

MARTA GOUVEIA DE OLIVEIRA ROVAI
MICHEL KOBELINSKI
(ORG.)

HISTÓRIA PÚBLICA

PARA QUEM, PARA QUÊ, COMO E COM QUEM?

Conselho Editorial da UNICENTRO

Marcos Ventura Faria
Karina Worm Beckmann
Lucélia de Souza
Antônio João Hocayen da Silva
Augusto Bach
Carlos Eduardo França de Oliveira
Cesar Renato Ferreira da Costa
Denise Gabriel Witzel
Édina Aparecida Cabral Buhner
Gilmar de Carvalho Cruz
Hélvio Alexandre Mariano
João Francisco Morozini
Jó Klanovicz
Josiane Lopes
Kátia Cylene Lombardi
Luiz Gilberto Bertotti
Marcos Antonio Quináia
Marcos Roberto Kühn
Maria Cleci Venturini

Editora UNICENTRO
Rua Salvatore Renna, 875, Santa Cruz
85015-430 - Guarapuava - PR
Fone: (42) 3621-1019
editora@unicentro.br
www.unicentro.br/editora



MARTA GOUVEIA DE OLIVEIRA ROVAI
MICHEL KOBELINSKI
(ORG.)

HISTÓRIA PÚBLICA

PARA QUEM, PARA QUÊ, COMO E COM QUEM?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

Reitor: Fábio Hernandes

Vice-Reitor: Ademir Juracy Fanfa Ribas

Editora UNICENTRO

Direção: Denise Gabriel Witzel

Coordenadora de Apoio à Divisão de Editoração: Renata Daletese

Assessoria Técnica: Beatriz Anselmo Olinto, Luis Marcelo Moreira Rodrigues

Secretaria: Stefane Katrini Koop

Correção: Ari José de Souza

Diagramação: Renata Daletese

Capa: Renata Daletese

Catálogo na Publicação
Biblioteca Central da UNICENTRO, Campus Guarapuava
Fabiano de Queiroz Jucá (CRB 9/1249)

H673

HISTÓRIA pública: para quem, para quê, como e com quem? [livro eletrônico] / Organizado por Marta Gouveia de Oliveira Rovai, Michel Kobelinski. -- Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2024.
316 p.

ISBN 978-65-5597-046-3

Bibliografia

1. História pública. 2. História – Ensino. I. Título.

CDD 907

Copyright © 2024 Editora UNICENTRO

Nota: O conteúdo desta obra é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

ABRAÇÁCIO 09
Ricardo Santhiago

APRESENTAÇÃO 13
Marta Gouveia de Oliveira Rovai e Michel Kobelinski

PARTE 1
HISTÓRIA PÚBLICA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO

A HISTÓRIA LOCAL COMO FESTA 25
**O EVENTO RAÍZES E O ENCONTRO ENTRE HISTORIADORES
LOCAIS, ACADÊMICOS E A COMUNIDADE**
Sandra Cristina Donner

HISTÓRIA PÚBLICA E PATRIMÔNIO 49
**A FESTA DO MAROLO E O COMPARTILHAR DE SABERES
DOS PRODUTORES RURAIS EM PARAGUAÇU, MINAS GERAIS**
Cristiane Maria Magalhães, Gilmar Aparecida de
Carvalho, Roberto Brasileiro Prado e Sandro Aduino Palhão

“NOS TRILHOS DA HISTÓRIA PÚBLICA” 67
**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E O
SENTIMENTO DE LUTO**
Welinton Luiz Giovanoni e Michel Kobelinski

PARTE 2
HISTÓRIA PÚBLICA E AUDIOVISUAL

CINE-HISTÓRIA, ORALIDADES E SABERES 91
CONGADEIROS
EXPERIÊNCIAS DE HISTÓRIA PÚBLICA NA PANDEMIA
Livia Monteiro e Samuel Avelar Junior

IDEIAS NA CABEÇA E CÂMERAS NA MÃO 115
O HISTORIADOR PÚBLICO E A PRODUÇÃO DO FILME DE PESQUISA
Claudia Moraes de Souza

HISTÓRIA PÚBLICA E PERFORMANCE 133
UM DIÁLOGO PARA SE PENSAR OS PÚBLICOS E AS REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA
Ivan de Melo Santos

A EXPERIÊNCIA DO HISTORICAST 145
UMA PRÁTICA DE DIVULGAÇÃO PÚBLICA DA HISTÓRIA
Gabriel dos Santos Giacomazzi e Kelvin Oliveira da Silva

PARTE 3
HISTÓRIA PÚBLICA E ENSINO

VOZES DO “CHÃO DA ESCOLA” 159
ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA PÚBLICA
Lucilia Maria Esteves Santiso Dieguez

HISTÓRIA PÚBLICA DENTRO E FORA DA SALA DE AULA 181
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
Roberta de Carlo Smith

A POESIA DE CORDEL E A PRODUÇÃO DE LIVRO NO ENSINO FUNDAMENTAL 193
O CONTESTADO RIO ANTENSE
Arthur Luiz Peixer

**HISTÓRIA PÚBLICA E DEMOCRATIZAÇÃO
DO CONHECIMENTO** **209**
UMA REFLEXÃO SOBRE O REPOSITÓRIO DE MATERIAL
DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALFENAS
Luiz Antonio Sabeh

**“DEMOCRATIZAR A HISTÓRIA É TORNÁ-LA
PÚBLICA”** **229**
A EXPERIÊNCIA DO PROJETO *HISTÓRIA AO AR LIVRE* NO
RECIFE
Rodrigo Bione

PARTE 4
HISTÓRIA PÚBLICA E ORALIDADES

HISTÓRIA PÚBLICA E GÊNERO **241**
ESCUTAS E ESCRITAS COM A COLABORAÇÃO DE
MULHERES VENDEDORAS DE PEQUI EM GOIÁS
Kenia E. Gusmão Medeiros e Alvaro Ribeiro Regiani

HISTÓRIA PÚBLICA E HISTÓRIA ORAL **261**
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM NARRATIVAS SOBRE
A BALAIADA NO ENSINO DE HISTÓRIA, NA REGIÃO DO
BAIXO PARNAÍBA MARANHENSE
Ronilson de Oliveira Sousa

A COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE **283**
UMA PRÁTICA DE HISTÓRIA PÚBLICA SOBRE A DITADURA?
Marta Gouveia de Oliveira Rovai, Igor Vinícius Martins de
Morais, Vinícius Pedro Costa da Fonseca

SOBRE OS COLABORADORES **307**

ABRAÇÁCIO

Ricardo Santhiago

Há algo de perturbador nas quase três centenas de páginas que seguem. Não é o volume de suas quatro partes, seus quinze textos, suas vinte e três autoras e autores, seus inúmeros contextos sociais e institucionais de referência. O que perturba é o que também maravilha e entusiasma: a expressão da inviabilidade de reduzir as inúmeras questões, experiências, soluções, invenções e traquinagens a uma compreensão única e inequívoca de história pública.

Modelos, teóricos e metodológicos, são tão inerentes à atividade investigativa quanto é o sal para o sabor da vida. Para a história pública – que tem a ação como uma de suas dimensões inescapáveis, razão pela qual ela é também uma prática –, tais modelos ganham desejavelmente um status deslizando, quase sempre movediço, às vezes vergável. Eles arrastam-se e friccionam um outro conjunto que integra nosso repertório compartilhado: conjunto de valores, ideias norteadoras e projetos (acadêmicos, sociais, políticos etc.).

A leitura dos textos que compõem História pública: Para quem, para quê, como e com quem? nos introduz a esses valores, quase sempre (e tanto melhor) sem a cerimônia com que costumamos ser introduzidos às Teorias agarradas à T maiúscula. Em vez de protocolo, há proximidade, despojamento e até alguma singeleza – como se coletivamente ainda nos refreássemos a reivindicar que as disposições (supostamente individuais e circunstanciais) que portamos são empunhadas por vários, por muitos, se não por todos que se ocupam da história pública. Tendo a pensar que não precisaríamos desse freio.

Neste livro, observamos autoras e autores valorizando “trocas”, “negociações”, “parcerias”, “pactuações” e “mediações”. O envolvimento – seja de comunidades, seja dos historiadores profissionais que trabalham na universidade – com ações de história pública das mais diversas é aproximado à “convocação”, ao “encantamento” e até à “insurgência”. E existe (que maravilha!) quem fale dele como uma “brecha”. Os capítulos

mencionam “compromisso ético”, “solidariedade”, “responsabilidade social”, construção de “orgulho”, criação de novas centralidades, “transformação”. E o que há de comum entre memória, território, identidade, projetos de história pública e a própria história pública, em suas várias dimensões? São elementos descritos como coisas que foram “abraçadas” ao longo das intervenções e dos estudos. Palavras e expressões como essas, se prestarmos atenção a elas, garantirão que o saber compartilhado da história pública seja cada vez mais espesso e menos insípido.

A organizadora e o organizador desta coletânea – Marta Gouveia de Oliveira Rovai e Michel Kobelinski, já bem conhecidos pela comunidade acadêmica em razão dos trabalhos de pesquisa, de ensino, de ação, de reflexão e de divulgação que realizam e compartilham – nos escoltam por esse complexo propondo trilhas (não erguendo barreiras) a partir de quatro marcos já clássicos para a história pública: a memória e o patrimônio; o audiovisual; o ensino; as oralidades.

Mais uma vez, a (saborosa) perturbação: entrecruzamentos retinentes; categorias provisórias; nomes que, mal são atribuídos, flauteiam... E pontes vão sendo construídas à revelia das trilhas indicadas. As aulas do projeto História ao ar livre, de que Rodrigo Bione nos fala, não são tão impressionantes porque nos lembram do poder sinérgico da fala, a base da docência, que é o que efetivamente reúne e amplifica os outros elementos em jogo (as pessoas, os espaços, as canções, as luzes das lanternas)? Ah, a oralidade! O filme de pesquisa que Claudia Moraes de Souza realiza e sobre o qual reflete não nos extasia justamente por superar o esforço formal, de aproximação e domínio de uma linguagem e um modo de produção, constituindo uma forma de incidir e disputar os sentidos de memória e patrimônio urbano, local, social?

Desenvolvi já há algum tempo, no texto “Duas palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre a história pública no Brasil”, publicado em 2016 no livro História pública no Brasil: Sentidos e itinerários, uma reflexão sobre aquilo que chamei de “quatro engajamentos” da história pública. Na verdade, propus a comunhão de outros entendimentos já correntes, buscando frisar que aquela era menos uma tipologia dura, dada a posteriori, e mais um inventário

de possibilidades maleáveis. Essa posição nem sempre foi bem compreendida nas leituras do texto – mas é justamente o que encontrei nas contribuições para o presente livro.

O que me parece comum no conjunto das experiências aqui relatadas é a aliança – que pode se dar de forma socialmente distribuída – entre trabalhos de crítica histórica que incluem avaliações sobre percepção pública, conhecimento popular e circuitos de divulgação (na esteira do que fazem Marta Rovai, Igor Morais e Vinícius da Fonseca ao apontar os limites da publicização no trabalho, de toda forma público, da Comissão Nacional da Verdade), apreciações de outras formas públicas, não canônicas, de produção de saber (a exemplo de Sandra Donner analisando o conglomerado Raízes), operações diretamente orientadas à produção de bens culturais amparados pelo conhecimento profissional (como fazem Gabriel Giacomazzi e Kelvin da Silva tratando do Historicast) e empreendimentos participativos (relatados, por exemplo, no contexto do trabalho de mulheres vendedoras de pequi, por Kenia Medeiros e Alvaro Regiani). Quando essas dimensões não apenas se abraçam, mas são abraçadas, elas potencializam a história pública em que acreditamos, e nos potencializam.

Um último comentário: às leitoras e aos leitores que estão se preparando para atravessar este livro, buscando em cada parte as respostas para as questões difíceis que o subtítulo nos coloca, adianto que podem dispensar as fortes braçadas. Também já se disse ingenuamente, no passado, que história pública equivalia mais ou menos a fazer tudo o que já se fazia, tão somente dizendo-o de forma mais simples. Este livro mostra que história pública equivale mais ou menos a fazer o que nunca se fez. Sem enigmas, sem grandiloquência, sem misticismo.

APRESENTAÇÃO

Marta Gouveia de Oliveira Rovai e Michel Kobelinski

O livro *História Pública: para quem, para quê, como e com quem?* nasceu dos diálogos entre professores/as e discentes da educação básica e da universidade, no contexto da Pandemia do Covid-19, por meio da rede social Facebook, durante o *Minicurso História Pública: Conceitos e Práticas*, realizado no segundo semestre do ano de 2020. Os encontros, planejados para oito semanas, acabaram por se estender pelo segundo semestre de 2020, contando com o compartilhamento de experiências ricas e diversas, pelo qual docentes, pesquisadores/as e estudantes de diferentes estados e realidades sociais puderam pensar sobre os significados da história pública, começando pela própria situação inédita de socialização de saberes e vivências utilizando as tecnologias remotas. sobre as quais se desenvolveu a reflexão acerca das relações entre história pública e as diferentes dimensões e públicos voltados ao ensino, à história digital, às comunidades, à divulgação histórica e aos museus.

Sob a provocação constante de pensarmos coletivamente sobre a possibilidade e o significado de sermos historiadores/as públicos/as em nossos espaços de atuação, enquanto provocadores/as, mediadores/as e estimuladores/as de processos democráticos de produção, divulgação e debate histórico com diferentes públicos – acadêmicos, escolares, comunidades físicas e virtuais – convidamos os/as presentes no minicurso a contribuírem com o registro de suas reflexões e relatos neste livro.

As perguntas que compõem o título e as temáticas em torno das quais a obra está dividida foram inspiradas nos diálogos realizados nos encontros e nas concepções de história pública como atitude historiadora (Mauad, 2018), movimento (Almeida, 2016) e as dimensões de um conjunto de ações orientadas pela ciência histórica e pensado para o público, com o público ou pelo público (Santhiago, 2018), sempre levando em conta os diversos saberes e sujeitos/as, tecnologias e autoridades em

tensão. O/a leitor/a terá a oportunidade de conhecer trabalhos realizados nas escolas, nas universidades, em museus, comunidades e arquivos, utilizando ferramentas que permitam modos de comunicação dialógica e de saberes compartilhados (FRISCH, 2018). Desta forma, esperamos contribuir para que seja possível perceber como a história pública representa uma possibilidade democrática, sendo pensada e praticada em diferentes lugares do Brasil, como um desafio de se produzir e divulgar conhecimentos plurais, sem cair em simplismos, banalizações e distorções, mas potencializando trocas e aprendizados coletivos.

O reconhecimento da história pública como prática reflexiva voltada aos múltiplos públicos (acadêmico, escolar, comunitário e virtual) e os debates realizados nos últimos anos em eventos científicos, revistas, livros e projetos coletivos são significativos para enfatizar a importância de um posicionamento político no ofício do/da historiador/a comprometido/a cada vez mais com a diversidade de existências e narrativas, com as vulnerabilidades, com as demandas de movimentos sociais e com uma ciência e um ensino mais humanizados. Os usos das tecnologias digitais e visuais, as escutas sensíveis e a atuação mais dinâmica em espaços públicos em prol da visibilização de histórias, memórias, identidades e lutas sociais ampliam o direito à voz e à autoridade compartilhada, provocando o/a historiador/a docente a refletir sobre seu papel na mediação de processos dialógicos e no enfrentamento de negacionismos, conservadorismos e autoritarismos que evidenciam passados em aberto no presente.

Cada trabalho e cada reflexão aqui apresentados pelos/as autores/as são representativos de como temos nos movimentado, em diversos espaços de atuação e com diferentes ferramentas, na tentativa de pensarmos uma ciência histórica que se (re)constrói não mais objetivando sujeitos/as e nem partindo de perspectivas eurocêntricas cuja ideia de objetividade pode invisibilizar, excluir e silenciar. Para isso, o diálogo aberto e a concepção de público como participante - e não apenas como audiência - se mostram fundamentais nas experiências aqui compartilhadas.

Nesse sentido, a **Parte 1: História Pública, Memória e Patrimônio** foi organizada a partir de textos que pensam o público como as comunidades locais, em diferentes regiões do Brasil, que se relacionam com a ideia de patrimônio vivencial, história local e memória. No primeiro capítulo, *A História Local como festa: o evento Raízes e o encontro entre historiadores locais, acadêmicos e a comunidade*, Sandra Cristina Donner trata da trajetória de três décadas de eventos de natureza pública, metaforizados, a partir da cidade de Santo Antônio da Patrulha, Nordeste do Rio Grande do Sul, como genealogia aplicada a municípios periféricos, considerados como filhos, netos, bisnetos e trinotos, cujas memórias em comum mobilizaram historiadores/as e comunidades para a valorização da história e sua difusão no meio social. A autora destaca - pela ótica da história local e da história pública - os eventos *Raízes e Raizinha*, como fenômeno marcado pela retórica nostálgica de reconstituição do passado, solenizado e conectado à memória pública pelo argumento da perda identitária, histórica e cultural.

Em seguida, Cristiane Maria Magalhães, Gilmara Aparecida de Carvalho, Roberto Brasileiro Prado e Sandro Aduino Palhão discorrem sobre os processos patrimoniais do marolo (*Annona crassiflora* Mart), no capítulo intitulado *História Pública e Patrimônio: a Festa do Marolo e o compartilhar de saberes dos produtores rurais em Paraguaçu, Minas Gerais*. Os/as autores/as destacam os problemas do desmatamento e da diminuição da flora em estreitas faixas do cerrado que se estendem até o Sul mineiro, no caso o Marolo, uma espécie típica desse bioma, bem como os complexos processos de avivamento de bens culturais conexos ao usufruto desse patrimônio natural que estavam entorpecidos na memória coletiva e sua consequente valorização na vida cotidiana da comunidade de Paraguaçu, Minas Gerais. Os esforços coletivos, direcionados para o fortalecimento de uma identidade coletiva, marcada por elementos afetivo-gustativos, culminou com a homologação da *Festa do Marolo* (2020) como patrimônio imaterial e com a sua inserção nas atividades gastronômicas do Estado de Minas Gerais, aspecto tratado também nas escolas da região, por meio do debate público, das festas e do ensino, pelos quais as crianças são convidadas a produzir um livro de cordel sobre o produto e a história de seus plantadores, muitos deles seus familiares.

Concluindo a primeira parte, com seu texto intitulado “*Nos Trilhos da História Pública*”: reflexões sobre o ensino de história, memória e o sentimento de luto, Michel Kobelinski e Welinton Luiz Giovanoni nos convidam a refletir sobre as memórias públicas enlutadas em torno de um fato ocorrido na cidade de Paulo Frontin, no Paraná. Os autores abordam a importância da opinião pública, do ensino de história e da produção do saber escolar para e com o público, além de destacar a potência dos afetos na vida de moradores/as, sob a lembrança da explosão de um vagão de trem. O capítulo problematiza a história pública em relação às memórias traumáticas e às reivindicações em torno de lugares de celebração (cemitérios/estação ferroviária), mostrando como as breves incursões pela história local nos fazem repensar nas práticas celebrativas, nas possibilidades de estudos dos sentimentos do luto e da saudade na comunidade local.

Na **Parte 2: História Pública e Audiovisual**, a história pública é pensada em sua relação com as diferentes tecnologias de difusão histórica, como o cinema, o teatro e a produção de podcasts na internet. Livia Monteiro e Samuel Avelar Jr., em seu texto *Cine-História, oralidades e saberes congadeiros: experiências de história pública na pandemia*, compartilham sua experiência com a produção e realização da gravação do programa audiovisual intitulado “As festas de congadas no contexto da Covid – 19: estratégias, experiências e sentimentos”, disponível no Canal Sesc Brasil, dentro do Projeto Sesc Cultura Convida. O projeto, realizado no ano de 2020, em plena pandemia, foi desenvolvido a partir da escuta de história oral e da parceria com os congadeiros da região do campo das vertentes do estado de Minas Gerais, especificamente das cidades de Piedade do Rio Grande e de São João del-Rei. O projeto de cine-história procurou relacionar as práticas compartilhadas de história pública, história oral e produção audiovisual, tendo como eixo central as oralidades, narrativas e os saberes congadeiros sobre as festas de congadas no ano de 2020 no contexto da pandemia de Covid-19. O capítulo procura dialogar com as bases referenciais teóricas desses campos e aponta caminhos para a mediação e postura do/a historiador/a no âmbito dessas produções entendidas como espaço público e político na luta pelo patrimônio vivencial e pelo antirracismo.

No capítulo *Ideias na cabeça e câmeras na mão: o historiador público e a produção do filme de pesquisa*, Claudia Moraes de Souza reflete sobre o gênero documentário e a produção de narrativa histórica. Ambos são marcados por segmentações da realidade e da imaginação em suas composições transdisciplinares, técnicas e comunicativas, as quais se aproximam e pretendem compreender performances em torno da memória social e do passado vivido. Essas análises são canalizadas para experiências na produção audiovisual *Todo Direito é Humano (2018)*, cujas lentes da autora e de Lucas Navarro, consideraram a reconstrução da história do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Osasco (CDDHO) – SP – referência nacional e internacional, entre os anos de 1977 e 1998 -, a partir de uma rede de mobilização popular e da luta pela democracia em nosso país. A autora recorre aos enlaces potencializadores da história oral e da história pública para pensar o silenciamento, as memórias traumáticas da ditadura militar e da resistência antiditadura, e evidenciar potentes histórias de vida e militância de narradores, as quais formaram o Banco de História Oral, na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

As experiências de Ivan de Melo Santos, no capítulo *Performar a história: contribuições da história pública para o diálogo entre historiadores e artistas da cena*, rememoram suspeições acadêmicas sobre os possíveis vínculos entre performance teatral e história. A formação do autor em artes cênicas, a insistência nessas confluências não usuais - mas hoje reconhecidas como fundamentais nos campos da história oral e da história pública - e a inspiração no espetáculo *Jacy*, do Grupo Carmin, de Natal, RN - confluíram para o entreabrir das cortinas do proscênio para o performar da história no campo de aparição pública. Destacase a epifania artística na transformação de objetos do cenário teatral em documentos reveladores da vida de Jacy e da história brasileira no contexto do Brasil na Segunda Guerra Mundial e, também, o biografar arrebatador de “todos que ali assistiam ao espetáculo”. O capítulo esclarece os leitores sobre os meandros epistêmicos e a potencialização da narrativa histórica por meio de linguagem performática que dialoga ativamente com os públicos, fazendo aflorar relações com o passado pessoal e coletivo.

Para finalizar, no capítulo *A experiência do HistoriCast: uma prática de divulgação pública da História* o arcabouço reflexivo de Gabriel dos Santos Giacomazzi e Kelvin Oliveira da Silva parte do atual contexto revisionista e negacionista para problematizar a difusão do conhecimento histórico em suportes digitais. Dos aportes conceituais e metodológicos, de estratégias de como fazer e de como praticar a história pública digital, planejou-se uma vereda possível para, a partir do Instagram e do Facebook, desenvolver o HistoriCast (2020), reunindo depoimentos de convidados sobre temas variados no formato de arquivos de áudio (podcast). A preocupação dos autores gaúchos esteve às voltas com a superação da simplificação de conteúdos e da disputa por audiência e, por conseguinte, vislumbrou conexões e produção de conhecimento histórico mediado com o público. O texto ainda traz algumas experiências dos autores, convidados e ouvintes com temas, como por exemplo, O Mundo Árabe Medieval, Mitologia Egípcia, o Período Heian no Japão, Idade Média e Imaginário, e o período Colonial no Brasil, flanqueadas pelos princípios epistêmicos da História Pública voltada ao público ampliado das redes virtuais.

A **Parte 3: História Pública e Ensino** apresenta experiências que vinculam algumas práticas de ensino de História a processos dialógicos de inclusão, democratização e produção/difusão coletiva na sala de aula. O capítulo *Vozes do Chão da escola: Ensino de História e História Pública*, elaborado por Lucilia Maria Esteves Santiso Dieguez, valorizou o uso de mídias digitais a fim de estimular o ensino de história em turmas de sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental, em escolas públicas do Rio de Janeiro, em que ministra aulas. Apesar da ausência do Estado quanto ao suporte de recursos tecnológicos para docentes e, segundo a autora, por mais rudimentares que sejam as tecnologias, é possível repensar a relação ensino-aprendizagem, a partir do uso das redes sociais - Instagram, Twitter e WhatsApp. Para ela, as tecnologias digitais devem ser entendidas como ferramentas mobilizadoras de um fazer histórico colaborativo e dialógico, que combate o negacionismo e respeita os valores e as linguagens dos alunos num processo que suplanta o chão da escola, pois suas vozes se projetam para os espaços públicos e desejam audiências ativas e críticas. Pensar numa escrita da história

levando em conta para quem e com quem se escreve faz jus à essência da história pública, uma atitude solidária que “quer ver o protagonismo e o senso de problematização de seus públicos” a partir do ensino de história.

Roberta de Carlo Smith, em seu texto *História pública dentro e fora de sala de aula: perspectivas metodológicas*, relata a experiência de um projeto realizado com os/as alunos/as da Educação Básica, sobre a relação da cidade de São Paulo com os rios que a atravessam. Utilizando trabalhos de campo e entrevistas orais, a professora chamou especialistas a fim de trocar informações e impressões com discentes, que também compartilharam saberes familiares e subjetivos sobre viver no espaço urbano. Além da pesquisa coletiva e de caráter interdisciplinar, o processo culminou com a elaboração de uma exposição pública do material fotográfico produzido pelos/as alunos/as, como registro da história de suas famílias, entrecruzada à cidade e à vida construída ao redor dos rios.

O mote de Arthur Luiz Peixer no capítulo *A Poesia de Cordel e a Produção de Livro no Ensino Fundamental: O Contestado Rio Antense* é a produção do saber histórico escolar sobre a Guerra do Contestado (1912-16), evento traumático da história brasileira lembrada pelo autor, professores/as, alunos/as e comunidade no município de Rio das Antas, Santa Catarina. O autor apresenta o projeto *Combate do Rio das Antas* desenvolvido a partir das aulas de História, visando inserir a comunidade escolar e a população no debate público, por meio da criação de espaços de memória coletiva. Os estudantes foram estimulados a pesquisar, desenvolver encenações sobre o conflito e produzir uma exposição de cordéis e releituras fotográficas, tendo como perspectiva a análise contínua do Movimento do Contestado, o que resultou na produção de um livro de autoria coletiva, em que discentes foram estimulados/as a colocar em perspectiva suas próprias ideias do lugar onde vivem e propor essa discussão a toda comunidade local.

História Pública e democratização do conhecimento: uma reflexão sobre o Repositório de Material Didático para o Ensino de História da Universidade Federal de Alfenas é o texto de Luiz Antonio Sabe. O autor trata da organização e da dinâmica de um site criado pelo Laboratório de História Pública da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-

MG), voltado a colaborar com discentes do curso de Licenciatura e com professores para as aulas de História na educação básica. O REMADIH faz parte do projeto de Extensão Novas Mídias, cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), desenvolvido entre 2015 e 2022, e visa a interação dialógica destes com a comunidade escolar de Alfenas, a partir de reflexões teóricas e ações práticas voltadas à elaboração de um acervo capaz de produzir e comunicar o conhecimento histórico desenvolvido no ambiente acadêmico para um público amplo que não apenas o da comunidade científica: fontes históricas de diferentes tipologias, escritas, imagéticas, mapas, trechos de vídeos, trechos de textos historiográficos e de revistas de grande circulação, sugestões de atividades, propostas de sequência didática, material paradidático e todo e qualquer material que comunica o conhecimento histórico e que tem potencial didático.

Por fim, Rodrigo Bione nos apresenta o capítulo “*Democratizar a história é torná-la pública*”: a experiência do projeto *História ao Ar Livre no Recife*, pelo qual compartilha seu projeto de ensino de História, junto a dois outros professores da educação básica, por meio de aulas públicas em diferentes lugares da cidade do Recife. O autor nos mostra como uma aula de História pode envolver o público da cidade, em parques, praças e até mesmo na praia, convidando-o a contar suas histórias, a declamar poemas, a conhecer temas históricos e a cantar coletivamente, ao mesmo tempo em que se aprende e ensina. O autor também apresenta o afeto e a dialogia como componentes necessários à prática de uma história pública democrática, em que o conhecimento histórico seja um instrumento de combate aos negacionismos e à intolerância.

A última parte do livro, **História Pública e Oralidades**, foi orientada por discussões que aliam a história pública a práticas que envolvem a oralidade e a história oral. O primeiro texto, intitulado *História Pública e gênero: Escutas e escritas com a colaboração de mulheres vendedoras de pequi em Goiás*, é apresentado por Kenia Gusmão Medeiros e Álvaro Ribeiro Regiani. Os autores trabalharam com a história oral de vida de mulheres goianas que trabalham com a venda do pequi em um trecho da rodovia BR-020, em Goiânia. Essa pesquisa consistiu no registro dessa atividade de trabalho informal desenvolvida por mulheres

trabalhadoras, considerando aspectos sociais relacionados à dimensão de gênero. Segundo o autor e a autora, o trabalho desenvolvido com a história oral foi orientado pela concepção de história pública, que valoriza a participação dos públicos não apenas como mera audiência, mas como comunidades que escolhem o que dizer e permitem a publicização de suas histórias. Aqui, o/a historiador/a se coloca em ato de mediação, acreditando que o registro escrito possa oferecer alguma visibilidade para as trajetórias de mulheres que vivem eixos de subordinação e práticas de (re)existência diferentes.

História pública, história oral e ensino: as memórias orais da Balaiada nas narrativas da região do Baixo Parnaíba maranhense, de Ronilson de Oliveira Sousa, nos convida a conhecer uma experiência de história oral e história pública, a partir do ensino de História. O autor compartilha sua experiência na execução de um projeto, junto aos/as alunos/as, em torno da história oral e da memória de descendentes ou de moradores da cidade de São Bernardo, no Maranhão, sobre a Balaiada, procurando romper com apagamentos e com uma história única sobre o movimento quase invisibilizado nos livros didáticos e na memória histórica. Além da dinâmica de entrevistas realizadas pelos/as alunos/as, o processo culminou com a elaboração de um filme, fruto do trabalho coletivo, que foi exibido na praça da cidade, onde promoveram debates com a população local sobre o tema, valorizando as narrativas como fonte histórica e o público como agente na produção do conhecimento.

A Comissão Nacional da Verdade: uma prática de história pública sobre a ditadura?, texto produzido por Marta Gouveia de Oliveira Rovai, Igor Vinícius Martins de Moraes e Vinícius Pedro Costa da Fonseca, traz a discussão sobre a importância da CNV na publicização de histórias traumáticas relativas à ditadura militar brasileira (1964-84). A autora e os autores propõem uma comparação com a Comissão da Verdade e Reparação constituída na África do Sul, depois do Apartheid, a fim de perceber como o processo no Brasil deixou de assumir um caráter mais público e democrático, tanto na condução de depoimentos orais quanto na construção de trajetórias mais participativas de escuta do público, na publicização e submissão ao debate com a coletividade. No entanto, apesar de seus limites, eles compreendem que a Comissão Nacional da

Verdade (2012-14) apresentou-se como uma possibilidade de produzir uma história pública fora da Universidade, tendo como elemento central a preocupação com a multiplicidade de vozes e o compartilhamento de saberes e experiências, procurando romper com “histórias únicas”, enquadradas e colonizadoras do passado e com discursos de caráter negacionistas. A CNV foi uma forma de ocupar o espaço público de forma física e virtual, trazendo para o debate com diferentes audiências e sujeitos/as os efeitos políticos e sociais de regimes autoritários.

A emergência da história pública, como evidenciada nos capítulos aqui compartilhados, fruto de prazerosos momentos de aprendizado coletivo em 2020, transformou radicalmente a paisagem historiográfica. Além de inserir uma gama mais ampla de vozes, a história passou a estabelecer pontes entre reflexões teórico-metodológicas acadêmicas e demandas sociais, diversificação de saberes, tecnologias e práticas pedagógicas em ambientes físicos e virtuais, enriquecendo o entendimento do passado. Esta perspectiva, que desafia continuamente o campo, não apenas recontextualizou o papel do/a historiador/a, mas também realçou a necessidade de mediadores/as preocupados em engajar os públicos, não mais como mera audiência de um conhecimento considerado de mão única, mas como participantes ativos no processo de construção e divulgação do conhecimento ! Desejamos a todos/as boa leitura. Sintam-se provocados/as!

VOLTAR AO SUMÁRIO ✦⇐

PARTE 1

HISTÓRIA PÚBLICA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO

A HISTÓRIA LOCAL COMO FESTA

O EVENTO RAÍZES E O ENCONTRO ENTRE HISTORIADORES LOCAIS, ACADÊMICOS E A COMUNIDADE

Sandra Cristina Donner

De 20 a 25 de outubro Santo Antônio da Patrulha mergulha em suas raízes e faz uma viagem ao passado. O 30º *Raízes* de Santo Antônio da Patrulha e o 4º *Raizinha* terão cinco dias de atividades, resgatando a história do município patrulhense e dos seus municípios filhos, netos, bisnetos e trinets. A organização é da Prefeitura, através das secretarias municipais da Educação e da Cultura, Turismo e Esportes. A comissão organizadora do evento conta com representantes do Instituto Histórico e Geográfico e Grêmio Literário Patrulhense.

O evento reúne pesquisadores e comunidade em geral para revelar suas origens e contar histórias sobre os mais diversos assuntos. Desse grande encontro de informações e lembranças, será publicado um livro, deixando registradas para sempre memórias de gerações. [...]

Toda a comunidade está sendo convidada a participar com temas das mais diversas áreas relacionados a Santo Antônio da Patrulha e as inscrições podem ser feitas até o dia 30 de setembro.

Podem ser apresentados registros de lembranças, pesquisas pessoais, familiares e de instituições e entidades, bem como estudos genealógicos e de história familiar, da rua, da escola, da igreja, do clube, do bairro, do distrito, entre outros, relativos ao passado ou ao tempo atual. (Site da prefeitura municipal de Santo Antônio da Patrulha, 05/09/2019)

Assim começou a chamada da prefeitura Municipal de Santo Antônio da Patrulha, Rio Grande do Sul, para o 30º *Raízes de Santo Antônio da Patrulha* e 4º *Raizinha*. Neste texto, baseado em minha tese

História local, Memória e Ofício do historiador entre Raízes e Marcas do tempo (1990-2012), defendida em 2015 no Programa de Pós Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), quero apresentar o evento *Raízes*, suas ações de divulgação da história local e aproximação entre historiadores acadêmicos¹ e amadores. Esse movimento, sui generis, é um misto de festa de cidade e congresso de História. A historiadora acadêmica, Dra. Vêra Lúcia Maciel Barroso, em um desejo de aproximar e conectar as memórias e as histórias das cidades que surgiram a partir de Santo Antônio da Patrulha, acabou acionando grupos diversos, que se conectaram, trocaram, criaram.

No ano de 1989, Barroso, que é natural da cidade sede do primeiro encontro, instigada pelo prefeito da época, organizou juntamente com historiadores locais² e acadêmicos um evento dentro do município chamado de Encontros dos Municípios Originários – EMOSAP. Neste primeiro colóquio, foram convidados historiadores e memorialistas dos municípios que se emanciparam de Santo Antônio da Patrulha, mas, para além das salas de debates, as escolas da região e a comunidade em geral foram chamadas a participar como ouvintes ou como comunicadora. A partir daí, nos anos que se seguiram, as diversas cidades da região, “descendentes” de Santo Antônio da Patrulha, abrigaram o encontro, que tomou ares de movimento, nas palavras da organizadora: “Ao completar 20 anos de *Raízes*, o movimento não tem proprietário, não tem dono. Ele pertence ao Quadrante Patrulhense, que leva o selo de direito autoral, em que outros municípios vêm se espelhando para mexer com as cinzas do passado ou com as memórias do presente.” (Barroso, 2012, p. 19)

A história local e seus historiadores circulam em locais de sociabilidade que eventualmente “tocam” os espaços da história acadêmica. Quando estamos dentro de “nosso” meio *acadêmico*, a impressão que temos é que a produção e a circulação do conhecimento

-
- 1 Quando nos referimos a historiadores acadêmicos, estamos falando de graduados em História, mestres e doutores nesta área ou áreas afins.
 - 2 Quando nos referimos a historiadores locais, tanto neste texto quanto na tese, da qual ele é recorte, falamos de pessoas vinculadas à comunidade, sem titulação na área da História, que escrevem e se colocam como guardiãs da memória e da história local, e são reconhecidas por esta função dentro de sua localidade.

histórico se dão nas “nossas” revistas *acadêmicas*, nos “nossos” congressos *acadêmicos*, nas “nossas” bancas de mestrado e doutorado, nas “nossas” aulas *acadêmicas*. No entanto, há um enorme mundo de produção e escrita da História para além da Academia. Dentro desses outros espaços de produção e circulação encontramos os historiadores locais. Muitos destes intelectuais são fonte e referência de vários trabalhos dentro da universidade. Genealogistas e pesquisadores podem dar pistas e informações valiosas sobre história regional, possuir um trabalho sistemático de pesquisa e escrita. Os Institutos Históricos e Geográficos pululam pelo Brasil e seguem sendo a principal “casa” desses intelectuais. Neste capítulo iremos apresentar o evento *Raízes*, suas conexões com a produção e difusão da história dos municípios do nordeste do Rio Grande do Sul e pensar suas dimensões públicas ao divulgar a História e a Memória local.

O evento

No sul do Brasil, em uma cidade chamada Santo Antônio da Patrulha, no Litoral Norte-RS, a historiadora Véra Maciel Barroso iniciou há trinta anos, com apoio da prefeitura, dos historiadores locais e animadores culturais da região, o *Encontro dos Municípios Originários de Santo Antônio da Patrulha* (EMOSAP). Esta festa de história e memória peregrinou ao longo dos anos por dezenas de municípios que se emanciparam e que, segundo a proposta do evento, guardam laços de história e memória em comum. No site, criado em comemoração aos 30 anos de *Raízes*, ele foi assim definido:

Raízes é um movimento que reúne pesquisadores, historiadores, escritores, animadores culturais, professores, alunos, enfim, os cidadãos que realizam as mais diferentes atividades nos municípios sediados na região nordeste do Rio Grande do Sul, como também os que se interessam por essa área, e que desejam revelar e escrever sobre suas origens, evocar suas lembranças, recordar as ações dos seus antepassados, para trazer à luz a trajetória da região que tem uma história, mais que local, conjunta, de relações, a qual precisa ser reconhecida, como pilar para o seu desenvolvimento. (Raízes, 2022)

Esse fenômeno, que iniciou pequeno e singelo, atingiu 30 edições, com 27 livros publicados ou no prelo. Cada encontro dava origem a um livro, com a coletânea das comunicações e palestras apresentadas ao longo de sua programação. Tal qual os anais de eventos acadêmicos, estas obras possuem artigos individuais ou coletivos, com número limitado de páginas e que, quando editada, era distribuída tanto para os autores como para as bibliotecas públicas e escolares da cidade em que ocorreu o evento.

Essa mobilização da comunidade exaltando e comemorando sua memória e história, a partir do final do século XX, pode ser situada dentro da vaga memorial, indicada por Hartog “Nesta nova configuração, o patrimônio se encontra ligado ao território e à memória, que operam um e outro como vetores da identidade: a palavra chave dos anos 1980.” (Hartog, 2006, p. 266). Os pequenos municípios do nordeste gaúcho abraçaram essa tríade: memória, território e identidade através destas festas de história que iremos apresentar. Elas demandaram e ainda demandam (posto que seguem ocorrendo) organização complexa, engajamento das comunidades, acionamento dos intelectuais locais e acadêmicos e a disposição de debate sobre a memória e história local.

A organização

Os eventos *Raízes* ocorreram e ocorrem em cidades de pequeno e médio porte. A maior parte delas possui até 50 mil habitantes. Promover um evento desta monta, com duração entre quatro e seis dias, com comunicações, mesas de debates, palestras, conferências, atividades culturais e gastronômicas, traz uma complexidade agravada pela pouca estrutura dos municípios pequenos. No caso do *Raízes* ele conta com o engajamento da prefeitura, dos intelectuais locais e da população da cidade que o acolhe.

Os primeiros encontros iniciaram sob o formato de convite às prefeituras para abraçarem o projeto. Barroso, a organizadora, ou os intelectuais locais, entravam em contato com os prefeitos ou secretários de cultura e educação da cidade e sugeriam que sediasse o evento. Contudo, depois do *Raízes* tornar-se conhecido, Barroso passou a ser

solicitada, tanto pelos prefeitos como por membros da intelectualidade local, para que este ocorresse no seu município, organizando uma agenda para dois ou três anos. Ela conta como foram feitas as primeiras convocações, inicialmente provocando os pesquisadores locais:

Para tanto, em 1990 o município-mãe fez um primeiro chamamento aos pesquisadores, historiadores, professores e animadores culturais dos municípios descendentes, para iniciar um grande debate, além de estimular a pesquisa a fim de iniciar um grande levantamento das raízes comuns e assim apontar saídas próprias para o desenvolvimento regional. (Barroso, 1992, p. 6)

A preparação desta *feira* demandava engajamento dos organizadores junto ao poder público e às lideranças locais. A prefeitura deveria firmar um acordo de cooperação financeira para a publicação do livro que conteria todos os textos enviados das comunicações, tal qual uma publicação de congresso acadêmico. Além disso, era necessário buscar o espaço para o encontro, e os melhores locais para a realização das ações eram salões paroquiais, clubes sociais, auditórios ou ginásios escolares. Uma rede de contato complexa se estabelecia:

Primeiramente foi feito um trabalho de conscientização da importância do resgate histórico, junto aos diretores de escolas, professores, pais e alunos da sede do município e interior. O resultado foi positivo e os objetivos foram alcançados. Todas as escolas participaram e também as comunidades do interior trazendo ao conhecimento do grande público como surgiram, quais foram os primeiros moradores, os costumes de uma época e o desenvolvimento social, econômico e religioso. (Zaparolli, 2012, p. 518)

Escolhida a sede, contatos feitos, lugar preparado, começavam os convites. A prefeitura veiculava em seu site o anúncio do evento e as fichas de inscrição. Além disso, as redes de intelectuais locais - cientes desde o último evento - também se mobilizavam para divulgar entre seus pares. Os organizadores entravam em contato com os jornais locais, rádios e organizações comunitárias. O evento era feito quase no mesmo formato dos encontros acadêmicos. Havia inscrição com o título do

trabalho, equipamentos necessários para apresentação e preferência de dias e turnos. Além dos dados do proponente, era necessário entregar o material para a publicação. Temos um exemplo das regras nesta ficha de inscrição para o *Raízes de Palmares do Sul e Capivari do Sul*.

ATENÇÃO

1. Tempo máximo para cada comunicação: até 10 minutos
2. O comunicador deve entregar, impreterivelmente, até o dia da apresentação do trabalho: - 1 cópia em Cd (Word – fonte: Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5; título em letra maiúscula; nome do autor em letra minúscula, indicando-se abaixo: profissão, titulação máxima ou cargo e o município de origem);- o texto completo impresso e até três fotos digitalizadas em 300 dpi (verificar com técnico na área), caso tenha imagens.
3. O texto de apresentação no evento *Raízes* é um resumo/resenha/síntese, de, no máximo, uma página (letra 12, espaço 1,5).
4. O tema escolhido pode tratar dos municípios de Palmares do Sul e Capivari do Sul, como também, dos outros 76 municípios do Quadrante Patrulhense.
5. O texto, na íntegra, será publicado na obra *Raízes de Palmares do Sul e Capivari do Sul*.
6. A ficha poderá ser reproduzida para inscrição de mais de um trabalho.
7. Enviar esta ficha preenchida até o dia 14 de outubro - último prazo para a Secretaria Municipal de Educação-SME Palmares do Sul, aos cuidados de Roberta Lang – Rua Nossa Senhora dos Navegantes, 442, Centro, CEP.: 95540-00, Palmares do Sul, ou para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Capivari do Sul, aos cuidados de Pedro Airton Bastos – Av. Adrião Monteiro, 2330, Centro, CEP.: 95552-000 -Capivari do Sul. (Donner, 2015, p. 212)

Um dos exemplos de organização foi o caso da cidade de Capão da Canoa. A Sociedade Amigos de Capão da Canoa sediou o evento, levado adiante por uma equipe da prefeitura que se dividiu em Comissão de Pesquisa, Coordenação do Evento, Hospedagem e Alimentação, Apresentações Artísticas, Decoração, Divulgação e Cerimonial, Transporte e Exposição. Essas comissões foram responsáveis pelas reuniões com os municípios vizinhos, com as entidades da cidade, com as associações e com as famílias nas escolas.

Os encontros foram tomando corpo ao longo dos anos, o primeiro EMOSAP, tinha apenas nove palestrantes e nove comunicadores; no segundo, em São Francisco de Paula, além dos palestrantes, as comunicações subiram para dezesseis; em Tramandaí, no terceiro ano, o evento contou com dez palestrantes e doze comunicações. Pelo número ainda tímido de autores, os três eventos foram condensados em um único livro. A partir de então, a fama e importância dessa “festa de história e memória” foi trazendo mais colaborações. Os pesquisadores e historiadores locais passaram a participar com mais frequência, encontrando nesse evento acolhida para apresentarem suas pesquisas, levadas a cabo de forma autônoma e a partir de seus interesses pessoais, sobre o passado da região. Nesses eventos eles apresentavam seus estudos e suas teorias sobre fatos históricos, como no exemplo abaixo, texto de José Krás Selau, que se denominou eletricitista, pesquisador e historiador da Colônia de São Pedro, em Torres:

Observando alguns documentos existentes, lendo alguns artigos e crônicas de jornais, cheguei a uma conclusão um tanto ousada, discutível é claro, sobre a colonização em Torres por imigrantes alemães. [...] Os colonos assim passaram a trabalhar e lutar visando somente a sobrevivência, tornando-se incautos, analfabetos, perdendo seus hábitos, costumes, cultura, folclore, etc., enfim perderam as próprias raízes, o que os levou a desenvolver uma mentalidade retrógrada, sem precedentes e que lamentavelmente foi legada a todos os descendentes, tendo chegado até nossos dias. (Selau, 1996, p. 106)

O espaço de discussão e o contato entre os intelectuais com seu círculo e com acadêmicos promoveu interessantes trocas, relatadas nas entrevistas colhidas para o desenvolvimento da tese. Mas, para além disso, é possível perceber que um circuito se estabelece e se fortalece com esses encontros, já que encontramos um significativo número de autores/comunicadores que se repetem nos diversos eventos. Nas 14 obras estudadas para a tese, Nilza Huyer Ely, historiadora local, publicou 19 artigos, mesmo número que Véra Lúcia Maciel Barroso, a organizadora, seguida de Lézia Maria Cardoso de Figueiredo, com 13

artigos, Ruy Ruben Ruschel e Marília Daros, com 11 textos, e Pércio de M. Branco e Leda Saraiva Soares, com 10 artigos (Donner, 2015, p. 98).

No último evento, realizado entre os dias 20 e 23 de outubro de 2019, seguido na sequência do *Raizinha* (mesmo encontro, mas com a temática específica sobre a cidade de Santo Antônio da Patrulha) nos dias 24 e 25 de outubro de 2019, foram feitas treze sessões de comunicação, quatorze palestras e onze painéis, uma vasta programação que incluiu sessões de arte local, lançamentos de livros e sarau literário; atividades que movimentaram a cidade de quase 43 mil habitantes.

Os convidados

A premissa “familiar”, em que as cidades seriam parentes/descendentes do município original, era o principal motivo para participação no evento. A Província de São Pedro (antigo nome do estado do Rio Grande do Sul), teve quatro grandes municípios originários, criados em 1809: Porto Alegre, Rio Grande, Rio Pardo e Santo Antônio da Patrulha. Este último tinha limites que iam à região de Vacaria, Campos de Cima da Serra e todo Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Portanto, a divisão territorial que ocorreu posteriormente criou centenas de municípios. O laço que os unia foi definido em um gráfico, que estampa a contracapa dos livros, dos banners de divulgação. Além disso, representantes políticos dos municípios “parentes” são convidados e costumam se fazer presentes.

Ao longo dos anos 1990, quando o evento *Raízes* legitimou-se junto aos municípios gaúchos, a imagem da árvore genealógica torna-se uma importante conexão e representação de laços culturais. Ela materializa a conexão perdida e reforça a ideia de raiz em comum. Essa representação mobilizadora das cidades da região foi elaborada por Barroso como uma forma de tornar mais claras as conexões entre as cidades e, com isso, fomentar as memórias em comum. Dentre os diversos sentidos dados para o conceito de representação, Roger Chartier (2011, p. 17) o apresenta como um elemento que permite ver um objeto ou pessoa ausente, que ocupa o seu lugar, passando então a ser presença. A função dessa imagem, então, é colocar o município

sede do encontro em conexão com a cidade “mãe” e com os demais “descendentes”, relembrando e retomando essa parentalidade perdida - que pretende ser representada pela pesquisa de seus historiadores locais.

Essa figura também retoma e reforça, tal qual uma matriarca, a importância da cidade de Santo Antônio da Patrulha para as demais, já que a visita da “mãe” aos municípios que dela se emanciparam pretende trazer junto a memória e a história dos tempos passados. É importante notar que a maioria das comunicações e pesquisas publicadas nos volumes dos *Raízes* não trata sobre o passado recente, mas sobre fundação, emancipação, velhas tradições, evitando questões políticas atuais ou de classe. O evento, por ter diversos participantes com diferentes formações, traz concepções de História que eventualmente se chocam ou contradizem. De modo geral, os historiadores locais compreendem a escrita da História ainda dentro da percepção de que a “História é mestra da vida”. Com isso, as discussões contextuais, contemporâneas, de gênero e classe são apagadas em favor de uma narrativa de um passado pacificado. Na apresentação do *X Raízes*, que ocorreu em 1999, por ser uma edição comemorativa dos dez anos de evento e que retornava para Santo Antônio da Patrulha, podemos encontrar referências dessas figuras:

Mas antes, ou seja, a seguir, a preparação do *X Raízes – a reunião da grande família* anunciava um apoteótico encontro regional, que efetivamente resultou para além da arte vista e da emoção sentida, em 175 falas de conteúdos significativos e enriquecedores para a compreensão da história do nordeste do RS. O novo município de Carará realizou um trabalho envolvente nas suas comunidades, cuja participação revelou o potencial extraordinário dos caraaenses. E quantos filhos, netos, bisnetos e trinotos (vieram também irmãos e primos) que a matriarca acolheu? O município-mãe se viu por todas as falas, mais próximo e irmanado, por se reunir (unir de novo) com os que de seu ventre brotaram e/ou desabrocharam. (Bier, 2000, p. 27).

O título do evento também carrega uma força imagética que reforça a proposta memorial. Segundo Chartier (2011, p. 23), “As representações possuem uma energia própria, e tentam convencer que o mundo, a sociedade ou o passado é exatamente o que elas dizem que

é”. Assim, ao lançarem um evento municipal, de história, em que as pessoas são convidadas a partilharem suas pesquisas e memórias através de comunicações, o próprio título em si já marca o que se espera que seja dito. Uma história que vai da raiz aos ramos, reafirmando os laços identitários entre os municípios.

Os municípios são ora convidados, ora anfitriões, mas essa festa de história local não acontece sem os/as participantes. O público desses eventos é diverso. A publicidade - convite - era feita no site da prefeitura, nas rádios e jornais locais, também nas igrejas e escolas. A parceria com a secretaria de educação e cultura garante o engajamento da rede escolar municipal no projeto. Os servidores municipais participavam na organização, com a mobilização de professores e de alunos. Estes, muitas vezes, eram instigados a criarem a capa do livro, fruto do evento, apresentarem suas pesquisas - o que trazia também os familiares para assistir às comunicações - e encenarem danças típicas. Com a organização feita e os convidados avisados, iniciava-se a festa.

A festa

À medida que o *Raízes* acontecia, de município em município, a forma de planejamento se aperfeiçoava. De modo geral, quanto à organização das falas dos convidados, o evento dividia-se em palestras, painéis e comunicações. As palestras tinham duração entre 30 minutos e uma hora, e os painéis, entre uma hora e uma hora e meia. Já as sessões com diversas comunicações, como nos congressos acadêmicos, ocorriam durante a manhã e à tarde em uma duração maior. A peculiaridade é que não havia mesas temáticas, ou seja, todas as falas eram apresentadas no mesmo espaço, entre uma palestra ou painel, como pode ser percebido ao analisar a programação (Donner, 2015).

Essa forma de organização, que se aproxima do formato de um evento acadêmico, mas com um clima celebrativo, encontrado nas falas das autoridades, nas apresentações culturais e nas homenagens aos pesquisadores e personalidades de destaque da região, davam a essa atividade um ritmo e um *clima* próprios. Com isso, o movimento em torno do *Raízes* quebrava o ritmo da cidade por alguns dias, com

pessoas diferentes circulando, as escolas se movimentando para o salão paroquial ou o clube da cidade, a feira de produtores locais, com palestras, apresentações e shows musicais. Por isso, é interessante observarmos as justificativas publicadas pelos organizadores do evento nos prefácios, em que contam sobre o empenho na realização do encontro:

Os mais importantes fatos e acontecimentos históricos, bem como personagens célebres dessa trajetória são descritos e analisados, nas conferências, nas palestras, nas comunicações, etc. É uma verdadeira viagem de ida ao passado e volta ao presente, vislumbrando o futuro, acompanhando a evolução do homem que construiu sua história e a de uma região, em busca de sua identidade e plena realização na liberdade de poder construir mundos, criar coisas diferentes, ampliar seu espaço e suas ações por mais lugares..., viver e fazer a vida acontecer! (Rodrigues 1996, p.15)

Vale assim ressaltar a importância que têm nesse contexto, os idealizadores do evento em questão. Eles são a expressão mais autêntica dos resultados frutificantes que podem ser colhidos mediante uma iniciativa de tamanho porte, nos mostrando com conhecimento de causa, com sua coragem e ousadia que necessitamos de referenciais de outros tempos, de outras condutas e de outras experiências humanas para tecermos a própria continuidade do cotidiano normal de nossas vidas. Sem este Norte, não conseguiremos saber muito do que somos e, sequer, também o que é preciso mudar e o que pode permanecer para que a própria sociedade em que vivemos melhor se organize e, nós próprios, possamos aprender com esta bagagem para nos superarmos e seguirmos em frente, dando sequência e refazendo a nossa própria história. (Quadros, 1996, p. 17)

Uma festa popular para comemorar e rememorar a história da região, elaborada e organizada por uma historiadora acadêmica com trânsito local, em que participam desde professores universitários até alunos da educação básica, em que a “senhorinha” se sente à vontade para contar suas memórias, e o historiador local vê seu espaço de mostrar suas pesquisas e descobertas é o que torna esse evento um espaço importante para circulação das narrativas sobre o passado, para as discussões sobre memória e história local.

A escrita da história local e a história pública

Diversos historiadores detectaram um crescente interesse do público pelo passado no final do século XX. Entre eles, François Hartog (2006) coloca o fenômeno como um dos elementos do presentismo, dessa aceleração do tempo. Segundo ele, subitamente vivemos esse momento presente estendido, olhando para um passado e nublados de futuro. Nesse contexto, a evocação do passado, os monumentos e a vaga de patrimonialização, tentando “salvar” a memória prestes a ser esquecida, pode explicar também o surgimento e sucesso desses eventos. No site do evento, localizando seu início em 1989, a necessidade de busca de um passado em processo de apagamento é ressaltada:

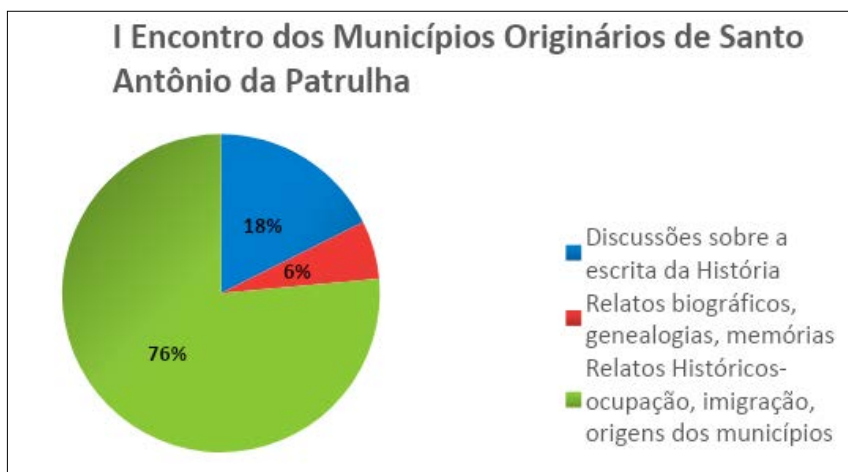
Desta história regional pouco se sabia até a década de 1980, especialmente de como as emancipações foram se sucedendo e quais suas condições e obstáculos, seus trâmites e sucessos, suas relações e possibilidades de integração frente às histórias locais. Enfim, a escrita desta realidade precisava ser feita e divulgada. (Raízes, 2022)

Esse interesse pode ser percebido nos cenários locais quando buscamos as datas de fundação de museus de cidade, a publicação de livros sobre a memória local e, em nosso caso, os eventos *Raízes* com o aporte de recursos de pessoal e financeiros das prefeituras e organizações da sociedade social. A promoção das “festas” de história encontraram um solo fértil nessa *retórica da perda* (Gonçalves, 1996). Esse discurso sobre o passado, focado na origem, fica mais claro quando mapeamos os temas dos artigos publicados. No primeiro livro, que corresponde a um compilado dos primeiros três encontros *Raízes*, 82% tinham como objeto: relatos biográficos, genealogias, memórias ou versavam sobre fundação e origens dos municípios.

E, quando acompanhamos as publicações do evento em longo prazo, percebemos que essa tendência a destacar narrativas de um passado distante, uma história memorialista e, muitas vezes, laudatória, segue ganhando espaço à medida que avança no século XXI. Os historiadores

locais, sobretudo, afastam-se das discussões sobre a história recente dos municípios, foco de suas pesquisas. Muitos fatores levam a isso, entre eles, as próprias ligações políticas que, nas pequenas cidades, são muito mais próximas: como intelectuais locais, em geral conhecem o prefeito, os vereadores e os antigos ocupantes dos cargos. No gráfico seguinte, podemos ver um aumento das homenagens entre os artigos publicados na edição de 2009, 20 anos após o primeiro encontro.

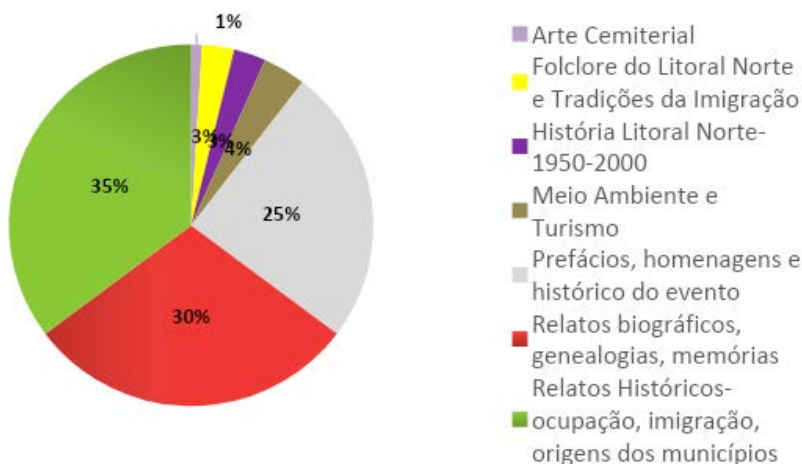
GRÁFICO 1. TEMAS ABORDADOS NO I ENCONTRO DOS MUNICÍPIOS ORIGINÁRIOS DE SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA (1990)



Fonte: Raízes de Santo Antônio da Patrulha, São Francisco de Paula e Tramandaí. Total de artigos: 18 (Donner, 2015, p. 154).

GRÁFICO 2. TEMAS DO XX ENCONTRO DOS MUNICÍPIOS ORIGINÁRIOS DE SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA - RAÍZES DE SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA, 2009

XX Raízes de Santo Antônio da Patrulha



Fonte: *XX Raízes de Santo Antônio da Patrulha*. Total de artigos: 122 (Donner, 2015, p. 158).

Se entre os historiadores e pesquisadores locais, esse passado que opera em uma chave quase positivista de escrita da História é predominante, na presença dos historiadores acadêmicos, encontramos um interessante contraponto ao apresentar as novas discussões da historiografia quando comunicam suas dissertações e teses.

Esses historiadores, arqueólogos, sociólogos, participaram do evento como convidados pela organizadora, Dra. Vera Barroso. Ela mesma, por muitos anos coordenadora de uma graduação em História em

Porto Alegre e circulando tanto na Academia quanto entre os Institutos Históricos e Geográficos, tornava as mesas de debate, compartilhadas entre o historiador local e o mestre ou doutor com sua pesquisa sobre o mesmo objeto, um campo de contato, mais do que de disputa.

Na programação, as comunicações dos moradores e pesquisadores locais eram intercaladas com a de acadêmicos. Todos se ouviam. E esse encontro entre uma narrativa mais “tradicional” de História e as produções historiográficas recentes trouxe benefícios a ambos. Historiadores acadêmicos relataram em entrevistas para a tese que deu origem a este capítulo (Donner, 2015), que, muitas vezes, descobriram fontes e localizações de documentos entre os intelectuais, por outro lado, analisando a forma de escrita desses historiadores locais, percebemos a aquisição de marcadores acadêmicos nos seus textos, como a referência aos documentos e bibliografia (Donner, 2015, p. 140).

A história local, celebrada como festa e divulgada como livro através do projeto *Raízes*, abre muitas possibilidades para discussão. Essa iniciativa permite analisar o “mundo” dos historiadores diletantes, memorialistas, suas redes, suas escritas. Também é possível investigar quais conceitos de História, Memória e Patrimônio circulam dentro das comunidades, entre outras temáticas que essas obras heterogêneas, em termos de formação dos autores e de temática, suscitam. Neste breve capítulo, queremos, após a apresentação do evento, refletir sobre sua categorização ou não como uma insurgência de História Pública.

A História Pública, vem ganhando espaço nas discussões historiográficas e práticas no Brasil. Os autores e autoras pretendem pensar sobre como os estudos de História se apresentam e são produzidos fora do ambiente acadêmico. Mas também, entender quais histórias e memórias se conectam e são produzidas e quem as produz. Segundo Ricardo Santhiago (2016):

O pensar a história pública também já está bastante consolidado, se considerarmos a expressão como uma espécie de guarda-chuva conceitual capaz de abrigar tudo aquilo que tem sido pensado e escrito em chaves como: usos da memória; usos do passado; demanda social; percepção pública da história; divulgação científica

da história; interpretação e curadoria; empoderamento e pesquisa-ção; apropriações midiáticas, literárias e artísticas da história - e assim por diante. (Santhiago, 2016, p. 26)

Queremos, contudo, frisar alguns pontos dessa abordagem relativamente nova, em termos conceituais, na academia. Santhiago explica o que seriam estes estudos:

[...] 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 uma ‘autoridade compartilhada’ é central); a história feita *pelo* público (que incorpora formas não institucionais de história e memória); e a *história e público* (que abarcaria a reflexividade e a auto reflexividade do campo). Essa tipologia ajuda a elucidar que *predominâncias* e *exclusividades* são coisas bem diferentes. (Santhiago, 2016, p. 28)

Ao longo da trajetória de trinta anos dos eventos *Raízes*, antes das ideias sobre História Pública circularem no meio acadêmico brasileiro, Barroso já promovia o contato entre acadêmicos e população na divulgação da história local, a pesquisa, a produção e a reflexão sobre o passado, muito próximo ao que Santhiago menciona como uma história feita *pelo* público. A organizadora também promovia a troca entre intelectuais acadêmicos e locais nos debates que ocorriam, partilhando estes conhecimentos com a comunidade.

Quando concluí minha tese, em 2015, com os estudos sobre História Pública tomando fôlego e se expandindo no Brasil, fui reticente em “classificar” os eventos *Raízes* como uma manifestação desse movimento. O *Raízes* surgiu do desejo de divulgação da história e da memória da região de sua idealizadora, e que foi logo abraçado pela rede complexa e rica de historiadores e historiadoras locais em que essa acadêmica transitava. Ao longo dos trinta anos, não foram poucos os relatos de pessoas que, assistindo aos eventos, sentiram-se convocadas a apresentarem suas memórias e suas reflexões. Essa valorização do passado, ainda que muitas vezes, em um discurso glorificador e elogioso,

trouxe a circulação de conhecimento acadêmico, mas também uma sensação de pertencimento às pessoas que participaram.

Outro elemento da dimensão pública identificado, quando observamos os artigos editados ao longo dos trinta anos de eventos, está no contato entre acadêmicos e amadores e o impacto disso na produção da história local. A partir da análise dos artigos para a tese, pudemos verificar que essa troca se materializou na forma de escrever a história local. A apropriação dos métodos e formatos de escrita, com a indicação mais clara das fontes, a apresentação da bibliografia e do jargão historiográfico passaram a aparecer nos artigos de historiadores amadores.

Todavia seria anacrônico qualificar o *Raízes* como História Pública, tal qual o movimento tem se pensado no meio acadêmico. Marta Rovai, ao falar sobre os historiadores como mediadores do passado, explica que eles podem se colocar diante de novos narradores que não apenas consomem sua história, mas participam da construção e das escolhas sobre o que é apresentado (Rovai, 2018, p. 190). Nessa medida, podemos indicar que os esforços de Barroso, agitando o cenário da região, instigando os intelectuais locais a participarem da organização e da divulgação de seus trabalhos, buscou democratizar as diversas narrativas sobre o passado: memórias, crônicas de cotidiano, genealogias de famílias locais e pesquisas históricas, ainda que amadoras no formato.

Ao refletirmos sobre História Pública e seu alcance, Thomas Calvin definiu desta forma: “Segundo vejo, a História Pública se baseia em três ênfases particulares: a comunicação da história a audiências não acadêmicas, a participação pública e a aplicação da metodologia histórica a situações do presente.” (Calvin, 2019, p. 9). O autor também, ao longo de seu texto, que pretendia ser uma ponderação sobre a ascensão da História Pública no âmbito internacional, indica que os historiadores locais, profissionais, encontram-se na origem desse movimento em diversos países, como nos Estados Unidos e na Grã Bretanha.

A partir dessas indicações, ao pensarmos o *Raízes*, encontramos ali o desejo de comunicar a história e a memória às plateias não acadêmicas, pois, como parte indissociável da programação, ocorreu

a participação dos alunos da rede municipal de ensino. Ademais, o público e os alunos eram instigados a não se comportarem apenas como “consumidores” passivos, mas também como coautores, produtores de memórias e histórias. Além deles, toda a cidade foi mobilizada em torno da semana festiva, o local privilegiado de reunião (salão paroquial, o clube social) foi reivindicado para abrigar os palestrantes e ouvintes, por exemplo. Essa ampla audiência poderia configurar como um evento de História Pública?

Também encontramos, em alguma medida, a aplicação da metodologia histórica, pois os historiadores locais, ainda que seus escritos sobre o passado sejam considerados, muitas vezes, como inadequados pela historiografia acadêmica, para esses grupos, eles estão escrevendo História. Eles são referenciados como historiadores de determinada cidade ou região. Seria isso então História Pública?

Seguimos pensando...

Como já foi indicado anteriormente, esse capítulo é escrito a partir das reflexões que teci em minha tese sobre a escrita da história por historiadores locais, não acadêmicos, com o recorte do evento Raízes, ao longo de 20 anos. Nesse empreendimento, deparei-me com um evento complexo. O “resto” ou rastro eram os livros publicados. Mas, a partir deles, através de entrevistas, descobria-se um universo de relações de sociabilidade e legitimação entre intelectuais locais, que constituíam eles mesmos um campo, pensado aqui a partir do conceito de Bourdieu. E, abrindo ainda mais a lente, encontravam-se comunidades inteiras que haviam sido afetadas por essa “festa” de História.

Entre os atores pesquisados havia uma historiadora que possuía duplo acesso: era uma acadêmica de prestígio e uma historiadora “local” de prestígio. Havia pessoas não tituladas em História e, muitas vezes, sem nenhum curso superior, mas interessadas no passado, na memória, na história, que gastavam tempo em arquivos, coletando relatos, lendo livros e que se consideravam historiadores da cidade, especialistas. Também se encontrou promoção política, prefeitos que, ao trazerem o evento para seu

município, nos discursos publicados, apresentavam-se como “guardiões” desse passado que estava sendo esquecido e que deveria ser valorizado. Outros atores sem nome passaram pelos encontros: estudantes que foram incitados a pesquisarem a história da sua família e apresentaram a história dos bairros, da escola; artesãos e artesãs que estavam na feirinha que ocorria muitas vezes na mesma sala das palestras, como vi no encontro de Capivari do Sul (2014), e tantos outros.

Resta agora a pergunta: podemos indicar o evento *Raízes* como uma insurgência de História Pública? Diversos autores (Santhiago, Rodrigues), apontam que a democratização de acesso da História ao grande público é uma das grandes marcas da prática da História Pública. Em cada um desses encontros, a cidade e arredores receberam uma ampla programação, em um formato próximo aos eventos acadêmicos, como já foi dito, mas sem os formalismos de um congresso ou simpósio. Ou seja, havia movimento, entrada e saída de pessoas, e um livre acesso para assistir e comunicar. Os participantes tiveram contato com palestrantes extremamente qualificados em termos acadêmicos, doutores e pós-doutores, professores universitários, apresentando o resultado de anos de pesquisa sobre imigração, arqueologia, sistema escravista, política e economia. Também puderam ouvir a pesquisa desenvolvida pelo seu vizinho, pelo advogado da cidade, pelo médico, pela pessoa curiosa sobre história.

Após esse contato ouvindo os palestrantes, o público também receberia uma publicação. As comunicações e palestras viravam livros distribuídos gratuitamente para os autores e bibliotecas da região. Em uma das entrevistas realizadas para a tese, o historiador local mostrou sua estante com muito orgulho; nela estavam os livros do *Raízes* que continham seus artigos publicados. Talvez ele não soubesse, mas era “vizinho” de grandes nomes da historiografia gaúcha dentro daquele livro. Historiadores com grande prestígio em seu campo. Os professores da educação básica poderiam, utilizando os livros *Raízes* da biblioteca, preparar suas aulas sobre a história da cidade, um tema sobre o qual há muito pouco material disponível. Poderia ser essa democratização de acesso e debate um elemento de História Pública? Acredito que sim.

Resta pensar se essa história escrita fora dos padrões de nossa historiografia corrente pode ser considerada História. Os relatos publicados no *Raízes*, e em várias obras de história local que circulam nos municípios, partem de uma escrita do passado que pode ser e é por muitos, qualificada como memorialista. Todavia, a despeito do que a Academia pensa, a comunidade os acolhe como historiadores e como escritores de História. Rogério Rosa Rodrigues, pensando nas relações entre História Pública e Teoria da História apresenta essas escritas nos seguintes termos:

O fato de a história pública incluir em seu abrigo experiências de pesquisa e de narrativas há muito produzidas pelo público não acadêmico (como memórias, blogs, produções elaboradas por diletantes, por rádios comunitárias, etc.), assim como de defender a ideia de uma autoria e produção compartilhada entre seus praticantes, abre uma discussão importante sobre os procedimentos, as linguagens e os próprios limites da história acadêmica. (Rodrigues, 2018, p. 280)

A partir dessa discussão, mas, sobretudo, do caráter coletivo e participativo que o evento *Raízes* possuía por tradição, podemos indicar que, se em muitos aspectos ele não pode ser entendido como História Pública, posto que essa ideia nem existia no momento da reunião que deu origem a ele, sem dúvida ele partilhou e partilha de muitas iniciativas deste movimento.

Referências

- BARROSO, Véra Lúcia Maciel. Apresentação. In: *Raízes de Santo Antônio da Patrulha, São Francisco de Paula e Tramandaí*. (1992). Organizado por Véra Lúcia Maciel Barroso. Porto Alegre: EST Editora.
- BARROSO, Véra Lúcia Maciel. Defesa e Ilustração da noção de Representação. *Fronteiras*, Dourados, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

BARROSO, Véra Lúcia Maciel. Raízes: 20 anos municipalismo patruilhense: 200 anos. In: BARROSO, Véra Lúcia Maciel, LAUCK, Fernando Rocha (org). *XX Encontro dos Municípios Originários de Santo Antônio da Patrulha Raízes 1809-2009*. Canoas: Editora Fênix/Est, 2012.

BIER, Sonia Elisabeth; MORAES, Jandira. Prefácio I. In: BENFICA, Corália Ramos; FIGUEIREDO, Lézia M. C.; GOMES, Santino Telmo; BIER, Teresinha de Jesus Benfica; BARROSO, Véra Lucia Maciel. *Raízes de Santo Antônio da Patrulha e Caraá. X Encontro dos Municípios Originários de Santo Antônio da Patrulha*. Porto Alegre: EST Editora, 2000.

CALVIN, Thomas. A ascensão da História Pública: uma perspectiva internacional. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 11, n. 23, p. 8-28, maio/ago. 2019.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Revista Estudos Avançados*. São Paulo, Editora da USP, vol.5 no.11, Jan./Apr. 1991.

DONNER, Sandra Cristina. *História local, Memória e Ofício do historiador entre Raízes e Marcas do tempo (1990-2012)*. 2015. 220 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *A retórica da perda*. Os discursos sobre o patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ/IPHAN, 1996.

HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. *Vária História*, Belo Horizonte, vol. 22, nº36; p. 261-273, jul/dez 2006.

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

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA. *Raízes de Santo Antônio da Patrulha acontece no município mãe em outubro*. Disponível em: <http://www.santoantoniodapatrulha.rs.gov.br/pmsap/noticias/Raizes-de-Santo-Antonio-da-Patrulha-acontece-no-municipio-mae-em-outubro-5096>. Acesso em 30/08/2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA. *Representantes dos municípios originários de Santo Antônio da Patrulha fazem resgate histórico*. Disponível em: <http://www.santoantoniopatrulha.rs.gov.br/pmsap/noticias/imprimir/Representantes-dos-municipios-originarios-de-Santo-Antonio-da-Patrulha-fazem-resgate-historico-5162>. Acesso em 30/08/2020.

QUADROS, Terezinha Conceição de Borba; ELY, Nilza Huyer; BROCCA, Maria Roseli Brovedan. Apresentação. In: ELY, Nilza Huyer. *II Simpósio sobre Imigração Alemã no Litoral Norte/RS- Torres Marcas do tempo (2003)*. Porto Alegre: EST Editora.

QUADROS, Terezinha Conceição de Borba; ELY, Nilza Huyer; BROCCA, Maria Roseli Brovedan. Raízes de Torres I: um ramo frondoso que nasce na árvore histórica dos municípios do Nordeste do Rio Grande do Sul. In: *Raízes de Torres*. VI Encontro dos Municípios Originários de Santo Antônio da Patrulha. (1995) Organizado por Vera Lúcia Maciel Barroso, Terezinha de Borba Quadros e Maria Roseli Brovedan Brocca. Porto Alegre: EST Editora.

RAÍZES. *História do Encontro*. Disponível em: <https://www.raizesdesap.com.br/apresentacao.html> Acesso em: 12/04/2022.

RODRIGUES, Clóvis, Webber. Prefácio. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel; QUADROS, Terezinha Conceição de Borba; BROCCA, Maria Roseli Brovedan. *Raízes de Torres*. Porto Alegre: Est Editora, 1996.

RODRIGUES, Rogério Rosa. A história pública serve para a teoria da história, e vice-versa? In: MAUAD, A.M.; SANTHIAGO, R.; BORGES, V. *Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 277-291.

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

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

SELAU, José Krás. A mentalidade dos imigrantes alemães. In: BARROSO, Véra Lúcia Maciel; QUADROS, Terezinha da Conceição; BROCCA, Maria Roseli Brovedan. *Raízes de Torres*. Porto Alegre: editora Est, 1996.

ZAPAROLLI, Nelci. Depoimento. In: *Raízes de Santo Antônio da Patrulha*. XX Encontro dos Municípios Originários de Santo Antônio da Patrulha. Organizado por Fernando Rocha Lauck e Véra Lúcia Maciel Barroso. Porto Alegre: EST Editora, 2012.

HISTÓRIA PÚBLICA E PATRIMÔNIO

A FESTA DO MAROLO E O COMPARTILHAR DE SABERES DOS PRODUTORES RURAIS EM PARAGUAÇU, MINAS GERAIS

Cristiane Maria Magalhães, Gilmara Aparecida de Carvalho, Roberto Brasileiro Prado e Sandro Aduino Palhão

“Quase todo o mundo tinha medo do sertão; sem saberem nem o que o sertão é. Sertanejos sabidos sábios. Mas o povo dali era duro, por demais”, escreveu Guimarães Rosa em *Manuelzão e Miguilim* (2001, p.105). O sertão da literatura roseana é um lugar místico, onde sobrevivem os fortes. As plantas que vingam no sertão-cerrado também precisam ser fortes, como os homens. Pequi, jenipapo e marolo são frutas típicas do cerrado, com aroma e sabor marcantes que não agradam a todos os paladares de imediato.

Com o desmatamento intensivo do cerrado brasileiro, em todas as regiões onde há ocorrência desse bioma no Brasil, os frutos típicos do maroleiro diminuíram. A escassez, juntamente com os processos de reconhecimento e de valoração da planta e sua fruta como patrimônio cultural de Paraguaçu, promoveram, a partir do ano de 2008, uma ressignificação, conotação positiva e valor identitário.

Desse modo, o intuito deste capítulo é demonstrar como o marolo se tornou símbolo e patrimônio cultural de Paraguaçu, município situado na região Sul de Minas Gerais. Ao se tornar protagonista, a Cultura do Marolo se transformou em elemento fundamental do desenvolvimento socioeconômico e ambiental local. Portanto, o foco de nosso estudo é o valor simbólico e cultural que a planta e a fruta adquiriram e compreender como a ativação desse patrimônio natural/material/imaterial ocorreu por meio da conscientização das pessoas e de ações educativas.

De igual modo, o capítulo analisa o uso público da história e do patrimônio pela comunidade de Paraguaçu para criar uma narrativa

a respeito de si própria atrelada à cultura do marolo e seus derivados. Assim, podemos afirmar que é estabelecido um diálogo com a história pública quando o uso do passado – ou de sua narrativa – torna-se útil para o presente e no desenvolvimento de políticas públicas relacionadas ao patrimônio material e imaterial (Almeida; Rovai, 2013).

Sobre a planta

A planta cientificamente denominada como *Annona crassiflora* Mart, pertence à numerosa família das anonáceas, ordem *Magnoliales* e reúne 2.400 espécies. O seu fruto recebe diversas designações em regiões distintas da porção central do Brasil, tais como: marolo, araticu ou araticum, arixicum, ariticum, articum, bruto, cabeça-de-nêgo, pinha-do-cerrado, pasmada, cortiça-de-comer, fruta-do-conde pequena, imbirá, anona, ata, condessa, coração-de-boi e pinha. A germinação da *Annona Crassiflora* Mart é lenta. As sementes ficam em dormência cerca de duzentos dias debaixo da terra antes que os primeiros brotos irrompam a terra seca do cerrado brasileiro. Normalmente, é no período chuvoso que a planta escolhe para conhecer a luz do sol. A frutífera, típica do cerrado, desponta naturalmente em lugares mais improváveis e se mantém mesmo em temperaturas extremas, eventualmente com escassez de água, sol escaldante, mas também em épocas de excesso de chuvas e invernos com geadas, como é comum no Sul mineiro.

O *maroleiro* possui tronco tortuoso, com cerca de 20 a 30 cm de diâmetro. Os seus galhos crescem em diferentes formatos, conformando uma árvore de porte médio, que alcança entre 4 e 8 metros de altura. O peso de uma fruta de marolo varia entre 1,5 a 5 kg, e sua frutificação se dá entre os meses de fevereiro e março, como observado por Saint Hilaire no século XIX. A quantidade da produção depende das variações de temperatura e de um *optimum* climático.

Geralmente, com ocorrência espontânea e de difícil disseminação e cultivo, a espécie é descrita e ilustrada no Brasil pelo menos desde o século XVIII. A infrutescência comestível é identificada pelo seu forte aroma perfumado e sabor marcante, como é comum às frutas do cerrado. A sua baga redonda possui casca espessa marrom

e, quando madura, tem em seu interior tons de amarelo, rosáceo ou branco com caroços (sementes) que, após processados, transformam-se na polpa da fruta. No Sul mineiro, a espécie é popularmente conhecida como marolo e vamos nos referir a ela dessa forma neste capítulo.

A polpa da fruta possui alto valor nutritivo e teores elevados de açúcares, proteínas, vitaminas e sais minerais (Telles et al., 2003). Ela pode ser consumida *in natura*, quando madura, ou na forma de sucos, licores, sorvetes, cervejas, bolos, geleias, etc., a partir da polpa processada. (Figura 1)

FIGURA 1. MAROLO, 2018 (ÓLEO SOBRE TELA,
60 X 80 CM)



Artista paraguaçuense: Sônia Maria de Souza Pedro Coleção particular
Fotografia: Gilmara Aparecida de Carvalho

O viajante francês Saint-Hilaire nomeou-a de planta indígena, que ao seu ver, precisava ser “civilizadas”, como os homens do século XIX. Admirado com o nosso cerrado pouco habitado, escreveu sobre a *Annona crassiflora*: “esta árvore cresce nas florestas da província de

Minas. Seus frutos estão maduros no mês de março. [...] crescem nas florestas ou nas regiões descampadas” (Saint-Hilaire, 2009, p. 169-170).

Em 1886, o jornal *O Baependyano* (1886, p.3) publicou que o Sr. Joaquim Francisco de Faria produzia licor de marolo em sua pequena fábrica em Varginha (MG). Por essa nota, sabemos que o fruto já era processado e comercializado desde final do século XIX. Cento e trinta e cinco anos depois, o licor de marolo ainda é produzido e bastante apreciado em Minas Gerais. (Figura 2)

FIGURA 2. MAROLO MADURO – SÍTIO DO SR. JOSÉ SILVÉRIO DOS SANTOS – PARAGUAÇU-MG



Fotografia: Maria Aparecida Araújo – Foto Araújo, fevereiro de 2021.

O termo *maroleiro* designa a árvore do *marolo* e, também, quem vive da exploração econômica dela, seja no cultivo ou nos processos de beneficiamento. Até a década de 1980, aproximadamente, a acepção *maroleiro* não possuía sentido positivo e de destaque como nos dias atuais. É provável que pela abundância da fruta nos campos de Paraguaçu, embora estivesse presente no imaginário e na culinária local desde a ocupação daquelas terras, a fruta não era reconhecida pelo seu valor identitário e patrimonial.

A cultura do *marolo* remete aos primórdios da origem do município, que possui uma estreita faixa de cerrado, atingindo principalmente os bairros rurais do Macuco, Alves, Chico dos Santos e do distrito de Guaipava. A venda de *marolos*, historicamente, ocorre desde o final do século XIX, como vimos pela nota a respeito do licor em Varginha.

Em Paraguaçu, no ano de 1912, um livro-caixa da família Andrade já registrava a aquisição de *marolos* para a produção do licor, e no ano seguinte, o registro era da comercialização do licor para as cidades do entorno e até mesmo para outros estados. A fórmula desse primeiro licor é mantida pela família Andrade até os dias atuais (Acervo de livros de registros da família Andrade). Como tradição familiar, o beneficiamento da polpa do *marolo*, seja na forma de licor ou de outros produtos como doces, bolos, sorvetes, etc., tornou-se um saber transmitido de geração em geração, em que os seus detentores guardam como segredo familiar aquela receita específica.

No entanto, foi somente a partir da década de 1980 e 1990 que o marolo começou a receber, de fato, destaque e valoração positiva por setores do poder público do município, sendo que a sua relevância econômica e patrimonial foi se incorporando no imaginário da população até se tornar parte da identidade local, como veremos adiante com a criação do Brasão do Município e a invenção de uma Escola de Samba que recebeu o nome de “Marolo Atômico”. As valorações positivas no cenário local que a cultura do marolo recebeu fez com que culminasse na patrimonialização dos bens: Modo de Fazer Licor e Doces de Marolo, em 2009, e da Festa do Marolo, em 2020. A própria Festa do Marolo é resultado da construção da identidade local a partir das referências ao fruto. Ela foi criada e estruturada a partir de duas iniciativas: o projeto Marolo: um fruto, várias ideias, de 2007, e com a Associação Terra do Marolo, fundada em 2011.

É importante ressaltar que, apesar do pressuposto fundamental de que os processos de reconhecimento do patrimônio cultural devem ocorrer a partir do que já é relevante para determinada comunidade, é a construção da valoração em torno do bem cultural que

cria narrativas qualitativas e promove a difusão daquele bem material ou imaterial. Com o *marolo* foi exatamente o que aconteceu nos processos de reconhecimento da planta e da fruta como identitárias para a comunidade de Paraguaçu. Foi necessário um movimento articulado entre diversos setores para a sua ativação patrimonial, uma vez que a cultura do marolo já se fazia presente no cotidiano e no imaginário local. E, talvez, por ser tão comum e habitual, o *marolo* não tenha sido reconhecido antes como patrimônio cultural.

No Carnaval de 1982, por exemplo, uma escola de samba se autodenominou de Escola de Samba *Marolo Atômico*, sendo a vencedora do desfile de carnaval daquele ano. O Jornal local *A Voz da Cidade*, publicou manchete em primeira página *Deu Marolo no Carnaval*, em sua edição de 27 de fevereiro de 1982. Com o enredo *Sua Majestade, o Samba*, a escola Marolo Atômico era campeã pela segunda vez no carnaval local (tinha sido campeã em 1981). (Figura 3)

FIGURA 3. MANCHETE



Acervo do jornal A Voz da Cidade, edição de 27 de fevereiro de 1982.

Em 1987, foi instituído o brasão do município e o *marolo*, juntamente com o café, destacou-se como símbolo de Paraguaçu. Nos anos 1990, o nome *marolo* batizou diversas atividades esportivas, tais como o Enduro do Marolo – 1995, o “1º Trilhão do Marolo” e a “1ª Copa Marolo de futebol de Campo Categoria Veteranos”, de 2008. Em 1996 deu título ao livro “Humor na Marolândia”, de autoria de

Marcos Vinicius Ribeiro Dias. Estimulou a criação da paródia “Samba Safado” (1998), de autoria do Sr. Sebastião Castilho Silvério, morador e produtor residente num bairro de tradicional cultura do marolo. Em 2008, serviu de mote para um grupo de turistas paraguaçuenses no Cruzeiro Marítimo – Navio “Splendour of the Seas”, que se autointitularam: “Maroleiros de primeira viagem”. Além disso, como arte pública, o *marolo* serviu de inspiração para a produção de várias telas e desenhos de artistas plásticos locais, em diferentes épocas.

As ações patrimoniais em Paraguaçu

O que todos esses dados nos revelam? Que o *marolo* integrava o imaginário coletivo do povo de Paraguaçu e que a comunidade se representava a partir do nome da fruta, de forma muitas vezes cômica. No entanto, apesar da presença do *marolo* no imaginário coletivo local, foi realizado um concurso para escolha do símbolo do município, em 1998. As escolas ficaram responsáveis pela apresentação de um elemento significativo da cultura e da história local, previamente selecionados. A Escola Rural Fundamar – Fundação 18 de Março – ficou incumbida de apresentar o *marolo* como candidato a símbolo municipal.

Contudo o concurso que mobilizou a população e os estudantes locais, elegeu o monumento do avião, um modelo T6-D 1261, doado pela aeronáutica para o município. O marolo não apareceu nem entre os finalistas. A escolha do avião como símbolo do município e a relação com a aviação, desde os anos 1940, promoveu certa disputa memorial com o marolo. A aviação é, ainda hoje, motivo de orgulho para os paraguaçuenses, que ostentam o modelo de aeronave no trevo principal de acesso ao município, localizado na BR-491, visível para todos que circulam na rodovia. A história da aviação em Paraguaçu é rememorada e recontada, sempre relacionada como se fosse uma vocação local natural.

No que diz respeito ao *marolo*, em 2008, o desmatamento intensivo do cerrado promoveu a escassez da fruta no município. Uma matéria do jornal *A Voz da Cidade* estampou em sua capa naquele ano a pergunta: a população de Paraguaçu ainda merecia o apelido de

“maroleiros”? Uma série de entrevistas dos repórteres Sérgio Leonardo Pereira e Roberto Brasileiro Prado com produtores de *marolo* local evidenciou o desânimo generalizado, tanto em relação à baixa produção quanto aos processos de beneficiamento.

Foi nesse cenário de desvalorização da fruta e risco de desaparecimento dessa planta que se desenvolveu o projeto *Marolo: um fruto, várias ideias!*, em 2008. A iniciativa foi coordenada pelo Museu Municipal Alferes Belisário Rodrigues da Cunha, Prefeitura Municipal de Paraguaçu, Conselho Municipal do Patrimônio Cultural, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Departamento Municipal de Agricultura, escritório local da Emater, Universidade Federal de Alfenas, escolas locais – entre elas a Escola Estadual Fundamar, - Fundação 18 de Março e voluntários. Foram realizadas diversas ações coordenadas entre todas essas entidades envolvidas ao longo daquele ano e nos anos seguintes.

O Projeto *Marolo: um fruto, várias ideias!*, teve a intenção fundamental de promover o *marolo* e o seu valor identitário local, rememorando sua inserção na história e, principalmente, sua relevância socioeconômica para o município. Ele se tornou um sucesso no sentido de criar valor identitário e cultural em Paraguaçu, além de sua difusão.

Várias atividades se destacaram naquele momento: Exposição de trabalhos de estudantes no Museu Municipal Alferes Belisário, quando aproximadamente 1.000 visitantes a prestigiaram; palestra sobre a importância da preservação da cultura do *marolo*, no auditório lotado da Câmara Legislativa Municipal; a feira gastronômica artesanal “Delícias feitas com Marolo”, que contou com a participação de várias culinárias locais; o *marolo* também foi tema para o desfile de 7 de Setembro da Escola Municipal Professora Maria Antonieta Alvarenga. Em 2009, aconteceu a prática desportiva denominada de “Marolada”, com caminhada, corrida e ciclismo.

Essa série de eventos coordenados e multi-institucionais, promovidos com a intencionalidade de reinserir o *marolo* no espaço socioeconômico de Paraguaçu, conseguiu envolver a comunidade e fez com que a fruta fosse rememorada no inconsciente coletivo,

fortalecendo a identidade já existente. Inclusive, houve uma ressignificação do termo *maroleiro*, com o qual os paraguaçuenses são denominados na região. A acepção pejorativa se transformou em motivo de orgulho para os munícipes.

Na sequência do esforço do poder público à época, alinhado e intimamente conectado às entidades mencionadas, o Modo de Fazer do Licor e Doces de Marolo foi reconhecido como Patrimônio Imaterial de Paraguaçu, a partir do seu Registro instituído pelo Decreto Municipal nº 94, de 11 de dezembro de 2009. Em 2020, a Celebração da Festa do Marolo comemorou 10 anos de Registro, que foi revalidado por meio do Decreto Municipal nº 132, de 24 de novembro de 2020. Nos últimos onze anos, foram realizadas diversas ações de salvaguarda desse bem intangível do município.

A movimentação cultural em torno da planta e sua fruta motivou a proteção e a divulgação dos incontáveis produtos que dele podem ser elaborados. E foi assim que, em 2010, surgiu a primeira Festa do Marolo de Paraguaçu, que se transformou num marco divisor no envolvimento histórico da relação da fruta com os habitantes do município. A primeira Festa do Marolo reuniu diversas atrações. Entre elas destacam-se as atividades educacionais envolvendo todas as equipes pedagógicas e os estudantes das escolas públicas e privadas do município, além do Seminário Temático voltado para os produtores de *marolo* da cidade e da região. Junto aos eventos de educação patrimonial, as atividades culturais valorizam a arte e os seus executores locais, bem como eventos esportivos envolvendo atletas do município.

Durante os cinco dias da semana em que a Festa do Marolo ocorre, sempre no mês de março de cada ano, acontecem exposição e venda de mudas e da própria fruta, assim como dos produtos derivados. Uma feira de artesanato com obras de artistas da cidade movimentada as barraquinhas e, no palco do evento, apresentam-se atrações com variadas temáticas culturais. O Festival “Marolo de Ouro” integra a cena cultural da festa e atrai músicos de várias partes do país, disseminando o nome de Paraguaçu nos mais diversos lugares do Brasil.

Ao longo de suas onze edições, a Festa do Marolo foi agregando novas atrações, como a criação do 1º Concurso de Culinária com Marolo, em 2011; o estabelecimento de um roteiro turístico de passeio com o título de “Visita aos Campos de Marolo” – que a cada ano atrai um público cada vez maior; apresentações de grupos de canto coral no “Concerto Flor do Maroleiro”; e a estabilidade da Feira Artesanal “Delícias do Marolo”, com a participação dos membros da Associação Terra do Marolo (2011). Até mesmo uma inusitada caminhada com cachorros e seus proprietários, denominada “Cãominhada do Marolo”, tornou-se um evento tradicional na cidade.

Em 2020, a Festa do Marolo foi Registrada como Patrimônio Imaterial de Paraguaçu e inscrita no Livro das Celebrações, por meio do Decreto Municipal nº 133, de 24 de novembro de 2020. A festividade passou a integrar o Mapa Gastronômico de Minas Gerais, lançado pelo Governo do Estado. Os eventos e a Festa anual do Marolo movimentam atualmente cerca de meio milhão de reais, além de um público local e de turistas cada vez mais crescente. Ressignificado e absorvido pela coletividade local, o marolo tornou-se motivo de admiração e de apropriação por parte dos moradores de Paraguaçu.

Essa espécie de encantamento e o intenso envolvimento da comunidade na valoração do marolo transformaram profundamente muitas vidas, dando-lhes relevância e sentido para suas histórias e vivências. Agora a fruta é reconhecida como um símbolo que une a maioria dos paraguaçuenses, envolvendo até mesmo os residentes fora do município, que ficam ansiosos pela realização da festividade e pela possibilidade de reencontro com familiares e amigos. A Festa do Marolo se inseriu de tal forma no imaginário local que desperta memórias de infância, não aquelas da Festa em si, que tem apenas onze anos de existência, mas a que remete aos campos de *marolo* e ao sabor da fruta.

O poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade, no poema *O Céu da Boca* escrito em 1955, escreveu sobre as relações entre comida e afeto, comida e memória:

Uma das sedes da nostalgia da infância, e das mais profundas, é o céu da boca. A memória do paladar recompõe com precisão instantânea,

através daquilo que comemos quando meninos, o menino que fomos. O cronista, se fosse escrever um livro de memórias, daria nele a maior importância à mesa de família, na cidade de interior que nasceu e passou a meninice. A mesa funcionaria como personagem ativa, pessoa da casa, dotada de poder de reunir todas as outras, e também de separá-las pelo jogo de preferências e idiossincrasias do paladar – que digo? da alma, pois é no fundo da alma que devemos pesquisar o mistério de nossas inclinações culinárias. (Drummond, 1982, p. 125).

Para o poeta, a memória do paladar nos devolve as memórias da criança que fomos. Com a memória do paladar acessamos a casa da infância, com seus sabores e cheiros, os alimentos e a forma de prepará-los, além das pessoas que nela habitavam. A comida é um vínculo de pertencimento com nossa identidade primeira, tão bem retratada pelo poeta. A culinária, assim como as manifestações religiosas, costuma ter esse poder de unificar pessoas e comunidades, de contribuir para a construção de uma memória coletiva, como é o caso do Modo de Fazer Queijo de Minas, Registrado como Patrimônio Imaterial do povo brasileiro, em 2008, pelo IPHAN. A relação do marolo com o povo de Paraguaçu reaviva uma memória coletiva de tempos outros, experienciados, muitas vezes, apenas pelos mais idosos e narrados pela tradição oral. O reconhecimento, tanto da Celebração quanto do Modo de Fazer do Licor e Doces de Marolo, promoveu uma valoração positiva, em que a memória latente foi agora distinguida publicamente como identidade e caracterizada como patrimônio.

Considerações finais: a publicização da memória e dos saberes populares

As chancelas patrimoniais (de 2009 e de 2020) foram significativas para legitimar o que já existia: a inserção do marolo na paisagem e na memória da coletividade de Paraguaçu. A partir de então, a população local pode declarar publicamente sua relação de afeto e de identidade com a planta e a fruta, transformando-a em significativa fonte de renda e fator socioeconômico transformador, principalmente para o homem do campo.

O que no passado poderia causar constrangimento aos paraguaçenses, identificando-os como *maroleiros*, na atualidade é motivo de orgulho. Em entrevista concedida ao Jornal da emissora EPTV Sul de Minas (08 -07-2017), a produtora rural, Senhora Maria do Carmo Alves Tavares, revelou ao entrevistador que: “Você acredita que hoje até as madames da cidade estão querendo ser chamadas de maroleiras, e aí eu também acabo gostando muito de quem me chama de maroleira!”

A partir de 2008, o envolvimento dos atores sociais diretamente ligados às ações e divulgação da planta e sua fruta como patrimônio imaterial de Paraguaçu, materializaram-se em fóruns, congressos e seminários, disseminando o tema em diversos espaços, inclusive no meio acadêmico. Além disso, três livros foram publicados. O primeiro, intitulado *Marolo: um fruto, várias ideias*, edição impressa esgotada, de 2017¹. Depois, *Marolo: Saberes e Sabores do Cerrado*, obra derivada dos arquivos das dez edições dos concursos de culinária realizados entre os anos de 2011 e 2020, que reúne cento e doze (112) receitas e, saberes de alguns moradores que tiveram suas vidas direta ou indiretamente ligadas ao fruto. Por fim, a terceira publicação, intitulada *Marolo: Nosso Patrimônio*, originou-se dos trabalhos elaborados e apresentados por ocasião da 11ª Festa do Marolo, realizada no ano de 2020. Esse último livro reúne os textos de estudantes de todas as séries de ensino das escolas públicas e privadas da cidade, e apresenta, por intermédio do tema proposto, a literatura de cordel com todo seu encanto em poemas e poesias, desenhos e xilogravuras.

A partir do exposto, podemos concluir que a criação do *marolo* como um símbolo cultural, identitário e patrimonial de Paraguaçu se deu pelo envolvimento de diversos setores, tanto do poder público local quanto de instituições como a Emater-MG – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais e a UNIFAL-MG, sempre parceiras nos eventos de divulgação e ações efetivas relacionadas ao marolo, sob a batuta de uma equipe engajada que o projeto de 2008 acontecer. A abrangência com que o tema foi abordado

1 A versão eletrônica pode ser acessada pelo endereço eletrônico https://www.academia.edu/40887510/_Marolo_Um_fruto_v%C3%A1rias_ideias_livro_integral

na última década, promovendo sempre a integração da comunidade local, também é outro fator relevante a ser considerado. A cada ano a temática escolhida, em consulta aos membros da Associação Terra do Marolo, é distinta e influencia as apresentações culturais, tais como encenações teatrais, danças, paródias, músicas, desenhos, textos, entre outras. A criatividade com que o tema é recriado anualmente sempre surpreende pela inovação das equipes pedagógicas, das crianças e dos adolescentes, que representam de forma lúdica a presença cotidiana do fruto marolo na vida de toda a comunidade.

Nesse processo de reconstrução, reafirmação e difusão do marolo como identidade do povo de Paraguaçu, a educação patrimonial foi e é fundamental para que se mantenha viva e preservada a cultura maroleira. Um exemplo disso é o poema *Marolo uma arte*, escrito pelo garoto Richard Henrique Costa Reis, aluno do 5º ano da Escola Municipal Professor José Augusto (Carvalho; Souza; Palhão, 2020, p. 99):

Marolo é um fruto
Nativo do cerrado
Pode ser chamado
Pinha, mamão ou fruta
Dependente da região
Que é apreciado.

O maroleiro é alto
Com galhos tortuosos
Seu tronco sempre alto
Seu fruto, ah seu fruto!
Com sua polpa cremosa
Como é deliciosa.

Com o marolo se faz
Bolos, biscoitos, doces
Tem também sorvetes
Geleias e picolés

Tudo fica gostoso
Que fruto delicioso!

Nossa cidade em festa
Tem eventos culturais
O Marolo de Ouro
Tem músicas diversas
Um incrível festival
Ah! Marolo bão demais.

A poesia demonstra que o imaginário das crianças e os conhecimentos que elas adquirem no processo de educação patrimonial e de difusão são estimulados. O poema *Marolo uma arte* comprova que seu autor teve acesso aos dados oriundos da difusão educacional e de sua própria vivência na cultura maroleira, um saber popular e empírico cozido pela gastronomia popular. Se ele próprio não tivesse experimentado a fruta e os seus derivados não poderia afirmar como é “delicioso”.

O fruto típico da região de Paraguaçu transita entre o material e o imaterial, constantemente, e fez com que o termo *patrimônio* se tornasse vivo entre a comunidade local. O vocábulo se mostra presente, mesmo entre aqueles sem conhecimentos de conteúdos acadêmicos ao transformá-los em atores sociais que, interpretando suas histórias de vida, sentem-se felizes e reconhecidos ao narrar suas trajetórias familiares entrelaçadas pela cultura do marolo. (Figura 4)

Pode-se afirmar que ao longo do tempo, os paraguaçuenses foram tomando para si a escrita de uma história pública em relação aos saberes relacionados à cultura do marolo, ao se tornarem protagonistas das ações relacionadas ao fruto, nas suas diversas manifestações: artísticas, gastronômicas, culturais, econômicas. Nessa trajetória, o marolo junto com os maroleiros, ou seja, as pessoas que manipulam a fruta ou que com ela expressam fazeres artísticos, passaram a ocupar posição central.

FIGURA 4. MAROLEIRO E ESTUDANTES - SEMINÁRIO CAMINHOS
DO CERRADO E DO MAROLO



Fotografia: Marcilene Augusta Souza, março de 2020.

Além da aplicação dos valores patrimoniais pelo poder público, que recriou a ideia de identidade e de pertencimento dos paraguaçuenses em relação à cultura do marolo, há que se considerar a expressiva participação coletiva do município na produção de saberes (culinários, artísticos, literários, musicais) para a reafirmação contínua e publicização do marolo no intuito de gerar uma alteridade.

O fomento de políticas públicas que gerou a valorização patrimonial e cultural dos saberes relacionados ao marolo foi constituído a partir do uso de determinadas narrativas do passado, como dito na introdução deste Capítulo. Na disputa de memórias do passado e os seus usos no presente, a cultura do marolo foi mediadora na construção de uma identidade coletiva, em que os sujeitos históricos, ou seja, o povo de Paraguaçu, tornou-se protagonista ativo nesse processo de escrita de uma história pública que se ampliou para fora dos limites territoriais do município.

Referências

Acervo de dona Mabel Andrade, de Livros de Registros da Família Andrade, consultado durante processo de Registro do bem imaterial “Festa do Marolo”, em 2020.

ALMEIDA, Juniele R.; ROVAI, Marta Gouveia. *História pública: entre as “políticas públicas” e os “públicos da história”*. Natal: ANPUH, 2013.

ANDRADE, Carlos Drummond. O céu da boca. In: *A bolsa e a vida*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982 (publicação original de 1962).

CARVALHO, Gilmara Aparecida; CARVALHO, Luciana Menezes; PALHÃO, Sandro Aduino. *Marolo: um fruto, várias ideias*. Machado: Gráfica e Editora Gilcav, 2017.

CARVALHO, Gilmara Aparecida.; LOURENÇÃO, Luiz Felipe de Paiva.; NATIVIDADE, Mariana Mirelle Pereira.; PRADO, Roberto Brasileiro.; PALHÃO, Sandro Aduino. *Marolo: saberes e sabores do cerrado*. Paraguaçu: Gráfica CS, 2020.

CARVALHO, Gilmara Aparecida; SOUZA, Marcilene Augusta; PALHÃO, Sandro Aduino. *Marolo: nosso patrimônio*. Paraguaçu: Gráfica CS, 2020.

ROSA, Guimarães. *Manuelzão e Miguilim*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SAINT-HILAIRE, August de. *Plantas usuais dos brasileiros*. Belo Horizonte: Código Comunicação, 2009.

SiBBr. *Sistema de Informações sobre a Biodiversidade Brasileira*. *Annona crassiflora* Mart. Disponível em: <https://ala-bie.sibbr.gov.br/ala-bie/species/370519>. Acesso em março de 2021.

O BAEPENDYANO: *Folha Científica, Litteraria e Noticiosa*.
Caxambu, 1886, 15, jul., nº 425, p. 3.

TELLES, M.P.C.; VALVA, F.D.; BANDEIRA, L.F.; COELHO, A.G. Caracterização genética de populações naturais de araticunzeiro (*Annona crassiflora* Mart. - Annonaceae) no Estado de Goiás. *Revista Brasileira de Botânica*, São Paulo, v.26, n.1, p.123-129, 2003.

“NOS TRILHOS DA HISTÓRIA PÚBLICA” REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E O SENTIMENTO DE LUTO

Welinton Luiz Giovanoni e Michel Kobelinski

A História de Paulo Frontin (Paraná) é escassa e moderada.¹ Um dos motivos desse problema é o peso das memórias traumáticas que rondam o presente e a ausência de sua reivindicação memorial pela comunidade. Nossas reflexões, oriundas de experiências com o ensino na Rede Pública de Educação e atuação na Secretaria de Cultura desse município, tocam no delicado tema da explosão de um vagão de trem, em 1943. Procuramos incentivar o ensino de História com o intuito de ampliar o debate sobre as performances do luto nos espaços públicos.

Com efeito, os questionamentos (formais e informais) de alunos e moradores de Paulo Frontin nortearam nossas ponderações. *Como Paulo Frontin surgiu? Quem foram os primeiros habitantes? É verdade que houve uma explosão de trem? Quem morreu? Foi um atentado nazista?* Ao considerá-las, procuramos superar incógnitas da história local, adentrar a memória dos padecimentos e problematizar o papel das emoções na vida pública da cidade. O objetivo do capítulo é tratar o ensino de História a partir de análise documental - arquivos cartoriais, repositórios digitais, arquivos pessoais e literários - e propor iniciativas de compreensão e mediação do luto público a partir de referenciais da História Pública e da História das Emoções².

1 O nome do município é uma homenagem ao célebre político e engenheiro carioca, André Gustavo Paulo de Frontin (1860-1933), que projetou a ferrovia que atravessa a estação ferroviária homônima. A instalação oficial do município de Paula Frontin ocorreu em 14 de dezembro de 1952, através da Lei Estadual nº 790 de 14 de novembro de 1951, com seu desmembramento do município de Mallet.

2 Para Kobelinski e Vieira (2016, p.15) a história das emoções, ou melhor, a história das sensibilidades se ampliou na esfera da História Cultural, e seu objetivo é “entender as atitudes emotivas, suas demonstrações e mesmo buscar os seus aspectos mais reservados”, um estudo que “nos permite refletir, não apenas como nossos antepassados pensavam e sentiam, mas também, como ocorreram

Em termos, adotamos a tese dos *memoriais temporários*, de Erika Doss (2008), definidos como atos performáticos mediadores da celebração pública do luto e desinentes de episódios traumáticos. Sabemos que não é possível dimensionar esses traumas porque eles são irreparáveis; por esse motivo sinalizamos para as possibilidades de práticas cívicas, comunitárias e de mediação dos afetos públicos.

Nos “trilhos” de uma história emotiva ?

Em geral, o ensino de História na Rede Pública Municipal em Paulo Frontin é excessivamente orientado por conteúdos didáticos selecionados, e o pouco espaço de inserção de temas da história local deriva da ausência de pesquisas que ampliem esses ativos para a educação. Como resultado, temas de grande amplitude são valorizados sem que haja destaque para a história e para o patrimônio histórico local, provocando nos alunos certo desinteresse pelo passado, a ponto de desacreditá-lo como campo reflexivo.

E se é possível identificar certo distanciamento entre a Academia e as escolas, por outro lado, não se trata de desqualificar um tema diante de outros, mas de valorizar o passado e a memória pública, sua importância e seu papel social. Certamente, entram em cena o incentivo à pesquisa e, principalmente, atitudes historiadoras para e com as comunidades (Kobelinski e Giovanoni, 2020; Lopes, 2013). Ao trazer elementos teóricos, metodológicos e práticos, a história pública possibilita aos professores e pesquisadores, condições de buscar respostas e, o mais importante, adaptar-se à realidade e atuar dentro e fora da sala de aula, intervindo onde for necessário (Rovai, 2017, p. 57).

A partir dos questionamentos de Everardo Andrade (2016) - *Quem produz a história pública e de onde ela vem?* - e com base no argumento de que o conhecimento histórico não é algo pronto e acabado, e que envolve as práticas de ensino e redes de interlocuções, podemos pensar na apropriação pública da história como atos de fala e de escuta e produzir saber escolar a partir de temas próximos das vivências dos alunos.

drásticas mudanças nas sensibilidades de outrora e, como estas estavam ligadas aos indivíduos, à sociedade, à cultura e à política”.

Um rápida olhada para as questões trazidas espontaneamente pelas audiências atestam narrativas históricas envoltas nos mitos de origem e que colocam em dúvida a memória e a história local. É comum nos depararmos com perspectivas de passado e de patrimonialização tradicionais (site oficial do município, blogs, livros, materiais didáticos, etc.), cujo argumento e referências reforçam as ideias de Alfredo Maria Adriano d'Escragnolle Taunay (1843-1899). A descrição do Presidente da Província do Paraná (1885-1886) para o arraial sertanejo, localizado às margens do Rio Iguazu, denominado Chapéu do Sol, interposta pela colônia de imigrantes eslavos, em Vera Guarani, foi tomada como discurso consumado e desentranhado de sua temporalidade.³

Via de regra, as narrativas historiográfica, popular e escolar têm anteparo no discurso administrativo-territorial de Taunay para, de forma amena, ressaltar os aspectos geográficos e econômicos do município sem se dar conta das dissimulações dos problemas sociais, de povoamento e subserviência política: "Essa mobilidade de Taunay pela província ajudava a configurar um Paraná cuja extensão, grandeza e importância só poderiam ser plenas quando o seu interior não fosse mais uma incógnita" (Mello, 2012, p. 564). A narrativa elogiosa ao Governo do Estado, ainda hoje, encarna o argumento do domínio da natureza e do processo civilizacional, atravessado pela política de Estado, pela ideia de progresso e uso da mão de obra estrangeira e, sobretudo pela invisibilização de populações afrodescendentes e ameríndia.

A escassez literária, historiográfica e de fontes sobre Paulo de Frontin não é nenhum impeditivo para análise, discussão e produção de saber escolar. Diante de narrativas subsidiárias dos escritos de Taunay, é importante reiterar a necessidade de práticas educativas que discutam temas como luto, injustiça, desigualdade e discriminação contra populações subalternizadas e marginalizadas. Ao criar espaços de leitura e interlocução, é possível reivindicar direitos, uma vez que "diferentes

3 Alfredo Maria Adriano d'Escragnolle Taunay nasceu em São Cristóvão, no Rio de Janeiro, no dia 22 de fevereiro de 1843. De família aristocrata, era filho de Felix Émile Taunay, um dos preceptores do Imperador e seu fiel amigo durante quarenta anos, e de Gabriela Hermínia d'Escragnolle Taunay, filha do conde d'Escragnolle. Seu avô, o pintor Nicolas Antoine Taunay, veio para o Brasil com a Missão Francesa, em 1816. Foi presidente da província do Paraná de 1885 a 1886. Visconde de Taunay faleceu no Rio de Janeiro, no dia 25 de janeiro de 1899. Cf. Mello, 2012.

grupos socioculturais conquistam maior presença nos cenários públicos” (Candau, 2006; 2011, p. 241).

Para o ensino de história local indicamos aos leitores a obra *Curiosidades Naturais da Província do Paraná e Paisagens brasileiras*, de Taunay, tendo como exemplo, o trabalho em sala de aula de Elisa Maria Balzan e Neimar Machado de Souza (2012) com a obra *A Retirada da Laguna: episódio da Guerra do Paraguai*, de Taunay (1871). A história pública e sua ênfase na literatura contribuem para a transmissão e a mediação de conhecimentos, dado que o discurso é ato comunicativo, “é efeito de sentido entre locutores”, sendo “indispensável que tais sentidos estejam submetidos à negociação” (Moraes, 2015, p. 35). Nesse caso, a literatura enquanto “comunidade textual” pode fornecer indícios sociais e comunicativos das emoções em distintos contextos históricos (Rosenwein, 2011, p. 22). Assim, as referências ao Visconde de Taunay, que impõe um discurso de amenidades, demanda por parte dos professores, cuidadosa análise, reflexões sobre as sensibilidades ao logo da história, seu impacto nas audiências e nas práticas pedagógicas, relações entre as esferas local, regional e nacional, sendo possível, dar maior visibilidade às populações arrematadas e mortas no maior conflito bélico da América Latina no século XIX. Como o apego dos vivos pelos mortos era encarado nesse período? Quais as implicações sociais, éticas e morais que se relacionam ao luto? Os professores podem contextualizar tais questões com os seus alunos ao abordar a história local⁴.

Em contrapartida, as narrativas populares abordam, de maneira genérica, os conflitos da Guerra do Contestado (1912-1916). Mas o tema da morte e do luto de sertanejos é, em parte, desvanecida pelos *memoriais* dedicados ao Monge João Maria, geralmente edificadas nas proximidades de fontes d’água, os quais são emoldurados por objetos devocionais, como velas, fotografias, muletas, orações, entre outros (*memorial vernacular*, na acepção de Doss, 2008, p. 8). Pesquisas envolvendo o Ensino Fundamental no município de Castro, no Paraná, constatam que os alunos não são capazes de estabelecer relações entre os monges e a Guerra do Contestado (Tania Mara Muller Teider e Nilson Cesar Fraga, 2017).

4 Aqui o professor pode utilizar o clássico livro ARIÈS, Phillipe. *História da morte no Ocidente: da Idade Média aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

Na realidade, a Guerra do Contestado fornece exemplos traumáticos, uma vez que persistem narrativas oficiais da história nos espaços escolares e comunitários, e indiretamente, há o reavivamento de traumas familiares, cujos efeitos ultrapassam o contexto histórico e abrangem silenciamentos, sendo a angústia do luto, reprimida no seio das famílias remanescentes na maioria das vezes. O historiador Rogério Rosa Rodrigues (2021, p. 133-134) ilustra a questão, enfatizando o terror da “campanha republicano-civilizacional” contra os “rebeldes” da região do Contestado, a imposição da narrativa dos vencedores na história local e sua reverberação nas falas dos alunos do município de Timbó Grande, Santa Catarina, que consideram os caboclos como “bandidos, assassinos e matadores de crianças”. Na narrativa monolítica e capciosa que envolve estudantes, a morte é uma questão distante, sendo a culpa da tragédia, exclusividade dos “revoltosos” e nunca do Estado, das elites, da Igreja e dos interesses capitalistas. Rogério Rosa sustenta, a partir da história pública, a mobilização dos professores e a valorização dessas populações como forma de “reverter a terrível inscrição da memória dos vencedores no corpo e nas mentes da própria comunidade” e, simultaneamente, “ouvir os clamores dos mortos, de retirá-los da solidão com que a história, em parceria com a memória das elites locais da região, os cobriu” (Rosa, 2021, p. 135).

Esse compromisso ético com os mortos exige ações educativas, negociações e intervenções nos espaços públicos. Ainda mais quando os processos de monumentalização são organizados pelos poderes públicos municipais, os quais raramente inserem a população no debate e planejamento. As classificações de Erika Doss (2008, p. 8) - *memoriais temporários* (contrapostos aos monumentos tradicionais), os *memoriais vernaculares* (respostas particulares para eventos traumáticos), *memoriais* ou *santuários espontâneos* (vinculados à religiosidade e ao imaginário) e, principalmente, os *memoriais performáticos* (de natureza ativa e social), servem de exemplo para a proposição de performances públicas, a fim de administrar e mediar situações trágicas de perdas e sofrimentos.

A educação patrimonial e a história pública se mostram promissoras no tocante às atitudes historiadoras em sala de aula, estimulando os alunos a estudar os sentidos sobre o passado e a forma como os historiadores se envolvem e colaboram com as audiências (Zarbato, 2019, p. 64). Atos performáticos da comunidade escolar, organizados nos

espaços públicos podem não mobilizar a classe política, mas os exemplos servem para publicizar e dinamizar o debate e, dessa forma, evidenciar as potencialidades da educação, cidadania e direitos em sociedade.

A Estação Ferroviária de Paulo Frontin é reconhecida pela sua função social, simbólica, sensível e identitária e, mesmo desativada, é “[...] referência memorial alicerçada pela sensibilidade dos munícipes, os quais tecem narrativas para ela e para si mesmos [...]” (Kobelinski; Giovanoni, 2020, p. 98). Desde a sua reforma, com recursos provenientes do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 2012, a administração municipal tentou criar um museu, cogitando ainda, a construção de um monumento em frente ao prédio da Estação Ferroviária. O projeto esbarrou na falta de recursos financeiros, técnicos e humanos.

Além da preservação da Estação Ferroviária, é preciso reforçar seu usufruto coletivo e estudos que incluam histórias e memórias populares. Lamentavelmente, as proposições para performances públicas previstas com alunos, professores e comunidade não puderam ser levadas adiante em razão da pandemia do Covid-19. No entanto, ao interagirmos com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Paulo Frontin e, em convênio com o Curso de História da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da vitória, desenvolvemos atividades com alunos do Ensino Médio na Estação Ferroviária de Paulo Frontin, durante a Semana Nacional de Museus (2019), no evento intitulado *História Pública e Ensino de História: museus e lugares de memória*.⁵ A partir do diálogo com o alunado, defendemos os sentidos de história e de comunidade para fortalecer os vínculos entre o passado e o presente em sua dimensão social e formativa nos espaços públicos, integrando alunos, professores, gestores e comunidades: “[...] A dimensão pública do patrimônio, como plataforma de encaminhamento de embates e discussões, tem na História Pública um campo de ação que permite que questões sociais e políticas ganhem uma dimensão pública” (Bauer; Borges, 2019, p. 50).

Arquivos públicos emocionais

5 KOBELINSKI, Michel; GIOVANONI, Welerson Fernando, Welinton Giovanoni. *História Pública & Ensino de História: museus e lugares de memória*. Organização de evento. Paulo Frontin, 14 de maio de 2019.

A devastadora tragédia causada pela explosão de um vagão de trem na Estação de Paulo Frontin, em 1943, deixou marcas profundas na comunidade local. As mortes provocadas não apenas despertaram o interesse público, mas também chamaram a atenção dos historiadores para as mudanças na cultura comemorativa do luto. Apesar do passar dos anos, o evento continua vivo no imaginário das pessoas, tornando-se difícil de superar. Casos como esse e os das homenagens espontâneas às 242 vítimas do incêndio na Boate Kiss, no Rio Grande do Sul, em 2013, e a luta de familiares e sobreviventes do Rompimento da Barragem em Brumadinho, em Minas Gerais, em 2019, que lutam para a construção de um memorial aos 264 mortos e 6 desaparecidos, exemplificam a *memorial mania*, isto é, a manifestação visual, material, intelectual, emocional e coletiva, marcadas pela visibilidade temporária da memória dos mortos nos espaços públicos (Doss, 2008). (Figuras 1 e 2).

FIGURA 1. HOMENAGENS ÀS VÍTIMAS DA BOATE KISS



Leandro lv, cc by-sa 3.0, 5, fev., 2013. Wikimedia Commons.

FIGURA 2. REPORTAGEM G1 GLOBO – MINAS GERAIS



“Três anos após tragédia da Vale, famílias ainda vivem angústia à espera de localização de 6 vítimas: ‘A lama não é o lugar deles’”, 25, sem., 2022.

Os rituais de lamentação pública expressam necessidades emocionais de mediação da dor e de atenuação da crise psíquica gerada pela perda. A reivindicação dos familiares pelos corpos ainda não encontrados das vítimas de Brumadinho e a expressão “a lama não é o lugar deles” exemplifica o estado de angústia e desolação. Ane Carol (2020, p. 399) explica que a crise emocional (*desejo de guardar e necessidade de se livrar*) se desdobra da repugnância à decomposição do corpo e do “desestímulo aos impulsos afetivos”. Contudo, ao longo do tempo e com a evolução do conhecimento médico, ampliaram-se os tempos de culto aos mortos (conservação dos corpos, tanatomorfose, tanatopraxia, cremação, caixões herméticos, etc.), prolongando sua presença entre os vivos, sendo o lugar da inumação, lócus de peregrinação e diálogo com eles.⁶

Para Erika Doss (2008, p. 15-16), o luto, definido como uma angústia emocional interminável provocada pela morte, tem atualmente novos significados. A tese da repressão social à manifestação do luto pela negação da finitude da vida – tentativa de estendê-la o máximo – é controversa ao negar “[...] manifestações emotivas exageradas, mesmo quando sofremos a dor máxima da perda humana” e promover “[...] o abandono desse tipo de exteriorização tão contundente, assim, quanto menos lembrarmos do falecimento, melhor” (Schmitt, 2009, p. 77). O luto não é mais visto apenas como uma emoção individual e privada, mas como comportamento social, público e performático. Segundo Doss, na acepção freudiana, era preciso trabalhar o luto para que ele não se tornasse uma emoção ativa e delirante (melancolia). Para isso, a prescrição era romper os laços afetivos com os mortos, distanciar-se deles. Apoiando-se em José Esteban Muñoz, Michael Moon e Philip

6 No capítulo coletivo *Pop Up Museums Brasil: experiências para e com o público*, que organizamos para inserção no livro FÖETSCH, Alcimara Aparecida (Org.). *Extensão Universitária na Unespar de União da Vitória: ações, registros e perspectivas*. Curitiba: Editora CRV, 2022, a historiadora Jimena Perry (2022, p. 7) trata das homenagens aos mortos no *Salón del Nunca Más* (cidade de Granada, Antioquia): “A exposição foi acompanhada de diários, chamados de “bitácoras”: dispositivos de memória nos quais o público pode escrever para aqueles que estão ausentes. Assim, nas “bitácoras”, que são registros públicos, encontramos relatos de mães falando com os seus filhos, maridos com esposas, pais com filhos, filhos com pais e conversas entre amigos”. Nesse caso, as manifestações de luto possuem dimensões culturais, como por exemplo, na Colômbia, México e Estados Unidos.

Novak, a autora entende que os sentimentos de luto e melancolia são vistos como constantes e, como as pessoas mudam com as experiências, a superação da dor se estabelece em relações transformadoras e contínuas com os mortos (Doss, 2008, p. 20-21). As novas formas de manifestar o luto se enquadram na *virada emotiva (sensual turn)*, uma vez que os sentimentos demarcam a vida pública, bem como suas manipulações⁷.

Motivados pela iniciativa da administração municipal de monumentalizar o espaço público em frente à Estação Ferroviária, levantamos de forma independente, o interesse dos moradores pelo tema. A pesquisa de opinião pública *Representação Histórica e Monumentalização em Paulo Frontin*, aplicada por Welinton Luiz Giovanoni, Welerson Fernando Giovanoni e Michel Kobelinski, levantou *in loco*, a opinião de 347 moradores, entre 28 de outubro e 30 de novembro de 2017. Ao opinar sobre o acontecimento histórico que poderia ser representado em *monumento* ou *memorial* em frente à Estação Ferroviária, a maioria dos respondentes (66,3%) foi favorável à homenagem aos mortos na explosão de 1943. Os moradores reconhecem mais os mortos na explosão do que a homenagem póstuma à personalidade de Paulo Frontin.⁸ A situação evidencia o distanciamento entre a manipulação política das emoções (Ansart, 1983), e aquelas de expressão popular, as quais têm mais sentido e significado, porque se enlaçam às vivências do luto em comunidade. Na pesquisa, também apareceram referências à ferrovia em si (19,3%), imigração europeia (6,1%), massacre/aldeamento indígena (2,3%), Guerra do Contestado

7 A gestão do luto nas redes sociais foi inaugurada pelo Facebook (Meta Platforms, Inc.) em 2019; a função Memorial tem o objetivo de homenagear os mortos. <https://pt-br.facebook.com/help/1017717331640041/sobre-as-contas-de-memorial>

8 Ao serem perguntados sobre este personagem, os respondentes do nosso instrumento de medida dividiram-se da seguinte maneira: 59% disseram não saber de quem se tratava, 9% afirmaram que se tratava de um grande político e 32% de que era um grande engenheiro. Ainda perguntados sobre o porquê, de o município receber esse nome, 67% disseram que não sabiam por que, 18% afirmaram que foi uma forma de reconhecimento ao personagem, pelos serviços públicos que ele prestou, e 15% não souberam opinar. Diante desses dados, podemos constatar a falta de elementos que relacionem a memória do ilustre engenheiro à realidade dos municípios.

(1,5%); parte dos moradores, não soube responder ou não quis opinar sobre o assunto (4,5%).

A explosão aconteceu no dia 29 de setembro de 1943, quando um vagão do trem de cargas *C-241* explodiu na Estação Ferroviária do distrito de Paulo Frontin, na época, município de Mallet. O episódio provocou a morte de 23 pessoas, ferindo outras tantas, marcando profundamente a vida das pessoas e, mesmo depois de 75 anos, continua alimentando o imaginário popular. Certamente a perda de familiares e amigos é motivo suficiente para manter uma memória traumática viva. No entanto, nas rodas de conversa é comum aparecerem narrativas desconstruídas e sem lastro histórico: atentado político planejado por descendentes de alemães, simpatizantes do Terceiro Reich; o atentado deveria ter ocorrido na cidade de União da Vitória, Paraná; assalto praticado por “bandoleiros” que queriam interceptar carga de ouro, ou ainda, que estes tinham a intenção de se apossar de relógios Rolex. Segundo Michel Kobelinski e Welerson Fernando Giovanoni (2020, p. 107):

A estação ferroviária - e a trágica explosão de 1943 - firmou-se no imaginário dos frontinenses como elo memorial entre as pessoas da localidade em distintas temporalidades. Possivelmente em razão de envolver um acontecimento local, com vítimas conhecidas e crianças, pelo fato de a estação ferroviária estar visivelmente presente no cotidiano de seus moradores, e por trazer a lembrança de um passado que comoveu não apenas a cidade, mas também o Brasil.

A pesquisa na hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital revelou um acidente com uma carga de 48 caixas de dinamites no trem que se deslocava de Sorocaba para a estação de Aquiles Stenghel, em Porto União, Santa Catarina. A explosão não teve a causa esclarecida, pelo que pudemos acompanhar. Nos noticiários, enfatiza-se o atendimento às vítimas: “A diretoria da ferrovia tomou imediatas medidas, enviando para o local chefes de serviço, médicos e enfermeiros, em trem especial de socorro” e “determinou a hospitalização e funeral por conta da Rede” (O Dia, 1943, p. 4). (Figura 3 e 4)

FIGURA 3. A) MANCHETE DO JORNAL O DIA; B) VÍTIMAS; C) CORRESPONDENTE DO JORNAL E CLARO MORAES, CHEFE DE TREM; D) PRIMEIROS SOCORROS



Acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Edição de 3 de outubro de 1943. Montagem, Kobelinski e Welinton Giovanoni, 2022.

FIGURA 4. MANCHETE DO JORNAL O DIA. EDIÇÃO DE 30 DE SET., 1943



Acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

Os feridos foram socorridos pelos doutores Otavio Novais e João Paulo Temporal, ambos do 5º Batalhão de Engenharia do Exército e, também, pelos médicos Alcides Silva, Ely Souza e Ernani Bengui. Os correspondentes do Jornal esclarecem que os funcionários da estrada de ferro evitaram uma tragédia de maiores proporções, isolando o vagão de cargas. A manchete do Jornal Diário da Tarde (1943, p. 4), *Corpos humanos transformados em tochas ardentes*, noticiava a tragédia, o início das investigações e as primeiras imagens dos mortos. Com a comoção generalizada, a Legião Brasileira de Assistência do Paraná arrecadou donativos “para as vítimas, de maneira, que estas sintam com menor intensidade o tremendo golpe que acabam de sofrer” (O Dia, 1943, 2 de out., 1943). Foram instaurados inquéritos administrativo (Rede de Viação Paraná-Santa Catarina) e policial para apurar as causas da explosão (O Dia, 1943, 6 out., p. 2).

No entanto algumas questões permaneceram em aberto. *Quem eram as pessoas que morreram naquele triste episódio, uma vez que seus nomes não eram mais reconhecidos?* Iniciamos nossas pesquisas em cartórios para identificar as vítimas. Sabia-se que a maioria dos mortos foi enterrada no cemitério de Paulo Frontin, com exceção de uma pessoa, sepultada no cemitério da localidade de Vera Guarani. Inicialmente, a falta de conservação dos registros dos cemitérios impediu a identificação imediata das pessoas. A consulta aos arquivos do Cartório de Paulo Frontin e da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional revelou os nomes das vítimas: Eduardo Stelmach, Félix Gulanovski, Flores Cunha, Hamilton Padilha, João Cheika, Miguel Mudrek, Nestor Karpovitch, Nanci Flores Cunha (criança), Theodoro Chimi, Zenóbia Busko, Paulo Fiduniv, Hamilton de Paula Cordeiro, Simeão Sarraff, Theodoro Krum, Fernando Ribeiro, Alvina Ribeiro de Souza, Eloina Ribeiro de Souza (criança) Amálio Ribeiro de Souza, Miguel Rogoski, Ezequiel Costa, Romário Reburce e Osório Martins de Andrade, Eureus Cunha (criança).

Descobrir o nome dos mortos, tirando-os da solidão da história e tornando-os públicos é reconfortante. Mas admitir sua existência e importância não basta. Cabe aos historiadores problematizar os sentimentos do passado e do presente, investigar os sistemas de sentimentos, os valores, os laços afetivos e expressões emocionais, tendo

em conta o conceito de “comunidades emocionais”, de Bárbara H. Rosenwein (2011, p. 21).⁹ Esse tipo de direcionamento pode ampliar os estudos sobre a história local – e também o ensino de História - que lida com a memória pública traumática, amplificando a potência e a difusão de seus conteúdos nos espaços públicos. É claro, entendemos que não se trata apenas de divulgação, mas de oportunidades de interação e compartilhamento com públicos (Carvalho, 2017). Temos a consciência de nossas limitações e dos embates discursivos nos espaços públicos e nas redes sociais. Estes, muitas vezes, são impregnados de discursos de ódio, de notícias falsas e, até mesmo, de excessos das paixões político-partidárias com a comemoração da morte de adversários políticos (Ansart, 1983), o que implica a “reavaliação afetiva da vida política” (Braud, 1991, p. 259). Esses entraves sinalizam para os problemas da escrita revisionista e negacionista da História e para a forma como as mídias provocam, até certo ponto, afetações na maneira como o público lida com o passado (Ogassawara, 2019).

Como vimos, o luto não coloca em oposição corpo e celebração. As práticas materiais importam, porque materializam negociações nos espaços públicos, através de camisetas, cartões de condolências, flores, ursos de pelúcia, letras de música, poemas, entre outros. Essas pactuações simbolizam o poder simbólico e emotivo das memórias individual e pública, além da manutenção dos enlaces entre vivos e mortos. E, de fato, “seu prestígio reside na percepção de sua incorporação às emoções públicas e à cultura pública das emoções, sendo considerada eminentemente digna de atenção e preservação” (Doss, 2008, p.19).

Contudo, diante da ausência *memorial* requisitada, outras formas de expressão do luto podem vir a público. Assim, as emoções fortes e negativas também se manifestam na esfera pública literária como arquivos de cunho autobiográfico-educativo. Falamos dos escritos e da atuação da professora Daria Diduch Andreiv no Colégio

9 Para Bárbara H. Rosenwein (2011, p. 21-22), comunidades emocionais são sistemas de sentimentos, formas de sentir, perceber, avaliar e se expressar, tendo em conta normas comuns e partilhamentos dentro de uma determinada cultura e período histórico (p. 21-22).

Estadual Monsenhor Pedro Busko, na década de 1990. Apesar do conceito de “resgate histórico”, professora e alunos produziram, de forma autônoma, a pesquisa intitulada *Resgate da História de Paulo Frontin*, cuidadosamente guardada desde aquela época, a qual pode ser considerada como uma importante contribuição para a história da educação paranaense. (Figura 5).

FIGURA 5. DETALHE DO MANUSCRITO *RESGATE DA HISTÓRIA DE PAULO FRONTIN*, 1994



Fonte: Daria Diduch Andreiv. Direitos de imagem concedida para Welinton Luiz Giovanoni e Michel Kobelinski.

O texto do capítulo *A explosão de 1943 que abalou Paulo Frontin*, em forma de manuscrito, intercalado com texto datilografado, traz os depoimentos dos sobreviventes Pedro Stibinski (funcionário da via férrea que ficou em coma por nove dias) e Basílio Opolaski, além de ilustrações com fotografias originais pós-exploração - coladas em papel sulfite - e uma conclusão sobre seu impacto na cidade e região. Deste trabalho, que gentilmente a autora nos forneceu cópia, trazemos trechos das transcrições dos depoentes:

No dia 29 de setembro de 1943, às 8:00 h, numa terça-feira, ele assumiu a responsabilidade do serviço da agência da estrada de ferro RUPSC (Rede Viação Paraná -Santa Catarina) e terminava o turno do serviço no dia seguinte, à mesma hora, numa quarta-feira; constava na escala de serviços dentre outros trens, o trem de cargas de prefixo (C-241), com itinerário de Ponta Grossa à União da Vitória./ E o trem de passageiros com o prefixo P-8, com itinerário de Porto Alegre à São Paulo./ O 1º trem, ou seja, o C-241 sofreu um atraso no percurso de aproximadamente 12 horas. Em razão deste imprevisto, o cruzamento de ambos ocorreu no pátio da estação desta cidade./ O trem de cargas chegou antes do de passageiros, ou seja, às 6:25 h do dia 29; com uma grande surpresa, um dos vagões de cargas sinistrado estava em frente à caixa d'água, que dava abastecimento às locomotivas à vapor; soltava-se a água, mas diante da densidade do fogo não foi possível controlar./ Não restava outra alternativa, a não ser separar o vagão da composição para que o fogo não atingisse os demais e, assim, foi procedido, deixando-se no nível de passagem do braço do triângulo lá do Sul. Enquanto esse movimento era desenvolvido - chamado no meio ferroviário de manobra - o trem de passageiro que chegou às 6; 25h estava retido no pátio da estação, aguardando a ordem de avançar e encostar na plataforma da estação, quando recebeu o sinal de avançar à linha principal, enquanto o trem de cargas após ter deixado o vagão sinistrado no braço do triângulo, entrou com o restante da composição. Foi quando, precisamente às 6:48 h ocorreu a grande explosão do vagão que estava em chamas, despejando estilhaços de ferro em todas as direções e, no local da ocorrência, ficou uma cratera de 2 metros de profundidade por 10 metros de comprimento. Os trilhos ficaram retorcidos e, dentro dessa cratera estava, inclusive, os destroços do vagão. (Pedro Skibinski apud Andreiv, 1994, p. 16-17)

Foi no dia 29 de setembro que aconteceu essa explosão./ O trem vinha lá do Norte, era cedo, antes das 7:00 horas. Eu morava lá para cima e vi uma fumaça azul./ Era o Trem que chegou e parou lá na estação. Era para o trem chegar às 3 horas da madrugada, mas atrasou e chegou cedo. O maquinista, quando viu que o vagão estava pegando fogo, deu o sinal para vierem apagar o fogo. Ele pegou e deixou o vagão no triângulo e levou a máquina para o outro lado. Quando o trem explodiu parecia que a casa deu um pulo. Foi grande porque tinha bomba no meio do milho; quando o trem explodiu, os estilhaços forma parar lá no campo. / Naquele dia morreram 19 pessoas, eu perdi o meu cunhado Cheika. Dentro do vagão tinha caixa de dinamite. Faleceu o Sr. Eduardo Stelmach./ O trem não tinha passageiro porque era um trem de carga. Só se salvaram 3 pessoas: Pedro Skibinski, Theodoro

Koghut e Romão Carpavicz. / Na hora da explosão uns ficaram sem pernas, sem braços. A filha do Busko estava dormindo e a mãe dela foi e acordou a menina para ir ver o trem que estava pegando fogo; quando a menina estava indo explodiu, não deu tempo para ela chegar lá, morreu na metade do caminho./ Quando o trem explodiu, saiu milho para todo lado e perfurou o corpo do Theodoro Koghut. Tiveram que levar ele para o hospital para tirar o milho do corpo dele. O vagão foi totalmente destruído e a estação também. O maquinista [**Waldemar Campos**] não morreu. Depois, de uma hora os corpos foram liberados. Uns foram enterrados no mesmo dia. Os que mais morreram foram adultos. O povo ficou muito abalado, mesmo dois anos depois. (Basílio Opoloski apud Andreiv, 1994, p. 20-21). Grifo nosso.

Em Daria Diduch Andreiv, a experiência com a pesquisa e com a oralidade valorizou a memória dos mortos e a história local, que apesar de dramática, motivou a participação dos alunos na produção do saber escolar e da mediação docente com o cotidiano da comunidade. São encontros vivos do presente com o passado, em que a narração do inesperado nos impacta e nos solidariza com o sentimento de pesar.

Por fim, recorremos às memórias de infância de Diva Scarramella Ogibowski (2012, p. 39), expostas no livro *Paulo Frontin: 60 anos de emancipação política e algumas histórias*, para sublinhar a importância da narrativa de dor, comoção popular e lembranças desoladoras:

[...] Infelizmente, no dia 29/09/1943, aos meus sete anos, nos acordamos com um grande tremor e uma explosão, nesta manhã, aquela terra cheia de sonhos e alegrias teve uma grande dor. Meus colegas de escola, em cada casa era dor por perda de familiares ou por perda de amigos. Naquele dia senti a perda de minhas amigas, principalmente de Zenóbia Busko minha colega de carteira. Ela adorava passar a cera que eu levava em nossa carteira, para que fosse a mais brilhante. Eu adorava a broa com banha de porco com sal que ela levava, e nós fazíamos a troca de pão sovado de D. Itália (minha mãe) com marmelada. Nancy e Flores Cunha, os irmãos que também faziam parte dos alunos que pereceram na explosão. Esta foi minha primeira sensação de perda, mal eu sabia que em menos de um mês perderia meu pai com um infarto fulminante. Até hoje me pergunto, será que seu coração não aguentou ver aquela vila que ele gostaria que fosse uma só família, destruída. Seus grandes amigos, como o chefe da estação, mortos. E muitos pais

de luto. Meus olhos de criança viam todos aqueles destroços e não queriam acreditar que não veriam mais aquelas crianças que como eu, eram muito felizes naquela vila que era de todos. Como não havia cemitério em Paulo Frontin, Vera Guarani os acolheu para ao descanso eterno. [...]

O tom emotivo de Diva Scarramella Ogibowski nos toca profundamente, reaviva a memória dos mortos e denuncia o sentimento de saudade dos que se foram. Suas palavras nos convidam à celebração da memória pública, adverte-nos para os laços indeléveis da amizade escolar e do reconhecimento de existências que importam a todos nós. Diva e Daria trazem experiências de mediação e ativação de memórias e sentimentos em torno de vidas que poderiam ser vividas. Em quaisquer tempos e circunstâncias, a morte de homens e de crianças é inaceitável e jamais serão insignificantes. Afinal de contas, a saudade é um “experimento de tristeza e alegria, aflição e apaziguamento, fala de nossa condição de seres mortais, de seres finitos, de seres para o tempo, aguça nosso sentimento de fugacidade e alteridade” (Albuquerque Júnior, 2006, p. 117).

Memórias públicas enlutadas

Ao terminarmos este capítulo (inconclusivo), queremos enfatizar a importância da opinião pública, do ensino de História e da produção do saber escolar para e com o público, além de destacar a potência dos afetos em nossas vidas. As memórias traumáticas exigem problematizar os sentimentos e reivindicar lugares de celebração (cemitérios/estação ferroviária). Ao mesmo tempo, o ensino de História deve inventariar fontes diversificadas para desenvolver alunos críticos e sensíveis. As breves incursões pela história local nos fazem repensar nas práticas celebrativas, nas possibilidades de estudos dos sentimentos do luto e da saudade na comunidade (Rosenwein, 2010; DaMatta, 1993, p. 34). E se, paradoxalmente, a sociedade não admite a finitude da vida, procurando prolongar a existência, as manifestações emotivas do luto, atualmente, ganham novos contornos nos espaços públicos, virtuais e de acolhimento. Por sua vez, o sentimento de saudade pode ser uma

maneira de pensar a existência, a passagem do tempo, a memória e a história, as quais demarcam nossas vidas e a existência coletiva. Assim, há o sentimento de que algo permanece após nossa partida e que, se as pessoas desaparecem, nossas relações com elas continuam, conservam-se. Os sentimentos extremos relacionados à morte, ao morrer e ao celebrar importam, e compreendê-los é fundamental para os situarmos na memória pública.

Referências

ANDRADE, Everardo Paiva de; NÍVEA DE ANDRADE, Nívea. História Pública e Educação: Tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIIAGO, Ricardo. *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p.175-184.

ANSART, Pierre. *La gestion des passions politique*. Lausanne: L'Âge d'Homme, 1983.

ANDREIV, Daria Diduch. *Resgate da História de Paulo Frontin*. (manuscrito) Paulo Frontin, [s.n.], 1994.

ARIÈS, Phillipe. *História da morte no Ocidente: da Idade Média aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

ARRAZADA A ESTAÇÃO DE PAULO FRONTIN. *Jornal Diário da Tarde*. Curitiba-PR. 30 de setembro de 1943.

BALZAN, Elisa Maria; SOUZA, Neimar Machado de. Uma leitura histórica/literária para a sala de aula da obra *A Retirada da Laguna de Visconde de Taunay*. *Albuquerque: revista de História*, Campo Grande, MS, v. 4 n. 8 p. 69-83, jul./dez. 2012.

BAUER, Leticia Brandt; BORGES, Viviane Trindade. O patrimônio cultural e a história pública: observações sobre os embates contemporâneos. *Revista Nupem*, v. 11, n. 23, p. 48 58, 2019.

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL, *Hemeroteca Digital*. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/>

BRAUD, Philippe. *Le Jardin des delices démocratiques*. Pour une lecture psycho-affective des régimes pluralistes. Paris: Presses de La Fontation Nationale des Sciences Politiques, 1991.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p.240-255, Jul/Dez 2011.

CANDAU, Vera Maria. O educador/a como agente cultural. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de; ALVES, Maria Palmira Carlos (Org.). *Cultura e política do currículo*. Araraquara: Junqueira & Martin, 2006.

CAROL, Ane. Decadências corporais: diante da doença e da morte. In: CORBIN, Alain, COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. *História das emoções: do final do século XX até hoje*. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 390-414.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História Pública: uma breve bibliografia comentada. (Bibliografia Comentada). In: *Café História – história feita com cliques*. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/historia-publica-biblio/>. Publicado em: 6 nov. 2017. Acesso: 28/10/2020.

DaMATTA, Roberto. *Conta de mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

DIÁRIO DA TARDE. Banditismo: novos informes sobre o degolamento. Afirmções cathegoricas. Curitiba, 14, dez., 1914, p. 1.

DOSS, Erika. *The emotional Life of Contemporary Public Memorials: Towards A Theory of Temporary Memorials*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2008.

GERMINARI, G.; BUCZENKO, G. História local e identidade: um estudo de caso na perspectiva da educação histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 18, n. 2, p. 125- 142, jul./dez. 2012.

KOBELINSKI, M.; GIOVANONI, W. F. . História Pública e Patrimônio em Paulo Frontin - PR. In: PEREIRA, D.; CARNEIRO, M. (Org.). *O Brasil dimensionado pela história*. 2. 2ed. Ponta Grossa: Athena Editora, 2020, v. 2, p. 95-110.

KOBELINSKI, Michel; GIOVANONI, Welerson Fernando, GIOVANONI, Welinton. *História Pública & Ensino de História: museus e lugares de memória*. Organização de evento. Paulo Frontin, 14 de maio de 2019.

KOBELINSKI, M., VIEIRA, D. S. Introdução. Novas sensibilidades na América Latina: expressões histórico-literárias (sécs. XVIII-XXI). In: Michel Kobelinski; Denise Scolari Vieira. (Org.). *Novas sensibilidades na América Latina: ensaios de história e literatura*. Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 13-36.

LOPES, G. E. Presença da história pública em comunidades locais: políticas culturais e exercício de cidadania no contexto de repertórios de ação coletiva - a experiência recente do Centro de Memória de Hortolândia - Prof. Leovigildo Duarte Júnior. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, Campinas, v. 21, n. 1, p. 39-48, 2013.

MELLO, Sílvia Gomes Bento de. As viagens de Taunay: natureza, civilização e governamentalidade na Província do Paraná. *Revista de História Regional*, v. 17, p. 559-588, 2012.

MORAES, Alexandre Santos de. História pública e literatura: reflexões sobre o discurso. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 31-36.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. *Revista Projeto História*, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993, p.

O DIA. Gravíssimo acidente ferroviário na estação Paulo Frontin, Curitiba, 30 de set., 1943, p.1.

O DIA. Torpedeado mais um navio brasileiro, Curitiba, 3 de out., 1943, p. 4.

O DIA. Ainda a impressionante explosão em Paulo Frontin, Curitiba, 1 de out., 1943, p.1.

O DIA. Legião Brasileira de Assistência, Curitiba, 1943, 2 de out., 1943, p. 2.

O DIA. A explosão verificada em Paulo Frontin, Curitiba, 1943, 6 de out., 1943, p. 2.

OGASSAWARA, Juliana Sayuri; BORGES, Viviane Trindade. O historiador e a mídia: diálogos e disputas na arena da história pública. *Rev. Bras. Hist.* [online]. 2019, vol.39, n.80, p.37-59.

OGIBOWSKI, Diva Scaramella. *Paulo Frontin – Paraná : 60 anos de emancipação política e algumas histórias : Lei Estadual nº 790 de 14 de novembro de 1951*. Paulo Frontin, PR: Edição do autor, 2012.

ROSENWEIM, Bárbara H. *História das emoções: problemas e métodos*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. História Pública: a comunicação e a educação histórica. *Revista Observatório*, v. 3, n. 2, 2017, p. 41-65.

SCHMITT, Juliana Luiza de Melo. A dor manifesta: vestuário de luto no século XIX. *Dobras*, Barueri, 2009, v. 3, p. 76-80.

TAUNAY, Alfredo d'Escagnolle. *Curiosidades Naturais da Província do Paraná*. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Tipografia e Encadernação a Vapor, 1890.

TEIDER, Tania Mara Muller, FRAGA, Nilson César. O Contestado vive!: entre o espaço sagrado de João Maria e o Assentamento Contestado, resistências sobre a invisibilidade secular da Lapa-PR. *Geographia Opportuno Tempore*, Londrina, v. 3, n. 3, p. 184-198, 2017.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins, Schossler, Joana Carolina, Carvalho, Aline Vieira. Educação Patrimonial, História Pública e Ensino: Análise e possibilidades para a História. *Fronteiras*, 01 December 2019, Vol.21(38), p.55-70.

VOLTAR AO SUMÁRIO 

PARTE 2

HISTÓRIA PÚBLICA E AUDIOVISUAL

CINE-HISTÓRIA, ORALIDADES E SABERES CONGADEIROS

EXPERIÊNCIAS DE HISTÓRIA PÚBLICA NA PANDEMIA

Livia Monteiro e Samuel Avelar Júnior

O objetivo deste capítulo é relatar a experiência que tivemos, no segundo semestre de 2020, com a produção e realização da gravação do programa audiovisual intitulado *As festas de congadas no contexto da Covid – 19: estratégias, experiências e sentimentos*, disponível no Canal Sesc Brasil, dentro do Projeto Sesc Cultura Convida¹. Esse material audiovisual, que denominamos como projeto de Cine-História, foi realizado em parceria com os congadeiros da região do campo das vertentes do estado de Minas Gerais, especificamente, das cidades de Piedade do Rio Grande e de São João del-Rei.

Nosso intuito é, além de contar essa experiência, relacionar as práticas compartilhadas de história pública, história oral e produção audiovisual, tendo como eixo central as oralidades, narrativas e os saberes congadeiros sobre as festas de congadas no ano de 2020, no contexto da pandemia de Covid-19. Interessa-nos dialogar com as bases referenciais teóricas desses campos e apontar caminhos para a mediação e postura do/a historiador/a no âmbito dessas produções intituladas cine-história, entendendo-as enquanto espaço público e político na luta antirracista.

Na primeira parte, trataremos sobre as festas de Congadas em Minas Gerais, apresentando o grupo do bairro São Dimas, de São João del Rei, e o de Piedade do Rio Grande. Em seguida, apresentaremos as narrativas dos congadeiros no programa gravado. Por fim, debateremos

1 O programa está disponível no Canal do Youtube do Sesc Brasil e no site do Sesc Brasil Convida. Conferir em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fn0plsc4B-BI&t=2245s>>. e <<https://www2.sesc.com.br/portal/site/convida/content/as-festasdecongadas?tema=patrim%C3%B4nio&css=patrimnio>>. Acesso em 09 fev. 2022.

sobre essa produção cinematográfica, a entrevista pública – gravada e editada – e o nosso papel, enquanto historiador e historiadora, brancos, no debate racial e na proposta de trabalhar com a educação antirracista. Entendemos que esse programa que consideramos chamar de cine-história, construído de maneira coletiva e colaborativa com as comunidades congadeiras, torna-se fulcral para aquilo que propomos em nossas pesquisas e, principalmente, como caminho para uma sociedade antirracista e propulsora e mantenedora das festas negras no Brasil.

As Congadas de Piedade do Rio Grande e São Dimas/São João del Rei

A cultura das Congadas, Congados ou Reinados, como são conhecidas as festas em devoção aos diferentes santos católicos em Minas Gerais, atravessa mais de três séculos. Nossa Senhora do Rosário, Nossa Senhora das Mercês, Santa Efigênia e São Benedito são os santos mais cultuados nos festejos, que agregam também elementos e práticas das religiões de matriz africana e afro-brasileira, especialmente da Umbanda.

De maneira geral, as memórias da África, da diáspora e do passado escravista são celebrados nos festejos, que contam, através das danças, rituais, músicas e passos, a aparição da imagem de Nossa Senhora do Rosário no mar, nas águas e/ou nas grutas e a sua retirada pelo grupo de moçambiqueiros, que são guiados pelo capitão e pelos dançantes. A celebração da fé no Rosário se faz em comemoração à liberdade e às presenças dos antepassados no tempo presente. As diferentes formas de narrar e explicar sobre os festejos dimensiona a riqueza cultural das Congadas mineiras. Em muitas localidades, o reinado acontece com a coroação dos reis e rainhas congos, escolhidos entre os membros mais velhos da comunidade congadeira.

Existem as festividades do Reinado – estrutura mais ampla e complexa, que abrange as guardas e contempla vários rituais de devoção e festa – e a Congada, que além de se referir à festa, também dá nome às guardas do Congo. De acordo com Paulo Dias (2001, p.14), “existem as guardas de congo, de moçambique, de marujo, de catopé, de caboclinho, de vilão e outros. Cada um desses grupos canta, dança

e toca um tipo de música, com instrumentos diferentes, além de usar vestimentas específicas.”

Na região sudoeste do Estado de Minas, conhecido como campo das vertentes, existem diversos grupos de Congos, Moçambiques, Catupés, Marujos, entre outras variações. Na principal cidade da região – São João del-Rei – muitos grupos resistem e reinventam suas práticas de cultura e fé pelas ruas da cidade colonial. Na comunidade São Dimas, bairro da cidade de São João del-Rei, a festividade teve início no final da década de 1950, após as festas de Congadas tradicionalmente realizadas no centro histórico começarem a ser impedidas e impelidas a se deslocarem para as periferias da cidade.

A Congada no São Dimas teve como principal liderança nos primeiros anos o capitão Luis Santana, que criou em conjunto com moradores do bairro o tradicional Catupé. No início da década de 1960, devido a uma dissidência no *Catupé dos Santana*, houve a criação de um novo Catupé na comunidade, liderado pelo capitão José Camilo. Os principais “elementos chaves” da história da Festa do Rosário da comunidade São Dimas são a Rainha Conga e festeira Maria da Glória, e os capitães Luís Santana e José Camilo. No entanto, ao longo do tempo, inúmeros detentores contribuíram para a tradição congadeira do bairro e pelas lutas por melhorias da qualidade de vida na região. Assim, através de entrevistas de história oral realizadas com moradores locais, foi possível construir a história festiva do São Dimas (Avelar, 2019).

A década de 1980 foi um período de fortalecimento da festa, com participações de inúmeros ternos de outras localidades e acirramento de disputas entre os dois grupos do bairro. Já a década de 1990 foi um período de dificuldades para a continuação da Festa do Rosário, devido a questões financeiras e à perda de importantes lideranças, como Maria da Glória e José Camilo. No decorrer do decênio de 2000, houve um aumento significativo do número de grupos no bairro, chegando a existir quatro ternos: os Catupés da família Santana e família Camilo, um grupo feminino de Moçambique Bate-Paus, conhecido como Frutos do Rosário, liderado por Márcia Aparecida Lopes, e o Moçambique e

Catupé Nossa Senhora do Rosário e São Benedito (atual Congada da Maria), liderado na época por Zé Mineiro.

A década de 2010 foi marcada por novas mortes de lideranças e assim, pela diminuição de grupos no bairro. O único terno completamente ativo é a Congada da Maria, liderado atualmente pela filha da Rainha Conga Maria da Glória, a capitã Maria Auxiliadora Mártir. Os últimos anos foram marcados pelo aumento do número de participantes na Congada da Maria, principalmente de jovens congadeiros comprometidos com a fé do Rosário e que contribuem, de modo significativo, para o fortalecimento e manutenção das culturas negras em São João del-Rei. Observa-se que apesar da diminuição dos grupos, as festividades no bairro mantiveram sua força e alcance, de modo que a sede da Congada da Maria proporciona para as comunidades são-joanenses, a continuidade de um lugar de resistência das culturas negras e de lutas por melhorias e qualidades de vida, características essas marcantes da história da Festa do Rosário do São Dimas.

Distante pouco mais de 70 km de São João del-Rei, a pequena cidade Piedade do Rio Grande guarda os mistérios dos moçambiqueiros-congadeiros há mais de noventa anos. A festa de maio, como é carinhosamente conhecida, foi estruturada por famílias de africanos e ex-escravizados que estavam na região desde o início do século XIX. (Monteiro, 2020) Atualmente, durante os três dias de festa, a cidade se transforma com os sons, músicas e rituais dos mais de cem homens negros, vestidos com suas fardas, que protegem o rei e rainha congos e louvam os santos de devoção.

Missas, procissões, pagamento de promessas, apresentações no largo, almoços, queima de fogos são alguns dos rituais que acontecem em Piedade. As diferentes gerações congadeiras-moçambiqueiras de Piedade foram atualizando os festejos e transformando esse legado ancestral em patrimônios imateriais vivos e ricos. Na década de 1920, um grupo de trinta homens, descendentes de ex-escravizados que moravam nas fazendas da região de Piedade, fundaram a Associação de Congada e Moçambique de Nossa Senhora do Rosário e Nossa Senhora das Mercês. Essa fundação contou com o registro da Associação em cartório civil,

o que representa, também, as formas de lazer ligadas às estruturas das associações mutualísticas comuns na Primeira República. Ao longo dos anos 1960/70, a festa começou a ter visibilidade e uma onda migratória das principais famílias congadeiras pôde ser identificada, especialmente para cidades maiores, como São Paulo-SP e Volta Redonda-RJ. Assim, os sentidos dos festejos ganharam contornos ainda mais emocionantes, com a ida das famílias para o reencontro familiar. A partir do final dos anos 1980, o encontro com o padre Raimundo, representante do movimento católico negro, fez a festa acontecer também dentro das igrejas católicas da cidade – foram mais de 60 anos de portas fechadas. Desde então, a festa se estruturou ainda mais, com a afirmação racial e luta por espaços de poder na cidade.²

De maneira geral, tanto em Piedade como em São Dimas, os festejos podem ser considerados como momentos de reconciliação com o passado traumático escravista e uma celebração pela liberdade e conexão com o passado diaspórico africano. O passado e o futuro fazem parte da lógica congadeira e as dificuldades percebidas no tempo presente, assim também como a compreensão da importância de sua expressividade, resultam na ininterrupção das afirmações da identidade negra, das reivindicações dos espaços de atuação e das lutas antirracistas.

Com a pandemia da Covid-19, entre 2020 e 2021, os festejos tiveram que se readaptar. Desse modo, através das oralidades, performances e narrativas dos próprios congadeiros das duas cidades, contadas para nós durante a entrevista e gravação do material audiovisual elaborado, elencamos o que isso significou para suas vidas, como veremos no item a seguir.

2 Algumas considerações propostas neste capítulo compõem parte da tese de doutorado da autora do texto: MONTEIRO, Livia. *A Congada é do mundo e da raça negra: memórias da escravidão e da liberdade nas festas de Congada e Moçambique em Piedade do Rio Grande-MG (1873-2015)*, Tese (Doutorado em História). Niterói: Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

As festas das Congadas na pandemia: “agradecer por estarmos vivos para no ano que vem lutarmos com mais força!”

Todas as narrativas selecionadas nesse texto foram contadas pelos congadeiros no vídeo produzido³, do qual trataremos a seguir. O programa teve a participação de Maria Auxiliadora Mártir, Mayara Mascarenhas e José do Carmo Araújo, representando o Congado da Maria, e de Mário Tomé e Romário Tomé Sobrinho, atuando como representantes da Congada e Moçambique de Piedade do Rio Grande. No momento das suas respectivas falas, a festa da Congada em Piedade do Rio Grande já tinha acontecido - em maio de 2020 - e a festa da Congada da Maria ainda não; portanto, os sentimentos, as ações e as narrativas estão marcadas, para o pessoal de Piedade, pela nostalgia e lembranças festivas do que aconteceu naquele primeiro ano pandêmico e, para o pessoal de São João del Rei, pelas expectativas de como a festa se desenvolveria.

As adaptações realizadas e aquelas a serem cumpridas para manter a fé no Rosário foi algo em comum em todas as falas. A capitua Maria narra:

Vamos levantar nossos registros, nossos mastros dentro da capela, vamos lavar e jogar bastante água de cheiro e comemorar a Nossa Senhora do Rosário. [...] A gente vai tentar realizar a festa fazendo uma carreata, com toda a segurança. Está muito triste com essa pandemia... a turma está muito afastada... procuro não deixar minha turma muito longe, a gente sempre está fazendo um encontro. Eu também estou muito triste porque estão falecendo muitos amigos, muitos irmão congadeiros... não aqui da minha comunidade, mas de vários locais. Não está fácil, mas também não está difícil! [...] Tristeza por não poder tocar na rua, cantar, louvar o rosário... eu sinto tristeza. (Maria Auxiliadora Mártir).

Os sentimentos da congadeira relacionados às tristezas e incertezas quanto à não realização dos festejos, o afastamento dos amigos do terno e o falecimento de muitos “irmãos congadeiros”, como

3 Agradecemos a Felipe Sousa que realizou a transcrição rigorosa e competente do programa.

Maria aponta, são marcas expressivas e fortes que podemos destacar. A carreato, como Maria aponta, estava sendo organizada - e aconteceu - com o objetivo de manter a fé e as comemorações que precisavam acontecer, dentro da lógica do sagrado congadeiro. A congadeira Mayara, do grupo da Maria, apontou:

A Maria falou sobre a turma estar afastada, então a gente fica tentando ligar um para o outro para estar aquecendo e mantendo essa chama da união e da devoção. Por exemplo, em maio, no dia 13, a gente se reuniu com as seguranças, as máscaras... rezamos um pouco, cantamos, fizemos café para comemorar os pretos velhos... devagarzinho e com segurança a gente também está tentando manter a união e as entregas que têm que ser feitas. [...] A gente vai minimizar o que seria a festa, mas é para a gente fazer essa entrega e realizar a passeata... É mais resistência também, tristeza e resistência. Fortalecer os laços. Não deixar que essa doença afete ainda mais nosso psicológico... é tentar manter a fé com Nossa Senhora do Rosário, mantendo essa luz acesa. Devagarzinho, com o pouquinho que a gente pode e consegue nesse momento, a gente faz uma festa singela e pode rezar, rezar e compartilhar. (Mayara Cristina Mascarenhas)

Mayara destaca a resistência e a importância da manutenção dos rituais, como o café para comemorar os pretos velhos e a fé com Nossa Senhora do Rosário. Sua fala, também forte e firme, coincide com o que o jovem congadeiro Romário Tomé, de Piedade do Rio Grande, destacou sobre a festa em Piedade, que aconteceu no mês de maio de 2020:

Foi uma festa de tirar o fôlego[...] A festa teve a alvorada, feita pela congada, e foi idealizado pelo padre. A gente ia tirar as imagens de Nossa Senhora do Rosário e nossa Senhora das Mercês que ficam lá (na igreja do Rosário) e levar para a matriz, no santuário. Só que pensamos que seria uma coisa muito simples, mas foi uma festa tão completa que é difícil manifestar como ela foi! [...] Piedade estava debaixo de uma geada, tudo branquinho, e nós éramos mais ou menos uns 15, 20 dançadores distanciados com máscaras e apenas uma caixa. Aquela caixa ecoava como se houvesse umas 15, 20 caixas em Piedade inteira! Estremecia a cidade! Quando a caixa bateu na porta da igreja, pedindo licença para entrar na igreja onde fica a

imagem de Nossa Senhora do Rosário, parece que a imagem clareou como se dissesse assim, “olha, vocês vieram!” Foi uma emoção muito grande! ... mas não deixou de ser uma festa marcada pela saudade, choramos muito, demoramos a acreditar que estava acontecendo isso... mas a gente conseguiu coroar Nossa Senhora, conseguiu agradecer a ela e pedir forças para estar vivo, para que a gente supere essa pandemia e para que a gente faça como o povo do cativo, o povo negro, o povo da nossa congada, do nosso moçambique fez a vida inteira: resistir! (Romário Tomé Sobrinho).

As lembranças da festa e as formas de narrá-las são impactantes, como o trecho acima demonstra. O congadeiro-moçambiqueiro Romário é categórico ao afirmar que a festa aconteceu e que a resistência é o caminho que a festa sempre ensina. É possível perceber também que são várias as justificativas para a realização dos festejos (que também aconteceram em 2021) e que, mesmo com alterações nos rituais e seguindo as regras impostas pela vigilância sanitária, os congadeiros mantiveram o cuidado com a preservação daquilo que representa e é a festa: a força do Rosário (Assis; Souza; Monteiro, 2020).

Além de narrar sobre as festas daquele ano, os congadeiros dispuseram-se a contar sobre os conflitos, as pautas raciais e as dificuldades para manterem seus festejos. Destacamos algumas dessas narrativas, como a fala da capitua Maria, que pauta especialmente os conflitos existentes na cidade histórica de São João del-Rei com relação aos usos do espaço da igreja do Rosário “[...] o que não pode faltar é o apoio da comunidade porque sem a comunidade, não conseguimos realizar a nossa festa. [...]Espero que a nossa cidade valorize mais nossa cultura, nosso amor pelo rosário porque somos muito discriminados em nossa própria cidade. Existe uma igreja do Rosário no Centro, construídas pelos escravos e nós não podemos tocar nela, por isso construímos nossa capelinha em nossa comunidade,aqui a gente entra, toca, canta, dança, essa é nossa!”.

Além da capitua, os congadeiros do bairro São Dimas destacaram as dificuldades e preconceitos para manter seus festejos, como aponta José do Carmo: “dificuldade a gente sempre tem, para

o futuro a gente tem esperança porque vai melhorar... tanto da parte governamental, quanto da sociedade que não entende, não quer ajudar, sempre tem essa parte da discriminação, mas a gente vai lutar até o fim e com certeza vamos vencer e crescer mais ainda!” E a congadeira Mayara que destaca que “para o ano que vem esperamos conseguir mais apoio, acho que vai ajudar... para conseguir fazer as viagens, para melhorar as festas... é muita correria, a gente fazendo vaquinha... acho que essa assistência é o principal que a gente precisa para caminhar. [...] Estamos aqui resistindo com muita força, na barra da saia dessa capitã, do presidente e com certeza vamos melhorar! A gente está sempre batendo na porta da prefeitura, tentando os editais de ajuda... Temos bastante força também, muita fé para a gente progredir!”

Assim como os congadeiros do bairro São Dimas, o jovem Romário, de Piedade, destaca em sua fala a situação contemporânea que os grupos congadeiros atravessam e o contexto das desigualdades imposto e ampliado na pandemia. Para ele, “realmente tem que ser uma luta por dia, então o povo negro, o nosso povo, precisa sair pelo menos com um por cento de energia dessa pandemia porque calados estamos sendo massacrados. Não vemos nos jornais, nas mídias ninguém que bote a boca no mundo dizendo que quem mais está sofrendo com a pandemia são os marginalizados e que quem tem sido mais marginalizados é o nosso povo, os irmãos negros... jogados nos cantos, nas ruas, nas favelas, nas periferias, às vezes à mingua.”

Com falas potentes e certeiras, podemos considerar que os congadeiros que participaram do programa construíram *narrativas de (re)existências*, como destaca Amílcar Pereira (2021), ao buscar pautar suas identidades raciais e lutas por espaços de afirmação e de políticas públicas que sejam equânimes e que “possibilitem construções identitárias positivas para todos os envolvidos no processo educativo.”

Vale destacar que, uma questão diz respeito àquilo que é central para cada grupo congadeiro, ou seja, seus próprios meios e modos de produzir saberes dentro das suas comunidades. O segundo, que se correlaciona em certo sentido ao primeiro, são as disputas e os conflitos que também fazem parte dos festejos e que, para a gravação e edição do

material audiovisual, podem ser atenuados e não ficam tão evidentes para o público. Nesse sentido, enquanto pesquisadores comprometidos com a ética da pesquisa e com as relações que temos com as comunidades, compreendemos nosso papel enquanto mediadores desses conflitos e agências em prol daquilo que consideramos importante e fundamental para luta antirracista.

Defendemos que essas narrativas disponibilizadas no material audiovisual construído coletivamente é um produto de educação antirracista, ao promover, com destaque para as questões trazidas pelos grupos, aquilo que é pertinente para suas comunidades, como angariar recursos e aliados em prol da perpetuação e continuidade dos festejos e construir cada vez mais espaços políticos que garantam a continuidade de suas culturas. Essas e outras questões foram amplamente defendidas pelos congadeiros no nosso cine-história.

Além de apresentar as narrativas acima, a última parte desse capítulo é, para além das análises realizadas, debater sobre as circunstâncias de construção do produto audiovisual realizado, sobre qual relataremos a seguir.

História pública e história oral: o audiovisual e o papel de historiadores mediadores.

O trabalho desenvolvido para a programação do *Sesc Convida* foi realizado entre os meses de julho e setembro de 2020, período instável e delicado em razão do aumento significativo de mortes causadas pela Covid-19 no Brasil. Nesse contexto, as LivesStreams⁴ se tornaram uma possibilidade alternativa de continuidade de apresentações públicas artísticas, políticas e acadêmicas, sendo demasiadamente utilizadas por diferentes públicos. A gravação do debate com os congadeiros utilizou-se desse mecanismo de videoconferência e já era empregada por eles em

4 Transmissão de vídeo e som de um evento pela internet enquanto ele acontece em tempo real. LIVESTREAM. In.: Cambridge Dictionary, *Dicionário Online de Inglês*. Cambridge University, 2022. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/livestream>>. Acesso em: 26/01/2022.

outras oportunidades. Porém o programa não foi apresentado ao vivo, pois o arquivo do debate online posteriormente foi editado, de modo a ser recortado e nele inseridos imagens e informações escritas, com a experiência da escrita da história em vídeo.

O historiador John Mraz (2016, p.48) destaca em seu trabalho a “expansão dos sentidos” de poder analisar as narrativas orais e corporais de indivíduos participantes de algum tipo de registro audiovisual. Para o autor, as ferramentas de mídias fornecem novas formas de acessos às fontes e novos meios de produção historiográficas, de forma a definir esse tipo específico de trabalho como cine-história. Portanto, a investigação das experiências das vivências dos congadeiros apresentadas em formato de vídeo, fundamentado nas teorias e metodologias da história oral e da história pública, e resultante de edições diversificadas, pode ser concebida como um produto do gênero cine-história.

Ana Mauad e Fernando Dumas (2006) compreendem que, do ponto de vista narrativo, a memória transmitida de geração a geração possui elementos que somente a câmera poderia captar. Interpretações e formas de contar histórias coletivas que não seriam possíveis de serem registradas com a simples transcrição das falas. As narrativas apresentadas no programa audiovisual são vivências de vida dos congadeiros e de seus familiares; assim, em todo o desenvolvimento do trabalho da construção desse produto, as questões teórico-metodológicas do campo da história oral foram essenciais para nosso embasamento. Conforme GwynPrins (1992), as análises das reminiscências pessoais, desenvolvidas a partir da história oral proporcionam uma “atualidade e uma riqueza de detalhes”, possibilitando interpretações sobre “histórias de grupo em pequena escala” que por outras técnicas metodológicas não seriam encontradas.

Ancorados, portanto, nos campos da história oral e da história pública, compreendemos que construímos também coletivamente aquilo que alguns pesquisadores vêm chamando de entrevista pública, realizada no formato de Livestream. Nesse sentido, rompemos o isolamento, como apontam Ricardo Santhiago e Valéria Magalhães

(2020), ao realizarmos, com as limitações impostas pelo ambiente online, essa entrevista a distância.

A realização da nossa produção coletiva audiovisual somente foi possível em virtude da participação de diferentes indivíduos, grupos e instituições. Nesse sentido, de acordo com Jill Liddington, a história pública tenta compreender os modos como os passados são apresentados publicamente e seus partidários devem promover o acesso público a partir de uma comunicação direta com os diferentes coletivos. A historiadora também defende que é característico desse campo científico o trabalho realizado em parcerias e de modo colaborativo, pois são múltiplos e diferentes os espaços públicos por onde a informação e fontes históricas estão inseridas.

Os congadeiros dos ternos de São João del-Rei e de Piedade do Rio Grande – assim como nós, autor e autora deste texto – fomos os participantes envolvidos diretamente no projeto. Porém, esse material audiovisual foi integrado de modo amplo, diverso e não seria possível sem o incentivo, fomento e suporte do Sesc Brasil, tendo como principal funcionária no apoio direto do nosso projeto, Flávia Tebaldi Queiroz, analista de cultura da área de memória social e patrimônio cultural do Sesc. Em Piedade do Rio Grande, foi essencial a assistência do secretário de cultura do município, Paulo Henrique Ribeiro, assim como do pároco Jorge Fonseca, da igreja matriz de Nossa Senhora da Piedade. O desenvolvimento da atividade contou com a consultoria e suporte de pesquisadoras, como Simone de Assis, Cássia Palha, Cleudiza de Souza, Giovana Xavier, Keila Grinberg e Martha Abreu. A gravação do debate dos congadeiros de Piedade do Rio Grande foi efetuada no estúdio de fotografia do Rui, e, por fim, a edição do programa foi realizada no Laboratório de Imagem e Som, localizado na Universidade Federal de São João del-Rei (LIS/UFSJ). Um trabalho verdadeiramente coletivo, como nos coloca a história pública.

Muitos foram os desafios para a construção desse produto audiovisual e muitas perguntas podem ser feitas no processo de montagem, edições e finalizações. Como apontado por Bartz et al. (2021, p.45), os desafios da responsabilidade profissional na pesquisa

participativa são muitos e exigem do pesquisador um comprometimento ético e a opção de tornar a pesquisa comunitária “ou seja, a partir de uma vontade que certamente atende a interesses de pesquisa sob os quais nos voltamos ao longo de nossas carreiras, incitar a participação dos envolvidos”.

Além disso, para a montagem do programa, vale destacar que a fotografia promovida durante a Festa de Congada de Piedade do Rio Grande, no mês de maio de 2020, elaborada pelo secretário de cultura do município, Paulo Henrique Ribeiro, foi o ponto de partida para as ideias iniciais desenvolvidas. A imagem marcante dos congadeiros de máscaras de proteção em frente à Igreja Matriz, emaranhados pela neblina do início da manhã na cidade, foi como um despertar para a realidade complexa do contexto vivido. Essa fotografia e outras entraram no produto audiovisual, como elementos e fontes que nos ajudaram a contar sobre as festas de Congadas na pandemia.

FOTO DA FESTA DA CONGADA E DO MOÇAMBIQUE DE PIEDADE DO RIO GRANDE - MG



Fonte: Secretaria da Cultura de Piedade, 2020.

As possibilidades para o envio de propostas culturais oferecidas pelo Sesc Convida eram diversas, e o subtema “formação da

memória no contexto de pandemia no Brasil no mundo, suas lição e legado”, inserido dentro da categoria “patrimônio cultural”, foi uma oportunidade de analisar as sabedorias congadeiras no contexto de pandemia, a partir de duas diferentes situações e localidades. No fim de junho, o projeto enviado para o Sesc foi aprovado, dentre as 470 propostas artístico-culturais selecionadas em todas as regiões do Brasil e, assim, foram iniciados os trabalhos.

As atividades burocráticas marcaram o início da etapa também, incluindo o envio de documentos para a efetivação da contratação pelo Sesc e a elaboração de convites para os grupos de Congada. Nessa etapa, foram iniciados os diálogos com a funcionária do Sesc, Flávia Tebaldi, e todo cuidado burocrático é importante, como os termos de autorização de uso de imagem, voz e interpretação artística, e o termo de autorização de uso de obra intelectual⁵. Iniciaram também, as tratativas e conversas sobre o projeto com os congadeiros de Piedade do Rio Grande, Mário Tomé e Romário Tomé Sobrinho, e de São João del-Rei, Mayara Mascarenhas e Maria Auxiliadora Mártir. Desde o princípio, os congadeiros mostraram-se animados com o projeto e dispostos a participar. Fundado o contrato pelo Sesc, também foram explicadas as verbas inclusas no desenvolvimento do trabalho coletivo.

Inicialmente, o objetivo era fazer um debate apenas entre os congadeiros, excluindo na edição as participações dos mediadores (Samuel Avelar e Lívia Monteiro), com o intuito de colocar em destaque os próprios viventes das culturas congadeiras e, também, para ajustar o programa no tempo exigido pelo Sesc em quarenta minutos. No entanto, Flávia Tebaldi propôs que o programa fosse realizado próximo a sessenta minutos, ou em dois episódios, defendendo a inserção de perguntas no programa para não comprometer o conteúdo e desconfigurar o estilo de debate.

5 Os termos de autorizações são importantes documentos para resguardar os organizadores do trabalho, os participantes envolvidos e os autores de obras intelectuais que forneceram as artes visuais inclusas no vídeo. Esse foi um trabalho necessário, no entanto, foi importante o uso dos protocolos de segurança para evitar contaminações do coronavírus no encontro entre os organizadores e participantes do projeto.

Estabelecido o aumento para o tempo do programa, foi iniciada uma nova preocupação para o desenvolvimento do projeto: o fato de dois pesquisadores brancos estarem na posição de mediadores enquanto os representantes das culturas afro-mineiras exercerem o papel de debatedores. O incômodo da situação estava vinculado à constante situação vivenciada em trabalhos acadêmicos em que os representantes das culturas tradicionais congaadeiras, em sua maior parte pertencentes à população negra, encontram-se diante dos questionamentos elaborados por pesquisadores científicos brancos. Nesse momento, foi fundamental consultorias com pesquisadores da área da História, como Giovana Xavier, Martha Abreu, Simone de Assis e Cleodiza Souza, para o fortalecimento da mediação no programa de modo ético e antirracista. Igualmente, uma conversa com Romário foi fundamental para a confirmação das participações dos autores do texto na mediação e, segundo o congaideiro: “você sempre têm que lembrar uma coisa: vocês só falam porque a gente deixa, a gente dá licença para vocês falarem, se a gente não quisesse que vocês falassem a gente não ia deixar”. As conversas revelaram a importância da vivência da história pública na geração de novas reflexões e nas construções coletivas em trabalhos acadêmicos, além de precisar a consciência e autonomia dos congaideiros.

A história pública compreendida também como possibilidade de mediação nos ajuda a entender esse movimento como um todo que empreendemos. A mediação entre os diferentes grupos congaideiros, com as diferentes instâncias de poder local – como prefeituras e párocos, no caso de Piedade – e as instâncias ligadas ao Sesc, patrocinador e organizador central do programa, só foi possível pois foi pensada a partir daquilo que compõem uma das chaves da história pública: a autoria compartilhada. Para Michael Frisch, a história pública deve ser inclusiva, interativa, colaborativa, aberta e dialógica, com a síntese de “autoridade compartilhada” como máxima central da história pública, que reconhece o caráter compartilhado do processo de construção do conhecimento histórico. No Brasil, o alinhamento teórico da história pública está mais perceptível dentro dessa perspectiva defendida por Frisch. Para Ricardo Santhiago (2018), mais do que um campo

disciplinar separado ou um modelo normativo e prescritivo, a história pública no Brasil cumpriria o papel de:

um dispositivo conceitual capaz de ajudar o historiador a enfrentar os desafios contemporâneos de sua atividade. Não é, portanto, sugerida necessariamente dentro de uma chave prospectiva; para além da plasticidade da expressão e da sua capacidade de abrigar um número e uma variedade notável de práticas e reflexões, ela tem funcionado principalmente como uma espécie de categoria deflagradora de um exercício de retrospectiva (Santhiago, 2018, p. 294).

Através do entrelace entre a história oral e a história pública foi possível buscar ferramentas e estratégias para a ampliação e democratização do acesso ao conhecimento histórico e às sabedorias ancestrais dos congadeiros. Além disso, a divulgação desse produto audiovisual, com a exibição nos canais do Youtube do Sesc e disponibilização para toda rede, leva-nos a pensar sobre a figura e os lugares que nós ocupamos, enquanto historiadores-divulgadores, como Ana Teixeira e Bruno Carvalho (2019) apontam. Os impactos dos meios digitais em nossa sociedade têm nos colocado diante de grandes desafios e disputas de narrativas que colocam, muitas vezes, em xeque o nosso trabalho acadêmico. Desse modo, produzir esse material audiovisual, desde a sua montagem, construção do roteiro e divulgação, permite-nos apostar num maior engajamento e ampliação dos públicos no Brasil e na divulgação da História.

O roteiro do debate deu-se de maneira aberta e foi enviado para os participantes. Posteriormente, esse roteiro foi aprovado por todos, sem nenhum tipo de sugestão para inclusão ou exclusão de perguntas. O programa foi gravado através da plataforma de videoconferência Stream Yard, indicado pela equipe do Sesc Convida. Decidimos que as perguntas para os congadeiros de São João del-Rei fossem realizadas por Lívia Monteiro, e as questões voltadas para os participantes de Piedade do Rio Grande fossem desenvolvidas por Samuel Avelar Jr. Essa escolha foi devido ao fato de que parte dos questionamentos já haviam sido produzidos pelos pesquisadores em suas respectivas pesquisas com os congadeiros de cada região, possibilitando respostas de maneira mais

fluida. O registro do debate ocorreu de maneira tranquila, sem maiores problemas. As iluminações, captações de áudio e enquadramentos foram ajustados de forma satisfatórias, e a presença dos pesquisadores foi apontada pelos congadeiros como algo fundamental para um clima de conforto e tranquilidade.

É importante ressaltar os apoios das gravações do estúdio do Rui, em Piedade do Rio Grande, e da congadeira Mercedes, em São João del-Rei. Nota-se que a estratégia de editar posteriormente a livestream proporcionou uma maior tranquilidade para todos os envolvidos no trabalho, algumas partes do programa, como a introdução e conclusão, foram realizadas mais de uma vez com o objetivo de escolha das melhores falas. Porém a maior parte do conteúdo narrativo foi executado sem nenhum tipo de repetição, não comprometendo a dinâmica natural dos formatos de videoconferências.

FOTOFRAME⁶ DA VIDEOCONFERÊNCIA GRAVADA NO DIA

18/08/2020



6 Frame significa desenhos ou quadros, e também são conhecidos por “frames por segundo”. Os vídeos são compostos por frames, ou seja, um conjunto de figuras em sequência que apresentam a ilusão do movimento. Fotoframe é a captura de apenas um frame ou um quadro de um determinado vídeo. MACHADO, Jonathan. O que são frames por segundo? *Tecmundo*, 2011. Conferir em: <<https://www.tecmundo.com.br/video/10926-o-que-sao-frames-por-segundo-.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2022.

A edição do vídeo⁷ foi realizada no Laboratório de Imagem e Som da Universidade Federal de São João del-Rei (LIS/UFSJ), através da autorização fornecida por Cássia Palha, Professora do Departamento de História da UFSJ e coordenadora do LIS. Os principais trabalhos executados foram os recortes de algumas falas, com o objetivo de ajustar a gravação do programa próximo ao tempo de sessenta minutos, e a inserção de fotografias, vídeos, vinhetas e informações textuais, para promover dinâmica e ritmo ao programa. A maior parte dos produtos visuais presentes no vídeo foi inserida nos locais de cortes das falas, para que esses recortes não pudessem ser percebidos pelo público. A introdução do programa foi gravada posteriormente em formato apenas de áudio e na edição, vídeos de festas de anos anteriores foram incluídos. Foram compartilhados vídeos e fotos de autoria de Angélica Barros da festa de Congada de Piedade do Rio Grande, com autorização assinada pela autora das obras intelectuais. Por fim, foram adicionadas no vídeo informações para o incentivo de ajuda para os grupos culturais, com seus respectivos contatos sociais e contas bancárias.

As contribuições de toda equipe do Sesc Convida foram fundamentais em todo o desenvolvimento do projeto. Ainda assim, houve um problema em relação à divulgação do programa a ser apresentado, pois a organização do Sesc exigia que a foto do rosto de apenas dois participantes do programa fossem enviados para a divulgação. Esse fato era algo tranquilo para a Congada da Maria, pois a foto da liderança do grupo não poderia gerar no grupo nenhum tipo de incômodo, o que não era a realidade da Congada e Moçambique de Piedade do Rio Grande, um grupo numeroso e com diferentes lideranças. Foram tratadas negociações com o Sesc com o intuito de enviar uma fotografia de todo o grupo, o que não foi acatado pela organização e, assim, obrigando o grupo a lidar com a situação possivelmente conflituosa. Foram enviadas as fotografias de Maria Auxiliadora e de Mário Tomé, e apesar de situações de negociação serem constantes em coletivos de cultura, é fundamental que as instituições de fomento à cultura tenham

7 O programa utilizado para edição de vídeo foi o Adobe Premiere Pro e executado por Samuel Avelar Jr.

sensibilidade para lidar com as especificidades das culturas ancestrais, como é o caso das Congadas.

O programa foi exibido pelo canal do Youtube do Sesc Convida no dia três de setembro de 2020, um sucesso reconhecido pelo público e envolvidos em todo o projeto. A partir desse momento, iniciaram as tratativas burocráticas para o recebimento da verba combinada, solicitação de correções de documentos e envio de alguns termos de autorização com pendências. É importante ressaltar que os congadeiros destacam em suas oralidades a importância de ajudas financeiras para a manutenção dos grupos culturais, no caso específico da Congada de São João del-Rei, essa verba foi fundamental para o pagamento de dívidas relativas a contas de água de sua sede, possibilitando posteriormente novos apoios financeiros de incentivo cultural através da Lei Audir Blanc⁸. Os incentivos culturais são primordiais para coletivos tradicionais, ainda mais em um contexto de pandemia sanitária que tanto prejudicou a vida econômica de inúmeros cidadãos brasileiros, e é notório o quanto as ferramentas de mídia e internet possibilitaram alternativas significativas de apoio para aqueles que dedicaram toda a sua vida nas lutas e resistências culturais.

[...] se não houvessem os meios de comunicação com certeza teria sido uma festa, apesar de ter emanado energia para o mundo todo, para aqueles que queriam sentir, teria sido uma festa pequenininha, porque só nós daríamos conta do que aconteceu ali. A partir do momento em que a câmera do celular abriu, nós fomos como o umbigo de uma mãe, alimentamos todo mundo que estava ao redor através das imagens passadas e dos nossos sentimentos, das energias que com certeza tocavam o coração e o olhar de quem via a transmissão. Foi uma experiência que não seria possível se não estivéssemos vivendo em uma era digital. (Romário Tomé Sobrinho).

8 A Lei Aldir Blanc de Emergência Cultural foi sancionada pela Lei nº 14.017, de 29 de julho de 2020. A finalidade da lei visa o setor cultural do Brasil, significativamente afetado durante os períodos de isolamento social provocados pela Covid-19. SÃO PAULO. Lei Audir Blanc. Governo do Estado de São Paulo. Conferir em: <<https://www.transparenciacultura.sp.gov.br/lei-aldir-blanc/>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

O trecho da conversa apresentado acima fez parte do programa exibido no Sesc Convida, cometido por Romário Tomé Sobrinho ao ser questionado sobre a importância das mídias sociais e ferramentas de vídeos para as festas de Congadas na contemporaneidade. Nota-se o quanto esses novos instrumentos de vídeos dinamizaram a festividade durante o ano de 2020, pois a partir da transmissão online da festa, inúmeras pessoas puderam ser alimentadas pelas sensibilidades afetivas emanadas pelas culturas congadeiras, de modo que a câmera do celular foi comparada com o umbigo de uma mãe, ou seja, o celular conectado online proporcionou para outros públicos o acesso cultural e promoveu o fortalecimento da festividade. A era digital possibilitou a dinamização da festa no período de isolamento social, assim como também propiciou o desenvolvimento das programações culturais do Sesc Convida em todo o Brasil. Vale ressaltar o quanto essas novas ferramentas de mídia, quando utilizadas de maneira ética e consciente, são importantes aliadas para a democratização do acesso aos conhecimentos históricos, favorecendo análises de como diferentes públicos compreendem e se relacionam com o passado, além de possibilitar novas formulações de políticas públicas.

Conclusão: *“Vivendo um passado futuro, um presente que é essa nossa história vivenciada, contada e vivida”*

Câmera, áudio, luz, *lives*, edição, gravação, roteiro. Essas palavras começaram a fazer parte da nossa vivência quando iniciamos nossos projetos de gravação de documentários com as respectivas comunidades aqui apresentadas. Em 2017, o documentário *Dos Grilhões aos Guizos. Festa de maio e as narrativas do passado* foi lançado, com a produção da autora Livia. Em 2018, o documentário *(En) Cantos do Congado*, produzido pelo autor Samuel, em parceria com as historiadoras Cássia Palha, Simone de Assis e Sílvia Brugger, também foi lançado. Essas experiências nos atravessaram e permitiram produzir e repensar nossos lugares de atuação enquanto professores de História atuantes na luta antirracista.

O programa gravado para o SESC produziu memórias, e a nossa intenção foi registrar, em partes, nesse texto e incentivar que mais historiadores e historiadoras utilizem, usem e abusem do mundo audiovisual. Os conhecimentos tecnológicos são importantes, mas é ainda mais indispensável a busca pela construção coletiva, as parcerias, os diálogos, as concessões e mediações que precisamos fazer para construir um produto que chamamos cine-história como esse que produzimos.

Entendemos que construímos novas formas de comunicação com os públicos que assistiram (e podem assistir) o programa. Seu formato colaborativo e os saberes compartilhados pelos congadeiros foram gravados, com base naquilo que a Rede Brasileira de História Pública nos chama atenção: “a história pública, mediadora de saberes em diálogo e em conflito, é uma poderosa plataforma de observação e ação frente às múltiplas possibilidades de tomada de posse de experiência passada pelos coletivos que se formam nas trincheiras culturais [...]”. (Rede Brasileira de História Pública, 2019). Nos posicionamos, portanto, ao lado dos congadeiros que gentilmente nos deram a chance de ouvi-los e gravá-los.

Desse modo, temos certeza que conseguimos ampliar os espaços de participação dos congadeiros através de *escutas sensíveis* e diálogos possíveis com as *vozes potentes* que queremos continuar ouvindo, pois como afirma Rovai (2021, p.17) “isso significa considerar que elas não são pessoas desprovidas de voz, porque esta a elas pertence, mas que lhes falta muitas vezes o espaço para falar – o qual lhes é, geralmente, vedado, mas insistentemente ocupado – e a disposição para a escuta por parte de uma comunidade de ouvintes.”

Ao decidirmos relatar sobre essa experiência, entendemos que os campos da história oral, história pública, produção audiovisual e educação antirracista podem caminhar em conjunto. “As festas de congadas no contexto da Covid – 19: estratégias, experiências e sentimentos” não é mais uma “live da pandemia” – em meio às tantas que acompanhamos ao longo de 2020 e 2021. É um produto audiovisual e historiográfico – um vídeo-história? Um filme? Uma entrevista pública?

Consideramos um produto de cine-história e deixamos o convite para que o leitor assista, ouça, sinta e se emocione com as festas de congadas no contexto da Covid-19 contadas pelos próprios congadeiros nesse vídeo. São experiências e sentimentos que a arte – no caso a arte cinematográfica e o audiovisual – pode nos proporcionar num momento tão difícil que atravessamos.

Referências

ASSIS, Simone de; de Souza, Francival Araújo; Monteiro, Lívia. *Os sons de maio: festas de Congadas, pandemia e resistências negras em Minas Gerais*. Blog Conversa de historiadoras, 2020. Disponível em: <<https://conversadehistoriadoras.com/2020/06/14/a-congada-e-algo-grande-e-ancestral-e-resistencia/>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

AVELAR JUNIOR, Samuel Pereira. *Beira mar ô, a Congada é coisa de Preto Velho – Memória e consciência histórica: a Festa do Rosário na comunidade São Dimas (São João del-Rei - MG)*. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei. 2019.

BARTZ, Frederico et al. Quais os desafios da responsabilidade profissional na pesquisa participativa? In: ALMEIDA, Juniele e RODRIGUES, Rogério Rosa (org.). *História pública em movimento*. São Paulo: Letra e Voz, 2021, p. 45.

CARVALHO, Bruno Leal; TEIXEIRA, Ana Paula Tavares. *História pública e divulgação da história*. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

LIDDINGTON, Jill. Ensinando História Pública no século XXI. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p.32-33.

MAUAD, Ana Maria; DUMAS, Fernando; SERRANO, Ana Paula da Rocha. *Video- História e História Oral: experiências e reflexões*. História Oral: teoria educação e sociedade. 2006 p.47-56.

MONTEIRO, Lívia. *A Congada é do mundo e da raça negra: memórias da escravidão e da liberdade nas festas de Congada e Moçambique*

em Piedade do Rio Grande-MG (1873-2015), Tese (Doutorado em História). Niterói: Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

MONTEIRO, Livia Nascimento. *Foi quando estava acabando o tempo dos escravos*. Devoção, redes familiares e conflitos nas últimas décadas da escravidão em Minas Gerais. *Afro-Ásia*, n. 62 (2020), pp. 149-180.

MRAZ, Jhon. Narrando a História com Luzes e Sons: dos filmes compilados aos documentários interativos. In: MAUAD, Ana (org.) *História oral e mídia: Memórias em movimento*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p.48.

PAULO DIAS. A outra festa negra. In: JANCSÓ, István; KANTOR, Íris (orgs.). *Festa: cultura e sociabilidade na América Portuguesa*, São Paulo: Hucitec; Edusp; Fapesp; Imprensa Oficial, 2001, p. 14.

PEREIRA, Amilcar Araújo (org.). *Narrativas de (re)existência: antirracismo, história e educação*. Campinas: Editora da Unicamp, 2021.

PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da história: novas perspectivas*; tradução de Magda Lopes. – São Paulo: Editora da UNESP 1992. p.192.

ROVAL, Marta (org.). *Escutas sensíveis, vozes potentes*. Teresina: Cancioneiro, 2021.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. *Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância*. *Anos 90*, v. 27 (2020).

IDEIAS NA CABEÇA E CÂMERAS NA MÃO

O HISTORIADOR PÚBLICO E A PRODUÇÃO DO FILME DE PESQUISA

Claudia Moraes de Souza

As relações entre a história e imagens, aqui definidas do modo mais amplo possível, são tão antigas quanto a relação história, oralidade e o fazer público da história. Trazendo o debate para a contemporaneidade, o advento do cinema despertou na história e na historiografia um desafio cognitivo desde os inícios do século XX. No entanto, nos embates entre o tradicionalismo histórico e a renovação historiográfica, a linguagem cinematográfica passou a ser alvo da análise histórica, na segunda metade do século XX, apenas com o advento da nova história francesa.

O historiador Marc Ferro (1976, p. 202-203) se destacou ao ser um dos primeiros a eleger o filme como categoria de documento histórico, apontando no cinema a capacidade de representar elementos da sociedade que o produz. Sua obra tornou, para os historiadores, o cinema em uma linguagem e produção capaz de revelar indícios, relações e contradições sociais. Para Ferro, o cinema testemunha o seu próprio tempo e cada filme representa um conjunto de contradições sociais potencializando uma análise em dupla mão: análise do poder constituído e de sua oposição. O historiador (Ferro, 2010) foi pioneiro no debate sobre as relações entre a história e o cinema, nos anos 1960, quando a *Novelle Vague*, na França, conquistava status de grande arte e cineastas e diretores impunham seus roteiros e sua obra imagética. Ferro chamava a atenção para a potencialidade da análise fílmica e estudo do cinema como um dos atributos da ciência histórica.

Como todo e qualquer documento de uma época, o filme e o cinema passaram a ser trabalhados criticamente como expressão da memória, de relações de poder, como linguagem ou produção artística, constituindo-se em mais um vestígio documental a ser considerado pelo

historiador no estudo do passado. Para além de uma história do cinema, ou de uma história da arte do cinema, estabeleceu-se a possibilidade de construção de uma história social a partir do documento fílmico – reconhecendo o cinema como uma narrativa a ser lida, interpretada, desvendada e criticada pela ciência histórica – ativando uma história feita a partir do filme ou do cinema.

Mais de 60 anos depois, não apenas o cinema e o filme, mas toda e qualquer produção audiovisual se converteu em objeto da história e, para além disso, a produção audiovisual com finalidade do documentário e do filme de pesquisa tem ocupado espaço significativo na narrativa histórica. O fenômeno é transdisciplinar: articula história, antropologia visual, etnografia, dentre outras áreas das humanidades, e mobiliza a cultura digital e as novíssimas tecnologias. Na relação filme e história, o audiovisual como documento pode ser responsável por uma narrativa histórica que cria o acontecimento, desafiando o historiador à problematização, ao desvendamento circunstancial da obra, seu funcionamento e sua credibilidade. Não podemos desprezar o fato de que a produção fílmica/audiovisual tem autonomia na construção de um discurso sobre a sociedade e, no auge da cultura digital, a produção audiovisual adquire força e poder crescente. Sob a aura da técnica glorificada, a imagem cinematográfica adquiriu poderes de representação social utilizados historicamente. Deste ponto de vista, uma questão se faz presente, atual e imediata: sendo a história uma narrativa, seria possível propor uma abordagem do passado histórico a partir da filmografia (agora sob a regência do historiador e não apenas do cineasta)? Seria possível escrever a história por imagens (testemunhar por imagens)? Compor narrativas visuais a partir da operação de pesquisa histórica? E, mais. Como fazer história pública a partir da produção documental?

Estando agora em pleno século XXI, diante do domínio visível das ferramentas digitais e audiovisuais em toda a sociedade contemporânea, talvez tenha chegado a hora do historiador novamente se questionar na sua relação com a produção audiovisual, diante do cinema e da democratização das ferramentas digitais (câmeras digitais e mídias eletrônicas). Mais do que um objeto da história social, mais do

que um documento histórico, mais do que tema da pesquisa, trata-se agora de considerarmos o cinema em suas múltiplas dimensões artísticas, culturais, técnicas e comunicacionais, explorando-o mais verticalmente. A produção da imagem passou a ser utilizada para a narrativa histórica e, como decorrência, pesquisas históricas passam a produzir a documentação fílmica da memória e do testemunho oral (Mattos; Abreu; Castro, 2017), ativando uma “contra história” - história ativa, a contrapelo da história oficial, uma história dos dominados ou uma história vista de baixo (Thompson, 2001). Todo este movimento, do filme documental, contribui para produção de narrativa histórica aliada à possibilidade de tomada de consciência do passado e do tempo presente.

Quando consideramos o documentário de cunho histórico (como um gênero de cinema), as respostas a esses questionamentos não são tão impossíveis ou distantes dos preceitos teóricos vigentes da história científica. O documentário definido como gênero do cinema caracteriza-se por um recorte temático de uma realidade circunstanciada, uma história, um conjunto de fatos e ocorrências, ou seja, surge como proposta de relação do cinema com a realidade histórica. O documentário de caráter histórico, em si, atende à necessidade de representação do real, do passado, dos fatos, de elementos sociais, econômicos, culturais, dentre outros.

É possível, inclusive, traçarmos uma analogia entre a produção da narrativa do documentário histórico e as estratégias da narrativa historiográfica. O debate e escolha de um campo teórico orientador da prática (pressupostos teóricos ou conceituais), as estratégias de pesquisa e obtenção de documentos e evidências, a ideia de verdade ou veracidade, as estratégias de composição da narrativa, escolhas, tomadas de decisão frente a posições e contraposições, corte e recortes das falas dos sujeitos envolvidos na história – todos esses elementos fazem e devem fazer parte da arte de narrar histórias – tanto na historiografia, quanto na produção fílmica documental – obviamente demarcadas todas as especificidades entre a ciência da história e o domínio técnico e artístico do filme. A analogia nos cabe aqui como um desafio ao pesquisador da história e das humanidades em geral.

Se as ferramentas digitais (câmera e gravador digital) passaram a permitir ao historiador e pesquisadores em geral a realização de entrevistas gravadas, libertas dos limites cronológicos das fitas K7, facilitando o registro da voz e da imagem, quais poderiam ser os usos e produtos construídos pela pesquisa a partir dessas imagens? Aquele que produz o documentário histórico capta entrevistas e imagens com intencionalidades narrativas construídas a priori. Assim, também o faz o historiador. Na entrevista, os roteiros e guíões são edificados a priori, o que permite ao pesquisador indagar sobre o que move suas questões e recortes temáticos previamente estabelecidos. A questão é: ao final do processo de registro audiovisual da entrevista, quais as possibilidades desenhadas? Por muito tempo, para o historiador, a transcrição e a transcrição do texto¹. Atualmente, a questão se renova: a entrevista em audiovisual pode (ou deve) ser editada? Considerando-se processos de edição e, portanto, de transcrição, por que não levarmos em conta a produção de uma narrativa audiovisual documental?

Na composição do documentário histórico, combinam-se registros de sons e imagens de natureza diversa. Os registros narrativos em audiovisual podem e devem recorrer a múltiplos mecanismos de comunicação. Arranjo e rearranjo de elementos diversos: direção de arte, direção de fotografia, sonoplastia, intertítulos, movimentos de câmera, combinação de imagens fixas e em movimento, cortes, efeitos. Na composição narrativa documental, sequenciam-se imagens e sons, falas registradas em entrevistas, silêncios, hesitações, barulhos, o que torna o documentário histórico, o resultado da ativação de diferentes linguagens, variações de conteúdo, fusões tipológicas, uma verdadeira representação polifônica, dotada de intertextualidade, baseada na variação criativa do uso da imagem que se relaciona com fatos de um passado histórico.

1 Na História Oral o ato de transformar qualquer registro oral de uma entrevista em algo editado, ou seja, mediado para um público mais amplo, adaptado, implica um trabalho expressivo ou uma performance do historiador que se denominou transcrição do texto. Sem dúvida alguma, a inspiração do termo advém do poeta, professor e tradutor Haroldo de Campos, para quem transcriar é criar a partir da escrita ou da fala do outro. Com o advento da gravação da entrevista em audiovisual, a edição das imagens, que implica recortes e supressões, também pode ser pensada como uma transcrição.

O filme documental é uma narrativa histórica. Seu narrador é o sujeito que concebeu o filme, acompanhado de colaboradores narrativos (entrevistados). O roteiro do documentário pode ser o fio condutor da interpretação que se quer expor a respeito da história. A narrativa construída e interpretada por um agente impõe ao espectador sua versão interpretativa. Embora possa abrir maior ou menor espaço à interpretação, o autor sempre oferece uma versão, visão construída da história, montada, selecionada, organizada temporalmente.

Nessa perspectiva, o que se passa com o historiador ao narrar a história? Historiadores selecionam seu material, estabelecem objetivos optando por documentos escritos, visuais ou orais. Entrevistas, fotografias, dados, informações, recortes temporais, datas e justificativas, tudo isso compõe a estrutura do texto narrativo historiográfico. Desde Marc Bloch (1965), o profissional da história definiu-se como um mediador entre os que fizeram a história com suas ações e o tempo presente. Tornou-se, o historiador, um farejador de carne humana, registrando, escolhendo, problematizando e compondo estruturas narrativas acerca das durações temporais, destinando sua produção àqueles que irão consumir a história narrada. Essa prática ousou questionar o fato histórico como expressão da verdade gerando uma história em constante mudança, a ser reiteradamente escrita e reescrita, de acordo com o tempo presente, sendo liberada da narrativa linear do passado e alçada ao campo da narrativa problematizadora, aberta, dialógica.

Nesse ponto dos argumentos expostos, a composição narrativa da escrita da história e a composição narrativa documental audiovisual podem se aproximar. Misturar-se. Interagir interdisciplinarmente. Ao libertar a história do apego exclusivo ao documento escrito, o século XX nos presenteou com uma nova história, novos métodos e novos objetos. No século XXI, a era digital nos desafia a novas formas de registro, constante revolução nos métodos, multiplicação de objetos, variação da expressão e produção narrativa.

O historiador pode abrir espaço para o exercício da produção documentarista caso se disponha a relacionar o registro audiovisual da pesquisa histórica à composição do documentário histórico e do

filme etnográfico. Tendo o registro audiovisual surgido no processo da pesquisa histórica como registro documental e método de registro da narrativa, conseqüentemente, a produção audiovisual apresentou-se como possibilidade efetiva de produção narrativa para e pelo historiador. O registro audiovisual mostrou-se capaz de captar detalhes significativos de espaços, de sujeitos e suas falas e performances, abrindo possibilidade de construção de imagens e produtos a partir da intersecção de textos, som e imagens, retornando aos sujeitos envolvidos produtos do trabalho audiovisual na gravação de entrevistas, além de recriar a memória social ao registrá-la.

O caminho traçado pela pesquisa abaixo apresentada - *Todo direito é Humano: História do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Osasco* - tomou essa direção. Iniciada na coleta de testemunhos direcionou-se ao testemunho registrado em imagens (audiovisual). A proposição centrou-se na ativação e recriação da memória social de um coletivo político gestado em plena ditadura civil-militar em prol dos direitos humanos. Como produto, o trabalho visou a um filme de pesquisa, que nos coloca questões sobre sua natureza: Documentário Histórico? Memorialista? Educacional? Muitas questões. Como preceitos teórico-metodológicos nos guiam pela história pública e a história oral. Para reflexão, importa o fato de que algumas orientações pré-definiram o trabalho e cabe-nos aqui expô-las.

A produção do documentário com preceitos da história pública

A produção do audiovisual *Todo Direito é Humano* nasceu no cenário da pesquisa histórica e resultou de estratégias fomentadas pela interdisciplinaridade e a intertextualidade de fontes, testemunhos, imagens e os preceitos públicos da pesquisa voltada à construção de memória social². O projeto de pesquisa intitulado *Todo Direito é Humano! Histórias do movimento de luta pelos direitos humanos*

2 *Todo Direito é Humano* é um documentário histórico produzido no contexto do Projeto de Pesquisa: “Todo direito é humano!” Histórias do movimento de luta pelos direitos humanos em São Paulo: a atuação do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Osasco-CDDHO.” Encontra-se disponível no Youtube em: <https://youtu.be/0nWU30mxqd4>

em São Paulo: a atuação do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Osasco-CDDHO procurou reconstruir a história do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Osasco, desde sua fundação (1977), até o encerramento de suas atividades (1998). Entre 2015 e 2018, trabalhamos na pesquisa que investigou o processo de articulação política e constituição de uma rede de atores sociais que deu origem à organização, no contexto da luta pela redemocratização brasileira. Investigou-se a atuação do Centro junto ao seu público-alvo, suas estratégias para a defesa e proteção de cidadãos contra o abuso do poder repressivo e a violência institucional e as estratégias políticas de organização da luta por direitos sociais e econômicos. Tivemos a oportunidade de analisar a documentação escrita produzida pelo CDDHO ao longo de sua trajetória, esforçando-nos para manter um trabalho investigativo, identificado com a experiência social de grupos populares envolvidos na construção de redes de apoio à cidadania e à garantia dos direitos humanos.

No foco, estava a necessidade de preservação da história e valorização do acervo documental do CDDHO³, a relevância do

3 A pesquisa financiada pelo CNPq, baseou-se na documentação produzida pelo CDDHO ao longo de sua trajetória, arquivada no Fundo CDDHO do Centro de Documentação Prof. Casemiro Reis -CEDIC- da PUC/SP. No total computam-se 60 caixas arquivo com caracterização diversa reunindo o acervo documental do CDDHO reunido entre os anos de 1977 a 1992. Documentos são representativos da história do CDDHO, sua estrutura organizacional, dinâmica e atuação institucional: publicações periódicas e não periódicas sobre direitos humanos, filosofia, fichas cadastrais e fichas de acompanhamento dos casos, relatórios sobre entidades de direitos humanos; jornais com artigos sobre movimentos sindicais, de trabalhadores e de direitos humanos; recortes de jornais na temática dos direitos humanos; relatórios sobre movimentos populares na região de Osasco; fichas de sócios do Centro, tabelas de contribuição ao Centro, relatórios de atividades do CDDHO, inventários socioeconômicos sobre moradores de bairros de Osasco, processos de despejo de moradia, notas fiscais, fichas de sócios, cadernetas de registros de casos, cartas e panfletos diversos – sobre a constituinte municipal, cartas de apoio a greves no ABC, cartas de apoio a reivindicações sobre saneamento básico, cartas de apoio ao sem-terra, fichas de apoio a questões jurídicas e de moradia, relatórios administrativos, recortes de jornais sobre apoio de Igreja e questões sociais, documentos sobre comissão de direitos humanos de 1989, jornal Passo a Passo – o periódico do CDDHO, dentre outros. A doação da documentação do CDDHO ao CEDIC deu-se no ano de 2015, quando diante

estabelecimento de memórias coletivas acerca dos movimentos sociais e suas inter-relações com a conquista e garantia de direitos sociais, econômicos e humanos no processo da transição democrática brasileira, assim como a contribuição com redes de movimentos da sociedade civil que têm como horizontes a afirmação do direito à memória, à reparação e a valorização da história dos movimentos populares e das conquistas da redemocratização brasileira.

Cravada na memória de seus militantes e nos vestígios documentais, a história do CDDHO foi tomando forma ao longo da pesquisa, ratificando premissas teórico-metodológicas:

- A de que a história oral propicia a presença histórica daqueles cujo ponto de vista foi descartado pela história “vista de cima”, demonstrando como as fontes orais podem ser utilizadas em conjunção às fontes tradicionais na construção de uma memória mais democrática e inclusiva do passado histórico;⁴

- A de que de que o registro audiovisual das entrevistas se constitui um registro privilegiado da narrativa dos sujeitos, permitindo ao pesquisador/expectador a incorporação analítica dos elementos gestuais, performáticos e simbólicos de seu colaborador;

- A de que a produção da história oral fomenta o uso de entrevistas como fonte, abrindo-se hoje ao registro audiovisual, fato este que passou a permitir a organização de acervos audiovisuais de histórias individuais e coletivas, fomentando a prática de registro da memória social de pessoas, grupos, instituições e movimentos sociais relegados a espaços restritos na produção da história oficial, além de fomentar a interdisciplinaridade em projetos de memória social e abrir espaço a produção do documentário ou filme etnográfico;

da possibilidade da perda da documentação, devido inexistência de interesse dos poderes públicos da cidade de Osasco em preservá-los, a Igreja Santo Antônio, matriz da cidade, negociou com a PUC-SP o recebimento e a guarda do material.

4 E. P. Thompson (2001), ao defender uma “história vista de baixo” crítica a historiografia tradicional, nacionalista e comprometida com poderes institucionais, que nos afasta dos sujeitos históricos das classes populares e suas experiências. Contrária à história dos vencedores, a história vista de baixo privilegia a experiência cultural das pessoas comuns, seus fazeres, costumes, seu cotidiano e práticas políticas.

- A interligação da história oral e história pública. Apontando para a construção de uma história pública, pois, construída diretamente em coparticipação com os colaboradores do projeto e com vistas à divulgação científica e educacional.

Desde o início, História oral e História Pública orientaram o trajeto de busca pela memória, a partir de seus preceitos de combate aos silenciamentos e esquecimentos produzidos nas relações de poder. Nossas questões centrais se nortearam pelo conceito de memória de Michael Pollak (1989), em que a memória em disputa, ao ser selecionada, torna-se “fala” na atitude da construção do narrativa, o que nos conduz à potencialidade da história oral e da história pública nos processos de estabelecimento de memórias significativas no espaço público.

Identificamo-nos com os preceitos da História Pública, a partir de sua proposta de lançar o historiador público à pesquisa comprometida socialmente, fomentando as possibilidades de trazer à tona o papel da História em seus questionamentos sobre os usos do passado, o estabelecimento de sentidos conscientes sobre a produção da verdade, e, principalmente, a reflexão sobre as disputas pela memória coletiva num espaço: amplo, público, de produção compartilhada do conhecimento, de estabelecimento de memórias significativas para os colaboradores e de construção de um debate público a partir do trabalho de pesquisa. Dessas assertivas destacamos as atitudes nos combates pelo direito à memória, contra o esquecimento e contra os silenciamentos (Mauad; De Almeida; Santhiago, 2016) e os caminhos que a História Pública potencialmente tem possibilidades de traçar no desvendamento e reflexão da história do tempo presente.

O documentário *Todo Direito é Humano*, como um produto de História Pública, relaciona-se com objetivos voltados à preocupação com a preservação da história local, a valorização de acervos documentais, o papel de destacar a relevância de memórias coletivas acerca dos movimentos sociais e suas inter-relações com a conquista e garantia de direitos. Visou contribuir com horizontes de pesquisa que afirmam o direito à memória e à recomposição da história dos movimentos populares e seu papel na redemocratização brasileira. Dessa maneira, a

proposta efetivada foi a de uma história construída no espaço público (porque deslocou o espaço acadêmico para a produção audiovisual das entrevistas em espaços múltiplos e diversos envolvendo os agentes num processo de debate do tema e objetivos do projeto - o documentário participativo) e, “com” o público, remeteu-se a uma história voltada à parceria entre os atores sociais envolvidos (como protagonistas do documentário) e seus realizadores.

Também consideramos o documentário em sua dimensão de história pública voltada à divulgação científica, documentário educacional e difusão de conhecimento histórico, aprofundando intentos de ampliação de alcance, ultrapassando limites da produção nas universidades e ocupando espaço público e midiático: plataformas digitais, redes sociais, exibição pública, presença em museus e espaços de memória analógicos ou digitais, tudo isso em produções protagonizadas por historiadores. Sem sombra de dúvida, essa perspectiva compõe os objetivos de uma história pública: definida como uma história para o público baseada em metas de amplificação da audiência e da ampliação no espaço territorial para além do métier do historiador (Santhiago, 2016, p. 29). Além disso, a experiência nos levou também, ao desafio metodológico de transitar no campo interdisciplinar, convocando elementos da prática do historiador público a se articular em performances de outras linguagens narrativas, campos técnicos do audiovisual e as diferentes dimensões dos gêneros documentário: histórico, participativo, educacional.

Diante desses preceitos, nosso trabalho voltou-se ,primeiramente, à produção das fontes orais (memória social) e, posteriormente, à produção audiovisual. No estudo da documentação escrita identificamos personagens centrais na vida organizacional do CDDHO e partimos em busca desses personagens, para formar a rede de entrevistados colaboradores. Entrevistamos quatro dirigentes do CDDHO responsáveis pela presidência do Centro, entre 1977 e 1998. Posteriormente, entrevistamos uma ativista que participou da formação e das atividades do Centro durante seu funcionamento, três militantes e ativistas de movimentos sociais e sindicais da cidade que tiveram constante contato com o Centro em suas experiências políticas,

uma historiadora e ex-diretora do arquivo do Centro de Documentação Histórico de Osasco.

Foram realizadas nove entrevistas no formato de história de vida, segundo a metodologia da história oral. Com foco na história de vida, o roteiro da entrevista se iniciava com a história do colaborador na cidade de Osasco, desde suas primeiras memórias sobre a vida na cidade nos anos de 1960, até suas primeiras lembranças de envolvimento com a militância e a luta pelos direitos humanos; num segundo momento tratava da forma de envolvimento do militante com o Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Osasco e, ao final, das atividades do Centro e sua história institucional.

Como resultado do trabalho de entrevista, orientado pela metodologia da história oral de vida, reunimos um conjunto de fontes audiovisuais que constitui um “Banco de História Oral” sob a guarda da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). A partir do banco de histórias, (nossas fontes em audiovisual), do conjunto documental escrito (documentos do Fundo CDDHO do Centro de documentação Casimiro Reis-PUC/SP) e de um amplo conjunto de fontes visuais (fotografias pertencentes ao acervo do Centro de Documentação Histórico de Osasco) compusemos uma narrativa historiográfica em audiovisual que objetivou reconstruir, através da linguagem do documentário, elementos da memória social e da história do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Osasco/CDDHO produzindo um curta-metragem de 30 minutos.

Vinte e dois anos após o encerramento das atividades do CDDHO, que ocorreu em 1998, o documentário *Todo Direito é Humano* (2018) reconstrói elementos da memória do Centro por meio da narrativa da história da cidade de Osasco e das lutas sociais emergentes da conjuntura histórica que envolvia o recrudescimento da repressão política da ditadura civil-militar⁵ e a resistência da sociedade civil organizada contra seus crimes e abusos. O curta-metragem evoca

5 Usamos aqui o conceito de ditadura civil-militar presente em: REIS FILHO, Daniel Aarão. Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. *Revista Tempo e Argumento*, v. 6, n. 11, p. 461-466, 2014.

a memória dos acontecimentos através da história de vida de seus militantes, da história da cidade e das violências do estado ditatorial desencadeadas desde a ocupação da cidade na greve operária de 1968.

Uma experiência do historiador com a narrativa audiovisual: reflexões sobre o documentário *Todo Direito é Humano*

Valorizando a dimensão da memória e se apropriando dos mecanismos da intertextualidade entre as palavras (fontes orais) e as imagens (fontes visuais), o curta-metragem *Todo Direito é Humano* articula elementos da história política da cidade de Osasco à sua configuração urbana e social. Apresentamos as lutas populares nos bairros e a luta dos trabalhadores nas fábricas, no contexto da repressão e abusos da ditadura civil-militar, principalmente após o ano de 1968, e a decretação do AI-5, período a partir do qual nascem e se organizam os movimentos populares de bairro, que servem de base social ao CDDHO em sua fundação no ano de 1977.

Nosso roteiro surgiu como resultado da pesquisa histórica em si. Surgiu da hipótese de pesquisa e de constatações resultantes da análise documental, análise bibliográfica e entrevistas. Sua primeira versão foi, na realidade, um capítulo de livro publicado como primeiro resultado de pesquisa⁶. No roteiro, tratamos da importância do processo de urbanização da cidade de Osasco na configuração de um espaço de lutas sociais pulsante em idos dos anos 1960, momento fulcral da história brasileira, envolvendo os conflitos entre projeto nacional popular e projetos autoritários e privatistas na cena econômica e social latino-americana.

O Centro de Defesa de Direitos Humanos de Osasco surgiu como resultado da confluência histórica da repressão (pós-1968) e da reação da organização civil. Edificado e ativo, acabou por se

6 SOUZA, C.M. “Todo Direito é um Direito Humano! Da luta pela redemocratização à construção da cidadania pelos direitos: a história do Centro de Defesa de Direitos Humanos de Osasco”. p. 140-156. In: MACHADO, A. TOLEDO, M.R. (Organizadores). *Golpes na História e na Escola: O Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI*. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

responsabilizar por novas lutas sociais e econômicas, tornando-se agente significativo de processos liberalizantes da redemocratização brasileira na região paulistana. Essa história inspirou o roteiro.

Definido o roteiro, a montagem do documentário demandou a mobilização de elementos do audiovisual capazes de traduzir sua intencionalidade. Nesse momento, a interdisciplinaridade e a intertextualidade presentes na linguagem e na forma documental do audiovisual foram fundamentais. Traçamos uma parceria - a autora da pesquisa (historiadora) - que atuou como roteirista/diretora e o profissional de cinema, co-roteirista e diretor do documentário, Lucas Navarro. Em equipe, mobilizamos saberes múltiplos, exercitando a polifonia do documentário. Optamos pela diversidade de linguagens como elemento narrativo. Nossas opções elegeram: a fotografia, imagens do cinema, as entrevistas, a imprensa local, a documentação histórica, como elementos visuais narrativos. Nosso objetivo: construir a interface entre o que o historiador buscava narrar a partir da pesquisa documental e o que o cineasta/diretor de audiovisual pode expressar por intermédio das ferramentas da linguagem documental.

Sobre as estratégias narrativas, decidimos que a narrativa central seria conduzida pelos colaboradores (entrevistados) do projeto de história oral. Foi a partir da narrativa de cada um deles que consolidou-se a ideia de que as forças repressoras ditatoriais atuaram na cidade de Osasco como um elemento de coação da cidadania, imputando medo, praticando humilhação, violências e desrespeito ao cidadão. Para além do medo, na história da cidade, a violência de Estado gerou a necessidade de organização e reação, fazendo surgir a luta pelos direitos humanos em uma versão ampla, voltada à proteção da pessoa humana e à conquista de direitos fundamentais – econômicos, sociais e políticos - sendo o CDDHO a expressão deste processo.

Intercalando narrativa oral e visual, a narrativa fílmica se fez de forma intertextual, seguindo passos presentes na metodologia da história oral. A intertextualidade permitiu organizar um roteiro de vídeo baseado nas entrevistas, documentos escritos, historiografia, documentos de época e questões levantadas pela pesquisa. Em sequência, a estrutura narrativa foi sendo tecida, coordenando falas, imagens fixas,

imagens em movimento, evoluindo na utilização dos recursos do gênero documentário cinematográfico.

No curta-metragem, a história do Centro de Defesa de Direitos Humanos de Osasco ganhou corpo e voz a partir da narrativa dos protagonistas da história,: seus militantes principais - diretores do centro, advogados, plantonistas e parceiros sindicais. A narrativa mescla a história recente da cidade de Osasco - contada por um de seus ilustres moradores (Antonio Espinosa, que infelizmente já não se encontra mais entre nós) - à história das fábricas, à história do trabalho e principalmente à história da migração. Osasco surge como município em 1962 a partir do grande surto migratório relacionado ao crescimento das fábricas na região oeste de São Paulo. Projetados em imagens intencionalmente escolhidas entre a iconografia da cidade (obtidas no acervo histórico Centro de Documentação Histórico de Osasco-Unifiefio) as imagens da cidade em construção se mesclam a imagens clássicas da cinematografia brasileira recheadas de cenas do ir e vir de migrantes do norte, nordeste e centro-oeste ao sudeste industrializado. Um diálogo se fez com os filmes do Cinema Direto (Nicholls, 2007) que desencadearam uma discussão sobre o surgimento de uma “estética do real” no cinema documentário. Cenas de Viramundo (Sérgio Muniz, Brasil, 1965) projetam a chegada de nordestinos à cidade de São Paulo, o que efetivamente ocorreu também em Osasco.

A narração visual visou a uma estrutura participativa do documentário, em que a realidade fílmica resulta do encontro entre o pesquisador/diretor e os atores sociais. O ato de contar a história do ponto de vista do entrevistado permanece no desenvolvimento do filme, que apresenta claramente, o contrato estabelecido entre quem fala (protagonistas) e quem quer propagar uma fala (pesquisador/ produtor audiovisual) para fazê-la chegar a quem quer ouvir (o público), atitude esta que requer uma ética composta por respeito, cumplicidade, acordo, lealdade e colaboração - sempre presente na metodologia da história oral.

A história do Centro de Defesa de Direitos Humanos de Osasco vai sendo contada, articulando a luta operária emergente na cidade à repressão ao trabalhador e aos sindicatos, após o estabelecimento da Ditadura civil-militar e todos os conflitos capital

versus trabalho decorrentes do fato. Na narrativa dos protagonistas, o Centro nasce exatamente dos resultados da repressão e violência policial nas fábricas, sindicatos e bairros operários da cidade. A tensão social e o conflito político da greve de 68 vão sendo ilustrados com imagens do construtivismo russo - a partir, por exemplo, do cinema de Eisenstein (*A Greve*, 1925) - fundado na ideia de cinema como uma ferramenta política, como meio de comunicação para chegar à classe trabalhadora. Cada personagem contribuiu com a narração das ações de articulação política e organização do CDDHO, assim como com o resgate do pensamento da época acerca dos direitos humanos e a reconstituição do trabalho de atendimento às vítimas de violência nos bairros operários. Do material vivo da memória e da história de vida, tecemos a história da organização política que em plena ditadura (1977) enfrentou a ação policial contra trabalhadores e moradores das periferias de Osasco, assistindo esses trabalhadores com acolhimento, informação e assessoria jurídica.

Considerações finais

Se as ferramentas digitais (câmera e gravador digital) passaram a permitir ao profissional da História Oral, a realização de entrevistas gravadas, facilitando o registro da voz e da imagem, quais poderiam ser os usos e produtos construídos pela pesquisa a partir destas imagens? Por muito tempo, para a história oral, a transcrição e a transcrição do texto foram suficientes na construção da narrativa histórica. Atualmente, a questão se renova: a entrevista em audiovisual pode (ou deve) ser editada, transformada em narrativa fílmica? Considerando-se processos de edição e, portanto, de transcrição, por que não levarmos em conta a produção de uma narrativa audiovisual documental?

Este texto buscou problematizar as relações entre o historiador público, a oralidade e a produção audiovisual. Partimos da premissa de que o filme documental contém elementos da narrativa histórica combinando registros de sons e imagens de múltiplas naturezas, arranjo e rearranjo de elementos diversos: direção de arte, direção de fotografia, sonoplastia, intertítulos, movimentos de câmera, combinação de

imagens fixas e em movimento, cortes, efeitos. Na composição da narrativa documental, sequenciam-se imagens e sons, falas registradas em entrevistas, silêncios, hesitações, barulhos. Vemos o documentário histórico como o resultado da ativação de diferentes linguagens, variações de conteúdo, fusões tipológicas, uma verdadeira representação polifônica, dotada de intertextualidade, baseada na variação criativa do uso da imagem que se relaciona com fatos de um passado histórico.

Propomos aos historiadores públicos a abertura de espaço para o exercício da produção documentarista, caso se disponham a relacionar o registro audiovisual da pesquisa histórica à composição do documentário histórico, ou o filme etnográfico, documentário participativo ou educacional, fazendo da produção audiovisual uma possibilidade efetiva de produção narrativa. A dimensão de divulgação científica deste trabalho sedimenta capacidades de transformação do presente, conscientização e relevância social, trazendo aos historiadores a missão de comunicar, publicizar, construir memórias e histórias com o público, formular políticas e propostas de atuação direta, transpondo os limites da história que somente interpreta ou estabelece os fatos, em direção a uma história viva, pública, comunicadora. Este pequeno capítulo foi apenas o início de uma reflexão que se faz cada vez mais necessária ao historiador e profissional das ciências humanas interessado na cultura digital e na produção da imagem.

Referências

- BLOCH, M. *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa América, 1965.
- DUNAWAY, David King. The Development of Oral History in the United States: the evolution toward interdisciplinary. *Revista Tempo e Argumento*, v. 10, n. 24, p. 115-135, 2018.
- FERRO, M. *Cinema e história*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e terra, 2010. 244 p.
- FERRO, M. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, J., NORA, P. (Orgs.). *História: novos objetos*. Trad.: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 202-203.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha; CASTRO, Isabel. Da história oral ao filme de pesquisa: o audiovisual como ferramenta do historiador. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 24, p. 1147-1160, 2017.

MAUAD, Ana Maria. Fontes de memória e o conceito de escrita videográfica: a propósito da fatura do texto videográfico Milton Guran em três tempos (LABHOI, 2010). *História oral*, Vol. 1, N. 13, 2010.

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

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Campinas: Papirus Editora, 2007.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15

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

SOUZA, C.M. Todo Direito é um Direito Humano! Da luta pela redemocratização à construção da cidadania pelos direitos: a história do Centro de Defesa de Direitos Humanos de Osasco. In: MACHADO, A. TOLEDO, M.R. (Org.). *Golpes na História e na Escola: O Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI*. São Paulo: Editora Cortez, 2017. p. 140-156.

THOMPSON, E. P. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. NEGRO, Antônio Luigi; SILVA, Sergio (Org.). Campinas: Unicamp, 2001.

HISTÓRIA PÚBLICA E PERFORMANCE

UM DIÁLOGO PARA SE PENSAR OS PÚBLICOS E AS REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA

Ivan de Melo Santos

Movido pela proposta da presente publicação em pensar a história pública à luz de questões que se agregam na base de sua prática (o como, com quem, para quem e para que fazê-la), preferi iniciar este texto comentando brevemente como comecei a aproximar a história da performance teatral, e como tenho feito desse diálogo minha prática de pesquisas acadêmicas e também artísticas já há algum tempo. Antes mesmo de optar por seguir a graduação em História, o meu *background* teórico, se assim posso dizer, já pertencia ao campo das artes e do teatro em trabalhos voltados para a mediação cultural. Essa experiência pregressa fez com que, de algum modo, todo o meu percurso pela vida acadêmica fosse marcado, com alguma teimosia, devo confessar, pela tentativa de unir meus interesses anteriores com aqueles que a História passou a me apresentar.

Não preciso dizer que enfrentei alguma resistência e ceticismo por parte de colegas e professores dedicados a metodologias mais tradicionais, ao apresentar propostas de pesquisas em história que versavam com o fazer teatral e com a performance. De fato, vivia mais no departamento vizinho do que entre meus pares, o que fez com que minha experiência de formação fosse, no mínimo, bem transdisciplinar. Apesar das pesquisas que ensaiava até aquele momento, foi somente alguns anos depois que encontrei uma espécie de prova de que o diálogo que eu propunha entre história e teatro vingava e, claro, essa prova vinha do segundo campo.

Refiro-me à noite em que assisti pela primeira vez o espetáculo *Jacy*, apresentado pelo Grupo Carmin na cidade do Natal (RN). Os atores em cena apresentavam a quem ali estivesse, no melhor estilo brechtiano aquém da ilusão da representação, como encontraram na

esquina de uma das avenidas mais movimentadas da cidade uma certa frasqueira. O objeto, que aos olhos do encenador parecia minimamente útil como item de cena, continha em seu interior uma série de outros objetos pertencentes a uma certa mulher chamada Jacy. Num diálogo que se estendia em tom de conversa em direção ao público, o ator e a atriz que dividiam a cena com um terceiro integrante que fazia as vezes de *filmmaker*, contavam como os objetos encontrados na frasqueira os inspiraram a criar um espetáculo sobre temas distintos como a velhice e a solidão. Compartilhavam como, ao apresentarem essas ideias em fragmentos do trabalho ainda durante o processo criativo, no entanto percebiam que o interesse do público se voltava indistintamente para o objeto inicial, a tal frasqueira encontrada na rua.

Foi então que o grupo decidiu dar atenção àqueles objetos, não mais como itens de cena, mas como documentos (Grupo Carmin, 2017). Documentos estes que narravam a biografia de Jacy, uma mulher que viveu – como vieram a descobrir mais tarde – alguns dos principais eventos dos quais a cidade foi palco durante o século XX, entre eles, a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial, quando Natal serviu de base militar estratégica para os Estados Unidos (Oliveira Pontual, 2008).

O mote da cena, o seu argumento, estava dado. Henrique Fontes e Pablo Capistrano, os dramaturgos encarregados de tecer esse novelo, construíram então uma narrativa que entremeava a história da biografada Jacy com a história da cidade presente nos livros historiográficos e na memória coletiva daqueles que ali residem. Nesse esforço, o grupo procurou demonstrar, do seu modo, os processos de ruptura e continuidade entre a história de sua protagonista e os aspectos culturais, sociais e políticos que perpassavam a história local recente. De um modo, em resumo, o Grupo Carmin conseguiu, ao reduzir a escala de observação e aproximar a lente de uma personagem anônima – de maneira inadvertidamente próxima da aspiração da micro-história (Levi, 1992), é possível dizer – biografar também a todos que ali assistiam ao espetáculo. Essa última sentença eu pude ouvir de um dos presentes já na saída do teatro, ao comentar o que acabara de ver em um misto de empolgação e gesticulação. O público vibrava com alguns dos

detalhes de sua própria história - descobertos ali ou mesmo lembrados - apresentados em cena. Também eu, o paulista em meio a plateia de maioria natalense, partilhava aquele frenesi e desde então me dediquei a esmiuçar aquela experiência.

A “brecha” da história pública, diálogos e potências entre história e performance

A partir daqui, deixarei de lado a parte mais específica das pesquisas que iniciei voltadas para a estética do teatro documentário própria do trabalho do Grupo Carmin (SANTOS, 2018) ao qual assisti aquela noite para tratar da brecha, e a princípio foi assim que a encarei, que me permitiria falar de um conhecimento histórico que pudesse ser comunicado nos palcos por meio da linguagem performática; refiro-me ao campo da história pública. Aludo à “brecha” em seu sentido figurado, como o de uma circunstância oportuna, uma vez que algumas das premissas da história pública me forneciam ferramentas para questionar alguns pontos interessantes do diálogo que eu ensaiava. Dentre essas premissas, destaco a preocupação da história pública com as demandas do público pelas narrativas históricas em circulação na esfera pública (Liddington, 2011; Schittino, 2016; Fagundes, 2017); com os processos que envolvem a comunicação dos saberes históricos com os públicos extra-acadêmicos, a chamada “publicização da história” (Almeida; Rovai, 2013; Rovai, 2018); e com as perspectivas de trabalho compartilhado entre historiadores e interlocutores não-especializados (Santhiago, 2016; Frisch, 2016).

A primeira dessas premissas, a demanda do público por narrativas históricas, mostra-se um importante indicador para os historiadores acadêmicos que desejam se enveredar pela ampliação e compreensão dos públicos com que dialoga, uma vez que permite uma aproximação com as próprias formas pelas quais esses distintos públicos se relacionam com o próprio passado em seu cotidiano. Uma pesquisa nesse sentido foi realizada no final da década de 1990 pelos historiadores públicos estadunidenses Roy Rosenzweig e David Thelen, com o intuito de descobrir como se operavam as relações do público

com o passado por intermédio de práticas diversas, da leitura de um romance histórico ao colecionismo de itens antigos, passando pelo consumo de documentários e idas a museus e outros espaços que se dedicam a temática histórica (Rosenzweig; Thelen, 1998).

Não é nenhuma surpresa que a pesquisa dos autores tenha revelado o contato maior do público não especializado com o conhecimento histórico a partir de narrativas de circulação ampla e não de produções científicas, o que possibilitou, por outro lado, entrever possíveis espaços na esfera pública a serem ocupados pelo historiador público (o afã primeiro da história pública estadunidense) e também uma preferência substancial do público pelas representações históricas em diferentes linguagens, entre as quais se destaca a performance.

Filmes e documentários para a TV ou para o cinema, séries, minisséries e telenovelas históricas são talvez as formas mais comuns de representação da história por meio da linguagem performática e que ganharam, de uma forma ou de outra, uma atenção maior dos historiadores acadêmicos nos últimos anos, visto que o suporte e o discurso fílmico passaram também a ser compreendidos como documentos passíveis de análise científica (Ferro, 2012). Fazendo uso dessa linguagem, os campos da história oral e da história pública atuaram de modo a expandir seus interesses de pesquisa, sejam elas voltadas para distintas abordagens sobre o produto audiovisual (Ferreira, 2016) ou mesmo como recurso para a própria prática de uma escrita videográfica (Mauad, 2018). Determe-ei aqui, no entanto e indo ao encontro da trajetória de pesquisa que apresentei no início deste texto, em outras práticas de performance da história que ainda recebem pouca atenção dos historiadores, mesmo entre interlocutores da história pública, no Brasil.

Remeto às práticas performáticas que têm o corpo do(s) performer(s) como suporte e não prescindem, em sua maioria, da presença do público, mas que encontram no diálogo direto com este sua própria conformação. É o caso da dança, da contação de histórias, dos shows musicais, da *performance art*, do teatro e até mesmo das apresentações, mais comuns no exterior do que por aqui, de *living history*,

a “história viva” apresentada por autores em espaços como museus e sítios históricos (Peers, 1999). Podemos falar dessas práticas enquanto formas de representação da história quando seus proponentes procuram no passado, essa matéria pretérita, o liame para a construção de seu discurso, muitas vezes, em tom de reflexão e/ou crítica sobre narrativas, memórias e discursos arraigados no próprio tempo presente. Alguns teóricos – do campo teatral e também da história - têm formulado chaves conceituais para se pensar a prática de artistas que se voltam para algum tipo de representação histórica (Rokem, 2002; Small, 2019) e cito aqui a contribuição da historiadora Ana Maria Mauad, ao destacar nesses indivíduos uma característica interessante a que chama de uma *atitude historiadora*, definindo seus trabalhos como um

[...] indagar o passado como uma das dimensões do terreno poroso do presente onde residem as tradições, os comportamentos residuais, mas de onde, quando problematizado, emerge um conhecimento crítico que nos impele para a ação. [...] Anacronicamente o passado torna-se objeto de vanguarda quando enfrentamos a percepção de que a matéria pretérita pode ser continuamente reapropriada como matéria de imaginação. Assim, ao se assumir uma atitude historiadora nos lançamos ao passado e [...] reconhecemos nele as possibilidades de futuro, num movimento de distanciamento e aproximação (Mauad, 2016, p. 234).

O que o olhar que se detém sobre as narrativas históricas produzidas pela linguagem performática revela, por sua vez, é essa distinta comunicação com o público que opera, ao exemplo do espetáculo Jacy do Grupo Carmin já citado, de forma imediata, no sentido de dispensar mediações; coletiva, por ser partilhada com uma determinada comunidade em determinado tempo e espaço; e também estética, pois remete à percepção sensível e provoca o indivíduo rumo à sua própria elaboração de um sentido; elementos estes que distinguem a experiência relacional da “história performada” daquela que se constrói por meio da leitura historiográfica; uma experiência que, sem dúvidas, merece a atenção dos historiadores, sobretudo aqueles que se interessam pela história pública.

Por certo, chama a atenção algumas das iniciativas em história pública mundo afora que já lançam um olhar mais atento para a relação entre a história e a performance. Destaco aqui como exemplo o trabalho desenvolvido pelo historiador público canadense David Dean, responsável pela criação do Master of Arts (M. A.) em história pública da Carleton University em Ottawa que, em 2002, instituiu em sua grade uma especialização em *history and performance* que estimula a pesquisa, mas também a produção de conteúdo histórico em linguagens como o teatro, a performance, a dança, a fotografia, o cinema e a televisão, a música e também as plataformas digitais. Dean, que também atuou como historiador no National Art Centre's English Theatre de Ottawa, tem promovido pesquisas voltadas para as representações da história nos palcos, ao perceber como é ainda pequena a atenção dada pelos historiadores, mesmo os públicos, a esse espaço. Inspirado por pesquisas aos moldes de Roy Rosenzweig e David Thelen, por aqui citadas, Dean realizou uma pesquisa qualitativa com o público de sessões do espetáculo Vimy, peça do dramaturgo também canadense Vern Thiessen, sobre a batalha homônima que marcou a participação canadense, e logo a história e memória daquele país, durante a Primeira Guerra Mundial. Sua pesquisa procurou abordar as relações construídas entre o espetáculo assistido e o conhecimento histórico anterior sobre o tema a que cada indivíduo tinha acesso, com o intuito de apreender o potencial do teatro enquanto espaço para a prática de uma história pública, distinguindo nas respostas, entre outros pontos, processos de aprendizado e mesmo de revisão sobre a história ali representada. O autor ainda aponta como essa “história performada” mobiliza a compreensão das complexas negociações entre o passado e o presente tensionados na produção de um discurso, nesse caso, o espetacular, mas também o historiográfico, levar em consideração. Sobre esse ponto, cito alguns questionamentos relevantes levantados pelo autor:

Como a tensão entre o impulso para alcançar a autenticidade de acordo como o registro histórico se desdobra em uma obra de ficção, mesmo que esta tenha alguma relação com eventos reais? Como as representações do passado “preenchem um vazio” entre o passado e o presente, e como negociamos a distância histórica em nossas

várias performances da história? Como o presente molda nossa compreensão e representação do passado, e como as performances do passado moldam nosso presente? (Dean, 2013, p.37)¹

Dessa forma são muitas as “brechas” que as representações da história por meio da performance dispõem ao campo da história pública e seus praticantes. Isso porque muitos dos elementos próprios da linguagem performática podem operar como potencializadores na comunicação de narrativas históricas que não se restringem ao meio acadêmico e não são somente produzidas por ele, potenciais que podem ser dialógicos, sócio-políticos, educativos e estéticos, por exemplo, e se não dedico maior tempo neste breve texto para refletir sobre cada uma dessas facetas que se entrecruzam, gostaria de me deter pelo menos em uma delas, o potencial autorreflexivo.

A história pública no Brasil, assim definida e para além das especulações que se faziam individualmente até então, tem sua origem mais popularmente reconhecida no ano de 2011 quando o primeiro Curso de Introdução à História Pública foi sediado na Universidade de São Paulo. O evento foi fundamental para a consolidação de um campo, no sentido mais bourdiano do termo, de práticas e interesses comuns que logo culminou na primeira publicação nacional sobre o tema e na criação da Rede Brasileira de História Pública (2012)². Apesar do viés prático dessa primeira atividade, aproximado talvez do pragmatismo da história pública estadunidense, ao propor uma série de oficinas, minicursos e palestras com o objetivo de capacitar historiadores e interessados no manuseio de ferramentas que permitissem a ampliação de suas audiências, de lá para cá essa foi uma tendência que se dissipou e

- 1 No original: “How does the tension between a drive to achieve authenticity by paying attention to the historical record play out in an imaginative work, even if it is one with some relation to actual events? How do representations of the past “mind the gap” between past and present, and how do we negotiate historical distance in our various performances of history? How does the present shape our understanding and representation of the past, and how do performances of the past shape our present?” (Dean, 2013, p.37).
- 2 Refiro-me ao livro Introdução à História Pública organizado pelas historiadoras Juniele Rabêlo de Almeida e Marta Gouveia de Oliveira Rovai, publicado em 2011 pela Letra e Voz.

é possível dizer que a história pública, como ocorreu em todos os demais lugares por onde se difundiu, “aclimatou-se” ao cenário intelectual brasileiro. O historiador Ricardo Santhiago, um dos organizadores do curso em questão, tem sido um dos teóricos que mais pensa sobre o assunto, apontando como num contexto em que – até pouco tempo atrás – não havia um reconhecimento do historiador enquanto profissional e em que as reflexões sobre o campo nasceram na academia entremeadas pelas práticas de pesquisa, ensino e extensão, a história pública foi sendo concebida como um espaço de autorreflexão sobre o próprio ofício do historiador acadêmico em relação ao seu entorno. Em suas palavras:

[...] aqui, a public history não tem sido traduzida em esforços de criação de um campo disciplinar e profissional separado. [...] ela vem sendo ativada como um dispositivo conceitual capaz de ajudar o historiador a enfrentar os desafios contemporâneos de sua atividade. [...] para além da plasticidade da expressão e da sua capacidade de abrigar um número e uma variedade notável de práticas e reflexões, ela tem funcionado principalmente como uma espécie de categoria deflagradora de um exercício de retrospeção. (Santhiago, 2018, p. 204, grifos meus)

A autorreflexividade ou o exercício de retrospeção, ao qual o autor se refere, parece-me dizer respeito, num primeiro momento, a uma meditação mais individual, a uma tomada de posição e a uma resposta consciente frente ao desafio que a história pública tomada como essa chave conceitual colocava diante do historiador em seu ofício. Essa autorreflexão, tão necessária para a revisão de práticas e métodos de pesquisa levados a cabo até então de forma indistinta no cotidiano acadêmico me parece deixar escapar uma outra faceta de autorreflexividade que possui peso tão expressivo quanto essa primeira, aquela em que o historiador não se volta para si, mas para o público.

Considerações finais

O que se compreende por público é, em história pública, uma questão complexa e ainda por ser melhor desenvolvida, mas sabemos que

a preocupação com o público leitor não especializado da historiografia, o discurso mais tradicional produzido pelo historiador acadêmico, por exemplo, esteve fora do escopo da disciplina que se legitimou entre pares por tempo considerável (Nicolazzi, 2010). Como contraponto, o historiador Fernando Nicolazzi tem refletido sobre como o ato de recepção e de leitura da narrativa histórica por parte do público em geral é uma parte importante do processo de legitimação do trabalho do historiador e do processo de consolidação de um conhecimento histórico. Em texto recente, o autor atenta para a necessidade de os historiadores conhecerem os seus distintos públicos, algo que só é possível quando se reconhece também a existência de distintas formas de produzir e fazer circular narrativas históricas na sociedade. Em diálogo com o conceito de regimes historiográficos dos franceses François Hartog e Gérard Lenclud, o historiador denota três desses possíveis regimes em atual produção no Brasil: um regime historiográfico acadêmico, um regime historiográfico escolar e um regime historiográfico de circulação ampla, cada qual operando a partir de lógicas próprias, podendo ou não compartilhar espaços e produções (Nicolazzi, 2019).

Se considerarmos a performance da história como uma parte integrante deste, também, complexo regime historiográfico de circulação ampla do qual nos fala Nicolazzi, temos aí a possibilidade de compreender mais detidamente como se dá o ato de leitura e recepção do público que testemunha as narrativas históricas representadas em cena. Esse movimento solicita um esforço conjunto que une as lentes e indagações do campo da história pública, como o fez David Dean em sua pesquisa, e as ferramentas dos campos da performance, e aqui é possível falar desde formas teatrais e expressões artísticas distintas que fazem uso de elementos históricos em seu processo criativo (teatro documentário, o teatro verbatim, o teatro autobiográfico, o biodrama, a palestra-performance, entre outros) até mesmo chaves conceituais próprias (a estética da recepção, a desmontagem cênica, a mediação teatral, entre outras). O potencial autorreflexivo desse diálogo a que mencionei anteriormente reside exatamente nessas práticas possíveis que se mostram como desafios para o historiador que se interessa em conhecer como se constrói o engajamento do público com o passado por meio da performance da história.

Referências

ALMEIDA, Juniele Rabelo de. ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. História pública: entre as “políticas públicas” e os “públicos da história”. *Anais...* XXVII Simpósio Nacional de História. Natal, 22-26 de julho de 2013.

FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. O que é, como e por que história pública? Algumas considerações sobre indefinições. *Anais...* VIII Congresso Internacional de História e XXII Semana de História, 2017.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O cinema na história pública: balanço do cenário brasileiro (2011-2015). In: MAUAD, Ana Maria. ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. SANTHIAGO, Ricardo. (orgs.). *História pública no Brasil: sentido e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p.133-148.

FERRO, Marc. *Cinema e história*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

FRISCH, Michael. A história pública 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. (orgs.). *História pública no Brasil: sentido e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p.57-69.

GRUPO CARMIN. *Década Carmin*. Natal: Fortunella Casa Editrice, 2017.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

LIDDINGTON, Jill. O que é História Pública?. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. ROVAI, Maria Gouveia de Oliveira, (org.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 31-52.

MAUAD, Ana Maria. Usos do passado e história pública: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). *História Crítica*, n. 68 (2018): 27-45, 2018.

NICOLAZZI, Fernando. Como se deve ler a história? Leitura e legitimação na historiografia moderna. *Varia Historia*, Belo Horizonte, vol. 26, nº 44: p.523-545, jul/dez 2010.

NICOLAZZI, Fernando. Os historiadores e seus públicos: regimes historiográficos, recepção da história e história pública. *Revista de História e Ensino*, v.8, n.15, 2019.

OLIVEIRA, Giovana Paiva de. PONTUAL, Virgínia Pitta. *A cidade e a guerra: A visão das elites sobre as transformações do espaço da cidade do natal na segunda guerra mundial*. 2008. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

PEERS, Laura. Playing ourselves: first nation and native american interpreters at living history sites. *The Public Historian*, Vol. 21, No. 4 (Autumn, 1999), pp. 39-59 (21 pages) Published By: University of California Press.

ROKEM, Freddie. *Performing history: theatrical representations of the past in contemporary theatre*. Iowa City: University of Iowa Press, 2002.

ROSENZWEIG, Roy; THELEN, David. *The presence of the past popular uses of history in American life*. New York: Columbia University Press, 1998.

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

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

SANTHIAGO, Ricardo. História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 286 - 309, jan./mar. 2018.

SANTOS, Ivan de Melo. *História em cartaz: o teatro documental do Grupo Carmin, um exercício de história pública*. Monografia. Bacharelado em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SMALL, Daniele Avila. *Historiografias de artista: escritas da história no teatro documentário contemporâneo*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SCHITTINO, Renata. O conceito de público e o compartilhamento da história. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, J. R.; SANTHIA-GO, R. (orgs.). *História pública no Brasil: sentido e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p.37-46.

A EXPERIÊNCIA DO HISTORICAST

UMA PRÁTICA DE DIVULGAÇÃO PÚBLICA DA HISTÓRIA

Gabriel dos Santos Giacomazzi e Kelvin Oliveira da Silva

Em março de 2020, às vésperas da pandemia global do vírus Sars-CoV-2, três amigos historiadores interromperam suas obrigações acadêmicas para um encontro no *Antônio*, típico bar universitário da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Lá, foram animados pelos efeitos intelectivos que apenas uma rodada de café é capaz de proporcionar, irrompendo-se as atribulações que o trio sofria quanto às possibilidades de atuação do profissional da História na arena pública, sobretudo naquele difícil momento histórico, marcado pelo início de mais um ano de mandato de Jair Messias Bolsonaro na Presidência da República. Inquietava-nos o modo como narrativas revisionistas, negacionistas e de cunho fascistoíde se tornavam cada vez mais frequentes, institucionalizando-se em alguns casos.¹ Percebemos, também, o modesto – ainda que relevante – número de iniciativas que se dispunham a divulgar, em meio digital, produções historiográficas a partir das próprias historiadoras e historiadores que as produziam, a exemplo do que já se realiza, com sucesso, pelo portal *Café História*, de Bruno Leal, e *Leitura Obriga HISTÓRIA*, de Icles Rodrigues, entre outros.

A conclusão da conversa foi rápida: sem desconsiderar as iniciativas anteriores, precisávamos atuar a nosso próprio modo, já que a pluralidade de projetos que visassem divulgar a História e os historiadores só poderia ser benéfica. Para tanto, optou-se pelo uso, como suporte essencial, dos pressupostos teóricos e metodológicos da História Pública, área que, naquele momento, era-nos conhecida apenas pelo “ouvir dizer”. Percebeu-se que o melhor caminho seria conciliar a prática com a teoria, descobrindo em nosso percurso o que era a História Pública e como poderíamos abraçá-la. Foi assim que

1 Folha de São Paulo, 2020; G1, 2019.

surgiu, em 2020, o *HistoriCast*, materializando-se através da rede social *Instagram*, com o propósito de divulgar episódios de *podcast* gravados por convidados semanais. Apesar de iniciarmos dessa maneira, levamos em conta a absoluta variedade de possibilidades na divulgação histórica em meios digitais, sendo o *Cast* em nosso nome mais uma referência ao termo anglófono *broadcast* do que um tributo exclusivo ao gênero de podcasts, de modo a extrairmos do conceito o essencial, isto é, a ideia de *transmissão* que lhe é primordial.

Contudo, o contato com textos produzidos por historiadores públicos no Brasil nos evidenciou um problema. É que um enorme fosso entre a *transmissão* e a *construção* do conhecimento se impõe, sendo o corolário em nosso empreendimento o dos divórcios entre a divulgação da história e a História Pública. Sabe-se que as duas coisas ocasionalmente confundem-se, sobretudo se pensarmos na própria gênese institucional da História Pública. Originada nos Estados Unidos da década de 1970, visou corresponder a demandas mercadológicas em setores privados de modo a assegurar a ocupação de historiadores nesses espaços. Dentre as críticas ao empreendimento, estaria uma produção de imagens sobre o passado visando ao consumo passivo, sem portanto obrar para tornar as memórias ativas e vivas (Liddington, 2011). Na Grã-Bretanha, emergiu outro modelo mais inclusivo e democrático, estando os historiadores engajados na contribuição ao público para desenvolver suas próprias histórias (Liddington, 2011, p. 42). Apesar disso, há historiadores britânicos que atuam quase exclusivamente na área da transmissão e ainda se definem, sem embargo, como *public historians* (Steinhauer, 2021).

Mas atuar na área da transmissão nos pareceu insuficiente. A mera divulgação possui riscos severos, pois pressupõe que um público aguarda passivamente pela comunicação de um historiador sobre como foi o passado, o que não diferenciaria a própria História de uma ciência finalista, atribuindo a Clio a função de guardiã do tempo e ferreteadora de memórias. Além do mais, render-se aos anseios do público em busca de cliques e *likes* é um risco ainda maior, sob pena de negligenciarmos a história de grupos subjugados e/ou reproduzirmos no imaginário uma

visão de que a História é um gabinete de curiosidades, inventando um passado fantástico e maravilhoso:

Não é mera espetacularização para ganhar audiência, para revelar o exótico, para ganhar dinheiro transformando vidas em entretenimento. Implica, outrossim, respeito às comunidades, com apresentações formais, clareza de objetivos, negociação constante, construção de caminhos coletivos, sem simplificar seus problemas e reduzir suas histórias a pares dicotômicos ou a problemas que nós, historiadores, antevemos antes mesmo de conhecer. (Rovai, 2018, p. 190)

Por fim, outro grave deslize que a divulgação histórica pode gerar é o de considerar ser possível dobrar um conteúdo complexo de modo a torná-lo mais palatável, isto é, simplesmente traduzir a linguagem acadêmica para uma forma mais “popular” de comunicação, como se as linhas que demarcam as diferenças entre conhecimentos produzidos na universidade e fora dela fossem simples questões de linguagem:

Uma visão da história pública como divulgação científica, calcada em sua função “tradutora”, é simples apenas na aparência. Aquela convencionalização implica uma transformação mais ampla – se não, negligenciarmos o caráter estruturante da linguagem, do seu lugar privilegiado no interior de um sistema simbólico, de uma cultura. A linguagem, como fenômeno cultural, não traduz conteúdos, mas é. Desse ponto de vista, uma escrita criativa da história compreenderia uma história criativa; uma divulgação científica da história implicaria uma história predisposta à divulgação, e assim por diante. E isso se considerarmos a linguagem tão somente em sua dimensão semântica, cognitiva. A história pública engloba um conjunto de qualificativos que, salvo engano, requer modificações durante todo o processo de pesquisa, não apenas no momento de seu escoamento. (Santhiago, 2016, p. 28)

Com essas discussões à mesa, restaram os desafios: como divulgar uma história que fosse capaz de transpor o terreno da mera divulgação? Como produzir uma história que seja pública no sentido de publicamente significativa? Com quem ela pode ser produzida? Que

histórias respondem melhor a finalidades públicas? Até o momento da escrita deste capítulo, nenhuma das questões foram inteiramente respondidas – dificilmente serão, tão cedo. De qualquer modo, ao lume de outras iniciativas em história digital, as “referências que nos movem” continuam sendo a divulgação científica da história e as reflexões sobre História Pública produzidas no Brasil.² Dentre elas, temos especial apreço pelo debate desenvolvido por Marta Rovai (2018, p. 195), de acordo com a qual se deve considerar a história pública como um ato político. Isso equivale a dizer que, diferente dos que advogam por uma escola *sem partido*, o historiador deve assumir um compromisso com o conflito, posicionar-se eticamente, considerar a importância da história no esquecimento e na memória, e, claro, trabalhar não apenas para o público, mas com o público:

Atuar como intelectuais no sentido da promoção de uma História Pública exige um cuidado ético precioso, sem pretensões de síntese, sem ignorar conflitos e sem banalizar as tensões sociais. Sua prática deve atentar à pluralidade de vivências, à interação com a sociedade civil, com a autoridade compartilhada nas decisões sobre o que se deseja coletivamente que seja conhecido e reconhecido e sobre as disputas entre elas. Trata-se do respeito sem se deixar seduzir pelas grandes histórias, pela tecnologia, pelo mercado, pelo simples entretenimento. (Rovai, 2018, p. 195-196)

Assim, orientado por essas reflexões, o HistoriCast desenvolveu e segue desenvolvendo modos de conciliar a divulgação histórica com a história pública, a transmissão e a construção. Sob vários aspectos, como iremos expor, consideramos nossa prática como uma *divulgação pública da história*.

Podcasting, história digital e a história como “criação de conteúdo”

O HistoriCast, como dissemos anteriormente, exerce sua prática em *divulgação pública da história* por meio de podcast

² Referimo-nos ao livro *História Pública e divulgação de história*, editado por Bruno Leal e Ana Paula Teixeira (2019, p. 19).

homônimo. Para definir do que se trata a ideia por trás de um podcast, podemos partir da definição de Christian Bunnenberg (2019, s.p.), que o descreve em suas origens, no início dos anos 2000, como uma

produção de áudio a qual [...] cada homem ou mulher com meios técnicos comparativamente simples produzia e tornava disponível para download na internet, geralmente de forma gratuita, podendo ser consumida pelos ouvintes após a transmissão [ao vivo], principalmente em dispositivos digitais móveis como aparelhos MP3 ou smartphones [...].³

Na última década, com a popularização das plataformas agregadoras e/ou de streaming como o *Anchor* e o *Spotify*, essa definição ganha um senso mais amplo, mas a essência permanece: o formato de programa em áudio, herdeiro do rádio; e o livre e gratuito acesso na internet. Essa sua natureza, eminentemente pública, foi a principal motivação para nossa opção pelo *podcasting*.

Fazer história pública nas redes, entretanto, significa submeter-se a algumas condições imperiosas relacionadas à própria natureza das plataformas de streaming e das redes sociais, que servem como *suporte* para o exercício de nossa atividade intelectual pública e que, ao cabo, são os *media* que nos conectam aos públicos e permitem a construção coletiva do conhecimento histórico. Altamente mercantilizada e inerentemente orientada ao lucro, entretanto, a lógica motora de tais plataformas pode, em muitos casos, trabalhar na contramão do que se pretende ser um projeto de história pública - em tempos nos quais a *produção de conteúdo* se torna uma profissão e, sobretudo, um negócio.

Trata-se de uma lógica que, em tese, “favorece” a divulgação histórica – em sua versão algorítmica e exponencial, que se cria e retroalimenta da preferência dos públicos pela história-curiosidade, acrítica e tematicamente repetitiva. Observa-se que muitos são os perfis de divulgação que, a pretexto da “simplificação” da história para um

3 “[...] audio products which [...] each man or each woman with comparatively simple technical means produced, are made available in the internet usually free of charge for downloading and which can be consumed by the listeners after the transmission on mostly mobile digital devices such as MP3 players or smartphones [...]” (Bunnenberg, 2019, s.p.). Tradução nossa.

público amplo, levam a um patamar de leviandade de conteúdos e debates complexos e merecedores de uma transposição didática adequada; por muito, favorecem a história factual em detrimento da problematização e da criticidade históricas. E, como nos lembra Keith Jenkins (2013, p. 60), os “fatos” da história, as curiosidades, são “banais no âmbito das questões mais amplas que os historiadores discutem”. Já estabelecemos isso, justamente, como sendo o que *não* pretendemos com o HistoriCast. Intentamos trabalhar numa perspectiva de *historiadores públicos digitais* (Noiret, 2015, p. 10), na qual a interface de publicização e mediação históricas com nosso público se une ao próprio ofício do historiador.

A condição de pós-graduandos em História dos três membros fundadores do HistoriCast - seja na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) ou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - permitiu-nos utilizar o HistoriCast como uma forma de trazer nossas pesquisas em andamento e temas correlatos ao grande público, além de oportunizar a colegas de graduação, pós-graduação ou já titulados que falassem sobre seus próprios temas de pesquisa - sendo estes múltiplos, diversos e, em geral, pautas que “traem” de forma positiva as expectativas preexistentes de nossos públicos. Lutamos, portanto, contra o algoritmo, apresentando temas e abordagens diferenciados do tradicional e do consagrado, dando preferência ao que é subalternizado e silenciado ao longo da história. Mais recentemente, buscamos também potencializar vozes e experiências pessoais no escopo de nosso programa.

Tudo isso não significa, no entanto, um jogo de forças entre o HistoriCast e seu público, com o primeiro oferecendo sempre temas que o último não gostaria de ouvir. Pelo contrário: ao abordarmos temas como a história do mundo islâmico, do continente africano, do “Extremo Oriente” em perspectivas decolonial e anti-imperialista, por exemplo, acabamos por gerar uma demanda do público por mais produções sobre esses assuntos, corroborado pelo *feedback* recebido através das redes sociais - aliado às estatísticas de audiência fornecidas por cada plataforma. Particularmente as pautas relacionadas ao chamado “Oriente”, por exemplo, possuem espaço especial no podcast e nas publicações temáticas.

Utilizamos aqui aspas por compreendermos esse Oriente nos termos do intelectual palestino Edward Said, qual seja: uma invenção do Ocidente, como espelho negativo de si; o Ocidente articula uma visão do Oriente não como “um mestre de marionetes, mas de um genuíno criador, cujo poder de dar a vida representa, anima, constitui o espaço do contrário silencioso e perigoso além das fronteiras familiares” (Said, 2013, p. 94). É contra as deturpadas representações do Oriente que se colocam os estudos decoloniais, e o HistoriCast visa somar forças nesse combate.

A título de exemplo, citaremos algumas de nossas produções com essas características. Gabriel Giacomazzi, um dos integrantes do HistoriCast, pesquisa as relações entre o litoral leste-africano Suaíli e o restante do mundo islâmico ao longo dos séculos, através do Oceano Índico, e as derivadas representações constituintes. Desejando compartilhar com o público do HistoriCast um pouco de seus estudos, gravou um episódio sobre uma revolta de escravizados africanos no Califado Abássida, durante o século IX da era comum⁴. Um tema, à primeira vista, extremamente específico, mas que acabou por se tornar um dos episódios de maior audiência do podcast, dando visibilidade ao debate sobre a diáspora africana rumo à Ásia e inaugurando uma série de produções sobre o mundo islâmico clássico e moderno, passando por temas tão transversais como a história da dança, dos viajantes, do imaginário e das mulheres nessas sociedades – como foi o caso de nosso episódio com a Dra. Francirosy Barbosa, antropóloga e docente da Universidade de São Paulo -USP.⁵ Neste episódio, o último do ano de 2020, pudemos contar não somente com a ampla expertise acadêmica da professora Francirosy em relação à história do Islã, mas também com o relato muito particular de sua própria vivência enquanto mulher muçulmana no Brasil.

4 GIACOMAZZI, Gabriel. HistoriCast T01E16 - Zanj: Escravidão e Revolta Negra no Mundo Árabe Medieval [podcast]. 32min. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/32hhhIkbRgcoAv57T1jQxX?si=QtLuSt8hT_CGXZtDyk_FtZw>

5 BARBOSA, Francirosy Campos. HistoriCast T01E26 - As Mulheres e o Islã. [podcast]. 65min. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3Cw3CO-8N3AVNb8CgzoqtoZ?si=cCsGWefxROiaaX1VfDMeNw>

Nesse ponto, embora com os devidos cuidados metodológicos, ocorre uma aproximação de nossa prática de podcast com a *história oral*, ao nos estabelecermos como ouvintes e interlocutores de uma vivência que nos é alheia. Um “ato de humildade”, nas palavras de Marta Rovai (2015, p. 112), para a qual envolve um “ato delicado de escutar aqueles que nos emprestam a sua voz, as suas memórias, e que esperam de nós ouvidos atentos”. Mais recentemente, já em nossa segunda temporada (2021), tivemos a oportunidade de entrevistar o *Sheikh* Rodrigo Rodrigues, *Imam* muçulmano, igualmente na perspectiva de um bate-papo simultaneamente informativo no que tange à discussão histórica e subjetivo no que diz respeito à própria vivência do *sheikh* junto à sua religião.⁶

Houve também espaço para a abordagem de outros temas que se encontram à margem do imaginário popular sobre o passado e que, não raro, possuem presença ainda insuficiente nos programas de graduação e pós-graduação em História no Brasil. Foi o caso do convidado Prof. Dr. Emiliano Unzer, docente de História da Ásia na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que gentilmente aceitou nosso convite para entrevistá-lo sobre aspectos da história japonesa, com especial foco no período conhecido como Heian (794-1185 E.C.). No episódio, o professor Unzer referenciou diversos produtos culturais e realizações daquela civilização, desafiando os limites de nossa alteridade e atuando na desconstrução de estereótipos.⁷

Sobre esse aspecto, insistimos ao longo de nosso primeiro ano em desconstruções que constroem, abordando diversos temas que, apesar de possuírem algum alcance popular, são profundamente orientados por diversas elaborações imaginárias e mercadológicas sobre o passado (filmes, jogos, livros de história-curiosidade etc). Exemplo notório é o do Egito antigo, assaltado pela força encantatória da ainda

6 RODRIGUES, Rodrigo. HistoriCast T02E04 - Conversas sobre o Islã. [podcast]. 55min. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4dnA1UH6WXjslhKC0hC5zg?si=JUz8O6utT7uWDBh9HKz5jg&dl_branch=1>.

7 UNZER, Emiliano. HistoriCast T01E25 - O Japão no Período Heian, 794-1185) [podcast]. 58min. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/4vtKAQojKcKeEvi5ECpZnw?s=i=liYuKD7uRl2gNc62OfiOMg>>.

persistente egiptomania; e da História Medieval, profundamente espetacularizada em narrativas detratoras e/ou romantizadas. Quanto ao primeiro caso, convidamos o Prof. Dr. Júlio Gralha, egiptólogo da Universidade Federal Fluminense (UFF), para tratar de questões como mitologia, magia e práticas mágicas no antigo Egito, além dos usos do passado egípcio em narrativas contemporâneas.⁸ Discutimos, por exemplo, sobre a controvérsia envolvendo as características fenotípicas de Cleópatra VII Filopátor, questão aventada por movimentos que questionam o embranquecimento da rainha no cinema e noutros meios - tema retomado em nossa segunda temporada, com episódio exclusivo sobre a rainha egípcia. Quanto ao segundo caso, elaboramos um texto que teve como propósito relacionar a série *Game of Thrones*, do canal HBO, baseada nas *Crônicas de Gelo e Fogo* de George R. R. Martin, com os diversos discursos concorrentes e por vezes complementares sobre o passado medieval, evidenciando que narrativas são essas e quais são seus lugares de produção.⁹

Além disso, também nos engajamos no desafio de abordar temas que muito facilmente respondem à sedução de uma história-curiosidade, porém, esquivando-se de uma narrativa que seja apenas deleitável. Kelvin Silva, que pesquisa em seu mestrado o imaginário maravilhoso europeu na América portuguesa do século XVI, gravou o episódio *Monstros, demônios e maravilhas no Brasil colonial*, abordando questões que aliaram a curiosidade com a crítica, sendo bastante útil para discussões que envolvem desigualdades e relações de poder em nossos tempos.¹⁰ Isso fica evidente quando Kelvin trata, por exemplo, da progressiva diabolização e bestialização dos indígenas produzida naquele tempo, o que compreendeu diversas funções colonizatórias

8 GRALHA, Júlio. HistoriCast T01E23 - Mitologia e Magia no Egito Antigo [podcast]. 50min. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/5068bKL5GndikGjWOTXFgF?si=9jXPBlonQO2ISg9-zrsmLA>>.

9 HISTORICAST, 2020. A(s) Idade(s) Média(s) de nosso imaginário. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CIZACA3JLLe/>>. Acesso em: 31 mar. 2021.

10 SILVA, Kelvin Oliveira da. HistoriCast T01E11 - Monstros, demônios e maravilhas no Brasil colonial [podcast]. 27min. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/7blGVggAvyu3wsCUYYK8aA>>.

e gerou persistentes preconceitos que ainda estorvam o respeito à dignidade humana dos povos indígenas do Brasil.

Concluindo este capítulo-episódio...

Em 2022, o HistoriCast inaugura sua terceira temporada no intento de continuar exercendo e expandindo as práticas que expusemos ao longo deste capítulo, construídas ao longo de dois anos de projeto. Seguimos aprendendo, pouco a pouco, o que significa somar forças às múltiplas iniciativas brasileiras em *história pública* – que compreendemos como um verdadeiro movimento em prol da mediação e construção coletiva do conhecimento histórico nos mais diversos meios. Tal qual Icles Rodrigues relata sobre os inícios de seu trabalho com o *Leitura Obrigatória HISTÓRIA* e seu podcast, o *História FM*, a prática precedeu a teoria em nossa experiência, ainda que com o permanente propósito de abraçar o debate teórico crítico e conciliá-lo com nossa práxis.¹¹ Especialmente hoje, a construção do HistoriCast é marcada por muito estudo e aprendizado constante através do exemplo daqueles que pensam e produzem a História Pública e a divulgação histórica com ética, responsabilidade e qualidade; um processo de reflexão e reavaliação, gestado nas discussões que ainda produzimos sob rodadas de café – mesmo distantes um do outro, devido à pandemia – e, sobretudo, a partir dos públicos do HistoriCast, tanto os convidados quanto nossos ouvintes, produtores de conhecimentos coletivos de inestimável valor.

Referências

BUNNENBERG, Christian. Let's talk about... History podcasts. *Public History Weekly*, Vol. 7, 2019. Disponível em: <<https://public-history-weekly.degruyter.com/7-2019-30/history-podcasts/>>. Acesso em: 26 mar. 2021.

11 RODRIGUES, Icles. Historiador Explica, Historiadora Explica (ANPUH) - Ep. 31: Como fazer a História Pública [podcast]. 12min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UbjGQQPH4_U>.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Em vídeo, Alvim copia Goebbels e provoca onda de repúdio nas redes sociais*. 2020; Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/01/em-video-alvim-cita-goebbels-e-provoca-onda-de-repudio-nas-redes-sociais.shtml>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

G1. *Historiadores criticam Ernesto Araújo por dizer que fascismo e nazismo eram de esquerda*. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/03/29/historiadores-criticam-ernesto-araujo-por-dizer-que-fascismo-e-nazismo-eram-de-esquerda.ghtml>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

JENKINS, Keith. *A História Repensada*. São Paulo: Contexto, 2013.

LEAL, Bruno P; TEIXEIRA, Ana P. (Ed). *História Pública e divulgação de história*. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública?. In: ALMEIDA, Juniele R.; ROVAI, Marta G. *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

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

ROVAI, Marta. A ética da escuta: o desafio dos pesquisadores em história oral. *Testimonios*, Ano 4, n. 4, p. 109-119, 2015.

ROVAI, Marta. Publicizar sem simplificar: o historiador como mediador ético. In: ALMEIDA, Juniele; MENESES, Sônia. (Orgs.). *História pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

SAID, Edward W. *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados. Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Et al. (Orgs.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016

STEINHAUER, Jason. *About me*. Jason Steinhauer: Public Historian. Disponível em: <<https://www.jasonsteinhauer.com/about>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

VOLTAR AO SUMÁRIO 

PARTE 3

HISTÓRIA PÚBLICA E ENSINO

VOZES DO “CHÃO DA ESCOLA”

ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA PÚBLICA

Lucilia Maria Esteves Santiso Dieguez

Iniciar um trabalho com turmas na Educação Básica demanda, cada vez mais, uma necessidade de diversificação de atividades em sala de aula. Tratando especificamente da História, percebemos que as classes escolares e nós, docentes da disciplina, vemo-nos envolvidos em círculos negacionistas que interferem diariamente na construção do saber histórico. Nesse sentido, referimo-nos aos ataques sofridos pela ciência em redes sociais. Engana-se quem entende por características de negação apenas as inúmeras mídias digitais que desqualificam a ciência histórica, com afirmações calcadas em opiniões e não em embasamentos científicos; por diversas vezes, muitas unidades escolares, orientadas por políticas de governo e não por projetos pedagógicos, conferem à História um caráter coadjuvante, seguindo processos simplistas e sem muito espaço.

Tal fato se assegura a partir da diminuição de tempos em sala conferidos à disciplina, além do material de complementação disponibilizado pela Secretaria de Educação da Cidade do Rio de Janeiro para fins do ensino remoto. Ao longo dos anos, a História, enquanto disciplina escolar, sofreu redução do tempo de aula. Atualmente, o professor ministra três tempos semanais, de cinquenta minutos cada, que, conforme a formulação da grade de horários da unidade escolar como um todo, pode ser distribuída da seguinte forma: em um dia podem ser dados dois tempos - de cinquenta minutos cada - e em outro, um tempo de cinquenta minutos; os três tempos concentrados num único dia ou mesmo um tempo de cinquenta minutos cada, em três dias.¹

1 Desde o ano de 2020, a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, por conta do ensino remoto em tempos de afastamento social, desenvolveu material de complementação pedagógica e, conforme uma análise realizada por mim, o espaço destinado à História era consideravelmente pequeno. Mediante um olhar criterioso, foi possível adivinhar que, enquanto disciplinas como Matemática, Ciências e Língua Portuguesa ocupavam seis, sete páginas das apostilas, a

Enumerar os obstáculos é necessário para fins de planejamentos pedagógicos e para mapeamentos das possibilidades e dos descartes no universo das ideias. Somados a isso, analisar as heterogeneidades das turmas, para que aulas e atividades sejam adaptadas, considerando as dificuldades e facilidades de cada classe.

Seguir essa linha de raciocínio na implementação de um projeto nos leva a mergulhar no universo da educação histórica, cuja construção se dá continuamente, principalmente na análise de seus resultados e considerações na aprendizagem dos alunos. Como esse processo é amplo e abre inúmeras portas para a construção do conhecimento, utilizamos o argumento de Barca (2012, p.1): “ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagens reais [...]”.

O projeto tratado neste capítulo considera turmas de sétimos e de oitavos anos da Educação Básica, cujas produções ocorreram no ano de 2019 e que, informalmente, denominei “trabalhos práticos”. Assim, alguns exemplos foram evidenciados para demonstração do processo de desenvolvimento ensino-aprendizagem que reforça esta proposta.

Enquanto docente, sempre acreditei que a História, em salas de aula da Educação Básica, precisava emergir de maneira prática. Trazê-la para aspectos da vida dos educandos ganharia forma e atingiria o objetivo de observar a formação de sua consciência histórica. Estevão Rezende de Martins comenta que: “[...] Todo processo de aprendizado supõe a consciência histórica, contribui para sua constituição e consolidação, precisa dela para firmar-se e desenvolver-se.” (Martins, 2019, p. 56). A partir disso, é possível estabelecer a relação entre os estudantes e a História, o sentido que ela tem e como se enxergam enquanto sujeitos históricos do tempo presente.

disciplina História aparecia somente em uma ou duas páginas, incluindo as atividades. Além disso, em vários momentos o termo “História” sequer era citado para sinalizar início do material destinado. Aos olhos dos docentes, a desatenção ao conhecimento histórico implica nos discentes, um afastamento da mesma, colocando-a de forma secundária perante as demais disciplinas. Em tempos de isolamento social e de distanciamento do espaço físico escolar, a História tem de estar cada vez mais presente na vida da sociedade, alinhando o passado a um presente “vivido” nos referindo à pandemia.

A intenção, portanto, foi a de desenvolver um trabalho voltado para as mídias digitais, ferramentas contemporâneas aos usos dos alunos e com as quais julguei terem mais intimidade. A ideia, para uma turma do sétimo ano, seria trabalhar a Expansão Marítima e Comercial, por meio da elaboração de perfis no *Instagram* e no *Twitter*; propus que se fizesse algo relacionado aos diários de bordo dos navegadores nos séculos XV e XVI, sobre os quais dois exemplos serão aqui contemplados: a página no *Instagram* *navegadores_a_bordo* e o perfil do *Twitter* *Getulio Barbosa de Barros (@barros_getulio)*, que mostraram o âmbito das mentalidades dos navegadores europeus que, também, trabalharam na colonização das terras.

Em relação ao oitavo ano, será apresentado o projeto sobre a Revolução Francesa, que resultou na criação da página no *Instagram* *@pautadehistoria*, idealizada e construída pela turma, utilizando todos os recursos disponíveis no aplicativo, como *emojis*, vídeos narrados. No entanto é necessário lembrar que lançar mão dos meios digitais não significa manuseá-los e disponibilizar qualquer tipo de informação. Pelo contrário, como docente de História, o compromisso é justamente combater a enxurrada de desinformações que está facilmente à disposição de todos em apenas um clique.

Miriam Hermeto e Rodrigo de Almeida (2018) alertam para o quão traiçoeiro o meio digital pode ser, uma vez que o licenciamento da produção e a larga divulgação contribuem para pensamentos revisionistas, camuflando, é claro, objetivos político-ideológicos que estão bastante presentes no nosso país atualmente. Os autores complementam, ainda, algo relevante: essas escritas apresentam versões puramente opinativas de fatos históricos, não apresentando nenhum compromisso e solidez com as pesquisas científicas e análises de fontes. Portanto, o papel de historiadores e professores de História, inseridos em projetos que se liguem aos meios digitais, é demonstrar como produzir conhecimento com base na cientificidade.

Fazer algo que envolva meios digitais em escolas públicas não é fácil e muito menos simples, pois a cada passo emergem obstáculos: os problemas de acesso e de possibilidades de usos de *internet* na

própria unidade escolar é um deles. A ausência de políticas públicas que, de fato, implementem estruturas condizentes com a qualidade de ensino “acende a luz de alerta” a todos os envolvidos com ensino. O planejamento de projetos pedagógicos deve, muitas vezes, ser adaptado e podado, conforme a realidade do espaço escolar onde se trabalha, e um dos problemas mais gritantes diz respeito ao acesso e uso das tecnologias, algo aparentemente tão corriqueiro e presente na vida de todos nós e, principalmente, dos adolescentes. Esse déficit, pelo qual muitas escolas passam, é sinalizado por Circe Bittencourt:

As mudanças tecnológicas no ensino de história do período não se estenderam ao conjunto das escolas. As dificuldades e impedimentos para implementação das propostas metodológicas se explicam pela precariedade de investimentos do setor público [...] (Bittencourt, 2019, p. 165).

Sinalizar contratempos, no entanto, deve ser seguido por busca de soluções. A finalidade da atividade seria procurar inserir todos os alunos no processo e compor esses perfis nas redes sociais, levando conteúdo através de metodologia científica apropriada para o ensino fundamental; fazê-los entender que História é ciência e que é construída por etapas seriamente pesquisadas e comprovadas e, ainda, aguçar suas percepções para que, nesse mundo de postagens avassaladoras, existem os boatos, as notícias falsas, tão presentes nos dias atuais. Outro ponto contemplado na proposta foi o estímulo ao uso das ferramentas digitais em favor do conhecimento histórico e não apenas para fins de diversão.

Como dito a pouco, este ensaio estará centrado nas produções em três mídias: *Instagram*, *Twitter* e *WhatsApp*, que, em princípio, passeiam diariamente pela vida dos discentes. As constantes trocas de mensagens, a enxurrada imagética presentes nos aplicativos mais usados, as mídias utilizadas pelos estudantes como lugar de memória e, ainda, a necessidade do frequente ato de postar algo (Albaine, 2019), remetem-nos à ideia desafiadora de “fazer História”. Se em suas vidas pessoais, o “ser visto” se preenche pelos artifícios de seus perfis em rede, o objetivo do projeto era expor suas vozes com

conteúdos históricos erigidos por eles. Albaine (2019) argumentou que defender a historiografia escolar digital seria preservar a forma que o docente utilizará esse recurso para seus planos pedagógicos, arriscando, trocando, apostando na criação do coletivo. E são esses “riscos” que este artigo apresenta sobre o projeto erguido.

Desenvolvimento: o Projeto *Navegadores a bordo*

Realizar atividades diversificadas no Ensino de História já compõe minha trajetória profissional faz tempo. A inclusão das redes sociais foi uma decisão arrojada, não só pelas questões estruturais que rodeiam uma escola pública, mas principalmente pelo próprio desconhecimento dos discentes em utilizar ferramentas tecnológicas de forma profissional, com ênfase nos estudos históricos.

De início, atestei que as incursões dos discentes, diariamente nas redes, servia somente como diversão. O misto de surpresa e de preocupação gerou inquietações quanto ao andamento do trabalho: as turmas envolvidas compreenderam a proposta? Haverá seriedade no cumprimento? Será que cansarão no meio do caminho? Tentarão burlar a metodologia de pesquisa proposta e recorrerão ao caminho mais torto e duvidoso que seria “dar um Google” e um “Ctrl c e Ctrl v” e me darão dor de cabeça? As ideias fervilhavam; entretanto, superar o receio era o desafio inicial para os “trabalhos práticos”.

Em relação à atividade nos sétimos anos, inicialmente, apresentei propostas diferentes às quatro turmas, porém apenas uma delas foi baseada em mídias digitais. A opção foi trabalhar de acordo com as características de cada grupo, ou seja, com aquilo que mais se aproximasse de seus perfis. O consenso se deu a respeito da temática, que seria a Expansão Marítima e Comercial. Para a escolha do assunto, as classes listaram alguns de sua preferência, votando, por unanimidade nas Grandes Navegações.² Este capítulo é voltado especificamente ao

2 As outras três turmas desenvolveram atividades com propostas distintas: montagem de cenário da Expansão Marítima e o grupo optou por reproduzir o imaginário europeu, as crenças em monstros marinhos e a atribuição dos mesmos aos naufrágios e demais acidentes sofridos pelos navegadores. Produziram a cena

trabalho desenvolvido por dois grupos da turma que trabalhou com as redes sociais *Instagram* e *Twitter*.

A equipe do *Instagram* foi composta por quatro meninas que construíram o perfil *@navegadores_a_bordo*, dedicado à demonstração de um diário de bordo daqueles que atuaram na colonização. Uma vez acordado o subtema desenvolvido, tratamos a respeito da metodologia de pesquisa. Ao longo das aulas sobre a Expansão, apresentei-lhes várias iconografias – ilustrações, gravuras, desenhos que tratavam sobre o imaginário europeu, seus medos e percalços no percurso das embarcações, além de registros escritos nos quais os marinheiros detalhavam seu cotidiano marítimo, incluindo seus medos e desconhecimentos. Afirmei que a criatividade nos textos seria um diferencial e alertei-lhes do compromisso de produzir conhecimento e de levá-lo às mídias, de que a História era constantemente atacada por odiadores que perpetuavam notícias falsas e, o principal, lembrava constantemente de que o conhecimento histórico era erguido através de comprovações científicas; portanto, jamais podia ser construído baseado em opiniões ou “achismos”.

Com o contorno do trabalho determinado, a inquietação era com o “recheio”. Perguntei ao grupo: Para quem se escreveria? Quem acessaria? Afinal, o perfil era aberto; logo, sujeito a todos os públicos. Portanto, que mudanças a página acarretaria àquelas pessoas anônimas? A resposta veio rápida e segura por parte dos educandos: “escreveremos como se fosse pra gente, daí todo mundo entende”.

em metade de um corredor da escola, utilizando além da criatividade, os mais variados materiais, como tecido tnt, barbante, caixotes, cartolinas, papel ofício, hidrocor, lápis de cor, tinta e, os desenhos feitos por eles que simbolizavam os monstros. Como trabalhamos iconografia da época sobre o tema, a turma se baseou nesses registros para desenhar e pintar as figuras marinhas que eram bastante presentes na mentalidade dos navegadores e constantemente relatadas por eles às autoridades das metrópoles europeias. Os monstros foram confeccionados em grande porte, a fim de que facilitasse a visão dos visitantes. As outras duas turmas, separadas em grupos, produziram artefatos com subtemas variados, decididos em sorteio: instrumentos náuticos, mapas, diários de bordo, a ideia da Terra Plana, os monstros marinhos. Todas utilizaram materiais recicláveis, além dos outros já citados. O destaque se deu pela criatividade na elaboração e pela apresentação à comunidade escolar.

Escrever para o público me remete ao compromisso que temos com quem nos lerá. Não apenas ler, pois não se espera um público passivo, mas sim participativo e interativo. O questionamento que fiz, enquanto docente, aos discentes, sobre as mudanças acarretadas a todos que acessassem, fiz a mim mesma. Quais seriam? Isso foi fator determinante para um passo do projeto que será tratado ainda no capítulo. Nicolazzi (2019), numa discussão sobre História Pública e seus respectivos públicos, realça que o público, seja ouvinte ou leitor, jamais está num posicionamento de espectador; pelo contrário, há aí uma postura crítica e ativa. Complementa com algo instigador e que confirmam os questionamentos do projeto, afirmando que se deve caminhar, pensando nos públicos que a recebem, sejam acadêmicos, alunos em sala de aula ou mesmo leitores de outros tantos espaços públicos.

Intencionando raciocinar sobre isso tudo, o grupo optou por representar o cotidiano de quatro navegadores, atribuindo-lhes nomes fictícios, pois não desejavam citar alcunhas já conhecidas e, comentando de forma leve, por meio de uma linguagem casual, os sentimentos dos mesmos ao longo das viagens. Entre os variados assuntos, abordaram a importância da cartografia, dos instrumentos de navegação e as dificuldades em se manterem saudáveis, mencionando o escorbuto, que era a infecção gengival ocasionada pela ausência de ingestão de alimentos ricos em vitamina C.³ O escorbuto, aliás, rendeu inúmeros debates em sala, provocando um misto de espanto e curiosidade entre os alunos e, em se tratando de um diário virtual daqueles que se aventuraram no mar, a enfermidade não estaria de fora dos assuntos. Abaixo temos a postagem. (Figura 1).

3 O escorbuto é um assunto que, frequentemente, desperta a curiosidade em turmas dos sétimos anos. Em termos gerais, a maioria dos alunos se espanta com a velocidade que a doença evoluía, levando os marinheiros à óbito. Nesse sentido, abordo as questões sobre alimentação, a imprevisibilidade de duração das viagens, a carência de recursos e de suprimentos em alto mar, gerando enfermidades que até então a Medicina desconhecia um tratamento eficaz. Em diversas ocasiões, as turmas relacionam o assunto a algumas doenças da atualidade e que, algumas vezes, fazem parte do universo da comunidade em que vivem.

FIGURA 1. REGISTROS SOBRE ESCORBUTO



navegadores_a_bordo Nos nossos trajetos nem tudo "eram flores", por mais que nós gostássemos de viajar, se aventurar e conhecer novos lugares, não havia tempo suficiente para nos cuidarmos. Não prestávamos atenção no que bebíamos, comíamos e na nossa higiene. Por conta disto, um de nós pegou uma infecção chamada **_ESCORBUTO_** (uma doença fatal localizada na gengiva por ausência de alimentos ricos em vitamina C).

Ass: Oliveira

79 sem

Fonte: Ana Clara; Marcele; Maria Helena; Rafaela. Nos nossos trajetos [...]. Ass: Rodrigues. Rio de Janeiro, RJ, 23 set. 2019. Instagram: @navegadores_a_bordo.

Avaliando o formato da página, inferimos que a equipe do *@navegadores_a_bordo* trabalhou consideráveis artifícios típicos das mídias sociais, que vão além dos efeitos e ferramentas disponíveis: o uso textual enxuto e objetivo, que é informativo e ao mesmo tempo dialoga com o leitor. Novamente não escapamos de uma das perguntas que fiz quando a ideia foi apresentada: para quem se escreveria? A composição das postagens evidenciou a resposta que antes tanto afligia meu pensamento: escreviam para seus colegas, seus professores de outras disciplinas, para os curiosos da História. Em uma das postagens, na qual se registra a ideia de Terra Plana, percebemos a intenção de conversar com o público. (Figura 2).

FIGURA 2. O IMAGINÁRIO DOS NAVEGADORES

navegadores_a_bordo Além dos monstros, tínhamos medo dos supostos abismos. Acreditávamos nisto já que navegadores conhecidos do nada desapareciam em alto mar sem justificativa nenhuma. Após os acidentes sem nenhuma explicações, pessoas alegavam que realmente existia tanto as criaturas marinhas tanto os abismos. Isto realmente foi um mistério...

Ass: Silva

26 de setembro de 2019 • Ver tradução

Fonte: Ana Clara; Marcelle; Maria Helena; Rafaela.. Além dos monstros [...]. Ass: Silva. Rio de Janeiro, RJ, 26 set. 2019. Instagram: @navegadores_a_bordo.

Outro exemplo aqui contemplado é o perfil no *Twitter* *Getulio Barbosa de Barros (@barros_getulio)*, desenvolvido também por um grupo de meninas no formato de diário de bordo virtual. Ao contrário do anterior, que abordou a trajetória de quatro pessoas, este construiu a figura de somente um navegador - também com nome fictício -, que seria próximo do Rei para quem trabalhava no processo de colonização. A edificação das memórias de Getúlio levou às alunas à realização de um outro perfil, o do dito Rei por elas citado. Enquanto o navegador ditava seu cotidiano nas viagens, o Rei abordava fatos da Expansão Marítima as quais ele chamou de “curiosidades”.

Assim como o grupo anterior, a equipe idealizadora do *@barros_getulio* utilizou vocabulário acessível, informal, tendo como ápice da produção, a abordagem de aspectos das Grandes Navegações como as especiarias, a rota para o Oriente, as dificuldades náuticas, a cartografia, associando-as ao tempo presente e às mídias. Analisando as publicações, encontramos um marujo pertencente a uma geração digital, que constrói uma narrativa ligada à imagem, às fotos que disponibiliza. Há de se salientar a preciosidade da aprendizagem histórica demonstrada

pelo grupo: ao mesmo tempo que comenta os problemas enfrentados na viagem, utiliza-os para justificar sua ausência das redes por alguns dias, o que o impossibilitou de registrar seu diário em certo momento.

Outra fala importante é o realce dado à cartografia e seus usos; soma-se, novamente, a representatividade do discurso e da aprendizagem feita pelo grupo a respeito da temática. Com sutileza, um dos trechos do diário fala do período histórico que o mapa utilizado por Getúlio pertenceria e, ressaltando que os seguidores poderiam, atualmente, considerá-lo um documento *vintage*, um antigo chique, mas frisando que havia mapas anteriores ao mostrado. Enquanto docente, imediatamente percebi a relação que as estudantes fizeram a uma das aulas, onde trabalhamos um material cartográfico, separando-os cronologicamente, na sala de vídeo da escola. A reflexão do passado para o presente foi muito bem representada.

No entanto, à medida que o grupo desenvolvia o conteúdo da página, pensei na questão dos “públicos”; é claro que a ideia principal não era a divulgação, mas sim com quem se dialogaria a partir desse conteúdo desenvolvido. Propus, portanto, uma culminância, um momento em que se saísse do virtual para o presencial e se trocasse ideias com a comunidade escolar. Não se pretendia uma plateia de espectadores, mas nichos participativos, que trouxessem suas questões mediante o conhecimento da página⁴. Pensar no apogeu do projeto envolvia questões basilares da escola, especialmente em se tratando do uso da internet nesse espaço. A precariedade da rede ofertada pela Prefeitura nas unidades seria um elemento de obstrução para o momento planejado. A solução encontrada foi *prints* das páginas das mídias, o uso dos cabos de celulares dos alunos, além de *pen drives* com os materiais salvos para a projeção e alguns *notebooks* disponíveis para uso e em perfeito estado. Organizar essa “força tarefa” era necessária, a fim de que não houvesse comprometimento da interação entre autores e demais componentes da comunidade escolar.

4 Em outros projetos de História por mim desenvolvidos, as turmas já vivenciaram a experiência das culminâncias e da troca de conhecimentos envolvendo toda comunidade escolar.

O projeto *Pauta de História*

Outro exemplo promissor dos “trabalhos práticos” ocorrido no ano de 2019, corresponde a uma turma de oitavo ano, que criou o perfil no *Instagram*, chamado *Pauta de História* (@pautadehistoria), tratando da Revolução Francesa e de muitos aspectos que envolviam a mentalidade da sociedade do fim do século XVIII. Inicialmente, não foi fácil apresentar a proposta ao grupo e debatê-la. Apesar de ser uma turma que apresentava índices altos de notas não só em História, mas nas demais disciplinas, demonstrava resistência no momento exato de transformar a teoria em prática. O tema escolhido unanimemente não causou surpresas, pois ao longo das aulas, os alunos demonstraram interesse e curiosidade, principalmente por conta da estratificação social francesa na época histórica.

O uso do material didático que mostrava esses pontos funcionaram como forte estratégia no processo ensino-aprendizagem. Impressionados com a articulação do Terceiro Estado e ao mesmo tempo, a desigualdade gritante, optaram por analisar essas questões, principalmente, porque as associavam a uma realidade próxima a deles. Em relação a isso, relatavam, com frequência que, viviam em locais invisibilizados por outras pessoas da sociedade e isso, como consequência, tornava-os imperceptíveis e excluídos, seja pela justiça seja pelas (in)ações políticas.

Após debates calorosos entre eles e haver o aceite ao projeto digital, a turma preferiu desenvolver um trabalho único, que envolvesse todos, agrupando as ideias. Nesse momento, iniciei minha ação mediadora, explicando a importância de uma divisão de tarefas, pela qual todos pudessem exercer seu protagonismo e se evitasse uma sobrecarga ao longo do projeto. Mediante muito diálogo, realizaram concessões e exercitaram a escuta, repartiram os encargos e criaram equipes. Todo esse processo de lapidação do ato de falar e de escutar foi imprescindível para o nascimento do *Pauta de História*. O abraço às ideias mediante o acatamento de cada um foi o ponto chave. Essas eram as vozes necessárias que eu esperava ouvir e que, inclusive, intitulam este capítulo.

Everardo P. de Andrade e Nívea Andrade nos trazem uma definição importante ao dizerem que “o professor de História atua como provocador de conhecimentos, que desestabiliza preconceitos, provoca questionamentos, amplia significados, estimulando diálogos e o confronto de ideias.” (Andrade; Andrade, 2016, p.10) O som dessas vozes, provocando uma circulação de saberes, edificando o conhecimento coletivo, indicavam um conhecimento em rede. Os autores, a pouco citados, explicam que, no ensino de História, esses saberes são compreendidos através de múltiplas raízes, envolvendo docentes, discentes, comunidade escolar e suas vivências. (Andrade; Andrade, 2016)

Superadas as diferenças, o delineio para a construção do *Pauta* ficou assim: equipe de redação; equipe de postagem; equipe responsável por mexer com os recursos do *Instagram*, como *stories* e enquetes ao público, assim como outros instrumentos disponíveis, como *gifs* e *emojis*; um grupo encarregado dos recursos de áudio visual, que se dispusesse a inserir voz aos vídeos rápidos e educativos. O uso livre, mas orientado, das ferramentas estimularam os discentes na confecção da página, aproximando-os do universo digital.

É possível destacar vários pontos altos da página, entre eles, os vídeos explicativos sobre subtemas da Revolução, como: o uso da guilhotina, a propósito, assunto que despertava forte interesse na turma, envolvendo questões como violência e intolerância; a Queda da Bastilha, simbolizando a perda de prestígio do Rei, a ascensão da força do Terceiro Estado e abrindo as possibilidades de mudança para os estratos que o compunha; a peleia entre Girondinos e Jacobinos para exercer o poder na França.

Somados a isso, a turma apresentou temas importantes presentes na Revolução e que integram o dia a dia de todos na atualidade, principalmente das meninas: o papel feminino na sociedade do século XVIII e a participação dessas mulheres na revolução. Por ser uma preocupação das componentes femininas da turma e ainda por frequentemente terem um engajamento firme nessas causas, o *Pauta*

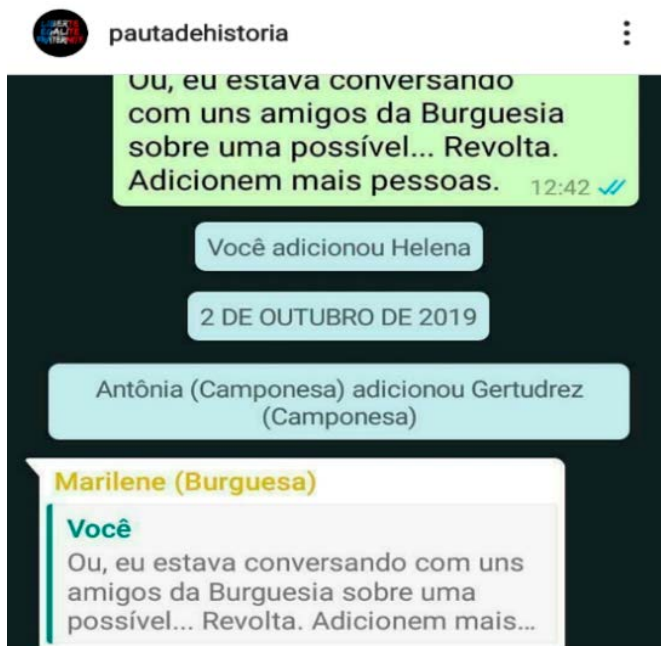
não se restringiu ao *Instagram* e utilizou o *Whatsapp* como um de seus suportes no trabalho.

Intencionando demonstrar a articulação das ideias entre os membros do Terceiro Estado francês, o aplicativo de mensagens que usamos atualmente serviu de base para troca de conversas entre os revolucionários. Essas conversas representariam a chuva de ideias para se fazer o movimento, as ações dos grupos sociais no período pré-revolucionário. Propositadamente, os estratos foram representados somente por figuras femininas, com o objetivo de tocar na questão de gênero e de demonstrar que a mulher não apareceria como alguém passivo nesse acontecimento tão importante. Pretendia-se dizer que, mesmo num espaço predominantemente masculino, era possível perceber a participação feminina no ato de fazer a revolução, de lutar e elaborar ideias.

A respeito das questões de gênero, Marta Rovai e Livia Monteiro (2020), tratando de um ensino de História crítico e reflexivo, alertam que, por muito tempo, a história escolar se voltou para uma narrativa masculina, invisibilizando as trajetórias femininas em seus protagonismos e restringindo-as aos papéis relacionados aos cuidados da casa e da família. Argumentam que uma história pública das mulheres chama a atenção que práticas, ações e pensamentos foram aprendidos e naturalizados, desembocando no silenciamento das individualidades e coletividades femininas. As autoras salientam que nós, professores e professoras de História, temos o compromisso de contribuir para a edificação de uma sala de aula mais democrática, participativa, lembrando aos discentes das histórias mutadas por uma pretensa narrativa única, que exclui o diverso. Nesse sentido, destacam que se deve considerar a multiplicidade de vozes e de trajetórias que fazem parte da cultura escolar, construindo um currículo mutável e adaptável, assim como a prática pedagógica.

Diante dessas ideias, em uma das postagens, aparecem as representações de uma burguesa e de uma camponesa, além de outras citadas, servindo de palco para reivindicações de uma maior inserção da mulher em alguns acontecimentos. Abaixo inserimos a imagem, onde aparecem nomes femininos. (Figura 3).

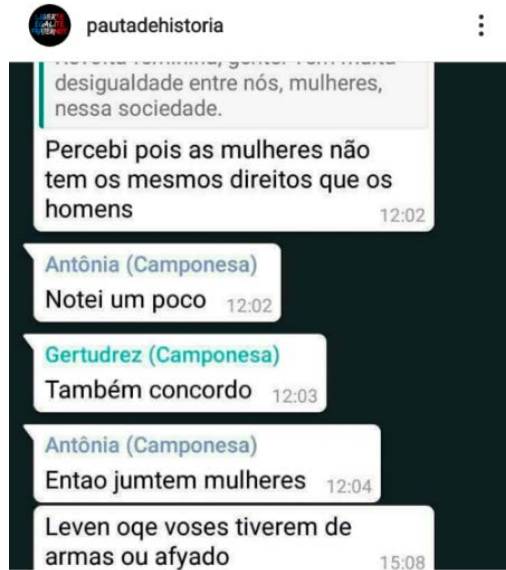
FIGURA 3. ARTICULAÇÕES DA REVOLUÇÃO



Fonte: Turma 1802. Dá uma olhada como seria a comunicação dos revolucionários, caso a revolução fosse nos dias atuais. Rio de Janeiro, RJ, 10 out. 2019. Instagram: @pautadehistoria.

Em seguida, outra imagem continua a abordagem do universo feminino na revolução e, em uma troca de mensagens, realiza um chamamento para que façam uma revolta. Além disso, insere a questão da desigualdade social no âmbito da escolaridade. Para ter maior clareza, são inseridos erros de grafia para sinalizar que camponeses e *Ssans-culottes* não tinham acesso à educação, mencionando, portanto, um dos problemas causados pela desigualdade social francesa do século XVIII. A propósito, esse assunto foi bastante problematizado com os alunos, para que não surgissem preconceitos. (Figura 4).

FIGURA 4. ASPECTOS SOBRE GÊNERO



Fonte: Turma 1802. Dá uma olhada como seria a comunicação dos revolucionários, caso a revolução fosse nos dias atuais. Rio de Janeiro, RJ, 10 out. 2019. Instagram: @pautadehistoria.

Continuando a atuação na rede, solicitei aos alunos que divulgassem a página entre os demais membros da comunidade escolar, que incluía as demais turmas e professores. A mim interessava o mecanismo de diálogo, o processo construído para atingir esse público e como ele enriqueceria o trabalho. Se antes a inquietação frequente era “para quem se escreveria”, o desenrolar da proposta alterou essa linha de raciocínio para “com quem se escreveria”. Afinal, não só nesse, mas em qualquer plano de trabalho pedagógico em Ensino de História, tudo o que não se quer é uma audiência introspectiva, coadjuvante; a História quer ver o protagonismo e o senso de problematização de seus públicos.

Jurandir Malerba (2016) comenta a alteração das audiências e dos públicos ao longo do tempo, sendo a internet o ingrediente principal pelo crescimento massivo dessa audiência. O autor atenta para o fato da *web* dispensar qualquer necessidade de competência para produzir um conteúdo e interpretar o passado, sendo preciso que os historiadores

estejam cautelosos a essa demanda veiculada e como é produzida. Fazemos coro ao questionamento do autor, quando exalta qual seria a responsabilidade do historiador perante a enxurrada de blogs, sites com informações. Que público queremos atingir e como atingi-los?

Voltando à produção escolar, mais uma vez, enquanto docente, tendo um olhar avaliativo, dei-me conta de que os esforços empreendidos pela turma na produção da página, já atraíam a comunidade escolar. É claro que a campanha verbal entre os colegas e com os demais professores, foi uma habilidade adicional para que se conhecesse o *Pauta de História*, estimulando os discentes autores a lançarem mão das ferramentas ágeis do *Instagram*, principalmente o registro nos *stories*, como a desigualdade de gênero existente à época, a moda das perucas, o figurino diferente entre os membros do Terceiro Estado, a Bastilha, o rápido perfil da Rainha Maria Antonieta, entre outros.

Alinhamos o projeto desenvolvido ao debate promovido por Marta Rovai (2018, p.3), comentando a História Pública e a publicização. A autora destaca que: “a História Pública é compromisso com a construção, o acesso e os efeitos políticos de múltiplos saberes, que devem circular de forma mais democrática possível”. Diante disso, compreende-se que os esforços empreendidos no sentido da publicização da História não significa simplificar muito menos abrir mão dos critérios de cientificidade, abraçando assim o sentido de curiosidade. Pelo contrário, a atividade desenvolvida, através da publicização, pretendia levar a outros públicos - professores, direção, funcionários, pessoas em geral - o que foi produzido com saber científico, discutindo-o. Aliás, o grande exercício que nós, docentes de História, fazemos é justamente trabalhar a ideia de que o conhecimento histórico não se trata de curiosidade, como defende o senso comum.

Somados a isso, percebemos o alcance das respostas às enquetes e alguns comentários em algumas postagens. Entretanto, o que temos de grande valia é justamente o esforço em empreender novos métodos e práticas para dinamizar e diversificar o processo ensino-aprendizagem em sala e que isso extrapole os muros da escola, de forma que o

alunado perceba sua ação como sujeito histórico ativo, desenvolva seu protagonismo e se reconheça como um cidadão crítico de seu tempo. Mesmo perante uma série de mazelas que permeiam o contorno de uma escola pública brasileira e as inseguranças que rodeiam muitos docentes para trabalhar com ferramentas digitais em seus planejamentos, este capítulo, através das produções apresentadas e discutidas, baseia-se na “experimentação criativa” de Anita Lucchesi e Dilton C. S. Maynard (2019), propondo que os professores realizem tentativas de uso das mídias e instrumentos digitais. O “aprender fazendo”, unindo o tradicional ao moderno, incluindo docentes e discentes num universo tecnológico que faz parte do cotidiano de todos:

[...] acreditamos que criar ambientes em que alunos e professores possam aprender juntos a tecnologia e desenvolver suas habilidades de modo transversal, sem que o uso da tecnologia digital em sala de aula seja um fim em si mesmo, pode trazer resultados surpreendentes. A janela aberta para a possibilidade é a própria internet, que oferece um mundaréu de ferramentas gratuitas (linhas do tempo, gravadores de história em quadrinhos, de quiz, de memes, de nuvens de palavras etc, ou mesmo o Google Docs, como bloco de notas colaborativo, por exemplo) [...] O que resta aos professores de História? Mãos aos teclados! (Lucchesi; Maynard, 2019, p. 183-184).

A sugestão dos autores é que nós, docentes de História, mergulhemos nas possibilidades ofertadas pelas mídias, junto aos alunos, acreditando que os resultados podem ser promissores. A partir da experiência relatada ao longo deste texto, compreende-se o processo ensino-aprendizagem, com erros e acertos, mas sobretudo, com tentativas constantes de se articular o conhecimento histórico produzido ao uso das mídias, estimulando a participação do público discente e do público das redes. Um constante “colocar a mão na massa”, reconhecendo a tecnologia como um poderoso instrumento no aprendizado de todos e não somente como um suporte básico de digitação e de pesquisa rápida. A propósito, esse ainda é o comportamento de muitos alunos e que, inclusive, gerou em mim uma hesitação em desenvolver o trabalho, fato este relatado no início deste texto. Ao relatar sua experiência com aportes tecnológicos em turmas do ensino fundamental, Albaine

(2019) emite fatos relevantes para essa pesquisa. Concordamos com a autora, quando diz que, em atividades onde o digital se faz presente, não necessariamente as apropriações possam ser distintas daquelas que são feitas em papéis. O objetivo da discussão neste capítulo é justamente demonstrar como é possível construir um conhecimento coletivo, utilizando a tecnologia.

Salientamos, contudo, que ainda é preciso que as autoridades públicas invistam em capacitações frequentes dos professores para o correto uso dessas ferramentas. Formações estas que, na verdade, devem existir desde a graduação, de forma que já se aprenda a aplicar os artifícios tecnológicos em suas práticas pedagógicas. Até porque ainda vemos resistência e dificuldade de educadores em inserirem as mídias em seu planejamento e, cremos que, através de uma formação adequada, esse hiato possa ser superado. Percebemos, inclusive que, para muitos docentes, a adoção da tecnologia em seu trabalho, limita-se à elaboração de planilhas ou mera digitação, como afirmam Caio Mario Guimarães Alcântara e Ronaldo Nunes Linhares (2017, p. 2), através de uma pesquisa na Rede Pública Estadual de Sergipe: “[...] Os professores afirmam compreender o lugar das tecnologias na sociedade atual, mas utilizam estes recursos apenas como plataforma para pesquisa, digitação e tabulação.”

Realizando capacitação, as investidas docentes, em seus projetos pedagógicos, das mídias, contribuirão para a formação de alunos mais autônomos e preparados para um mundo digital. Por outro lado, jamais devemos nos esquecer de que as próprias unidades escolares públicas precisam ser reestruturadas para o uso desses recursos, perpassando por recebimento de equipamentos adequados e rede *wi-fi* que, de fato, atenda à demanda de um planejamento elaborado pelos professores, não comprometendo, portanto, seu andamento ou mesmo a sua realização.

Considerações finais

As atividades aqui relatadas trouxeram reflexões profícuas acerca da construção ensino-aprendizagem. Num dado momento do

projeto, quando questionei as turmas para quem e com quem escreveriam, raciocinei em termos dos públicos alcançados, participativos, que, não só corresponderam ativamente às enquetes das páginas, como na culminância, bastante atentos a toda apresentação dos sujeitos envolvidos a respeito de suas produções.

Destacamos ainda que o ápice da Semana de História foi a demonstração do processo de produção das páginas pelos alunos. Não se tratou de uma transmissão de conteúdo ou a simulação de uma aula sobre as temáticas tratadas, mas sim como eles e eu, enquanto autores, avaliamos nossa caminhada até chegarmos ao produto final.

A intenção não era uma simples divulgação dos perfis digitais, mas sim um chamamento de que é possível conhecermos a História, sem abandonar o conceito de ciência histórica, em áreas navegadas por todos em seus cotidianos, digo, as redes sociais. É claro que, em se tratando de um projeto de Educação Básica, a divulgação e a publicização estiveram presentes tanto nos artifícios dessas plataformas e na própria culminância, mas o mais relevante foi a escuta das vozes desta História. Vozes estas que intitulam este texto e que, enquanto docente, buscava e esperava ouvir desde que elaborei o projeto; vozes desses autores infanto-juvenis para as quais devemos voltar nossos ouvidos e reelaborar nossos sentidos do que é ensinar e aprender, sempre em mão dupla.

Referências

ALCÂNTARA, Caio Mário Guimarães, LINHARES, Ronaldo Nunes. Avaliação das tecnologias na docência sergipana. IN: *Revista Brasileira de Educação Básica*. Belo Horizonte: [online] 2017, vol.2, n.6. ISSN 2526-1126. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/07/02-AVALIAÇÃO-DAS-TECNOLOGIAS-NA-DOCÊNCIA-SERGIPANA.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BARCA, Isabel. (2012). *Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades* - doi: 10.5216/hr.v17i1.21683. *História Revista*, 17(1). Goiânia, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/hr.v17i1.21683>. Acesso em: 2 mar 2021.

ANDRADE, Everardo de P; ANDRADE, Nívea de. História Pública e Educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura.. IN: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo:Letra e Voz, p.175-183.

BITTENCOURT, Circe. Método de Ensino. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

COSTA, Marcella A. F. da. Ensino de História e Historiografia Escolar Digital. Trabalho apresentado ao Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito à obtenção do título de Doutora em História. Rio de Janeiro, 2019.

HERMETO, Miriam; ALMEIDA, Rodrigo de A. Ensino de História e História Pública: um começo de conversa. *Revista História Hoje*. ANPUH, 2019. Vol.8 n. 15, p.5-16. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i15.559>. Acesso em : 15 jan. 2022.

LUCCHESI, Anita; MAYNARD, Dilton. C.S. Novas Tecnologias. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. *Revista Brasileira de História*. Anpuh, 2017. Vol.37, n. 74, p. 135-154. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/1806-93472017v37n74-06>. Acesso em : 17 jan. 2022.

NICOLAZZI, Fernando. Os historiadores e seus públicos: regimes historiográficos, recepção da história e história pública. *Revista História Hoje*. ANPUH, 2019. Vol. 8, n. 15, p. 203-222. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v8i15.525>. Acesso em : 20 jan 2022.

ROVAI, Marta Gouveia de O. Publicizar sem simplificar: o historiador como mediador ético. IN: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia. *História Pública em debate: patrimônio Educação e mediações do passado*. SP: Letra e Voz, 2018, p.185-196.

ROVAI, Marta Gouveia de O.; MONTEIRO, Livia Nascimento. História das mulheres e História Pública: desafios e potencialidades de um ensino posicionado. *REHR*. Dourados, 2020, vol. 14, n. 27, p. 206-230. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/rehr.v14i27.12358>. Acesso em: 19 jan 2022.

Fontes

ANA CLARA; MARCELLE; MARIA HELENA; RAFAELA. Nos nossos trajetos [...]. Ass: Rodrigues. Rio de Janeiro, RJ, 23 set. 2019. Instagram: *@navegadores_a_bordo*. Disponível em: https://www.instagram.com/navegadores_a_bordo/ Acesso em: 23 set. 2019.

ANA CLARA; MARCELLE; MARIA HELENA; RAFAELA. Além dos monstros [...]. Ass: Silva. Rio de Janeiro, RJ, 26 set. 2019. Instagram: *@navegadores_a_bordo*. Disponível em: https://www.instagram.com/navegadores_a_bordo/ Acesso em: 26 set. 2019.

BARROS, Getúlio Barbosa de. Devido a, novamente, alguns imprevistos [...] Rio de Janeiro, RJ, 10 out.2019. Twitter: *@barros_getulio*. Disponível em: https://twitter.com/barros_getulio/status/1182398283693600768?s=19. Acesso em: 10 out.2019.

TURMA 1802. Dá uma olhada como seria a comunicação dos revolucionários, caso a revolução fosse nos dias atuais. Rio de Janeiro, RJ, 10 out. 2019. Instagram: *@pautadehistoria*. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B3bqT6mBHAg/>. Acesso em 10 out. 2019.

HISTÓRIA PÚBLICA DENTRO E FORA DA SALA DE AULA

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Roberta de Carlo Smith

Qual o significado da História para a Escola e sua comunidade escolar? Qual o sentido da História para os estudantes? Qual o papel do professor de História na Escola Pública?

Esses são alguns dos questionamentos que permearam, e ainda permeiam, minhas práticas docentes desde o primeiro dia em que pisei em uma sala de aula e me deparei com todos os desafios de ensinar História e do meu fazer cotidiano enquanto historiadora. Para além das questões postas nas discussões sobre currículo e as concepções historiográficas que avançaram muito ao longo dos anos e são fundamentais, sem dúvidas, a realidade nas escolas públicas nos impõe condições objetivas que, muitas vezes, nem a academia prevê em nossa formação.

Apesar de todo o aprofundamento das reflexões acerca dos livros didáticos e seus usos, por exemplo, poucas foram as escolas de periferia pelas quais eu passei em que havia quantidade suficiente e até mesmo livro disponível para o uso com os alunos. Isso leva o professor a criar situações didáticas específicas e refletir sobre suas práticas sob outro olhar, cabendo duas principais opções: utilizar o tempo que lhe cabe para transcrever textos e textos no quadro, restringindo suas práticas e a História à mera cópia dos conteúdos, reduzindo o período de discussões e análises coletivas. Ou recorrer às metodologias alternativas, ditas metodologias ativas e participativas para poder aprofundar e construir uma educação histórica de qualidade.

Outro ponto com o qual me deparei com muita frequência, principalmente dando aulas para o sexto ano do Ensino Fundamental, é o déficit de aprendizagem na leitura e na escrita, o que dificulta

muito quando falamos de trazer textos de cunho mais acadêmico para as discussões e, assim, esse conhecimento passa a ficar cada vez mais abstrato e menos significativo para essas crianças e adolescentes e que não se identificam com conceitos e conteúdos que estão, ao ver deles, muito distantes de sua realidade.

Arelado a isso, atualmente, com um forte movimento revisionista e negacionista, os professores de História precisam constantemente demarcar o seu espaço enquanto conhecimento científico, com rigurosidade metodológica, reforçando a sua importância para o momento presente e não apenas como a aula que “estuda o passado”.

Então, encontrei na História Pública uma saída para fazer uma conexão com meus alunos. Tornar as aulas de História algo significativo em seu cotidiano. Não se trata apenas de apresentar conteúdos, ou de apresentar a minha interpretação, enquanto historiadora, dos fatos e das narrativas, mas de engajar os estudantes em uma educação histórica em que eles sejam sujeitos ativos de sua consciência histórica, atuantes na construção e na interpretação através dos métodos trabalhados na prática, de maneira colaborativa, interdisciplinar e transdisciplinar. Ou, como diz Jill Liddington (2011, p. 50), “a história pública é menos sobre “quem” ou “o que”, e muito mais sobre “como” se realizam processos de aprendizagem histórica. Ou, como diriam Everaldo P. Andrade e Juniele R. Almeida, trata-se de possibilitar:

[...] uma história colaborativa, alimentada por questões socialmente vivas, no tempo presente, com potência para ressignificar politicamente a memória social. Ao envolver sujeitos (acadêmicos e não acadêmicos), em colaboração, as demandas coletivas podem alicerçar projetos entre os espaços universitários, escolares e comunitários. (Andrade; Almeida; 2018, p.136)

O senso comum e os conhecimentos históricos já existentes no repertório da comunidade escolar podem e devem ser considerados para se conectar a discussão curricular e acadêmica necessária, inclusive para refletir coletivamente toda a perspectiva hegemônica europeia e questioná-la diante de outras possibilidades. O que nos leva ao tema

central deste capítulo “história pública dentro e fora da sala de aula”. As teorias e práticas devem ultrapassar os muros da sala de aula, utilizando os recursos materiais e imateriais de fora de sala/escola, mas também é preciso levar em consideração o que de fora chega até a escola.

O intuito desse texto é discutir o uso da História Pública em sala de aula, através de um breve relato de uma experiência vivida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Paulo com alunos do sexto ano, na Zona Oeste da cidade, e refletir a partir do projeto desenvolvido, as possibilidades de trabalho dentro e fora dos muros da escola. O relato será dividido em três partes: na primeira, falarei sobre a construção da proposta de trabalho e as concepções que permearam tais práticas; na segunda, contarei como funcionou a parte prática em si, a participação de todos os envolvidos e as etapas. E, por último, relatarei os resultados e reflexões finais sobre a experiência.

O projeto...

Todo início de projeto se inicia por seu planejamento. É fundamental ter claro quais são os objetivos, quem são os sujeitos, os objetos. Faz-se necessário ter um olhar do contexto como um todo. E aqui o objetivo é muito nítido, na perspectiva de uma história pública: é fazer a *mediação histórica* entre o senso comum, o conhecimento científico e a consciência histórica desses sujeitos (Albieri, 2011).

A mediação histórica, segundo denomina Marta Rovai (2019, p. 98), pode ser “compreendida como a submissão da quantidade à reflexão qualitativa, aos cruzamentos de discursos com os contextos de sua produção, com outros documentos e com a análise da própria ideia de testemunho”. Para isso, é essencial o trabalho do professor para desenvolver a consciência histórica e inserir seus alunos no fazer histórico, saindo desse lugar de meros leitores ou ouvintes. E que nesse lugar, então, o aluno seja inserido no processo de planejamento, produção e publicização do conhecimento.

Eu precisava, e sempre preciso, entender de que lugar eu parto. E buscar com meus alunos qual a perspectiva que eles possuíam

da História, qual história teriam para me contar, para que pudéssemos elaborar coletiva e colaborativamente um conhecimento em que os aspectos coletivos e individuais, ou de cunho familiar, estabelecendo a diferença do público – privado, e conseqüentemente, o que significa debater e refletir sobre tais questões em um espaço público com a escola.

Isso nos leva a elaborar inúmeras questões e levantar problemas e demandas que me permitem fazer a conexão entre a necessidade de inserir o conhecimento científico e acadêmico para entender esses processos nos diferentes tempos e espaços, e a legitimidade da história trazida individualmente pelos sujeitos e pela comunidade como um todo.

Ao fazer todo esse debate com a turma, chegamos, para esse projeto em específico, a algumas questões relacionadas aos rios e córregos da cidade; tudo porque esse processo de pesquisa e reflexões nos levou a esse lugar comum em que a comunidade vinha vivenciando há dias, chuvas torrenciais que levavam à perda das moradias, a noites não dormidas e doenças como leptospirose, que estava inclusive matando algum dos moradores da comunidade. Então, pronto! Havíamos estabelecido um ponto inicial em comum que nos levava a várias perguntas, como por exemplo: Por que todo ano sofremos com as chuvas em nossa comunidade? Não vemos isso acontecer em bairros mais ricos. Por que o rio enche? Como ficam a necessidade de saneamento, a questão da moradia e a relação com os rios?

Com todas essas narrativas trazidas e com reflexões levantadas, foi possível mostrar o sentido de entendermos o passado e suas relações com o presente, qual o significado das experiências já vividas e como olhamos para isso com a rigorosidade histórica necessária para uma educação histórica. Traçamos em conjunto os nossos objetivos, o que gostaríamos de entender e aprofundar o conhecimento – sempre sob essa mediação histórica – e, a partir disso, traçamos juntos as estratégias e métodos para buscar nossas informações.

O projeto então foi denominado “Rios...” e a proposta inicial era entender a relação da comunidade escolar e da cidade com os rios, como se deu o processo de urbanização e retificação com os rios, qual a relação dos rios com a organização social e política dessas comunidades

– e aí expandimos, traçando com as comunidades do passado e do tempo presente, em diferentes temas e temporalidades: Egito e outras comunidades africanas, Grécia, comunidades indígenas, sociedades urbanas como São Paulo e o bairro em que a escola está inserida ou onde estudantes moram.

Para dar conta e abranger todas essas questões, foi de suma importância estabelecer um diálogo com outras áreas do conhecimento, inclusive aquelas fora do espaço escolar (membros da comunidade, figuras públicas como funcionários que trabalham no processo de urbanização da cidade, entre outros), sob a orientação das ideias de Juniele Rabelo e Marta Rovai, que afirmam:

fazer história pública não é só ensinar e divulgar certo conhecimento. Pressupõe uma 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. (Almeida; Rovai, 2011, p.8)

A interdisciplinaridade foi ponto chave para a visibilidade do projeto não só pelos olhares, mas pelo envolvimento de todos os sujeitos. A proposta ultrapassou as aulas de História e alcançou as aulas de Ciências, Português, Artes, Geografia, Informática, Matemática e a imprensa jovem da escola, as famílias, os professores e a Subprefeitura do Butantã que participou fornecendo mapas antigos e recentes da região, dispôs a equipe com engenheiro e funcionários da limpeza de valas para partir do nosso Estudo do Meio e estabelecer essa troca com os alunos.

Da sala de aula para o “mundo”!

Com os objetivos já determinados e os caminhos pensados, era o momento de pensar em como colocar tudo isso em prática, mas com teoria, com registro, divulgação e compartilhamento.

Ao pensar nas estratégias e nos métodos, elaboramos quais fontes e documentos utilizaríamos para isso: se seria uma entrevista, analisaríamos documentos de arquivos (públicos ou pessoais), mapas, iconográficos. Inevitavelmente, e de maneira bastante “despretensiosa”, estudamos sobre esse fazer da história e olhar histórico, da contextualização, sobre o tratamento das fontes, o papel do historiador – todos conteúdos previstos no currículo do sexto ano. Sem precisar fazer uma discussão muito abstrata e distante desses sujeitos, com uma situação mais “prática”, foi possível aprender muitos conceitos históricos.

Para cada subtema os alunos se dividiram em pequenos grupos de, no máximo, três ou quatro alunos, e cada grupo deveria realizar sua pesquisa e o registro de todo o processo. E essa foi uma etapa que envolveu a todos, as famílias foram comunicadas de todo o processo e da importância da colaboração; estabeleceram-se redes de comunicação para a troca de documentos, depoimentos, fotos, dados – o WhatsApp foi uma delas. Uma, que foi criada coletivamente, era o Caderno de Pesquisa, pelo qual semanalmente cada grupo compartilhava as informações que tinha levantado, as fontes que utilizou e qual foi o processo de análise.

Do processo de pesquisa que levantou todos os dados e informações que se queria, em torno de dois bimestres, foi o momento de se pensar: “*O que fazer com tudo isso?*”; “*Descobrimos até aqui e levantamos isso, para onde vamos a partir daqui?*”. Agora a curiosidade e as demandas ultrapassavam os muros da escola: o mundo de fora e o de dentro eram um só!

A partir do estudo das bacias hidrográficas e o trajeto dos principais rios e córregos da região e os caminhos, traçamos um caminho para fazer um Estudo do Meio e acompanhar o principal Córrego da Região, que tem uma nascente bem próxima e que hoje vivencia uma situação de abandono, mas que há alguns anos vem aguardando um processo de retificação.

A turma já havia saído para entrevistar membros da comunidade, já havia feito um levantamento de registros orais e de imagens das moradias próximas a diversos córregos e rios daquele território. Agora a proposta era, então, seguir esse novo modo tra-

çado, percorrendo um trecho do Córrego e, ao longo do percurso, fazer a colagem de “lambe-lambes” que foram produzidos com as informações das pesquisas feitas, trazendo questões de conscientização, informação e questionamentos.

Além das colagens, os alunos também deveriam fazer registros fotográficos e escritos, sob sua perspectiva, embora para as observações escritas já tivéssemos estabelecido em conjunto as questões que deveriam permear esse olhar. O que de fato queríamos observar com a nossa saída? Já pensamos isso antes de sair, coletivamente.

Ao chegar no final do trajeto, que no caso era na nascente do Córrego, encontramos-nos com um engenheiro civil e sua equipe, responsáveis pela urbanização, retificação dos rios e manutenção dos sistemas hídricos na região do Butantã. Ali permanecemos um longo tempo e houve uma troca muito bacana de conhecimento: o engenheiro falou sobre o seu olhar de todo o processo de encanamentos, sobre como se organiza a rede de saneamento e sobre a sua profissão; os alunos por, sua vez, o questionavam, também colocavam suas opiniões e as experiências estudadas. E, depois, foi o momento de interagir com a equipe, entrevistar, conversar, ver como é o processo de limpeza das bocas de lobo, bueiros, canos, como é trabalhar com isso, um outro ponto de vista sobre essa situação.

A divulgação e o compartilhamento é algo elaborado ao longo do processo com a preocupação de se gerar um fruto, ou produto final. Mas o mais importante é que essa divulgação e compartilhamento também ocorrem ao longo de todo o desenrolar do projeto, aprofundando as reflexões e trazendo propostas efetivas de ações coletivas diante de questões sociais, históricas ou políticas.

Resultados e reflexões finais

Penso que a primeira reflexão a se fazer, muito importante acerca de toda essa experiência relatada e para muito além do que foi vivenciado, é entender que trabalhar com a História Pública implica a utilização de uma série de procedimentos para que a prática não seja

apenas a transmissão da informação ou ampliação do conhecimento científico-histórico.

A partir de problemas reais, cotidianos que refletem demandas sociais e políticas trazidas do contexto dos alunos, fazer o resgate e contextualização histórica do passado que trouxe até o atual momento, de maneira dialética, para que se reflita coletivamente possíveis formas de atender a tais demandas.

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009, p.150-151), ao aprender História, os alunos estão realizando uma leitura do mundo em que vivem e dessa forma podem ter a percepção e questionar sujeitos e objetos do passado que dialogam com o tempo presente. Sendo o maior desafio, ainda segundo as autoras, “inspirar familiaridade/empatia com a história desses sujeitos tão distantes e diferentes e criar o sentido de que partilham desse mesmo passado e dessa mesma história”. Entretanto, diria que há que se reconhecer quais os lugares de disputa nas narrativas e memórias da História que nem sempre serão um passado em comum, especialmente em se tratando da comunidade escolar da Escola Pública, na sua grande maioria negra e de periferia. É nesse contexto que cabe tão bem o uso da História Pública.

Os professores de História, nesse lugar, ocupam o papel de levantar questionamentos, de provocar, instigar, permitir que os alunos exerçam sua criatividade e ampliem suas habilidades e reflexões sobre a própria consciência histórica (Zahavi, 2011). E isso se refere, inclusive, à ideia de extrapolar os muros da sala de aula e da escola. Quais são os espaços para além do espaço escolar que importam? Onde há divulgação do conhecimento histórico científico-acadêmico e quais os espaços onde pode vir a ter essa divulgação?

Quando os alunos produzem “lambe-lambes”, fruto de todo um processo de pesquisa e análise, inclusive de várias áreas do conhecimento que não apenas da História e saem ao longo do trajeto do Estudo do Meio colando pelo bairro, eles estão promovendo a divulgação de uma discussão com a comunidade, que foge do senso comum. E estão levantando questionamentos, chamando os sujeitos dessa comunidade para o diálogo e a reflexão de demandas reais e específicas que atingem a todos.

Os espaços que produzem conhecimento e que geram reflexões e comportamentos importantes não são apenas aqueles reconhecidos pela Academia para a preservação de um patrimônio material ou cultural, como museus, bibliotecas ou monumentos. Os espaços produzidos e consumidos pelas comunidades também são fundamentais para a formação da consciência histórica e de uma educação histórica.

Um dos outros resultados deste trabalho, a exposição aberta a toda a comunidade escolar, com as fotografias tiradas pelos próprios estudantes, suas maquetes de estudos hidrográficos, os cadernos com as entrevistas aos profissionais e aos familiares. Todos esses recursos criados pelos alunos para publicizar todo o projeto e divulgar não apenas o produto final, mas todo um processo – divulgação que também ocorreu ao longo dele – teve um papel importante para todos num ato de reconhecimento de suas vozes, de suas histórias, de aprendizado, mas sobretudo, no caráter fundamental de uma conscientização histórica e de organização social e política da cidade.

Cada grupo, no dia da exposição, apresentou sua pesquisa através de uma linguagem escolhida, que ficou exposta para toda a comunidade escolar por um tempo; foi uma tarde de muita conversa e muitas trocas com todos que passavam por ali. A comunidade escolar se via parte daquele processo e também aberta a enxergar outros sujeitos.

Toda a produção também foi divulgada pela imprensa jovem da escola, que montou um registro audiovisual sobre toda a experiência, e os registros também ficaram no Projeto Político Pedagógico, documento importante para a Escola. Pensar esse processo de compartilhamento para toda uma comunidade escolar é permitir o acesso à história para as famílias. Mas é, também, inseri-las nesse processo e nesse debate. É “fazer” a História e não apenas “olhar” e observar.

Vale ressaltar que este é o relato de uma experiência, de uma possibilidade dentre tantas outras possíveis. A baliza foi o interesse, as necessidades e os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos para, a partir disso, conectar aos conteúdos do currículo. De maneira dialética, colaborativa e crítica, entenderem o sentido do passado com todas essas questões que são levantadas e que para isso é preciso um

método para analisar e chegar a uma conclusão (ou não conclusão). É lidar com a diversidade social, política, econômica, cultural, dos corpos e das narrativas.

O Ensino de História, tal como a História Pública, pode ser pensado como espaço/tempo de fronteira, compreendendo fronteira como *entrelugar*, expressão tomada de empréstimo a Homi Bhabha (2007, p. 20) para evidenciar que a relação aprender/ensinar História produz-se na articulação de diferenças culturais, para além de supostas subjetividades e identidades originárias de docentes, discentes e autores de livros didáticos. (Andrade; Andrade, 2016, p. 183)

Nesse sentido, trabalhar com a História Pública é não ignorar a História como um campo de disputa e de relação de poder, mas sim estar disposto a escutar todos os sujeitos envolvidos e refletir sobre a ocupação e o papel que esses sujeitos possuem nos diferentes tempos/espços.

Referências

ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, J. R. de; ROVAI, M. G. de O. (Org.). *Introdução à história pública*. – São Paulo: Letra e Voz, 2011, p.19-28.

ALMEIDA, J. R. de ; ROVAI, M. G. de O. (Org.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ANDRADE, Eduardo Paiva; ANDRADE, Nivea. História pública e educação – tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, A.M.; ALMEIDA, J.R.; SANTHIAGO, R. (Org.) *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 175-184.

ANDRADE, Eduardo Paiva; ALMEIDA, Juniele R. Trajetória docentes e história pública. In.: ALMEIRA, Juniele R.; MENESES, Sônia. *A história e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p.129-144.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? Os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, J. R. de; ROVAI, M. G. de O. (Org.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011, pág. 31- 52.

ZAHAVI, Gerald. Ensinando história pública no século XXI. In: ALMEIDA, J. R. de; ROVAI, M. G. de O. (Org.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 53-63.

A POESIA DE CORDEL E A PRODUÇÃO DE LIVRO NO ENSINO FUNDAMENTAL

O CONTESTADO RIO ANTENSE

Arthur Luiz Peixer

A Guerra do Contestado ainda é vista, de modo geral, como um movimento regional, inclusive sendo desconhecida pelos próprios moradores da região desse conflito. Sua abordagem é rasa e, muitas vezes, pouco explorada, sem caracterizar a devida importância que esse movimento histórico e social possui dentro da História do Brasil. Nas salas de aula dos municípios da região Meio-Oeste de Santa Catarina, uma das principais regiões de ocorrência do movimento do Contestado, os estudantes ouvem falar, lembram menções, ou até desconhecem tal acontecimento. Sendo assim, o presente capítulo apresenta uma experiência de ensino interdisciplinar que visou transcender os muros escolares, tornando os alunos autores e protagonistas no desenvolvimento do conhecimento histórico.

O conflito sertanejo ocorreu entre 1912 e 1916, durante o período do Brasil República, quando ocorreram diversos movimentos históricos e sociais de cunho popular. Contudo o movimento é permeado por visões preconceituosas, sobre o povo tradicional caboclo da Região do Contestado envolvido no conflito; mescla do indígena guarani, dos negros escravizados e imigrantes europeus, vistos como “jagunços”, “fanáticos”, entre outros adjetivos. O movimento vem sendo reconstruído na região a partir de iniciativas populares, abordagens teóricas com vistas às populações oprimidas e atividades artísticas, escolares, religiosas e outros.

Abordar o movimento sertanejo na Região do Contestado se torna simbólico, considerando as consequências do movimento, que ainda estão assentadas no coronelismo na maioria das cidades remanescentes dos conflitos e comunidades de tez acabocladada, que se localizam longe dos centros urbanos. No contexto regional, a narrativa

dominante parte da ideia da colonização europeia como gênese única do espaço contestado.

Torna-se, portanto, necessária uma abordagem escolar, embasada nos princípios da História Pública, que vise ressignificar a presença desses sujeitos antes da colonização europeia na região, valorizando memórias negras, indígenas e caboclas, evidenciando a miscigenação de uma maneira crítica e substancial, inserindo nesse espaço a memória de populações oprimidas. É importante ressaltar que as populações europeias são parte integrante desse processo de miscigenação, também fazendo parte do que é a mistura que forma o povo caboclo.

Paulo Pinheiro Machado (2017, p. 74) afirma a dificuldade do trabalho de abordagem em sala de aula sobre a Guerra do Contestado. O autor aponta que o Contestado não ganhará o grande público se não construir parâmetros inovadores para a formação de docentes e produção de material didático à altura desse desafio. A partir da provocação, percebem-se alguns aspectos que tornam significativa as práticas pedagógicas plurais vivenciadas dentro e fora de sala de aula com os estudantes.

Nesse sentido, a História pública e a divulgação do conhecimento histórico no meio social foram primordiais para estabelecer diálogos entre a escola pública e a própria comunidade de entorno. As experiências aqui relatadas foram realizadas com alunos do Ensino Fundamental da Escola Nucleada Municipal Jacinta Nunes, do município de Rio das Antas, Santa Catarina. Diga-se, de passagem, que as referências locais ao episódio sangrento da Guerra do Contestado são pouco visíveis nesse lugar, com exceção da placa do Contestado, a qual demarca o local de embates diretos entre imigrantes europeus e caboclos espoliados pela construção da estrada de ferro pelas indústrias Farquhar, no ano de 1914.

O Projeto “Combate do Rio das Antas”

O município de Rio das Antas-SC está localizado às margens do Rio do Peixe, na região Meio-Oeste catarinense. A colônia se

formou antes do início do conflito, o que levou ao embate direto entre imigrantes europeus e caboclos da região. A localidade ainda é pouco estudada no que tange ao Movimento do Contestado, visto que existem poucos espaços de memória pública que possam ser ocupados pela comunidade, para perspectivar os acontecimentos e construir relação com a realidade posterior ao conflito.

Contudo o Contestado como um todo, vive ainda um processo de negligência e invisibilização pela própria população local. Ao verificar a ausência de espaços de memória, percebe-se também a falta de escuta em relação a ela mesma, isto é, aos descendentes de europeus e de populações caboclas. Essa narrativa não insere os povos originários e nem outros moradores que antecedem os imigrantes europeus. Rogério Rosa Rodrigues chama a atenção para a importância de práticas pedagógicas que envolvam afetividade entre pesquisadores (as) e alunos (as), resultando em coletivos que se esforcem para a manutenção da memória do Contestado e, com isso, ressignificar o papel dos historiadores na Educação Básica (Rodrigues, 2021, p. 136).

Partindo desse pressuposto, o projeto “Combate do Rio das Antas” desenvolvido no município de Rio das Antas-SC visou criar espaços de memória coletiva, inserir a comunidade no debate público, tendo como perspectiva, a análise contínua do Movimento do Contestado, e pensar como isso reverbera na formação social de alunos. Entretanto, ainda é perceptível a forte presença da narrativa do colono europeu como a “vítima” quando se trata do embate direto com os caboclos, por muito tempo vistos como “fanáticos” ou “jagunços”. Considerando-se os lugares de memória pública, museus, monumentos e comunidades, pode-se identificar, na análise de Michel Kobelinski sobre imigração teuto-brasileira no Sul do país, o sentido das ações clérigos em defesa dos interesses dos imigrantes em detrimento das populações sertanejas no contexto da Guerra do Contestado. Segundo o autor, “o messianismo era contra a República, pois os sertanejos se sentiam explorados por fazendeiros, empresas estrangeiras, pelo Estado e pelos imigrantes que recebiam concessões de terras” (Kobelinski, 2020, p. 68)

Dessa forma, considera-se que é preciso refletir sobre o peso da narrativa historiográfica tradicional que reforça somente a narrativa do imigrante como pilar de formação da sociedade no Sul do país. Esta, muitas vezes, evidencia-se desde as primeiras discussões sobre o Movimento do Contestado no Ensino Fundamental, porque é prevalente de uma narrativa histórica tradicional disseminada desde longa data fora do espaço escolar. Somado a isso, a carência de fontes e depoimentos, bem como a necessidade de abordagens pedagógicas contínuas tão essenciais para a reconstrução de narrativa caboclas que devem sair de sua invisibilidade e silenciamento, e assim, participar do debate público sobre a história na região Sul do Brasil. Na perspectiva de Rogério Rosa Rodrigues, a história pública, com ênfase nas ações junto com a comunidade, pode dialogar sobre o silenciamento histórico, memorial e identitário dos caboclos remanescentes, e identificar como essa ideia ainda está entranhada no medo de se tocar nesse tema espinhoso, uma herança da repressão coronelista do início do século XX), sendo “capaz de atingir até mesmo aqueles que já morreram” (Rodrigues, 2021, p. 136).

Essas referências contribuíram para o desenvolvimento do projeto “Combate do Rio das Antas”. Mas é importante acrescentar que os estudos de Márcia Janete Espig são importantes por debruçar-se sobre o embate ocorrido em 1914, organizando documentos e propondo um olhar mais atento e aprofundado sobre o conflito. A autora contextualiza o referido episódio, enfatizando que diversos núcleos coloniais surgiram com o intuito de fomentar a imigração europeia. Segundo a autora, os lotes da então colônia de Rio das Antas foram repartidos em 280. “Supõe-se que a colônia tenha sido, nessa primeira fase, majoritariamente formada por descendentes de alemães oriundos do leste catarinense. Os terrenos assim divididos não estavam totalmente desocupados” (Espig; Witte, 2020, p. 10).

Apesar da ausência de trabalhos dedicados aos alunos das escolas públicas sobre a presente temática, procuramos desenvolver abordagens que as valorizassem, de cunho artístico e cultural, fortemente presente na região do Contestado. Some-se a isso, elementos da cultura e da memória popular, como por exemplo, rezas, crenças, curas, chás, entre outros. Sendo assim, os resultados do projeto aqui apresentado provieram do

esforço de professores de várias disciplinas e da valorização de aspectos da história regional e do uso de cultura popular em sala de aula.¹

O município de Rio das Antas-SC possui cerca de 6 mil habitantes e, em suas origens, fez parte da colônia fundada em 1910, e do combate que ocasionou a ascensão do último líder caboclo do Contestado, Adeodato Leonel Ramos, que sucedeu a Francisco Alonso de Souza. Naquele período, o conflito entrava na fase de contra-ataques dos caboclos, ou seja, eles começavam a reagir às investidas do exército, principalmente após o massacre do Taquaruçu, ocorrido no início de 1914. Com isso, partiram atrás também dos territórios já ocupados por colonos europeus, como era o caso da Colônia de Rio das Antas. Vinhas de Queiroz apresenta um breve relato acerca do ataque realizado em novembro de 1914, onde narra a investida que levou a morte de Francisco Alonso de Souza, então líder do piquete chucro de 35 homens, pego em uma “grimparada”, uma armadilha criada pelos imigrantes europeus, além de mais nove caboclos. Adeodato Ramos teria conseguido escapar com vida, levando-o a receber a proposta para ser líder geral dos redutos (Queiroz, 1981, p. 203- 204).

Em relação ao Ensino de História, é preciso enfatizar que a secretária municipal de educação de Rio das Antas propôs um projeto coletivo, envolvendo a Guerra do Contestado, voltado exclusivamente para a disciplina de História, em duas escolas do município, as quais deveriam atuar de maneira conjunta e integrar profissionais da rede de educação. Contudo o trabalho ficou relegado às escolas e cada uma desenvolveu o projeto de maneira diferente.

Iniciamos as atividades definindo temas e planejando o desenvolvimento dos trabalhos e quais disciplinas estariam envolvidas. Inicialmente, foi articulada a criação de um varal de cordéis e releituras fotográficas para uma exposição, as quais seriam transmitidas via redes sociais no dia do aniversário do município. Entretanto, o calendário

1 O projeto contou com a participação de Anderson Nathan Gonçalves Ferreira, Leonardo Guerreiro de Andrade e Andreia Caroline da Silva. As atividades de pesquisa, docência e edição de livro contou com o apoio de Claudete Barcaro Lazaris, Secretária de Cultura do Município de Rio das Antas-SC; João Carlos Munaretto e Selmir Paulo Bodanese, Administração Municipal; Juarez Antonio Rodrigues, Diretor da Escola Nucleada Jacinta Nunes.

apertado e o contexto pandêmico dificultaram a execução do trabalho, que viria a ser realizado entre junho e julho de 2021. Em consequência disso, foi solicitado que se adiasse a apresentação dos trabalhos para o dia fatídico do aniversário do conflito, isto é, dia 02 de novembro de 2021. E assim, o projeto ganhou novos contornos.

Na Escola Nucleada Jacinta Nunes, os alunos de quatro turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental estudaram na disciplina de História, o contexto geral do Contestado, com ênfase no conflito e na questão indígena, tendo desenvolvido ilustrações para os cordéis na disciplina de Arte e, escreveram os textos na disciplina de Português. Além disso, foi planejada uma sessão fotográfica com esses alunos na disciplina de História, resultando em cerca de 200 fotos, as quais foram selecionadas e editadas para terem aparência de antigas. Tratava-se de releituras de trechos do texto da obra *Messianismo e Conflito Social*, especificamente do texto *A Ascensão de Adeodato: Combate Do Rio Das Antas*, de Maurício Vinhas de Queiroz (1981, p. 203-204) e de algumas poucas imagens conhecidas, como por exemplo, a da prisão de Adeodato Ramos. As fotos foram tiradas em cerca de 8 aulas, durante um mês. A maioria das fotografias realizadas baseou-se no trabalho de Claro Jansson, conhecido como o “fotógrafo do Contestado”. O sueco foi contratado pelas empresas Farquhar para realizar registros fotográficos das estruturas daquela empresa e das ações realizadas em relação aos caboclos da região.

Dessa maneira, analisou-se esses registros junto dos alunos para serem realizadas releituras, ou ainda, versões inspiradas na arte do autor. A análise fotográfica, em um primeiro momento, implica a compreensão de que as imagens possuem um aprendizado cultural que, no limite, permite reconhecer em uma fotografia não a realidade em si mesma, mas a sua (re)apresentação (Mauad, 2015). A autora também aponta para o papel das imagens na construção do saber histórico, apontando a importância não somente do seu uso, mas de sua aplicação a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O professor, nesse sentido, deve levar a imagem, contextualizando e debatendo seus aspectos, fugindo somente de sua exibição e observação a partir do que é representado,

ou seja, aplicando-a pedagogicamente para uma efetiva possibilidade de construção da compreensão histórica (Mauad, 2015, p. 85).

Aguiar chama a atenção para o uso de imagens a partir da observação de elementos do entorno do contexto da imagem. A compreensão da intencionalidade da imagem se faz necessária, visto que também interagiu diretamente com a execução das releituras a serem produzidas. Dessa forma, o autor desenvolve uma discussão sobre o uso de imagens em sala de aula, citando o exemplo do próprio fotógrafo Claro Jansson, analisado no percurso desse projeto, o qual aponta que visto de forma passiva, sem contextualização, debate e questionamento “veríamos sempre a história de fanáticos monarquistas que foram controlados pelo braço civilizador da República, uma perspectiva já há muito criticada e superada” (Aguiar, 2020, p. 9).

Em um primeiro momento, visou-se construir uma análise do contexto de inserção das imagens produzidas durante o conflito sertanejo do Contestado. A discussão foi pautada na representação de poder das indústrias Farquhar e do capital estrangeiro a partir do contexto iconográfico. Acerca disso, Mauad aponta também para o uso de trabalhos de fotógrafos contratados pelo governo dos EUA como maneira de elucidar o poder e influência exercidos pelos seus contratantes. “Tratava-se portanto de usos da imagem técnica associados às representações do poder” (Mauad, 2015, p. 87).

O processo de construção das imagens produzidas pelos estudantes cabe a partir de uma análise crítica sobre o trabalho desenvolvido por Jansson e o contexto em que elas foram produzidas originalmente. Além disso, a releitura permitiu compreender aspectos de época, como as vestimentas, costumes e o dualismo entre as vestes caboclas e dos imigrantes europeus. Dessa forma, consegue-se humanizar os indivíduos nas práticas pedagógicas.

Por sua vez, os cordéis foram vistos coletivamente pelos professores envolvidos no desenvolvimento do projeto, e a qualidade do material apresentado desdobrou-se em aprimoramento do trabalho coletivo. Em contrapartida, foi de comum acordo entre os professores de Português, Arte e História proporem à secretária de educação transformar o resultado dos trabalhos em uma obra literária.

FIGURA 1. ALUNA COLOCA SANGUE FALSO PARA REALIZAR AS RELEITURAS FOTOGRÁFICAS.



Fonte: (20 – 08 – 2021 | Acervo do autor)

Dessa forma, o projeto desenvolvido pelos professores da disciplina foi enviado para uma editora. Ao se definir como um projeto interdisciplinar, buscou-se fomentar o desenvolvimento da prática educacional coletiva. O processo de aprendizagem complementar articulou aspectos críticos e sensíveis para o estudante, sujeito histórico, crítico e colaborativo dos acontecimentos estudados e aplicados. Segundo Garcia “ a interdisciplinaridade encontra na organização de projetos um eixo de integração de atividades e formas de conhecimento. [...] A interdisciplinaridade não tenciona diluir as fronteiras das disciplinas, embora represente uma possibilidade para integrar suas formas de compreensão (Garcia, 2008, p. 370).

O viés interdisciplinar do projeto propiciou o desenvolvimento de colaborações entre professores e alunos, abordando-se um único tema de formas diversas, possibilitando ao alunado o desenvolvimento de diversas habilidades e competências, rompendo com estruturas estanques entre as áreas do conhecimento.

No processo de desenvolvimento dos textos, a ideia de optar por cordéis auxiliou na liberdade linguística dos alunos ao definir seus pontos de vistas teóricos e históricos de maneira fluida, que geram uma visão artística sobre os fatos apresentados, além de estimular o uso da imaginação na construção narrativa dos fatos. Ao articular uma obra como essa, a partir da poesia popular, procurou-se usar um vocabulário caboclo, como expressões e interjeições regionais, consideradas incorretas na linguagem formal escrita. Todos os textos foram articulados a partir das experiências vividas e interpretadas, representando aspectos críticos e sociais sobre os fatos apresentados e as discussões acerca do lugar onde os alunos vivem. Ou seja, seu caráter principal é a abordagem ampla que pode ter a linguagem em formato de poesia popular. Segundo Santana e Batista, o cordel torna-se acessível por complementar a “oralidade de forma impressa e de forma declamada” permitindo o maior acesso pela massa “semi-analfabeta ou analfabeta” e por estudiosos e pesquisadores que “reconhecem a riqueza existente nos folhetos e a cultura que não pode ficar à margem.” (Santana; Batista, 2007, p. 5). Nesse sentido, torna-se possível um amplo alcance com um trabalho que envolva comunidade e estudantes do ensino fundamental.

A História Pública foi intrínseca nesse processo, pois a produção de cordéis e sua ampla divulgação em redes sociais, tanto na produção bibliográfica quanto na ideia de que alunos do Ensino Fundamental podem dialogar com a comunidade. Assim, a produção do saber histórico escolar se tornou democrática, compreendendo tanto os processos de aprendizagem quanto os de ensino como dinâmicos, que englobam teoria e práxis, além de valorizar as experiências de cada um. Fagundes aponta que o saber começa quando se entende que o processo de aprender está em “aceitar que o que o outro tem a dizer pode ser importante para sua compreensão das coisas”. Portanto historiadores devem compreender que o conhecimento histórico não lhes pertence e “nunca devem ser diminuídos ou aumentados uns com relação a outros” (Fagundes, 2017, p. 3026).

A produção desenvolvida visou propiciar aos estudantes o fazer escolar a partir da construção coletiva, e estabelecer a ideia de que o aprender está atrelado ao ensinar. A partir do trabalho realizado,

foi possível ampliar o alcance da produção do saber escolar, saindo do espaço e projetando para o campo social.

O livro *Cordel Contestado: a Batalha do Rio das Antas* foi publicado em dezembro de 2021, articulando texto introdutório, apresentação, onde foi explicado de forma breve como os professores das disciplinas de Arte, História e Português desenvolveram o trabalho, além de uma explicação acerca do que foi o combate do Rio das Antas na Guerra do Contestado.

No corpo da obra *Contestado Rio Antense*, foram selecionados cerca de 20 cordéis, que compuseram o eixo principal do livro, e que narravam em formato de cordel, elementos dramáticos do combate do Rio das Antas. Ao final, inseriu-se uma mostra fotográfica - com cerca de 20 imagens com alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental. Durante o desenvolvimento de releituras imagéticas, foram realizadas filmagens que resultaram no teaser exibido no dia do lançamento da obra.²

Os estudantes experienciaram um movimento de produção de conhecimento. Em seus textos lê-se o exercício primário de compreender o lugar onde vivem, porém carregado de percepções acerca de símbolos e acepções do que foi e do que o Contestado pode ser. A obra parte da essência da construção de conhecimentos e pertencimentos que marcam uma tomada de consciência acerca do lugar onde se vive e sobre seu passado. É perceptível também a importância do trabalho contínuo, evidenciando que somente uma prática, seja grande ou pequena, é pouco para enraizar um conhecimento, sendo necessário esforços colaborativos constantes. Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia*, (1996, p. 38-39) dialoga sobre o papel do professor como desafiador de seu educando, tendo como objetivo “produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”. A partir da provocação de Freire, pode-se compreender que o papel do educador é construir espaços de compreensão de conceitos que vão além de uma educação passiva, mas que parta para a compreensão do objeto a ser compreendido. Com isso, a produção da obra em questão propiciou aos estudantes a superação de

2 Cordel Contestado. Vídeo de lançamento da obra estudantil. EnsinArthur. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PENAHtGJR54&t=3s&ab_channel=EnsinArthur

barreiras, permitindo-lhes se enxergarem como produtores de saberes e comunicadores nos espaços públicos.

FIGURA 2. RESULTADO FINAL DA OBRA *CORDEL CONTESTADO*
LANÇADA EM DEZEMBRO DE 2021



Fonte: Acervo do autor

O projeto desenvolvido resultou no lançamento oficial no final do ano de 2021, com presença da comunidade local, poder público, alunos e professores da rede pública municipal e os autores envolvidos no projeto. Sendo assim, foram articulados aspectos interdisciplinares, autônomos e públicos acerca da concepção do trabalho, que possibilitou a produção de conhecimento dentro e fora do espaço escolar.

Os estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental se apropriaram da literatura de Cordel e de sua construção artística e cultural, conectando os sertões nordestinos com os sertões do Contestado ao narrarem as vivências sociais e experiências teóricas e práticas sobre um conflito histórico de grande envergadura na história brasileira. Nessa obra, a ideia foi possibilitar várias narrativas e a

conjunção entre linguagens e história, através da expressão artística. Os cordéis colocados no início da obra buscam ambientar o leitor em um contexto cronológico dos acontecimentos, e os demais vão apresentando diversos pontos do combate rio antense. Há somente o cordel de Amanda Bodanese apresentando o contexto geral, o qual foi utilizado como abertura da obra:

Ocorreu um combate / Em mais de um Estado / Ele é conhecido por / Guerra do contestado / um monge chamado João Maria / Dizia que haveria / Um dragão de fogo que destruiria / Todos a sua companhia / Várias pessoas morreram / Foi destruição pra todo lado / E todos muito assustados / Lutaram pelo território honrado. (Peixer; Gonçalves; Guerreiro, 2021, p. 20).

No desenvolvimento das poesias populares, chama bastante a atenção a presença de uma visão externa em que a autora do cordel, Nathalia Ferreira, coloca-se como espectadora do conflito, sem caracterizar quem poderia estar certo ou errado. Nesse caso, apenas apresenta de variadas formas como estariam se sentindo caboclos e imigrantes na iminência do embate.

No dia de Finados o caos se alastrou/ uma grande guerra se iniciou/ Francisco Alonso os colonos atacou/ E muitos corpos deixou por onde passou/ os colonos suas terras recusaram deixar/ pois ali eles ainda queriam ficar/ Alguns muito confusos decidiram fugir/ não queriam com a morte competir. (Peixer; Gonçalves; Guerreiro, 2021, p. 28).

Além disso, percebe-se na escrita do aluno João Vitor Ribeiro da Silva, a forte presença da narrativa do imigrante resistindo ao jagunço. O emprego do termo Jagunço, inclusive, implica uma narrativa em que os caboclos rebeldes são confundidos com os vaqueanos, uma espécie de milícia coronelista que atuou de forma paralela ao poder militar. Dessa forma, constata-se a necessidade de um trabalho contínuo de compreensão dos sujeitos que habitam o território do Contestado:

Numa manhã de outono/ Os colonos foram avisados/ teriam que deixar suas casas/ pois foram obrigados/ na estação vizinha os soldados escutaram/ um grande tiroteio/”É um treino”, pensaram/ Quando os jagunços chegaram todos por ali se assustaram/ mas para tentar a vitória Contra eles lutaram. (Peixer; Gonçalves; Guerreiro, 2021, p. 32).

Contudo, embora a maioria dos cordéis enfatize o embate ou a resistência de colonos europeus, é possível notar também cordéis que clarificam a bravura e o legado caboclo. A assimilação do caboclo como vítima do processo de dominação capitalista executado pela Lumber, defendendo seu direito de permanência e existência nos diversos cantos da região contestada, é representada no cordel de Rafaela Scolaro:

Quando os jagunços chegaram era só colono correndo/ Foi torturante ver tudo aquilo/ Um dia ele ficou cego e caiu numa grimparada/ Francisco Alonso morreu, e deixou seu legado/ Os colonos tentaram se defender e queimaram os cadáveres dos jagunços/ Mas não aconteceu o que eles esperavam, e eles foram levados/ Tiveram que trabalhar na estrada de ferro, e ali foram escravizados. (Peixer; Gonçalves; Guerreiro, 2021, p. 46).

Sendo assim, o processo de produção misturou percepções anteriores trazidas pelos estudantes e seus aprendizados adquiridos através das práticas relatadas nesse projeto. Portanto, é possível afirmar que este trabalho propicia processos de desenvolvimento da consciência histórica. Jörn Rüsen (2010) apresenta esse conceito para apresentar uma intermediação entre a memória popular e a orientação teórica, sendo a concepção da História transcendente da ideia de uma disciplina, passando a fazer parte do processo de construção dos sujeitos, ou seja, contribuindo para torná-los parte do processo histórico de aprendizagem.

A partir desses pressupostos, a construção do livro é fundamental para a análise crítica do resultado. O que se compreende é o processo em que estudantes são estimulados a colocar em perspectiva suas próprias ideias do lugar onde vivem e propor essa vivência a toda comunidade. Assim, o tema do Contestado, trabalhado dentro da sala

de aula e divulgado no meio público, mostrou-se em sua essência, muito mais do que um conflito, mas uma herança cultural, social e histórica, que deve ser narrada através da população que herdou a memória do conflito, ampliando a voz de estudantes para os espaços públicos não escolares.

Referências

AGUIAR, A. A de. *A fotografia como ferramenta no ensino de História através das imagens de Claro Jansson na Guerra do Contestado* [s.l.: s.n., s.d.].

ESPIG, Márcia Janete; WITTE, Gerson. Memória do Combate de Rio Das Antas: Descobrimo Vestígios Sobre a Trincheira dos Colonos. In: NASCIMENTO, Eduardo do. (org.) *Rede Contestado de educação, ciência e tecnologia*. Ponta Grossa: Editora Atena, 2020. p. 9 – 20. Disponível em: <https://sistema.atenaeditora.com.br/index.php/admin/api/artigoPDF/41495>. Acesso em 05 jan. 2022.

FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. O que é, como e por que história pública? Algumas considerações sobre indefinições. *Anais... VIII Congresso Internacional de História XXII Semana de História*, 2017. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2017/trabalhos/3426.pdf>. Acesso em: 6 Jan. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários a Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GARCIA, J. A Interdisciplinaridade Segundo Os Pcms. *Revista de Educação Pública [S. l.]*, v. 17, n. 35, p. 363-378, 2012. DOI: 10.29286/rep.v17i35.494. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/494>. Acesso em: 5 jan. 2022.

KOBELINSKI, Michel. Lugares de memória pública e retóricas da identidade teuto-brasileira no Estado do Paraná (Séc. XX). *Revista Maracanan*, [S.l.], n. 24, p. 63-89, maio 2020. ISSN 2359-0092. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/47786>. Acesso em: 10 jan. 2022. doi: <https://doi.org/10.12957/revmar.2020.47786>.

MACHADO, P. P. O Contestado na sala de aula. *Revista Cadernos do Ceom*, 30, n. 46, p. 73-80, 2017.

MAUAD, Ana Maria. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. *História da Educação*, v. 19, n. 47, p. 81–108, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/heduc/a/CCJZ3LYLT7xV6RrDcRpbTmb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 Jan. 2022.

PEIXER, Arthur Luiz; FERREIRA, Anderson Nathan; ANDRADE, Leonardo Guerreiro de. *Cordel Contestado: a Batalha do Rio das Antas*. Bauru: Semeando Autores, 2021.

RODRIGUES, Rogério Rosa. A Solidão das Testemunhas: Trauma, Memória e História do Contestado. In: RODRIGUES, Rogério Rosa; BORGES, Viviane Trindade. *História pública e história do tempo presente*. São Paulo: Editora Letra e Voz, 2021.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SANTANA, Bruna B. S.; BATISTA, Raimunda B. Literatura de cordel: interdisciplinaridade em sala de aula. *Boitató*, v. 2, n. 4, p. 149–146, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/30892>>. Acesso em: 6 Jan. 2022.

VINHAS DE QUEIROZ, Maurício. *Messianismo e conflito social (a guerra sertaneja do Contestado - 1912- 1916)*. São Paulo: Ática, 1981.

HISTÓRIA PÚBLICA E DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

UMA REFLEXÃO SOBRE O REPOSITÓRIO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - MG

Luiz Antonio Sabe

No início dos anos 2000, o acesso à rede mundial de computadores começava, pouco a pouco, a mudar a forma como buscávamos material para a realização de pesquisa acadêmica ou para nossas aulas de História. Estávamos em meio a uma quebra de paradigma no campo da Educação e da História e não tínhamos clareza, ainda, de quais implicações aquele processo traria para o exercício da docência e, de modo geral, para o ofício do historiador.

Em 2015, os sinais dessas grandes mudanças já podiam ser vistos com mais clareza. Uma sociedade com um acesso muito mais amplo às ferramentas de comunicação e informação já começava a demandar do historiador-docente, entre outras coisas, formas diferentes de trabalhar o conhecimento histórico em sala de aula. Considerando as inúmeras possibilidades e linguagens que as novas tecnologias digitais oferecem para apresentar conteúdo, pensávamos: por quanto tempo o livro didático será o principal instrumento de ensino? Até quando delegaremos ao livro didático o papel de levar conteúdo para sala de aula, sendo que essa deve ser a função dos professores? Será que as novas tecnologias nos permitirão levar conteúdo para a sala de aula e, principalmente, facultar metodologias mais autônomas e eficientes para a formação humana?

Foi pensando nessas questões que criamos o Repositório de Material Didático para o Ensino de História (REMADIH) e este texto tem como objetivos apresentar sua proposta, demonstrar suas interfaces com a História Pública e refletir sobre o potencial desse campo da

História e do REMADIH para democratizar o conhecimento histórico e de promover boas mudanças em nosso campo de trabalho.

As tecnologias digitais e a história pública

Desde os anos finais do século XX estamos assistindo ao franco desenvolvimento e popularização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs): a televisão e suas variantes (antenas, DVD, etc.), o computador, os jogos para vídeo e computador, a máquina fotográfica, a filmadora, o celular, o smartphone, a internet, entre outras. Mesmo que algumas dessas ferramentas já tenham se tornado obsoletas, ou venham a se tornar nos próximos anos, o fato é que apresentam capacidades incríveis, principalmente a de produzir e difundir informações em escala global e ultra rápida.¹

Os potenciais dessas mídias não só consolidam a “sociedade da informação”, como promovem transformações em diversas áreas. No campo da Educação, por exemplo, surgiram algumas questões que há alguns anos vêm sendo debatidas: professores e estudantes devem aprender a usar as novas mídias intuitivamente, como estimulam as fabricantes, ou é preciso pensar a capacitação desse público da Educação para o seu uso prático e, acima de tudo, crítico? As TICs devem ser absorvidas de maneira orgânica nas práticas de ensino ou é papel dos Estados desenvolver ações voltadas a capacitar docentes e discentes a serem alfabetizados pelas e para as mídias e a usá-las como ferramentas de produção e comunicação do conhecimento? Democratizar o acesso a essas tecnologias significa munir as escolas dessas ferramentas ou esse papel deve ser realizado por suas fabricantes e pelas empresas da indústria cultural que tanto se beneficiam com um público mal formado e acrítico em relação às novas mídias? (Bévort; Belloni, 2009)

1 Tema debatido em BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: Conceitos, história e perspectivas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1085-1091, 2009; e SABEH, Luiz Antonio et al. As novas mídias e o ensino de História: as experiências do PIBID-História da UNIFAL-MG e de ações de extensão no uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino de História. *Extramuros*. Petrolina, v. 8, n. 2, p. 265-279, 2020.

Essas questões, em verdade, são o indício do despontar de novos paradigmas que a “sociedade da informação” está impondo à Educação, tanto que um campo específico nasceu para pensar o papel do ensino nessa nova era: o da mídia-educação. E o mesmo processo que o originou também deu origem à História Digital. Anita Lucchesi e Bruno Leal explicam que, quando o termo surgiu no final dos anos 1990, ele remetia à incipiente prática de disponibilizar fontes históricas na internet. Porém, com o passar do tempo, as TICs evoluíram e transformaram a forma como “ensinamos, pesquisamos e divulgamos história” (Lucchesi; Carvalho, 2016, p.149-163): Assim, o conceito se ampliou sobremaneira: é, hoje, “uma arena aberta de debates e experimentações que envolvem a aplicação das tecnologias digitais às diversas práticas da história” (p.153). Portanto, precisa ser pensado como um campo de transição do fazer história na “sociedade da informação” (p.149-163).

Isso quer dizer que, da mesma forma como o advento e consolidação da “sociedade da informação” estabeleceu novos paradigmas à Educação, promoveu também profundas mudanças na configuração da História enquanto área do saber e disciplina escolar. Não obstante, foi justamente nesse período que a História Pública se fortaleceu como campo de reflexões sobre as demandas que o tempo presente reclama ao ofício do historiador.

Uma das facetas da História dos nossos dias – dessa novíssima História – é a grande quantidade de conteúdo historiográfico que é veiculado pelas mídias, tanto nas novas quanto nas tradicionais. Surgiram canais de televisão por assinatura com conteúdo exclusivo de História, revistas temáticas voltadas a um público amplo se popularizaram e uma quantidade expressiva de livros foi publicada: biografias, romances e obras de não-ficção, ou seja, “narrativas de grande circulação”² que se apresentaram como formas alternativas de produção de sentido e de apresentação histórica de identidades. Muitas dessas obras se tornaram sucesso editorial no mesmo período

2 Sobre a expressão ver SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

em que filmes, séries e documentários históricos caíram no gosto do grande público.³

Jurandir Malerba (2017) chama a atenção para o fato de que as mídias têm a capacidade de revelar o público que as utilizam, portanto, as TICs revelaram que o público que tem interesse pelo conhecimento histórico é muito maior do que aquele que se acreditava: são pessoas de todas as idades, sexo, grupos sociais e nível de escolaridade. Além disso, revelaram também seus interesses pela História: reivindicação de memórias; construção de identidades coletivas e, relacionadas a elas, a consolidação de ideologias; e até mesmo a criação de sensibilidades voltadas a estimular o turismo e a indústria cultural.

A maior parte desse vasto conteúdo foi e vem sendo produzido por “dilettantes”, em geral, jornalistas e produtores culturais. E à medida que o conteúdo histórico veiculado pelas TICs se populariza, cresce também a crítica dos historiadores sobre as imprecisões dos fatos históricos, as interpretações enviesadas acerca dos processos históricos e a forma superficial como a História é abordada pelas mídias de grande circulação.⁴

Ao tratar a História como mero entretenimento, e com um ar de desprezensão, essas narrativas voltadas ao público amplo acabam por desqualificar a historiografia corrente no ambiente escolar e no acadêmico, bem como o papel social do historiador enquanto cientista. O problema é que, no Brasil, os profissionais da área estão apenas começando a se preocupar com a produção de conhecimento para ser divulgada ao grande público através das mídias. Essa situação seria, então, reflexo da falta de interesse dos historiadores em fazer história

3 Questões debatidas em FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *Ensino de história, mídia e história pública*. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). op. cit., p. 185-194; MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 37, n. 74, p. 01-20, 2017; OGASSAWARA, Juliana Sayuri; BORGES, Viviane Andrade. O historiador e a mídia: diálogos e disputas na arena da história pública. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 39, n. 80, pp. 37-59, 2019; SABEH, Luiz Antonio et al. op. cit., p. 265-279.

4 Tema debatido em OGASSAWARA, Juliana Sayuri; BORGES, Viviane Andrade. op. cit., p. 37-59.

“para o público”,⁵ isto é, de ampliar a audiência da História para o público amplo e “leigo” que não apenas o das escolas e universidades?

Sabemos que não se trata de falta de interesse, mas sim da falta de estímulo para que historiadores produzam esse tipo de conteúdo em História. Antes do advento da “sociedade da informação”, nossos historiadores comunicavam o conhecimento histórico quase que exclusivamente através de mídias impressas. Seus livros e artigos eram quase sempre voltados ao público acadêmico e, assim atuando, estavam exercendo a sua função social de promover reflexões sobre os aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos das sociedades humanas em uma perspectiva histórica (Sabeh et al., 2020).

Porém, mesmo durante a revolução tecnológica das últimas décadas e com o despontar da História Digital e da História Pública, os historiadores brasileiros não encontraram terreno fértil para fazer a história “para o público”. Afinal, a produção acadêmica no Brasil é ditada, em grande parte, pelas políticas do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e das agências estaduais de fomento à pesquisa.

Ocorre que essas instituições dão um grande peso à produção do corpo docente de uma instituição de ensino quando avaliam cursos de graduação e de pós-graduação (MEC e CAPES) ou à produção individual de professores como exigência para as progressões funcionais nas carreiras do magistério do serviço público federal (MEC), ou como forma de ranquear candidatos que pleiteiam recursos para pesquisa científica em editais públicos (CNPq e agências estaduais de fomento à pesquisa). E em todos esses casos há uma supervalorização das mídias

5 SANTHIAGO, Ricardo. *Duas palavras, muitos significados*: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). op. cit. p. 28. Destaque do autor. Santiago explica que, na arena da História Pública, há quatro vertentes que pressupõem práticas diferentes, mas que podem se inter cruzar. São elas a história com o público, portanto, colaborativa; pelo público, em que são incorporadas formas não institucionais de história e memória; história e público, que engloba a reflexão e autorreflexão do campo; e para o público, que visa a ampliação da audiência para além do público escolar e acadêmico.

resultantes de formas tradicionais de pesquisa com fontes primárias, como livros e artigos científicos. Em contrapartida, desvalorizam sobremaneira os resultados de ações que visam à melhoria do ensino, como a produção de material didático, assim como a produção de conhecimento veiculado pelas mídias de grande circulação, como documentários, vídeo aulas, entre outros.⁶

Evidentemente, essas políticas se refletem em um ambiente acadêmico voltado à formação de historiadores preparados para atuar apenas no restrito universo do Ensino Superior, e isso gera algumas deficiências no campo da História: de um lado, temos uma produção historiográfica quase que exclusivamente voltada para a comunidade acadêmica; por outro lado, os cursos de História pouco desenvolvem ações que valorizam a formação de um historiador-docente capacitado a fazer ou a autoria ou a curadoria para a produção de conhecimento histórico através das TICs, já que investir esforços nesse sentido não rende um índice de produção satisfatório ao MEC, CAPES, CNPq e agências estaduais de fomento à pesquisa (Sabeh et al., 2020).

Isso quer dizer que, se antes da popularização das TICs, os historiadores brasileiros estavam realizando seu papel social, ainda pouco alinharam as políticas de formação de seus profissionais para fazer com que eles exerçam as novas funções sociais impostas pela “sociedade da informação”. Além de formar pesquisadores, eixo fundamental da prática historiográfica, é preciso que os cursos de História criem estratégias também para capacitar historiadores aptos a fazer ou a autoria ou a curadoria na produção do conhecimento histórico que é divulgado para a sociedade como um todo através das mais diferentes mídias.

Mas, há outra questão a se pensar nesse universo de confluências entre a História Digital, a História Pública e, acrescentemos, a mídia-educação. Everardo Paiva e Nívea Andrade (2015) observaram, com

6 Tema debatido em GRINBERG, Keila. Historiadores para quê? *Ciência Hoje Online*. 09/03/2012. Disponível em <https://cienciahoje.org.br/coluna/historiadores-pra-que/>. Acesso em 10/02/2021; e SABEH, Luiz Antonio et al. op. cit., p. 265-279. Nos últimos anos, a CAPES está criando estratégias para fortalecer mestrados profissionais, que visam à formação continuada de professores da Educação Básica. Porém, entre as ações da instituição, ainda não estão a valorização da produção de conhecimento histórico pelas mídias de grande circulação.

muita sensibilidade, que a Educação é um campo em que, por excelência, ocorre a apropriação pública da História. Thais Fonseca (2016), por seu lado, chamou a atenção para o fato de que as mídias, elemento essencial para uma História Pública, nos últimos anos chegaram às escolas e passaram a ser mais um instrumento de ensino e de aprendizagem ao lado dos tradicionais livros didáticos. Ademais, elas promovem a democratização do acesso à informação.

A capacidade de democratizar o acesso à informação faz das mídias um elemento extraordinariamente sensível ao papel da escola na “sociedade da informação”: ela deixa de ser o único espaço formal de acesso ao saber, ao mesmo tempo em que o livro didático deixa de ser a principal fonte de acesso ao conteúdo especializado. Diante disso, precisamos pensar com muita atenção quais são, também, as novas demandas para o exercício da função do historiador-docente. Como as mídias são acessadas a qualquer hora e de qualquer lugar, a bagagem de conteúdo dos alunos tende a ser muito maior do que a das pessoas que cursaram a Educação Básica quando as mídias não eram tão populares.

Sendo assim, é fundamental que os cursos de História formem profissionais capazes de lidar com os paradigmas da mídia-educação e de promover a reflexão e o uso crítico, em sala de aula, do conhecimento histórico veiculado pelas mídias. Em vez de colocar em xeque a credibilidade ou qualidade do saber produzido pelos diletantes, precisamos e devemos saber problematizar a História que divulgam, bem como discutir seus objetivos políticos e econômicos em produzir conhecimento histórico.

A criação e a organização do REMADIH

Foi justamente pensando em levar conteúdo de História através das mídias para o ensino da disciplina em todos os níveis que se concebeu o REMADIH. Ele é um dos frutos do projeto de Extensão Novas Mídias para a produção e comunicação do conhecimento histórico, cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), e desenvolvido entre 2015 e 2023.

Visando ao aperfeiçoamento da formação dos discentes do Curso de História-Licenciatura da UNIFAL-MG, e a sua interação dialógica destes com a comunidade escolar de Alfenas, o projeto desenvolveu reflexões teóricas e ações práticas voltadas à elaboração de um acervo capaz de produzir e comunicar o conhecimento histórico desenvolvido no ambiente acadêmico para um público amplo que não apenas o da comunidade científica. Ainda, preocupou-se com a produção de material didático e o uso crítico, em sala de aula, das mídias mais comuns que comunicam o conhecimento histórico.

Foram muitas as ações do projeto para que seus objetivos fossem atingidos: organização de eventos acadêmicos, oficinas e reuniões mensais voltadas a pensar o papel dos historiadores-docentes na sociedade da informação, além da produção de conteúdo de divulgação do saber histórico. Foi atuando nessa direção que o projeto, de um lado, produziu textos não acadêmicos de comunicação do conhecimento histórico; por outro, deu origem ao REMADIH. Este, em especial, nasceu do esforço de conciliar o material didático de História a uma mídia muito comum e usada na sociedade da informação: a rede mundial de computadores.

REMADIH, como o nome indica, é um repositório de material didático voltado ao ensino de História, em plataforma online. Trata-se de um sítio eletrônico que está hospedado no servidor da UNIFAL, no seguinte endereço: www.unifal-mg.edu.br/remadih. O site foi desenvolvido no WordPress, tem um layout simples e é de fácil navegação. No canto superior, em posição horizontal, há um menu de acesso às páginas que têm informações institucionais, instruções de uso do acervo e contato com a Equipe REMADIH. E no canto direito, em posição vertical e ocupando toda a extensão da página inicial, está o menu principal. É ele que dá acesso ao acervo de material didático.

O menu principal funciona da seguinte forma: para cada tema comumente trabalhado na disciplina de História na Educação Básica oferecemos uma página com um acervo variado: fontes históricas de diferentes tipologias (escritas, imagéticas, etc.), mapas, trechos de vídeos, trechos de textos historiográficos e de revistas de grande circulação, sugestões de atividades, propostas de sequência didática, material

paradidático e todo e qualquer material que comunica o conhecimento histórico e que tem potencial didático.

Para facilitar a navegação, os temas de aula estão divididos em submenus. O primeiro abriga apenas uma página, que é uma chave de pesquisa que localiza temas dentro do site. Em seguida, encontra-se o submenu Introdução ao Estudo da História, que abriga páginas dos temas de aula relativos ao conceito de História e do ofício do historiador. Na sequência, vêm os submenus organizados de acordo com a periodização tradicional da História: a superada Pré-história foi substituída por As primeiras sociedades humanas e, na sequência, temos Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Um detalhe importante é que a divisão é apenas temporal para fins de facilidade de uso do sítio eletrônico. Portanto, não há divisão geográfica dos processos históricos, pois a organização do conteúdo (portanto, das páginas) obedece à proposta da História Integrada.

Seguindo as orientações do ainda pertinente Parâmetros Curriculares Nacionais, há um submenu intitulado Temas Transversais. Atualmente, temos páginas com os seguintes temas: protagonismo feminino na História, epidemias e pandemias na História, justiça de transição e comissões da verdade e História de Alfenas. Porém, na medida em que novos materiais são sugeridos, novas páginas são criadas de temas que sejam importantes para a nossa sociedade e para a formação integral de nossos estudantes.

O REMADIH é um site colaborativo; portanto, a composição do acervo é feita com a participação dos usuários. Em 2016, quando o site passou a funcionar, um acervo básico foi composto pelo docente coordenador e pelos discentes bolsistas e voluntários do projeto de extensão que deu origem ao repositório. Esse processo também contou com a importante colaboração de outros docentes do Curso de História-Licenciatura da UNIFAL-MG, que compartilharam materiais de suas áreas de ensino e pesquisa.

Com o passar do tempo, o acervo básico passou a ser utilizado, alimentado e constantemente repensado por usuários de todo o Brasil, em geral, docentes e discentes da Educação Básica e de universidades brasileiras. Utilizando uma página específica do menu superior, qualquer

pessoa pode sugerir a inclusão de um material ou pedir a divulgação de um site que contenha conteúdo de História, já que há um submenu específico para isso no REMADIH.

O material enviado ao REMADIH é avaliado por uma curadoria, que analisa sua pertinência para o ensino de História. Quando aprovado, outra equipe o edita para fins de padronização de sua divulgação e adequação às políticas do site. Em seguida, ele é disponibilizado para download.

Todo material disponibilizado ao público tem uma breve descrição para que o usuário possa escolher aquele que melhor atenda aos objetivos da sua aula. Além disso, há informações da pessoa que o sugeriu, como nome, instituição em que atua e contato. A ideia é que o usuário do site possa socializar-se com quem sugeriu o material e, assim, trocar informações sobre seu potencial didático ou compartilhar suas experiências de uso.

Ao escolher um material, nele, o usuário encontrará informações imprescindíveis para seu uso em sala de aula: legenda, referência e fonte. Essa é uma forma de assegurarmos os princípios da boa didática quando da sua utilização, mas também e sobretudo de preservarmos os princípios éticos que envolvem a recepção, armazenamento e a difusão do acervo. Isso porque, o REMADIH recebe o material gratuitamente e, da mesma forma, o coloca à disposição da sociedade. Nesse ato, nossa maior preocupação é atentarmos às questões legais relativas aos direitos autorais, bem como preservarmos os direitos autorais dos seus legais detentores. Nesse caso, não se trata apenas de “dar crédito” à autoria do material compartilhado, mas de não violar direitos autorais, mesmo quando eles são de domínio público.

Ao escolher um material, o usuário poderá facilmente baixar o arquivo em seus dispositivos eletrônicos. Um detalhe interessante é que a maior parte dos arquivos do site está no formato JPG. Isso porque, o REMADIH visa uma experiência de uso em que o conteúdo possa ser projetado em sala de aula. Para isso, é fundamental que esteja em uma única página. Assim, quando se trata de uma imagem ou mapa, a edição ao material é mínima. Já os trechos de fontes históricas escritas, de textos historiográficos ou de revistas de grande circulação são

editados para que fiquem em uma única página e, assim, adequem-se a essa experiência de uso. A exceção ocorre com os vídeos, que podem ser assistidos diretamente no site ou nos sites de origem, e com os arquivos de atividades, propostas de sequências didáticas e materiais paradidáticos. Esses estarão no formato PDF para que possa ser baixado e usado da forma como o usuário desejar, inclusive fazendo a sua impressão.

Em cada uma das páginas do site, há uma explicação sobre como baixar o material, processo que é bem simples. Basta o usuário clicar sobre a miniatura do arquivo que ele será ampliado (arquivos em JPG) ou aberto (arquivos em PDF). Em seguida, clica-se com o botão direito do mouse e salva-se o arquivo. Em dispositivos móveis, basta pressionar o dedo sobre a imagem ampliada e segurar por alguns segundos até aparecer a opção de salvar o arquivo. Esse processo somente não se aplica aos vídeos.

Visando aprimorar a experiência de uso do acervo, há uma página disponível no menu do canto superior intitulada Como usar o REMADIH? Ela orienta que o conteúdo do site pode ser utilizado em sala de aula a partir das principais tecnologias da informação e comunicação em sala de aula (TICs): computador, notebook, tablet e smartphone. E pelo fato de a maior parte dos arquivos estar no formato JPG, orienta-se que é possível utilizar programas ou aplicativos de apresentação de slides, como o PowerPoint e semelhantes. E caso o usuário não tenha familiaridade ou acesso a esses programas, orienta-se que é possível simplificar a preparação e a aplicação de sua aula: basta que seja criada uma pasta de imagens e que se utilize o “rolo da câmera” do smartphone ou tablet ou o “visualizador de imagens” de um computador ou notebook. Nesse caso, basta colocar os arquivos de um tema em uma pasta específica e na sequência em que eles deverão aparecer na aula. Em seguida, passa-se às imagens durante a aula, de acordo com a necessidade.

Considerando que muitas escolas públicas não disponibilizam computadores para os docentes, a mesma página sugere que o usuário pode usar sua TIC de uso pessoal em sala de aula. Se a escola tiver pelo menos o projetor, ou o usuário tenha um, é possível projetar o material do REMADIH utilizando-se celular, tablet ou notebook. Isso porque,

a maior parte desses aparelhos tem suporte para a projeção de imagem e, geralmente, para isso basta utilizar um conector USB-VGA. No caso de vídeos, é possível conectar caixas de som na entrada do fone de ouvido com um cabo apropriado que, assim como os conectores USB-VGA, é encontrado facilmente em lojas de informática. E um detalhe interessante é que os aparelhos de projeção mais novos têm um preço acessível e já contam com um recurso de comunicação sem fio com as TICs. Geralmente, eles também têm entrada USB, o que dispensa a conexão de TICs para a projeção. Para isso, basta utilizar um PenDrive.

Pensando em estimular também a pesquisa e a formação continuada de docentes usuários do REMADIH, o site oferece, no menu principal, dois submenus que dão acesso a um rico conteúdo: o Entrevistas e vídeo-aulas disponibiliza entrevistas com historiadores(as) sobre temas da História e da atualidade, assim como vídeo-aulas. Atualmente, o acervo é composto por um material produzido por professores da UNIFAL-MG, em geral, aulas e entrevistas voltadas para discentes do curso de História – Licenciatura e do Programa de Pós-graduação em História Ibérica da instituição. O material foi produzido no período de isolamento social durante a pandemia de Coronavírus de 2020 e versa sobre diversos temas.

Já o submenu *Mais História* na internet dá acesso a sítios eletrônicos com acervos de documentos históricos de renomadas instituições do Brasil e do exterior. Ainda, divulga sites voltados ao ensino de História ou a temáticas da História de interesse da sociedade, como a história indígena, por exemplo. É nesse espaço que o REMADIH divulga os sites sugeridos por usuários ou parceiros que têm iniciativas semelhantes à sua ou que visem socializar o conhecimento histórico, qualquer que seja o seu público.

A manutenção do site traz uma grande satisfação a docentes e discentes envolvidos no Novas mídias para a produção e comunicação do conhecimento histórico. Porém traz grandes desafios também. Embora o *WordPress* seja uma ferramenta de edição de websites gratuita, e a UNIFAL-MG hospede o site gratuitamente em seu servidor, seu gerenciamento depende da aprovação, a cada ano, do projeto de

extensão responsável pelo REMADIH. Isso quer dizer que, anualmente, o coordenador do projeto precisa submetê-lo a um edital específico e torcer não só pela aprovação da proposta, como também pela aquisição de bolsa. Afinal, é a bolsa que garante a formação da Equipe.

A equipe, dinâmica e o público do REMADIH

A equipe REMADIH é formada por dois núcleos: o de curadores e o de editores. A curadoria é composta pelo coordenador do projeto de extensão, por seu coordenador adjunto e por docentes voluntários, tanto da UNIFAL-MG quanto de outras instituições de ensino. Nesse caso, esse núcleo não depende da aprovação com bolsa do projeto de extensão. Esta é essencial, aí sim, para a formação do segundo núcleo: o de editores. O grupo é formado, essencialmente, por discentes bolsistas. Nos primeiros anos, o projeto até contou com a participação de discentes voluntários, porém eles tiveram dificuldade de conciliar as atividades de manutenção do site com as inúmeras atribuições dos cursos de graduação, que só aumentam no decorrer do ano letivo. Nesse caso, a experiência tem mostrado que é fundamental que o projeto de extensão seja aprovado com bolsa, pois disso depende a manutenção e melhoria do acervo do site. O problema é que, a cada ano, os recursos das universidades públicas ficam cada vez mais escassos e, por isso, a oferta de bolsas diminui substancialmente.

O projeto nunca conseguiu bolsa para mais de um discente que a recebe por apenas oito meses do ano, mesmo que a proposta extensionista tenha uma duração de nove meses. E isso gera alguns problemas sérios: o REMADIH sempre tem uma equipe de edição pequena, que dificilmente consegue cumprir as metas de manutenção e melhoria do acervo; e o trabalho de edição do conteúdo do site torna-se moroso: funciona apenas entre abril e novembro, já que o mês de março é voltado à capacitação técnica dos bolsistas para a manutenção do site. Mas as maiores dificuldade geradas pela escassez de verba são a formação de uma equipe multidisciplinar e especializada voltada à manutenção e melhoria do REMADIH, bem como a criação de um laboratório com recursos adequados: livros, materiais didáticos de História, máquinas

digitalizadoras e computadores com configuração e programas de nível profissional para a edição de imagem, texto e websites.

Mesmo que a proposta de extensão seja aberta a discentes de todos os cursos de graduação da UNIFAL-MG, ela acaba atraindo, em sua maior parte, discentes do curso de História – Licenciatura. Embora esses tenham a habilidade de trabalhar na escolha de conteúdo para o acervo, precisam passar por uma oficina de capacitação para a edição dos materiais aprovados pela curadoria e para a manutenção do site. Esse trabalho seria mais rico e produtivo se contasse com o apoio de discentes do curso de Ciência da Computação. Porém, a limitação de bolsa também limita o acesso dos discentes dessa área ao projeto. Nesse caso, quando surgem problemas técnicos relativos à manutenção do seu sítio eletrônico, o REMADIH precisa contar com a colaboração dos técnicos do Núcleo de Tecnologia de Informação (NTI) da universidade. Embora eles sejam sempre solícitos e competentes, são sempre em número reduzido para atender às demandas de toda a comunidade acadêmica e as requisições de serviço às vezes levam semanas para serem atendidas.

E como as verbas de custeio também são escassas, praticamente inexistentes, o REMADIH ainda não conseguiu criar seu próprio laboratório. Por isso, acaba tendo que contar com a colaboração da coordenação do curso de História – Licenciatura, que cede o Laboratório de Ensino de História para a realização de suas atividades. Nele, há um bom acervo de obras historiográficas e material didático de História; porém, não oferece equipamento de digitalização e seus computadores oferecem o básico para a manutenção do site, o que impede a realização de tarefas mais sofisticadas nesse quesito. De qualquer forma, os apoios que o projeto recebeu, somado ao incondicional comprometimento de docentes e discentes envolvidos no projeto de extensão, é o que tem permitido a sua existência. E é por isso que ele tem colhido os bons frutos relatados por alguns de seus usuários.⁷

7 Em obediência a uma política da UNIFAL-MG, o REMADIH não tem um campo específico para que os seus usuários possam relatar suas experiências de uso do site. Porém, em conversas realizadas durante eventos acadêmicos e oficinas de capacitação feitas com professores da rede pública de ensino de Alfenas foram colhidos relatos de experiências de uso do repositório. E como muitos usuários são também docentes e discentes do curso de História – Licenciatura da UNIFAL

Entre as experiências positivas de uso do REMADIIH mais relatadas por seus usuários está o ganho de tempo para se buscar material de aula na internet. Geralmente com uma rotina de trabalho intensa, sobra pouco tempo para professores visitarem bibliotecas, a fim de encontrarem material que enriqueça suas aulas. E até mesmo a busca na rede mundial de computadores, às vezes, é morosa em razão da necessidade de se visitar inúmeros sites para se garimpar bons conteúdos. E como são poucos os sítios eletrônicos que oferecem materiais de qualidade e com referências precisas, muitas vezes essas buscas são demoradas e, normalmente, frustrantes. O repositório, por se preocupar com a variação de conteúdos e formatos (texto, imagem, vídeo, etc.) sobre um mesmo tema, acaba por ser uma página de acesso rápido.

A qualidade do acervo é outro ponto positivo apontado pelos usuários. E não é só a variedade de formato que agrada, mas também o reconhecimento e o renome dos autores dos materiais que compõem o acervo. Isso porque, além de oferecer conteúdos clássicos correntes nos livros didáticos, o REMADIIH também oferece fontes históricas antes negligenciadas em alguns campos temáticos, material produzido por historiadores de renome e, ainda, mídias que comunicam o conhecimento histórico que atraem bastante o público infanto-juvenil. E o fato de todo conteúdo do site ter legenda, indicação de fonte e referência, o uso do acervo inspira confiança nos usuários.

O acesso a um material de qualidade é indicado como o fator preponderante para algo que o REMADIIH tem proporcionado a seus usuários: o ganho de qualidade no ensino de História. Os relatos de que suas aulas tiveram um salto qualitativo a partir do uso do acervo é uma mostra de que o repositório inspira docentes a inovarem suas metodologias. Afinal, o site não oferece aulas prontas, como é o costume dos livros didáticos. Esses são elaborados com uma linguagem voltada aos alunos, mas com uma estrutura discursiva que, na maior parte das vezes, exclui o papel do professor de ensinar. Não é por acaso que existe o “livro do professor”, que orienta como o conteúdo precisa ser abordado.

-MG, esses relatos são feitos também em conversas informais. E através da ferramenta Fale Conosco do REMADIIH, o site recebe o feedback de usuários de todo o país. O texto que se segue, portanto, foi baseado nessas conversas e mensagens.

Essa é uma estratégia das editoras para que, entre outras coisas, uma pessoa sem formação na área possa ser um “condutor do livro didático” em sala de aula e não o professor em si. No entanto, isso acaba por dar aos livros didáticos um *status* de divindade: eles detêm a verdade e o controle da forma como o conteúdo de História é ensinado. É assim que ele se perpetua como a principal arma na guerra das narrativas em torno do ensino de História de que falou Christian Laville (1999): aquela em que a disciplina escolar tem sido usada, há um bom tempo, como uma ferramenta eficaz na construção de ideologias e adesão ampla a programas políticos.

Em contrapartida, o conteúdo didático oferecido pelo REMADIH dá ampla autonomia aos seus usuários: a eles oferece não só o poder de escolha do material que melhor se adequa aos objetivos de suas aulas, como também o de ensinar História. Nesse ponto, o repositório se apresenta como um fio condutor na intercessão das diferentes arenas da História Pública:

Convencional e de senso comum, rotineira, congelada e hipernormal, [...] a “produção didática” parece resistir à modulação das condições concretas de uso e consumo em ambiente escolar. O livro didático, e com ele as aulas de História em seu conjunto, a despeito do rico diálogo que eventualmente mantenham com as discussões acadêmicas, expressam suas próprias idiossincrasias, de resto “transmitidas dogmáticamente nos bancos escolares” (Albieri, 2011, p. 21). E se, porém, em lugar dessa metáfora da historiografia saindo pelos poros da sociedade e da cultura (nos movimentos sociais, na produção cultural e na escola), a História Pública proporcionasse, de fato, a oportunidade de um diálogo verdadeiro em que a História tanto fala quanto escuta, permitindo, também que falem outros sujeitos e outras práticas? Que vozes estariam particularmente habilitadas a falar nessa relação entre História Pública e Educação? (Andrade; Andrade, 2016, p.178).

Os questionamentos de Everardo Paiva e Nívea Andrade são desafiadores se pensarmos na produção didática apenas em seu formato tradicional: o livro, seja ele impresso ou digital, mas que seja construído no esquema clássico que combina texto, imagem e atividade. Parece-nos que, em razão das diferentes possibilidades de acessar a informação

pelos TICs que tanto atraem o público da Educação Básica e que vem tornando pouco atraente o conteúdo escolar, precisamos repensar o modelo do material didático de História. Nesse particular, podemos considerar que o REMADIH se apresenta como um grande livro didático digital; porém, não com a forma clássica, mas como um grande menu de conteúdo a ser utilizado ao sabor dos objetivos que o docente, e não o autor do livro, estabelece para a aula.

Afinal, além de proporcionar práticas mais autônomas aos docentes, o REMADIH também faculta a autoria compartilhada da História. De que forma? O usuário leva as ferramentas didáticas disponibilizadas no site para a sala de aula e, lá, a partir de sua mediação, elas podem ser trabalhadas não como veículo de uma “fala oficial”, como acontece no livro didático, mas como instrumentos para a elaboração do saber histórico juntamente com os alunos. Portanto, o repositório é uma proposta de História Pública para os professores e, ao mesmo tempo, com professores e alunos. E como o site disponibiliza um conteúdo de qualidade e pertencente ao universo da historiografia feita por profissionais (fontes históricas e textos historiográficos), a autoria da História no ambiente escolar poderá resguardar os princípios da produção do conhecimento histórico, ou seja, não abandonará os “procedimentos preocupados com a seriedade e o caráter analítico na busca de uma produção de conhecimento marcada por compromissos éticos e profissionais” (Rovai, 2018, p. 188). Afinal, a história para ou com o público não precisa estar ao rés do chão.

Aliás, a experiência tem mostrado que o REMADIH inspira novas metodologias, como também a formação continuada. Foi a partir do submenu Mais História na internet que um dos usuários chegou a um acervo de fontes históricas sobre a Revolução Francesa que despertou seu interesse por um tema de pesquisa. Disso resultou um Trabalho de Conclusão de Curso e um projeto de pesquisa para pós-graduação, uma mostra do potencial que a História Digital tem na ampliação dos horizontes temáticos da pesquisa em História no Brasil,⁸ principalmente

8 Sobre o tema ver LUCCHESI, Anita; CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. op. cit., p. 149-163.

quando os recursos para a pesquisa estão cada vez mais escassos (Lucchesi; Carvalho, 2016).

Considerações finais

Proporcionar experiências como essas de forma gratuita demonstra que o REMADIIH está cumprindo uma função social de fundamental importância em um país onde a Educação pública sofre com a falta de atenção dos governos. E não é sem razão que os estudiosos da História Pública chamam a atenção para o potencial que ela tem de promover uma produção de conhecimento mais democrática, assim como a democratização do acesso ao saber histórico⁹.

O site democratiza o acesso à informação e a um conteúdo didático de qualidade em um país onde quem os oferta são empresas da indústria cultural que focam apenas uma parte do público que compõe a Educação. Afinal, não é novidade que as editoras que comercializam livros e apostilas didáticas destinam seus produtos para alunos e não para professores. Em geral, é um material caro e, em sua maior parte, formado com conteúdo de domínio público. O repositório, em contrapartida, oferece gratuitamente instrumentos pedagógicos com a mesma qualidade dos livros didáticos e com foco na autonomia de ensinar. E esse é, talvez, o fator que mais motiva os idealizadores do REMADIIH a lutarem contra todas as dificuldades para que o site continue ativo e, assim, seja mais uma boa semente na seara do saber que transforma a vida.

Referências

ANDRADE, Everardo Paiva de; ANDRADE, Nívea. História pública e educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São

9 Observações feitas, respectivamente, por LUCCHESI, Anita; CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. op. cit., p. 149-163; FONSECA, Thais Nívia de Lima e. op. cit., p. 185-194.

Paulo: Letra e voz, 2016.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: Conceitos, história e perspectivas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1085-1091, 2009.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Ensino de história, mídia e história pública. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e voz, 2016.

GRINBERG, Keila. Historiadores para quê? *Ciência Hoje Online*. 09/03/2012. Disponível em <https://cienciahoje.org.br/coluna/historiadores-para-que/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LUCCHESI, Anita; CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História digital: reflexões, experiências e perspectivas. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e voz, 2016.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 37, n. 74, p. 01-20, 2017.

OGASSAWARA, Juliana Sayuri; BORGES, Viviane Andrade. O historiador e a mídia: diálogos e disputas na arena da história pública. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 39, n. 80, p. 37-59, 2019.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Publicizar sem simplificar: o historiador como mediador ético. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia (org.). *História Pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

SABEH, Luiz Antonio et al. As novas mídias e o ensino de História: as experiências do PIBID-História da UNIFAL-MG e de ações de extensão no uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino de História. *Extramuros*. Petrolina, v. 8, n. 2, p. 265-279, 2020.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e voz, 2016.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

“DEMOCRATIZAR A HISTÓRIA É TORNÁ-LA PÚBLICA”

A EXPERIÊNCIA DO PROJETO *HISTÓRIA AO AR LIVRE* NO RECIFE

Rodrigo Bione

O projeto *História ao Ar Livre* surgiu no Recife, em 2015, e consiste na realização de aulas gratuitas de história em espaços públicos, de maneira lúdica e crítica, com o uso de músicas e poesias. Além disso, cada edição conta com uma enorme diversidade de convidados e convidadas que ampliam as discussões sobre os temas como ditadura, gênero, cidadania e direitos humanos.

A proposta foi originalmente criada por Paulo Ferraz e pelo autor deste texto, e, após algumas edições, passou a contar também com Júlia Ribeiro como integrante, sendo todos professores da educação básica. Ao longo dos anos de existência, foram realizadas edições em vários ambientes e espaços públicos do Recife. O estímulo ao uso e valorização dos espaços públicos, inclusive, é um dos pilares do projeto. Defendemos que uma cidade viva é aquela em que os seus cidadãos e cidadãs sintam-se conectados às suas áreas comuns, criando assim uma memória afetiva em relação aos mais diversos ambientes. Isso estimula um desejo real e espontâneo de preservar e valorizar o patrimônio público. Em nossas chamadas para as edições, inclusive, é comum que ressaltemos a importância de se “ocupar a cidade com cultura”. A abordagem dos temas selecionados envolve a adoção de uma postura pautada por reflexões, problematizações e contextualizações.

O projeto busca valorizar o combate aos mais diversos sentidos comuns, assim como defende a percepção de que o ensino crítico da história é pré-requisito fundamental para a formação de uma sociedade mais justa, humana e inclusiva. Ao mesmo tempo em que o *História ao Ar Livre* sempre procurou levar o conhecimento historiográfico para fora dos redutos universitários, o fez procurando valorizar a produção de excelente qualidade realizada pelos pensadores e pensadoras que

dedicam as suas vidas e os seus trabalhos ao desenvolvimento acadêmico e intelectual do país.

A ideia de realizar aulas menos “claustrofóbicas” possui um sentido literal e outro simbólico. Os ambientes abertos e acolhedores se somam à possibilidade de se trabalhar assuntos e temáticas que não estão “presos” a nenhuma ementa de vestibulares ou de avaliações de colégios. Essa liberdade traz a chance de pautar de forma ampla discussões importantíssimas conectadas com matérias como cidadania e respeito aos direitos humanos. Nesse sentido, a ideia de história pública se pauta na criação de processos dialógicos diretamente com o público escolar e não escolar, num espaço e numa interação aberta em que todos podem se colocar, opinar, compartilhar suas experiências, sem que se abandone a perspectiva da ciência histórica, como afirma Marta Rovai (2018).

A ideia das aulas públicas, em lugares frequentados pela população do Recife, pautou-se pelo posicionamento de se criar processos de discussão mais democráticos sobre o conhecimento histórico, além da universidade e da própria escola, estimulando e provocando debates sobre temas fundamentais relacionados a fatos históricos em sua relação com o presente e com os direitos humanos, sem que isso signifique aceitar simplismos e o senso comum pautado pelos negacionismos e pela intolerância (Rovai, 2018).

O Planejamento, a Imprevisibilidade e a Ludicidade

A experiência do *História ao Ar Livre* demonstra como a realização de aulas dinâmicas e interativas pode ser útil para ajudar no desenvolvimento de um “amor pelo conhecimento” por parte dos participantes. O uso das músicas, as poesias declamadas, a grande diversidade dos participantes, os múltiplos pontos de vista que são expostos, tudo isso ajuda a criar uma atmosfera de fertilidade de pensamento que acaba trazendo inúmeras possibilidades para as aulas. Por isso, para que uma edição tenha boa adesão e gere memórias positivas, é importante entender e planejar bem a dinâmica da aula, tendo em vista o objetivo de que os presentes se sintam parte integrante do próprio evento. Por isso, cada tema pensa também o lugar onde será

realizada a apresentação, assim como a possibilidade de se utilizar as tecnologias, como aparelho de som, instrumentos musicais, além da abordagem dialógica e do acolhimento do público.

Uma das dificuldades do planejamento envolve a ausência de energia elétrica em vários dos locais selecionados para os eventos. Nas primeiras edições, a solução encontrada foi a compra de uma caixa de som movida a bateria, mas, com o crescimento do projeto - as edições passaram a ter entre 500 e 700 pessoas presentes -, passou a ser necessário alugar geradores e um sistema de som mais profissional. Para tornar o projeto autossustentável e bancar esses custos, o *História ao Ar Livre* desenvolveu uma marca e passou a vender camisetas em suas edições, o que se mostrou uma estratégia bem sucedida e permitiu a continuidade do projeto com uma estrutura mais adequada, tornando as aulas mais interessantes. Uma das camisetas, por exemplo, estampava o logo do grupo e uma frase criada pela professora Júlia Ribeiro: "Democratizar a História é torná-la pública". Esse se tornou um dos lemas do projeto.

Um dos aspectos mais fascinantes do *História ao Ar Livre* é a imprevisibilidade de cada edição. Como as aulas ocorrem em ambientes públicos e abertos, é natural que os integrantes do projeto não tenham controle sobre a presença das pessoas e que muitas situações inesperadas ocorram. Um exemplo marcante, a título de ilustração, foi quando um artista que trabalha de maneira itinerante nas ruas, conhecido como Alexandre Vara-Pau, por acaso se encontrava na Praça do Derby durante uma das edições e aproveitou o público presente para realizar uma apresentação de improviso que emocionou a todos os participantes. Esse foi um daqueles presentes do destino que acrescentou muito ao momento.

Um ponto importante é que as músicas e poesias são parte integrante da aula, e não apenas uma estratégia para dinamizar os eventos. Cada uma delas é selecionada cuidadosamente para cumprir uma função didática específica. Numa das edições, chamada "A Primavera dos Corações e Consciências: 1968 e 1969", onde abordamos os inúmeros movimentos e lutas que marcaram o período, apenas tocamos músicas compostas nesses dois anos, por exemplo. Com isso, tentamos apresentar um pouco do fértil ambiente cultural da época.

Em outra edição, que teve como tema “Em tempos de intolerância: História e Amor”, buscamos apresentar músicas que fizessem referência às mais variadas possibilidades de amor (romântico, fraterno, filial, a causas e movimentos, etc.). Consideramos válido ressaltar a importância do respeito e aceitação às mais diversas formas de amor como parâmetro para uma sociedade mais justa e menos violenta. Essa edição específica ainda carrega um simbolismo enorme para nós: foi a última antes de Luiz Paulo, um dos três integrantes do projeto, embarcar para um doutorado nos Estados Unidos. Ressalto que, apesar disso, ele continua sendo membro ativo e atuante do *História ao Ar Live*. Finalizamos já à noite tocando “Flutua” de Johnny Hooker, e nos emocionamos bastante com as centenas de vozes que cantavam e balançavam lanternas de celulares ligadas para iluminar a escuridão. Apenas a título de informação, escolhemos a música “pelas ruas que andei”, do compositor pernambucano Alceu Valença, como uma espécie de hino informal do *História ao Ar Livre*. Essa canção faz referência a inúmeras ruas e bairros do Recife, e consideramos que ela simboliza bem aquilo que o projeto defende.

O uso dos espaços públicos

São muitas as cidades ao longo do Brasil em que os espaços públicos não são devidamente utilizados e valorizados. Aspectos como a insegurança, a violência, o medo, heranças culturais excludentes e de segregação, dentre outros, acabam sendo cruciais para que tenhamos ambientes urbanos precarizados e insalubres. Por motivos diversos, políticas públicas de incentivo ao uso dos espaços públicos, infelizmente, são escassas e insuficientes.

É nesse contexto que o *História ao Ar Livre* tem como uma de suas missões a conscientização acerca da importância da valorização dos ambientes comuns, já que percebemos inúmeros benefícios sociais e culturais advindos da construção de cidades mais inclusivas e coletivas. Baseado nisso, um dos momentos que são sempre marcantes para nós ocorre quando, no início de cada edição, pedimos para que as pessoas presentes que já vivenciaram o espaço público onde a aula específica é realizada levantem as mãos. Frisamos que, com isso, estamos perguntando

sobre aqueles que efetivamente aproveitaram o ambiente, e não os que apenas passaram brevemente por ele. Infelizmente, sempre temos uma minoria de pessoas que se manifestam positivamente, o que demonstra a preocupante subutilização das áreas comuns. A mera pergunta causa um impacto por si só nos presentes, visto que boa parte nunca tinha refletido sobre a não-utilização desses espaços. É comum, inclusive, que muitos venham até nós posteriormente agradecer pela reflexão, mostrando-se interessados e comprometidos a mudar essa postura.

Por isso, para nós é bastante gratificante quando recebemos relatos como o que reproduzo abaixo, que foi feito por uma jovem, presente em uma das edições do projeto e que nos foi enviado através das redes sociais:

Me dei conta de que nunca havia me sentado no gramado da praça do Derby. É a minha cidade, é onde eu nasci, de onde eu vim, e eu nunca tinha me sentado ali. Não pude deixar de sorrir admirando aquelas árvores tão lindas e com tanto pra contar, nem de fechar os olhos pra sentir aquele vento bonito soprando os meus cabelos. Foi a primavera. É a primavera. Foi maravilhoso ver tantos pares de olhos apaixonados, tantas vozes cantando, sorrindo, amando... Que coisa linda! Hoje eu conheci o jovem vara pau, o grande poeta palhaço da Bahia, que por suas andanças foi parar no Recife e declamou o sentimento do mundo dele. Do nosso. Tão lindo. Foi bonito demais ver pessoas da minha idade, adultos e senhores juntos. ' - Eu lembro do que ele disse, mocinha. Eu tinha dez anos nessa época'. Fazer parte disso foi indescritível. A história sem muros, cheia de pontes e de poesia, num lugar que é mais poesia ainda! Não dá pra segurar essa primavera. Primavera dos corações e das consciências. Foi um amor estar lá. Eu amo aquele céu!

As temáticas abordadas

A definição dos temas de cada edição é de grande relevância para garantir uma experiência significativa para os participantes. Por essa razão, buscamos priorizar temáticas que fujam ao lugar-comum, e que permitam abordagens amplas e críticas. Em nossas primeiras duas edições, procuramos explorar a História do Brasil no século XX através da música, e fizemos análises acerca de diversos momentos sócio-

político-culturais, utilizando músicas de Pixinguinha, Noel Rosa, Luiz Gonzaga, Novos Baianos, Chico Buarque, dentre outras, como forma de apresentar um panorama cultural amplo para os participantes. Foi muito comovente para nós quando, ao final da primeira edição, fomos abordados por um senhor que aparentava possuir cerca de 70 ou 80 anos, e que, com lágrimas nos olhos, nos disse que estava simplesmente passeando pelo local na hora e que acabou assistindo a toda a edição. Ele nos relatou que se emocionou ao lembrar muitos temas e músicas que marcaram a sua vida.

Outra lembrança interessante desse início foi quando uma pessoa que trabalhava como guardador de carros nos ouviu tocando Odair José e acabou cantando conosco. Após o término da música, ele contou um pouco de sua história, o que marcou muitos dos jovens presentes, visto que o local onde a edição ocorreu fica numa área residencial, próxima a muitos colégios. Alguns dos participantes vieram nos contar que passavam todos os dias pelo local e nunca haviam notado a sua presença, e muito menos se interessado por sua vida.

Também realizamos algumas edições em que tratamos da História de Pernambuco, visando com isso promover uma maior conexão e memória afetiva entre os participantes e a história e os espaços públicos locais. Gilberto Freyre (2007, p.68), inclusive, já ressaltava décadas atrás “o velho hábito recifense de ao ar livre se discutir política, se conversar sobre literatura, opereta ou corrida de cavalo, se realizarem transações comerciais, as mais graúdas”. Em 2017, por exemplo, houve uma edição em homenagem ao bicentenário da Revolução Pernambucana de 1817, além de uma participação no aniversário de cinco anos do movimento Ocupe Estelita, onde abordamos o tema “Pernambuco: uma história de luta”, conectando a aula aos inúmeros movimentos, revoltas e revoluções que marcaram a história do referido estado. O Ocupe Estelita foi um movimento bastante amplo e fértil que lutou por anos pelo direito à cidade, pelo respeito às normas ambientais e urbanísticas, pelo combate à especulação imobiliária, pela construção de uma cidade mais humana e inclusiva e pela valorização do patrimônio histórico, temáticas muito valorizadas por nós que fazemos o História

ao Ar Livre, e nos sentimos honrados por termos tido a oportunidade de dar uma pequena contribuição para essa luta que tanto nos representa.

Os temas mais desafiadores, contudo, foram aqueles mais amplos, que mais fugiram ao senso comum, e que envolviam uma série de escolhas sobre a abordagem e o escopo do que seria tratado. Um deles, nomeado "Uma história sobre mulheres", foi conduzido pela professora Júlia Ribeiro, e contou com a participação de movimentos sociais feministas, além de professoras e poetisas. Houve também a participação de Irene Cardoso Souza, promotora de justiça que atualmente coordena o GT de racismo do Ministério Público de Pernambuco. Um dos momentos mais marcantes do *História ao Ar Livre* foi quando Aurora Jamelo, mulher trans, atriz e escritora nos emocionou ao declamar algumas de suas obras.

Conectados com o clima político, realizamos, em setembro de 2018, uma edição intitulada "Histórias que não devem ser esquecidas: 1964 - 1985", em que trouxemos uma abordagem ampla sobre o período da ditadura militar. A escolha do local foi simbólica, em frente ao monumento "Tortura nunca mais", na rua da Aurora. A condução dessa aula foi realizada pelo historiador Paulo Cesar Gomes (2019), idealizador e líder do excelente projeto "História da Ditadura"¹. Como sempre, a imprevisibilidade se fez presente, acrescentando um toque de acaso que nos tocou bastante. Enquanto estávamos executando a música "Cálice", houve um problema no sistema de som, que passou a emitir sons que pareciam bombas explodindo. Os presentes se emocionaram acreditando que esse efeito foi planejado, mas não foi o que aconteceu. Fomos unânimes em considerar que essa "falha" foi muito bem vinda, adicionando um elemento que, apesar de imprevisto, estava contextualizado em relação à temática da aula.

Uma das edições mais desafiadoras foi denominada "Ouvindo as pancadas das águas do mar: o mar e suas histórias". O título evoca uma ciranda de Lia de Itamaracá, grande expoente da cultura pernambucana

1 HERMETO, Miriam. Brasis (en)cantados: ensino de história e canção popular, territórios de uma história pública. In: MAUAD, Ana M.; ALMEIDA, Juniele R.; SANTHIAGO, Ricardo. História pública no Brasil: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p.107-116.

e brasileira, e ocorreu, literalmente, na beira da praia. No dia do evento, estava ventando muito, e, com a areia úmida por conta do mar, foi bem difícil fixar qualquer estrutura, por menor que ela fosse. Para nossa sorte, o dono de uma barraca que vendia bebidas na praia aceitou nos ceder alguns guarda-sóis por algumas horas, e assim tivemos o básico para proteger o equipamento de som, já que, em decorrência da ventania, não conseguimos fixar o toldo que costumamos usar em nossas aulas. Foi uma sensação inesquecível ministrar uma aula em que estivemos tão próximos do mar que, às vezes, tínhamos nossos pés molhados pelas ondas!

A Replicabilidade do projeto *História ao Ar Livre*

Sempre foi um desejo do *História ao Ar Livre* que outros projetos da mesma natureza surgissem nas mais diversas localidades do país. Acreditamos que esse modelo de vivenciar o conhecimento e a história pode servir como um propulsor para ajudar os estudantes a criarem um carinho pelo estudo e pelo conhecimento historiográfico. A paixão pelo saber pode ser um poderoso mecanismo de transformação de vidas e a base de uma história pública. Como afirmou Miriam Hermeto (2016), ao pensar sobre suas aulas públicas com canções de protestos contra a ditadura militar (1964-84), as práticas voltadas à interação com o público, no caso por meio da música, significa aliar as dimensões materiais, explicativas, descritivas, dialógicas e sensíveis na divulgação do conhecimento histórica.

Para auxiliar na ampliação desse processo, elaboramos documentos baseados nas nossas experiências e vivências ao longo dos anos, com o intuito de facilitar aos professores e professoras que desejem implementar projetos semelhantes em suas cidades. Ainda que seja evidente que cada nova iniciativa vai ter uma feição própria, conectada às pessoas que a conduzirão, consideramos válido levantar pontos que podem colaborar para uma implementação mais serena desses movimentos.

É importante destacar que, ao longo dos anos, adquirimos - muitas vezes através de nossos erros - conhecimentos que podem trazer caminhos mais simples para aqueles e aquelas que desejem se aventurar

por vias semelhantes. Muitas são as dificuldades: licenciamentos públicos necessários para realizar uma edição, formas de financiar os equipamentos utilizados, maneiras de atingir o público através das redes sociais, orientações prévias, para que os presentes possam vivenciar uma experiência mais marcante e agradável, questões acerca do planejamento e execução das aulas, definição de temáticas, escolha de convidados e convidadas, seleção de repertório, etc. Por isso, entendemos que o compartilhamento dessas experiências alcançadas ao longo dos anos pode ser útil e benéfica, e sempre nos colocamos à disposição para ajudar quaisquer interessados.

Considerações finais

O *História ao Ar Livre* já ultrapassou meia década de eventos públicos gratuitos e sem nenhum tipo de financiamento ou patrocínio, mostrando com isso que, apesar das dificuldades e da falta de apoio institucional ou governamental, é possível desenvolver projetos que contribuam para democratizar a cultura e o conhecimento. Com a pandemia, fizemos uma pausa temporária nos eventos, já que eles, por sua própria natureza, promovem aglomerações. Temos a esperança de que, com o avanço da vacinação, seja possível retomar as edições presenciais em breve. Só o faremos, contudo, quando for sanitariamente seguro, visto que a promoção da cidadania faz parte do espírito do projeto.

Ao longo dos anos, a vivência e a experiência que adquirimos com o projeto contribuiu bastante para a nossa própria formação e nos fez aprender muito sobre didática, relação com o conhecimento, interação com pessoas bastante diversas entre si, desenvolvimento de temáticas não-convencionais, promoção de eventos de ensino públicos, dentre outras coisas às quais somos muito gratos. Afirmo com toda a tranquilidade que o *História ao Ar Livre* foi um dos capítulos mais belos e intensos de minha vida - ao ponto de ter tatuado o logo do projeto em minha pele - e me anima bastante perceber que o desejo de continuar, experimentar e promover novas edições só cresce. Como sempre dizemos ao final de cada edição, vida longa ao projeto, e que sempre lembremos que “democratizar a história é torná-la pública”.

Referências

FREYRE, Gilberto. *Guia Prático, Histórico e Sentimental da Cidade do Recife*. São Paulo: Global, 2007. 5a edição. p. 68.

GOMES, Paulo C. História da ditadura: como tratar de regimes ditatoriais com o grande público. In: CARVALHO, Bruno L. P.; TEIXEIRA, Ana P. *História pública e divulgação de história*. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

HERMETO, Miriam. Brasis (en)cantados: ensino de história e canção popular, territórios de uma história pública. In: MAUAD, Ana M.; ALMEIDA, Juniele R.; SANTHIAGO, Ricardo. *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p.107-116.

ROVAI, Marta G. O. Publicizar sem simplificar: o historiador como mediador ético. In: ALMEIDA, Juniele R.; MENESES, Sônia. *História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p.185-195.

VOLTAR AO SUMÁRIO ☞

PARTE 4

HISTÓRIA PÚBLICA E ORALIDADES

HISTÓRIA PÚBLICA E GÊNERO

ESCUTAS E ESCRITAS COM A COLABORAÇÃO DE MULHERES VENDEDORAS DE PEQUI EM GOIÁS

Kenia E. Gusmão Medeiros e Alvaro Ribeiro Regiani

Neste texto, contamos um pouco sobre nossa primeira pesquisa fazendo história pública. Desenvolvemos essa pesquisa do primeiro semestre de 2020 ao primeiro semestre de 2021, entrevistando e escrevendo sobre mulheres goianas que trabalham com a venda do pequi em um trecho da rodovia BR-020. Essa pesquisa consistiu no registro dessa atividade de trabalho informal desenvolvida por mulheres trabalhadoras, considerando aspectos sociais relacionados à dimensão de gênero.

Há alguns anos já sabíamos dessa atividade realizada por essas mulheres e já tínhamos ouvido relatos de terceiros sobre a importância dessa renda para essas trabalhadoras. Podemos afirmar, então, que nossa curiosidade sobre as histórias de vida dessas mulheres já existia há algum tempo, porém começamos esse registro no tempo inseguro da pandemia de Covid-19.

Durante os primeiros meses de emergência na saúde pública, professores(as), pesquisadores(as) e estudantes ressignificaram os meios de contato e o espaço virtual, que já era antes utilizado de modo complementar, mas acabou se constituindo na principal forma de continuidade das atividades acadêmicas. Foi nesse contexto que soubemos de um curso de extensão da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), que teria como tema a história pública e seria ofertado pela professora Marta Gouveia de Oliveira Rovai. A procura por inscrições foi tão grande que o curso teve que ser oferecido por uma rede social, para que mais pessoas pudessem participar, já que naquele momento muitas plataformas apresentavam restrições no número possível de participantes.

A partir das aulas e debates que vivemos com a professora Marta Rovai e os colegas participantes, começamos a elaboração do roteiro

pelo qual desenvolveríamos nossa pesquisa. Após o final do curso, a professora Marta Rovai e o professor Michel Kobelinski organizaram um grupo de estudos para os participantes do curso que tivessem intenção de conhecer mais sobre teorias e práticas de história pública. Nas reuniões semanais desse grupo, pudemos aprofundar conceitos que fomos incorporando em nossa pesquisa. Desse modo, podemos afirmar que as perspectivas abertas pela história pública foram fundamentais para a construção de nosso percurso.

Conseguimos, por intermédio de um ex-aluno, o contato de uma primeira vendedora de pequi, que nos ajudou a falar com outras trabalhadoras. Fizemos contato inicial com 30 mulheres, nem todas responderam; algumas alegaram não ter tempo para falar conosco e outras disseram que gostariam de conversar. Devido às questões sanitárias, tivemos que lidar com algumas limitações e necessidades de adequações para que o trabalho pudesse ser realizado. Todo o contato realizado entre pesquisadores e colaboradoras ocorreu de modo virtual. As primeiras conversas, identificação dos pesquisadores, explicação do projeto para as colaboradoras, entrevistas e pedidos de autorização para uso das conversas foram feitos de modo remoto. Evidentemente, o contato apenas na modalidade virtual trouxe certas dificuldades e não representou a situação ideal de interação, mas no contexto pandêmico, não poderíamos expor nossas colaboradoras e nós mesmos ao risco de contágio pela Covid-19. Nem todas que aceitaram participar realmente o fizeram, pois havia ainda dificuldades de acesso à internet, ferramenta da qual dependiam nossos diálogos à distância.

O primeiro contato foi para apresentação do projeto e convite à participação. Depois fizemos algumas perguntas gerais direcionadas à todas com o objetivo de conseguirmos elaborar uma média de idade; saber sobre quanto tempo cada uma estava trabalhando com a venda de pequis e quais delas mantinham outras ocupações. Entrevistamos em profundidade sete mulheres. Utilizamos os nomes reais, já que nossas colaboradoras não se opuseram.

No grupo de estudos do qual participamos como desdobramento do curso de história pública ministrado pela professora Marta Rovai, ouvimos diversos pesquisadores (as) sobre suas diferentes

práticas de história pública. A riqueza de temas, experiências e modos de fazer fazia de cada encontro, um momento de surpresa com as possibilidades abertas pelo campo. Em comum, entendemos que os projetos de pesquisa apresentados tinham a intenção de realizar uma História em diálogo e colaboração com diferentes públicos que têm suas próprias concepções sobre o passado.

Esses debates com colegas que já realizavam pesquisas em história pública, nos possibilitaram, dentre outras coisas, entender as convergências do campo com a história oral. Assim, ao ouvirmos nossas colaboradoras, buscamos conceber a potência da oralidade como recurso para aproximação de modos diferentes de lidar com o passado e como meio para o desenvolvimento de uma pesquisa com a qual pudéssemos despertar o interesse de públicos incomuns. Assim, o que aprendemos com a história pública nos possibilitou realizar o que Ricardo Santhiago define como um dos aspectos que a unem com a história oral, uma espécie de conciliação entre tipos de comunicação que circulam pela sociedade:

Em ambos os casos, compreendi a história pública como uma possibilidade de conciliação entre a comunicação pessoal, íntima, que a entrevista de história oral possibilita, e a comunicação social, facultada pelas mídias que difundem conhecimento histórico para um público mais amplo (Santhiago, 2018, p.296).

Pelas práticas de história pública sobre as quais estudamos, compreendemos que para tratarmos de histórias de vida e de um bem cultural, seria importante fazer uma História que tivesse relação de proximidade com as próprias colaboradoras e também com um público pretendido, ou seja, que a colaboração fosse como definiram José Sebe Bom Meihy e Fabíola Holanda (2007) “processo de interação em *lato sensu*”.

Esse público por nós desejado, obviamente incluía pessoas do meio acadêmico, mas não se limitava a ele. Desde a primeira escrita, buscamos fazer um texto que pudesse despertar o interesse e ser compreensível para um público maior, pois percebemos na história

pública o que Ricardo Santhiago descreve como uma capacidade de “animar uma reflexão com consequências práticas” (Santhiago, 2018, p. 305). Essas consequências práticas podem se referir às nossas próprias práticas enquanto pesquisadores e também na aproximação da História com as percepções de passado que circulam pela sociedade.

Entendendo a importância da problematização das condições de produção para a história pública, buscamos registrar as experiências dessas mulheres no tempo, demonstrando questões sociais, culturais, econômicas e de gênero que elas nos diziam ser importantes e que sabíamos que poderiam promover debates públicos. Buscamos, desse modo, evidenciar nos textos as questões que elas consideravam importantes e como isso nos era frequentemente lembrado, orientados pela afirmação de Marta Rovai:

Nosso trabalho trata com fontes vivas, humanas, e que, portanto, devem ser entendidas como mais do que um objeto, um sujeito que pensa, sente, seleciona e interpreta sua própria existência. Como alguém que também nos analisa e que vê em nós a possibilidade de se tornar visível num mundo de excessos de imagens e palavras (Rovai, 2015, p.113).

Durante as conversas, cada vez mais foi se tornando evidente que muitas categorias não eram suficientemente específicas para entendermos as realidades narradas por aquelas mulheres, pois, “...a história de vida como um documento que é, por si só, único e valioso, aspecto que não podemos negligenciar na busca de generalizações” (Patai, 2010, p. 21). Suas compreensões sobre as relações de gênero, sobre feminismos, por exemplo, indicavam-nos constituições de sentido amparadas em questões ligadas à vida prática e de resistências possíveis. Neste texto trazemos as falas de quatro mulheres que colaboraram conosco: Elen; Lariza; Rosa e Rosilene.

A importância cultural do pequi em Goiás

O pequi em Goiás representa um bem cultural. Patrimônios históricos e culturais dizem respeito às identidades e às camadas de

passado que estão incrustadas em cada presente, mas além de tudo, dizem respeito à necessidade da preservação de vínculos entre passado e presente. De um produto do patrimônio, desdobram-se práticas e saberes, que também constituem traços identitários importantes; nesse caso, como o conhecimento sobre os tempos naturais, a produção de produtos derivados, o receituário tradicional e suas atualizações e os usos medicinais do pequi.

A ideia de patrimônio deve nos dar a dimensão da consistência inseparável da cultura e de sua construção social, da memória e de sua ética, da política e das escolhas coletivas [...] Não se pode, assim, dimensionar o patrimônio de uma sociedade sem considerar as suas escolhas, a construção seletiva da memória social. É, portanto, em um fundamento ético que se percorre o caminho da interpretação dos patrimônios culturais. Tornar inteligível o patrimônio de um grupo social ou de um povo é, em síntese, dar sentido a um repertório de valores que identificam essa sociedade (Meneses, 2013, p.6)

Nosso sentido de regionalidade também se forma a partir de práticas, modos de fazer e de viver que definem nossas identidades, sendo assim, o pequi está em memórias de infância, nas receitas de família, nas imagens formadas sobre o cerrado e em atividades de trabalho.

Refletir sobre as práticas alimentares na história é entender a alimentação e seu processo de construção histórica como uma linguagem que expressa vocábulos, gramáticas, sintaxes e retóricas, apresentando-os, respectivamente, em produtos, receitas, cardápios e comportamentos (Montanari, 2009, p.11). Fazer história sobre os processos que envolvem a alimentação – a necessidade, o gosto e os artefatos – é reconhecer no ato de alimentar e em todo o aparato material e simbólico que lhe dá conformação histórica, não apenas as representações de pessoas e de sociedades, mas a própria constituição do humano (Meneses, 2016, p.15)

Na cultura alimentar, as receitas passadas entre gerações de uma mesma família, as tradicionais de uma cidade ou as que figuram em narrativas de origem, fazem parte de constituições identitárias e culturais e mesmo a definição do que é comestível, faz parte dessas

configurações. Como afirma Michel de Certeau: “Mesmo cru e colhido diretamente da árvore, o fruto já é um alimento culturalizado, antes de qualquer preparação e pelo simples fato de ser tido como comestível” (Certeau, 2013, p.232).

O pequi, em Goiás, é extremamente valorizado e a sua procura é grande, sendo também comumente incorporado em preparos de outros alimentos. Ele é visto e vivido como um símbolo da culinária goiana, é celebrado em ambientes de cozinha e sociabilidade públicos e privados. Na primeira edição do clássico livro *A cozinha Goiana: estudo e receitaário*, de Bariani Ortêncio, datada do ano de 1967, o pequi aparece em diversas referências, como: arroz com pequi; arroz com pequi e carne; pequis inteiros em conserva e pequis lavrados em conserva. Nessa obra, Ortêncio registrou receitas típicas de Goiás e também versões goianas de pratos presentes em outras partes do país, construindo um argumento sobre a goianidade a partir dos modos de fazer e consumir esses alimentos¹.

No nosso entendimento, a importância do pequi para o povo goiano consiste em um dos aspectos pelos quais torna-se relevante fazer um registro da história de mulheres que trabalham com essa tradição alimentar, pois, elas trabalham com um dos símbolos da cultura do estado. O pequi foi um eixo temático, pelo qual puxamos outros fios e tramas das histórias de vida dessas trabalhadoras. A percepção de que elas eram a maioria entre vendedores, também nos apontava para uma possível questão de gênero a ser investigada. Identificamos também nessa pesquisa, uma possibilidade de registro histórico do trabalho informal e das desigualdades sociais na região do Nordeste goiano. Como aspecto de relevância dessa pesquisa, podemos ainda considerar a argumentação de Losandro Tedeschi, que versa sobre a importância política de uma prática investigativa que inclua, valorize e ofereça protagonismo a vozes frequentemente silenciadas ou esquecidas.

A escrita da história requer habilidades determinadas, o uso de critérios e métodos próprios, porém isso não quer dizer que necessariamente se deva restringir ao campo dos especialistas. A

1 CF: Ortêncio. Waldomiro Bariani. *Cozinha Goiana*. Rio de Janeiro: 1ª Edição, Ed. Brasilart, 1967.

sociedade em seu conjunto, como protagonista vital, não pode ser excluída dessa atividade. Do contrário, teríamos uma história incompleta parcializada, despojada das vozes dos grupos sociais – tais como as mulheres, os indígenas, afrodescendentes – sujeitos indiscutíveis de sua própria história. É por isso que a história oral dá às fontes orais um valor central e recupera deste modo um espaço para a história não oficial (Tedeschi, 2014, p.15)

Em pequenas barracas, as trabalhadoras anunciam pequis, conservas feitas com o fruto e frutas típicas do Cerrado. Essa atividade já significa uma movimentação econômica de caráter sazonal bastante importante no povoado; além disso, o trabalho das vendedoras de pequi na rodovia já é conhecido pela população da região e é comumente utilizado para identificar o lugar. A atividade informal ocorre entre os meses de novembro e fevereiro. O pequi é um fruto típico do Cerrado brasileiro e parte da cultura alimentar goiana, a coleta, compra e venda se relacionam com a cultura e a memória da população.

Elen, em sua fala infere que seu trabalho tem etapas e não ocorre somente na troca da mercadoria pelo dinheiro. Para ela, as pessoas que tiverem acesso a essa pesquisa, vão conhecer mais sobre Goiás. Estudante universitária, ela aventa ainda a possibilidade de que pessoas utilizem o trabalho para outras escritas:

Não é só entregar o pequi e receber o dinheiro. Acho importante esse livro, por mais pequeno que seja o percentual de pessoas lendo, sempre tem as pessoas que *gosta e busca* saber das histórias, conhecer mais *o Goiás*, ou até mesmo pegar como base para fazer trabalho, artigo. Acho interessante também, porque tem muitas pessoas que não conhecem nosso trabalho né. Passar a saber como é realmente. (Elen).

A fala de Rosilene, transcrita abaixo, desvela uma mulher cheia de orgulho do seu trabalho e da qualidade de seu produto. Segura, ela faz sua propaganda que se desdobra em convite para conhecer a barraca da qual se orgulha:

Eu adorei o que você está escrevendo, assim que eu lembrar mais coisa te aviso. É que agora não estou tendo tempo pra pensar (risos).

Mas, adorei! Falar de pequi é um orgulho pra mim. Eu gosto muito. Quando passar por aqui, na época do pequi, *pra* conhecer minha barraca e comprar pequi, claro, o melhor pequi *do* Goiás. Se Deus quiser. Rosilene. (Rosilene).

Trabalhando com a venda de pequis e conservas, essas vendedoras lidam com um símbolo cultural muito valorizado no estado de Goiás e não querem que o desempenho dessa atividade seja confundida com disponibilidade sexual; miséria ou que seja risível. Ao contrário, querem que as pessoas saibam que seu trabalho é digno e importante em suas vidas.

Narrativas sobre o trabalho

As narrativas sobre o começo da atividade, muitas vezes, apresentaram divergências. Buscamos, contudo, evidenciar as emoções que elas tentavam evocar. A maioria situava o começo das vendas na BR, no mesmo tempo em que elas mesmas iniciaram atividade, esses possíveis conflitos nas versões, não abalam, contudo, os sentidos tecidos em suas narrativas, pois, tratando-se com fontes orais:

Não se fala, pois, de “exatidões históricas” ou “testemunhos de verdade” ou mesmo de “realidades comprovadas” e sim de visões, construções narrativas, idealizações, que são definidas na exposição dos fatos. Para muitos que nada entendem de história oral, a confiabilidade das entrevistas é fato suspeito, pois, a memória falha, erra, desvia, camufla, distorce, inventa. Mas é exatamente isso que interessa. Lembremos: o respeito à empiria expressa no fazer do documento é o tesouro buscado pela história oral capaz de revelar a subjetividade contida nas variações do parâmetro dado pelo o estabelecido como verdade (Meihy; Holanda, 2007, p.124)

As narrativas, entretanto, evidenciaram muito mais as dificuldades do dia-a-dia com esse trabalho e as possibilidades trazidas pelos ganhos financeiros. Os pequis podem ser coletados por elas mesmas ou comprados de fazendeiros e de outras pessoas que coletam os frutos no cerrado. Apesar de os ganhos se tornarem menores quando compram os pequis de outras pessoas, a maioria das vendedoras o faz,

pois a caminhada para fazer a coleta e o carregamento das caixas são considerados exaustivos:

Dá pra pegar os pequis em área aberta e nas fazendas. Nas fazendas a gente pega de metade ou compra as caixas. De metade é assim, os donos do pequi trazem, a gente vende e divide o dinheiro (Rosilene).

A maioria delas identifica na venda de pequis uma grande melhoria nas condições financeiras. Percebemos que esse trabalho tem representado para essas mulheres a possibilidade de aquisição de alguns bens materiais e de níveis variados de independência. A construção da casa própria, reformas, aquisição de mobília e permanência em cursos superiores surgiram nas entrevistas que fizemos, como tendo sido permitidas pela venda de pequi. No trecho abaixo, Rosilene fala sobre como essa renda contribui para a formação superior de sua filha:

Minha filha também vende comigo. Tem três anos que ela trabalha comigo. *Incentivei ela a vender*, não só ela mas as outras pessoas que tinham vergonha. Minha filha já terminou de construir a casa dela. *Tã* fazendo faculdade de fisioterapia. A faculdade é particular, é caro, mas a venda do pequi ajuda muito. O sonho dela é trabalhar como fisioterapeuta. Meu sonho é ver ela formada (Rosilene).

A precariedade do trabalho apareceu em muitas falas, mencionada em termos práticos. A exposição às altas temperaturas da região e a permanência por muitas horas na margem da rodovia, são algumas das dificuldades relatadas. O aspecto financeiro, entretanto, surgiu muitas vezes como motivação para o trabalho:

Na real é uma dificuldade, demora, como você vê, fica na estrada pega o sol quente. É difícil né? O que eu mais gosto nesse trabalho é no final do dia ou da semana ver o lucro desse esforço (Lariza).

Lariza busca enfatizar a dificuldade de trabalhar com o corpo exposto ao clima geralmente quente da região, mas vê no lucro que tem uma compensação para o desgaste físico. Rosa também fala sobre

como o trabalho é cansativo, mas como Lariza, enfatiza a importância da renda obtida. Rosilene relata ter deixado o povoado e ter trabalhado em duas capitais, mas também menciona que a renda obtida com os pequis trouxe transformações para sua vida. Foi recorrente entre as entrevistadas a afirmação da dignidade do trabalho desempenhado:

Trabalhei em casa de família em Brasília e depois fui pra Goiânia. Aí voltei pra cá. Resolvi voltar a estudar e terminei o ensino médio. Tive vários trabalhos. Depois dos 38 anos voltei a vender pequi, vi que dava lucro e comecei a investir nos pequis. Hoje tenho 45 anos e tenho minha casa própria construída com o dinheiro do pequi. Adoro o que faço tenho o maior orgulho de ser uma vendedora de pequi, é um serviço digno e honesto, muito sofrido, mas vale à pena (Rosilene).

Rosa também narra os aspectos duros do trabalho, dando destaque para a caminhada no cerrado para coletar os pequis, mas enfatiza que gosta do que faz e conta sobre a compra dos móveis para sua casa. Como se pode notar nessas transcrições, essas trabalhadoras enfrentam condições de trabalho difíceis, mesmo assim, consideram desenvolver um trabalho financeiramente vantajoso, especialmente porque por meio dele, conseguem realizar conquistas como casa, móveis e faculdade, por exemplo:

Tenho 40 anos, tem 10 anos que eu vendo pequi, eu pego no cerrado os pequi, essa é a parte muito difícil, porque tem que andar bastante, é muito pesado para carregar ele com a casca, eu gosto de vender pequi, através do pequi conseguir adquirir muito móveis pra minha casa. (Rosa).

Rosilene, apesar das dificuldades que nos relatou, afirmou claramente que vender pequis foi o melhor trabalho que teve, o que se torna especialmente compreensível, quando entendemos que com esse trabalho ela conseguiu construir sua casa e ajudar a filha a cursar o ensino superior:

Todos os trabalhos que tive foram bons, mas o mais difícil foi quando eu dava aulas para os idosos, no Mobral, acho que foi 2007, não

lembro mais, acho que foi em 2007 mesmo. Vou olhar na minha pasta, tenho até hoje a pasta com o material. Foram três meses, mas era só no período noturno. Cada povoado tinha uma professora e eu era do meu. Fui convidada pela diretora da escola. Eu tinha dez alunos, depois saíram dois e ficaram oito. E o melhor trabalho que eu tive, claro, foi a venda dos pequis (risos). As profissões de professora, médico e policial são as que eu mais admiro. (Rosilene).

A região do Nordeste Goiano já foi pejorativamente denominada como “o corredor da miséria”. As referências implícitas nessa definição trazem em si a estigmatização das populações de pequenas cidades distantes da capital. Mesmo carentes de políticas públicas básicas, essas cidades, povoados e suas populações não podem ser limitados a uma definição como essa. Num passado recente, a construção da BR 020, na época conhecida como a Linha Federal, impactou essa região. A rodovia foi idealizada pelo presidente Juscelino Kubitschek e planejada como obra de integração nacional que beneficiou o escoamento e a circulação de culturas e produções do Nordeste Goiano. E é nessa mesma rodovia que trabalham nossas entrevistadas.

Dificuldades financeiras e de oferta de emprego foram bastante citadas por elas. Muitas mulheres relataram ser comum que os homens do povoado saíssem para outras regiões em busca de trabalho. Muitas encontraram na venda do pequi um meio de obtenção de renda sem a necessidade de sair do povoado. Elas demonstraram estarem cientes das dificuldades e das carências da região onde vivem; mesmo assim, negavam a representação do trabalho que desempenham como uma atividade ligada à miséria. Percebemos desse modo, que havia por parte delas a intenção de falar sobre problemas sociais, mas que elas queriam demarcar onde e como a exclusão marcava suas vidas:

O Bolsa Família é muito importante, porque é um complemento, é uma ajuda. Por que aqui onde moramos não tem emprego, não tem *pra* gente poder falar, *bora* trabalhar. Tanto que os maridos da gente vão *pra* fora, vão *pra* Bahia, vão *pra* longe, *pras* fazendas, por falta de emprego mesmo. Aí o Bolsa Família é uma ajuda e tanto! Não é que sem o Bolsa Família nós passávamos fome, ou coisa parecida, mas com ele tem um complemento *pras* crianças né?

Assim, é... antigamente tinha arroz, feijão né, pagava a luz e passava no grosso. Com o Bolsa Família já tem oportunidade de comprar leite, comprar carne. Então, assim, ele é um complemento, uma ajuda bem-vinda, mesmo porque não tem emprego, né? Então, é o Bolsa Família *pra* ajudar. (Lariza)

Lariza fala sobre a importância do Bolsa Família, a ação de transferência de renda do qual era beneficiária² e esclarece sobre como esse dinheiro ajudava no orçamento doméstico, deixando claro que não vivia uma condição de fome antes do programa, mas que o mesmo permite melhorias na alimentação da família, especialmente na das crianças. As polêmicas e as informações distorcidas no que se refere ao programa Bolsa Família foram muitas desde a sua instauração. A fala de Lariza aponta para a importância do valor recebido e rejeita rótulos de miséria, que possam ser associados ao recebimento do benefício social.

Elen sintetiza em sua fala, seu desejo de compreensão, assim como também rejeita estereótipos que colocam sujeitos à margem por meio de definições que não consideram suas capacidades de autopercepção. Ela afirma, sobretudo, a dignidade do seu trabalho.

Queria que as pessoas soubessem que meu trabalho é digno, assim como os outros e que não se deve ter vergonha do trabalho, pois, muitas *pessoas* acham que as *pessoas* que ficam na beira da pista vendendo pequi estão passando fome. (Elen)

Questão de gênero e feminismos

Nas entrevistas que fizemos, questões relacionadas às dimensões e discriminações de gênero surgiram muitas vezes. Alguns homens vendem pequis na rodovia BR 020, mas as mulheres são maioria e reivindicam para si o pioneirismo dessa atividade. Algumas vendedoras com quem conversamos, acreditam que os homens sintam vergonha de

2 Em setembro de 2021 o Bolsa Família foi extinto pelo governo vigente e foi criado o programa Auxílio Brasil.

trabalhar com essa atividade, esse sentimento de constrangimento seria sobre estar no espaço público da rodovia:

Muitos homens ainda têm vergonha desse trabalho, mas também têm homens vendendo pequis aqui na rodovia. Tem família aqui que os maridos das mulheres pegam os pequis e elas vendem. No trabalho nunca me senti injustiçada por ser mulher. O importante é ter o meu próprio dinheiro. Meu sonho é ter meu próprio carro, pra eu mesma pegar os pequis. Quando eu comprar o carro, vou ter mais lucro, porque vou economizar mais, não vou precisar comprar de ninguém. (Rosilene)

Questões sobre assédios também foram apresentadas por algumas de nossas colaboradoras como um problema vivido nesse trabalho. Em suas falas, elas demonstram uma angústia na busca de entender o que faz com que pessoas desconhecidas se sintam à vontade para desrespeitá-las enquanto trabalham. Elas refletem que os assédios ocorrem por elas estarem na margem da rodovia.

No começo eu sofri assédio sim! Por conta do calor eu ia com roupas mais leves, mas aí quando começaram os assédios passei a ir com roupas mais folgadas. Agora só visto camisa longa e boné. Ano passado fui até confundida com homem (risos). É um desrespeito com quem está ali para trabalhar né? Aí já pensam outra coisa, por ser mulher e estar ali na estrada. Só pode ser essa a explicação. (Elen)

Na passagem acima, Elen nos conta sobre o olhar do outro para seu corpo de mulher trabalhadora num espaço público e de passagem. Incomodada com assédios, ela narra que passou a usar roupas largas, menos confortáveis para o clima quente, que as roupas leves que utilizava antes, mas que de algum modo, a protegiam das importunações. Ela marca de forma clara o desrespeito com seu corpo, seu trabalho e sua condição de mulher:

Eu acho que seria importante escrever sobre o trabalho das vendedoras de pequi, eu acho que é bom abordar a história, sabe? Porque em muitos lugares é uma época de ter uma renda melhor, mas

também é bom abordar sobre como eu te disse, sobre o assédio na estrada, enfim, além de trabalhar, muitas sofrem isso. Aqui sofremos muito assédio. Eu acho que vem também de homens machistas, sabe? Por as mulheres estarem na estrada às vezes acham que devem fazer um programa ou coisa parecida. É ofensa, às vezes fazem tipos de brincadeira como se tivessem pagando. Eu acho que tem muito homem machista e tem muito “filhinho de papai” também, passam humilhando as pessoas, morrendo de rir. Humilhando mesmo, por tá ali, vendendo pequi, por tá trabalhando, passam rindo, zombando da cara das pessoas. Mas no meio disso tudo, tem muitas pessoas boas que param e tratam bem. Mas é isso, o mundo não pode ser sempre bom né? (Lariza)

Machismo, questões de classe e a presença feminina num espaço público são mobilizados na fala de Lariza. Ela afirma ser importante que essa questão seja abordada, identificando em nossa comunicação uma possibilidade de denúncia do tratamento recebido enquanto trabalha. Ainda no que se refere a questões de gênero, de modo geral, foi perceptível que as entrevistadas gostam de trabalhar entre uma maioria feminina e formaram laços de amizade e solidariedade. Na fala de Rosilene, ela conta que já precisou contratar ajudantes para sua barraca e narra sua preferência de gênero:

Já contratei uma pessoa pra me ajudar na barraca. Foi bom. Era mulher. Prefiro trabalhar com mulher, é mais fácil de se entender. Acho que a mulher pode trabalhar em qualquer serviço, desde que dê conta. (Rosilene)

As insubordinações do feminino e os feminismos podem ser vividos e chamados por nomes diferentes. As especificidades desses feminismos e da busca por liberdade e autonomia que representam não devem constituir motivos para que essas práticas sejam socialmente desconsideradas. As lutas por equidade, incluindo as de ordem acadêmica, devem estar em diálogo com mulheres de diferentes classes, escolaridade, etnia, idade e quaisquer outras variáveis, mas pontes para aproximação, compreensão e solidariedade mútuas no enfrentamento das lutas pelo direito de ser e de existir.

Não apenas na rodovia Presidente Kubitschek estão presentes mulheres trabalhando com a venda do pequi, mas também por muitos outros lugares e caminhos de Goiás e, possivelmente, de outros estados nos quais o produto é apreciado. De toda forma, essa pesquisa representa a abertura de um canal de diálogo com as trabalhadoras e de representatividade para tantas outras que não conhecemos. Desempenhando suas atividades de trabalho com o pequi, essas mulheres experimentam também os desafios da vivência do espaço público e situações de assédio contra as quais se posicionaram em vários momentos de nossas interações. Tais posicionamentos são construídos dentro das possibilidades do contexto que vivem e isso traz especificidades para seus feminismos e compreensão das relações de gênero.

Nas falas de nossas colaboradoras pudemos perceber a consciência de questões sociais, utilização de orientações temporais na vida prática e defesa da possibilidade de autodeterminação. Suas narrativas revelam constituição de sentidos próprios, amparados em vivências pessoais para fenômenos sociais; afirmação de resistências e negação de rótulos com os quais elas não se identificam. Como escreveu Losandro Tedeschi, a própria experiência da vida faz parte das elaborações históricas possíveis.

Nesse sentido, a história oral é parte do processo histórico. Quando falamos de história das mulheres, referimo - nos a um processo de tomada de consciência de si mesmo. Se um grupo ou um indivíduo pensa historicamente, faz história oral. Ao narrá-la em si mesma cria um processo de identidade a partir da experiência da própria vida e dos sujeitos que a cercam e convivem (Tedeschi, 2014, p. 26-27).

Essa pesquisa nos possibilitou o contato com histórias de vida, condições de trabalho que abrem vários caminhos para debates; mas percebemos, sobretudo, a necessidade de reflexão sobre a autopercepção dos sujeitos que elegemos como fontes vivas para nossas histórias, pois a cada conversa, tornava-se mais evidente a força das elaborações próprias sobre passado, cultura, sociedade, construídas em vivências específicas.

Os posicionamentos por elas construídos se relacionam com o contexto que vivem; percebemos a afirmação de um feminismo prático, pautado em sentidos de uma independência propiciada pelo trabalho. Numa linha próxima a da argumentação de Marta Rovai e Livia Monteiro, tentamos compreendê-las enquanto indivíduos em movimentos que incluem processos históricos coletivos.

Sem heroificá-las e nem vitimizá-las como uma condição feminina essencialista, mas entendê-las enredadas nos processos históricos conflituosos, nas concretudes das existências individuais e coletivas, sempre em movimento de transformação (Rovai; Monteiro, 2020, p. 217).

Rosilene se define como uma mulher feminista, conceito que para ela está profundamente ligado à capacidade da mulher em ter meios para sustentar a si e a sua família, sem depender de um homem. Ela marca uma orientação temporal, pela qual compreende mudanças em relação aos direitos e possibilidades das mulheres contemporâneas em relação às mulheres do passado:

Me considero feminista. Tiro o chapéu *pra* essas mulheres independentes, que não dependem de homem nenhum *pra* ter seu sustento. Eu acho que as mulheres de antigamente sofriam muito mais. Hoje temos nossos direitos. (Rosilene)

Elen também reconhece a importância do feminismo e utiliza a temporalidade para argumentar sua defesa pela igualdade de oportunidades e direitos entre homens e mulheres. Sua indignação com as desigualdades é fundamentada na constatação do tempo em que vivemos, “em pleno século XXI”. O “ainda” ao final da frase reforça o sentido de permanência de algo que para ela já deveria ter acabado:

Acho o feminismo muito importante, porque no mundo que vivemos hoje, em pleno século XXI, ainda tem empresas grandes

que não recebem mulheres para trabalhar, só recebem homens, empresas nomeadas. Isso é uma injustiça! Olha em que século a gente tá! É muita desigualdade ainda! (Elen).

A escuta de suas autopercepções foi fundamental para a construção dos nossos trabalhos, para que os mesmos fossem escritos de forma que nossas colaboradoras sentissem um vínculo de reconhecimento e representatividade. Assim, estabelecemos em conjunto diálogos assimétricos em que nós, a partir das competências da História como Ciência, analisamos essas falas buscando contextualizar os sentidos e experiências narrados por elas, contando conosco como mediadores.

Considerações finais

Partimos de uma concepção de história pública, que valoriza a participação dos públicos não apenas como mera audiência, mas como comunidades que têm muito a nos dizer. Por meio da mediação que realizamos, acreditamos que nossas escritas trouxeram alguma visibilidade para as trajetórias de mulheres que vivem eixos de subordinação e práticas de (re)existência diferentes. Começamos um diálogo, colocamo-nos em interação, oferecemos escuta. Acreditamos que estabelecemos uma interação com um público que por diversos aspectos pode ser visto como periférico, mas que deseja falar por si, trazendo diversas conotações sobre questões sociais que dizem respeito à sociedade.

As histórias de vida são imbricadas em detalhes, motivos, desvios, acasos, conflitos, negações e resistências. A história pública nos convida a essa comunicação polissêmica com quem vive a história e tem desejo de autodeterminação, leva-nos a refletir sobre nossas condições de produção e nossos públicos ouvidos e pretendidos. As histórias de vida dessas mulheres trabalhadoras se relacionam com questões de regionalidade, trabalho e gênero. Por isso, esperamos que elas sejam pontes entre a escrita histórica e públicos ampliados. Toda vida importa. Dessa forma, investigar narrativas de experiências individuais em tramas culturais marcadas por camadas de passado nos permite valorizar a

diversidade da vida. Como uma de suas matizes, a história pública nos incentiva a essa disposição para o diálogo, a comunicação e a mediação.

Por nada amiga, eu que te agradeço por você ter lembrado de nós aqui da zona rural. (Rosa)

Referências

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MENESES, José Newton Coelho. A vivência e a musealização da vida: Experiências, memória social, interpretação do patrimônio cultural e museu. *Anais... XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social*. Anpuh, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/recursos/anais/27/1364752618_ARQUIVO_ANPUH_Natal_Texto.pdf

MENESES, José Newton Coelho. *Culturas alimentares, práticas e artefatos*. *Varia Historia*, Belo Horizonte, vol. 32, n. 58, p. 15-20, jan/abr 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/RScDvTNsWyqr9RJrHVbGB7J/?lang=pt&format=pdf>

ORTÊNCIO, Waldomiro Bariani. *Cozinha Goiana*. Rio de Janeiro: 1ª Edição, Ed. Brasilart, 1967.

PATAI, Daphne. *História Oral, feminismo e política*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. A ética da escuta: os desafios dos pesquisadores em História Oral. *Testimonios*. Buenos Aires, ano 4, n. 4, p.109-121,2015.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; MONTEIRO, Livia do Nascimento. História das mulheres e História Pública: Desafios e potencialidades de um ensino posicionado. Dossiê: Ensino de História, História das Mulheres e desigualdades sociais no Brasil. *Revista História em Reflexão*. v. 14, n. 27, 2020

SANTHIAGO, Ricardo. História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v.10, n.23, p.286-309, jan./mar.2018.

TEDESCHI, Losandro Antônio. *Alguns apontamentos sobre história oral, gênero e história das mulheres*. Dourados: UFGD, 2014.

HISTÓRIA PÚBLICA E HISTÓRIA ORAL

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM NARRATIVAS SOBRE A BALAIADA NO ENSINO DE HISTÓRIA, NA REGIÃO DO BAIXO PARNAÍBA MARANHENSE

Ronilson de Oliveira Sousa

O presente trabalho é um relato de experiência desenvolvido no ensino de História, a partir de um trabalho coletivo com alunos e alunas de uma escola de Ensino Médio, Centro de Ensino Débora Correia Lima (CEDCL), em São Bernardo (MA), durante o ano de 2019. As atividades tiveram como objetivo compreender as narrativas sobre o movimento da Balaiada (1831-40), considerando as memórias e a tradição oral compartilhada, a partir da ancestralidade negra, que guardam vestígios de um passado esquecido e silenciado. Nas atividades, os estudantes foram instrumentalizados a lidar com fontes orais produzidas por meio de gravação de entrevistas realizadas na cidade e em comunidades rurais, colhendo depoimentos da tradição oral em relação aos vestígios da guerra da Balaiada, ocorrida no Maranhão, especialmente na região do Baixo Parnaíba Maranhense¹.

A Balaiada foi o maior movimento social de resistência popular do Maranhão, alcançando as províncias do Piauí e Ceará. Esse acontecimento mobilizou milhares de sertanejos em grande extensão do território maranhense, especialmente na região leste (Baixo Parnaíba), palco dos conflitos nos povoados, matas, rios e lagoas da região. Segundo a historiadora Sandra Regina Santos (2010, p.189), o motivo da guerra “representou a influência de fatores sociais (desrespeito, opressão, exploração e miséria) e de reivindicação política de caráter nativista

1 A microrregião do Baixo Parnaíba Maranhense é uma das microrregiões do estado do Maranhão pertencente à mesorregião Leste Maranhense. Sua população foi estimada, em 2010, pelo IBGE, em 129.381 habitantes, sendo composta por seis municípios (Água Doce do Maranhão, Araioses, Magalhães de Almeida, Santa Quitéria do Maranhão, Santana do Maranhão e São Bernardo). Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 1º ago. 2020.

(suspensão da lei dos prefeitos e subprefeitos, expulsão do Presidente da Província, expulsão dos portugueses).

Historicamente, a cidade de São Bernardo faz parte de um dos espaços mais antigos do campesinato maranhense com a composição étnica e cultural de indígenas, negros e migrantes; populações nordestinas que fugiram das secas ao longo do século XIX. Esses grupos formaram os núcleos populacionais na região, com o surgimento de povoados, vilas e, posteriormente, as cidades mais antigas, formando o Baixo Parnaíba que abrange diversos outros municípios, além de São Bernardo, na fronteira com o estado do Piauí.

Como professor na comunidade, sempre me vi desafiado a entender o passado da cidade para além daquele construído pelas narrativas “oficiais” que cristalizaram, em registros documentais, representações de um mesmo espaço social de vivências, que silenciam as experiências de outros seguimentos da sociedade: os negros, os lavradores, os pescadores, os artesãos. A gente da minha terra – pessoas comuns, repletas de uma ancestralidade de tradições e visões de mundo, que tecem outras experiências e relações com o passado no chão social de memórias – foram esquecidas e silenciadas nas narrativas oficiais da cidade e na história ensinada na sala de aula. O protagonismo é dado a homens brancos e pertencentes às elites dominantes, em detrimento das camadas populares, descendentes dos negros escravizados, dos indígenas, dos camponeses e pescadores.

A produção do conhecimento histórico sobre os eventos da Balaiada no Maranhão, por meio de narrativa da historiografia tradicional, estruturou-se mediante as narrativas de intelectuais do meio político e acadêmico maranhense do final do século XIX e início do XX (Magalhães, 1848; Amaral, 1898). Ela deixou resquícios cristalizados no ensino de História que, atualmente, é percebido nos livros didáticos e paradidáticos ou até mesmo com certo silenciamento ou esquecimento da temática da Balaiada, relacionados à participação de setores populares e seu processo de resistência. São narrativas em que predominam representações e criação de heróis, e desqualificam a presença dos diversos sujeitos que fizeram parte da guerra, como vaqueiros, artesãos, lavradores, mulheres e crianças. Nesse sentido, é

fundamental perceber essas culturas negadas e silenciadas no currículo (Santomé, 1995), especialmente acerca da abordagem para o ensino da Balaiada, a fim de contemplar a memória e o passado de resistência de grupos negros e de seus descendentes.

O império da memorização das datas, de reconhecimento de sujeitos brancos e personagens masculinos tratados como heróis ocupam o espaço na história ensinada sobre a Balaiada no material didático escolar. O protagonismo de Luiz Alves de Lima e Silva, o “Duque de Caxias”, predomina nas narrativas, em detrimento da compreensão da memória histórica e das identidades políticas das camadas populares que participaram do movimento social, em atos de resistência e consciência política. Desse modo, é importante desconstruir esses mitos presentes na sala de aula, que ainda mantêm representações excludentes, reduzindo setores populares e eventos de resistência à simples massa de manobra. É válido pontuar que a historiografia profissional da Balaiada nas últimas décadas (Assunção, 1998; Abrantes, 1996; Santos, 1983; Santos, 2010) tem percebido a pluralidade do movimento, com a presença expressiva dos indígenas, mulheres, negros escravizados e populações livres, pobres e sujeitados. O evento histórico tem recebido novas interpretações, além de novos estudos em outros locais do Maranhão.

Esse movimento de renovação historiográfica ainda não ressoa na sala de aula, apesar da introdução de novas metodologias e inovações no ensino de História. Há falta de material didático atualizado e carência de projetos comunitários pedagógicos que conectem escola e comunidade. Isso dificulta a introdução de novas temáticas ligadas ao movimento, na perspectiva de construção de identidades a partir do reconhecimento de lugares e memórias.

O relato de minha experiência no ensino de História, portanto, objetiva apresentar uma nova interpretação da guerra da Balaiada, problematizando, a partir da sala de aula, o silenciamento nas narrativas oficiais da cidade e região e o esquecimento da temática no currículo escolar. Destaco a importância do uso da história oral no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, refletindo sobre o passado e o presente da cidade, da região do Baixo Parnaíba Maranhense, por meio de

relatos, troca de experiências entre os alunos e moradores. Esse processo foi uma oportunidade de promover uma aula de história envolvente e provocadora, que permitiu aos estudantes perceberem nas “memórias herdadas”, preservadas por grupos descendentes dos moradores mais antigos, as histórias e memórias dos processos de resistência.

História oral ou fonte oral como recurso pedagógico no ensino de história

O trabalho pedagógico com a história oral vem sendo realizado entre professores de História em sala de aula, visando a novas experiências entre os alunos na formação da memória afetiva com o local e da identidade cultural do indivíduo, o que demonstra uma nova perspectiva diante de um ensino que durante muito tempo pautou-se pela ausência de metodologias inovadoras e criativas, e pelo reconhecimento de outros sujeitos e narrativas. Essas intervenções contribuem significativamente para o entendimento da história ensinada num contexto social mais amplo, além da sala de aula, contribuindo na construção de projetos culturais e comunitários, os quais despertem nos estudantes o valor e especificidades das histórias narradas, das memórias, da oralidade e, sobretudo, da alteridade.

A metodologia da história oral abre novas possibilidades para o entendimento de questões, a partir de pontos de vistas subjetivos e/ou coletivos sobre uma mesma história vivida ou oficial. A diversidade de narrativas do passado-presente elucida e funciona na prática educativa, entre alunos, professores e a comunidade, e isso pode ser percebido em pesquisas com procedimentos da história oral (Freitas, 2002; Santhiago e Magalhães, 2015). Seu uso em sala de aula ajuda o alunado a se aproximar da história, vista muitas vezes como afastada da realidade social, algo apartado do mundo de experiências e expectativas vividas cotidianamente. Além disso, contribui com os vínculos dos alunos com a comunidade, sendo a metodologia usada tanto para o registro de narrativas de memórias, quanto para o resultado, isto é, como a apresentação de práticas educacionais: seminário, exposições e

produções audiovisuais, que reforçam a troca geracional entre pessoas, comunidades e o meio escolar (Santhiago; Magalhães, 2015).

A escolha do trabalho com a história oral, no nosso caso, visou ao desenvolvimento das ações didáticas que partiram da compreensão e da sensibilização para aproximar estudantes e moradores da cidade. As ferramentas da história oral, tais como entrevistas temáticas, gravações e registros de narrativas foram utilizados, assim como a devolução da pesquisa à comunidade. Em meados de maio de 2019, quando apresentei a ideia da proposta didática para duas turmas de ensino médio, expliquei os detalhes do trabalho da pesquisa e das atividades didáticas. Também apresentei informações do mestrado profissional, contexto ao qual a pesquisa se vincula, uma vez que sou discente da Pós-Graduação, e mostrei a ideia do produto didático, que seria um documentário com as narrativas dos alunos e dos moradores, produzido coletivamente, e fiz o convite para o engajamento deles na elaboração e realização das etapas.

As explicações foram ocorrendo durante as aulas de História e apenas 12 alunos aceitaram participar das atividades subsequentes; boa parte moradores da cidade e de alguns povoados, comunidades rurais do município. Durante as aulas, esses momentos de diálogos foram importantes para definir as ações, saber como desenvolver a proposta com a história oral e a construção do documentário, com algumas explicações técnicas sobre o trabalho coletivo e o uso de câmeras. Alguns alunos relataram o interesse em participar, mas reclamavam da falta de tempo para participar da ação didática. Ouvei os motivos e considerei livre a manifestação para que somente permanecesse na pesquisa aqueles que tinham interesse e tempo, até mesmo fora do horário de aula, nos finais de semana. Outros alunos manifestaram o desejo de participar, especialmente porque tiveram curiosidade de saber mais sobre o assunto da Balaiada.

Diante do tempo e das ações para realizar o projeto, elaborei um cronograma dentro e fora da escola, nos horários que não fossem de aulas, mas que acontecessem no contraturno e também nos finais de semana. Realizamos as seguintes ações didáticas:

Duas aulas-oficina sobre os procedimentos de história oral;
Elaboração de roteiro semi-estruturado;
Entrevista (fora da escola) com descendentes das comunidades de balaios;
Organização do material;
Seleção dos relatos para a produção;
Edição e construção do roteiro do documentário como produto final.

Para dar início ao processo, realizei duas oficinas dentro da escola, com a participação de doze alunos: seis meninas e seis meninos, jovens na faixa etária de 17 anos; moradores da cidade e alguns da zona rural do município. Na primeira oficina, apresentamos os objetivos da proposta didática, explicamos a importância do reconhecimento da cultura local, das memórias e suas formas de reconhecimento a partir de diferentes fontes, a exemplo de relatos e entrevistas com moradores.

Contextualizamos o conteúdo relativo à guerra da Balaiada a partir da perspectiva regional, com o uso da metodologia da história oral a partir de trechos de depoimentos registrados pelo historiador Matthias Assunção (1998), que entrevistou moradores da região e famílias descendentes dos balaios. Os depoimentos que constam em um livro escrito pelo autor, apresentavam outro imaginário do passado e dos processos de resistência dos negros nos eventos da guerra maranhense.

Nessa primeira oficina, ocorrida dentro da escola, no horário do contraturno, coloquei as cadeiras em forma de círculo e ao centro, alguns objetos (chapéu, cestos) relacionando-os ao movimento Balaiada, como parte da cultura imaterial maranhense. Logo após a leitura desses depoimentos, perguntei aos alunos qual era a percepção deles sobre a Balaiada:

Foi a luta de escravos contra o governo imperial, lutando para serem livres, podendo viver com o dinheiro do seu próprio trabalho. (Selma)

Foi uma guerra ocorrida no passado do Maranhão, chamado de guerra da Balaiada, onde ocorreu uma revolta por meio dos escravos para atacar o império da época. (Joana)

A Guerra da Balaiada foi uma revolta de escravos liderada pelo Negro Cosme. (Juan)

Eu lembro que ocorreu aqui no Maranhão, coisa bem antiga.
(Bruna)

A partir do conhecimento prévio dos alunos, nas respostas que foram surgindo, observei a percepção e compreensão deles. Para os alunos, a Balaiada é percebida como um evento ocorrido no chamado Brasil Império (1822-1889); as respostas mencionam um conhecimento ensinado em sala de aula, a partir de livros didáticos, dos conteúdos formais do ensino de História. Alguns alunos mencionaram a participação dos negros escravizados, que lutaram pela liberdade, como uma causa da guerra, levantando uma perspectiva pouco trabalhada nos textos didáticos. Para outros, a guerra da Balaiada é algo que aconteceu no passado, “coisa bem antiga”, sem qualquer vinculação com o presente. Não há, nas respostas dos alunos, compreensão da Balaiada com outras narrativas sociais e culturais, os vários lugares que dela fizeram parte, assim como, nas respostas, não descreveram o tempo presente, mas confirmaram a ideia que a guerra é “algo do passado”, um “passado antigo”.

Questionei os alunos sobre por que outras histórias e narrativas do passado da guerra não aparecem, e levantamos hipóteses sobre o passado de São Bernardo com os eventos de resistência balaia, uma vez que nos trechos que apresentei na oficina encontram-se relatos de familiares descendentes dos balaios e constituem outra imagem do passado dos negros nessa região, durante a revolta. Os relatos foram usados como a maneira de sensibilizar os alunos no sentido de compreender o passado por meio da fonte oral, contrapondo-se às narrativas didáticas encontradas na escola, nos livros e paradidáticos, que resumidamente apresentam a Balaiada em breve recorte, produzindo incompreensões e silenciamentos sobre o movimento.

Logo em seguida, perguntei se era possível entender o passado da Balaiada a partir das vozes de diferentes grupos no presente. As leituras dos depoimentos que constam na obra de Assunção motivaram os questionamentos dos alunos. Expliquei que há múltiplas maneiras de conhecer o passado, sendo o uso da oralidade uma possibilidade. Normalmente, uma conversa com moradores mais antigos da cidade,

perguntando a origem deles ou da própria comunidade, é uma oportunidade de fornecer leituras do passado no presente.

Desse modo, refletimos na primeira oficina que dar visibilidade aos diferentes sujeitos é uma forma de construir narrativas históricas, sendo a metodologia da história oral (ou a fonte oral) uma maneira de privilegiar essas outras compreensões. Segundo Sônia Maria de Freitas (2002, p. 48), a história oral fornece novas perspectivas para o entendimento do passado, “pois permite a documentação de pontos de vista diferentes ou opostos sobre o mesmo fato, os quais, omitidos ou desprezados pelo discurso do poder, estariam condenados ao esquecimento”. Sendo assim, as vivências dos moradores da comunidade são de fundamental importância para o reconhecimento e valorização dos lugares e das memórias inseridas num contexto social.

O olhar em comum dos alunos em torno dessas versões acionou o “gatilho” para a compreensão do passado deles e da própria comunidade no tempo presente. A percepção do caráter social da memória da Balaiada se tornou mais evidente quando os próprios alunos perceberam, nos depoimentos do livro, os lugares por eles frequentados atualmente: povoados, rios, lagoas, caminhos antigos da região. Por intermédio desse diálogo na oficina, com as fontes orais do livro, os trechos selecionados trataram de aproximar o conceito de memória que os alunos traziam consigo acerca dos eventos da Balaiada, como algo presente da comunidade, que tem uma relevância histórica conforme as explicações que conduzi na aula-oficina. Desse modo, a oficina, ofereceu, num primeiro momento, o despertar da sensibilidade dos estudantes, a curiosidade da temática, o reconhecimento prévio das leituras que trouxeram sobre a Balaiada e das representações que apresentamos, considerando as tradições orais dos moradores, as experiências dos grupos sociais, na fonte histórica, no caso a oral.

A partir dessa problematização junto com os alunos e alunas, lancei a ideia de produzirmos um vídeo com o registro de entrevistas que, posteriormente, transformou-se em um documentário, com os moradores mais experientes da cidade e dos povoados, na tentativa

de compreender ou até mesmo valorizar as memórias, os relatos e lembranças, mesmo "herdadas", mas que pudesse conectar o passado dessa guerra no território bernardense a partir de memórias de uma ancestralidade presente.

Ficou combinado que a segunda aula-oficina aconteceria em dois momentos: o primeiro dentro da escola, na organização e elaboração das entrevistas, e o preparo com o material audiovisual, e o segundo momento, fora dos muros da escola, em contato com a comunidade, com os moradores. Orientei que era importante a preparação das entrevistas, o roteiro, a seleção dos sujeitos que seriam entrevistados e, por fim, a edição e organização das cenas gravadas. Os alunos optaram pelo trabalho em dupla e assim realizamos todas as etapas com as duplas que foram definidas.

Outro momento fundamental e desafiador ocorreu na escolha dos moradores que seriam entrevistados. Era natural que todos os estudantes tivessem sugestões, a partir de suas subjetividades e afeições sociais. Surgiram, então, as inquietações no grupo: *"Quais os entrevistados? Como realizar o convite aos moradores? Quais temas e perguntas mais importantes deveriam ser feitas? Somente perguntas envolvendo a memória da Balaiada"*. As respostas foram se construindo ao longo das explicações sob a minha orientação. Mostrei que uma entrevista envolve detalhes e sensibilidades de quem a pratica, assim como envolve o diálogo e a gravação ou registro escrito. Nesse caso, usamos o registro audiovisual, com o manuseamento de equipamentos tecnológicos: celulares e câmeras fotográficas, já que essas entrevistas gravadas serviriam para construir o documentário. Para sua realização, a metodologia da história oral serviu do início ao fim, ao mesmo tempo em que a produção do documentário se desenvolveu, por ser uma ideia que surgiu na aula-oficina. Segundo Marcela Boni, Suzana Ribeiro e Marta Rovai, o uso de novas tecnologias, envolvendo a história oral, é de fundamental importância para se combater silenciamentos históricos:

Em vista do impacto do sinal eletrônico e das novas mídias, é importante que os novos documentos promovam o debate sobre subjetividade, pluralidade, diversidade complexificando a produção do conhecimento, uma vez que oferecem novas versões e protagonistas aos processos históricos. (Boni, Ribeiro, Rovai, 2015, p. 91)

Sobre a escolha dos entrevistados, ocorreu um processo de negociação entre as duplas, pensando na diversidade do público a ser ouvido. Usamos alguns critérios para a definição e seleção dos moradores: pessoas idosas da comunidade, moradores “filhos da terra” que poderiam nos ajudar, fornecendo suas memórias de vida, as experiências e lembranças dos “tempos mais antigos”.

Na segunda aula-oficina, foi trabalhado o protagonismo dos alunos (as), mediante as ações pedagógicas que foram acertadas na primeira aula-oficina, ou seja: a construção das entrevistas, a seleção dos entrevistados, moradores da cidade e região. Os estudantes trouxeram os nomes de moradores, seguindo os critérios que havíamos definido, considerando serem pessoas conhecedoras do passado local, moradores mais antigos, descendentes de grupos negros da cidade e das comunidades rurais. Pontuei que essa relação de nomes nunca é totalmente definitiva, mas passível de outras intervenções, muito embora esses nomes tenham sido listados por eles com base em consultas com familiares, amigos e vizinhos, sendo, portanto, necessário o interesse dos moradores em querer ou não participar das entrevistas.

Realizei a mediação entre os alunos e os moradores: realizei visitas antes das entrevistas, agendando o local e o horário das gravações, considerando os aspectos técnicos e éticos, como o respeito à escuta das narrativas de pessoas mais velhas, algumas com dificuldades para lidar com as tecnologias. Para as entrevistas na zona rural do município, fiz o deslocamento usando carro próprio, uma vez que algumas entrevistas demoravam bastante tempo e voltávamos para a cidade no início da noite. Esse procedimento ocorreu durante os meses de junho, julho e agosto de 2019.

Sobre a construção dos formulários de perguntas, tivemos o cuidado em não aplicar perguntas complexas, ou que tivessem outros direcionamentos, inviabilizando a resposta clara e oportuna dos entrevistados, ou que inibisse o desenvolvimento dos alunos e alunas durante a conversação. Desse modo, as perguntas tiveram um teor de simplicidade, facilitando a compreensão dos estudantes e dos entrevistados; assim sendo, realizamos roteiro temático, pensando numa história oral temática voltada à memória herdada sobre a Balaiada (Pollak, 1989).

A construção do formulário levou em consideração três temas: 1) *“O surgimento da cidade”*; 2) *“Memórias da escravidão”*; 3) *“Memórias da Balaiada”*. Esses temas se justificam pela necessidade de organizar uma sequência narrativa do próprio documentário em vídeo, apresentando a formação histórica da cidade por meio das memórias. Nessa etapa, acompanhei os alunos e alunas na construção das perguntas, explicando que o formulário era apenas um guia de direcionamento da entrevista, mas que deveríamos deixar margens para outras que fossem surgindo ao longo das conversas com os moradores e moradoras.

Seguindo rastros dos balaios

Os encontros entre as duplas e os moradores aconteceram durante dois meses, na cidade e nos povoados da região. São comunidades rurais negras, localizadas nas proximidades dos rios, entre matas de palmeiras, com moradores que ainda cultivam a terra, pescam e produzem artesanatos, com famílias antigas e repletas de tradições orais reproduzidas pelos moradores e moradoras, que se tornam “guardiões” desse passado (Hampatê Bâ, 2010; Assunção, 1988). Dos 17 moradores que foram entrevistados, 12 se declararam negros, são moradores e moradoras com idades entre 84 até 96 anos. Suas narrativas revelaram a existência de uma tradição oral sobre as lembranças da Balaiada nesses lugares mais antigos do município de São Bernardo.

FIGURA 1. ALUNOS DURANTE AS ENTREVISTAS COM OS MORADORES



Fonte: Acervo do autor.

As memórias dos moradores apresentam indícios sobre a escravidão no passado das comunidades rurais, com detalhes de narrativas dos processos de resistência, lutas e permanência de uma ancestralidade negra que, mediante a tradição oral, preserva o que constitui uma “memória herdada” (Pollak, 1989). São vestígios, rastros que remetem às representações do passado de grupos sociais negros, que nas narrativas oficiais e no ensino de História são silenciados. Por gerações, houve a preservação dessas memórias coletivas por parte de um estrato social que vem à tona nas entrevistas, com base na ancestralidade negra e na oralidade desses moradores e moradoras.

As narrativas apresentam memórias sobre o cotidiano dos negros escravizados, as relações familiares e a violência sofrida pelos negros, como o recrutamento forçado pelos jovens lavradores, prática opressiva usada no período da guerra da Balaiada. Segundo o historiador

Matthias R. Assunção (1998, p. 76), o recrutamento forçado era o principal motivo imediato da revolta: “tudo começou quando um lavrador da comarca de Brejo, o Balaio, libertou seus filhos recrutados à força, ou pegados, na expressão cabocla”. Os moradores da zona rural distinguem dois momentos para mencionar a violência contra os negros escravizados: o primeiro é caracterizado como “*tempo do cativo*”, e o segundo como o “*tempo da pega*”. Para os entrevistados, o “*tempo do cativo*” refere-se às condições de violência, castigos, humilhações e mortes que os negros sofriam no período da escravidão; e o “*tempo da pega*” é marcado pelo medo da população com o recrutamento forçado de jovens lavradores na época da guerra da Balaiada.

Muitos estudos recentes da historiografia da Balaiada apontam detalhes do recrutamento forçado; isso dá mais confiabilidade às narrativas coletadas para o documentário, tirando-as de um possível espaço de “ficção” ou “invenção”, como exemplo dos importantes trabalhos do historiador Assunção (1988, 1998, 2015), Maria Januária Vilela Santos (1983) e Claudete Maria Miranda Dias (2014). Suas memórias, no entanto, não devem ser entendidas como complementares aos documentos escritos, uma vez que mais do que confirmar fatos que não vivenciaram, os narradores tratam dos significados das lembranças no presente.

Há, ainda, os lugares que são mencionados ao longo das falas, como trincheiras, caminhos antigos, senzalas, fazendas e cemitérios de combatentes; apresentados como os lugares de memória, pois gerações expressam ser ali os lugares que a Balaiada deixou marcas. Não se tratam de lugares de memória, no sentido de Nora, como reafirmação de uma lembrança que já está ausente na coletividade, mas uma memória viva, um patrimônio vivencial para quem conta, a partir da transmissão oral, no sentido levantado por José Newton Meneses (2018).

Em cada entrevista, os alunos observaram diferentes narrativas dos moradores e foram reconhecendo que o passado é representado de acordo com as experiências e sociabilidade dos sujeitos; não apenas aquele passado colonial das culturas hegemônicas que surgem no material didático, nos livros de História (Santomé, 1995), mas as narrativas

desses moradores, descendentes de negros que foram escravizados, famílias negras que preservam memórias de gerações e que trouxeram à tona uma contranarrativa com os processos de resistência desse grupo social em São Bernardo e na região do Baixo Parnaíba Maranhense.

Destaco algumas observações que os alunos realizaram com base em anotações, durante as visitas, no lugar dos narradores locais, no sentido de preservar a identidade dos segundos e também de perceber o impacto nos relatos dos discentes. São interpretações sobre a Balaiada e a escravidão, do ponto de vista da região, localizando lugares, as relações de trabalho, a violência e as estratégias de resistência dos ancestrais. O aluno C.E.C.M destaca:

[...] Ela nos mostrou diversos vestígios do passado de escravidão que ocorreu naquela região há muito tempo atrás. Nos contou ainda que a mãe de criação dela contou várias histórias, entre uma delas, ela falou que a escravidão existiu nos Currais, com muito sofrimento e violência contra os pretos e que eles participaram de uma guerra bem antiga.

Nesse relato, o aluno descreve a região de uma comunidade de São Bernardo, em que, no passado, existia trabalho escravo; e detalhou o tempo histórico, o lugar e o cotidiano de violência, além da presença dos negros na guerra da Balaiada. Sobre os lugares e sua relação com a Balaiada, surgiu a seguinte percepção de um dos alunos durante as entrevistas, conforme se vê no trecho feito pelo aluno S.M.P.

[...] Até nos lembrou de uma antiga fazenda, no povoado São Raimundo, a fazenda Paraíso, dos escravos que na aula oficina tivemos conhecimento que era um lugar de escravidão. [...] Falou também que os negros escravos da fazenda participaram da guerra da Balaiada, pois o avô dele contou. Ele disse que a fazenda é a mais antiga da região.

É importante essa percepção produzida por esses alunos, uma vez que no material didático as leituras sobre a escravidão e o movimento Balaiada ainda carece de outras interpretações, que considerem as resistências, a memória política e a cultura dos negros, bem como as visões de mundo nas representações do passado.

As ações desenvolvidas com estudantes e moradores tornaram-se um trabalho de escuta, com as inúmeras visitas aos sujeitos, aos lugares, às memórias, às subjetividades. As diferentes narrativas que foram surgindo em cada entrevista formaram um amplo material visual e oral, colhido nos encontros, com a participação dos estudantes, e que serviram para a elaboração do filme, posteriormente, divulgado em praça pública como provocador do debate público com a população, convidada a assistir. Essas narrativas audiovisuais contribuem para uma história pública que não procura reduzir o conhecimento a esquemas de análise, mas procuram estimular a troca de experiência, o diálogo para além da Academia, relacionando escola e comunidade, como afirmam Boni, Rovai e Ribeiro. O uso dessas tecnologias junto à história oral

nos aproximam dos questionamentos sobre a polifonia das narrativas, a multiplicidade das subjetividades, e a presença constante da defesa da transmissão da experiência humana como forma de vivenciar na memória e na identidade individual e coletiva os processos de resistência, na contramão do contexto de destruição da experiência do contexto histórico atual. Algo bastante inovador e significativo, na medida em que se pluraliza o registro histórico ao trazer à cena novas narrativas e diferentes temáticas. (Boni, Ribeiro, Rovai, 2011, p.93)

A exibição pública do documentário: da sala de aula à comunidade

Com as entrevistas em mãos, realizamos as últimas etapas da proposta de construção do produto didático: um documentário, seguindo a perspectiva de apresentar as narrativas dos moradores e das

comunidades rurais. O processo demandou organização e encontros com os alunos e um técnico audiovisual que nos ajudou na edição e propriamente na construção do vídeo. Usamos uma técnica de seleção, de acordo com um roteiro previamente construído pelos alunos. O processo não fez uso de transcrição, mas usamos outro método, a minutagem, que consiste em construir “um arquivo de texto contendo os temas e os minutos/segundos a que eles se referem” (Santhiago; Magalhães, 2015, p. 127).

Desenhamos a estrutura geral do documentário na dimensão de um “texto videográfico” na perspectiva da História Pública. O termo é usado pelos pesquisadores Fernando Dumas e Ana Maria Mauad (2011) para valorizar o trabalho sobre a construção de documentários, a partir de uma abordagem histórica, com o uso de fontes visuais e sonoras na produção de sentido, sem perder de vista os significados e as implicações da produção das narrativas. Segundo os autores (2011, p. 91), “as estratégias de elaboração dessa nova modalidade de escrita da história contam com a ampliação do diálogo entre conhecimento histórico e produção audiovisual, através do trabalho em parceria”. Na produção do documentário, seguimos a perspectiva de pensar o vídeo como um texto videográfico, com as representações do passado, a fala dos entrevistados e dos estudantes, sobre os temas em questão, sem deixarmos de lado o trabalho técnico, de edição, efeitos visuais, áudio, imagem e roteiro de cena.

A sequência fílmica dividiu-se em três momentos, apresentando as múltiplas versões sobre as origens do município, nas vozes de moradores e moradoras; logo em seguida, as memórias fragmentadas do passado negro e por último, as memórias do processo de resistência balaia. Tendo em vista os pressupostos e as dimensões destacados até aqui, sobre o diálogo possível entre ensino de História e História Pública a partir da produção do documentário, essa reflexão nos conduz à descrição do evento ocorrido na cidade para exibição do produto didático em vídeo-história.

FIGURA 2. POPULAÇÃO DE SÃO BERNARDO ASSISTINDO AO DOCUMENTÁRIO



Fonte: Acervo do autor.

O evento ocorreu no mês de novembro de 2019, como parte da programação de conclusão do ano letivo escolar, mesmo diante das dificuldades, das mudanças que ocorreram durante a fase de produção do documentário, A escola se colocou à disposição para ajudar em um trabalho que se tornou coletivo, e assim definimos a data do dia 30 de novembro para exibir o documentário na Praça de Eventos (Praça 29 de Março), que fica em frente à escola.

Divulgamos nas redes sociais, por meio das publicações dos alunos e, também, através de uma rádio e blogs da cidade; compartilhamos cartazes do evento e produzimos alguns convites aos demais professores da escola, aos familiares dos estudantes, e, especialmente, aos moradores entrevistados. Convidamos as autoridades municipais e representantes da educação em nível municipal e regional e a população em geral. A essa altura, a cidade tomou conhecimento do evento,

Na noite do dia 30, a população marcou presença; os alunos da escola compareceram; os demais professores também estiveram presentes. Colocamos em torno de 500 cadeiras e quase todas foram

ocupadas. Antes do início do evento, recepcionamos os moradores que foram entrevistados e os colocamos em um espaço de destaque, mostrando a importância que eles tiveram para o desenvolvimento do documentário. A presença deles foi um momento muito especial, em que os alunos tiveram a oportunidade de encontrá-los; houve abraços e troca de sorriso entre eles. A proximidade que tiveram durante as entrevistas se manteve e a receptividade dos alunos com os moradores se tornou um momento especial. A satisfação estava explícita em cada rosto, pelo resultado alcançado e pela ansiedade em assistir pela primeira vez ao documentário totalmente pronto.

Na exibição para o público, a comunidade permitiu a difusão do documentário na construção de uma contranarrativa, que tornou pública, mas sem simplificar a compreensão do passado da Balaiada nas narrativas reunidas, e com a preocupação de entrelaçar as narrativas orais com o cuidado da ciência histórica (Rovai, 2018). A presença de moradores, estudantes, professores e os convidados que foram entrevistados só demonstra que o vídeo documentário teve seu alcance para além das expectativas e objetivo de um simples trabalho na sala de aula, pois o reconhecimento coletivo revela demandas de valorização do passado por meio do existir, do ouvir e conhecer em múltiplas versões sobre o existir historicamente. Os moradores relataram opiniões sobre o documentário:

Eu como professora achei de fundamental importância, de uma riqueza de informações que fomos privilegiados. Esse documentário veio resgatar e nos estimular a curiosidade, a levar para nossas salas de aulas, essa História que envolveu a comunidade com a Balaiada. (Professora de Educação Básica, São Bernardo).

Quando eu assisti o documentário lá na praça fiquei muito surpreso. Não esperava tantas histórias sobre a Balaiada aqui em nossa cidade. Fiquei impressionado com as entrevistas, os relatos dos moradores contando aquilo que sabiam sobre a guerra, a criação da cidade e também dos lugares que teve escravidão. A Balaiada faz parte da nossa história e tem seus vestígios em cada parte da história. (Moradora da cidade)

A observação dessas respostas, como resultado de um conhecimento construído sobre o documentário, fornece indícios de aprendizagens e reconhecimento compartilhados que se cristalizam na reflexão que cada sujeito faz daquilo que assistiu. Para além das discussões sobre o uso midiático que o documentário forneceu, importa perceber as variações de reconhecimento das memórias que socialmente ganham sentido e fornecem os ingredientes necessários para a construção de uma história pública no ensino de História em diálogo com a comunidade.

A reflexão e resultado no ensino de História, entre os alunos e alunas que construíram o documentário, passando pelas oficinas, encontros e contatos com os moradores, apresenta-se mediante a percepção completamente diferente, bem diferente das respostas que deram na primeira oficina quando perguntados sobre a história da Balaiada. Vejamos a percepção dos alunos pós-exibição, enfatizando que optei por não identificá-los por serem menores de idade:

O documentário mostrou tudo que realizamos ao longo das atividades com o professor, os encontros com as pessoas de São Bernardo e as surpresas que foram aparecendo nos depoimentos. Confesso que fiquei emocionado e muito feliz em contribuir com essa atividade de história. Fiquei realizado pelos encontros com outras moradores, ouvindo as memórias, as lendas, conhecendo outros lugares. A Balaiada é realmente uma história que me encanta. (Aluna)

O documentário da Balaiada modificou muito minha percepção sobre o tema, pois o que antes eu aprendi como um assunto raso na sala de aula e que não tinha interesse, agora eu vejo como algo em que eu fiz parte, me aprofundei e descobri tanta coisa e tudo isso dentro da minha região, descobri que isso também faz parte da minha história e da minha cidade. (Aluno)

As narrativas documentadas, por meio da oralidade e das memórias, fornecem indícios de construções históricas, representações sobre o passado da cidade, nas memórias da escravidão e dos processos de resistência da Balaiada, nos vestígios que estão por toda parte, nos lugares e espaços dos indivíduos e coletividades no tempo presente, por meio de suas memórias orais. O documentário está disponível no

Youtube com o título: “O tempo do Pega”: o passado balaio da matriz (<https://www.youtube.com/watch?v=Cqb8oEQmf5s>) e é fruto da preocupação de uma história pública construída por meio do ensino de História e dos usos da história oral, fundamental para trazer à tona histórias que estão no cotidiano, de forma subterrânea, mas que podem ser publicizadas nas vozes de novos sujeitos.

Referências

ABRANTES, E. S. *A Balaiada e os Balaios: uma análise historiográfica*. Monografia – Universidade Estadual do Maranhão (curso de História), São Luís, 1996.

ASSUNÇÃO, M. R. *A Guerra dos Bem-Tê-Vis*. São Luís: SIOGE, 1988.

ASSUNÇÃO, M. R. *De Caboclos a Bem-Tê-Vis: Formação do Campesinato Numa Sociedade Escravista - Maranhão 1800-1850*: Annablume, 2015.

BÂ HAMPATÉ, A. *A Tradição Viva*. In: KI-ZERBO, J. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.

BONI, Marcela; RIBEIRO, Suzana L. S.; ROVAI, Marta G.O. Audiovisual e história oral: utilização de novas tecnologias em busca de uma história pública. *Revista Oralidades*. Universidade de São Paulo.n.10, p.89-111, jul-dez 2011.

COSTA, M. V.; VEIGA NETO, A. *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DIAS, C. M. M. *Balaios e Bem-Ti-Vis: a guerrilha sertaneja*. 3. ed. Teresina: EDUFPI, 2014.

FREITAS, S. M. de. *História oral: possibilidades e procedimentos*. São Paulo: Humanitas|FFLCH|USP: Imprensa Oficial, 2002.

MAUAD, A. M.; DUMAS, F. Fontes orais e visuais na pesquisa histórica: novos métodos e possibilidades narrativas. In: ALMEIDA, J. R. de; ROVAI, M. G. de O. *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

MENESES, José N. O patrimônio e a compreensão do passado: experiência intelectual e diálogo público. In: ALMEIDA, Juniele R.; MENESES, Sônia. *História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 21-31.

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1989, p. 200-212.

ROVAI, Marta G.O. Publicizar sem simplificar: o historiador como mediador ético. In: ALMEIDA, Juniele R.; MENESES, Sônia. *História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p.185-195.

SANTHIAGO, R.; MAGALHÃES, V. B. de. *História Oral na Sala de Aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, M. J. V. *A Balaiada e a insurreição de escravos no Maranhão*. São Paulo: Ática, 1983.

SANTOS, S. R. R. dos. *A Balaiada no sertão: a pluralidade de uma revolta*. São Luís: Editora Uema, 2010.

SOUSA, Ronilson de Oliveira. “*No Tempo do Pega*”: lugares e memórias da Balaiada no ensino de História em São Bernardo – M. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Ensino de História, Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2020.

A COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE

UMA PRÁTICA DE HISTÓRIA PÚBLICA SOBRE A DITADURA?

*Marta Gouveia de Oliveira Rovai, Igor Vinícius Martins de Moraes,
Vinícius Pedro Costa da Fonseca*

O processo de redemocratização no Brasil é ainda tema de constantes e polêmicos debates, tanto entre especialistas como a partir de diferentes setores da sociedade, hoje atravessada por discursos negacionistas sobre a existência da ditadura e as violações aos direitos humanos entre os anos 1964 e 1984. A transição de um Estado autoritário para um Estado democrático de direito se consolidou dentro dos parâmetros burocráticos-legais, tendo na Constituição de 1988 seu principal argumento de sustentação. Mesmo assim, no que tange às relações cotidianas e a práticas e discursos políticos de caráter reacionário, principalmente nos últimos anos, a ausência de ruptura, ou a insistente continuidade da marca autoritária e violenta nas dinâmicas sociais diversas aparece como elemento paradoxal desse processo de transição política.

Assistimos, cada vez mais, as instituições que seriam representativas ou responsáveis pela garantia da democracia sofrerem ataques e desmontes significativos, fazendo com que os problemas acerca da efetividade da democracia brasileira seja o centro do debate político. Nos últimos anos, o conceito de democracia tem sido colocado à prova, na medida em que aqueles setores mais fundamentalistas e conservadores – sejam partidos, igrejas ou membros do próprio governo federal - advogam em favor de uma memória que enaltece os militares e/ou a tortura, construindo e reforçando publicamente, e principalmente pelas mídias virtuais, uma história reduzida a opiniões ou a desqualificações dos/as cientistas sociais, historiadores/as, educadores/as e demais estudiosos/as e denunciadores/as das violações de Direitos Humanos.

A questão colocada aqui é: nessa disputa memorialística e narrativa, o ponto central parece ser o passado ditatorial, tratado por alguns de forma conveniente, como um passado inerte e encerrado, que se mobiliza e se disputa quando for preciso. Todavia, como aponta Vladimir Safatle (2010, p.4), “[...] a ditadura não está somente lá onde o imaginário da memória coletiva parece tê-la colocado. Mais ainda: sua permanência não é a mais simples presentificação daquilo que já foi, do passado de repressão, mas reaparece hoje nas práticas institucionais”.

Compreendendo as permanências desse passado sombrio no presente que vivemos, e reconhecendo seus perigos para a democracia, pretendemos discutir como a Comissão Nacional da Verdade (2012-14) apresentou-se como uma possibilidade de produzir uma história pública, mesmo sem assim nomeá-la, debatida com diferentes setores sociais e como ela foi limitada nesse sentido, não chegando a construir um movimento público pelo direito à memória e à reparação histórica. Compreendemos que a história pública, como dotada de muitos conceitos e práticas, traz como elemento central a preocupação com a multiplicidade de vozes e o compartilhamento de saberes e experiências, procurando romper com “histórias únicas”, enquadradas e colonizadoras do passado e que ela possa ser um processo inclusivo e dialógico, promovido não apenas pela Academia, mas também por instituições voltadas à democracia. Os sentidos apontados por Ricardo Santhiago (2016), entrecruzados - história para e pelo público – poderiam ser observados na busca por um uso do passado voltado à chamada justiça de transição, definida por Esteban Cuya (2005) como marcada, entre outros elementos, pelo direito à memória, pela defesa da democracia e pela reparação pública.

Entendemos que a experiência da Comissão Nacional da Verdade (CNV), entre 2012 e 2014, representou um trabalho conjunto entre a Academia e órgãos do governo federal, preocupados em garantir a pesquisa, a produção de documentos, a escuta e o acesso ao conhecimento, de forma que diferentes setores sociais pudessem envolver-se na reconstrução dos valores democráticos e na busca pela reparação do trauma coletivo. A ditadura é entendida por nós como um trauma que afetou toda a sociedade e não apenas aqueles/as diretamente

atingidos/as pela repressão, uma vez que as ações autoritárias colocavam todos/as sob suspeita e risco, além de que a vida coletiva, nas dimensões política, econômica, educacional e cultural, foi também por ela afetada.

Nesse sentido, pretendemos, neste texto, pensar as contribuições, também os limites de uma história “a contrapelo” trazidos por um processo de Comissão da Verdade filiado à ideia de *anistia*, em sentido de mão única, e não do *perdão/reconciliação coletiva*, promovido pelo debate público. Consideramos que o processo de justiça de transição e de consolidação do regime democrático, no Brasil, se deu a partir daquilo que Paul Ricouer chama de “memória impedida”, pois ao mesmo tempo em que se instaurava a CNV, seu caráter público se mostrava extremamente restrito, tratando o público muito mais como audiência do que como sujeito da produção e do debate sobre o conhecimento de um passado traumático coletivo, e não de “alguns comunistas”, como os negacionistas procuram divulgar nas redes digitais. Para pensarmos essa dinâmica entre possibilidades e limites de uma história pública a partir da CNV, faremos uma breve comparação com a Comissão Nacional da Reconciliação da África do Sul (1995-98), usada por nós como um exemplo possível de um movimento de história pública sobre passados traumáticos, embora também tenha seus limites históricos. Consideramos que o processo como se deu a constituição da CNV brasileira, bem como a maneira com as quais se lidou com a divulgação das narrativas por ela construídas, são indícios de como a sociedade brasileira ainda vive a democracia de forma frágil e restrita.

Em relação às nossas fontes, é importante ressaltar o fato de que observamos e analisamos as tomadas públicas que foram produzidas e veiculadas pelas mídias virtuais, como o Youtube e também a página oficial da Comissão na internet (<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>), à qual toda pessoa pode ter acesso. Além dos depoimentos, podem ser encontrados outros documentos e o Relatório final, esse último resultado de dois anos de levantamento de informações levado a cabo pelo Estado brasileiro, sob a direção da então presidenta Dilma Rousseff, e que tinha como principal objetivo, quando criado, de produzir uma rede de documentos (escritos, orais, imagéticos, etc.), que pudesse apontar, como a própria apresentação do relatório destaca, um exame

e um esclarecimento do “ [...] quadro de graves violações de direitos humanos praticadas entre 1946 e 1988, a fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional” (CNV, 2014, p. 15)¹.

Entretanto é importante ressaltar que, para além de uma narrativa publicizada, composta por várias narrativas menores e de um relatório que propõe intervenções e mudanças legais e estruturais para o funcionamento da democracia brasileira, o fato de que, compreendido como fonte, o material produzido pelos membros da Comissão não só traz consigo interpretações e construções do passado, mas é fruto de um trabalho de pesquisa coletiva, em grande parte com o uso da história oral, além dos depoimentos públicos nas audiências. Embora a comissão não trouxesse à frente nenhum/a historiador/a, ela contou com uma grande equipe de pesquisadores/as que contribuíram para o levantamento de narrativas memorialísticas, por meio de entrevistas orais, que evidenciam perspectivas, conceitos e percepções a respeito da sociedade brasileira no presente, e apontam para projetos futuros².

Com relação à Comissão de Reconciliação sul-africana, baseamo-nos no documentário *Long Night's Journey Into Day (Longa jornada noite adentro)*, lançado em 2000 na Austrália e dirigido por Frances Reid e Deborah Hoffmann, que procurou registrar a dinâmica das audições públicas e a vida de familiares, envolvendo quatro casos de violações durante o Apartheid. Também considerado uma fonte de pesquisa, consideramos que todos os depoimentos ali contidos foram previamente editados e recortados, a fim de construir uma narrativa linear sobre o processo o Apartheid e a transição política/racial na África

1 Não nos propomos a apresentar aqui a análise dos depoimentos orais das audiências públicas, em nenhuma das duas comissões, pois seriam aspectos diferentes sobre memória e que levariam à produção de outras problemáticas sobre testemunho e história pública.

2 Este texto é um recorte temático de um trabalho mais amplo de Iniciação Científica voluntária e coletiva, desenvolvido na Universidade Federal de Alfenas, em 2018, e que contou com um levantamento de produções sobre a ditadura militar e um debate sobre memória, considerando a perspectiva da história pública. O debate sobre a Comissão Nacional da Verdade foi um dos aspectos, em comparação com outras comissões latinoamericanas e com a África do Sul.

do Sul. Mesmo assim, um estudo comparativo entre essas duas comissões pode nos revelar alguns limites do nosso processo de transição política, e da maneira à brasileira de se entender a configuração de um processo de reconciliação e o entendimento do que seja o público.

A Comissão Nacional da Verdade: uma proposta de história pública?

A Comissão Nacional da Verdade surgiu de um projeto de lei (12528/2011), instaurado em 16 de maio de 2012, com o principal objetivo de investigar e apurar graves violações dos Direitos Humanos, entre o período de 18 de setembro de 1946 e 05 de outubro de 1988. A composição da Comissão se deu por cinco conselheiros³, entre juristas e cientistas políticos e contou com uma equipe dividida em 13 grupos de trabalho, organizados por dezenas de pesquisadores/as, entre eles muitos/as historiadores/as, voltados/as aos seguintes temas de investigação: ditadura e gênero; Araguaia; contextualização, fundamentos e razões do golpe civil-militar de 1964; ditadura e sistema de Justiça; ditadura e repressão aos trabalhadores e ao movimento sindical; estrutura de repressão; mortos e desaparecidos políticos; graves violações de direitos humanos no campo ou contra indígenas; Operação Condor; papel das igrejas durante a ditadura; perseguição a militares; violações de direitos humanos de brasileiros no exterior e de estrangeiros no Brasil; e o Estado ditatorial-militar.

É importante lembrar que sua criação corresponde a um processo, desde os anos 1990, em que parte da sociedade civil reivindicava o direito à memória e à reparação pública aos danos provocados pela repressão aos seus entes queridos e à toda sociedade. Ações, como o surgimento da Comissão dos familiares dos mortos e desaparecidos

3 Foram nomeados pela então presidenta Dilma Rousseff: José Carlos Dias, José Paulo Cavalcanti Filho, Maria Rita Kehl, Paulo Sérgio Pinheiro e Rosa Maria Cardoso da Cunha. Foram designados para a composição inicial, mas se desligaram antes da conclusão dos trabalhos, os conselheiros Claudio Lemos Fonteles (renunciou em 2 de setembro de 2013) e Gilson Langaro Dipp (pediu afastamento, por razão de saúde, em 9 de abril de 2013).

políticos, criada em 1995, assim como as caravanas da anistia⁴ que atravessavam o país desde 2007, são representativos de uma exigência pela denúncia histórica, pelo debate político e por políticas públicas que garantissem a construção de uma democracia baseada na consciência histórica sobre o passado traumático. Com o passar do tempo e o aumento dos processos durante o período de transição política liderados por familiares, instituições, grupos e ONGs que lutavam pelos direitos humanos, direito à memória e à justiça, as denúncias contra o regime militar brasileiro aumentaram e a mobilização jurídica internacional, baseada em uma justiça memorial e de reconciliação pressionou o Estado Brasileiro na formação de uma comissão da verdade (Santos, 2003, s/p).

Andréia Daltoé (2016, p.154) nos mostra que a Comissão Nacional da Verdade representa um importante meio de reconstrução da história sobre o regime ditatorial por intermédio do relato das próprias vítimas e familiares, mas ela está longe de ser um fim para o seu principal objetivo: a reconciliação de sua sociedade. Esse aspecto nos leva a considerar que a necessidade de uma história pública, que trate de temas sensíveis como a ditadura brasileira, não só nasce necessariamente de escolhas de historiadores/as acadêmicos/as, mas também de demandas coletivas por justiça, convidando esses/as profissionais a um posicionamento em que a ciência histórica sirva à defesa dos direitos humanos. No entanto, o trabalho da CNV não teve caráter jurídico, pelo fato de não contribuir para qualquer tipo de julgamento posterior de agentes do Estado, sendo sua ação restrita à reparação simbólica que o compartilhamento público poderia proporcionar.

A CNV tocou numa ferida da sociedade brasileira e abriu, mais uma vez, um processo de disputa política de conceitos e projetos de sociedade que, mesmo após 30 anos de consolidação da Constituição, como parâmetro legal da estrutura democrática, da institucionalidade e burocracia do Estado, não se encerrou e não se resolveu. Sem nenhuma

4 As caravanas da anistia foram criadas em 2007 pela Comissão de Anistia do Ministério da Justiça, passando por vários estados e promovendo eventos em espaços públicos, principalmente universidades, com palestras, atividades culturais e a concessão de anistia política a perseguidos políticos.

pretensão de responder, ou mais ainda, de produzir algum tipo de consenso a respeito da questão, é possível identificar que, no centro dessa disputa, encontra-se um elemento central para se compreender qual o caráter desse embate: o confronto – político e ideológico – pela construção de uma memória oficial sobre o período, entre aqueles/as que lutam para que se lembre e aqueles/as que impõem certo esquecimento (via negacionismo), ou produzindo outra memória histórica que justifique a ditadura. Uma relação entre memória, história e institucionalidade que configura até hoje os limites e alcances do Estado democrático de direito brasileiro.

Há algum tempo, identificar ou defender o regime militar seria uma atitude mais isolada e que não representaria grande parcela da população; contudo, o que é possível observar – sobretudo depois da instauração da CNV, entre 2012 e 2014; é que o número de pessoas que têm levantado bandeira em favor de uma memória em defesa do regime militar e exigindo a intervenção militar como solução pra os problemas políticos do país não só cresceu como também apareceu de maneira pública; tudo isso alimentado por setores conservadores e reacionários e pelo governo de Jair Bolsonaro (2018-22) e de seus aliados que se declararam a favor da ditadura e da tortura. Dessa forma, podemos ainda visualizar instituições que foram forjadas, ou pelo regime militar, ou em favor dele – as disputas pela reestruturação da lei de anistia evidenciam essa situação – gerindo e gestando a democracia brasileira, mesmo após o fim da ditadura; mais ainda, a permanência de lideranças e de estruturas de poder com fortes marcas autoritárias – como as polícias militares – também evidenciam um descompasso nesse processo de transição que se deu “ [...] como um parto sem dor, sem grandiloquência ou heroísmo, sem revoluções ou morte d’homem. Cordialmente, macunainamente, brasileiromente” (REIS, 2000, p. 11).

Diante desse cenário em que nos encontramos politicamente, em especial após a tentativa de golpe pela extrema-direita, em 8 de janeiro de 2023, há a necessidade de reforçarmos nossa inserção, cada vez maior, nos debates para além da Academia, enquanto historiadores, com a intenção de contribuir para o avanço da cultura democrática. É necessário que estejamos dispostos a exigir que o Estado brasileiro se

comprometa em ceder documentos, fotos, vídeos, ou qualquer outro tipo de fonte, e nos voltarmos a pensar nos testemunhos orais - seja nas audiências públicas ou nas entrevistas de história oral - de quem ainda aguarda sua oportunidade de dizer e denunciar. Longe de ignorar ou deslegitimar o trabalho difícil e necessário que a CNV cumpriu de 2012 a 2014, levantando documentos e preocupando-se em ouvir torturados, torturadas, agentes da repressão, pessoas LGBTQIA+, guerrilheiros e guerrilheiras, militantes, negros, negras, indígenas e toda uma rede complexa e diversa de sujeitos que participaram dos eventos desse passado sensível, é importante também que se enfatize o caráter político dos relatórios finais da CNV, na medida em que eles apontam caminhos e direções para a construção de uma democracia preocupada com os direitos-humanos, com os quais precisamos nos comprometer:

A CNV, ao examinar o cenário de graves violações de direitos humanos correspondente ao período por ela investigado, pôde constatar que ele persiste nos dias atuais. Embora não ocorra mais em um contexto de repressão política – como ocorreu na ditadura militar –, a prática de detenções ilegais e arbitrárias, tortura, execuções, desaparecimentos forçados e mesmo ocultação de cadáveres não é estranha à realidade brasileira contemporânea. Relativamente à atuação dos órgãos de segurança pública, multiplicam-se, por exemplo, as denúncias de tortura, o que levou à recente aprovação da Lei no 12.847/2013, destinada justamente à implementação de medidas para prevenção e combate a esse tipo de crime. É entendimento da CNV que esse quadro resulta em grande parte do fato de que o cometimento de graves violações de direitos humanos verificado no passado não foi adequadamente denunciado, nem seus autores responsabilizados, criando-se as condições para sua perpetuação (CNV, 2014, p. 964)

Nesse sentido, o relatório final da CNV, apresentado à presidenta Dilma Rousseff em 2014, recomenda 29 medidas/reformas institucionais, legais e políticas necessárias para que o Estado brasileiro se demonstre preocupado em não mais violar os direitos humanos, aspecto também da justiça de transição (Cuya, 2005). Segundo o relatório, essas recomendações foram concebidas a partir de uma consulta pública a órgãos públicos, entidades da sociedade e de cidadãos

que encaminharam suas sugestões, entre agosto e setembro de 2014 (2014, p. 964). Não há como descartar o fato de que a própria CNV, mesmo sem caráter jurídico, levantou debates e discussões importantes, para além do objetivo central de construção de um acervo documental que se tornasse público. Nesse sentido, nossa pesquisa se deparou com a necessidade de se problematizar a Comissão dentro dos seguintes aspectos, relacionados à história pública entendida como criadora de processos democráticos de produção e divulgação de conhecimento histórico (Almeida; Rovai, 2011):

i) a partir do processo de *memorialização* (tornar a memória material), seria a CNV um *sítio de consciência*, fazendo com que aquele espaço de memória seja problematizado e produzindo algum tipo de análise sobre as memórias ali depositadas junto a públicos diversos?; e

ii) quais os efeitos públicos da CNV no sentido de contribuir para o fortalecimento da democracia?

iii) Como a sociedade se apropriou desse processo de memorialização?

As seções a seguir, ao debaterem a diferença conceitual entre *anistia* e *perdão/reconciliação*, e o conceito de anistia como um projeto político levado a cabo pelo Estado brasileiro, durante o processo político de transição tentará responder, em linhas gerais, essas questões colocadas a respeito da Comissão.

Anistia e perdão como projetos políticos de publicização da memória

Alguns/as historiadores/as encaram a lei de anistia (lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979)⁵ como parte do processo de reabertura política que se encerraria em 1985, com a eleição indireta de um presidente civil, Tancredo Neves, pelo colégio eleitoral. Para além do marco histórico

5 A Lei da Anistia, de 1979, decretava o perdão aos considerados “crimes políticos”, mas não aos “crimes de sangue” (referindo-se aos grupos armados). Os agentes da repressão foram incluídos nos “crimes políticos” e, portanto, anistiados, sem qualquer debate público sobre suas responsabilidades em relação às torturas, “desaparecimentos” e assassinatos.

oficial do fim do período militar, a promulgação da lei de anistia se consolida como um mecanismo institucional para protagonizar, comandar e limitar a transição política dos governos militares para os civis de maneira a manter intocados os crimes e impossível qualquer possibilidade de reparação e punição dos responsáveis por torturas e mortes de opositores do regime. Esse ato procurou impedir qualquer memória sobre o passado, evitando investigações e o exercício do direito ao conhecimento pela maioria da população.

A historiadora Caroline Bauer (2018, p.196) afirma que num levantamento realizado pelo Instituto de Pesquisa Datafolha, em 2014, mostrou que 38% era indiferente, preferia a ditadura ou não sabia opinar sobre se o regime autoritário havia trazido aspectos positivos ou negativos. Esse quadro, além de nos dar pistas sobre o cenário conflituoso marcado pelo início das Fake News contra o governo de Dilma Rousseff e pelos discursos de pós-verdade negacionistas/revisionistas que celebram o golpe de 1964, ainda hoje, por setores à direita política, mostra-nos como os efeitos de uma redemocratização baseada na ideia da anistia decretada pelo Estado pode impedir o conhecimento e o respeito à importância da Comissão Nacional da Verdade por boa parte da sociedade brasileira.

O conceito de anistia, de acordo com Paul Ricouer (2007), tem uma relação direta com a ideia de amnésia, no momento em que o processo de anistia implica, necessariamente, esquecer o trauma, na intenção de superá-lo. Mas como superar traumas sem reconhecê-los e enfrentá-los? Como anistiar sem apontar culpados pelos danos? Jeanne Marie Gagnebin (2010) aponta que, naquele momento, a promulgação da lei de anistia se constituiu como um mecanismo institucional de manutenção imediata do Estado brasileiro, e sua unidade política, evitando conflitos e responsabilidades, mas não eliminando a culpa nem garantindo o perdão:

ela não pode nem impedir nem mudar o lembrar, ela não pode ser um obstáculo à busca da 'verdade do passado', como se diz, aliás de maneira bastante ambígua. Ela somente pode criar condições artificiais, talvez necessárias, que tornam possível uma retomada

mínima da existência em comum no conjunto da nação. Ela configura uma trégua, uma calmaria provisória, motivada pelo desejo de continuar a vida, mas não é nenhuma solução, nenhuma reconciliação, menos ainda um perdão. [...] a anistia representa uma “incrível pretensão” de manipulação da memória pública, e uma “tentativa pseudo jurídica de apagar os fatos”. (Gagnebin, 2010, p. 180-181)

A anistia, como “trégua” ou “reconciliação forçada”, não levou em consideração o fato de que toda vez que uma narrativa se consolida como oficial, outras narrativas são silenciadas, à força ou não, e essa ação de “fazer tudo esquecer”, executada pelo Estado brasileiro, desde 1979, se tornou-se mais do que uma medida, um projeto político. Trinta e três anos depois, a CNV poderia representar a ruptura do “dever de esquecer” decretado pela anistia (como assim chamou Paul Ricoeur, 2007), atendendo à demanda de setores sociais para a criação de um processo de escuta pública de vozes e memórias que permaneceram “subterrâneas” aguardando a vez de virem à tona e enfrentarem os mecanismos de silenciamento (Pollak, 1989). Embora tenha se configurado um movimento de investigação de documentos e de escuta, dada pelas audiências públicas da CNV e pelo trabalho de muitos/as historiadores/as que participaram dos grupos de trabalho, as formas de divulgação não resultaram num envolvimento amplo e interessado de boa parte da sociedade e deixou intacto o papel de anistia política em obstaculizar uma memória pública que reconhecesse danos e levasse à exigência de combate à herança autoritária que ainda permanece entre nós.

Com a breve finalidade de pensarmos outra experiência significativa e diferente da brasileira, a Comissão de Verdade e Reconciliação da África do Sul (1995-98) pode ser pensada como um exemplo histórico de como se lidar com um passado traumático, e diz muito sobre aquilo que Ricoeur (2007) chamou de *perdão* e *reconciliação*, diferente da *anistia* brasileira. A CVR, instituída pelo presidente Nelson Mandela, preocupou-se em fazer um debate público, com tradução das audições em todas as línguas nativas, e que não só teve caráter judicial, abrindo possibilidade para o julgamento e prisão daqueles e daquelas que fossem julgados/as, mas pode contar também com o perdão ou não das famílias afetadas pelos crimes cometidos durante o Apartheid. No

contexto Sul-africano, a noção de justiça de transição se estendeu para além do campo de produção de material histórico e jurídico, e ocupou também o espaço simbólico e público. Por intermédio das narrativas das vítimas e dos depoimentos dos perpetradores do *apartheid*, promoveu a apuração das violações dos direitos humanos, anistiando pessoas que confessassem os crimes que haviam cometido e testemunhassem contra aqueles/as que ainda não haviam confessado seus crimes. Sobre o processo, Edson Teles mostra como as audições tiveram a preocupação em tornar pública uma história traumática, não apenas pela divulgação nas mídias, mas pelo envolvimento direto do público nos espaços abertos das audições, que tinha o direito à escuta e à palavra:

A verdade e as aproximações de reconciliação se deram, em destaque, nas audições públicas, em cujos relatos se assumia a responsabilidade pelo passado com desculpas públicas, gesto que, associado ao reconhecimento público das vítimas, procurou dar início a criações de uma cultura democrática e de respeito aos direitos humanos. (Teles, 2015, p. 138)

Para o autor, o trabalho mais difícil da CRV e que a distingue das demais comissões da verdade da América Latina, foi o fato de priorizar a vítima no sentido de conferir-lhes o direito em publicizar seus sentimentos e traumas, podendo com isso restaurar sua dignidade humana e reconciliar-se com o passado. Os debates e julgamentos ganharam uma dimensão pública que não foi promovida apenas em espaços acadêmicos ou institucionais, mas nas praças, nas rádios e TV, o que não pudemos observar no caráter da Comissão brasileira. Não estamos aqui negando sua importância ou omitindo que os depoimentos CNV tenham ocorrido em sessões públicas, mas os espaços possuíam caráter restrito e não foram acompanhados de audiência em massa, como foi na África do Sul.

O principal objetivo da CVR não era apenas o julgamento dos culpados, mas a reconciliação de sua sociedade por meio da verdade. O Estado ficou responsável pela indenização dos indivíduos afetados pelo regime autoritário e, por meio da CVR, de os reincluir na sociedade oferecendo-lhes meios de publicizar seus sofrimentos, angústias e

traumas tornando seus depoimentos como algo “terapêutico” (Cintra, 2001). Embora tenha ocorrido o arquivamento de muitos crimes, garantiu-se o “acesso livre, para todos, à prestação de contas com o passado e às narrativas da violência fundante do novo ordenamento social e jurídico” (Teles, 2015, p. 153), o que não significava o perdão que deveria ser concedido exclusivamente pela vítima ao perpetrador e não ao Estado, como aconteceu com o Brasil.

Esse aspecto fica mais claro, ao analisarmos o documentário, que publiciza alguns casos sobre as audiências públicas da Comissão de Reconciliação e Verdade em que vítimas, familiares e pessoas que cometeram crimes contra a humanidade prestam seus depoimentos. Dentre essas, há o caso de uma garota branca, Amy Biehl, que foi assassinada a facadas por um homem negro durante um combate na rua. Diante da CRV, ele se justificou dizendo que seus atos tinham como objetivo político atingir o governo que não se feria com as mortes dos negros, mas não admitiam que os brancos fossem assassinados. A maior importância do caso é o fato de que diante do seu testemunho, a família da vítima se dirigiu até a casa dos familiares do criminoso concedendo-lhe o perdão. Em contrapartida, outro caso tratado pelo documentário é o de quatro homens negros que desapareceram após uma reunião política e que depois foram encontrados mortos. Eric Taylor, um dos assassinos, se dirigiu a CRV à procura de anistia e do perdão dos familiares; porém, as mulheres das vítimas não concederam o perdão. Teles afirma que na África do Sul:

Para que a vítima viesse a ser o sujeito político de suas ações, o processo de reconciliação iniciou uma série de transformações institucionais no país, assegurando a passagem de um regime político a outro, de uma norma a outra. A transformação da vítima em sujeito ocorre pelo reconhecimento de cada um, sem intermediações nas audições da comissão. (Teles, 2015, p.149)

Talvez seja esse um dos aspectos mais importantes do processo de reconciliação da África do Sul, pois com a reforma das instituições após um regime autoritário a Comissão de Verdade e Reconciliação pôde desfrutar de maior autonomia e força no seu trabalho pela busca

da verdade e reconciliação entre indivíduos e grupos de sua sociedade. Ao promover a escuta pública às falas de sobreviventes, familiares e opressores, criaram-se as condições para um salto qualitativo em termos éticos, contribuindo para a construção de um Estado mais democrático. Além disso, como é possível perceber no documentário, reforçado pela análise de Teles, a Comissão sul-africana utilizou de todos os meios de comunicação para uma maior acessibilidade da população e publicização dos depoimentos feitos nas audiências públicas, transmitindo-as pelo rádio e pela televisão em horários de grande audiência. É possível perceber, ainda, o uso de fones de ouvido pelo público presente nos espaços de tomada de depoimentos orais, com tradução para os diferentes dialetos, com o intuito de promover uma maior inclusão e participação dos sujeitos.

Gagnebin (2010), baseada em Paul Ricoeur (2007), ao analisar a Comissão da Verdade e Reconciliação, desenvolve uma diferença conceitual entre a ideia de perdão/reconciliação e a de anistia, que predomina no Brasil. A ideia de perdão, para os referenciais teóricos aqui trabalhados, transcende os espectros jurídicos na medida em que se configura muito mais como um trabalho de negociação entre pessoas e coletividades afetadas e atravessadas pela história que, ao realizarem o trabalho de reconstrução da memória – processo difícil, doloroso, mas libertador –, negociam o perdão, ou o não perdão, e, independentemente do ato de perdoar, avançam no sentido da reconciliação pública, na medida em que o reconciliar se relaciona muito mais com a gestão do conflito e dos rumos da democracia a serem seguidos, e muito menos com a gestão do apagamento e esquecimento do passado traumático.

Os limites e as possibilidades de uma história pública sobre a ditadura

Considerando o caso brasileiro em comparação ao caso sul-africano, fica evidente a ideia de que a anistia no Brasil se configurou como projeto político, quando em 2010, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou uma arguição que a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) encaminhou ao supremo, pedindo a revisão e reformulação

da lei de 1979. De acordo com Tânia Kolker, ainda em 2010, esse julgamento do STF é evidência clara de uma das muitas consequências que a Lei de Anistia produziu na sociedade brasileira:

Mais do que isso, a referida sentença veio conferir legitimidade às políticas de impunidade e esquecimento adotadas até então; novamente veio relegar ao silenciamento as torturas e assassinatos políticos e veio renovar aos torturadores do passado e do presente sua licença para torturar e matar. Novamente definida como instrumento de pacificação nacional e marco político para a redemocratização, a autoanistia dos militares foi *relegitimada* pelos ministros do STF e o ‘acordo político’ que no passado, garantiu a impunidade para a tortura foi reavaliado, lançado por terra a expectativa de parte significativa da sociedade de ver finalmente sancionados os crimes contra a humanidade cometidos durante a ditadura militar. (Kolker, 2010, p. 172-173)

O trabalho da CNV não conseguiu tocar na questão da impunidade produzida desde que a concepção da anistia passou a predominar na cultura política brasileira. Os negacionismos políticos e o ataque de setores partidários da ditadura aos chamados “ressentidos” colocaram sob suspeita os depoimentos, deslegitimando e desqualificando as histórias, de forma que o presente não cessa de reatualizar os traumas do passado. Esse enfrentamento ficou evidente de maneira extremamente contundente nos últimos processos eleitorais no Brasil, nos quais, inclusive, o passado ditatorial foi parte fundamental do discurso do candidato Jair Bolsonaro para enaltecê-lo, alimentando, inclusive, discursos em favor da intervenção militar, assim como homenagens a figuras como o torturador Brilhante Ustra e o general Golbery do Couto e Silva.

Nesse sentido, mais uma vez é importante destacar que o projeto político gestado pela anistia, no processo de transição política, criou uma ideia muito específica de democracia; jogando a história de violações dos direitos humanos no âmbito do privado, na Academia ou no debate de setores mais progressistas, impedindo a construção de uma memória pública. Não houve ainda, nessa perspectiva, preocupação com a erradicação da tortura, com a eliminação de suas estruturas

burocrático-institucionais e dos elementos essenciais de caracterização dos governos militares: autoritarismo, violência e silenciamento, traços que se mantêm em suas forças policiais, suas instituições correccionais ou suas práticas de justiça criminal de forma mais geral.

Como afirma Teles (2015, p.94), nesse processo de transição democrática, o sujeito da memória “ressente-se não mais do sofrimento e da injustiça originários, mas da duração e da dureza do silêncio, de suas distintas práticas e da manifestação de valores que não dialogam entre si, antes se excluem”. A manutenção do silêncio se mostra explícito na não exposição de documentos do “período de chumbo”, que se encontram em posse dos militares e que também são protegidos por lei, mesmo quando a CNV os exigiu, o que dificulta ainda mais o esclarecimento desse passado tão sombrio. Diante disso, Teles (2015) afirma que quando uma sociedade passa por grandes rupturas e transformações, como no caso da ditadura militar, a memória coletiva tende a se deslocar entre dimensões estanques e, por isso, para que seja possível alcançar as memórias de terror deixadas pelo regime ditatorial, é necessário que essas recordações sejam recebidas, ouvidas e publicizadas, criando um sentido de solidariedade e empatia coletiva. Portanto, é importante ressaltar que a transição entre um passado traumático e violento para um projeto político democrático não só ocorre apenas por meio da transformação das estruturas políticas, suas leis e seus sujeitos, mas também e principalmente mediante o esclarecimento de forma pública desse passado com a participação dos diferentes públicos – acadêmico, escolar, midiático - nesse processo para que a sociedade não seja vista como mera espectadora e fora do processo de transição política.

Nessa direção, Cecília MacDowell Santos (2010) aponta que Juan Méndez, ex-presidente da CIDH, enumera quatro pontos para que a justiça de transição atue: i) a “justiça” num sentido restrito, referindo-se sobretudo a processos criminais com vistas à apuração da responsabilidade penal dos responsáveis por graves violações de direitos humanos; ii) o “direito à verdade e à informação”, que pode ser exercido por meio do estabelecimento de comissões de verdade, justiça e/ou reconciliação; iii) a “reparação”, alcançada por via administrativa mediante o pagamento de indenizações, ou por meio de medidas

políticas simbólicas, como, por exemplo, o pedido de perdão; iv) a “administração”, no âmbito da qual se deve impedir que funcionários ou representantes do Estado que cometeram graves violações de direitos humanos continuem a exercer funções públicas.

Consideramos, como Teles (2015) que a criação da Comissão Nacional da Verdade foi um pequeno avanço para o acesso à verdade sobre o período ditatorial. Porém, da forma como atuou, esteve longe de ser uma solução para os traumas herdados desse processo, pois não basta haver um levantamento de informações por uma Comissão (o que deve ser valorizado) para promover uma reparação histórica e uma consciência coletiva sobre os danos; também é preciso promover uma reforma sob as instituições brasileiras que ainda possuem suas regras e normas como herança do período ditatorial, assim promover a percepção de como elas foram constituídas historicamente por uma educação histórica formal e informal. Se o processo de transição política continua sendo feito sob o controle das elites autoritárias por meio do negacionismo, esquecimento e impunidade, então as instituições brasileiras ainda se encontram contaminadas pelos resquícios desse regime.

Por isso, Daltoé (2016, p.158-159) nos mostra como é difícil formar uma Comissão da Verdade em um Estado que restringe seus passos e não apoia suas ações, negando o acesso aos arquivos das forças armadas e apoio à comissão para exigir o depoimento dos perpetradores, assim como desestimulando qualquer debate público. Portanto, a CNV não foi a comissão que as vítimas esperavam, pois elas lançaram suas expectativas sobre a procura da verdade, dos corpos de seus familiares desaparecidos, de serem ouvidas e da punição dos culpados, mas o que encontraram foram as negações dos crimes, depoimentos falsos e superficiais por parte dos perpetradores que alimentaram seus sentimentos de ódio e frustração.

No caso brasileiro, a CNV trabalhou sob a pressão de duas forças em oposição: a de vítimas e familiares que estão em busca da verdade, do debate público e da reparação em torno do passado danoso; e a de setores conservadores que mantêm relações com o Estado e com a responsabilidade pela ditadura, que demonstram um grande esforço em

conter essas memórias por receio de serem responsabilizados pelos traumas do passado. São grupos que também passam a ocupar as mídias virtuais com a finalidade de negar os eventos e distorcê-los por meio do uso de Fake News, trabalhando contra a democracia. Daí considerarmos a importância de uma história pública, em várias frentes, para dar continuidade à pesquisa, à participação coletiva nos espaços públicos (físicos ou virtuais; formais e informais), que possam dar visibilidade maior às informações e recomendações da CNV; que permitam à população conhecer os depoimentos orais, tanto daqueles que estão disponíveis no site no Youtube, que fizeram parte das audiências públicas, como as centenas de narrativas orais concedidas aos/às historiadores/as que, por meio da história oral, colocaram-se comprometidos/as em registrar as vozes de perseguidos/as, torturados/as e sobreviventes. Esses testemunhos da violência e também da resistência, devem fazer frente ao negacionismo histórico promovido por segmentos sociais que, ou desconhecem o passado, por não terem acesso às informações, ou compactuam dos valores autoritários e não são movidos pela empatia ou pelo desejo democrático.

Concordando com Teles (2015), acreditamos que o sofrimento e o trauma coletivo pelo qual passamos durante a ditadura somente podem ser absorvidos, transformados em experiências e translaborados se pudermos conceder-lhe publicidade, compartilhando o vivido como uma existência pública, sobre a qual todos nos sentimos responsáveis.

Considerações Finais

A historiadora Samantha Viz Quadrat (2018, p.213) destaca que quando tratamos de temas sensíveis, como o passado ditatorial que não passou, estamos comprometidos/as com o chamado dever de memória: “a noção de que todos nós, acadêmicos, ou não, junto com o Estado, temos como obrigação honrar e reconhecer a memória dos atingidos pelo terror, pela opressão e pela violência extrema, assim como a comunidade detentora da memória”. Nesse compromisso está a organização de políticas públicas que promovam a escuta da comunidade atingida pela repressão e ações de reparação, como a criação das comissões de verdade nacional, estadual e municipal. No entanto,

o estudo comparativo entre a Comissão Nacional da Verdade, no Brasil, e a Comissão da Verdade e Reconciliação Sul-africana reafirma a necessidade de se pensar as diferenças entre um processo de se lidar com o passado sensível filiado à ideia de anistia, e de um outro preocupado com a ideia de perdão/reconciliação.

Chama-nos a atenção o fato de que, no caso brasileiro, o processo de redemocratização e de consolidação do regime democrático se deu a partir daquilo que Ricouer chama de “memória impedida”. Apresentando um caráter público mais restrito do que a Sul-africana, a Comissão brasileira pareceu tratar a sociedade muito mais como audiência passiva do que como sujeito da produção do conhecimento sobre o passado traumático. Embora tenham ocorrido audiências públicas, entrevistas orais com sobreviventes e perpetradores e também a criação de um site na internet, tornando as mídias digitais uma forma de divulgação importante, parece-nos que faltou um aspecto fundamental da história pública que é a comunicação e a educação, entendidas aqui como mais do que a difusão de informações; como troca, diálogo político com os diferentes públicos mediadas pela ciência histórica. Faltaram debates nos mais diferentes espaços, sobre os sentidos e importância da própria Comissão; faltou o conhecimento de quem eram seus membros e, mais ainda, estiveram ausentes políticas educativas e comunicacionais que envolvessem estudantes, educadores/as, instituições da sociedade civil, de forma mais inclusiva e participativa.

Uma análise cuidadosa dos registros e publicização de depoimentos orais nas audiências, assim como daquelas que constam no Relatório final apresentado em 2014, e uma compreensão da atuação da própria Comissão Nacional da Verdade podem nos apontar alguns elementos importantes para a construção da democracia: i) considerar e nos perguntar sobre o caráter limitado de divulgação e de apropriação pela sociedade não acadêmica; ii) reconhecer o fato de que é imprescindível que o Estado não mais se isente de discutir e repensar seu passado, criando uma política de memória; iii) entender a CNV como um começo e um meio – nunca um fim! – no processo de consolidação democrática. A Comissão, por mais profunda e militante que tenha sido, comprometeu-se com uma reconciliação institucionalizada, burocratizada e, em grande

medida, pensada para uma reparação muito mais material/pecuniária e individualizante, e menos educativa e pública; iv) reafirmar a necessidade de se dar continuidade ao debate público sobre as memórias que denunciem o passado traumático, na intenção de que esse passado não se renove; ao contrário, seja enfrentado e superado; e, por fim, iv) a perceber que o trabalho da CNV evidenciou como a sociedade brasileira entende e percebe a democracia. Esse elemento é fundamental, na medida em que, hoje – sobretudo nos nossos dias! – é possível perceber o quanto ainda estamos atravessados/as por uma concepção de democracia autoritária, sem cidadania (Kolker, 2010, p. 179), e que o Estado, principalmente nesses recentes anos (2018-22) de autoritarismo, não se preocupou em gestar de maneira efetivamente democrática o enfrentamento do passado sensível.

Antes de concluirmos, é importante enfatizar que reconhecemos um movimento pela história pública da ditadura, nos últimos anos, por meio de trabalhos que ultrapassam a ação da CNV e buscam a escuta sensível de vozes e testemunhos de pessoas que sofreram com as ações da ditadura voltados ao público acadêmico; são ações preocupadas com a preservação e a educação formal e informal, em memoriais e museus físicos e virtuais, como é o caso do Memorial da Resistência, em São Paulo, o monumento Tortura Nunca Mais, em Recife, e o DOPS de Belo Horizonte, assim como a produção historiográfica e os debates sobre currículos que se ampliam na contramão do negacionismo. A história pública digital, ainda, tem se constituído como um caminho importante para a ampliação do acesso a documentos, orientações sobre o ensino sobre a ditadura, cabendo destaque aos espaços virtuais como os sites História da Ditadura (<https://www.historiadaditadura.com.br/post/as-m%C3%BAltiplas-dimens%C3%B5es-da-hist%C3%B3ria-uma-sauda%C3%A7%C3%A3o-ao-futuro-e-ao-passado>), que tem como coordenador-chefe o historiador Paulo César Gomes, e Memórias da Ditadura (<https://memoriasdaditadura.org.br/>), espaços necessários para se construir um novo olhar sobre o passado; que aponte violações e responsabilidades, inclusive inserindo a história e a relevância da CNV em seus projetos digitais. A partir da nossa experiência de pesquisa, no entanto, fica clara a necessidade de que nossas ações, acervos documentais e mecanismos institucionais de reparação histórica sejam repensados continua-

mente dentro de seus objetivos, com a finalidade de se expandirem; para que sejam muito mais do que fontes de análise historiográfica.

Porém a dimensão da divulgação dos discursos conflitantes não é suficiente para cumprir o que a história pública se dispõe: o compartilhamento, a educação e a construção de uma consciência histórica sobre nosso passado doloroso. Nesse sentido, o processo de levantamento de documentos e de produção de fontes pelas narrativas orais nos 13 grupos de trabalho da CNV, assim como o relatório final, não podem ter um fim em si mesmo. O site organizado por seus membros deve servir como um sítio de consciência, de acordo com a definição de Márcia Briones (2015, p.3). Ou seja, deve ser uma ferramenta pedagógica, que promova a cultura dos direitos humanos, valores democráticos e a reparação simbólica, por meio da participação pública. Portanto, seu material deve ser reproduzido, compartilhado e analisado coletivamente, levado para as salas de aulas, para os espaços de educação informal, inserido cada vez mais em museus e memoriais, nos currículos escolares e universitários, atuando os/as historiadores/as e educadores/as como mediadores/as, provocadores/as de uma cultura que entenda que a democracia não se sustenta numa anistia que prega o “dever do esquecimento” ou do negacionismo, mas na possibilidade do direito à memória e do perdão para a reconstrução de valores e práticas democráticas. O perdão, no entanto, só é possível desde que a sociedade (re)conheça os autores dos danos e os efeitos de uma ditadura sobre os direitos humanos, que envolvem a todos e todas; e o perdão, inclusive, pode não ser uma alternativa para quem foi ferido, cabendo ao Estado apenas a condução institucional na garantia do direito à “justiça de transição” e à reconstituição democrática.

Para finalizar, queremos afirmar que o livre acesso à informação produzida, seja pela Academia, seja pela Comissão da Verdade, não basta para que a história pública voltada à denúncia da ditadura e comprometida com a democracia se realize. Primeiro, porque é preciso considerar o momento político em que estamos, marcado não somente por discordâncias, mas por discursos de pós-verdade, reacionarismo e ódio político, que se pretendem equivalentes ou contrários à ciência, inclusive desqualificando o que a Comissão Nacional da Verdade produziu;

segundo, porque o público receptor não é mera audiência, mas precisa ser estimulado a desenvolver a reflexão sobre seu passado. Ou seja, no limite, consideramos que o fato de não insistirmos, como sociedade, em discutir e reformular nosso passado na direção de produzir uma narrativa que abra espaço não apenas para a reconciliação, mas para os conflitos, diz muito sobre o tipo de sociedade e de democracia que ainda estamos construindo. Diz muito mais sobre os erros que continuamos cometendo e reforçando e que a história pública deve combater por meio de uma pedagogia social da memória. Para fazermos lembrar publicamente, para nunca mais nos esquecermos coletivamente!

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Juniele R.; ROVAI, Marta G.O. *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

BAUER, Caroline S. Qual o papel da história pública frente ao revisionismo histórico? In: MAUAD, A.M.; SANTHIAGO, R.; BORGES, V.T. *Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2018.

BRIONES, Márcia C. H. Sítios de consciência, a memória e a comunicação. *Anais...* 10. Encontro Nacional de História da Mídia. UFRGS, Porto Alegre, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/GTMIDAL_BRIONES-%20Marcia.pdf. Acesso em: 15 set 2021.

CINTRA, Antônio Octavio. *As Comissões de Verdade e Reconciliação: o caso da África do Sul*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

CUYA, E. Justiça de Transição. *Acervo*, v. 24, n. 1, p. 37-78, 16 fev. 2012.

DALTOÉ, Andréia da Silva. A comissão nacional da verdade e suas ressonâncias nos documentários Verdade 12.528. *Em busca da verdade*. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 16, n. 1, p. 153-167, jan./abr. 2016.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O preço de uma reconciliação extorquida. In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (orgs). *O que resta da Ditadura: a exceção brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 177-186.

KOLKER, Tânia. Tortura e impunidade: danos psicológicos e efeitos de subjetivação. In: *Tortura*. Coordenação Geral de Combate à Tortura (org.), 1. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*: Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewArticle/2278>. Acesso em: 21 set. 2021.

QUADRAT, Samantha V. É possível uma história pública dos temas sensíveis no Brasil? In: MAUAD, A. M.; SANTHIAGO, R.; BORGES, V.T. *Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2018.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.

SANTOS, Cecília MacDowell. Memória na Justiça: A mobilização dos direitos humanos e a construção da memória da ditadura no Brasil. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 88, 2010. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/1719>>Acesso em 12/02/2019.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, A.M.; ALMEIDA, J.R., SANTHIAGO, R. *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

TELES, Edson. L. A. *Democracia e estado de exceção*. Transição e memória política no Brasil e na África do Sul. 1. Ed. São Paulo: Faap-Unifesp, 2015, v. 1. p. 220.

Fontes pesquisadas

Material publicizado no site da Comissão Nacional da Verdade. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>. Acesso em: 15 ago 2021.

Long Night's Journey Into Day (Longa jornada noite adentro), direção de Frances Reid e Deborah Hoffmann, Austrália, 2000. <https://www.youtube.com/watch?v=2pjSpbFYWmI&list=PLRW119oUaTXPxanE3BH0XnYNnlm79k7iV> – Acesso em: 15 fev.2018.

VOLTAR AO SUMÁRIO 

SOBRE OS/AS COLABORADORES/AS

Álvaro Ribeiro Regiani é professor da Universidade Estadual de Goiás. Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás. Vice-coordenador do Grupo de Trabalho *Direita, História e Memória* (ANPUH-GO). Possui trabalhos ligados à História da América; História da África; História das relações de gênero; e Pensamento político e filosófico contemporâneo.

Arthur Luiz Peixer é professor de História na educação Básica do município de Rio das Antas/SC. Graduado em História pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus União da Vitória/PR no ano de 2014, pós graduado em Interdisciplinaridade e Práticas Pedagógicas na Educação Básica pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Caçador/SC e Inovação na Educação com Foco na BNCC pela Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Atualmente, pesquisa a Guerra do Contestado e a produção de vídeos na educação básica, no Mestrado da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Claudia Moraes de Souza. Historiadora e Professora Doutora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo. Professora da Pós Graduação Interdisciplinar “Humanidades, Direitos e outras Legitimidades” da FFLCH/USP. Coordenadora do LEIA-Laboratório de Estudos Interdisciplinares e Análise Social, grupo de pesquisa Diretório CNPq. Pesquisadora membro do Diversitas-Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos da USP . Tem experiência em pesquisa em temas que se interseccionam aos estudos culturais, humanidades digitais, a história pública, história oral e história audiovisual.

Cristiane Maria Magalhães possui doutorado em História pela UNICAMP, com estágio doutoral na Universidade de Coimbra, e mestrado em História Social da Cultura pela UFMG. É Professora

no Ensino Superior atuando também com produção de material didático para a área de Ciências Humanas. É pesquisadora, consultora e palestrante na área de Patrimônio Cultural com prática em elaboração de Inventários, Dossiês de Tombamento e de Registro. É autora de livros e parecerista das Leis de Fomento Cultural. Atualmente, ocupa o cargo de Diretora Técnica de Pesquisa na empresa AME Cultura.

Gabriel dos Santos Giacomazzi, é pesquisador, em nível de Mestrado Acadêmico, junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com bolsa CAPES/Proex. Possui Graduação em Licenciatura em História pela UFRGS (2019). Durante o ano de 2015, exerceu atividades de Monitoria Acadêmica nas disciplinas de História Antiga I e II. Entre 2016 e 2017, foi bolsista PIBID/Capes, com atuação junto ao Colégio de Aplicação da UFRGS. Em 2019, foi bolsista PROBIC/Fapergs, com atuação no Projeto «Memórias e Histórias da Faculdade de Educação/UFRGS». Atualmente, é apresentador e criador de conteúdo do HistoriCast, um podcast/projeto multimídia de História Pública. Tem interesse na transição da Ditadura Militar brasileira para a Nova República, e seus atravessamentos autoritários; História Oral; a produção, difusão e mediação do conhecimento histórico por meio de práticas em História Pública; e o mundo muçulmano durante o Medievo e a Modernidade em seus aspectos culturais, políticos, científicos e suas conexões com a África Oriental.

Gilmara Aparecida de Carvalho, graduada em História pela Fundação Educacional de Machado, MG. Participou do Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de Paraguaçu, MG.

Igor Vinícius Martins de Moraes é graduado em História pela Universidade Federal de Alfenas (Unifal - MG). É professor de História pela rede pública de Belo Horizonte, MG.

Ivan de Melo Santos é mestre em História Pública (PPGHP) pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campo Mourão) e bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É também ator e mediador literário com pesquisas nos campos do teatro documental e da mediação cultural.

Kelvin Oliveira Silva é mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/RS). É pesquisador do Grupo de Estudos Medievais da PUC/RS. É professor da educação básica e organizador do Históriacast.

Kenia Gusmão Medeiros é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás. Vice-coordenadora do GT de Ensino ANUH/GO. Possui trabalhos relacionados à História das relações de gênero; História das Mulheres; Ensino de História; História Oral; História Pública e História e Música.

Lívia Nascimento Monteiro é professora adjunta na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), lotada no Instituto de Ciências Humanas e Letras, onde atua nas disciplinas de Laboratório de Ensino de História e Estágio Supervisionado. É vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História Ibérica na Unifal-MG e colaboradora no Programa de Mestrado Profissional do Ensino de História (ProfHistória) na Universidade Federal Fluminense. Doutora em História pela UFF, Mestre em História Social pela UFRJ e graduada em História pela UFJF. Participa do grupo de pesquisa CULTNA - Cultura negra no Atlântico - coordenado pela profa. dra. Martha Abreu e do GT Emancipações e Pós-Abolição da Anpuh. Produtora e roteirista do documentário “Dos Grilhões aos Guizos. Festa de maio e as narrativas do passado”, fruto da sua tese de doutorado em parceria com a Narre Produções, a Associação de Congada e Moçambique de Piedade do Rio Grande e o LABHOI/UFF.

Lucilia Maria Esteves Santiso Dieguez é graduada em História pela Universidade Federal Fluminense (2000) e mestre em História pela Universidade Federal Fluminense (2004). É professora da rede pública de educação no Rio de Janeiro. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil Colônia, atuando principalmente nos seguintes temas: populismo; trabalhismo; política; ptb, populismo; getulismo; política; ptb. e populismo. E ainda em história de gênero, biografias e escravidão.

Luiz Antonio Sabeh é Professor Adjunto de História Moderna do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas. É doutor, mestre e licenciado em História pela UFPR. Leciona no curso de História - Licenciatura da UNIFAL-MG e no Programa de Pós-Graduação em História Ibérica da mesma universidade. É membro do Laboratório de “História Pública” e coordenador do projeto de extensão “Novas mídias para a produção e comunicação do conhecimento histórico”. É autor de artigos, livros e capítulos de livros sobre história e religião, ensino de História e História Pública.

Marta Gouveia de Oliveria Rovai é Professora Adjunta da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Professora da Pós-Graduação em História Ibérica (UNIFAL-MG); professora colaboradora da Pós-Graduação Interdisciplinar “Humanidades, Direitos e outras Legitimidades” do Diversitas/USP e professora convidada da Pós-Graduação da Unimontes-MG. Membro da Rede Brasileira de História Pública. Diretora de História Pública da ANPUH-BR e vice-coordenadora do GT de Gênero da ANPUH-MG. Autora de trabalhos ligados à história oral, ditadura militar, história pública, relações de gênero e educação.

Michel Kobelinski é Professor Associado da Universidade Estadual do Paraná, Professor do Curso de Mestrado em História Pública (UNESPAR), membro do Conselho Executivo da Revista

Public History Weekly e membro da Federação Internacional de História Pública (IFPH). Suas pesquisas estão centradas na história pública, com particular atenção ao patrimônio urbano, lugares de memória, museus e arte pública.

Roberta Carlo Smith é professora do ensino básico na rede pública de ensino, na cidade de São Paulo, há 12 anos. Graduou-se em História pela UNIFIEO, Osasco-SP. Tem especialização em “Ética, Valores e Cidadania na Escola” pela Universidade de São Paulo e diversos cursos de extensão, na sua maioria voltados para a área de História ou da Educação. Atualmente, atua como coordenadora de uma EMEF na Prefeitura de São Paulo.

Roberto Brasileiro Prado é jornalista e historiador. Mestre em História Ibérica pela Universidade Federal e Alfenas (Unifal - MG). Coautor do livro *Marolo > saberes e sabores do cerrado* (2021).

Rodrigo Bione tem graduação em História, em Direito e em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É o criador do projeto *História ao ar livre*, em Recife. É professor da educação básica.

Ronilson de Oliveira Sousa é Mestre em Ensino de História da Universidade Federal do Pará - PROFHISTÓRIA (2020), Graduado em Ciências Humanas/Sociologia pela Universidade Federal do Maranhão, Campus São Bernardo (2015); Graduado em História pela FCG (2014). Especialização em História do Brasil pela Universidade Cândido Mendes UCAM (2016), Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Maranhão (2018). É Professor de História e Sociologia no município de São Bernardo - MA

Samuel Avelar Jr. é professor da Escola Estadual Afonso Pena Júnior (São Tiago-MG), e pesquisador do Laboratório de Imagem

e Som da Universidade Federal de São João del-Rei (LIS - UFSJ). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGH - UNIRIO) na linha de pesquisa Patrimônio, Ensino de História e Historiografia. Participa do grupo de pesquisa CULTNA - Cultura negra no Atlântico - coordenado pela Profa. Dra. Martha Abreu e do GT Emancipações e Pós-Abolição de Minas Gerais. Diretor, editor e produtor do documentário “(EN) Cantos do Congado”, em parceria com Simone de Assis, Silvia Brügger e Cássia Palha, resultado da iniciação científica Memórias do cativo e da liberdade entre os congadeiros região das Vertentes, orientada pela Profa. Dra. Silvia Brügger.

Sandra Cristina Donner é doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de Teoria da História e Historiografia. É professora da Graduação em História da FACCAT. É mestre em Teologia e em Museologia pela UFRGS. Possui discussões na área de História Local, Escrita da História e História Pública. Também é Técnica em Assuntos Educacionais no IFRS, atuando junto ao Ensino Médio.

Sandro Adauto Palhão trabalha na Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Cultura. Participou do Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de Paraguaçu, MG.

Vinícius Pedro Costa da Fonseca é graduado em História pela Universidade Federal de Alfenas (Unifal - MG). É professor de História na rede privada de São José dos Campos, SP.

Welinton Luiz Govanoni é graduado em História pela Universidade do Estado do Paraná (Unespar). Atua nos temas de história pública, ensino e museu.



Tamanho 160x230mm