO NA OBRA ÊXODOS DE SEBASTIÃO SALGADO: Possibilidades de diálogo com a História Pública

Luzia Taciane Sutil

A presente pesquisa teve como objetivo compreender e analisar a linguagem imagética da fotografia e seu emprego na (re) construção de "momentos", tipos e símbolos na obra *Êxodos* de Sebastião Salgado. Entendemos que a fotografia de Sebastião Salgado traz consigo uma série de elementos e características que a distinguem de qualquer outra produção fotográfica, ou ainda, o próprio fotógrafo é possuidor de uma biografia que o faz particular e que se reflete em toda a sua obra. As escolhas do fotógrafo em relação às paisagens, lugares, circunstâncias, acontecimentos e pessoas em cotidianos adversos o inserem numa postura que aqui chamamos de compromisso social.

A fotografia pode ser entendida como um "instante do vivido", mas que transmutado na materialidade da imagem fotográfica torna-se "perpétuo" e com isso significa e ressignifica as temporalidades da história como, também, "conta estórias", por meio da sua narrativa interna. Essas representações sociais imagéticas são essenciais para a análise histórica, pois trazem diversos elementos como a intencionalidade do autor, o resultado final da arte e o que vai definitivamente ser representado por meio da percepção do espectador. Dito isto, esclarece-se que o recorte da pesquisa atentou para a seleção das imagens, a relevância da obra e do fotógrafo, seu impacto e suas múltiplas percepções, pois isso, de certa forma, define a abrangência social da imagem, bem como seus apreciadores e críticos.

Para este trabalho foram escolhidas fotografias que fazem parte do terceiro capítulo: A América Latina: êxodo rural, desordem urbana, da obra *Êxodos*, principalmente aquelas que captam, segundo nosso entendimento, momentos trágicos, dramáticos e heroicos de vidas individuais e coletivas. Nas imagens analisadas destacam-se vidas em movimento, populações em deslocamento, vidas empurradas pela

pobreza ou por conflitos étnicos ou religiosos, identidades em trânsito, identidades em re-construção. O recorte e a escolha das imagens a serem analisadas neste trabalho procuraram retratar o apelo do movimento, da migração, da diáspora cujos motivos podem ser diversos, porém, aqui inferimos os motivos relacionados ao trabalho, pobreza e conflitos étnicos ou religiosos, conforme já dito. As fotografias não nos remetem às paisagens para fruição, contemplação ou deleite, mas à reflexão crítica. As fotografias de Sebastião Salgado trazem, em sua grande maioria, o tom da denúncia, da crítica social, da reflexão acerca das injustiças e desigualdades sociais.

Ainda nesse trabalho contamos com a participação de pessoas com trajetórias muito semelhantes às aquelas retratadas por Sebastião Salgado, sendo eles Iraída Bonifácio da Silva, e o casal José Santana e Terezinha de Souza Santana, moradores na localidade Nova Conquista, no Assentamento Araguaí, no município de Santa Maria do Oeste – Paraná, desde 1987, são pioneiros neste assentamento.

Durante muito tempo a fotografia não foi considerada fonte de pesquisa histórica pelos historiadores ligados a historiografia metódica. Durante o século XIX a fotografia servia mais como um apêndice, adorno ou complemento de uma fonte escrita. Isso não quer dizer que eles não utilizavam as imagens em suas pesquisas, porém o documento escrito era o valorizado.

As transformações sociais como guerras, avanços tecnológicos, movimentos nacionalistas, migrações do campo para a cidade, surgimento de novas classes sociais, e também as mudanças nos parâmetros científicos e filosóficos, ocorridas no final do século XIX, contribuíram para abertura de novas possibilidades de diferentes formas de pesquisa, mesmo que ainda de forma lenta. Nas últimas décadas, esse cenário mudou, historiadores não mais orientados pelos fundamentos da escola metódica passaram a usar a fotografia como objeto de análise em pesquisas acadêmicas científicas, mesmo que ainda de forma tímida, se comparado com outros trabalhos que se dedicam em pesquisar outras fontes e objetos.

A fotografia é um fragmento do passado, ela não traz consigo todo o contexto de um evento que se passou. Cabe, portanto ao pesquisador, através desse fragmento investigar e extrair o maior número possível de informações, pois a fotografia contém múltiplas significações, que é capaz de desencadear diferentes interpretações a partir de um acontecimento do passado. Como Boris Kossoy apresenta: “[...] A fotografia é, ao

mesmo tempo uma forma de expressão e um meio de comunicação a partir do real e, portanto, um documento de vida histórica [...]” (KOSSOY, 2020, p.147).

Ao utilizar a fotografia como fonte histórica, é necessário levar em consideração que ela aborda dois aspectos: o explícito e o implícito. No aspecto explícito temos o sujeito (os) representado (os), paisagens, objetos, cenários entre inúmeras possibilidades, ou seja, aquilo que o nosso “olho físico” é capaz de perceber. Já no aspecto implícito, a questão exige mais cuidado, pois se trata do assunto que não está visível, que vai desde a intencionalidade do fotógrafo, técnica utilizada e questões políticas e ideológicas, tanto do fotógrafo quanto do contexto que ele registrou, cabendo ao historiador ou pesquisador de outras áreas possíveis interpretações, pois a fotografia permite a interdisciplinaridade, decifrar seus significados ocultos, ficções, realidades, intencionalidades, e finalidades para a qual ela foi produzida com profundidade.

Ao historiador, a fotografia lança um grande desafio: como chegar àquilo que não foi revelado pelo olhar fotográfico. Tal desafio impõe-lhe a tarefa de desvendar uma intrincada rede de significações, cujos elementos – homens e signos – interagem dialeticamente na composição da realidade. Uma realidade que se formula a partir do trabalho de homens como produtores e consumidores de signos: um trabalho cultural, cuja compreensão é fundamental para se operar sobre essa mesma realidade. (CARDOSO; MAUAD, 1997, p.405).

A fotografia é um registro de um acontecido, mas nesse processo que vai desde a sua criação até produção e exposição, tem um longo caminho e, nesse caminho ocorrem manipulações, ajustes técnicos, recortes, ajustes de cores e luzes, procedimentos que alteram o “click” do botão. Portanto, entender esse processo é uma tarefa fundamental para “decifrar” ou compreender a realidade representada na fotografia. Kossoy apresenta os seguintes conceitos: *Primeira e segunda realidades*, de *realidade exterior* e de *realidade interior*. (KOSSOY, 2020, p. 36). A primeira realidade é a história particular do assunto, que culmina na realidade interior, que é imperceptível fisicamente e fotograficamente, é uma realidade que as lentes não conseguem captar. A segunda realidade é o assunto registrado, gravado, exposto, representado, que o autor classifica como realidade exterior, é a realidade mostrada a partir da visão e produção do fotógrafo.

Todos nós com base nas nossas vivências temos mentalmente imagens preconcebidas sobre determinados assuntos, que ao analisar as fotografias, essas

imagens servem como filtros ou gatilhos de memória que interagem na interpretação. “[...] a fotografia é, como já vimos reiterada vezes, o resultado de um processo de criação/construção técnico, cultural, estético e ideológico elaborado pelo fotógrafo [...]” (KOSSOY, 2020, p.50). Como todo o documento, a fotografia também precisa de indagações, como: Quem produz? Em qual contexto foi produzida? Qual o local ideológico, social, e político ocupa o produtor? Esses questionamentos servem como ponto de partida para melhor abrangência e interpretação do documento. “[...] a fotografia sempre esteve – e sempre estará – à disposição das ideologias, prestando-se aos mais diferentes usos.” (KOSSOY, 2020, p. 106)

Com uma escassez de material de pesquisa sobre a fotografia, se comparado com outras pesquisas que utilizam de documentos escritos, materiais, e objetos arqueológicos, nos deparamos com outra questão importante. O fotógrafo e historiador Boris Kossoy, em seu livro *Fotografia e História*, aborda a diferenciação entre a história da fotografia e a história através da fotografia (KOSSOY, 2020, p. 61). Porém, mesmo que se faça uma história através da fotografia, será necessário remeter a aspectos como técnicas fotográficas, vida do fotógrafo e seus usos, que estão interligados com a história da fotografia.

Portanto, para se chegar àquilo que não foi imediatamente revelado pelo olhar fotográfico, há que se perceber as relações entre signo e imagem, aspectos da mensagem que a imagem fotográfica elabora; e, principalmente inserir a fotografia no panorama cultural, na qual foi produzida, e entendê-la como uma escolha realizada de acordo com uma forma de visão do mundo. Elementos que uma análise histórico-semiótica pode oferecer. (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 406).

A fotografia desempenha um papel cultural, tem a capacidade de emocionar, de transformar, de denunciar e proporcionar entretenimento, entre outros. Ao mesmo tempo em que está presente na forma de preservar as lembranças particulares dos sujeitos, guardadas em álbuns de família e porta-retratos, está também nos impressos, nos jornais e revistas representando algum acontecimento atual ou do passado.

Ao tratar sobre a fotografia Roland Barthes afirma:

A emissão e a recepção daquela concernem ambas a uma sociologia: trata-se de estudar os grupos humanos, de lhes definir motivações, atitudes, e de tentar ligar o comportamento deles à uma sociedade total de que fazem parte. Mas no que diz respeito à mensagem mesma, o método só pode ser diferente: quaisquer que sejam a origem e o destino

da mensagem, a foto não é apenas um produto ou um caminho, é também um objeto, dotado de uma autonomia estrutural: sem de nenhum modo pretender separar esse objeto de seu uso, torna-se necessário prever aqui um método particular, anterior à própria análise sociológica, e que não pode ser senão a análise imanente dessa estrutura original, que uma fotografia é. (BARTHES, 2000, p.325-326).

Ainda sobre a leitura de imagens Barthes pondera:

A imagem, em sua conotação, seria assim, constituída por uma arquitetura de signos provindos de uma profundidade variável de léxicos (de ideótipos), cada léxico, por mais 'profundo' que seja, sendo codificado, se, como se pensa atualmente, a própria psichê é articulada como uma linguagem [...]. (BARTHES, 1990, p. 38).

Com isso Barthes afirma que, a fotografia tem antes de ser produzida, estudada e direcionada a um grupo específico, para os quais essa fotografia tenha sentido. E que a mensagem que pretende passar, pode não ser aquela que vai ser interpretada pelo receptor. A constituição de uma imagem, segundo José Murilo de Carvalho necessita estar acompanhada de uma simbologia, neste sentido:

[...] um símbolo estabelece uma relação de significado entre dois objetos, duas idéias, ou entre objetos e idéias, ou entre duas imagens. Embora o estabelecimento dessa relação possa partir de um ato de vontade, sua aceitação, sua eficácia política, vai depender da existência daquilo que Baczkó chamou de comunidade de imaginação, ou comunidade de sentido. (CARVALHO, 1990, p.13).

O mesmo pode se dizer das fotografias que compõe a obra *Êxodos*, pois o sentido que essas fotografias têm para o fotógrafo, nem sempre é o mesmo em quem as veem. Para Ana Maria Mauad a fotografia trata:

Desde a sua descoberta até os dias de hoje a fotografia vem acompanhando o mundo contemporâneo, registrando sua história numa linguagem de imagens. Uma história múltipla, constituída por grandes e pequenos eventos, por personalidades mundiais e por gente anônima, por lugares distantes e exóticos e pela intimidade doméstica, pelas sensibilidades coletivas e pelas ideologias oficiais. No entanto, a fotografia lança ao historiador um desafio: como chegar ao que não foi imediatamente revelado pelo olhar fotográfico? (MAUAD, 1996, p.05).

Com base no excerto nota-se a importância da fotografia, pois, por meio dela é possível ter uma leitura dos acontecimentos em forma de imagens, como é o caso das fotografias do livro *Êxodos*, em que é possível compreender pelas imagens as pessoas, os acontecimentos que estão "alheios" a nossa realidade. Também Mauad discute a

importância de se compreender o que não é revelado pelo fotógrafo na hora de capturar a imagem do objeto, pois a fotografia não se trata somente de compreender o que está exposto na imagem, mas, sim todo o contexto que a cerca. Como bem disse a autora em seu artigo “Não importa se a imagem mente; o importante é saber por que mentiu e como mentiu” (MAUAD, 1996, p.15).

Assim como as demais fontes de pesquisa, a fotografia não deve ser interpretada como um documento neutro, não manipulável, pelo contrário, é necessária uma análise metodológica e crítica sobre a mesma, para podermos decifrar quanto o explícito, tanto quanto o que está implícito na mesma.

A fotografia sendo uma das dimensões da História Pública permite, além da análise subjetiva, uma discussão aprofundada dos temas por ela abordados, no caso específico a fotografia de Sebastião Salgado na obra *Êxodos*. Além do exposto pela fotografia, ou seja, as pessoas nela representadas, também convida o público para um papel não somente de espectador, mas também de protagonista na medida em que a fotografia provoca reflexão e o processo reflexivo já é um “sair do lugar”, um envolver-se com o objeto observado, seja num museu ou numa exposição. Para subsidiar nosso pressuposto de público-espectador-reflexivo trazemos o argumento de Ricardo Santhiago quando este apresenta as chaves de entendimento da história pública:

Finalmente, uma quarta chave de entendimento da história pública – que poderíamos chamar de história e público – compreenderia a expressão como um guarda-chuva conceitual para a análise de fenômenos e questões a respeito de temas que vem sendo explorados: comemorações; monumentos; sítios históricos; usos do passado; usos da memória; percepção pública da história; digestão pública da história; demanda social; vulgarização vocabular de conceitos históricos; apropriações midiáticas, literárias e artísticas da história; boom da memória. Nesse sentido, história pública seria menos um campo de ação e mais uma área de reflexão. (apud MAUAD, 2016, p. 91).

Ao falar sobre a fotografia de sujeitos em situação de sofrimento John Berger apresenta:

Elas nos tomam de assalto. O adjetivo mais literal que lhes pode ser aplicado é *estarrecedoras*. Somos assaltados por elas. [...] Quando as olhamos, o instante do sofrimento de outrem se apodera de nós. Ficamos plenos de desespero ou indignação. O desespero nos leva a sofrer pelos outros, sem nenhum propósito. A indignação demanda ação. (BERGER, 2017, p.54).

Com base nas palavras de Berger, não basta apenas sentirmos compaixão, angústia, indignação, tristeza e desespero diante de fotografias de pessoas em situações extremas, pois isso não aliviará o sofrimento das mesmas. É preciso agir, buscar soluções para resolver o que estiver ao nosso alcance para reverter a desigualdade abissal existente na sociedade.

A historiadora Ana Maria Mauad, referência em história oral e imagem, discute a fotografia pública:

A fotografia torna-se pública para cumprir uma função política que garante a transmissão de uma mensagem para dar visibilidade às estratégias de poder, ou ainda, das disputas de poder. A fotografia pública é produzida por diferentes agentes sociais, que desempenham um papel na elaboração de uma imagem pública, sendo portanto um suporte de agenciamento de uma memória pública que registra, retém e projeta no tempo histórico, uma versão dos acontecimentos. [...] A fotografia pública, produz visualmente um espaço público nas sociedades contemporâneas, em compasso com as visões de um mundo às quais se associa. A fotografia pública associada à noção de documento, fornece visibilidade à experiência social de sujeitos históricos – por detrás e diante da câmera, destaca-se tanto como fonte quanto como objeto de estudo da história visual do poder e das culturas políticas. [...] (MAUAD, 2018, p. 124).

Trazendo para a nossa pesquisa os argumentos da historiadora Ana Maria Mauad, podemos pensar que as fotografias de Sebastião Salgado podem ser analisadas a partir da forma que o fotógrafo registra os acontecimentos na sociedade contemporânea, a maneira com que ele as torna públicas dando visibilidade aos sujeitos registrados bem como as dificuldades por eles enfrentadas.

Ao discutir a fotografia pública no século XX Mauad apresenta dois caminhos, sendo o primeiro voltado para as artes, a fotografia ligada aos padrões artísticos de representação e no segundo, a fotografia ligada as agências governamentais, à imprensa, e a produção de notícias, voltada para o registro da realidade dos acontecimentos. “[...] a produção fotográfica no século XX associou-se às práticas do registro social, servindo para documentar as condições de vida de diferentes setores sociais, os deslocamentos humanos, conflitos e situações limites.” (MAUAD, 2018, p. 126).

O registro social é a chave das fotografias de Sebastião Salgado. É importante pensar em todos os estágios que permeiam essa forma de trabalho, desde a maneira

como ele se insere no cotidiano, se submetendo as mesmas condições dos sujeitos fotografados, nos assuntos que pretende registrar, o momento de captura da fotografia, todo o processo “pós-clic”, até o momento que essas mesmas são apresentadas para um outro público em um outro lugar. Importante considerar que o público fotografado por Sebastião Salgado não é o destinatário ou “consumidor” de sua obra, seus registros imagéticos são para dialogar com outros públicos.

As fotografias de Salgado percorrem o mundo mostrando e denunciando as dificuldades enfrentadas por diferentes sujeitos e em lugares diversos. O olhar do fotógrafo se volta para aqueles que se encontram à beira, seja do caminho seja do sistema capitalista. Interessa ao fotógrafo os empobrecidos, expropriados, explorados ou expatriados.

Para alguns sou fotojornalista. Não é verdade. Para outros, sou um militante. Tampouco. A única verdade é que a fotografia é minha vida. Todas as minhas fotos correspondem a momentos intensamente vividos por mim. Todas elas existem porque a vida, a minha vida, me levou até elas. Porque dentro de mim havia uma raiva que me levou àquele lugar. Às vezes fui guiado por uma ideologia, outras, simplesmente pela curiosidade ou pela vontade de estar em dado local. Minha fotografia não é nada objetiva. Como todos os fotógrafos, fotografo em função de mim mesmo, daquilo que passa pela cabeça, daquilo que estou vivendo e pensando. (SALGADO, 2014, p. 47).

A fotografia, ou melhor, as escolhas fotográficas trazem consigo fragmentos da biografia do seu autor que se coloca e se insere na paisagem, que distingue o olhar, o semblante, o movimento. O fotógrafo de ocasião ou “turista da fotografia” não consegue captar essas dimensões e camadas de emoções que o fotógrafo comprometido com a vida das pessoas consegue. Quando Sebastião Salgado diz que “todas elas existem porque a vida, a minha vida me levou até elas” percebemos esse híbrido de autor e obra. Um autor que não sinta “raiva”, no sentido de indignação, com uma determinada situação não irá registrá-la e denunciá-la pois, parte da sua vida precisa estar ligada a um determinado acontecimento para que ele faça sentido ou tenha algum significado e, de certa forma, o comova ou sensibilize.

[...] O que determina a possibilidade de ser moralmente afetado por fotos é a existência de uma consciência política apropriada. Sem uma visão política, as fotos do matadouro da história serão, muito provavelmente, experimentadas apenas como irreais ou como um choque emocional desorientador. A natureza do sentimento, até de

ofensa moral, que as pessoas podem manifestar em reação as fotos dos oprimidos, dos famintos e dos massacrados depende também do grau de familiaridade que tenham com essas imagens. [...] (SONTAG, 2004, p. 29).

Para o fotógrafo José Inácio Parente a fotografia apresenta essas funções: “A fotografia é uma linguagem compreendida por todos os povos. É testemunha de sofrimentos e alegrias e vitórias dos homens, ajudando a vencer o espaço e tempo, perpetuando a imagem e a história dos indivíduos e da humanidade.” (PARENTE, 2016)¹⁰².

De acordo com Parente as fotografias são a forma universal de comunicação, são lidas com o olhar e não com palavras, expõe a dignidade das pessoas registradas e ao mesmo tempo despertam a sensibilidade de quem as olha, observa. A escrita nos desperta de dentro para fora, enquanto a fotografia faz o movimento inverso, nos emociona de fora para dentro.

Para adensar nossa análise, trazemos aqui contribuições de um público específico e particularmente importante, ou seja, pessoas que em algum momento de suas vidas também vivenciaram processos migratórios ou diaspóricos. O olhar delas bem como suas impressões foram fundamentais e trouxeram um suporte interpretativo e reflexivo enriquecedor. As fotografias foram apresentadas a pessoas que também saíram de seu lugar primeiro e precisaram estabelecer novas relações em outros lugares, pessoas assentadas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Atentamente observaram e teceram comentários que aqui chamaremos de impressões, afinal, foi o que lhes pareceu.

As fotografias analisadas e que contaram com a contribuição desse outro público, foram escolhidas por proporcionarem uma interface entre o conceito diaspórico e o deslocamento na obra *Êxodos* de Sebastião Salgado.

É importante mencionar que esse foi o primeiro contato que nosso público teve com o Sebastião Salgado e sua obra. Reunimo-nos na casa de José e Terezinha juntamente com a Iraída, após uma roda de chimarrão e um café, apresentamos para eles o livro *Êxodos*, e as fotografias selecionadas para esta pesquisa. A metodologia que

¹⁰² Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/onde-atuamos/cultura-e-economia-criativa/espaco-cultural-bndes/galeria/retratos%20da%20familia%20brasileira> Acesso em: 07 jan, 2022.

utilizamos é inaugural, experimental e ainda sem classificação, pois difere dos pressupostos da história oral, uma vez que não utilizamos perguntas e nem foi sugerido encaminhamentos de análise, nossos observadores ficaram a vontade para falarem das impressões que cada fotografia os despertou e fazendo livre associação com as suas vivências particulares.

Fotografia 1¹⁰³:



A foto é de uma criança. Uma criança ocupada em trabalho no campo. No Brasil, desde a lei 8.069/1990 é proibido qualquer forma de trabalho até os 13 anos de idade

¹⁰³ Legenda: “Em torno da cidade de Pungala, todo o cultivo do campo é feito por mulheres. Vinte anos atrás, as tarefas da família eram divididas de outro modo: as mulheres cuidavam da casa enquanto os homens trabalhavam na lavoura. Hoje os homens mudaram-se para as cidades e voltam aqui no máximo uma vez por ano, enquanto as mulheres se encarregam da terra e da comunidade. Região de Chimborazo, Equador, 1998.” (SALGADO, 2000, p. 19)

e, a partir dos 14 anos, com restrições ao trabalho noturno, insalubre e perigoso. Embora existindo a lei de proteção dos direitos da criança, sabemos de inúmeras infrações à mesma também acontecem em se tratando do trabalho. A realidade do trabalho infantil é um traço comum entre o Brasil e o restante da América Latina que carregam consigo a marca da desigualdade, da exploração e da exclusão social.

O primeiro ponto que nos chama a atenção nessa fotografia, é o fato de ser uma criança trabalhando. Muitas vezes costumamos idealizar para as crianças uma infância alegre e feliz, com direitos que lhes são assegurados. Mas, nem todas as realidades de infância são iguais, muitas são empurradas desde muito cedo e por diferentes situações a trabalhos adultos. A necessidade de sobrevivência sabota todos os direitos e transforma as crianças em provedores do próprio sustento e como força fundamental para prover as necessidades da família.

Podemos observar que não se trata de um trabalho simples, ou leve, mas de um trabalho que exige força e habilidades, pois, para conseguir carregar ela precisa de uma corda que está passada em volta de seus ombros para evitar que as plantas se desprendam. Suas costas estão inclinadas para frente para permitir um equilíbrio entre seu tamanho e força em relação ao tamanho e peso da carga e também para facilitar o transporte das plantas.

As pessoas vêm até você, até suas lentes, como se viessem falar num microfone. Você assume então uma grande responsabilidade, você tem de contar suas histórias; isso significa que você tem de mostrar o retrato delas. Não quero criar um sentimento de culpa em quem olha para eles, porque a maioria das pessoas que olha para eles tem uma casa própria, tem trabalho, tem saúde. E é correto que tenham essas coisas. O que deve ser diferente é que todo o planeta tenha essas coisas. (BERGER, 2017, p. 213).

O ângulo selecionado por Sebastião Salgado permite, ao expectador, perceber que se trata de uma região montanhosa, o que torna a locomoção ainda mais difícil. A criança está com os pés desprotegidos tocando diretamente a terra e, pelo formato podemos imaginar que não estão acostumados com calçados, pés que deveriam estar protegidos, tanto de condições climáticas, quanto do trabalho. No seu rosto estão fios de cabelos tocados pelo vento, e na sua cabeça nenhuma proteção como um lenço, chapéu ou boné. Ela olha para o fotógrafo e, de seus lábios cerrados não esboçam um

sorriso. A realidade é dura demais para sorrir, o sorriso exige uma ponta de alegria, graça, leveza ou esperança.

Ao falar sobre as crianças nos processos migratórios José de Souza Martins apresenta sua experiência ao ouvi-las:

O estímulo a que as crianças escrevessem pequenos depoimentos, sobre a migração e o novo lugar, revelou uma grande vontade de falar, uma surpreendente informação sobre os acontecimentos e sobre os limites e possibilidades de suas vidas, além de uma discreta, mas clara, crítica aos adultos por excluírem-nas das discussões sobre o que estava acontecendo. Nas entrevistas gravadas foram tímidas. Mas confirmaram com mais clareza de expressão o amplo conhecimento das ocorrências. A fala das crianças foi uma fala tristemente adulta, privada da inocência infantil que eu, ingenuamente, imaginava encontrar nelas. Fala de crianças habituadas a serem empurradas, até pela violência, como narraram algumas, pelas estradas sem rumo e sem fim, em busca de um lugar para viver, lentamente e desde muito cedo aprendendo na poeira dos caminhos que são estrangeiras na própria pátria. (MARTINS, 2009. p. 107-108).

As crianças são as principais vítimas das migrações, são obrigadas a se adaptar conforme as situações vão se impondo em seu caminho. Sua infância é interrompida ou retirada. Cada vez mais cedo são colocadas no mundo adulto da maneira mais covarde que uma sociedade pode proceder com elas, privando-as dos seus direitos mais fundamentais. A criança trabalhando é o rosto comum da violação das garantias fundamentais de toda infância, seja no Brasil, América Latina ou qualquer país que negligencie suas crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo 4º garante:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Art. 4º Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, 1990).

As análises, contribuições e impressões trazidas por nosso público observador se manterão fiéis à forma como foram expressadas, ou seja, ao olharem para as fotografias e as observarem, disseram o que lhe pareceu. Também manteremos a grafia das palavras o mais próximo possível da forma com que foram pronunciadas. Nos

limitamos a ouvi-los e deixá-los o mais livre possível para expressarem o que estavam vendo, sentindo ou lembrando.

Sobre a fotografia da criança equatoriana se somam os seguintes comentários:

José: É uma indinha. É uma índia? Não é uma índia?

Iraída: Ela tá puxando as coisas "dicerto" pra ... parece galho de árvore.

José: Eucalipto... é galho de eucalipto.

Iraída: E se for parar e pensar né, Tereza? É quase a realidade nossa logo que nós entremo aqui no acampamento.

Terezinha: Uhum... verdade.

Iraída: Óla, aquela hora que a Luzia estava mostrando aquela muié lá da mesa. Sabe do que que eu lembrei? Do tempo que nós tava no barraco, fazia aquelas mesinha provisória, de pau, de taquara... O jeito que faziam compra José, você olá, o finado que puxava tudo nas costas né?.

José: Nós ia lá no Arroio Grande e vinha com a sacada de compra... e ia lá pra cidade buscá.

Iraída: É a realidade da vida, né?

José: É nós passou por isso aqui ó?... Tudo nós ai passemos.

Iraída: Já desde criança trabalhando no serviço pesado, né?

O público para o qual foram apresentadas as fotografias deste trabalho, conforme dito anteriormente, são assentados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pessoas com trajetórias semelhantes as das pessoas retratadas por Sebastião Salgado, conforme percebemos a partir das suas próprias falas. Embora não soubessem se tratar de uma garota equatoriana, portanto latinoamericana, o primeiro comentário é sobre o pertencimento étnico da garota através da indagação "É uma indinha?" Sim, essa era uma questão muito importante para os observadores e apreciadores das fotografias. O fenótipo indígena, a descendência de povos originários é comum a nós habitantes desta parte do continente americano. Embora a maior parte das populações originárias tenham sido dizimadas, alguns grupos étnicos ainda resistem embora ainda carreguem as marcas da pobreza e da exclusão. É comum encontrarmos em terminais rodoviários, em diversas cidades, grupos indígenas comercializando seus trabalhos, morando temporariamente ou tratando de assuntos outros.

O público apreciador das fotografias foi além da indagação sobre se a garota era indígena ou não, eles se conectaram imediatamente com a situação de pobreza uma vez que também tiveram suas infâncias atravessadas pelo trabalho, muitas vezes além das suas forças. Todos fizeram serviços pesado, conforme diz uma observadora: "É a realidade da vida, né?" Ela constata e pede a confirmação dos demais, pois sabia que o

trabalho na infância era comum a todos. Também fazem referência ao período em que estavam acampados, tempos de sacrifícios, vida dura, trabalhos pesados.

Os tempos do acampamento foi comum a todos eles, portanto compartilharam os mesmos sofrimentos, privações, inseguranças, instabilidades e incertezas. Período em que a pobreza, muitas vezes, se apresenta em seu aspecto mais cruel. O transporte das coisas era feito nas costas de alguém, conforme diz uma observadora. O tempo do acampamento, no processo de luta pela terra, é um tempo não só de mesas, mas também de lugares provisórios, habitações simples, frágeis e também provisórias, tempo das inseguranças, tempos de não-lugar, tempos de raízes suspensas, tempos transitórios que podem durar meses ou até mesmo anos.

Fotografia3¹⁰⁴:



¹⁰⁴ Legenda: “A comunidade Yuracruz, no extremo norte do Equador, entre Ybarra e a fronteira com a Colômbia, [...]. Em 1983[...] a comunidade fechou o acordo com o fazendeiro para adquirir essa fértil propriedade. A terra foi avaliada em 20 milhões de sucres, e os camponeses concordaram em pagar um adiantamento de 15%, isto é, 3 milhões de sucre, enquanto o governo entraria com restante, parte com subvenção, parte como empréstimo. Os camponeses honraram a sua parte, mas não o governo. Além disso, a economia equatoriana foi assolada por uma inflação vertiginosa. Em 1998, a terra contestada passara a valer 3 bilhões de sucres, o que levou o proprietário a alegar que os 15% da parte dos camponeses correspondiam na época a 450 milhões de sucres, dos quais eles só haviam pago 3 milhões, quinze anos antes. Os camponeses que ficaram revoltados e, como a tensão aumentou, o fazendeiro contratou pistoleiros para expulsá-los das terras em torno a fazenda. Seus precários casebres foram destruídos, várias mulheres foram estupradas, plantações queimadas e alguns homens assassinados. Hoje, a comunidade camponesa está com os mínimos recursos financeiros esgotados e profundamente deprimida. Província de Imbabura, Equador, 1998. (SALGADO, 2000, p. 19)

Em mais uma fotografia de impacto, Sebastião Salgado nos apresenta, novamente uma criança ocupando a centralidade da foto. A garotinha é o centro da imagem. O primeiro aspecto a ser observado nesta fotografia é o distanciamento da menina em relação às demais pessoas da foto. Um grupo segue à frente e, por estarem envoltas no que parece ser neblina, fica difícil observar se todas são adultas. O propósito do fotógrafo pode ter sido registrar a fragilidade infantil que é nítida na fotografia. A menina não acompanha a caminhada dos adultos, faz no seu próprio ritmo, o ritmo da infância, o ritmo de quem precisa usar mais forças do que possui para carregar um fardo. Seu semblante é grave, talvez tristeza, medo ou dor, denotando uma infância que requer atitude adulta, embrutecimento, força, firmeza. Inclusive seu semblante a deixa adulta. Suas roupas estão rotas, surradas pelas condições de trabalho e de pobreza, e, também leva às costas talvez pertences que lhe são importantes, pois no deslocamento só se carrega o essencial. O fato das demais pessoas estarem encobertas pela névoa, enquanto a menina fica para trás, causa no espectador a impressão de que esta está sendo abandonada. A escolha por uma criança e não um adulto pode ser com o objetivo de impactar o espectador, e denunciar a infância sendo violada.

A amplitude da fotografia é outro detalhe a ser observado, assim como outras fotos de Sebastião Salgado, essa ocupa duas páginas do livro *Êxodos*. A dimensão e a amplitude da paisagem árida também fazem parte do processo de reflexão que a fotografia quer desencadear.

Para os observadores da fotografia “essa ficou muito longe”, uma forma de dizer da amplitude da paisagem em relação a criança. Uma forma de apontar para o uso da técnica sem saber que se tratava de uma escolha ou técnica do fotógrafo. Nossos observadores não são críticos de arte, não são fotógrafos, não são entendidos da fotografia, mas são sensíveis o suficiente para extrair da fotografia uma das coisas que ela pretende que é tocar, sensibilizar, propiciar reflexão, desencadear memórias, vivências, dialogar com o espectador.

Os observadores não têm noção da técnica e nem que Sebastião Salgado opta, em suas fotografias, pelo preto e branco e fazem a seguinte associação “Essas fotos é tudo antiga que não tinha nada colorido, era tudo preto e branco”. Eles imaginam que são fotos antigas quando ainda não existia a técnica em colorido.

José: Essa ficou muito longe.

Iraída: Essas fotos é tudo foto antiga que não tinha nada colorido, era tudo preto e branco.

José: Essa aqui o que será que ela tava mexe... levando alguma coisa né?

Iraída: A índinha.

José: É índia.

Iraída: Com certeza tava levando as coisinhas.

José: Lá tem os comentários, né?

Terezinha: Elas levam também, e ela tá carregando, um tipo uma manta né?

Iraída: Que nem quando nós fugimos, lá da DR né? Também foi assim Lu, fugindo da DR pra vim pro Ouro Verde, de noite, meia noite, no meio do mato.

José: Parece que ela tem um probleminha no pé, pezinho meio torto.

Iraída: Os homem foram de dia, né José? Fizeram a picada.

José: Aham!

Iraída: Aí de noite puxaram toda a mudancinha, o necessário que nós tinha no acampamento, e depois por último, meia noite, foram buscá nós. A Tereza tinha a Zenilda, daí as muié, tudo as criança, nos carrerrão, nas picada pra ir lá onde o caminhão chegava pra vim pro Ouro Verde.

Terezinha: Mais toco, dessa artura Luzia (faz sinal para mostrar o tamanho) pra nós passá.

Iraída: Que nem tá esses aí, é de noite que eles tão, faz lembrar o dia que nós saimo de lá.

Terezinha: É uma criança meia...

José: Triste.

Terezinha: Triste, carrancuda.

Iraída: A terra dá de vê que não era cuidada, só queimada, cadê as arvore aqui? Só tá o bagaço, que nem quando nós entremo aqui, né? Não tinha arvore nenhuma, era só caratua, e o que não era queimado, samambaiá. É a realidade da vida né?

Podemos dizer que a observação dessa foto foi bastante aprofundada e, invariavelmente, a conexão com as experiências vividas acontecem novamente. As memórias do dia da mudança da beira da estrada para a ocupação da terra, mudança feita à noite, meia noite, meio do mato, fugindo.

A questão do pertencimento étnico da garotinha volta novamente a partir da observação do fenótipo da mesma. Conjecturas são feitas acerca do que ela pode estar carregando nas costas, talvez seja "as coisinhas dela" e novamente a fotografia reativa memórias de vivências semelhantes, do tempo que fugiram da DR (beira de uma rodovia) e foram para o Ouro Verde (fazenda). Os homens foram na frente, antes e as mulheres e as crianças foram depois, à noite, tudo rápido, às pressas só levando o necessário. O caminho era difícil, dificuldades, obstáculos, "picadas" e tocos "nessa

altura”. Quando entraram na terra, não havia árvores, só havia “caratuva” e “samambaia”, sinal de que daria muito trabalho o cultivo da terra.

Fotografia 4¹⁰⁵:



Um aspecto que diferencia esta fotografia das demais que foram selecionadas para este trabalho é o movimento, o deslocamento, as pessoas estão em marcha, em procissão. O fotógrafo conseguiu registrar um grupo formado em sua maioria por mulheres que se deslocam para cidade para vender seus produtos. Com a ajuda de animais de carga, jumentos para transporte de mantimentos, seguem em fila por uma pastagem num caminho improvisado, pois, nessa foto não caminham por estradas. Esses caminhos são comuns em regiões do interior e regiões montanhosas, diminuindo a distância a ser percorrida. As montanhas margeando esse caminho improvisado nos dão ideia de distância, parecem estar longe do lugar onde pretendem chegar.

¹⁰⁵ Legenda: “Com os homens na cidade, as mulheres levam seus produtos para o mercado de Chimbote. A maioria dos migrantes segue para a capital do país, Quito, na montanha, ou para a cidade costeira de Guayaquil, provocando um rápido crescimento de suas favelas. Guayaquil, por exemplo, com mais de 2 milhões de habitantes, viu sua população aumentar em 200 mil pessoas entre outubro de 1997 e setembro de 1998. Muitos outros equatorianos também deixaram o país. O Diarrio Del Comercio, de Quito, estimou que 1 milhão de equatorianos residem na grande Nova York, outros 150 mil na Espanha; há muitos também no Canadá. Região de Chimborazo, Equador, 1998. (SALGADO, 2000, p. 20)

O ângulo escolhido por Sebastião Salgado permite observarmos as nuvens tocando as montanhas, pois se trata de uma região alta, onde geralmente o frio é mais intenso. A primeira montanha à esquerda, parece ter sido preparada para agricultura, embora não se possa observar claramente. As montanhas parecem dissipar o horizonte, a visão alcança somente a próxima montanha, sendo necessário prosseguir a caminhada para que os olhos alcancem uma visão mais ao longe.

As pessoas seguem sua marcha, seu caminho, seu destino e não fazem pausa ou pose para a foto. Diferente das outras fotografias analisadas, esta não mostra o rosto dos fotografados. Chegar ao destino é mais importante, manter-se em marcha é fundamental. O fotógrafo que faça seu registro, a vida precisa seguir, o destino precisa ser encontrado. Isso faz parte dos movimentos migratórios, sempre tem um destino que se planeja chegar e, muitas vezes não é possível estabelecer um roteiro, pois os percursos encontrados no caminho podem mudar completamente o que foi planejado. Sebastião Salgado afirma: “[...] Fotografei todos os tipos de migrantes. Todos pegavam a estrada ou se espremiavam em barcos para tentar uma vida melhor em outra parte, muitas vezes arriscando a própria vida.” (SALGADO, 2014, p. 80)

Sobre a fotografia temos os seguintes comentários:

Iraída: Tão se mudando... O meio de transporte deles era só o burro mesmo, né?

José: É, Antigamente era né! Os animal, e as costas véia que levava né!

José: Lugar bem acidentado né, Luzia? Essa região aí.

Iraída: Montanhosa.

Terezinha: Mais carrero.

Iraída: Mas se for para e pensa é que quando nós entremo aqui, era só carrero, ontem nós tava comentando.

José: Essa estrada aqui era carrero quando nós entremo [apontando com a mão a estrada que chega na sua casa], aqui não tinha estrada.

Terezinha: Nós demoremo aprende por aqui.(...) essa outra saída. [sobre um caminho pra chegar na rodovia com acesso às cidades].

Iraída: Era uma época que ninguém podia ajudar ninguém, né? Eu sempre falo hoje ainda se um pode ajudar o outro né? E naquele tempo ninguém podia ajudar ninguém.

José: Cada um pra si, né? A única coisa que ajudava era trocar algum dia de serviço.

Iraída: Aqui era trocado os dias de serviço.

Iraída: As primeiras casas nossa era desse jeito. [ao ver fotografias de barraco ao folhar o livro]

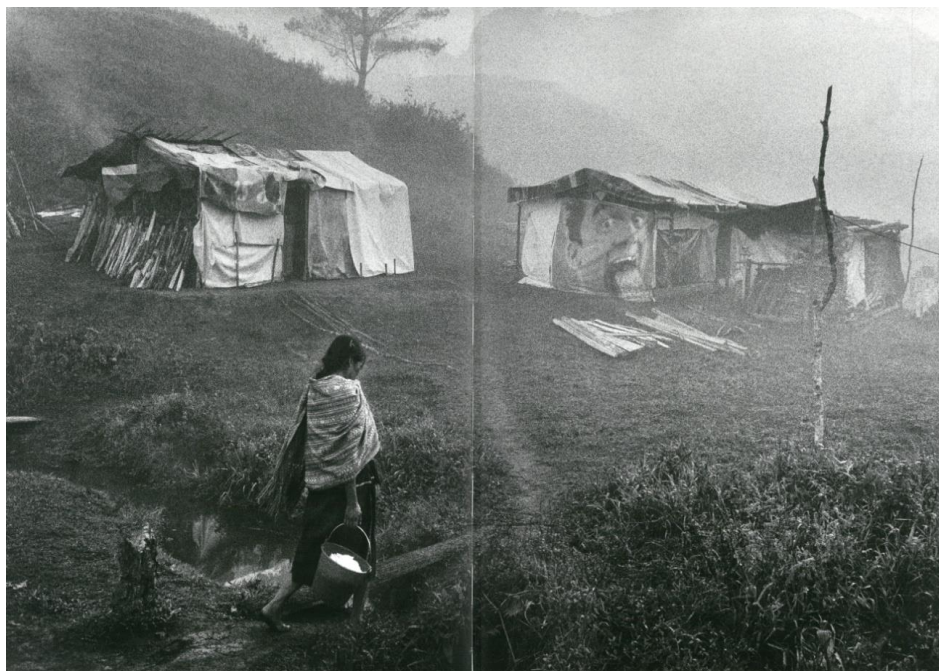
Segundo nossos apreciadores, a fotografia trata de uma mudança, os fotografados estão de mudança para algum lugar e identificaram o burro como sendo

meio de transporte de “antigamente”. Ou o transporte era feito no lombo de gado muar ou em costas humanas, novamente as costas aparecem como meio de transporte. Alguém observa que tem um cachorro na fotografia e é confirmado por outro. A região montanhosa é identificada como “acidentada” o que dificulta a locomoção e o cultivo. A estrada improvisada, por onde as pessoas se deslocam, é identificada como “carrero”, um caminho que mal se distingue, que mal se identifica, um caminho que vai se fazendo pela necessidade de passagem. O caminho improvisado na paisagem da fotografia remete à falta de estradas de quando chegaram para morar no assentamento, foram feitas conforme a necessidade de passagem.

Outro ponto importante destacado por nossos observadores foi sobre as dificuldades e as formas de solidariedade que existiam logo no início dessa nova vida de assentados. A pobreza era tanta que “ninguém podia ajudar ninguém”, ninguém podia oferecer uma carona até a cidade, pois ninguém tinha carro, não se podia emprestar dinheiro, ninguém tinha dinheiro para emprestar. Os favores possíveis eram as “trocas de dias de serviço”, ou seja, um vizinho poderia ajudar o outro trabalhando na lavoura, no feitiço de cercas, na construção de uma casa ou de um paiol, ou em outra demanda de uma vida na roça.

Podemos estabelecer uma relação dessas “trocas de dias de serviço” com o sistema ou costume de mutirão, também conhecido como “puxirão” em algumas regiões, onde os trabalhadores de uma localidade, principalmente do campo, se mobilizam de forma coletiva e gratuita para auxiliar num plantio, roçada ou colheita. Na falta de recursos, na ausência do Estado, nas adversidades da vida, nos extremos da pobreza, o pobre agricultor ou trabalhador de qualquer outra área só tem a si e aos outros pobres.

Fotografia 5¹⁰⁶:



Nas migrações é necessário improvisar. Na fotografia acima percebemos a fragilidade das moradias as quais foram construídas com diferentes tipos de materiais. Parece ser um acampamento, um lugar provisório, um lugar transitório, um lugar entre onde se morava e onde se pretende morar, um lugar entre, um não-lugar. Utilizando plásticos e madeiras, as pessoas constroem seus abrigos. Sem indícios de saneamento, precisam se deslocar para buscar água, lenha e procurar locais para fazer suas necessidades. A mulher retornando para a casa, passando por sobre uma ponte com balde na mão, mostra que ela precisou sair de sua casa para buscar algo. Com os pés descalços, um xale para proteger seus braços e ombros, ela não faz pausa para a foto é o fotógrafo registra a sua rotina.

Um dos plásticos usados na confecção do barraco, tem a imagem de uma pessoa descontraída, alegre, contrastando com o cenário das pessoas que vivem nessas casas, não que elas não sejam felizes, mas provavelmente se lhes fosse permitido viver em melhores condições de vida, certamente elas gostariam. Nas palavras de Sebastião Salgado, “Nos quatro cantos do globo, as pessoas são deslocadas pelas mesmas razões econômicas, que favorecem uma minoria, enquanto a maioria se torna miserável. [...]”

¹⁰⁶ Legenda: “Simpatizantes zapatistas da Cidade do México compraram peças de plásticos grandes e resistentes (usadas para cartazes publicitários) e as enviaram a Polhó, para que servissem de abrigo para os índios deslocados. Chiapas, México, 1998.” (SALGADO, 2000, p. 21)

(SALGADO, 2014, p. 78). Esse formato de abrigo exige frequentes reparos, em frente a ambas as casas se encontram madeiras que podem vir a ser utilizadas para esse fim.

A seguir, as impressões dos nossos apreciadores:

Iraída: Igual o barraco o tempo que nós tava acampado e os primeiro ano, e eu nem me lembro quantos anos fazia que nós tava aí que nós conseguimos fazer as casinha.

José: Acho que fazia uns três anos, né? ... dois três anos já.

Iraída: Luz, tudo era na base de lampeãozinho a querosene, lampião a gás... puxa água no barde igual essa aí ta levando, não sei se é água ou o quê? Mas nós era tudo no barde, ninguém tinha dentro da casa Lu, tudo puxado assim.

Terezinha: Lava a loça na bacia, não tinha pia, nós não tinha pia.

Iraída: Bem a nossa realidade mesmo... as lenhas que queimavam no fogão, olha o tamanho. Se viu Tereza aqui?

Terezinha: Uhum.

José: Tudo enxugando ali ó, do lado de fora.

Terezinha: É verdade.

Iraída: As taipas, que na verdade nem era fogão... lava as roupa dentro do rio aqui Tereza, nós não cheguemo no rio que nós lavava roupa no Ouro Verde. Lembra?

Terezinha: Lavava memo.

Iraída: Eu cuidava da Zena pra ela lavar as roupas dela, depois dela, eu ia lava a minha... só que a gente vivia assim, ainda ontem eu tava pensando lá em casa, que nem nós tivemos acampado, viemo pra cá e a gente era feliz mema coisa, né? Eu gostava de tá assim, nunca teve um dia da gente recrama.

Terezinha: Era sofrido mais era divertido.

Iraída: Um barraco pra umas par de família.

Terezinha: Parece o nosso barracão.

José: Um varal pra estender roupa.

Iraída: Será que era dia de frio e de geada?

José: Esse é o modelo indígena de puxa amarrado na cabeça... aquele parece que tá chorando. Ali ó, pensando, com dor de cabeça o coitado. [observando outra fotografia que pertence ao livro]

Iraída: Pensando na vida!

José: Ó a criança pra eles tudo é alegria , ó aquela lá de alegrinha, ali ó... aquele ali parece um controle, representa... panela, bojão de água, balde, um pouco de panela... acho que aquele ali é de fazer comida, o Raide? Punhava uma vara ali ó. Gancho, punhava uma vara e punhava um gancho e colocava a panela... calderão punhava um gancho pra cozinhar.

Terezinha: Mas dai o gancho tinha duas... como é que é assim? Pra lá e pra cá, assim. [mostrando a forma com as mãos]

Seguramente esta foto foi a que mais dialogou com as vivências dos nossos observadores ou apreciadores conforme também os estamos chamando. A identificação foi imediata e as análises da fotografia cruzaram-se com suas vidas. Todos passaram pela experiência de morar em um barraco por um longo período. Todos sabem como é

viver numa moradia frágil, precária e improvisada, alguém diz “eu nem lembro quantos anos fazia que nós tava aí que nós conseguimos fazer uma casinha”, ou seja, a experiência de morar em barracos durou para além do acampamento, se estendeu até no assentamento.

A fotografia também trouxe memórias de outras dificuldades, para além da moradia improvisada. Na vida vivida por nossos observadores, semelhante ou igual aos da fotografia, não havia energia elétrica, a iluminação era feita com lampião de querosene ou de gás, não havia água encanada era necessário buscar água com o balde, a louça era lavada na bacia, não havia pia, a roupa era lavada no rio e a lenha para o fogão precisava ser buscada em algum lugar. “Bem a nossa realidade mesmo” diz alguém e outro observa a lenha secando ou “enxugando” ao lado de um barraco.

A solidariedade entre as mulheres é importante ser destacada, na hora de lavar as roupas no rio uma cuidava do bebê para a outra. Alguém quer saber se na fotografia “era dia de frio ou de geada?” talvez outro público que tenha visto essa fotografia sequer tenha imaginado este tipo de pergunta, mas para este público essa é uma questão importante porque em dias frios e de geada a pobreza empobrece ainda mais e os trabalhos ficam mais difíceis. Ao final do diálogo nossos apreciadores passam a tecer comentários e observações sobre uma fotografia que não foi selecionada para a nossa análise.

Pretendeu-se na análise e interpretação dessas fotografias levar em consideração primeiramente a pessoa, os públicos registrados nelas, são crianças, mulheres, grupos e famílias que estão vivenciando situações que lhes foram impostas. Procuramos estabelecer um olhar não somente técnico, mas acima de tudo humano. Não pensar nessas pessoas apenas como fonte de pesquisa histórica, mas como sujeitos participativos, dignos, ativos e também vítimas de problemas sociais e econômicos.

Referências:

ALBORNOZ, Carla Victoria. **Sebastião Salgado: O problema da ética e da estética na Fotografia Humanista**. Contemporânea. c2005. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/contemporanea/article/view/17069/12557>>. Acesso em: 05 de jul. de 2021.

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

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta G. de Oliveira (org). **Introdução a História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

BARTHES, Roland. A mensagem fotográfica. *In: Teoria da Cultura de Massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III**. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BENJAMIM, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. *In: Teoria da Cultura de Massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BORGES, Maria Eliza L. **História & Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CAMARGO, Isaac Antonio. Imagem e mídia: apresentação, contextos e relações. *In: Discursos fotográficos*. Revista do Curso de Especialização em Fotografia da Universidade Estadual em Londrina. Londrina: Grafmarke, 2005. vol. 1. nº. 1, p.283.

CARDOSO, Ciro Flamarion; Vainfas, Ronaldo (org.). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. *In: CARDOSO, Ciro Flamarion; Vainfas, Ronaldo (org.) Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997. p. 401-417.

CARVALHO, Vânia Carneiro de; LIMA, Solange Ferraz de. Fotografias: usos sociais e historiográficos. *In: LUCA, Tania Regina de; PINSKY, Carla Bassanezi. O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 29-60.

CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 13.

GALARD, Jean. **Beleza Exorbitante**. São Paulo: Fap-Unifesp, 2012.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

KLEIN, H. S. Migração internacional na História das Américas. *In: FAUSTO, B. (org.) Fazer a América*. São Paulo: Edusp, 1999.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2020.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2020.

KRISTEVA, Júlia. A Semiologia: ciência crítica e/ou crítica da ciência. *In: Teoria da Cultura de Massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da Cultura de Massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MACHADO, Arlindo. **A ilusão espetacular à fotografia**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARTINS, José de Souza. **A Sociologia da Fotografia e da Imagem**. São Paulo: Contexto, 2009.

MAUAD, Ana Maria. **Através da imagem: fotografia e história interfases**. In: Revista Tempo, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996, p. 73-88.

MAUAD, Ana Maria; BORGES, Viviane Trindade (Org.). **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

PARENTE, José Inácio. **Exposição Retratos da Família Brasileira**. Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/onde-atuamos/cultura-e-economia-criativa/espaco-cultural-bndes/galeria/retratos%20da%20familia%20brasileira> Acesso em: 07 jan. 2022.

SALGADO, Sebastião. **Êxodos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SALGADO, Sebastião. **Da minha terra à Terra**. São Paulo: Paralela, 2014.

SAYAD, A. **A Imigração**. São Paulo: Edusp, 1998. p. 55.

SEBRIAN, Raphael Nunes Nicoletti. **História da arte: leituras, debates, propostas**. Guarapuava: Unicentro, 2010.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo; Companhia das Letras, 2003.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**. São Paulo; Companhia das Letras, 2004.

A PARÓDIA MUSICAL COMO METODOLOGIA DE ENSINO NO DEBATE DA HISTÓRIA PÚBLICA

Luiz Augusto Voltarelli Pereira

O presente trabalho surgiu a partir das pesquisas desenvolvidas no Programa de Mestrado Profissional de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no ano de 2019, com o objetivo de compartilhar os resultados alcançados com a dissertação intitulada *História Pública: publicização do ensino de história através de paródias musicais como metodologia de ensino*.

Desde o primeiro contato com a História Pública durante o processo de pesquisa, as possibilidades de se trabalhar história em sala de aula e como levar esse conhecimento a um público maior ampliaram, visto que pensar em nossos alunos e em como estes consomem conteúdos no geral e principalmente científicos se tornou essencial para refletirmos o papel do professor na sociedade.

Toda forma de ensino e aprendizagem perpassa por métodos desenvolvidos com objetivo de transformar determinado conteúdo sistematizado em conhecimento através de mediações e intervenções didáticas. Acontece que esses conteúdos estão se transformando ao longo dos anos, mudando seus suportes, locais onde estão presentes (plataformas) e principalmente seu acesso.

Pensamos então no papel do professor de história dentro desse novo ambiente, em que o acesso à informação está na palma das mãos de nossos alunos, o conhecimento histórico chega por outros meios, fora do mundo escolar, e em grande parte sem o rigor teórico do historiador. São desafios que enfrentamos e que colocam em xeque as formas com que trabalhamos nos últimos anos, as quais apresentaram poucas evoluções metodológicas, ou que, quando houve, foram lentas.

Essas observações ocorreram das vivências nas aulas de história em turmas de ensino fundamental e médio nos municípios de Maringá e Califórnia no Paraná. Evidenciaram a necessidade da superação do método tradicional de ensino baseado em

lousa, explicações, conhecimentos “prontos e acabados” a serem transmitidos sem nenhuma forma de problematização e significância na vida dos nossos alunos.

Essa metodologia não produz conhecimento e reforça um modelo de ensino baseado em uma aplicação prática, questionários decorados para a avaliação, desconexos no meio social, que ao passar do tempo caem em esquecimento. Sua prática ocorre devido a falhas nas práticas docentes ao identificar as necessidades dos alunos, o ambiente em que estão inseridos, e também o mundo tecnológico e digital com que convivemos.

Temos a necessidade de potencializar a nossa profissão. A internet nos possibilitou ampliar nosso espaço de atuação e democratizou o acesso à história para um público maior, mas isso requer capacitação dos profissionais, para que esse novo “local” não seja ocupado por não historiadores e não reforce preconceitos e revisionismos históricos. A metodologia de ensino é ponto central na discussão, pois, por meio dela, será possível uma reinvenção do modelo de ensino com novas práticas que façam “frente” aos conteúdos digitais e midiáticos que são cada vez mais atraentes se comparados ao modelo aplicado nas salas da aula.

A reflexão da prática docente é de fundamental importância, já que avaliações como Prova Brasil, Prova Paraná e outras, além da nossa vivência, nos mostraram um déficit na educação como um todo. Não está ocorrendo uma via de mão dupla no processo de ensino e aprendizagem; as comunicações entre professores-conteúdos-alunos não estão conectadas devido às metodologias de ensino aplicadas.

O professor, portanto, deve através de suas práticas de ensino fornecer as bases conceituais, mediar o conhecimento com a produção histórica e receber a participação do aluno como um sujeito histórico importante no processo de consolidação do ensino, ou seja, como produtor de conhecimento. Dessa forma, a didática da história está relacionada nesta pesquisa ao pensar metodologias e novas formas que estimulem a participação e interesse dos alunos.

Nesse quesito, a paródia musical se enquadra no proposto, uma metodologia inovadora, relacionada com a vivência do aluno e o universo tecnológico, pois oferece possibilidades de disponibilização nas plataformas digitais, onde nossos alunos consomem conteúdos. A paródia, como será visto adiante, não será só entretenimento, mas parte primordial na metodologia que nos propomos a realizar; será um estímulo ao

aluno, relacionado com dinâmicas que transformarão o aluno em sujeito produtor de conhecimentos.

Sendo assim, buscamos fazer história pública, produzir conhecimento de forma colaborativa, pensar nas formas que nossos alunos e o público como um todo consomem conteúdos para podermos publicizá-lo e transformar o acesso à História mais democrático e interessante perante um público amplo e também fora das Universidades.

A contribuição da história pública para pensar as formas de ensino de história

Quando paramos para refletir sobre o ambiente escolar e ampliamos o leque de análise para fora da bolha em que nós professores vivemos (círculo de professores, ambiente acadêmico, que dialogamos com nossos pares), deparamo-nos com inúmeros desafios, sejam institucionais ou problemas sociais e econômicos que o país enfrenta, mas o que não podemos ignorar é o fato da responsabilidade que possuímos como formadores de sujeitos. Esses desafios nos últimos anos aumentaram com a consolidação da internet e a ampliação do acesso a informações e notícias.

As novas abordagens que surgiram através dos veículos de informações e o suporte digital adentraram o espaço da sala de aula, causando uma reflexão entre estudiosos da educação e principalmente da história pública sobre de que forma poderíamos nos adequar e inserir esses elementos na prática docente. Nesse quesito a história pública fornece as bases teóricas para uma reflexão profunda sobre as metodologias aplicadas e as formas como o público consome e faz uso desse conhecimento.

Primeiramente devemos pontuar algumas questões sobre a história pública e sua atuação. Embora o termo possa sugerir um amplo entendimento, como no caso das instituições públicas, está diretamente ligada a relação do público com a história, ou seja, a forma como as pessoas consomem os conteúdos históricos, suas motivações, como se comportam como usuários do conhecimento histórico, as plataformas, referências e materiais que buscam e a ressignificação que fazem. Sendo assim, o foco está voltado ao público, e devemos estar atentos a essas conexões, nas preferências e necessidades políticas, econômicas e sociais.

O conceito de história pública segundo Juniele Rabêlo de Almeida e Marta Gouveia de Oliveira Rovai (2011) surgiu no século XX a partir da década de 1970.

Voltada para o uso da história como fins políticos e ideológicos, mas com sua expansão para outros países, a história pública foi conquistando novos espaços dentro do debate histórico principalmente sobre o uso público da história. Novas demandas foram surgindo ao pensar as questões tecnológicas e sociais que estavam se popularizando; as redes sociais foram ganhando espaço e proliferando ideias em grande parte do senso-comum e trazendo à tona a urgência de se pensar como a ciência poderia lidar com essas mudanças. De acordo com Almeida e Rovai (2011, p. 8):

[...] fazer história pública não é só ensinar e divulgar um conhecimento. Pressupõe uma pluralidade de disciplinas e integração de recursos diversos. [...] colaborar para a reflexão da comunidade sobre sua própria história, a relação entre passado e presente. Enfim, como tornar o passado útil para o presente.

A história pública supera, portanto, a história sistematizada que conhecemos na academia; é a mediação destes conhecimentos na busca de estimular a consciência histórica fora dos centros de ensino. Sendo assim, a ampliação do conhecimento ocorrerá por diversos espaços e suportes, possibilitados pela internet, sem deixar de lado os materiais didáticos que já existem e espaços como cinemas, museus, etc.

A divulgação do conhecimento será apresentada ao público através de várias linguagens como verbal, visual e sonora, que influenciarão na forma e proporção em que o conhecimento será consumido. Segundo Liddington (2011), a compreensão sobre esse consumo é fundamental, pois devemos buscar que esses conhecimentos sejam consumidos ativamente e debatidos criticamente, e que o público não seja consumidor de histórias de massas que fomentam uma vulgarização do ensino, baseado em senso comum.

Dessa forma, devemos nos fazer presentes dentro do debate público sobre a história, atuando também fora dos muros da academia, como, por exemplo, dentro das plataformas digitais, para mantermos o rigor crítico e metodológico que a disciplina requer. O consumo de conteúdos é uma questão complexa, ilustrada por Michel de Certeau (1998) na obra *Invenção do Cotidiano*, as ressignificações e os usos acontecem de formas variadas, não sendo o consumo de massas algo homogêneo; existem grupos de “resistência” ao *status quo*, formas de se interpretar que são estimuladas e divulgadas pelas mídias digitais.

O historiador público busca novas formas de praticar o seu ofício, inovando nas metodologias de ensino, adentrando na esfera tecnológica e nas plataformas digitais, a fim de apresentar narrativas com compromisso social e ampliar o seu alcance. A história pública contribui com reflexões importantes para a adaptação das práticas pedagógicas e nas adequações das metodologias, fazendo-nos pensar sobre nossa atuação e como podemos enfrentar a concorrência de outros trabalhos que versam sobre história, e de que forma podemos ser mais atrativos do que as produções feitas por não historiadores veiculadas na internet.

A questão da atratividade dos conteúdos pode ser explicada quando analisamos a linguagem que aplicamos nas produções científicas, pois utilizamos conceitos abstratos, palavras que em grande parte não possuem correlação com o social e cultural dos nossos alunos. Para a historiadora Marixa Lasso (2016), no processo de consolidação da história como ciência fomos perdendo a relação com a literatura, acabando por utilizar uma linguagem técnica, voltada para nossos pares, distanciando-nos do público.

Certeau (1998) vai além em suas reflexões ao considerar que a tecnicidade da escrita científica elimina o uso ordinário (das massas) da ciência favorecendo uma escrita sem sentido para o público. Sendo assim, há um distanciamento entre a historiografia e os alunos/público, notados não só dentro do ambiente escolar, mas como um todo, pois a autoridade do professor vem sendo questionada nas diferentes plataformas devido à proliferação de materiais na internet, já que esta dispensa a validação desse profissional. A grande questão é publicizar/democratizar o conhecimento de forma segura e confiável.

Sendo assim, devemos entender a forma como o público está consumindo essas informações, a forma como as estão assimilando e ressignificando e como se comportam como usuários do conhecimento histórico. Para Jurandir Malerba (2017), necessitamos estar atentos às relações entre emissor, mensagem e receptor, como também o tripé Historiador, escrita/historiografia e público.

Ao observarmos o dia a dia nas escolas notamos que ocorre uma má interpretação sobre nossos alunos, visto que presumimos que estes estejam habituados a uma linguagem erudita, acabando por ocasionar em aulas monótonas e sem correlação com suas vidas. No entanto, ressalta-se que historiadores públicos não defendem uma linguagem simplista da história, mas uma forma mais acessível

didaticamente e que possibilite sua democratização, como já ocorre com os materiais didáticos, embora em grande parte centrados nos livros.

De acordo com Ogassawara e Broges (2018), o professor ao usar uma linguagem simplista se torna arrogante, pois presume uma imbecilidade por parte dos nossos públicos, colaborando com abordagens superficiais que acabam por empobrecer o debate. O “encurtamento” da informação se torna um obstáculo, cada vez mais se buscam trechos fragmentados. Vivemos em uma sociedade onde o tempo é escasso, sendo assim, “Blogs e redes sociais, por exemplo, não aceitam o ‘textão’. A informação e análise devem se veicular em gotas. A capacidade e a disponibilidade de leitura hoje contam-se em dígitos.” (MALERBA, 2017, p. 143).

A escrita e a representação do passado são complexas, pois não são somente aceitas devido à forma que é consumida, mas outros fatores que envolvem. O que está em jogo são os significados que representam, os quais não agradam por apresentarem contradições como senso comum (FAGUNDES, 2019).

Para entendermos, portanto, como ocorre essa relação entre público e história precisamos conhecer como se lê, ouve e se vive a história, tarefa árdua para nós que dispomos de pouco tempo devido ao ofício de professor. Torna-se uma análise ampla, pois a história não é mais produzida somente dentro das universidades; o livro impresso perdeu seu espaço já que as plataformas digitais transformaram a circulação das narrativas históricas.

A ênfase para buscarmos entender os mecanismos de comunicação, ensino e aprendizagem entre a história e o público reforça mais uma vez o papel da história pública como ciência, e não uma divulgadora de estudos desconexos. Isso se aplica quando paramos para pensar nos nossos alunos, e a forma como adquirem seus conhecimentos e informações, e se recorrem a historiadores ou outras produções sobre fatos não realizados por profissionais da área.

A autocrítica é fundamental, pois notadamente em congressos se discute a perda do espaço do historiador frente a outros trabalhos, e novas formas que o passado se apresenta, seja através de documentários, filmes, jogos, músicas, vídeos de *YouTubers*, *Twitter*, ou outros. Podemos então aceitar esses desafios e nos reinventar sem abrir mão do rigor teórico e utilizar essas plataformas, já que a internet introduziu novos

horizontes, sendo ela mesma divulgadora e fonte de pesquisa para historiadores e leigos.

Se por um lado a história se tornou mais democrática em relação ao acesso e ampliou significativamente o alcance para todos, ela também representa desafios e mudanças relacionados ao método e à formação dos profissionais. O método analítico e crítico deve prevalecer nas produções. Segundo Ogassawara e Borges (2018, p. 44):

Enquanto produtores, jornalistas e editores não raro buscam construir uma narrativa linear que faça sentido para não iniciados num conflito histórico X, o trabalho historiográfico compreende explorar lacunas e contradições, rupturas e continuidades que talvez não façam sentido à primeira vista para o espectador e/ou leitor leigo. Além disso, é possível refletir sobre a dimensão do anacronismo [...].

Esses fatores contribuíram para o aumento do número de professores nas plataformas digitais utilizando músicas, vídeos, imagens, filmes e ensinando parte do ofício do historiador. Através de novas metodologias de ensino e de recursos digitais e tecnológicos nos é permitido traçar estratégias que permitem a construção do conhecimento de forma colaborativa.

Não podemos pensar na educação sem a interdisciplinaridade e a incorporação do digital, pois nossos alunos convivem com a tecnologia desde crianças; a informação está nas palmas das mãos, e em questão de segundos se obtém os dados requeridos.

Essas tecnologias aplicadas servem de porta de entrada para um novo experimentar dos alunos ao conhecimento, uma vez que a facilidade e praticidade oferecidas pela tecnologia, e um conteúdo mediado pelo professor ao demonstrar a importância para a fidelidade e confiabilidade de fontes e os meios para se chegar a esse fim de forma segura, podem mudar o olhar dos alunos sobre a história. Assim, passam a enxergar a história como atual, necessária e engajada com as questões sociais e os debates públicos, possibilitando que se tornem agentes históricos nas lutas e reivindicações através das mídias que têm acesso. (PEREIRA, 2021, p. 26)

A transformação do aluno em sujeito no processo de construção do conhecimento é fundamental. Isabel Barca (2004) demonstra que o professor tem o dever de motivar o aluno a fazer parte desse processo, pois a forma tradicional em que o aluno é idealizado como um ser pronto para receber o conteúdo, sem interação e ressignificação, não se presta para a produção do conhecimento.

Para Schmidt e Cainelli (2009), é prerrogativa do ensino de história o diálogo entre presente e passado identificando as possibilidades de participação, interação e aplicação no contexto em que vivem. Portanto, o papel da metodologia de ensino será o elo entre a produção historiográfica e o conhecimento prévio dos alunos, suas experiências, visando sua transformação em conhecimento sistemático para aplicá-los no exercício da cidadania.

Sendo assim, a junção das mídias digitais, fontes variadas e metodologias de ensino é capaz de produzir interesse nos alunos e utilizar filmes, músicas, paródias e jogos ambientados em determinados períodos, colabora como ponto de partida para discussões profundas e desconstruções de conceitos pré-concebidos.

Essas representações culturais e formas de linguagens permitem a aproximação entre o público e a historiografia, e serve como ponte entre o passado e o presente, introduzindo elementos de outras sociedades na vivência dos alunos, permitindo um olhar para o outro atento às diferenças e um combate ao anacronismo.

O trabalho com as paródias musicais é uma ferramenta para discussões de temas que não chamam a atenção (como por exemplo o feudalismo) e também para temas sensíveis que estão tão presentes nos debates políticos e sociais que ganharam evidência pela proliferação de *fake news*. Portanto, o professor deve buscar alternativas e incorporar em sua prática docente novas fontes e aplicar metodologias que condizem com o ambiente e a cultura que vivemos. Devido a isso, a compreensão e o estudo de como a historiografia chega ao público e como ele a consome se tornou parte do ofício de professor.

O ensino de história e o desenvolvimento da paródia musical como metodologia de ensino

As discussões sobre defasagem de ensino são constantes em congressos relacionados à educação, e é crucial para avançarmos nas discussões metodológicas e compreendermos a real situação da educação no Brasil. Isto ocorre devido a anos de uma postura que foi sendo replicada dentro das salas da aula, promovendo um esforço repetitivo de memorização de informações e conceitos abstratos incapazes de atender as demandas sociais potencializadas em grande parte pela passividade, explicadas pela falta de estímulos dos professores com os alunos.

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 de instituição escolar em atendê-las ou em responder afirmativamente, de maneira coerente, a elas. (NADAI, 1993, p. 144)

Essa concepção de ensino impossibilita conexões e reflexões e reforça uma cronologia linear e eurocêntrica da História. E para Caimi (2006) privilegia a curta duração, promovendo os feitos de governantes, homens brancos culminando em uma versão idealizada e romantizada da História.

A situação se agrava quando percebemos que a ocorrência desses fatores não é de responsabilidade somente da disciplina de história, transformando a mudança como necessária em todas as disciplinas, já que as habilidades básicas são requisitos para o desenvolvimento ao longo da vida.

A avaliação do SAEB evidencia que, no Brasil, 59% dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental ainda não desenvolveram as competências básicas de leitura, uma vez que possuem a compreensão de textos simples, mas não de textos jornalísticos ou de informações contidas em tabelas, por exemplo. (CAIMI, 2006, p. 19)

A boa interpretação é pressuposta quando trabalhamos com História, pois são apresentados aos alunos fatos históricos no tempo e espaço que requerem conexões, abstrações, e sem o desenvolvimento adequado adquirido nos anos iniciais dificulta-se a sua compreensão. Felizmente, o modelo tradicional vem sendo criticado nos últimos anos, pois, por exemplo, um dos focos do PCN de História é o desenvolvimento de habilidades de estabelecer relações no tempo e espaço, reconhecer as mudanças e contradições, de forma que estejam aptos a trabalharem com fontes diversas valorizando a cidadania e a cultura.

O ensino tradicional de história se baseia em um modelo que busca a memorização mecânica e desvaloriza as experiências dos alunos, valoriza a quantidade ao invés da qualidade, o raciocínio histórico não tem espaço o que impossibilita a ressignificação e aplicabilidade dos conhecidos. Para Pereira (2021, p. 37):

Devemos fazer, portanto, uma diferenciação quanto à memorização, pois, segundo Bittencourt (2008), há a memorização mecânica e a memorização consciente. A primeira é fonte de diversas críticas, pois é baseada no saber de cor e pura repetição, sendo inoperante para a

aprendizagem e será esquecida a médio e longo prazo. A memorização consciente não deve ser confundida com a mecânica, pois ela busca a capacidade intelectual de memorização de acontecimentos, a fim de que o aluno os referencie e os situe no tempo e espaço, para que se estabeleça relações culminando no aprendido.

O professor deve combinar conhecimento histórico com os processos de aprendizagem, fugindo da ideia de transmitir um amontoado de conteúdos, já que o pleno domínio de conteúdos não garante a aprendizagem se não possuir conhecimentos teóricos sobre as etapas de desenvolvimento e os processos de ensino. O cumprimento dessas exigências pode ser em parte resolvido pela sondagem de conhecimento prévio, em uma etapa inicial. Nessa fase o professor identifica o que o aluno conhece sobre o tema, planeja suas intervenções didáticas e a partir disso identifica os gostos e curiosidades para utilizá-las em metodologias de ensino servindo de ponte para o conhecimento sistematizado.

No entanto, devemos ter cautela quando assumimos o discurso de que devemos partir do que o aluno quer aprender, já que podemos acabar banalizando o conhecimento científico. Senso assim, ao entender o contexto social dos alunos, seus interesses e necessidade, o professor pode intervir didaticamente, mobilizar recursos e transformar a aula em um ambiente de conhecimento, envolvendo temáticas que os alunos trazem do seu meio relacionando-as com o saber histórico, não se portando como reproduzidor de conhecimento.

Ao dialogar com as teorias e metodologias de ensino, insere o público na sua prática, realiza a construção do conhecimento de forma colaborativa. A paródia musical como metodologia de ensino cumpre esse papel, supre as demandas atuais de elementos culturais e tecnológicos devido ao seu potencial de alcance, rompe as barreiras do ensino tradicional, e durante a sua construção colaborativa o professor pode inserir explicações, exercícios que servem de avaliação através do *feedback* dos alunos.

Circe Bittencourt (2008) relata ao citar Chervel que o combate ao modelo tradicional e o surgimento de inovações têm aumentado ao longo da história da disciplina, por exemplo, o papel que se dá ao exercício foi evoluindo para práticas complexas de formações lógicas e sistemas de escritas, deixando de ser uma simples memorização. Dessa forma novas práticas devem ser incorporadas em todas as etapas

de ensino, desde a sondagem do conhecimento prévio, à aplicação de exercícios, reflexões e avaliações.

A paródia tem essa proposta, pois possibilita a incorporação de diversos saberes e práticas pedagógicas, que são definidas como saber docente.

[...] os professores mobilizam em seu ofício os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. A pluralidade desses saberes corresponde a um trabalho profissional que se define como "saber docente". (BITTENCOURT, 2008, p. 51)

A disciplina de História se expressa através de abstrações e conceitos, sendo assim, o entendimento de como esses conceitos são compreendidos e a significação que representam fazem parte do saber docente. Deve-se conhecer as fases de desenvolvimento cognitivo, devido ao grau de abstrações requeridas, permitindo potencializar a aprendizagem utilizando conceitos em momentos adequados levando-se em conta a maturação psicológica e cognitiva.

Para Caimi (2006), a partir do estágio operatório concreto em transição para o formal, por volta dos onze anos, o aluno é capaz de reconhecer diferenças, contradições, coordenar as relações e simultaneidades e aplicá-las de modo prático na resolução de problemas e abstrações de conceitos. Carreiro (1997) complementa que os conceitos mudam de acordo com o momento histórico e a perspectiva ideológica, não sendo categorias definidas; o conceito revolução, por exemplo, tem diferentes significados através do contexto (tempo e espaço) em que é empregado.

A abstração no tempo tende a levar a generalizações a partir de análises anacrônicas, pois, mesmo quando ocorre a contemporaneidade de alguns povos, as culturas são diferentes. Sendo assim, a abstração não ocorre devido à somatória de conceitos e informações, mas requer um olhar amplo no espaço e tempo, advindo de uma preparação prévia nas etapas iniciais escolares conjuntamente com o desenvolvimento da maturação psicológica, que permite associações de conceitos, comparações, análises de como determinada cultura compreendia e pensava seus atos.

A dificuldade de abstração é maior quando tratamos de conceitos que requerem outros como base e estão distantes no tempo. A solução é realizar conexões com conceitos que os alunos já conhecem através da sondagem do conhecimento prévio, uso de fontes e práticas pedagógicas. Nesse quesito a música quebra barreiras e

apresenta uma ruptura na rotina da sala de aula, e, sem ignorar as obrigações curriculares, estimula o trabalho em grupo e as trocas de experiências.

Quando inserimos novas dinâmicas e elementos lúdicos propomos desafios aos nossos alunos, que ao interagirem com essas práticas de ensino provocarão o que Caimi (2006) chama de “desequilíbrios” e “reequilibrações” no processo de cognição. Etapa fundamental para o desenvolvimento das capacidades analíticas e de abstração, os desequilíbrios permitem notar as diferenças, permanências e contradições nos fatos históricos. A “aquisição” de conhecimento não é imposta e muito menos espontânea, deve ser estimulada.

Há um consenso quando questionamos aos alunos se o ensino de história e das ciências sociais acontece por meio de um ensino repetitivo, ou seja, há uma memória repetitiva e um raciocínio pouco frequente. A reflexão e os processos cognitivos para a estruturação das ideias e elaboração dos discursos devem partir de práticas estimulantes, como a proposta da paródia musical.

Essas ações devem criar um ambiente propício para o desenvolvimento e acompanhar as tendências da época; atualmente, nossos alunos cada vez mais têm interesse pelo audiovisual. O professor deve estar apto para trabalhar com fontes, aplicar dinâmicas e elementos inseridos no mundo digital.

Para Moraes (2017, p. 1):

[...] é possível, sim, arriscar o novo, proporcionando ao professor e ao aluno uma nova forma de estar em sala de aula e ao mesmo tempo aprender, memorizar, criar, desenvolver, motivar e interagir. O uso da Paródia Musical, como ferramenta didática, surge como proposta para desenvolver essa nova forma de trabalho.

A variedade de conteúdos tem provocado mudanças no ambiente escolar como a forma que conhecíamos de se “ensinar”, pois os professores passaram a utilizar músicas e outras mídias para articular os saberes com o mundo do aluno, sendo essa alternância entre elementos sonoros, textuais e visuais a responsável pela aprendizagem. Informações que adquirem diferentes espaços e plataformas se combinam por meio do saber docente do professor para transformá-las em conhecimento.

Esse ambiente possibilita que o professor combine diferentes linguagens ao trabalhar seus conteúdos; o livro didático não perderá seu espaço, nem deve, já que é o

material base e de qualidade para todas as disciplinas, mas será agregador ao se estimular que suas informações sejam fonte de pesquisa para a elaboração de paródias.

Podemos questionar a eficácia da paródia como instrumento de ensino se aplicada com fim de memorização, e com razão, tendo como base o exposto neste texto, no entanto, somente seu uso quebraria a rotina nas salas de aula, trazendo o lúdico e propiciando o despertar do interesse pelo aluno. Esse é um caso que merece atenção do professor, pois as ferramentas estão à disposição, basta potencializá-las e procurar metodologias para aplicarmos da melhor forma possível para que não sejam reproduzidos os métodos tradicionais com novos materiais.

A música é potente ferramenta de mediação entre o ensino e a aprendizagem; da mesma forma que contribui para o estímulo e o interesse, requer que a transformemos primeiramente em objeto para pensá-la no ensino. A música está presente em todas as esferas da sociedade. O uso de músicas e paródias contribuem para superarmos as dificuldades e resistências de determinados conteúdos, substituindo-os pela curiosidade e busca por conhecimentos.

A paródia musical como recurso didático não necessita de recursos que demandam investimentos, sendo fácil de se aplicar, e contribui para a interdisciplinaridade por trabalhar com aspectos lúdicos. Segundo Vilela (2015), a música é benéfica para a saúde física e mental; ela extrapola a sonoridade, desenvolve a cognição, pois áreas do cérebro são destinadas à memorização de melodias sonoras, sendo assim o seu reconhecimento uma função cognitiva.

A percepção textual e sonora está presente nos modelos de ensino que alunos e professores anseiam, valorizam a construção da memória, do raciocínio abstrato e a criatividade quando relacionadas. A paródia se apresenta como uma nova forma de entrar em contato com a ciência, de se adquirir conhecimento, e propicia novas experiências que permitem o experimentar de novos caminhos. Ao se dar a oportunidade de tentar, a criatividade ganha espaço e favorece o trabalho colaborativo: "A linguagem musical é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social, sendo ótima ferramenta pedagógica para o ensino de qualquer disciplina" (MORAES, 2017, p. 31)

De acordo com Silva, Pereira e Mello (2005), a partir do ato de se escutar músicas, as pessoas passam a refletir sobre o tema, não só devido à letra, mas pela melodia que auxilia na compreensão. Assim, podemos incentivar os alunos a criarem o interesse em buscar conhecimentos por meio da arte e expressões culturais, e por meio de práticas pedagógicas transformaremos o conteúdo curricular em um ensino dinâmico.

O uso da paródia musical como metodologia de ensino que nos propomos a realizar está imbuído no conceito de memorização consciente de Bittencourt (2008), pois a memorização dos conceitos ocorrerá com objetivos de referenciá-los e ressignificá-los relacionando com o presente.

As paródias têm como finalidade permitir que as informações sejam memorizadas mais facilmente a partir do uso de melodias conhecidas. Assim é uma estratégia poderosa quando se trata de ensinar coisas que sejam rapidamente assimiladas ou em situações em que se deseje aumentar o interesse pelo assunto que se está abordando. (TREZZA, SANTOS, SANTOS, 2007, p. 328)

A melodia é um “canal de intercâmbio” de informações e conhecimentos intermediados pela sonoridade, ou seja, a música é facilitadora para a introdução de conceitos. De acordo com Moraes (2017), quando nossos alunos estão falando sobre o tema que propomos e discutindo, o que é permitido pelo uso das paródias, eles adquirem confiança em si mesmos, e esse estar na “ponta da língua” auxilia na aprendizagem.

A paródia oferece uma “facilitação”, o que não deve ser confundido com descaracterização do conhecimento, embora busque inserir conceitos de forma objetiva, com termos usuais do universo do aluno. Há nas etapas iniciais do processo de elaboração da paródia um debate sobre o tema abordado. Ao utilizar músicas que estão em evidência, conseguimos fazer uma ligação com o mundo do aluno, e despertar o interesse; as rimas e as semelhanças melódicas são cruciais para o desenvolvimento da proposta.

A música influencia na autoestima, nas nossas emoções e devido a isso nosso cérebro reage, se estimulado, estando aberto a receber novas informações. O ato de aprender se transforma em algo gratificante e prazeroso quando a forma que buscamos esses conhecimentos e aprendemos advém de práticas lúdicas e artísticas.

Precedem à criação das paródias, atividades de pesquisas, debates através da intervenção didática do professor, mas propiciando autonomia aos alunos na tarefa de levantamento de informações. A memorização efetiva só ocorre quando o aluno compreende as informações buscadas e as relaciona, não sendo fatos desconexos.

O professor não transmitirá o conhecimento, mas as paródias possibilitam condições para que ele seja criado. Após os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, a importância de ferramentas para a construção do saber estimulou o uso da música, cinema, HQs e TV nas salas de aula. São, para Abud (2005), formas de se colocar em evidência fatos históricos por meio de outras linguagens.

Os docentes que mantêm o ensino tradicional tendem a não utilizar essas ferramentas, podam a criatividade e o interesse, e há consequências no futuro para a formação dos cidadãos. Portanto, as atividades que englobam a construção da paródia transformam a música e a historiografia em parceiras, em um momento em que somente o livro e a fala do professor não são mais suficientes.

A aplicação do roteiro para a elaboração de paródias musicais

O roteiro se baseia em perguntas sobre os tópicos estruturantes do conteúdo (principais pontos) a serem aplicadas nas aulas de retomada do conteúdo. Sendo assim utilizados nas aulas de revisão.

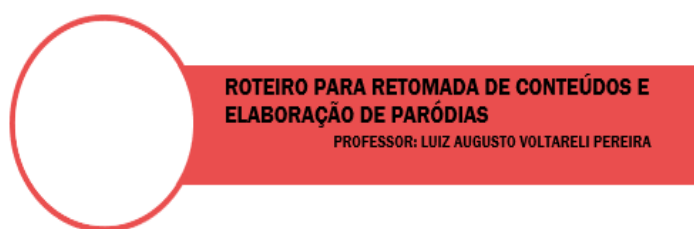
As respostas obtidas através dessas perguntas servirão como base para a formulação da paródia por se tratar de um resumo e no futuro uma ferramenta de revisão. Visando sua aplicabilidade em todas as turmas e diferentes conteúdos de História, o roteiro contém perguntas abrangentes e genéricas, no entanto há a necessidade de o professor elaborar questões específicas sobre o conteúdo a fim de aprofundá-lo e moldá-lo ao tema.

O trabalho com o roteiro requer que o professor planeje com antecedência os conteúdos e viabilize a retomada de conteúdo de forma eficaz e que não demande muitas aulas. O roteiro não inviabiliza alterações e “simplificações”, pois seu objetivo é realizar pesquisas, dar autonomia aos alunos e facilitar a revisão de conteúdo, de maneira lúdica, eficaz e com colaboração, podendo ser aplicado em todas as turmas desde o fundamental II ao ensino médio.

O roteiro apresentado será aplicado ao tema “Violação dos direitos humanos no regime militar brasileiro” trabalhado no 9º ano no Colégio Estadual Talita Bresolin – Ensino Fundamental e Médio no município de Califórnia-PR, turma que possuía 20 alunos. A publicização desse método é questão central para a pesquisa, buscando assim disponibilizá-lo através de trabalhos acadêmicos, congressos, redes sociais como também núcleos de educação.

A escolha do tema se justifica pelo crescente debate político sobre a ditadura civil-militar de 1964 e pelo aumento da violência e discursos de ódio na sociedade. A paródia contribuiu em muito no debate desse tema, pois, considerado “tabu”, recebe grande aversão, devido ao imaginário criado do “milagre econômico” e por se tratar de um tema discutido pela “esquerda”.

Imagem 1– Roteiro para retomada de conteúdos e elaboração de paródias



As questões contidas no roteiro visam através das pesquisas realizadas pelos alunos obter o resumo dos tópicos principais do conteúdo a ser revisado para avaliação. As respostas fornecem a base para a elaboração das paródias.

Há a necessidade da filtragem das perguntas e adaptações de acordo com o conteúdo e a turma, o roteiro não é algo pronto e acabado, portanto, o professor deve realizar implementações e perguntas específicas dos conteúdos, já que o intuito é que seja possível a aplicação em qualquer conteúdo, para todas as turmas e com mais adaptações em outras disciplinas, devido a isso é o mais abrangente possível.

- 1- Quando ocorreram os eventos? (Golpe civil-militar no Brasil)
- 2- Onde se passaram os acontecimentos Históricos?
- 3- Quem são os envolvidos? Foi algo nacional ou internacional? Explique:
- 4- Os envolvidos pertenciam a que classes sociais? Tinham funções específicas nessa sociedade?
- 5- Qual era a forma de poder e de governo? Eram exclusivos de apenas um grupo? Explique:
- 6- Quais grupos foram beneficiados e prejudicados? De que forma isto ocorreu:
- 7- Ocorreram batalhas, abusos de autoridade, lutas por direitos e violações de direitos?
- 8- O que estava em jogo nessas disputadas?
- 9- A sociedade era democrática?
- 10- O governo cortou direitos, usou de censura?
- 11- Qual a definição do conceito _____? (Direitos Humanos)
- 12- Quais as consequências e o legado?
- 13- Questão específica a ser implementada pelo professor de acordo com a necessidade.

Fonte: PEREIRA, 2020a, p. 50.

A paródia musical vem contribuir em dois pontos muito discutidos por professores: o tempo e como tratar de temas sensíveis com colaboração dos alunos. O tempo é fundamental, pois o cronograma e a necessidade de se trabalhar com temas devido a vestibulares requerem que o professor “corra” com os conteúdos.

Assim, damos pouca atenção à forma como trabalhamos os conteúdos, dedicando-nos a transferir um amontoado de informações que não são compreendidas. A paródia contribui na questão tempo, por transformá-lo em um tempo melhor aproveitado devido à participação e o interesse dos alunos com a prática lúdica, com isso, dispensa um número maior de aulas para sua aplicação já que é inserido na retomada de conteúdo, mas demanda um planejamento prévio do professor que é sanado nas aulas de hora-atividades.

A paródia e a música permitem introduzir temas sensíveis e polêmicos na sala de aula, temas que estão na pauta social, discutidos na internet e ganhando proporções devido à *fake news* e dificultando sua abordagem. A música quebra barreiras de resistência, pois a ludicidade chama atenção e gera interesse, deixando portas abertas para debatermos conteúdos considerados “difíceis” de se trabalhar, e possibilita a reflexão a partir de uma nova linguagem.

A linguagem musical atua numa dimensão sentimental na vida das pessoas, que a torna uma fonte fecunda para discutirmos questões importantes de nossa sociedade em temporalidades distintas. De acordo com o historiador Marcos Napolitano, a linguagem musical tem ganhado bastante espaço na pesquisa histórica, pois, esta ser a expressão de “dilemas, tensões, relações sociais e culturais”. (JOBIM, SANTANA, AZAVEDO, 2012, p. 3).

A paródia contribui com a função social da disciplina de história. Segundo Gonçalves (2012) a história tem um papel de desnaturalizar e relativizar nossas concepções e valores, pois a escola forma sujeitos, constrói formas de se pensar, sentir, se posicionar e ver o mundo. A paródia para Medeiros et al. (2020) transforma os alunos e professores em agentes da construção da narrativa histórica, já que atua com as dinâmicas da sociedade e valoriza as experiências dos membros envolvidos.

A paródia como metodologia de ensino não se trata de “decoreba” do conteúdo, mas busca que os alunos pesquisem nas fontes oferecidas e aprendam a buscar informações e confrontá-las a partir do proposto pelo professor. O ideal é separarmos

duas aulas para que se tenha tranquilidade para os alunos realizarem suas pesquisas, refletirem sobre o tema enquanto respondem ao questionário, deixando a construção da paródia como o último ponto. Vale ressaltar que a pesquisa é o ponto principal, e a paródia é o meio pela qual a estimulamos.

É inviável aplicarmos essa metodologia de ensino em todos os conteúdos a serem revisados, pois exigiria um preparo para as aulas que demandaria muito tempo e o professor tem outras obrigações, como lançamento de chamada no sistema e preparação de aulas. Sendo assim, após escolhidos os conteúdos a serem trabalhados, desde as aulas iniciais de sondagem do conhecimento prévio o professor irá direcionar os alunos para os tópicos estruturantes e explicá-los deixando evidente sua importância, e esses tópicos em questão serão a base da paródia.

A pandemia interrompeu as aulas como também os testes com a aplicação do roteiro, no entanto através dos relatos dos alunos e da vivência do dia a dia o resultado do trabalho nas turmas em que a paródia foi aplicada a partir da divisão da sala em grupos foi superior ao trabalhar com a sala inteira ao mesmo tempo. Mas fica a critério do professor que conhece suas turmas decidir qual forma melhor se encaixa na sua realidade, não sendo o trabalho por grupos fator predominante para o sucesso.

O professor após decidir a forma como trabalhará com sua turma em grupos ou no todo irá iniciar o processo de revisão de conteúdo e aplicação do roteiro. O roteiro é passado no quadro em forma de perguntas e os alunos são incentivados a pesquisarem nos materiais didáticos fornecidos e a responderem. O professor realiza o debate e as explicações, e vai anotando as respostas, que são o resumo do conteúdo e a base da paródia.

Essa experiência trouxe resultados positivos quando avaliamos a participação do aluno na retomada do conteúdo, pois ao saberem que iriam trabalhar com música ficaram empolgados e fugiu da tradicional revisão maçante com o professor falando o tempo todo. Além do mais, o ato de pesquisa incentiva a autonomia do aluno, o encoraja a expor suas ideias e a trabalhar de forma conjunta.

Após serem respondidas as perguntas dos roteiros e anotadas pelos alunos em seus cadernos, se dá início ao processo de elaboração de paródias. O professor com o intuito de não perder tempo deve vir com duas músicas selecionadas a serem escolhidas pela turma como melodia para a paródia. Dando sequência, os tópicos (perguntas

respondidas) serão separados em ordem cronológica facilitando a progressão lógica da paródia; os tópicos são divididos entre os grupos, sendo equivalentes às estrofes da música que, em conjunto com o professor e os outros grupos, são encaixadas na melodia.

Grupo por grupo expõem suas estrofes, que são anotadas no quadro, ajustam as rimas e a progressão dos acontecimentos para que se encaixem da melhor forma possível. Vale destacar que é importante que o professor preferivelmente já possua uma paródia feita por ele sobre o tema, pois, se a criação da paródia não ocorrer como o esperado devido a comprometimento dos alunos ou dificuldades encontradas, eles terão a “recompensa” da atividade lúdica do canto que servirá como motivação para as próximas.

O objetivo dessa prática não está na paródia em si ou no ato do canto e da memorização que auxilia, mas que se produza conhecimento através das pesquisas, que a atividade propicie a capacidade para argumentar, levantar informação e questionamentos. O professor será um mediador de todo o processo, a partir da elaboração da paródia. Além de produzir o conhecimento de forma lúdica, efetiva e colaborativa, cumpre o papel de retomadas e revisão de conteúdos para avaliação. Oferece, portanto, uma alternativa para a revisão tradicional, aula em que o conteúdo de várias aulas é exposto em somente uma, de forma que se apresente como um amontoado de informações “jogadas” de forma maçante.

Roteiro adaptado ao conteúdo “Violação dos direitos humanos na ditadura militar brasileira”

Imagem 2 – Perguntas formuladas para elaboração da paródia

PERGUNTAS FORMULADAS PELO ROTEIRO SOBRE A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR

1) Qual o período compreendido como Ditadura Militar?

R: De 1964 a 1985.

2) Qual era sua forma de governo? Democrática?

R: Era um governo autoritário, os presidentes que eram generais governavam através dos AI's (atos institucionais).

3) Como o governo reagia as críticas e a oposição?

R: Através de um endurecimento político, opressão sobre a população, censura e cassação de mandatos.

4) Qual(s) grupo(s) foram beneficiados?

R: Elite brasileira que interessada em aumentar os ganhos tinha aversão ao “comunismo” e as pressões de países, como os EUA, que queriam impedir o movimento revolucionário no Brasil e manter sua supremacia como potência em um contexto de Guerra Fria.

5) Ocorreram violências por parte do regime?

R: Sim, pessoas foram mortas, perseguidas e torturadas.

6) Qual a definição de Direitos Humanos, e como foram violados?

R: São os direitos fundamentais para existência e desenvolvimento de uma pessoa (direito a vida, família, alimentação, educação, trabalho, liberdade, religião etc.). Foram violados através das perseguições e prisões; muitos foram privados da sua família, sua vida e seu trabalho; pessoas foram desaparecidas privando filhos de crescerem em um ambiente saudável; muitos não sabiam se seu familiar estava morto, pois não possuíam nenhum tipo de informação a respeito; pessoas foram torturadas, violando o direito a uma vida digna, etc.

Fonte: PEREIRA, 2020b, p. 1

Paródia “Violação dos direitos humanos na ditadura militar” da música “Aí eu bebo”, de Maiara e Maráisa

Imagem 3 – Paródia elaborada pelos alunos

PARÓDIA “VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA DITADURA MILITAR” MUSICA: AÍ EU BEBO – MAIARA E MARÁISA

Luiz Augusto Voltareli Pereira

Quando ocorreu Ditadura?

64 a 85

Ela não foi democrática

Governavam com o AI-5

Violaram direitos, políticos perseguidos, e desaparecidos, os, os.

Isso tudo,

Para Atender

Os interesses dos Estados Unidos.

E as Elites

Do Brasil

Que eram contra, o comunismo.

E violaram, violaram os direitos,

Pessoas mortas, torturadas e desaparecidas.

E perseguiram, perseguiram a oposição,

Com censura, o DOI/CODI e opressão.

Fonte: Pereira, 2020c, p. 60.

Considerações finais

Em suma, o trabalho, ao pensar a forma como ensino de história vem sendo trabalhado no Brasil e as metodologias de ensino aplicadas em sala de aula, constata que o modelo tradicional de ensino contribui para o afastamento e desinteresse do público e alunos em relação à disciplina de História. No entanto, a tecnologia e o ambiente digital ampliaram a divulgação de conteúdos e informações que passaram a serem consumidas em grande quantidade, mas com o professor de história não sendo protagonista.

Isso ocorre devido às metodologias de ensino que utilizamos, sendo necessárias inovações e usos de novas fontes e práticas. A paródia musical possibilita criarmos interesse a partir da ludicidade, introduzir temas sociais, produzir conhecimento de forma colaborativa e combater narrativas que reforcem preconceitos e revisionismos.

Realizamos História Pública ao pensar o modo como nossos alunos pensam a História e se inserem no contexto social como usuários desse conhecimento. Publicizamos o conhecimento através do roteiro e o divulgamos nas plataformas e mídias digitais que temos à disposição; a ampliação do acesso favorece que o professor faça parte do debate público, leve a ciência e se faça presente em um espaço que deve ser preenchido por ele.

A paródia não simplifica o conhecimento, ela democratiza, pois é entendida como instrumento de ampliação e colaboração do saber, chega aonde os métodos tradicionais não conseguem. As aulas tradicionais não competem com o audiovisual e com a ludicidade que o mundo contemporâneo nos acostumou; o professor como sujeito histórico deve fazer parte desse avanço utilizando as ferramentas à disposição para derrubar as barreiras consolidadas ao longo da história do ensino que reforçaram o professor como detentor do saber e o aluno pronto para “receber” o conhecimento de forma impositiva.

O resultado obtido após a aplicação do roteiro e da paródia foi positivo, o diálogo e o debate aumentaram nas aulas, os alunos passaram a questionar sobre os fatos apresentados nas aulas e a trazer informações das mídias. Mostraram um aumento na aceitação de opiniões contrárias, o interesse no aprender, e esse ambiente possibilita o surgimento de novas formas de trabalho que não visam somente nota, mas pensam no ensino/aprendizagem como um todo.

Sendo assim, pensamos na paródia como caminho para se atingir o conhecimento e publicizá-lo, como ajuda na superação do modelo tradicional de ensino, e como ampliação do acesso ao saber por meio de novas fontes e plataformas.

Referências

ABUD, Kátia M. **Registro e representação do cotidiano:** a música popular na aula de História. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, 2005, p. 309-317. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cfRJxpqjCYdT4g8v5CM4FQg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ALMEIDA, J. R. de; ROVAI, M. G. O. Apresentação. In: ALMEIDA, J. R. de; ROVAI, M. G. O. (Org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e voz 2011.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel (Org.). **Para uma educação de qualidade:** Atas de Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga,

Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: História. Brasília: MEC, 1998.

CAIMI, Flávia. E. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167013395003> Acesso em: 23 mar. 2021.

CARRETERO, Mario. **Construir e Ensinar as Ciências Sociais e a História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**. 3 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

FAGUNDES, B. F. L. **Conhecimento histórico do historiador e outros conhecimentos históricos**. 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1563833223_ARQUIVO_TEXTOPARAANAISanpuh2019BrunoFLFagundes.pdf Acesso em: 19 ago. 2020.

GONÇALVES, M. A. et. al (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

JOBIM, K.; SANTANA, E.; AZEVEDO, C. **História, Música e Paródias na sala de aula**: em busca de novas metodologias para o ensino de história. 2012. Disponível em: <http://files.sedeh2012.webnode.com/200000103-6d7f16e78a/Khalil%20e%20Edjair.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2019.

LASSO, M. ¿Por qué y para quién escribimos? Presentación para la mesa redonda: ¿Qué Implicó ser Historiador en el Pasado? In: **APORTES AL PENSAMIENTO HISTÓRICO** (Workshop). In Memoriam: Jaime Jamarilo Uribe. Universidad Nacional da Colombia, 28-29 abr. 2016, Bogotá. Publicado em: El Espectador, Bogotá, 30 maio 2016. Disponível em: <http://www.elespectador.com/noticias/cultura/y--quien-escribimos-los-historiadores-articulo-635072>; Acesso em: 8 nov. 2019.

LIDDINGTON, J. O que é História Pública. In: ALMEIDA, J, R.; ROVAI, M. G. O. (org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 31-52.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 37, n. 74, 2017.

MEDEIROS, A. Q.; QUEIROZ, C.; VARGAS, C.; MARAFIGA, J. Vivência e perspectiva em torno de Santa Maria-RS: relato de experiência no ensino de história. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, vol. 8, 2020, p. 90-95. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/103432/57142> Acesso em: 08 jan. 2021.

MORAES, G. F. **A utilização de paródias musicais como ferramenta no processo ensino-aprendizagem de história.** 2017. Disponível em: https://issuu.com/sandrojob/docs/a_utiliza_o_de_par_dias_musicas Acesso em: 14 nov. 2019.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 92/ago. 1993, p. 143-162. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/377521632/Elza-Nadai-O-ensino-de-Historia-no-Brasil-trajetoria-e-perspectiva-pdf> Acesso em: 5 mar. 2021.

OGASAWARA, S. J.; BORGES, V. T. **O historiador e a mídia: diálogos e disputas na arena da história pública.** 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v39n80/1806-9347-rbh-1806-93472019v39n80-02.pdf> Acesso em: 10 ago. 2020.

PEREIRA, L. A. V. **Roteiro para retomada de conteúdos e elaboração de paródias.** 2020a. Acervo do autor.

PEREIRA, L. A. V. **Perguntas formuladas pelo roteiro sobre a violação dos direitos humanos durante a ditadura civil-militar.** 2020b. Acervo do autor.

PEREIRA, L. A. V. **Paródia "Violação dos direitos humanos na ditadura militar".** 2020c. Acervo do autor.

PEREIRA, L. A. V. **História Pública: publicização do ensino de história através de paródias musicais como metodologia de ensino.** Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Universidade Estadual de Maringá. 2021.

SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2009.

TREZZA, M. C. S. F.; SANTOS, R. M. dos; SANTOS, J. M. dos. **Trabalhando educação popular em saúde com a arte construída no cotidiano da enfermagem: um relato de experiência.** Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tce/v16n2/a17v16n2.pdf> Acesso em: 15 nov. 2021.

VILELLA, E. **Porque estudar música é um excelente exercício para mente?** 2015. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20170112065126/http://vyaestelar.uol.com.br:80/post/5836/por-que-estudar-musica-e-um-excelente-exercicio-para-a-mente?> Acesso em: 14 nov. 2019.

SILVA, E. S. P.; PEREIRA, I. B.; MELO, S. M. F. **O uso da música no ensino da biologia: Experiências com paródias.** I Congresso de Inovação Tecnológica de Arapiraca, 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/view/1892>. Acesso em: 2 mar. 2021.

NARRATIVAS PÚBLICAS: O ensino remoto, presencial e híbrido aos olhos do professor mourãoense

Greiciane Farias da Silva

Federico José Alvez Cavanna

A pandemia de Corona Vírus, que se iniciou no ano de 2019, fez com que toda a sociedade se reorganizasse e se adaptasse a ela. Diante disso, entende-se o porquê surgiram estudos com o intuito de questionar o que tem sido essa pandemia de Covid-19 e quais as suas consequências. A pesquisa aqui desenvolvida não se fez diferente, pois possuiu como objetivo central questionar como os espaços escolar e doméstico se fundiram durante esse período. Deste modo, se buscou analisar como foram organizados o ensino remoto, híbrido e presencial de março de 2020 até dezembro de 2021, diante da visão de professores da educação básica que atuam no município de Campo Mourão, Paraná. E para se compreender as implicações de um ensino remoto se fez relevante pensar as consequências do isolamento social na vida das pessoas, onde não apenas foram adotadas aulas remotas como também, no caso dos professores, um trabalho remoto. E como nenhum estudo se constrói sem respaldo científico as áreas históricas aqui abrangidas foram a História Pública, a História Oral, a História do Tempo Presente e a História da Educação.

Diante disso, a História Oral comportou a metodologia utilizada para a produção das fontes desse estudo, sendo a responsável por mediar os caminhos seguidos ao se colher os relatos dos professores. Os docentes foram escolhidos de acordo com a sua atuação, ou seja, como o recorte espacial desse estudo era a cidade de Campo Mourão, Paraná, logo os três professores selecionados atuavam em um ou mais níveis da educação básica do município. A coleta das narrativas foi realizada no segundo semestre de 2021, no qual os docentes receberam, inicialmente, um convite informal via *whatsapp* e que depois foi oficializado em um termo de consentimento livre e esclarecido. Além disso, foram realizadas conversas e não entrevistas, visto que a conversa como

metodologia de pesquisa teve como principal intuito colher a narrativa de maneira menos mecânica, no qual não foi utilizado, necessariamente, uma lista de questionamentos, logo não se pôde prever os caminhos que o momento iria seguir, o que deu uma maior liberdade ao indivíduo que compartilhou a sua memória.

O segundo campo selecionado, tratou-se da História do Tempo Presente, que é a responsável pelo recorte cronológico da pesquisa, abrangendo de março de 2020 até dezembro de 2021. Sendo assim, compreende-se que este estudo foi escrito face aos acontecimentos, o que promoveu alterações diárias nos escritos e o tornou mais desafiante do que já era. Após o mês de março do ano de 2020, o período de ensino foi 100% remoto em praticamente todas as instituições de ensino, tendo algumas exceções ao final do ano, pois algumas instituições de ensino particulares deram início ao modelo de ensino híbrido. Já o ano de 2021 foi iniciado com diversas propostas de substituição do ensino remoto pelo híbrido, contudo o país apresentou uma grande alternância nos números de contaminação do vírus, por isso no município de Campo Mourão, por diversas vezes, o ensino híbrido foi iniciado e cancelado, levando a um longo processo que por mais de seis meses impediu a implantação de uma rotina fixa para professores e estudantes. Contudo, o mês de maio de 2021 trouxe consigo boas notícias, a vacinação que já havia sido iniciada no Brasil foi aberta aos profissionais da educação, trazendo alívio físico e emocional diante da fusão ocorrida entre as casas e as escolas. Diante disso, no segundo semestre do ano de 2021, pode-se afirmar que no município de Campo Mourão todas as turmas da educação básica da faixa etária de 3 até 17 anos encontravam-se em 100% ensino presencial ou híbrido, sendo que os casos de ensino 100% remoto foram reservados somente aos alunos com atestado médico ou educação infantil de 0 a 2 anos. Já, aos professores, no decorrer do ano de 2020, o trabalho se configurou remoto em alguns meses do ano, sendo alternado pelo trabalho em escala, ou seja, dias nos quais a carga horária de trabalho deveria ser cumprida no espaço escolar.

O terceiro campo presente nessa pesquisa, diz respeito a História Pública. Esta que pode ser entendida melhor como um movimento do que como um campo histórico, é principal responsável por manter interligadas neste estudo a História Oral, a História do Tempo Presente e a Educação, não as deixando se separarem e nem se desviarem de seus objetivos. De acordo com Ricardo Santhiago (2018), a História Pública possui o

objetivo de divulgar o conhecimento histórico e de criar relações de parceria entre os pares da academia e o público em si, além de legitimar os trabalhos históricos realizados pelo público. Para o autor, ela não deve se preocupar apenas com reflexões e diagnósticos, mas sim criar um processo de intervenção no espaço público, seja produzindo história para as pessoas ou exercendo a profissão fora da academia. Sendo assim, a História Pública surge em benefício não somente dos historiadores, mas também de seu público ao ser espaço de diálogo interdisciplinar e transdisciplinar, podendo transitar entre as diferentes áreas. Além disso, ela pode ser vista como um arcabouço propício ao acesso às informações, a publicização, a divulgação histórica e a democratização do conhecimento. O conhecimento científico deixa de ser exclusivo da universidade e torna-se acessível ao outro. “Em situações como estas, a história pública não necessariamente se apresenta como um destino, mas como uma solução, entre outras possíveis, que responde a um desejo de intervenção propositiva, crítica e qualificada [...]” (SANTHIAGO, 2018, p. 295).

E é ainda nessa linha de pensamento que Santhiago desenvolve uma possível definição para o campo. Em primeiro momento, na visão do autor a expressão “História Pública” possui um caráter polissêmico, podendo se referir à três instâncias: “a atuação efetiva em história pública, isto é, *fazer* história pública; a reflexão sobre história pública, isto é, *pensar* a história pública; a reunião programada em torno da história pública, isto é, o campo da história pública.” (SANTHIAGO, 2016, p. 25). E dentro desse guarda-chuva conceitual, por ele apresentado, existem quatro outras possíveis definições:

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

Portanto, a linha conceitual seguida na pesquisa aqui desenvolvida foi a de uma história feita com o público, onde há uma relação de “autoridade compartilhada”. Este termo, por sua vez, foi cunhado no ano de 1990 pelo historiador Michel Frisch, com o intuito de descrever uma maneira “ideal” de se fazer história. Neste contexto, foge-se

da mera divulgação do conhecimento histórico e objetiva-se o trabalho em conjunto com pessoas “comuns”, ou seja, os historiadores e o público devem cooperar e trocar ideias para a satisfação de suas necessidades, desejos e conhecimentos (MALERBA, 2017, p. 144). Sendo assim, cria-se um processo em que o historiador compartilha com o público a sua autoridade acadêmica, já o público compartilha a sua autoridade de portador das memórias e das experiências, por isso a autoridade compartilhada surge em uma estreita relação entre História Pública e História Oral. Portanto, este estudo objetivou uma História construída com o seu público, ou seja, o público foi convidado a escrever a história sobre a educação na pandemia juntamente com a historiadora, ambos deviam questionar e trocar conhecimentos e experiências acerca deste assunto. Pois impedir que haja silenciamentos não só é uma das funções da História Pública, como se faz essencial no contexto da educação, visto que a escola é espaço privilegiado para se fazer História.

Narrativas públicas:

O intuito principal do presente tópico é apresentar quais foram as visões dos professores, da rede pública de educação do Município de Campo Mourão – PR, acerca da fusão espaço escolar e espaço doméstico ocasionada pela Pandemia de Covid-19 ao mesmo tempo em que se considera os anos de 2020 a 2021, nos quais foram adotados o ensino remoto e ensino híbrido. Contudo, antes da apresentação das fontes se faz necessária uma breve reflexão acerca da construção destas. Por se tratar de um trabalho com públicos, com seres humanos, se fez essencial, dentre a História Pública e a História Oral, que fossem seguidos alguns parâmetros éticos e profissionais. Dessa maneira, antes das discussões, os indivíduos participantes foram submetidos a assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido, além disso, o respeito e o valor humano foram considerados essenciais durante a construção das fontes, visto que não só os critérios legais são importantes, mas também a consciência por parte do historiador de que seus públicos são seres humanos que pensam e sentem, ou seja, eles não são meras fontes. Por isso, o serviço de História Oral e de História Pública, exige uma ética da escuta sendo que esta pode informar, sensibilizar, politizar e empoderar, mas, para que isto aconteça são envolvidos potencial emotivo, questões de identidade, legado, reparação e tradição (ROVAI, 2015). Ou seja:

Ouvir não significa apenas assumir uma conversa nem responsabilizar-se pelas histórias contadas, mas colocar-se na condição de pronunciamento contra as violências do presente, as exclusões, a indiferença, contra a passividade diante de um passado só aparentemente distante. Exige de nós transformarmos a informação em conhecimento e afetividade. Ou seja, tornar o que aparentemente é banal, ou invisível, em consciência de existência, consciência histórica. (ROVAI, 2015, p. 119)

Dessa forma, tanto nessa pesquisa quanto nas obras dos autores aqui citados existe uma preocupação ética, sendo ela direcionada aos públicos que nós lidamos, sejam os que compartilham suas histórias, sejam os que são audiência. Além disso, há também uma preocupação com que a história deixe de silenciar e apagar as memórias dos indivíduos e, para finalizar, há a consideração de que a História Pública é um campo teórico como qualquer outro dentro da historiografia que exige rigor acadêmico, métodos e respeito as fontes.

Portanto, a metodologia de pesquisa aqui utilizada foi a História Oral, na qual foram colhidos relatos de três professores acerca da Pandemia de Covid-19 no decorrer dos anos 2020 e 2021. Os docentes foram selecionados, pois ministram suas aulas na rede pública de educação da cidade de Campo Mourão-PR, sendo que cada um deles abrangeu pelo menos um ou dois níveis da educação básica. A primeira professora, aqui tratada como “Professora **A**” no ano de 2021 trabalhava há quatro anos na educação infantil, atendendo alunos de 0 a 3 anos, em Centros Municipais de Educação Infantil. Já, a segunda professora, aqui nomeada como “Professora **B**” trabalhava há sete anos para a prefeitura de Campo Mourão, sendo que ministrava aulas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I. E o último professor, que será aqui tratado como “Professor **C**”, este do sexo masculino, em 2021 ministrava aulas há quatorze anos para o Ensino Fundamental e Médio, sendo funcionário do Estado do Paraná e não da Prefeitura. Diante disso, nas próximas linhas serão apresentadas as três conversas realizadas e ao final do capítulo será feita uma reflexão a fim de apontar as possíveis continuidades e rupturas apresentadas por esse período de ensino remoto, bem como questionar se houve, na visão dos professores, uma fusão entre o espaço doméstico e escolar durante a pandemia.

Professora "A" (setembro, 2021): "Eu não sou tão velha, mas eu não posso ensinar minhas crianças do mesmo jeito que eu aprendi."

O diálogo estabelecido com a professora A transcorreu de maneira clara, não havendo muitos desvios para assuntos paralelos. Foi uma conversa, onde ela pôde expor as suas preocupações com o modelo de ensino ofertado pela educação infantil no Município, onde as metodologias dos docentes foram por ela apontadas como retrógradas. Já, no que se refere ao ensino remoto, essa professora apontou que quando o isolamento social foi iniciado no Brasil, em março de 2020, ela se sentiu perdida:

"[...] Eu sentia que a secretaria não sabia o que estava fazendo, a direção não sabia o que estava fazendo, a pedagoga muito menos e nós muito menos e os pais muito menos. Então virou aquilo que todo mundo ficou perdido. Então, eu pelo menos, quando começou a ir uma vez, duas vezes, parece que foi tipo se organizando um pouco mais [...]."

Aqui, a professora discorre que a prefeitura passou longos períodos do ano fazendo revezamento entre o trabalho remoto e o trabalho presencial, sendo que os funcionários da educação frequentavam as instituições de ensino de acordo com escalonamentos, ou seja, as equipes eram divididas em dois ou três dias da semana e em turnos diferentes, havendo períodos em que na carga horária do dia eram cumpridas 4, 6 ou 8 horas presenciais, dependendo dos níveis de contaminação na cidade. Já, no que se refere a preparação de aulas, em 2020, houve uma divisão para a realização dos planejamentos, na qual a cada semana uma professora era responsável por redigir um plano de aula de acordo com os campos de experiência ministrados por ela. Nesse momento, a professora A apresentou um descontentamento com a qualidade dos conteúdos que foram oferecidos aos seus alunos:

"[...] Na verdade nem nós não trabalhamos com sequência didática de fato, porque para a gente trabalhar com sequência didática, a gente precisa de tempo e tempo nós não temos. Porque a gente está tendo de mandar uma atividade para casa. Se a gente trabalhava uma semana dentro da sala de aula, que a gente tinha às vezes duas, três horas para explorar aquela atividade, aquele tema, por dia, a gente conseguia fazer uma sequência didática legal, mas agora a gente não está trabalhando com sequência didática. O nosso trabalho, eu vejo pelo menos, que eu faço muita atividade tradicional. Entendeu. Por quê? É como a gente tem o retorno. A gente tem um retorno hoje, muito mais nas atividades de papel. Semana que vem é um exemplo, a gente preparou o plano de aula voltado, assim, mais para brincadeiras lúdicas, não vai atividade de

papel. Não vai voltar. Quando foi agora, ali acho que em maio, que teve aquela semana da psicomotricidade, teve uma semana que a gente não mandou nenhuma atividade, que eram atividades de exercitar habilidades motoras mesmo, se você pegar o livro de chamada é a época que a maioria da turma não fez. Entendeu, nós temos um bom retorno, mas retorno do que? Retorno do papel. Então eu, com o meu olhar enquanto professora, eu não vejo como um bom retorno. Para mim um bom retorno é quando as crianças me fazem as atividades que não envolvem só o papel [...].”

Na fala acima, nós vemos um dos grandes problemas ocasionado pelo período de ensino remoto, no qual não havia uma consonância entre pais e professores. Sendo que os familiares das crianças apresentaram pouco retorno das atividades, principalmente as que não eram consideradas escritas e que poderiam ser somente comprovadas com fotos e vídeos das crianças. O que recorda que em uma fusão do espaço escolar e do espaço doméstico não se pode esperar que as atividades realizadas em casa apresentem os mesmos resultados que as aplicadas diretamente pelos docentes, visto que, diferente dos responsáveis pelas crianças, os professores possuem formação adequada e experiência de trabalho na área. Além disso, as crianças apresentam comportamento diferenciado na escola e na casa. Contudo, a professora A ressaltou que possui parcela de culpa na falta de retorno dos familiares de seus alunos, apontando que no ano de 2020, devido a se sentir perdida diante da pandemia, foi relapsa na cobrança para com os pais e responsáveis. Já no ano de 2021, ela discorreu que:

"[...] Então esse ano eu mantenho um contato, eu converso, eu mando mensagem, eu tento me aproximar dos pais quando eles vão na entrega das atividades, converso, mando áudio. Então essa proximidade teve também um retorno mais positivo. Por exemplo, se estão atrasadas as atividades, eu mando um áudio, dois, três dias, eu combino: Ah, manda a atividade, há um compromisso, entendeu. Então, assim nesse ponto, foi uma melhoria que eu fiz que deu retorno [...].”

E ainda, pensando nesse contato estabelecido durante o ensino remoto, a professora A comentou sobre suas apreensões diante do retorno presencial (híbrido) das crianças de 3 a 4 anos, que deveria ocorrer no mês posterior à realização da presente conversa. Nesse sentido, ela questionou como é que os seus alunos serão recebidos em sala de aula: eles deverão se sentar em carteiras espaçadas, não poderão ter contato físico com seus amigos e nem mesmo compartilhar um brinquedo, devendo ficar imóveis, estáticos em uma carteira, e ainda afirmou: *"[...] isso para mim não é ensino,*

não é educação infantil. Entendeu, para mim, para você se sentar e ficar grudada a bunda na carteira, é se você é adulto [...]”. Depois disso, a professora comentou qual seria uma metodologia para um ensino híbrido dentre a educação infantil:

“[...] Eu mesma, eu penso assim, que se eu tivesse autonomia para isso, [...] eu ia brincar lá fora, eu ia trabalhar em círculo lá para fora, a hora que fosse fazer as contação, mantenho a distância com os alunos, mas lá fora. Eu acho que a circulação do ar é muito melhor lá no espaço aberto do que dentro da sala de aula [...].”

Nesse sentido, a professora também apontou como a educação infantil e o espaço escolar é essencial para o desenvolvimento motor da criança, onde os professores responsáveis por esse nível educacional são os que constroem uma espécie de base, por isso se a criança não receber uma estimulação motora não irá conseguir ler ou escrever com qualidade e terá defasagem em movimentos básicos. E ela segue afirmando que mesmo assim, esses profissionais são desqualificados. Sendo desqualificados pela sociedade, pelo governo e dentro das próprias instituições de ensino, que muitas vezes apresentam uma preocupação maior com os números de aprovação escolar (como se estes realmente apresentassem o sucesso da escola) e negligenciam a qualidade do ensino. Ou seja, se preocupam com a quantidade em detrimento da qualidade e o período de ensino remoto e híbrido somente acentuou o que já era uma realidade escolar brasileira. E isso também se aplica ao incentivo à formação continuada dos educadores, de acordo com a professora A, foram oferecidas diversas formações aos professores durante o período de pandemia, como uma tentativa de suprir as horas de trabalho remoto dos docentes, contudo não havia uma preocupação com a qualidade destas, presando apenas pela quantidade de formações que seriam disponibilizadas na plataforma *on-line*. Além disso, a professora recordou que no presencial as formações oferecidas eram quase nulas:

“[...] No presencial a gente não tinha, a gente está tendo um pouco mais de formação agora. Ou quando tinha, era um ou outro que ia. Não ia todos. Ou então, para quem é dado preferência nas formações? Para aquelas mais velhas, as pessoas que vão ficar no CMEI, porque eu já escutei isso: “Não, vai fulano e ciclano, porque o fulano e ciclano vai embora no ano que vem e a gente precisa que vá fulano e fulano porque esses vão ficar pra poder repassar para os outros nos outros anos”. É repassado? Não. [...]”

Além da desvalorização da profissão, que reflete diretamente na qualidade de ensino ofertada aos estudantes e, com isso, na qualidade de aprendizagem que eles irão apresentar. Houve uma preocupação por parte da educadora no que se refere à saúde mental do docente, diante disso, ela afirmou que, se por um lado o ensino remoto diminuiu o esforço físico que o professor de educação infantil realizava, ao mesmo tempo aumentou o esforço mental, pois foram pressionados pelas famílias, pelas instituições de ensino, pelo governo e pela sociedade em geral, pois as acusações de que os professores não estavam trabalhando foram diárias. E além de lidar com os ataques por parte da sociedade, de acordo com a professora A, os educadores ainda tiveram de lidar com a falta de recursos para a manutenção do ensino remoto:

"[...] Nós não tivemos nenhum recurso, se o computador estragou a gente teve que dar nossos pulos e comprar computador. Se o celular estragou, a gente teve que dar um jeito. Se a gente teve que trabalhar em casa e não tinha internet, a gente teve que instalar internet de qualidade. A gente não teve subsídio, a gente não teve aumento nenhum. Teve municípios que ofereceram, mas no nosso município isso não aconteceu. Mas isso são questões políticas, de políticas públicas."

E assim, ela questionou como é possível você realizar um ensino remoto e um ensino híbrido de base *on-line* sem oferecimento de subsídios para professores e estudantes para financiar os equipamentos tecnológicos, pois há alguns anos não se falava sobre tecnologia e educação, mas hoje é um assunto importante, por isso ela afirmou que nós:

"[...] temos tecnologias acessíveis. Não digo que hoje as tecnologias são acessíveis para todos, ainda temos várias pessoas que não tem acesso às tecnologias. Então assim, mesmo que tenha, o conhecimento é muito... a gente tem muito acesso à um conhecimento que não é de fato verdade, as fakes news, entendeu, é muito superficial. Eu acho que nada substitui a leitura de um bom livro, entendeu, um bom artigo científico, uma boa revista [...]."

De acordo com o apontado acima, existe uma romantização da tecnologia, sendo que na visão da professora A, a tecnologia não veio para salvar ou para dar acessibilidade para todos, ela possui seus benefícios, mas também apresenta ônus para a sociedade, e um desses prejuízos é a precarização do conhecimento, visto que não há um controle do que é divulgado, do que é acessado pelas pessoas. Havendo uma minimização, onde o que é oferecido ao outro acaba sendo cada vez mais sintetizado. E

ela continuou dizendo que possui a consciência de que um dia a tecnologia vai atingir amplamente a sala de aula, substituindo cadernos e lápis por computadores e celulares.

"[...] O mundo vai se evoluindo. Por exemplo, eu vejo isso, eu vejo lá em muitas companheiras de trabalho. Elas reproduzem o jeito de ensinar como elas foram ensinadas e eu não sou tão velha, mas eu não posso ensinar minhas crianças do mesmo jeito que eu aprendi. Nisso já se passaram 23 anos, quando eu estava na educação infantil. Se passaram 23 anos, muita coisa mudou em 23 anos. Então assim, quando eu estava lá na educação infantil era normal com cinco anos eu aprender a ler e a escrever, hoje não. Hoje a gente sabe que não é assim que as coisas funcionam. Entendeu? Então, eu não tenho que ensinar a minha criança a ler e a escrever com cinco anos. Que nem a questão lá da carteira que eu brigo e eu fico incomodada. Na minha época, há 23 anos eu se sentar enfileirada no Pré era normal, hoje em dia não é normal. Hoje não é! 23 anos se passaram e muita coisa aconteceu, muito estudo, muita discussão. E eu acho que os estudiosos, pedagogos... não fizeram papel, não discutiram tanto para professor continuar colocando aluno sentado na carteira [...]."

Para finalizar a conversa realizada com a professora A, ela retomou mais uma vez a sua preocupação com o modelo de ensino adotado na educação infantil, onde considerou como ultrapassadas as metodologias utilizadas em seu local de trabalho. Além disso, o ensino remoto e o híbrido acentuaram problemas que já eram existentes, pois mesmo com a inserção das tecnologias, as crianças de 0 a 5 anos tiveram de acompanhar aulas e vídeos sentadas em frente à uma tela, reproduzindo o se sentar em uma carteira para acompanhar uma aula, além disso as principais atividades realizadas foram escritas, ou seja, o desenvolvimento de crianças foi baseado na aplicação de atividades de papel, mesmo que a principal base do ensino nessa idade devesse provir do brincar.

Professora "B" (outubro, 2021): *"Porque nós tivemos muita negligência familiar, muito mesmo, de abandono intelectual."*

O diálogo com a professora B transcorreu de maneira agradável, contudo houve diversos desvios para assuntos paralelos ou de natureza pessoal da vida dela. Mas aqui entende-se que essa é uma característica da conversa, visto que não se pode prever os caminhos que ela irá tomar.

Sendo assim, diferenciando-se da educação infantil de 0 a 3 anos que permaneceu em ensino remoto no ano de 2020 e 2021, o ensino fundamental I (turmas

de 6 a 10 anos) entrou em ensino híbrido a partir do segundo semestre de 2021, sendo que nos últimos dias do ano, as turmas já se encontravam fora de escalonamento, recebendo presencialmente todas as suas turmas. Diante disso, a professora B, no mês de setembro de 2021 (mês em que essa conversa aconteceu) demonstrou preocupação com o retorno dos alunos:

"[...] Nossa, eu estou bem preocupada com essa volta sabia... Vai ficar em escalonamento a sala que não tem metragem né, só que lá na escola a vice-diretora estava falando: 'A sala aqui tem 46m²', eu dei risada: 'E as mesas? E o mobiliário? Tem que descontar. Aí ela falou 'Não, na secretaria é o bruto'. Daí ela falou assim: 'E dando 46 m² cabe 23 alunos dentro da sala', que é dois metros pra cada um. Aí eu dei risada, falei Aham. Nós estávamos com nove pulando carteira e já estava... você olhava e a sala já estava lotada [...]"

Na fala acima a docente fez uma alusão a Resolução SESA nº 735 de 10 de agosto de 2021, que alterou a metragem espacial, que mantinha o distanciamento entre os alunos, determinando que "As salas de aula devem ser reorganizadas a fim de atender o afastamento físico mínimo de 1 metro (um metro) entre os alunos e entre esses e os professores" (PARANÁ, 2021), sendo que essa mudança não seria um grande problema, se fossem consideradas as medidas reais da sala, sem ser as literais, visto que como discutido entre ela e a sua superior, foram consideradas as metragens, sem pensar nos móveis em geral, nem mesmo as próprias carteiras dos alunos. E ela seguiu apontando sobre como gostaria que as aulas voltassem, mas que voltassem ao normal, mas isso só seria possível com o fim da pandemia. Seguindo, a professora comentou como estava sendo a sua rotina de aulas semanais durante o ensino remoto. Para a sua turma de educação infantil eram enviadas atividades impressas para casa e realizadas vídeo chamadas individuais com cada aluno, visto que as em grupo apresentavam pouca participação, já para o ensino fundamental ela realizava um vídeo explicando o tema, depois selecionava um vídeo complementar no *youtube* e por fim enviava uma atividade, além da realização de aulas via *Meet*. Mas, os vídeos gravados em casa foram para ela um desafio, sendo que afirmou que precisava se trancar em seu quarto para poder gravá-los, já que seus filhos pequenos a interrompiam. E assim resumiu o período em uma frase: "*Na verdade eu acho que foi um: eu finjo que ensinei e você finge que aprende*". Já ao se comparar o ano de 2020 com 2021, a professora B afirmou que houve uma melhora em relação as orientações dadas por seus superiores:

"[...] Ano passado para mim foi horrível, porque nós estávamos despreparadas e da maneira que a gente foi trabalhando tiveram muitas mudanças assim, que eu acho que nos deixaram confusos sabe. Tanto na questão burocrática, quanto na questão desses planejamentos emergenciais criaram, igual fizeram o planejamento emergencial do primeiro ano, mas não tem a disciplina de Arte. E então, assim a gente fica naquela de não saber qual que é a sequência certa, se é para fazer na sequência do normal né, então assim, eu acho que esse ano ainda nós tivemos uma direção melhor, mas no ano passado foi muito sofrido [...]"

Desta forma, quando se iniciou o ensino híbrido, as aulas foram realizadas por escalonamento, no qual em uma semana metade da turma frequentava a escola e na outra semana a metade restante, sendo que os alunos que permaneceram em casa continuaram recebendo as atividades remotamente, o que ela definiu como um trabalho dobrado. E houve, também, as dificuldades no que se refere a aplicação dos conteúdos, visto que a Secretaria de Educação realizou planejamentos emergenciais que não abrangiam a todas as turmas e disciplinas. E esse trabalho, desde 2020, apresentou pouca devolutiva dos pais e responsáveis pelas crianças:

"[...] A gente não recebe nem a devolutiva dos pais. Porque os meus, de 21 tem cinco que funcionam, o resto... Pensa num negócio assim, que eu falo [...] a gente está sobrevivendo, eu não estou dando conta assim, de acompanhar os meus filhos, de fazer as minhas obrigações domésticas e de dar essas aulas aí não. E o duro é ficar respondendo pai e mãe até meia-noite né, onze horas, sábado, domingo... Comecei a fechar o meu grupo, sexta-feira fechei, sem mentira nenhuma, quando foi nove horas da noite um pai mandou no particular: 'Professora o que aconteceu que o grupo está fechado?'. Eu avisei na quarta que a partir daquela semana, final de semana o grupo estaria fechado. Aí ele falou "Eu tenho tarefa do meu filho pra mandar, eu mando como?". Daí eu peguei e mandei assim para ele: Pai, fomos orientados, como já havia comentado, a atender em horário de aula, ou seja, de segunda à sexta, das 13h00 às 17h00 horas, fora desse horário, nós não podemos [...]"

Neste ponto, a professora B apresentou a sobrecarga que sentia diante desse período, onde precisou lidar com as demandas de sua casa juntamente com o trabalho, ressaltando as dificuldades que essa fusão entre o ambiente escolar e o doméstico causou. Sendo pontuado por ela como as famílias lidaram com este período, não havendo um respeito ou compreensão por parte deles diante os horários disponíveis para atendimento. E ela seguiu destacando que não era uma questão de se recusar a atender os familiares, pois ela entendia que eles também trabalhavam, mas houve uma

dificuldade em lidar com a organização de seus horários. Mas ainda, em comparação com o ano de 2020, em 2021 os familiares apresentaram uma maior participação:

"[...] Melhorou bastante. Na verdade, na questão de participação, essas coisas assim... Porque nós tivemos muita negligência familiar, muito mesmo, de abandono intelectual e aconteceu de os pais não virem e a gente passar para a orientação e eles deixarem acumular. Depois a gente ter que recuperar todo o conteúdo de dois, três trimestres até... Teve aluno meu que apareceu em outubro para pegar coisa de fevereiro [...]."

Ou seja, as famílias dos alunos da professora B se apresentaram relapsos diante das atividades dos estudantes e ao mesmo tempo, em sua fala foi possível perceber que houve falha por parte da instituição de ensino, que não tomou nenhuma medida para que essas atividades fossem entregues em dia. Uma segunda insatisfação apresentada pela docente foi em relação as formações continuadas oferecidas a equipe escolar. Sendo que ela pontuou uma em específico na qual graduandos do curso de Pedagogia, pertencente a Universidade Estadual do Paraná, promoveram palestras acerca do ensino híbrido, contudo essas foram oferecidas após esse modelo já ter sido implantado, o que segundo sua fala tornou essa formação obsoleta e algumas de suas colegas de trabalho compartilharam a sua revolta:

"[...] A professora ficou brava e falou assim: 'É uma palhaçada isso que estão fazendo com a gente, porque nós estamos há dois anos trabalhando no remoto e híbrido, e agora vem as graduandas da Universidade querer falar para gente o que é o híbrido? Por que não fizeram essa palestra no começo?' Porque a gente sabe o que a gente está vivendo no híbrido, o que é bom, que está sanando a necessidade. E elas não sabem o que está acontecendo para vir falar que é bom, falar que funciona [...]."

Para finalizar a conversa, a educadora ressaltou que não possui preconceito em receber formações ministrados por graduandos, mas que a insatisfação surgiu da defesa do Ensino Híbrido como algo positivo, surtindo a ideia de que não houve defasagem neste modelo, por isso foi questionado como que uma universidade pública defendeu esse ensino, se um dia ela foi contra a modalidade de ensino a distância.

Professor "C" (setembro, 2021): "A escola é uma mistura de creche com presídio. Eles vão até o terceiro ano só para os pais terem um lugar para deixar o filho."

A conversa com o professor C teve uma duração de três horas, sendo que manteve uma linha de raciocínio linear, o educador apreciava fazer apontamentos políticos acerca da área da educação que não demonstraram nenhum prejuízo a coleta de fontes. Nesse sentido, o professor C, que ministra suas aulas na Rede Estadual de Educação, iniciou a sua fala afirmando a importância do celular para os estudantes, sendo que ele como docente não proíbe o seu uso, já que em sua visão é melhor um aluno desatento do que um que atrapalha a sua aula. Diante disso, ele questionou a posição do professor em sala de aula, na qual apontou que são pessoas que têm ministrado aulas ruins, sem conteúdo e baseando-se no livro didático até mesmo em questões básicas. E ainda, esses professores ruins, foram por ele apontados, como consequência de um governo que não investe na educação, sendo que um dos exemplos citados foi o plano de carreira docente. Em suas palavras:

"[...] O meu salário líquido de hoje é ridículo, eu não tive progressão justamente porque não fiz curso, porque os cursos... se você faz uma especialização, por exemplo, tem lá 240 horas, você tem que ter 300 horas de curso a cada 2 anos ou 30 pontos (igual eles falam), mas só consideram no máximo 100, o curso tem que ter no máximo 100 horas. Então se eu faço, se eu ficasse fazendo uma especialização a cada dois anos, dava beleza, eu ia progredindo, mas não, eu tenho que ficar fazendo um monte de curso [...]."

Nesse momento, houve uma crítica a remuneração e a contagem de horas referentes as formações continuadas, que na visão do professor C desestimulam os docentes a realizarem cursos com cargas horárias mais amplas, como especializações, optando então por cursos de curta duração, com menos de 100 horas, perdendo qualidade e prezando por quantidade. Diante disso, ele perdeu os avanços que teria se realizasse as formações acima citadas, pois priorizou o seu trabalho, que por sua vez, lhe sobrecarregava. E foi nessa linha de raciocínio que o professor relatou suas experiências com o ensino remoto, onde ressaltou que sua principal dificuldade no ano de 2020 foi a de não haver um direcionamento claro de quais caminhos deveria seguir. Além disso, ele ressaltou que as aulas eram somente *on-line*, mas que a Secretaria de Educação (SEED) oferecia um material de apoio, que continha uma videoaula, um slide

e uma ficha de exercícios para cada disciplina, sendo que os professores poderiam escolher usar ou não esse material. O professor também apontou que só pode contemplar a situação que seus alunos estavam vivendo quando foi solicitado que as aulas fossem realizadas por videochamadas pelo site do *Google*, o *Meet*.

"[...] No ano passado eu não consegui ter um termômetro do que realmente estava acontecendo com os alunos em casa, não consegui. O que fez com que eu realmente tivesse isso foi apenas os Meets, porque ai você tem um contato que é a fala ali, no momento da aula. Mas ano passado eu fiz pouquíssimos Meet, porque até o último trimestre não era obrigatório. Depois eles colocaram como obrigatório, fazia um por semana e, assim era 'para inglês ver'. Agora, a partir do momento que virou toda aula Meet, ai você começa a ter uma noção do que está acontecendo com os alunos. E ainda assim uma noção, muitas vezes, superficial, ou outras vezes inexistente. Até porque se o aluno não quiser... a gente orientava que todos tinham que deixar a câmera ligada, mas se o aluno não quisesse, não tinha o que fazer. Porque alguns até realmente... isso acontecia às vezes comigo, você liga a câmera, mas a conexão está tão ruim que para quem está vendo aparece só o ícone, não aparece imagem para pessoa né. Então assim, a cada turma tem lá no máximo 10 alunos que tem uma interação mais direta. Se você tem 30 ou 40 lá na vídeo chamada, não passa de 10 que realmente está tendo esse contato, de participar, mas pelo menos dava para ter uma noção de: Essa turma é mais curiosa, é mais dispersa, é mais dinâmica. Aquela ali é mais silenciosa, mais obediente, mais séria. Aquela ali tem indisciplina... Porque antes eu não conseguia nem saber. Não tinha nem como saber [...]"

Acima o docente expôs a falta de humanização no período de ensino remoto, pois além dos alunos que se recusavam a participar das videochamadas, havia os que não conseguiam pela falta de qualidade dos equipamentos tecnológicos ou da rede de internet. Desse modo, de acordo com a sua fala durante os primeiros meses de ensino remoto, a interação com o professor foi quase que inexistente, já que os alunos recebiam o material oferecido pela Secretaria de Educação do Estado e quando foram adotadas as aulas *on-line*, o contato não melhorou, visto que menos da metade da turma interagia. Já no que se refere aos subsídios oferecidos pelo Estado do Paraná às escolas, de acordo com o professor C, no decorrer do ensino remoto ele não recebeu nenhum auxílio financeiro e nem em equipamentos ou internet, sendo que suas aulas foram preparadas e ministradas em sua casa de acordo com os materiais que já possuía ou comprou posteriormente. Já o ensino híbrido ocorria da seguinte forma:

"[...] Lá no Colégio, pelo menos o computador tem, o microfone não tem. E como tem essa questão de atender tanto quem está no Meet

quanto quem está na sala, a minha aula é o tempo todo sentado na frente do computador, na mesa do professor falando para a turma e para o Meet. E aí por sorte ali é um colégio que também tem um Datashow por turma, aí isso facilita porque, quando eu preciso passar tanto texto quanto qualquer tipo de material, eu faço compartilhamento de tela ali e eles estão vendo no Datashow. Quem fica na sala acompanha pelo Datashow e quem está em casa acompanha pelo que estiver usando de digital [...].”

Nesse sentido, não foram obtidos novos materiais por parte do governo para essa instituição de ensino, sendo que os educadores utilizaram os equipamentos que já estavam dispostos lá ou os seus particulares. No caso do professor C, ele optou por utilizar o seu próprio notebook, com câmera e microfone, suas caixas de som e o Datashow da escola, pois considera que o notebook oferecido pelo colégio não possui qualidade. E além da questão dos equipamentos, houve também a mecanização da aula, que perdeu a sua fluidez:

"[...] A minha aula ficou travada em relação a dinâmica de ter que ficar sentado na frente do computador dando aula sentado o tempo todo, porque senão quem está no Meet não vai conseguir acompanhar. A primeira semana eu tentei dar aula normalmente usando o quadro, escrevendo no quadro, mas não dá. Porque quem está em casa não acompanha. E aí a aula ficaria só para quem está lá. Por isso eu acabei optando por essa forma: de ficar naquela aula sentado o tempo todo, a maior parte é passado só pela fala. Eu prefiro até virar um palestrante, é o tipo de aula que eu mais gosto. Que nem no ensino superior não passa no quadro, só vai falando, mas no ensino básico é mais complicado né, porque para poder passar texto para eles terem clareza, quando estão estudando, coloco tópicos. Coloco lá, por exemplo, 'A independência do Brasil', aí quatro tópicos, o qual eu vou explicar, aquelas palavras-chaves. Mas a aula tem que estar engessada nisso [...]"

E o professor ainda se preocupou com os seus colegas de profissão, pois de acordo com sua fala, ele conseguiu seguir esse modelo de aula, contudo um professor que necessitava de trabalhar textos maiores, já apresentava uma dificuldade, ou um professor de matemática que necessitava de fazer uma resolução de cálculos e explicação a partir do quadro, não podia. E com isso ele concluiu que se sentava na frente de um computador e obrigava o aluno que estava na sala a acompanhar a aula sentado como se também estivesse com um computador. Mas ainda que não concordasse com o modelo híbrido de educação, o professor comentou que compreendia a importância da tecnologia aos estudantes, por isso se aproveitou dela

para pautar sua metodologia de avaliação, solicitando que seus alunos produzissem vídeos sobre os assuntos tratados em aula. Mas sua decepção foi a de que os estudantes não puderam produzir em horário de aula, somente em casa, pois a instituição de ensino proibia o uso do celular em sala de aula, minando as possibilidades pedagógicas desse equipamento.

"[...] É só para inglês ver. É um verniz. É foda. A gente está em uma época em que os caras estão demonizando a educação, sucateando para privatizar. Eu imagino que a intenção por trás é privatizar [...]"

Diante disso, o professor preocupou-se com qual o tipo de educação que foi e está sendo oferecida aos alunos, ressaltando que há um interesse do governo em privatizar a educação, por isso há uma manutenção da precariedade do ensino. Sendo que apontou como um exemplo disso o abandono dos estudantes durante o ensino remoto, que ou tiveram de adquirir equipamentos tecnológicos para estudar ou tiveram de buscar atividades impressas na instituição de ensino, o que ele definiu como um método "só para um coitado ir lá pegar uns papéis e depois devolver preenchido e falar: 'Olha, ele estudou, está aprovado'." Isto é, houve uma aprovação compulsória dos alunos, para que os números do fracasso escolar não aumentassem e as verbas destinadas ao colégio não diminuíssem. E o professor ainda ressaltou que esse problema provém do costume da sociedade em tratar as escolas como um depósito, um lugar para os pais deixarem seus filhos:

"[...] Eu falo isso para os meus alunos: A escola é creche. A escola é uma mistura de creche com presídio. Eles vão até o terceiro ano só para os pais terem um lugar para deixar o filho. Daí lá vai ter um adulto cuidando, uma merenda e diz que está estudando [...]"

E segundo o professor C, os estudantes frequentam a escola, mesmo que a odeiem, pois a casa consegue ser pior. E nesse momento, ele teceu uma segunda crítica aos professores que recebem em sua sala esses alunos. Em sua visão, há uma falta de atenção por parte do educador, que se encontra naquele espaço somente para cumprir horário. São docentes que possuem muitas funções sem aumento de salário e sem reajuste. E os estudantes sofrem com essa desvalorização, pois a frustração do professor é descontada em seus alunos. E com isso ele finalizou:

"[...] Professor doutrinador! Como se o professor conseguisse doutrinara alguma coisa. Na verdade, eles deviam chamar de professor cuidador, é

só o que o professor faz, ele é um cuidador de creche. É para uma criança não brigar com a outra, para não sair pela rua, tem que ter alguém cuidando ali no horário de trabalho [...]”

Rupturas e Continuidades:

De acordo com o autor Jorge Larrosa (2002, p. 25) “a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”, isto é, a experiência não é algo que se possa prever, não é possível saber o resultado dela ou o que nos tornaremos depois que ela passar, por isso Larrosa a coloca como “algo que nos passa”. Da mesma maneira, “a experiência sempre tem algo de imprevisível (do que não se pode ver de antemão), de indizível (do que não se pode dizer de antemão, do que não está dito), de imprescritível (do que não se pode escrever de antemão, do que não está escrito)” (LARROSA, 2011, p. 19). Por isso, no contexto apresentado pelas fontes dessa pesquisa, entende-se que cada pessoa experienciou os anos de 2020 e 2021 de maneira diferente e os relatos dos professores demonstraram as rupturas e continuidades apresentadas pelos modelos de ensino adotados nesse período. No que se refere as rupturas apresentadas pelas fontes, podemos ressaltar três:

A primeira trata-se da relevância adquirida pela tecnologia para a manutenção da educação. O ensino básico foi aplicado aos alunos digitalmente através do ensino remoto, pois se as tecnologias até o fim de 2019 não haviam atingido amplamente o ambiente escolar, ao findar o ano de 2021 elas já se mostravam indispensáveis, mesmo que conforme o apresentado pelo professor C, quando houve o retorno do ensino presencial (com a implantação do híbrido), algumas instituições de ensino não permitiam o uso do aparelho celular pelo aluno em sala de aula. Além disso, foi também ressaltado pelos docentes, durante as conversas, que o intenso acesso às tecnologias tem sido responsável pelo empobrecimento do conhecimento, já que as camadas da sociedade que tem acesso à internet recebem muita informação sem que haja um filtro do que está sendo divulgado, ou seja, uma educação que se tornou *on-line* não foi sinônimo de propagação do conhecimento, este foi divulgado, contudo ao mesmo tempo as pessoas receberam um excesso de informação, o que para Larrosa (2002) não é positivo, já que nem tudo que nos passa é experiência.

Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. [...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (LARROSA, 2002, p. 21-22)

O excesso de informação, a falta de tempo e o excesso de trabalho são as coisas que, segundo Larrosa, minam a produção de experiências. Deste modo, podemos visualizar que o período entre 2020 e 2021 foi de excesso de informação, elas chegavam e se esvaíam na mesma velocidade, se alterando de maneira tão rápida que pouco se podia processar delas, pouco se aproveitava, quase tudo se perdia. Além disso, ainda havia a propagação de informações falsas ou deturpadas, sendo essa uma das preocupações apresentadas em específico pela professora A, visto que ela questionou no que tem sido transformado o que chamamos de conhecimento, além de destacar uma minimização dele devido essa evolução da tecnologia.

A segunda ruptura trouxe algumas respostas para a problemática principal dessa pesquisa. Houve uma fusão do espaço escolar com o doméstico, mesmo que não tenha sido destacada diretamente no decorrer das conversas. Em análise aos escritos de Larrosa acerca da experiência, entendemos que a fusão ocorreu quando os professores e seus alunos foram submetidos ao ensino remoto e híbrido e com isso eles obtiveram uma experiência diferente. Para Larrosa (2011) não existe experiência sem um indivíduo para experienciá-la e ela, também, não existe sem um acontecimento exterior que seja estrangeiro a pessoa, que não pertença ao seu lugar, ela não é do lugar que o indivíduo se encontra, ela é de fora. Sendo assim, a experiência é aquilo que passa pelo sujeito, tornando-o um território de passagem que deixa marcas, rastros e vestígios. E foi isso que a pandemia provocou nas pessoas, o ensino remoto e o híbrido podem ser considerados espaço de experiência aos educadores, pois lhes era algo novo e eles não podiam experienciar, no ambiente privado de suas casas, as mesmas coisas que eram experienciadas no ambiente público da escola. Também é necessário tempo em determinado lugar para que a experiência nos toque, ou seja, é necessário que haja uma ruptura, para que o indivíduo pare, preste atenção, sinta, visto que “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p. 24).

Por exemplo, no relato da professora B, a fusão pode ser vista quando ela destacou as suas dificuldades com o trabalho em sua casa como nos momentos em que havia a necessidade de gravar vídeos e estes eram interrompidos pelos seus filhos. Já a professora A, afirmou a sua dificuldade em trabalhar em casa quando pontuou que se sentiu perdida e foi relapsa em relação aos seus alunos. O professor C, por sua vez, não conseguiu realizar as formações que lhe permitiriam um avanço em seu plano de carreira, bem como não conseguia mensurar o que estava acontecendo com seus alunos no período. Além disso, a fusão dos espaços público e privado se apresentou na fala dos três professores quando discorreram sobre seus alunos, primeiro na relação com os familiares, que ou se demonstraram negligentes ou entravam em contato em horários inapropriados (à noite ou aos finais de semana) e em segundo, com a falta de acesso dos alunos as tecnologias, resultando em uma baixa qualidade do ensino e aprendizagem, que em um período de aula presencial ocorreria tranquilamente. Dessa forma, essa semelhança apresentada em suas falas em relação a suas preocupações com seus alunos, somente ressaltou que a fusão dos espaços escolar e doméstico promoveu experiência a todos os envolvidos com o ambiente escolar.

E a terceira ruptura foi a que ocorreu entre os anos 2020 e 2021. Os três professores destacaram uma melhora no trabalho de um ano para o outro, se no ano de 2020 a passagem do ensino presencial para o remoto causou celeuma na área da educação, no ano de 2021 as instituições de ensino demonstraram uma melhor orientação, havendo uma organização no contexto do oferecimento das aulas, o que resultou em maior retorno dos alunos e dos familiares, além da implantação do ensino híbrido. Contudo, de acordo com o relatado pelos professores não houve subsídio por parte do governo nem durante o ensino remoto e nem durante o híbrido, sendo que eles não receberam ajuda financeira ou equipamentos tecnológicos para a manutenção das aulas *on-line*.

Já no contexto das continuidades, podemos pontuar a invisibilidade do trabalho do professor, a falta de incentivo à formação continuada e a precarização do ensino, sendo que uma é consequência da outra. No decorrer da pandemia a invisibilidade do trabalho do professor foi ampliada, visto que o ambiente escolar teve suas portas fechadas e o ensino exigiu uma maior carga de dedicação dos responsáveis pela criança. E é neste ponto que se encontra uma ambiguidade na profissão docente, na

qual o professor não é visto como uma profissão e ao mesmo tempo ele é visto como alguém inseparável da escola, por isso se ela se encontra fechada para a comunidade, logo o professor não está trabalhando. Diante disso, esse aspecto de desprofissionalização do professor pode ser, em primeiro momento, apontado como uma herança do surgimento da sociedade moderna. De acordo com Hannah Arendt (2007), a distinção entre o que é trabalho manual e o que não é, é moderna, sendo que o pensar e o trabalhar são atividades completamente diferentes.

[...] nas condições modernas, toda ocupação deveria demonstrar sua "utilidade" para a sociedade em geral, e como a utilidade das ocupações intelectuais se tornara mais que duvidosa dada a moderna glorificação do trabalho, era apenas natural que também os intelectuais desejassem ser considerados como membros da população trabalhadora. (ARENDR, 2007, p. 103)

Portanto, existe uma construção de que atividades intelectuais são menos "trabalhosas" que atividades manuais. Além disso, a profissão docente se originou no Brasil a partir de uma pedagogia não especializada, ou seja, eram "mestres improvisados que mantinham uma relação de dependência apenas transferida da Igreja para o Estado" (RIBEIRO, SOUZA NETO, 2007, p. 654). Mas apesar de não possuírem qualificação, os professores eram vistos como exemplos de virtudes e de bom comportamento, aspecto que permanece ainda hoje em nossa sociedade. Contudo, essa exigência de bons exemplos dos "profissionais" não era sinônimo de investimento por parte do governo, havendo descaso com as instituições de ensino e com a formação docente, o que compromete diretamente a qualidade do ensino.

Dessa mesma desvalorização, surgiu a feminização do magistério, principalmente no que se refere as series iniciais, visto que a profissão permitia que a mulher mantivesse suas funções domésticas, diferenciando das necessidades dos homens que tinham várias horas do dia "ocupadas" para prover o sustento da família. O resultado dessa separação foi o desprestígio, com a manutenção da ausência de formação adequada e baixos salários (RIBEIRO, SOUZA NETO, 2007, p. 656), ou seja, mesmo que tenha surgido uma necessidade de qualificação e assim foram criados cursos superiores para a formação de professores, ainda assim os salários não apresentaram uma evolução adequada, bem como a profissão não passou a ser vista com bons olhos pela sociedade. O que é destacado pelo professor C em seu relato, ao afirmar que seu salário

é “ridículo”, além da dificuldade de se atingir o plano de carreira existente, visto que há uma exigência de cumprimento de horas de formação, contudo existe uma priorização da quantidade de horas a ser protocoladas, em detrimento da qualidade dos cursos realizados. E isso nos leva a segunda continuidade provocada pela pandemia.

A necessidade de qualificação profissional do educador surgiu como um requisito necessário ao capitalismo, contudo há pouco investimento por parte do Estado no que se refere à formação continuada do professor. Como apresentado pelas fontes dessa pesquisa, não houve qualidade nas formações oferecidas no decorrer da pandemia, mas essa já era uma realidade anterior a esse período. Sendo assim, existe uma necessidade de trabalhar imposta pelo capitalismo e pela sociedade de consumo e ao mesmo tempo um processo de desprofissionalização do professor. O capitalismo traz os prejuízos que todo trabalhador tem: o de robotização, trabalhos maçantes e repetitivos, sendo que não há espaço para erros ou doenças, se não conseguir trabalhar, logo será substituído, pois o ser humano é descartável e o indivíduo deve se submeter ao que o sistema impõe. O que não deixou de ser diferente com a pandemia, os profissionais doentes foram afastados, os mortos substituídos e o ensino remoto e o ensino híbrido exigiram um padrão para o trabalho do professor. Como descrito pelo professor C, suas aulas perderam o aspecto de humanidade, nas aulas *on-line* havia uma tela separando estudantes e professores que se encontravam fora do espaço público oferecido pela escola, quando houve um retorno ao ambiente escolar, o professor novamente se encontrou “preso” ao equipamento tecnológico, pois havia a necessidade de ministrar as aulas ao grupo remoto concomitante ao presencial, o que limitou a liberdade de expressão do educador.

No momento que há uma poda nas metodologias de ensino, ela resulta em precarização da educação, mas não se resume a isso. Se a educação brasileira não apresentou qualidade, isso já fazia parte de suas estruturas. O ensino durante a pandemia não se tornou precário, pois já era devido à desvalorização da figura do professor, do estudante e do ambiente escolar. Contudo, a escola brasileira pode chegar a ser um espaço de descobertas e igualdades, mas diante da História da Educação Brasileira e de acordo com os resultados obtidos com as fontes foi possível visualizar que ela não é esse espaço. O que para Jan Masschelein (2021, p. 42) significa que:

Um falar escolar que fracassa é um falar no qual nada acontece, no qual não há nenhuma realidade compartilhada que se anuncia, no qual, portanto, a voz não “funciona”, não abre via, não tem força, não faz nada falar, porque, por exemplo, o professor fala somente de algo ou acerca de algo e porque, portanto, a própria coisa não fala, não se deixa ouvir/escutar através da voz do professor, que, assim, nesse momento, não consegue fazer escola.

Ou seja, de acordo com o autor um ambiente escolar que não funciona é aquele onde não há espaço para se falar e para se ouvir. O que é questionado pelo professor C, quando ele afirma que no Brasil há um incentivo à privatização da educação, por isso o ensino é precário, além disso os próprios profissionais da educação possuem parte dessa culpa, visto que aceitam o mínimo que lhes é oferecido, bem como oferecem o mínimo aos estudantes também, reproduzindo as ações do governo. Ou como afirmado pela professora B ao se referir ao período de ensino remoto: “Eu finjo que ensinei e você finge que aprende”.

Diante disso, a escola pública é desvalorizada para que ela deixe de ser gratuita, pois se não o for, não será acessível as camadas mais pobres da sociedade, pois como afirma Maximiliano López (2021, p. 193) “a escola se apresenta assim como uma ilha de igualdade em um mundo desigual, e por isso a sua existência mesma constitui uma ameaça para as relações desiguais que regem o mundo da produção e do consumo”. Dessa maneira, se essa instituição, que não é esfera privada, mas também não é completamente pertencente a esfera pública, se configura como um espaço de refúgio, ela pode se opor a quem deveria servir, ou seja, se o Estado lhe oferecer investimento, ela pode ser capaz de se opor a ele e a todos que mantêm a desigualdade social e econômica brasileira, “e não há nada mais incômodo e ameaçador que um pobre que acredita merecer uma vida nobre” (LÓPEZ, 2021, p. 193).

Considerações finais

O encerramento dessa dissertação deixa ressoando sobre a mesa várias questões, pois como afirma Larrosa e Rechia (2018): um estudo sempre acaba no meio e um trabalho não esgota um assunto, mas o abre e é aí onde se poderia começar novamente. Portanto, esse espaço de considerações finais deve ser utilizado para comunicar questões sobre os desafios de realizar História Pública. Esse estudo em si e suas fontes não foram capazes de responder completamente ao problema de pesquisa e

nem a todas as questões que foram levantadas no decorrer dos escritos, porém o papel de colocar o assunto sobre a mesa foi cumprindo, abrindo um tempo e um espaço para refletir e questionar algumas estruturas da educação brasileira antes e durante a pandemia de Covid-19. Contudo, o que seria responder completamente a um problema de pesquisa? Existe uma meta para alcançar e uma metodologia que leve a esse fim?

Houve, também, alguns limites apresentados por essa pesquisa que se devem ao período estabelecido. Por se tratar de uma História do Tempo Presente, entende-se que a Covid-19 não chegou ao seu fim. Além disso, nesse campo há uma dificuldade do historiador de se afastar de seu objeto ao escrever, contudo no que se refere ao distanciamento das fontes, não houve problemas, visto que ao se trabalhar com uma história feita com o público, esse estudo não objetivou realizar críticas a fala dos narradores, mas sim apresentá-las. Por isso, a partir das narrativas coletadas pôde-se traçar algumas continuidades e algumas rupturas promovidas na educação pelo período de pandemia.

As principais rupturas apresentadas pelo período de ensino remoto e híbrido foram: a tecnologia que conquistou um maior espaço na escola, inclusive adentrando a “sala de aula”; a diferença apresentada entre os anos 2020 e 2021 no que se refere ao oferecimento de ensino remoto, pois no segundo ano de pandemia as instituições de ensino apresentaram uma melhor organização do trabalho do professor e promoveram maior participação dos alunos e, por fim, a fusão entre o espaço escolar e o doméstico, desafiando os professores e os alunos a realizarem atividades próprias do mundo público em seu mundo privado. Já no que se refere as continuidades, também foram apresentadas três, que por sua vez, encontram-se estritamente interligadas: destacou-se a invisibilidade do trabalho do professor, marcada pela burocratização e pelas ordens institucionais que já ocorriam no ensino presencial; houve o reclamo pela ausência de incentivo à formação continuada do professor, que leva a uma precarização do ensino e da escola pública criando, assim, um processo de circularidade, pois a precarização do ensino promove a invisibilidade do educador.

Contudo, ainda permaneceram em aberto inúmeras questões que foram levantadas pelos professores e que podem promover a continuidade das conversas como, por exemplo: os aspectos que envolvem a qualidade de ensino e como houve uma preocupação, por parte dos responsáveis pelas instituições, em manter as

aprovações, prezando pelos números e não pelo aprendizado dos estudantes; há também a desqualificação do professor, pois alguns educadores assumiram a sua culpa diante dos fracassos apresentados pelo ensino remoto, bem como o reconhecimento de que muitos utilizaram metodologias ultrapassadas em suas aulas; os professores também pontuaram a sensação de abandono que sentiram, pois no começo da pandemia não havia um direcionamento para suas aulas e metodologias de ensino, o que lhes promoveu uma sobrecarga mental; e, por fim, a romantização da tecnologia, pois ela ocupou o espaço escolar, mas não com equidade, visto que muitos alunos e professores não tinham equipamentos tecnológicos e rede de internet para a realização das aulas *on-line* e, além disso, ainda houve a promoção de uma mecanização da aula durante o ensino híbrido, pois o professor deveria ministrar a aula para os alunos em sala e para os que estivessem em casa ao mesmo tempo.

Diante disso, os limites dessa pesquisa foram estabelecidos pelos campos históricos selecionados, seja pela História do Tempo Presente, seja a História Oral ou seja a História Pública. Quando foi proposto a escrita de uma história feita *com* o público, a primeira dificuldade surgiu, pois é difícil levar à prática uma História Pública e isso fez com que surgissem as seguintes questões: Como falar e ao mesmo tempo oferecer espaço para que o público fale? Como apresentar a fala do público dentro de um texto acadêmico? Onde fica a análise do historiador em relação a suas fontes? Como “jogar limpo”? Essas indagações procuram trazer, nestes parágrafos finais, algumas angústias sobre as dificuldades da elaboração de um trabalho sustentado na “autoridade compartilhada”, chamando a atenção para a conexão entre meios e fins na pesquisa.

Nesse estudo foi decidido apresentar a fala do narrador, sem que houvesse uma análise, o que fez com que no último tópico do terceiro capítulo houvesse um alinhamento dessas falas, ao mesmo tempo em que se apontou semelhanças e diferenças. Contudo, aqui se encontra a outra grande dificuldade ao se fazer História Pública e essa está atrelada à História Oral. A opção em se realizar conversas ao invés de entrevistas surgiu da necessidade de se promover liberdade ao público, contudo houve também o questionamento de até qual ponto conversas podem ser fontes. E aqui surge uma reflexão importante para a História Pública: somos capazes de conversar sem pressupor ignorância nos nossos parceiros? Como não cair na arrogância disfarçada de falsa curiosidade “horizontalista” de pensar que a ignorância encarnada no outro é o

que nos torna historiadores? Perguntar-nos quem está qualificado mais que outros para dizer o sentido do que se enxerga? Pode ser que a História Pública deva animar-se a responder: qualquer um. A presunção da ignorância do outro (da “falta de consciência”) é a presunção da desigualdade, da incapacidade e a base da cultura do “desprezo”. Isto não soluciona os problemas que tentar fazer uma História Pública apresenta, mas permite colocar um assunto muito importante para entender este tipo de trabalho (artesanal): o desprezo não se cura com ciência, mas com *consideração*. Por isso, espera-se que esse trabalho tenha cumprido com este preceito.

E ainda, um último desafio em se fazer História Pública surgiu ao se questionar: Fusão para quem? Ou seja, a quem atingiu essa fusão do espaço escolar e do espaço doméstico? Aos professores, aos estudantes e aos seus familiares? Mas quem são essas pessoas, quem é esse público e como o historiador pode dizer que está escrevendo uma história juntamente com o público, promovendo uma autoridade compartilhada, se nessas linhas há uma invisibilidade do público, já que os professores são anônimos? Se ao fazer uma história com o público, o público fala por si mesmo, logo três professores não falam por todo o público. Esse é um processo de vertigem dentre a historiografia e não, essas perguntas não possuem uma resposta, mas abrem a pergunta: estamos dispostos a suspender a paixão desigualitária para poder fazer História Pública? Para isto resulta determinante inverter a lógica de uma “consideração final” acadêmica e pensar que as conversas são o que de melhor se pôde oferecer. Conseguir a habilidade de confiar, de cooperar e fazer história sem presumir a ignorância e ignorando somente a desigualdade. Neste ponto de vista, conversar com professores resultou um diálogo que permitiu aproximar-se ao mundo, por meio de perguntas compartilhadas e públicas que qualificam a todos os participantes.

E antes de encerrar, ainda é necessário realizar uma última reflexão: em que língua se faz uma História Pública? Pode ser a língua acadêmica a nossa língua? Essa seria a linguagem pública, aquela que não pertence apenas as universidades ou as escolas, mas que alcance um público amplo, possibilitando o conhecimento para quem quiser adquirir. A História Pública nos convida a pensar e buscar essa língua, pensando que o saber não pode ser uma mercadoria e o público necessita estar presente nessa linguagem como um bem comum. A História Pública, como uma experiência, requer que algo nos aconteça ou no toque e isso exige parar para pensar, olhar, escutar abrindo

um tempo e um espaço para o desconhecido. Um convite a caminhar sem controlar nem vigiar, mas aceitando o risco de ficar exposto e vulnerável para assim aumentar a atenção e ouvir melhor, conversar melhor estando mais presente. A autoridade compartilhada, pensada como “caminhar juntos” requer uma disposição para se perder e assim poder promover encontros não para aprender sobre alguém nem para agir sobre alguém, mas *com* e *pelo* outro (DALLAPICULA 2014, p. 70-71). Não é uma questão de metodologias aplicadas, nem de habilidades, nem muito menos de competências, mas de *maneiras* de participar do encontro.

Estas considerações finais querem mostrar que ao contrário de “finalizar”, esse trabalho nos permitiu colocar-nos em movimento, começar a marchar no espaço público e ficarmos expostos sem tentar escapar da carga gerada das conversas. As falas dos três professores não são informação que deva ser explicada, mas são um convite a prestar atenção e procurar o gesto adequado e a palavra oportuna para poder continuar a conversa que leve a seguir pensando juntos de novo.

Fontes

PROFESSORA “A”. **Entrevista concedida a Greiciane Farias da Silva.** Campo Mourão, 30 set. 2021.

PROFESSORA “B”. **Entrevista concedida a Greiciane Farias da Silva.** Campo Mourão, 03 out. 2021.

PROFESSOR “C”. **Entrevista concedida a Greiciane Farias da Silva.** Campo Mourão, 12 set. 2021.

Referências

ARENDDT, H. **A Condição Humana.** Tradução de Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2007.

DALLAPICULA, C. Pesquisa, poder e cotidianos em movimentos de inquietação. *In*: MARTINS, F.; VARGAS NETTO, M.; KOHAN, W. **Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: Lamparin - FAPERJ, 2014.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul. v. 19. n. 2. jul./dez 2011. p. 4-26.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas: Unicamp. n. 19. jan./abr. 2002. p. 20-28.

LARROSA, J.; RECHIA, K. C.; **P de Professor.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LÓPEZ, M. Gratuidade e Promoção. *In*: LARROSA, J.; RECHIA, K. C.; CUBAS, C. J. (org.). **Elogio do Professor**. Tradução de Fernando Coelho, Karen Christine Rechia e Caroline Jaques Cubas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 189-200.

MALERBA, J. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 2017.

MASSCHELEIN, J. Fazer escola: a voz e a vida do professor. *In*: LARROSA, J.; RECHIA, K. C.; CUBAS, C. J. (org.). **Elogio do Professor**. Tradução de Fernando Coelho, Karen Christine Rechia e Caroline Jaques Cubas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 25-44.

RIBEIRO, B. P.; SOUZA NETO, S. **Ser professor: uma história no tempo e no espaço**: a constituição da profissionalidade docente. São Paulo: UNESP – PROGRAD, 2007. p. 653-682.

ROVAI, M. G. O. A Ética da Escuta: O desafio dos historiadores em História Oral. **Revista Testimônios**. ano 4. n. 4. 2015. p. 109-120.

SANTHIAGO, R. História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis. v. 10. n. 23. jan./mar 2018. p. 286-309

SANTHIAGO, R. Duas Palavras, Muitos Significados: Alguns Comentários sobre a história pública no Brasil. *In*: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAGO, R. (Org.). **História Pública no Brasil: Sentidos e Itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 23-35.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Márcio José Pereira (Organizador)

Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Colegiado de História da Universidade Estadual do Paraná – Campus Campo Mourão. Professor no Programa de Pós- Graduação em História Pública da Universidade Estadual do Paraná – Campus Campo Mourão e do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHIST) da Universidade Estadual de Maringá. Coordenador local do Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH- UNESPAR/Campo Mourão). Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC) e do Grupo de Pesquisa em Rede Direitos Humanos e Políticas de Memória (DIHPOM).

Meg Foster

Doutora em Filosofia da História pela University of New South Wales (NSW), Austrália. Professora do Newnham College da University of Cambridge. Atualmente é Research Fellow Mary Bateson para Artes, Humanidades e Ciências Sociais no Newnham College da University of Cambridge. Autora do premiado livro "Boundary Crossers: the hidden history of Australia's other bushrangers (Sydney: NewSouth/University of New South Wales Press, 2022).

Maria Rita Chaves Ayala Brenha

Mestranda em História Política pela Universidade Estadual de Maringá. Membro do Grupo de Pesquisa História Contemporânea (séculos XIX-XXI): Fascismos, Imigração e Relações Internacionais e do Laboratório de Estudos do Tempo Presente (LABTEMPO). Possui certificação internacional em inglês nível C1-Advanced (CEFR) pela Universidade de Cambridge.

Claudia Priori

Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná. Professora no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, do Campus de Curitiba II/FAP-UNESPAR; Professora nos Programas de Pós-graduação em Cinema e Artes do Vídeo-PPG-CINEAV, do Campus de Curitiba II/FAP-UNESPAR; no Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória

e no Programa de Pós-Graduação em História Pública, do Campus de Campo Mourão/UNESPAR. líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC). Membro do Grupo de Pesquisa Eikos: imagem e experiência estética.

David Antonio de Castro Netto

Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá e do Colegiado de História da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Participa do Grupo de Pesquisa em Rede Direitos Humanos e Políticas de Memória (DIHPOM).

Marcos Eduardo Meinerz

Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Colegiado de História da Universidade Estadual do Paraná – Campus Campo Mourão. Participa do Grupo de Pesquisa em Rede Direitos Humanos e Políticas de Memória (DIHPOM).

Elison Antonio Paim

Pós doutor pelo programa de Ensino de História de África pelo Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla- Angola (2020). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), lotado no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Educação. Professor Permanente do Pós-Graduação em Educação (PPGE) e professor no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHIST). Líder do Grupo de Pesquisas Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC -UFSC), vice-líder do Grupo de Pesquisas Rastros (USF), membro do Grupo de Pesquisas Kairós (Unicamp)

Cyntia Simioni França

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Colegiado de História da Universidade Estadual do Paraná – Campus Campo Mourão. Professora no Programa de Pós-Graduação em História Pública e do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHIST) da Universidade Estadual do Paraná – Campus Campo Mourão. Coordenadora do Grupo de Estudos Odisseia (UNESPAR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada-GEPEC - Faculdade de Educação-UNICAMP e do Grupo de Pesquisas Kairós: Educação das Sensibilidades, História e Memória vinculado ao CMU (Centro de Memória-UNICAMP).

Michel Ehrlich

Doutorando em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenador de História e Mediador Educativo do Museu do Holocausto de Curitiba. Assistente de Curadoria do Memorial às vítimas do Holocausto do Rio de Janeiro. Professor de História Judaica na Escola Israelita Brasileira Salomão Guelmann.

Andrey Minin Martin

Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista/UNESP, com estágio de pesquisa na University of Tennessee-EUA/FAPESP. Professor do Departamento de História da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (Três Lagoas) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHIST). Membro do Grupo de Pesquisa A ideia de progresso - dimensões epistemológicas, sociais e históricas – USP.

Helena Ragusa Granado

Pós-Doutoranda em História Pública pela Universidade Estadual do Paraná. Doutora em História pela Universidade Estadual de Maringá. Professora da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR).

Marcia Elisa Teté Ramos

Pós-Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutora em Educação na Universidade Federal do Paraná. Professora do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá. Professora do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHIST). Membro do Laboratório de Ensino e Multimeios de História (LEMH/UEM).

Luzia Taciane Sutil

Mestra em História Pública pela Universidade Estadual do Paraná – Campus Campo Mourão.

Luiz Augusto Voltarelli

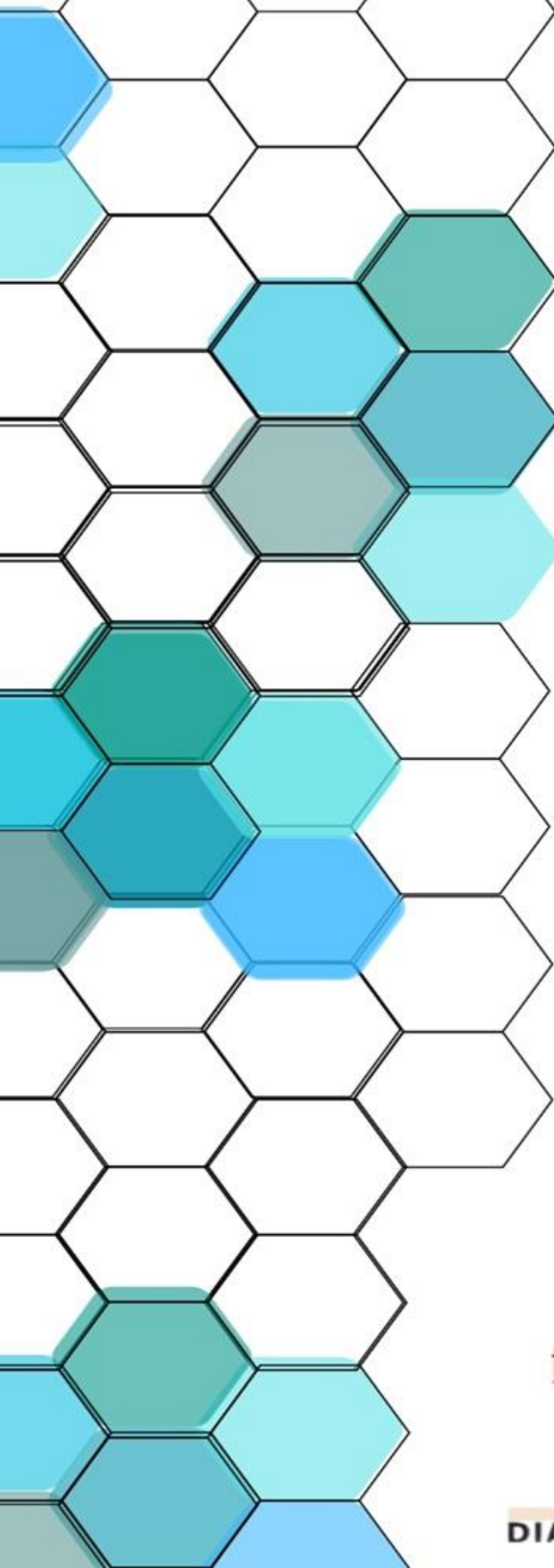
Mestre em Ensino de História (PROFHIST) pela Universidade Estadual de Maringá. Professor da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR).

Greiciane Farias da Silva

Mestra em História Pública pela Universidade Estadual do Paraná – Campus Campo Mourão. Professora de Educação Infantil na rede pública do município de Campo Mourão.

Federico José Alvez Cavanna

Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Colegiado de História da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaguá. Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHIST) e do Programa de Pós-Graduação em História Pública (PPGHP) da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão. Líder do Grupo Margem - Educação, Sociedade e Memória da Unespar - Campus de Paranaguá.



Quão presente é o passado em nossa sociedade?

Quantas representações do passado ainda estão latentes nos debates públicos sobre o modo de viver, as formas de conviver e de coexistir em sociedade?

Desejamos que esse livro possa ser lido, acessado e refletido nos inúmeros espaços a que ele se propõe, sejam nas exposições em cursos superiores, aplicadas no espaço escolar fundamental e médio, debatidas em rodas de conversa de leitores leigos, citado em pesquisas sobre História Pública, ensinado publicamente fora da academia... que ele renda bons frutos e que desses frutos possam surgir novas propostas, novos processos de ação pública em prol de um maior dimensionamento da nossa ciência, a ciência História.

