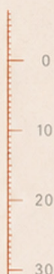


CON TANDO

ensino de história e interdisciplinariedade

HISTÓ RIAS

Raimundo Moreira das Neves Neto
Raimundo Nonato de Castro
(orgs.)



03° 07' S
60° 01' W

...daquele, de a
...ante, sete m
...a f...e, m
...das, das de
...do de trini
...Chui tano, de a
...leles da de
...to beln de gela
...doci painai
...lo flegu tam
...tortatas, de at
...este panta de
...ti leam, de
...da parte socia
...civetas dai a

CON
TANDO

ensino de história e interdisciplinariedade

HISTÓ
RIAS

**Raimundo Moreira das Neves Neto
Raimundo Nonato de Castro
(orgs.)**

CONTANDO HISTÓRIAS:

ensino de história e interdisciplinariedade



Copyright © by Organizadores
Copyright © 2026 Editora Cabana
Copyright do texto © 2026 Os autores

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Capa e Projeto gráfico: Eder Ferreira Monteiro
Diagramação: Helison Cavalcante
Coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto
Revisão: Os autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Contando histórias [recurso eletrônico]: ensino de história e interdisciplinariedade / Organização e Prefácio de Raimundo Moreira das Neves Neto, Raimundo Nonato de Castro. – Ananindeua-PA: Cabana, 2026.

C759

Autores: Renato Almeida de Oliveira, Cristiane Alves Pereira Damasceno, Julie Christie Damasceno Leal, Karla Cristina Furtado Nina, Débora Aquino Nunes, Mauro Lopes Leal, Amanda Ysis Reis, Emanuel Rodrigues de Lima Junior, Raimundo Nonato de Castro, Aline Teixeira Saldanha, Josué Sobreira de Medeiros, Rafael Henrique de Melo Vieira, Mamíbia Astrid Bastos de Mendonça, Sabrina Cardoso da Silva, Raimundo Moreira das Neves Neto, Gilvan Maciel Gomes, Hana Karoline Santos Da Silva, Maria Helena Fontes Pereira, Victor Shaid Melo, Carolina Silva da Costa, Isabella Polo Scudeler.

184 p., fotos.; 16 X 23 cm (recurso eletrônico, PDF)

ISBN 978-65-82718-11-3

1. Ensino de história. I. Neves Neto, Raimundo Moreira das (Organização e Prefácio). II. Castro, Raimundo Nonato de (Organização e Prefácio). III. Título.

CDD 907

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático
I. Currículo



[2026]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Anderson Dantas da Silva Brito (UFOB)

Dra. Adriana Angelita da Conceição (UFSC)

Dra. Adriane dos Prazeres Silva (UEPA)

Dra. Ana Zavala (Facultad de la Cultura, Instituto Universitario –
Centro Latinoamericano de Economía Humana. Montevideo, Uruguay)

Dra. Camila Mossi de Quadros (IFPR)

Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS)

Dra Cláudia Mortari (UDESC)

Dra. Edilza Joana Oliveira Fontes (UFPA)

Dr. Francivaldo Alves Nunes (UFPA)

Dra. Juliana Teixeira Souza (UFRN)

Dra. Luciana Rossato (UDESC)

Dra. Luciana Oliveira Correia (UNEB)

Dr. Marcelo Luiz Bezerra da Silva (UEPA)

Dr. Márcio Couto Henrique (UFPA)

Dr. Sandor Fernando Bringmann (UFSC)

CONSELHO CIENTÍFICO

Dr. Adilson Junior Ishihara Brito (UFPA)

Dr. Elison Antonio Paim (UFSC)

Dr. Marcelo de Souza Magalhães (UNIRIO)

Dra. Mônica Martins Silva (UFSC)

Dr. Wilian Junior Bonete (UFPel)

Dra. Pirjo Kristiina Virtanen
(University of Helsinki, Finland)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
A TEORIA DO ESTRANHAMENTO HUMANO EM MARX.....	11
	<i>Renato Almeida de Oliveira</i>
DIVISÃO DO TRABALHO E A UNILATERALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	29
	<i>Cristiane Alves Pereira Damasceno</i>
O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	38
	<i>Cristiane Alves Pereira Damasceno</i>
DIREITOS HUMANOS EM CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE VIOLÊNCIA E DESIGUALDADE.....	50
	<i>Julie Christie Damasceno Leal</i>
	<i>Karla Cristina Furtado Nina</i>
	<i>Débora Aquino Nunes</i>
	<i>Mauro Lopes Leal</i>
GATUNAGEM PERNICIOSA: RECORTES SOBRE A VAGABUNDAGEM NA BELÉM DO PÓS <i>BELLE ÉPOQUE</i>	68
	<i>Amanda Ysis Reis</i>
EDUCAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE INTERNAÇÃO COMPULSÓRIA POR POLÍTICAS SANITARISTAS NO PARÁ: HOSPITAL COLÔNIA DE MARITUBA.....	82
	<i>Emanuel Rodrigues de Lima Junior</i>
	<i>Raimundo Nonato de Castro</i>
A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO CAMPUS BELÉM.....	91
	<i>Aline Teixeira Saldanha</i>
	<i>Josué Sobreira de Medeiros</i>
	<i>Rafael Henrique de Melo Vieira</i>
	<i>Mamibia Astrid Bastos de Mendonça</i>
	<i>Raimundo Nonato de Castro</i>

ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID AO ENSINO MÉDIO DO IFPA.....	111
	<i>Sabrina Cardoso da Silva</i> <i>Raimundo Moreira das Neves Neto</i> <i>Raimundo Nonato de Castro</i>
MAJESTADES AFRICANAS: CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DE UM PRODUTO PEDAGÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	132
	<i>Gilvan Maciel Gomes</i> <i>Hana Karoline Santos Da Silva</i> <i>Maria Helena Fontes Pereira</i>
FEITIÇARIA NO GRÃO-PARÁ (1763 – 1769).....	143
	<i>Victor Shaid Melo</i>
AS MEMÓRIAS SENSÍVEIS NOS TEXTOS HISTORIOGRÁFICOS.....	156
	<i>Carolina Silva da Costa</i>
A HISTÓRIA DA ESCOLA NORMAL DO PARÁ DURANTE A ERA VARGAS.....	171
	<i>Isabella Polo Scudeler</i>

APRESENTAÇÃO

O livro que o leitor tem em suas mãos é fruto de um empenho dos pesquisadores do Grupo de Pesquisa História e Ciência do Tempo na Amazônia – **HICTA**. O Trabalho resultou da participação do Grupo junto ao Edital n.º 04/2025/DPPI/CONECTA GP/IFPA/BELÉM, ao qual foi submetido e aprovado o projeto intitulado “Contando histórias: narrativas e literatura para o ensino de história”. O objetivo do projeto é apresentar materiais didáticos e experiências que pudessem contribuir para o ensino de história na Amazônia. Assim, neste livro, o grupo de pesquisa apresenta aos leitores textos que aproximam a produção acadêmica com a sala de aula. Neste sentido juntamos pesquisadores das diversas áreas do conhecimento, de modo que apresentassem materiais que contribuíssem para o ensino da história, mas também possibilitasse ampliar o debate entre a história e as demais áreas do conhecimento. Não se pode esquecer que publicar um livro requer muita dedicação e comprometimento, e isso foi visto junto aos nossos pesquisadores. Uma ressalva importante: um dos maiores desafios é possibilitar que nossos alunos possam contribuir com trabalhos inéditos, ao mesmo tempo em que apresentassem um pouco das experiências que eles têm no processo de ensino-aprendizagem. O Livro conta com 12 capítulos. O primeiro escrito pelo doutor **Renato Almeida de Oliveira** apresenta um debate relevante sobre a teoria do estranhamento humano em Marx. É um texto filosófico que força o leitor a buscar compreender a existência humana, ao mesmo tempo que determina um possível conflito entre o caráter individual e a sua vivência em sociedade. O segundo capítulo de autoria de **Cristiane Alves Pereira Damasceno** faz uma consideração importante entre a divisão do trabalho e a unilaterização da educação. A abordagem segue a própria orientação da autora que enxerga nos conceitos de Marx um caminho para se entender o desenvolvimento econômico do capitalismo e seus impactos na sociedade moderna. O terceiro capítulo, da mesma autora, nos leva a um debate entre o trabalho e a forma como ele se torna um princípio educativo. Para isso, a autora se vale de uma análise histórica para fundamentar e perceber as transformações vivenciadas nos modos de produção.

O capítulo quarto de autoria de **Julie Leal, Karla Nina, Debora Nunes e Mauro Lopes** trata das questões dos direitos humanos na perspectiva escolar, mostrando os impactos que a violência e a desigualdade geram na sociedade moderna. **Amanda Reis** ressalta, no capítulo quinto, as políticas de combate a vadiagem em Belém, no contexto da Belle Époque. É um texto instigante e que permite ao leitor enxergar a sociedade atual, e como as políticas sociais, em determinados momentos, se preocupam em marginalizar o sujeito. **Emanuel Junior e Raimundo Castro** destacam, no capítulo sexto, a compulsoriedade que envolveu as políticas de internação de pessoas com hanseníase no hospital colônia de Marituba – PA. Questão muito relevante, na medida em que as políticas e medidas adotadas estavam dentro do projeto de governo e de saúde da época. Veremos que apesar de tais medidas serem tomadas como eficazes, geraram problemas mais amplos, como o afastamento de parentes e a segregação social. Os capítulos sétimo e oitavo são escritos por alunos da graduação em história, onde mostram as suas experiências como bolsistas do Programa de Iniciação a docência – PIBID, programa financiado pela CAPES e que prevê a qualificação prática de regência do professor ainda durante a sua formação inicial. Assim, no capítulo sétimo, os autores relatam as suas experiências e forma como as metodologias ativas são fundamentais para incentivar e incrementar as atividades do processo de ensino-aprendizagem. No capítulo oitavo, os autores apresentam os materiais produzidos para serem utilizados nas salas de aula, e como os conteúdos interagem com a literatura e com o cinema. **Victor Melo** nos transporta, no capítulo nono, ao Grão-Pará do século XVIII para analisar a sombra da Inquisição pelas acusações de feitiçaria. Através de casos fascinantes, como o da Índia Sabina e de Joana Maria, o autor demonstra que as práticas curativas e “mágicas” femininas não eram meras superstições, mas complexas formas de resistência e subversão contra a violência patriarcal e o domínio colonial.

No décimo capítulo **Gilvan Gomes, Hana Silva e Maria Pereira** nos brindam com o brilhante produto educacional “Majestades Africanas”. Alinhando-se à Lei nº 10.639/2003, este material decolonial – que inclui um jogo de tabuleiro inovador – desmistifica os preconceitos eurocêntricos, rompendo com a narrativa exclusiva da escravidão e colocando em evidência a riqueza política, cultural e científica das lideranças africanas. O resultado é a prova de que a história, quando bem-ensinada, reconstrói identidades e atua como pilar central de uma educação antirracista e emancipatória. No penúltimo capítulo de autoria de **Carolina Costa** o leitor será desafiado a encarar as feridas não cicatrizadas da nossa

história recente com um estudo denso sobre as memórias sensíveis da ditadura civil-militar brasileira, problematizando os silêncios induzidos pelas “políticas de esquecimento” e o desafio ético do historiador diante dos testemunhos de trauma e da Comissão da Verdade. Por fim, **Isabella Scudeler**, aluna egressa da primeira turma do Curso de Licenciatura Plena em História, recuará à Era Vargas (1930-1945), num minucioso estudo documental da Escola Normal do Pará para ilustrar perfeitamente como o ensino e a formação de professores foram intensamente aparelhados pelos anseios nacionalistas e rigorosos do Estado Novo.

Aqui reforçamos os agradecimentos a todos que colaboraram na construção desse livro. Um agradecimento especial à Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (DPPI / IFPa/Campus Belém) que por meio do Edital n.º 04/2025/DPPI/CONECTA GP/IFPA/BELÉM destinou o recurso necessário para a produção, editoração e publicação desse livro.

Boa leitura a todos!

Santa Maria de Belém do Grão-Pará, 12 de junho de 2026.

*Véspera do dia do Glorioso Santo Antônio
que abre a festiva quadra junina.*

Os organizadores.

A TEORIA DO ESTRANHAMENTO HUMANO EM MARX

Renato Almeida de Oliveira¹

Introdução

A existência humana, no seu caráter individual e social, está submetida a uma ordem social que a engloba, a envolve, nas suas diversas dimensões e aspectos. Essa é a ordem do capital, o elemento estrutural no qual se deve buscar a compreensão das condições de vida do homem contemporâneo, “pois a estrutura conceitual geral de explicação tinha de ser totalmente inteligível sobre a base das práticas em curso da reprodução societal nas quais os seres humanos particulares estavam constantemente envolvidos em sua vida cotidiana” (MÈSZÁROS, 2011, p. 12). Assim, podemos chegar a uma investigação livre de qualquer tipo de mistificação e especulação.

Nossa perspectiva, portanto, é a de uma leitura das condições políticas e socioeconômicas, enfim, da vida material dos indivíduos, como ponto de partida para compreender as determinações que marcam a sociedade atual e moldam as condições materiais de existências dos indivíduos. Para tanto, analisaremos, na esteira do pensamento de Marx, o modo como ocorre a produção e reprodução material da sociedade, regulada pelo capital, e como as relações de produção aí estabelecidas moldam as relações político-sociais dos indivíduos na sociedade democrático-burguesa, para, desse modo, desvelar o processo do estranhamento da vida humana. Nesse sentido, assim como Marx, pretendemos conhecer os “segredos” que movem a sociedade em seus aspectos mais concretos e materiais.

¹ Doutor em Filosofia. Professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia. Professor Adjunto da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA/Sobral – CE.

Alienação e estranhamento em Marx

Dentre os diversos conceitos trabalhados por Marx em seus escritos, os de *alienação* e *estranhamento* possuem, no tocante à existência social humana, uma centralidade analítica. Eles têm um caráter efetivamente universal, pois abrangem um aspecto da vida social que diretamente afeta todos os homens, na medida em que estes só se determinam no conjunto das relações sociais. Como estas relações estão marcadas pela lógica da produção de mercadorias, ou seja, pela reprodução do capital, que subjugua todos os seres humanos, os conceitos de alienação e estranhamento, intimamente imbricados no sistema da produção capitalista, constituem uma teoria sobre o homem e a sociedade e, nesse sentido, tornam-se atuais para compreendermos as condições da existência humana contemporaneamente. Mas o que cada um deles significa, exatamente, no pensamento de Marx?

Adoto a distinção entre alienação e estranhamento nos escritos de Marx. Entendo estranhamento como o correlato linguístico para o termo alemão *Entfremdung*, apreendido como perda-de-si do homem no mundo que lhe figura como hostil. Assim, diferenciamos os momentos nos quais Marx se refere à alienação, que, por sua vez, é o correlato linguístico para o termo alemão *Entäusserung*, entendido como objetivação. Essa distinção é seguida por diversos intérpretes e comentadores do pensamento de Marx. Chagas (1994, p. 24) esclarece essa distinção:

A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua objetivação. A objetivação é uma '*conditio sine qua non*' da universalidade do trabalho (*Arbeit*), que traz necessariamente o momento da alienação; esta incorre, pois, no momento positivo em que o produtor, através de seu trabalho, entra em conexão com o produto de seu trabalho e com os outros homens. [...] Na produção capitalista o homem é pura força de trabalho, qualitativamente indiferenciável do restante dos meios de produção: já não é identificável pela forma de seu trabalho. O produto do trabalho separa-se do trabalhador, converte-se em objeto alheio, torna-se estranho a ele. No âmbito da propriedade privada produz-se o fenômeno geral do estranhamento, pelo qual as forças e os produtos se subtraem ao controle e ao poder dos indivíduos, transformam-se em forças contrapostas aos homens. [...] [Portanto], todo processo de objetivação traz intrínseco o momento da alienação, porém, nem toda alienação é um estranhamento; somente

uma dada forma particular da sociabilidade, cuja base é a propriedade privada dos meios de produção, o processo de objetivação traz consigo o momento do estranhamento, onde a objetivação surge como ‘perda do objeto’, a atividade produtiva torna-se atividade que desrealiza e desumaniza o homem.

Na mesma linha de pensamento, Ranieri (2000, p. 29) assevera:

Falamos aqui em alienação (*Entäusserung*) e estranhamento (*Entfremdung*) pelo fato de cada um destes conceitos poder ocupar lugares distintos na teoria de Marx. De maneira geral, o conceito de alienação é tratado pela biografia que se ocupa do tema de forma a remetê-lo, quase invariavelmente, à negatividade de um estado que teria uma necessária contrapartida positiva, de emancipação, cujo alcance dependeria da supressão do estágio alienado, que é compreendido como aglutinador tanto de *Entäusserung* quanto de *Entfremdung*. Rigorosamente estes dois conceitos pertenceriam à esfera única da caracterização da desigualdade social, posto que responsáveis pela determinação tanto material quanto espiritual da vida do homem sob o capitalismo. Pensamos que, na reflexão levada a efeito por Marx, este pressuposto não necessariamente é verdadeiro, pois os referidos conceitos podem aparecer com conteúdos potencialmente distintos, na medida em que são distintos também etimologicamente: *Entäusserung* tem o significado de remissão para fora, extrusão, passagem de um estado a outro qualitativamente diferente, despojamento, realização de uma ação de transferência. Nesse sentido, *Entäusserung* carrega o significado de exteriorização, um dos momentos da objetivação do homem que se realiza através do trabalho num produto de sua criação. Por outro lado, *Entfremdung* tem o significado de real objeção social à realização humana, na medida em que historicamente veio a determinar o conteúdo das exteriorizações por meio tanto da apropriação do trabalho quanto da determinação desta apropriação pelo surgimento da propriedade privada.

Essa distinção entre *Entäusserung* e *Entfremdung*, contudo, não é exclusiva do pensamento de Marx. Já na filosofia de Hegel tal distinção é posta. Como diz Paulo Meneses (2006, p. 49), “essa dicotomia é um jogo de conceitos próprio da *Fenomenologia*”, onde o termo *Entfremdung* traz a ideia de algo que se torna estranho a si mesmo, tem o sentido de uma perda. Já o termo *Entäusserung* “conota a ideia de uma vinda-para-fora, um sair de si, e também uma objetivação, um ‘fazer-se ser’ ou ‘ser-aí...’” (MENESES, 2006, p. 49). Tais ideias estão presentes,

por exemplo, na *Dialética do Senhor e do Servo*. Nessa figura lógico-conceitual, o estranhamento ocorre quando o servo põe sua essência no senhor, abdicando de si mesmo. Assim, o senhor se reconhece como a consciência essencial possuidora da verdade e independente em si mesma, enquanto o servo surge como a consciência inessencial, desprovida de verdade e completamente dependente. Poderíamos denominá-la de “consciência estranhada”. Desse modo, o senhor se vê como a verdade do servo e assim nega o outro. Portanto, temos duas consciências-de-si, onde ambas são opostas uma a outra, uma que reconhece e outra que é reconhecida. (HEGEL, 2002, p. 144). Por isso Hegel afirma que o processo de constituição, de duplicação da consciência-de-si em sua unidade parte da desigualdade. Nessa desigualdade, há a exclusão do outro, pois “a consciência-de-si é ser-para-si simples, igual a si mesma mediante o excluir *de si* todo o *outro*.” (HEGEL, 2002, p.144).

Contudo, a inessencialidade da consciência servil torna-se essencial na relação com o mundo, com o objeto, mediante o trabalho. Nesse sentido, o ato de trabalhar, ou seja, de exteriorizar-se, de alienar-se, faz com que o homem, o sujeito, se transforme, cultive sua consciência. Tem, desse modo, o ato de alienar-se, um aspecto positivo.

Ainda na *Dialética do Senhor e do Servo*, Hegel mostra que o senhor só é um ser-para-si mediante o Outro, o servo, por meio de quem se relaciona imediatamente com o mundo, com o objeto do seu desejo, pois é o servo quem trabalha esse objeto. Inverte-se, desse modo, a relação dependência-independência. O senhor introduziu o servo entre si e o objeto do seu desejo. Assim, o senhor torna-se dependente do objeto, da coisa no gozo desta, “enquanto o lado da independência deixa-o ao escravo, que a trabalha.” (HEGEL, 2002, p.148).

A verdade da consciência independente é por conseguinte a *consciência escrava*. Sem dúvida, esta aparece de início *fora* de si, e não como a verdade da consciência-de-si. Mas, como a dominação mostrava ser em sua essência o inverso do que pretendia ser, assim também a escravidão, ao realizar-se cabalmente, vai tornar-se, de fato, o contrário do que é imediatamente; entrará em si como consciência *recalcada* sobre si mesma e se converterá em verdadeira *independência*. (HEGEL, 2002, p. 149).

Tal citação da *Fenomenologia do Espírito* reflete a inversão da relação essencial-inessencial no contexto da consciência-de-si. O senhor relaciona-se com o mundo de um modo negativo, ou seja, o mundo surge-lhe apenas como objeto

de gozo. O servo é quem mediatiza a relação do senhor com o objeto de seu desejo. Nesse sentido, o senhor não é verdade e independência em si, mas essas determinações pertencem ao servo, pois este é quem está numa relação direta com o mundo, construindo-o e efetivando a si mesmo nele. Ao trabalhar o real, o servo imprime neste a sua marca e se reconhece enquanto livre na realidade por ele produzida.

Contrariamente ao senhor, o servo não é dependente do objeto, pois o trabalho é, consoante Hegel, desejo refreado, é um dissipar contido do objeto. Na verdade, o trabalho forma, enquanto o gozo apenas destrói. Por isso que o ser-para-si da consciência trabalhadora, que no trabalho se transfere para fora de si no elemento do permanecer, chega à compreensão de si mesma como ser independente. (HEGEL, 2002, p. 150). “Assim, parece suficiente caracterizar a *Entfremdung* [...] que, por um lado, constitui um esvaziamento ou perda de essência em benefício de um ser-aí outro, alheio (*fremd*), em que o sujeito ‘não se reconhece’, e que antes se lhe opõe como algo adverso” (MENESES, 2006, p. 58).

Bem diversa da *Entfremdung*, ponto por ponto, é a *Entäusserung*. Em lugar de um desessenciamento, temos aqui um “fazer-se ‘ser’”; em vez de um esvaziamento, empobrecimento, temos ‘uma força’ que faz o que é puramente interior exteriorizar-se, objetivar-se. E sobretudo, nessa objetivação, o sujeito se reconhece e retorna para si mesmo, conhecendo-se melhor do que antes se conhecia, num enriquecimento tanto no plano do conhecimento quanto no da realidade (MENESES, 2006, p. 58).

Existe, portanto, uma diferença fundamental entre os conceitos de alienação e estranhamento já na obra hegeliana e que é assumida por Marx. Na filosofia marxiana, a alienação é um momento necessário no processo de objetivação, ou seja, toda produção, todo trabalho implica, ineliminavelmente, um ato de alienação, o que significa dizer “pôr fora”, exteriorizar o que está imediatamente ligado ao sujeito (seu pensamento, seus desejos, sentimentos, sua imaginação e criatividade). É o tornar o objeto um outro de si, o que não é o mesmo que ser estranho. Já no estranhamento, o objeto assume um poder antagônico ante ao homem, tornar-se-lhe hostil, nega-o (tal como a consciência do senhor nega, exclui, o servo).

Podemos observar, contudo, que os conceitos em questão estão entrelaçados, na medida em que o primeiro representa a posição (o ato de pôr) do homem no mundo, sua autocriação, enquanto o segundo implica a perda des-

se mundo e uma quebra na consciência que o homem tem de si mesmo. Desse modo, a questão da alienação e do estranhamento como trabalhados por Marx são conceitos que diretamente dizem respeito à situação do homem no mundo. Por um lado, esse homem é visto como o “criador”, o formador desse mundo; por outro lado, no processo que desemboca no estranhamento, o homem não se reconhece como esse ser criador, não se vê como sujeito (aquilo que subjaz, que sustenta, que dá fundamento), na medida em que os produtos, os resultados da sua atividade são-lhes estranhos, estão apartados dele. Por conseguinte, o mundo lhe figura como hostil, como algo que o afronta e faz os indivíduos perderem-se numa realidade vazia de qualquer significação humanamente autoreferencial, operando, assim, um esmagamento ou um sufocamento do espírito humano. Por seu turno, no ato da alienação ou exteriorização, fora das amarras da produção mercantil, é estabelecida a unidade entre o sujeito e o objeto por ele produzido, entre o homem e o seu mundo, entre a interioridade e a exterioridade. Portanto, a alienação e o estranhamento dizem respeito às condições materiais e espirituais da existência humana sob a lógica do capital.

Nas obras marxianas, a questão da alienação e do estranhamento é abordada a partir da consideração das problemáticas do trabalho e da política. Suas raízes fincam-se, por conseguinte, na teoria econômica e social de Marx. Analiso a seguir as categorias trabalho e política, bem como a alienação e o estranhamento nelas imbricados.

Trabalho e estranhamento

No modo de produção burguês (e em toda forma de sociedade baseada na existência da propriedade privada), o trabalho perde a sua condição fundamental de ser atividade vital humana e torna-se uma atividade *estranhada* (*entfremdete*), que conduz o homem à perda de sua essência ao objetivar-se nos produtos do trabalho. Assim, o trabalho aparece em sua forma negativa, qual seja, como momento constitutivo do capitalismo, no qual o homem trabalha não para se realizar, para efetivar-se como ser livre e criativo, mas para satisfazer os interesses do capital e as suas necessidades imediatas (comer, beber, agasalhar-se etc.). Isso porque a propriedade privada institui, historicamente, a separação entre trabalho e capital, isto é, entre os produtores e os produtos, entre a “essência subjetiva” da propriedade e a sua “essência objetiva”, o que origina todo o processo de perda-de-si do homem.

No manuscrito intitulado *Trabalho Estranhado* (*Die entfremdete Arbeit*), o qual compõe o conjunto dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, Marx examina as condições do trabalho humano no âmbito do sistema capitalista de produção, expondo sua teoria do estranhamento. Ele inicia tal escrito com uma crítica à economia política clássica, valendo-se dos próprios pressupostos dessa economia (propriedade privada, a separação entre o trabalho, o capital e a terra, bem como a separação entre o salário, o lucro do capital e a renda da terra, a divisão do trabalho, entre outros). Para Marx, os economistas têm como base esses pressupostos sem se preocuparem em explicá-los. Eles partem de uma “condição primordial fictícia”, (MÉSZÁROS, 1981, p. 111 - 112) tomando uma forma particular de produção e de relações sociais como naturais e eternas. (MARX, 2004, p. 79). A economia política não explicita as causas dos fatos sócio-históricos; suas considerações são limitadas, pois buscam explicar esses fatos em condições que não são, por si mesmas, as causas reais, mas consequências de outro fator estrutural derivado do próprio desenvolvimento do sistema da propriedade privada. Desse modo, a economia política apenas disfarça a verdade dos fatos. Eis o erro dos economistas clássicos e o motivo por que eles chegam a conclusões equivocadas a respeito da situação dos trabalhadores e da produção de um modo geral.

Assim, a economia política mascara o estranhamento humano na essência do trabalho, pois não considera a relação fundamental entre o trabalho e a produção. Ao contrário dos economistas, Marx conclui que, no modo capitalista de produção, o trabalhador torna-se uma mercadoria miserável e que essa miséria aumenta na mesma proporção da grandeza de sua produção. Esse é o aspecto negativo do trabalho observado por Marx na sociedade moderna e ele consegue desvelar tal fato porque concebe “a interconexão essencial entre a propriedade privada, a ganância, a separação de trabalho, capital e propriedade da terra, de troca e concorrência etc., de todo esse estranhamento com o sistema do *dinheiro*.” (MARX, 2004, p. 80). Por negligenciarem essa relação, os economistas não perceberam que existe uma interconexão fundamental entre as situações políticas, sociais e econômicas e o sistema da propriedade privada, o que os impediram de observar as contradições no seio da sociedade moderna.

Marx parte de um fato concreto, determinado, de uma situação econômica presente, qual seja, a miséria real do trabalhador em sua existência individual e coletiva, para daí desvelar a verdade recôndita do sistema produtor de mercadorias, no qual “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais

riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria.” (MARX, 2004, p. 80). A consequência imediata dessa situação é que há uma superavaliação do mundo das coisas em detrimento de uma valorização do ser humano. Esse é o *processo de estranhamento* humano no trabalho apresentado por Marx. Explicito, a seguir, as suas quatro determinações necessárias.

A primeira dessas determinações observada por Marx a respeito do trabalho estranhado é que os produtos da atividade humana adquirem autonomia ante seu produtor, isto é, o objeto que o trabalhador produz surge diante dele como um ser estranho, hostil, como um poder independente. Ao admitir-se a ótica da economia política, no que tange à questão da produção e todas as suas variantes, perceber-se-á que a efetivação ou objetivação humana desemboca numa desrealização do trabalhador, ou seja, numa perda dos objetos, do mundo material e, portanto, numa servidão total ao mundo das coisas. Em suma, o homem cai numa existência estranhada.

A efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. [...] A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital. (MARX, 2004, p. 80-81).

Nesta perspectiva, o trabalho humano, que deveria criar um mundo de bem-estar para os indivíduos, cria, na verdade, sob os ditames do capitalismo, uma realidade de sofrimento e miséria para uma parcela social, a classe trabalhadora. Quanto mais o trabalhador põe de si nos objetos que cria, mais estes se tornam estranhos; e quanto mais trabalha, mais poderoso se torna o mundo estranhado frente a ele. Para o trabalhador, só resta a pobreza, exterior e interior. Cada vez mais sua condição humana pertence menos a si. Por conseguinte, o homem se satisfaz exclusivamente em suas funções animais (comer, beber e procriar); embora essas práticas sejam genuinamente humanas, são meras práticas instintivas, tanto mais se desvinculadas do restante da existência e tornadas finalidades últimas da vida.

Até o momento, apresentei uma das determinações do estranhamento humano, a saber, no produto do trabalho. Porém, tal forma de estranhamento

apenas reflete outra anterior, no próprio ato da produção. Na verdade, o produto do trabalho é uma síntese do ato da produção. “No estranhamento do objeto do trabalho resume-se somente o estranhamento, a exteriorização na atividade do trabalho mesmo.” (MARX, 2004, p. 82).

A segunda determinação, portanto, é que o trabalho se torna uma atividade de mortificação, de autossacrifício do homem. Desse modo, a atividade vital deixa de figurar como realização do ser humano e surge como o trabalho de um outro, para um outro, causando a perda de si do trabalhador, o seu auto-estranhamento.

[...] o trabalho é externo (*äusserlich*) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexistia coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. (MARX, 2004, p. 82-83).

A propriedade privada é a causa dessa forma degradante de trabalho. Contudo, ela é, simultaneamente, seu produto. Não há dúvidas de que a exteriorização do trabalho produz propriedade; todavia, em virtude do estranhamento, essa propriedade se torna privada, ou seja, externa, hostil, ao trabalhador e serve apenas para ratificar o poder do proprietário sobre o trabalho. Portanto, a propriedade privada, que para a economia política surge como a razão do trabalho, para Marx, ela é, simultaneamente, a causa e a consequência do estranhamento. Ela é o princípio orgânico que determina não apenas a produção, mas a distribuição, o consumo, enfim, toda a vida social. Nesse sentido, a propriedade privada, que exclui de si a participação coletiva na riqueza social produzida, é, essencialmente, um elemento de dominação que permeia a sociedade e, desse modo, toda sociabilidade fundada no princípio dessa propriedade gera relações econômicas, políticas e culturais desiguais.

É com a divisão do trabalho na modernidade que surge o embrião dessa propriedade. Conforme Marx, parafraseando os economistas modernos, “a pro-

priedade é o poder de dispor da força de trabalho alheia.” (MARX, 2007, p.37). Ademais, ele afirma que propriedade privada e divisão do trabalho são expressões idênticas, isto é, cada qual é causa e consequência uma da outra.

Além disso, com a divisão do trabalho, dá-se ao mesmo tempo a contradição entre o interesse dos indivíduos ou das famílias singulares e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam mutuamente; [...] E, finalmente, a divisão do trabalho nos oferece de pronto o primeiro exemplo de que, enquanto os homens se encontram na sociedade natural e, portanto, enquanto há a separação entre interesse particular e interesse comum, enquanto a atividade, por consequência, está dividida não de forma voluntária, mas de forma natural, a própria ação do homem torna-se um poder que lhe é estranho e que a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem em vez de por este ser dominado. (MARX, 2007, p. 37).

A emancipação humana dos ditames da propriedade privada, da miséria, do estranhamento, só será possível pela ação real dos indivíduos, mediante um engajamento político dos sujeitos sociais que sofrem diretamente com a dominação do capital, visto que tal dominação é um ato histórico, portanto, não é uma obra do pensamento; a miséria humana assenta-se em bases reais, no trabalho estranhado. Assim, ao falarmos de emancipação humana, isto é, do fim da exploração do homem pelo homem e da efetivação da liberdade, devemos ter em mente que esta é ocasionada por condições históricas, reais; e somente a organização política dos trabalhadores poderá emancipar a sociedade da propriedade privada. Isso não quer dizer que tal emancipação diga respeito somente aos trabalhadores, mas como essa classe é a que sofre diretamente as contradições do capitalismo, e tendo em vista que o estranhamento do trabalho acarreta as diversas outras formas de estranhamento social, conforme foi enfatizado, então a emancipação do trabalho implica a emancipação humana universal. Esta se encerra naquela, “porque a opressão humana inteira está envolvida na relação do trabalho com a produção e todas as relações de servidão são apenas modificações e consequências dessa relação.” (MARX, 2007, p. 89).

A terceira e a quarta determinações do trabalho estranhado são com relação à essência genérica humana e aos outros homens, respectivamente. Porém, me debruçarei sobre elas no tópico a seguir, ao analisar a questão política e a essência genérica humana.

Política e estranhamento

Para Marx, o homem é um ser genérico. Marx usa o termo objetividade genérica (*Gattungsgegenständlichkeit*) para expressar a universalidade humana objetiva na realidade efetiva, ou seja, que o espírito humano, sua consciência, encontra-se nos objetos do mundo por ele trabalhados. Quer dizer: o homem não é apenas um mero elemento da natureza, ele agora é um ser para-si e para- os-outros, tendo em vista que os objetos trabalhados são usufruídos pelos demais indivíduos, criando, assim, um conjunto de relações sociais. Genericidade, portanto, significa sociabilidade humana, ou seja, é o homem em seu processo de humanidade, em seu vir-a-ser para si e para o outro mediante a efetivação dos objetos por ele produzidos. Diz Marx:

sou ativo *socialmente* porque [o sou] enquanto *homem*. Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha *própria* existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social. (MARX, 2004, p. 107).

A concepção abstrata do homem expresso na filosofia do direito de Hegel surge de modo prático no ordenamento do Estado de Direito, nas Constituições da emancipação política moderna. Marx discute esse formalismo político em dois textos publicados nos Anais Franco-Alemães, *Sobre a Questão Judaica* e *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução*.

Em *Sobre a Questão Judaica* Marx discute o processo moderno de emancipação política, ou seja, o processo pelo qual o Estado moderno democrático-burguês se consolidou. Porém, ele vai além e analisa se tal processo permite, de fato, uma efetivação dos direitos humanos fundamentais, se tal emancipação foi capaz de realizar a essência genérica humana.

Alguns elementos constituintes da política moderna, decorrentes da revolução burguesa, são elencados por Marx, a saber:

1. Os limites da emancipação política em solucionar questões sociais;
2. Os fundamentos da sociedade civil burguesa e sua separação do Estado;
3. A fragmentação humana e a perda de sua dimensão social (estranhamento da consciência genérica);
4. O Estado democrático como comunidade ilusória;
5. A formalidade dos Direitos Universais do homem;

Ao tratar, aparentemente, de uma problemática religiosa, Marx realiza uma minuciosa análise da natureza da sociedade civil burguesa, a partir de uma discussão acerca da diferença entre emancipação política e emancipação humana. A primeira, consoante Marx, ocorrida na modernidade, possui graves limites, na medida em que garante a igualdade de direito para todos os indivíduos, porém apenas no âmbito do direito formal, porque abstrai das condições concretas de vida desses mesmos indivíduos na sociedade, onde impera o espírito do egoísmo, gerando homens fragmentados, divididos. A emancipação humana, ao contrário, é a realização da verdadeira liberdade, o retorno do homem a si, a efetivação da sua genericidade, é a revolução não apenas das estruturas políticas, mas sociais.

Analisarei como Marx estrutura a sua argumentação crítica contra essa sociedade, bem como ele se contrapõe à política e ao Estado democrático de direito que regulam as relações sociais e como formula, em partes, a sua concepção de política fundada na concepção de emancipação humana. Marx formula um questionamento que nos faz refletir sobre os limites da emancipação política. Para ele,

não bastava perguntar: quem deve emancipar? Quem terá de ser emancipado? A crítica teria ainda de fazer uma terceira pergunta: que espécie de emancipação está em jogo? Que condições se fundam na essência da emancipação que se procura? (MARX, 1989, p. 39).

Tal questionamento é feito, pois, consoante Marx, a emancipação política não constitui a plena emancipação do homem, por quanto continua a imperar na sociedade civil o espírito religioso da separação e os homens continuam subjugados, sem a efetivação de seus direitos. Tal emancipação, portanto, não efetiva a liberdade humana, porque o homem continua a ter um mediador, o Estado. Este “é o intermediário entre o homem e a liberdade humana [...] constitui o intermediário ao qual o homem confia toda a sua não divindade, toda a sua liberdade humana.” (MARX, 1989, p. 43). O Estado medeia a existência particular dos indivíduos à sua existência genérica, enquanto membro de uma sociedade igualitária, porém apenas no plano ideal. Em outros termos, a vida genérica do homem, na modernidade, só aparece formalmente, nas leis abstratas do Estado democrático. Desse modo, embora a emancipação política represente um avanço (a forma final da emancipação humana na sociedade moderna) por meio da transformação do Estado religioso em Estado político, negando as formas escravista e feudal de exploração e desigualdade, ela permanece limitada, pois não consegue ultrapassar as contradições sociais, a exploração e as desigualdades

humanas de forma geral, mas apenas as reconfiguram. Isso revela que a esfera política, como pretensa esfera da universalidade, distancia-se da vida concreta dos indivíduos, reduzindo-se à combinação de interesses privados.

A democracia moderna é caracterizada, portanto, pela contradição fundamental entre liberdade e igualdade políticas e liberdade e igualdade concretas. Essa é uma contradição imanente à ordem sociopolítica burguesa, o que significa dizer que democracia e capitalismo se opõem fundamentalmente. Isso porque democracia pressupõe determinadas condições materiais para efetivar-se, formas concretas de existência que permitam ao homem pleno desenvolvimento de suas potencialidades, o que o capitalismo, por sua própria estrutura, não pode permitir.²

O fato que reflete o caráter contraditório da emancipação política é a cisão do homem em *citoyen* e *bourgeois*. O primeiro é o membro abstrato da comunidade política; o segundo, o membro da sociedade civil. Este está voltado apenas para si, para seus interesses particulares, a conservação da sua propriedade e da sua individualidade egoísta, dissociado dos interesses comuns da sociedade. O *citoyen* é o homem genérico, universal, porém, que não existe efetivamente, ao passo que o *bourgeois* é o indivíduo, compreendido como ser privado, particular, o homem real. Temos, desse modo, uma dupla existência humana, não só distintas, mas opostas. Marx apresenta essa oposição nos seguintes termos:

O Estado político aperfeiçoado é, por natureza, a vida genérica do homem em oposição à sua vida material. Todos os pressupostos da vida egoísta continuam a existir na sociedade civil. Onde o Estado político atingiu o pleno desenvolvimento, o homem leva, não só no pensamento, na consciência, mas na realidade, na vida, uma dupla existência – celeste e terrestre. Vive na comunidade política, em cujo seio é considerado como ser comunitário, e na sociedade civil, onde age como simples indivíduo privado, tratando os outros homens como meios e tornando-se joguete de poderes estranhos. (MARX, 1989, p. 45).

A vida genérica do homem no Estado democrático-burguês é imaginária, dotada de uma universalidade irreal. Nesse sentido, a individualidade (característica do *bourgeois*) surge como a determinação essencial do homem e a sua existência se contrapõe à existência do *citoyen* do mesmo modo como a existên-

² Só se pode falar de democracia quando desaparecem todas as formas de dependência do homem frente ao homem, de exploração e de opressão do homem pelo homem, de desigualdade social e de ausência de liberdade". Cf. LUKÁCS, György. Concepção aristocrática e concepção democrática do mundo. In. *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. p. 28.

cia do ser religioso se contrapõe à existência do cidadão.³ Desse modo, se de um lado a Revolução Francesa, como expressão máxima do movimento emancipatório moderno, tenha despertado a consciência humana para a cidadania e lançado as bases para a constituição dos Estados modernos e dos Direitos Humanos, por outro ela consolidou o espírito do capitalismo, que trouxe consigo a dilaceração da determinação social do homem e o estranhamento em todas as esferas da sua vida. As desigualdades sociais são mascaradas pela significação política, mediante a extensão dos direitos a todos os cidadãos; contudo, o Estado mostra-se incapaz de superar os pressupostos materiais das desigualdades.

A igualdade e a ideia de comunidade aí subentendida não se refletem na estrutura efetiva da sociedade fundamentada sobre a desigualdade entre proprietários e não proprietários. Nesse sentido, “o estado político acabado” e plenamente emancipado é, por sua própria essência, “a vida genérica do homem”, porém, oposta à vida real da sociedade civil burguesa na qual cada indivíduo atua como particular [...] (FURTADO, 2002, p. 168).

No bojo da crítica à emancipação política, Marx expõe o caráter formal-abstrato e os limites dos Direitos Universais dos Homens, fazendo uma análise crítica desses direitos na sociedade capitalista e compreendendo o discurso burguês que os fundamenta. Os Direitos Humanos, consoante Marx, nada mais são do que os direitos do burguês egoísta, do homem separado do homem e da comunidade. Tal fato já revela uma contradição, haja vista tais direitos só poderem ser exercidos na comunidade, na relação com os outros. “O seu conteúdo é a participação na vida da comunidade, na vida política da comunidade, na vida do Estado.” (MARX, 1989, p. 54). Contudo, esses mesmos direitos justificam a sociedade moderna fragmentada. Nesse sentido, apresenta-se uma contradição essencial dos Direitos Humanos: por um lado, tais Direitos são garantidos a todos os indivíduos enquanto membros da comunidade política e, por outro, eles não são efetivados para todos, haja vista a sociedade burguesa, na qual esses Direitos devem ser exercidos, assentar-se na separação

3 Nesta divisão e contradição que se reproduz em cada indivíduo [...] o cidadão é o servidor do burguês, do *homme* que a 'Declaração dos direitos do homem' tem em vista. Marx mostra que, mesmo durante a Revolução Francesa, na fundamentação teórica de todas as Constituições [...] é conservada esta relação, pela qual o cidadão é paradoxalmente diferenciado do 'homem' e subordinado a ele [...] Isto significa que a revolução política (burguesa), ainda que em seu período heróico aspire a ir além do seu restrito horizonte burguês, deve – enquanto perdurar o sistema capitalista – regressar às condições normais da sociedade burguesa, ou seja, à sua contraditoriedade, pela qual o homem é dividido e alienado de si mesmo. Cf. LUKÁCS, György. O jovem Marx: sua evolução filosófica de 1840 a 1844. In. *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. p. 168.

entre os homens, como vimos acima. Nesta perspectiva, Marx afirma que os Direitos Universais do Homem são direitos meramente formais, os direitos de um homem alegórico.

Para reforçar sua argumentação, Marx cita os quatro Direitos fundamentais do homem estabelecidos pelas Constituições modernas, a saber: liberdade, propriedade, igualdade e segurança. A *liberdade* é definida como o direito que o homem tem de fazer tudo o que bem entender, contanto que não prejudique os outros. Já o direito à *propriedade* permite ao homem dispor, de acordo com sua vontade, dos seus bens e rendas, bem como dos frutos do seu trabalho ou da sua indústria. A *igualdade* é o direito que todos têm de desfrutar, na mesma medida, dos demais direitos e bens sociais. Por fim, o direito à *segurança* permite a conservação da ordem.

Marx não se opõe a esses direitos, ele reconhece que são conquistas históricas importantes e não apenas um dom da natureza ou dote da história; ele tem consciência de que são “o prêmio da luta contra o acidente do nascimento e contra os privilégios” que a história foi transmitindo geração após geração. Contudo, Marx pretende que eles realmente sejam efetivados. Observa que a constituição social burguesa não é capaz de realizá-los, que a Declaração Universal dos Direitos do Homem nada mais é do que uma formalidade. Além disso, constata que os Direitos do Homem “constituem apenas os direitos de um membro da sociedade civil, isto é, do homem egoísta, do homem separado dos outros homens e da comunidade.” (MARX, 1989, p. 56).

O direito à liberdade funda-se na separação entre os homens (não ir ao encontro do outro para não prejudicá-lo), é o direito do indivíduo circunscrito em si mesmo, encarado como uma mônada. O complemento ou efetivação da liberdade dá-se na propriedade. Cada homem circunscreve-se aos limites de sua propriedade e nela é livre. É o direito do interesse pessoal. Como salienta Marx, o sentido implícito do direito à propriedade faz cada indivíduo ver no outro o limite de sua liberdade, o que é um indício da fragmentação social e do caráter abstrato da comunidade política. A igualdade e a segurança são garantias do processo de fragmentação social, do individualismo. Toda a sociedade existe para garantir, a cada pessoa, a conservação dos seus direitos, ou na compreensão de Marx, para garantir o egoísmo.

Portanto, Marx realiza uma revisão crítica dos Direitos Humanos para desvelar o seu verdadeiro significado e compreender a natureza do seu discurso. A conclusão é que nenhum dos Direitos aludidos ultrapassa a esfera da individualidade, do egoísmo, dos interesses privados, enfim, da sociedade civil, não vão

além do indivíduo separado da comunidade, confinado em si próprio. A única ligação que existe entre os homens na sociedade democrático-burguesa é o interesse de conservação de suas individualidades egoístas. Marx explicita como os defensores dos direitos políticos do homem

reduzem a cidadania, a comunidade política, a simples meio para preservar os chamados direitos do homem; e que, por consequência, o *citoyen* é declarado como servo do “homem” egoísta, a esfera em que o homem age como ser genérico vem degradada para a esfera onde ele atua como ser parcial; e que, por fim, é o homem como *bourgeois* e não o homem como *citoyen* que é considerado como o homem verdadeiro e autêntico. (MARX, 1989, p. 58).

A determinação genérica que torna os homens seres sociais é negada, é-lhes exterior. A universalidade humana, sua vida política torna-se ilusória, existindo apenas na formalidade dos Direitos Humanos. “Deste modo, o homem tal como é na realidade reconhece-se apenas na forma do homem egoísta, e o homem verdadeiro unicamente na forma do *citoyen* abstrato.” (MARX, 1989, p. 62).

Considerações finais

A tarefa fundamental da teoria marxiana é explicitar a verdade deste mundo, isto é, o auto-estranhamento humano na vida social, no trabalho, na política e na economia. Marx está consciente dessa tarefa filosófica e o objetivo dos seus escritos pós 1844 é realizá-la. Superar as formas burguesas de relação, nas quais as esferas sociais pressionam-se umas às outras, imperando a estreiteza do espírito e uma política da insignificância, que não possui valor algum para a vida dos indivíduos, é o intuito da filosofia marxiana.

Marx não pretende simplesmente negar um modo determinado de estranhamento e alcançar as mesmas conquistas políticas dos Estados modernos, pois isso seria uma mera reconfiguração do estado de estranhamento. O que Marx verdadeiramente pretende é revolucionar toda e qualquer forma estrutural de estranhamento nos campos da política, economia, entre outros. Em outros termos, o alvo da filosofia radical de Marx “é um inimigo que ela procura, não refutar, mas *destruir*.” (MARX, 1989, p. 80).

A filosofia não pode mais permanecer alheia à realidade, não pode se constituir como fim em si mesma; deve ir além da crítica formal, teórica e tornar-

-se crítica radical, isto é, corresponder aos anseios dos homens em sua realidade fática, historicamente determinada.⁴

A emancipação moderna libertou o homem da servidão religiosa, do mesmo modo que o florescimento do capitalismo libertou o servo do senhor. Entretanto, a liberdade individual não significa a liberdade social. O homem moderno continua servo de um poder exterior, o poder do capital e de sua política econômica. A condição para a real emancipação humana é a total dissolução da moderna servidão, das condições miseráveis de vida, nas quais “o homem surge como ser humilhado, escravizado, abandonado, desprezível – condições que dificilmente se exprimirão melhor do que na exclamação de um francês, quando da proposta de um imposto sobre cães: ‘pobres cães! Já vos querem tratar como homens.’” (MARX, 1989, p.86).

Toda luta por uma transformação das estruturas sociais precisa de uma base material, de um fundamento por meio do qual ela possa realizar-se. Para Marx, esse fundamento é o próprio homem, que sofre diretamente as contradições da moderna sociedade. Esse homem, porém, não é o indivíduo isolado, mas o ser social, ser genérico, pertencente à classe que arca com as consequências imediatas da sociedade burguesa, com as deficiências “civilizadas” do mundo político moderno. Essa classe é o proletariado. Justamente por sofrer diretamente os limites da emancipação política, o proletariado tem o papel fundamental no processo da emancipação humana. Tal segmento social é a classe revolucionária por excelência; em primeiro lugar, porque sua existência é exterior em relação à sociedade; em segundo lugar, porque seus sofrimentos são universais e por último porque sua condição miserável é radical. (MARX, 1989, p. 82).

Apenas uma leitura histórica do homem pode formular uma teoria crítico-emancipatória verdadeira. Enquanto o homem não for visto como um ser histórico-social, enquanto as teorias filosófico-antropológicas não tomarem tal ideia como pressuposto, não haverá uma autêntica teoria crítica capaz de tematizar adequadamente a tão aspirada emancipação humana.

4 Essa ideia de Marx reflete o anseio do movimento Jovem Hegeliano, a saber, a transformação da realidade política. Contudo, enquanto os hegelianos permaneciam numa crítica filosófica, tomando a filosofia em si mesma como instrumento de transformação, Marx propunha uma *negação-realização* (*Aufhebung*) da filosofia, ou seja, que ela se tornasse uma força material ao ser apossada pelos homens, tornando-se para estes o norte de suas ações. Cf. ROSALVO, Schütz. *Religião e capitalismo: uma reflexão partir de Feuerbach e Marx*. Porto Alegre: EDIPURS. 2001. p. 52-53: “a problemática da relação entre filosofia e ação aqui levantada vai ao encontro da questão central dos jovens hegelianos, no sentido de que todos eles buscavam a transformação da realidade, e da crença de que a filosofia seria o instrumento adequado para este fim. No entanto, como a simples crítica da realidade não conseguia transformar a realidade, Marx propõe, então, uma outra relação a ser estabelecida entre filosofia e realidade, não apenas enquanto crítica, mas que a filosofia para mudar a realidade teria que se realizar”.

REFERÊNCIAS

ASTRADA, Carlos. **Trabalho e alienação na “Fenomenologia” e nos “Manuscritos”**. Tradução de Cid Silvera. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. Diferença entre alienação e estranhamento nos manuscritos econômico-filosóficos (1844) de Karl Marx. In. **Educação e Filosofia**. v. 8, n. 16. jul./dez. 1994. p. 23-33. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/EducaçãoFilosofia/article/viewFile/1023/928>. Acesso em 30 nov. 2016.

FLICKINGER, Hans Georg. **Marx: nas pistas da desmistificação filosófica do capitalismo**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

FURTADO, José Luiz. Notas sobre a origem hegeliana da crítica do jovem Marx ao estado moderno. **Educação e Filosofia**, Belo Horizonte, Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia, v. 16, n. 31, jan./jun., 2002.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do espírito**. Tradução de Paulo Meneses. 7. ed. Petrópolis- RJ: Vozes: Bragança Paulista: USF, 2002.

LUKÁCS, Georg. O jovem Marx: sua evolução filosófica de 1840 a 1844. In. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **A questão Judaica**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MENESES, Paulo. **Abordagens hegelianas**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência II: a dialética da estrutura e da história**. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Tradução de Waltersin Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

RANIERI, Jesus José. **Alienação e estranhamento em Marx: dos Manuscritos Econômico- Filosóficos de 1844 à Ideologia Alemã**. Campinas: UNICAMP, 2000. (Tese de doutorado).

SCHÜTZ, Rosalvo. **Religião e capitalismo: uma reflexão a partir de Feuerbach e Marx**. Porto Alegre: EDIPURS, 2001.

DIVISÃO DO TRABALHO E A UNILATERALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Cristiane Alves Pereira Damasceno¹

Introdução

Este artigo tem como objetivo central responder ao questionamento: **“Como ocorreu a Unilateralização da Educação em Karl Marx?”** Diante disso, nossa compreensão incidi sobre a divisão do trabalho, pilar central do desenvolvimento econômico capitalista, que tem como principal característica fracionar a atividade labora, no intuito de simplificá-la, aumentando seu desempenho e gerando tanto os especialistas quanto uma educação unilateral. Nossa análise tem como cerne uma pesquisa teórica, cuja metodologia qualitativa, realizado por meio de estudos bibliográficos previamente selecionados. Nossa hipótese consiste na influência da unilateralização da educação sobre a formação da classe trabalhadora.

Temos por Ideologia o conhecimento parcial da realidade, oriundo da divisão do trabalho, que promoveu a cisão entre atividade intelectual e manual. Disso, decorreu a decomposição de sua complexidade, e passou a ser desenvolvido, de forma parcial, unilateral, no entendimento de Marx (1818 – 1883) e Engels (1820 – 1872) em sua obra, a *Ideologia Alemã* (1845 – 1846). Por fim, faremos uma interlocução entre esses autores com Manacorda (2017) e uma síntese, sobre a unilateralidade para fundamentarmos nossa hipótese sobre a Educação Unilateral e assim contribuímos com a perspectiva da unilateralização da educação.

A princípio a divisão do trabalho através da cooperação representou uma revolução que transpôs as limitações apresentadas pelo trabalho artesanal desenvolvido no período medieval, Marx conceituou a cooperação em trabalho

¹ Mestra em Filosofia. Professora EBT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, vinculada ao curso de Licenciatura em História do IFPA – Campus Belém. Membro do Grupo de Pesquisa História e Ciência do Tempo na Amazônia. E-mail: cristiane.pereira@ifpa.edu.br.

executado em conjunto, no “mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, porém conexos.” Tal conexão transformou a força de trabalho de individual para uma atividade combinada, potencializando a capacidade produtiva das mercadorias ao encurtar o tempo de trabalho socialmente necessário TTSN, bem como a expansão do tempo para a produção do sobretrabalho (MARX, 2017, p. 400).

O trabalho, uma atividade executada anteriormente na oficina dos mestres artesãos de forma individual, na manufatura, ele passou a ser desenvolvido socialmente, através da cooperação, por reunir em grande número de indivíduos, num mesmo local de trabalho, sem ônus para o capitalista. Desse modo, o trabalho, antes complexo, passou a ser simplificado, executado por diferentes indivíduos e em pequenos grupos e nisso se rompeu a sua totalidade (AQUINO, 2015).

O rompimento da complexidade e totalidade do trabalho resultou no controle rigoroso do capitalista na produção e na desumanização do trabalhador no processo produtivo. Marx delimitou com precisão, na manufatura, o surgimento da divisão do trabalho, como “um mecanismo de produção, cujos órgãos são seres humanos.” Ou seja, a destreza e as habilidades dos artesãos reunidos pela cooperação, foi um campo fértil para a consolidação da divisão do trabalho, por ser um “tipo particular de cooperação, várias de suas vantagens resultam da essência geral da cooperação” (MARX, 2017, p. 413).

A divisão do trabalho transpôs a manufatura e se estabeleceu na sociedade através da troca de mercadorias, produzidas de acordo com o valor de uso, isto é, uma necessidade que corresponde ao caráter social e histórico dos indivíduos, pois a mercadoria é “um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer.” (MARX, 2017, p. 113).

Para atender as necessidades da manufatura, a sociedade se estruturou nos moldes da divisão do trabalho, por dividir as profissões e distinguir os profissionais, bem como os produtores por toda a sua territorialidade, e assim, profissionais e produtores passaram a coexistir entre si de maneira interdependentes entre si, e pelas relações de troca criaram núcleos produtivos autônomos, interligados entre si, para atenderem as necessidades dos indivíduos, sendo essas relações comerciais asseguradas pela mediação do Estado.

Os conflitos gerados pelas trocas – capitalista possibilitaram o surgimento do Estado, sua função além de mediar essas relações mantém o domínio da classe burguesa sobre a classe trabalhadora. E ambos urdiram uma aliança

cujos interesses se voltam para a manutenção e desenvolvimento do sistema capitalista. A introdução da maquinaria, na grande indústria, além do capitalista ampliar os seus recursos técnicos e científicos, isso possibilitou a participação de mulheres e crianças, intensificando a exploração sobre a força de trabalho do operário, bem como quebrando sua resistência ao capital, pois sua família fazia parte do modo de produção.

Deste modo, o capitalista assegurou a elevação da produção do sobre-trabalho pela via relativa. (MARX, 2017). Diante do exposto, compreendemos que a divisão do trabalho não se restringiu ao modo de produção na manufatura e na indústria, pois dela são oriundas duas formas de educação unilateral.

A divisão do trabalho e sua influência sobre a unilateralização da educação

A cooperação, nas sociedades primitivas, por meio da divisão do trabalho e a organização do trabalho social, se deu pela separação entre homens e mulheres e, por conseguinte, as atividades produtivas foram distribuídas de acordo com as “disposições naturais” dos indivíduos, tais como: força física, habilidades manuais *etc.* Deste modo, inicialmente, pela tríade “cooperação, divisão do trabalho e escambo” representaram o escopo, o fundamento sob o qual se constituem as relações sociais do trabalho e o nexo que impulsionou as transformações históricas ao longo do tempo.

Assim, na “luta do homem com a natureza”, o trabalho é uma atividade complexa por conter, em si, a inteligência, o conhecer, o fazer, que constituem as habilidades manuais. O homem empregou suas disposições subjetivas (mente) e objetivas (habilidades) na atividade produtiva e ao trazer a existência, o produto, pela exteriorização, como fruto dessa atividade, pôde expandir sua consciência, estabelecer nexos sociais e modificar o mundo ao seu redor, estabelecendo condições para a perpetuação de sua espécie (MARX; ENGELS, 2007, p.31).

A atividade produtiva complexa e totalizadora, composta pelo conhecer e fazer, possibilitou ao homem ir além da satisfação de suas necessidades vitais, criando perspectivas e renovando a vida por meio das famílias e das relações de troca. Deu-se assim, uma sociedade dividida em classes, onde “a produção e o intercâmbio das necessidades vitais condicionam, por seu lado, a distribuição, a estrutura das diferentes classes sociais e são, por sua vez, condicionadas por elas no modo de seu funcionamento” (MARX; ENGELS, 2007, p.31).

A sociedade dividida em classes propiciou uma profunda modificação na relação do homem com a natureza, pelo trabalho e dessa forma, a atividade produtiva assume um novo contexto, sendo praticada por vários indivíduos, sob a regência da divisão do trabalho:

Com a divisão do trabalho está dada a possibilidade, e até a realidade, de que as atividades espiritual e material – de que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes, e a possibilidade de que esses momentos não entrem em contradição reside somente em que a divisão do trabalho será novamente suprasumida (MARX; ENGELS, 2007, p. 36).

O rompimento da totalidade da atividade produtiva, devido à partilha dos conhecimentos intelectual e manual a diferentes indivíduos, na manufatura e a partir disso, o trabalho se tornou unilateral, de modo que, coube ao indivíduo executá-lo de maneira parcial e simplificada, assim, o todo se tornou partes, fragmentos. Com as divisões que foram ocorrendo na manufatura e na sociedade, o saber e o pensar assumem outras subdivisões (AQUINO, 2015).

Deste modo, a execução da atividade produtiva, passa a ocorrer de forma unilateral, pois os indivíduos se atêm a uma parcela do todo evidenciando, assim, a separação entre as “atividades espiritual e material”, entre o conhecer e o fazer. A partir disso, a complexidade e totalidade do trabalho foi decomposta, isto é, simplificada, dividida em partes. “A divisão do trabalho só se torna realmente divisão, a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual” (MARX; ENGELS, 2007, p.35).

A propriedade privada e a divisão do trabalho correspondem a um determinado estágio de desenvolvimento histórico e social do capitalismo. E a apropriação do trabalhador numa operação parcial, unilateral e simplificada representa a subsunção deste modo de produção capitalista. “Ele pertence, a partir de agora, a essa operação, que se torna função exclusiva de sua capacidade de trabalho reduzida a uma abstração” (MARX, 2010, p. 345).

A subsunção implicou na assimilação da divisão do trabalho, pelo exercício repetitivo da atividade produtiva, de modo parcial e a atribuição dessas operações direcionam as habilidades dos indivíduos, para além da unilateralização, parcialidade e simplificação, pois em concomitância a esse processo, se deu a decomposição das capacidades humanas para o exercício do trabalho. “Não se trata da decomposição do processo em seus princípios

mecânicos, mas da decomposição com respeito ao fato de que esses processos singulares devem ser realizados como funções da capacidade de trabalho humana” (MARX, 2010, p. 345).

Desse modo, o trabalho, antes constituído como uma atividade totalizadora, complexa, pela sociedade de classe, se constitui como alienada e tem como principais elementos a unilateralidade, a parcialidade e a simplificação, reduzida a execução de funções no modo de produção capitalista. O trabalho alienado afeta o indivíduo, simplificando suas capacidades e aptidões naturais, deformando-o e mutilando-o:

Quando as circunstâncias sob as quais vive esse indivíduo só lhe permitem o desenvolvimento [uni]lateral de uma qual[idade] e as custas de todas as demais, [se] elas lhe proporcionam material e tempo para desenvolver só uma qualidade, então esse indivíduo logra apenas um desenvolvimento unilateral, aleijado (MARX; ENGELS, 2007, p. 257).

A unilateralidade do trabalho, o torna uma atividade repetitiva, enfadonha, cansativa, a causa de dor, sofrimento e doenças psicológicas, físicas e emocionais. Além disso, o trabalho alienado, desenvolvido como atividade unilateral, parcial e simplificada, típico do modo de produção capitalista, expressa os elementos que formam e condicionam a Educação Unilateral do trabalhador, pelo menos sob três aspectos.

Em primeiro lugar, com a introdução da maquinaria, como meio de produção do capital, ocorreu a intensificação da exploração da força de trabalho, bem como a redução dos custos com o salário, meios de sobrevivência, bem como alimentação, moradia e aprendizagem:

A desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou redução dos custos de aprendizagem, implica imediatamente uma maior valorização do capital, pois tudo o que encurta o tempo de trabalho necessário para a reprodução da força de trabalho estende, ao mesmo tempo, os domínios da mais – trabalho (MARX, 2017, p. 424).

Em segundo lugar, a divisão do trabalho ao simplificar, isto é, decompor a complexidade da atividade produtiva, tornando-a parcial e unilateral, isso também recairá sobre a aprendizagem do trabalhador:

A divisão do trabalho por meio da sua simplificação facilita sua aprendizagem; portanto, diminui os custos de produção gerais da capacidade de trabalho. Em terceiro lugar,

a divisão do trabalho encurta o tempo de aprendizagem do trabalhador. A divisão do trabalho diminui o tempo requerido na aprendizagem de uma operação (MARX, 2010, p. 330).

As passagens sobre educação nas obras de Marx e Engels se encontram de forma assistemática e cabe ao pesquisador organizá-las de acordo com sua pesquisa. Para nós, elas são como pequenos diamantes incrustados na divisão do trabalho e tentemos a todo custo dar evidência a sua importância, isto é, através delas percebemos que o trabalho é o fio condutor que alinha a educação aos moldes da divisão do trabalho.

Nesse sentido, Monacorda nos afirmou que, a divisão do trabalho gerou unilateralidades. Em relação a isso, temos a unilateralização da educação, como uma delas, por reunir, ordenar e estabelecer os efeitos negativos sobre a atividade produtiva e consequentemente sobre a educação.

Em nossa análise a Educação Unilateral transpôs a divisão do trabalho do “chão de fábrica” e se tronou um mecanismo na sociedade capitalista a serviço da burguesia, urdida a ideologia unilateral.²

Os neo-hegelianos, em sua concepção, examinaram de forma teórica, as transformações materiais que ocorreram na história. Por isso, por não levaram em consideração, as modificações dos modos de produção, criados pelos indivíduos, que condicionam suas consciências e suas relações ao longo da história. E como resultado disso, inverteram as relações humanas e seus processos históricos através de suas abstrações:

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [Bewusstsein] não pode jamais ser outra coisa do que ao ser consciente [bewusste Sein], e o ser dos homens é o seu processo de vida real. Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina, resulta de seu processo de vida imediatamente físico (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

² A obra *Ideologia Alemã* foi publicada, pela primeira vez, em 1932. Os autores Marx e Engels trabalharam em conjunto e construíram a importante teoria sobre o materialismo histórico. Sobre esse pilar teceram críticas mordazes em oposição aos neo-hegelianos, como: Feuerbach, Bauer, Stiner, dentre outros. Como instrumento de combate, se apropriaram do conceito de ideologia, criado por Destutt de Tracy e com ela desvelaram a unilateralidade predominante nas concepções dos neo - hegelianos.

O intercâmbio entre as relações de produção e de trocas determinaram a consciência dos seres humanos e possibilitaram seus complexos desenvolvimentos. A consciência é determinada por essas relações, nas quais está inserida. A ideologia sem levar esses fatores em consideração promoveu uma inversão, isto é, passa a compreender a realidade de cabeça para baixo, ressaltando o aspecto teórico e desconsiderando as circunstâncias reais, as vivências dos seres humanos e as suas transformações no decorrer da história.

Sem levar esses fatores em consideração, tais pensadores criaram uma ideologia que se tornou uma representação simbólica e como tal, implica no deslocamento da compreensão do real, do concreto, uma mistificação e em paralelo surgiu um mundo aparente, fictício por não compreenderem e não se debruçarem, sobre a análise das causas materiais e suas trocas – capitalistas (NETTO, 2020).

Sem a compreensão desses fatores, a percepção do filósofo se desloca, ou seja, o idealismo com pretensões filosóficas se distorceu ante a realidade na qual se debruçou. No decorrer da história, engendram antípodas, consolidando o antagonismo entre as classes burguesa e trabalhadora. E por isso, denominamos de ideologia unilateral (NETTO, 2020).

Isso diz respeito à percepção distorcida da realidade, por não compreender os antagonismos causados pela Ciência Econômica e, além disso, impede e mascara a análise das transformações das causas materiais, no transcorrer da história, encontrando outros meios para isso, tais como a moral, a religião e a linguagem para se manifestar. Por isso, é fulcral pontuarmos o que foi postulado por:

Conhecemos uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada de dois lados, dividida em história da natureza e história dos homens. Os dois lados não podem, no entanto, ser separados enquanto existirem homens, história da natureza e história dos homens se condicionarão reciprocamente. A história da natureza, a assim chamada ciência natural, não nos diz respeito aqui; mas, quanto a história dos homens, será preciso examiná-la, pois quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida dessa história ou uma abstração total dela. A ideologia, ela mesma, é apenas um dos lados dessa história (Marx e Engels 2007, p.87).

Entendemos por ideologia unilateral, uma divisão, separação entre a história da natureza e dos homens, gerando assim conhecimentos parciais sobre esses segmentos. Sendo que tal separação não poderia ter ocorrido, pois ambas

constituem uma unidade entre si. A ideologia ao se tornar uma abstração da realidade, se distanciou dos seus fundamentos e não soube interpretar suas contradições apresentadas na história. (AQUINO, 2015).

Considerações finais

A educação unilateral consiste em um mecanismo que serve aos interesses do sistema capitalista, condicionando os indivíduos ao domínio da classe burguesa sobre os proletários, não estava, a medida em que aprofundamos nossas análises nos textos de Karl Marx, percebemos que a educação unilateral representa uma das unilateralidades da divisão do trabalho, essa percepção ocorreu graças as leituras dos textos em, Aquino (2015), Manacorda (2017) Marx (2010). Assim, a educação unilateral não se constitui como uma pedagogia específica, mas sim como um alinhamento que se dá pela mediação do Estado mínimo neoliberal, como anunciou Guimarães (2008). Diante disso, concluímos que, a educação unilateral promoveu uma ruptura entre o saber teórico, a filosofia e o saber técnico, durante décadas na educação profissional e no ensino secundarista, de acordo com a cisão entre trabalho intelectual e manual proporcionada pela divisão do trabalho.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Dayani Cris de. **A influência da divisão do trabalho e da troca mercantil no modo de conhecer o ser social**. 2015. 129f. Tese (Doutorado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

GUIMARÃES, A. R.; BARBELA, I. A; CORREIA, J. C.; SANTO, O. J. B.; LIMA, R. V. Escolarização Burguesa e Formação Omnilateral. **Revista Tecnologia e Sociedade**. v. 4, nº 6, p.15-29, Jan/Jun, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. 3. ed. São Paulo: Alínea, 2017.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Tradução: Leonardo de Deus. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Economia Política e Sociedade; v. 1).

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

NETTO, José Paulo. **Karl Marx: uma biografia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Cristiane Alves Pereira Damasceno¹

Introdução

A gênese da palavra trabalho remete ao latim *tripalium* – instrumento de tortura composto por três paus, originalmente utilizado para imobilizar animais ou supliciar escravos. Essa etimologia carrega uma ambiguidade fundamental que atravessa a história humana: o trabalho como sinônimo de castigo e sofrimento, mas também como meio de remissão e realização do ser (ROSSATO, 2001). Ao longo das transformações nos modos de produção, essa atividade deixou de ser apenas uma ação de subsistência coletiva, como nas sociedades primitivas, para se tornar o eixo central de formação dos sujeitos nas organizações sociais complexas.

Contudo, sob a égide do capital, o trabalho sofreu uma fratura profunda. A transição do artesanato medieval para a manufatura e, posteriormente, para a grande indústria, consolidou a divisão social entre o trabalho manual e o intelectual. Como observa Marx (2017), se no Egito antigo a especialização era hereditária e rígida para garantir a perfeição técnica, na modernidade capitalista a divisão do trabalho passou a fragmentar a própria essência do trabalhador, reduzindo-o a um apêndice da maquinaria.

Nesse cenário, emerge o problema central desta investigação: **Como a divisão do trabalho no modo de produção capitalista engendra concepção educacional unilateral?** Apresenta a educação unilateral, que atrofia as capacidades intelectivas para atender às demandas imediatas do mercado. **Objetivos e Justificativa**, o presente artigo tem como objetivo analisar o trabalho como princípio educativo, investigando como a lógica da acumulação capitalista promove uma formação fragmentada e alienada, exemplificada pelas práticas do taylorismo-fordismo.

¹ Mestra em Filosofia. Professora EBIT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, vinculada ao curso de Licenciatura em História do IFPA – Campus Belém. Membro do Grupo de Pesquisa História e Ciência do Tempo na Amazônia. E-mail: cristiane.pereira@ifpa.edu.br.

Adotamos o **materialismo histórico-dialético** como base teórico-metodológica. A pesquisa caracteriza-se como **qualitativa**, de natureza **exploratória e explicativa**, utilizando-se de procedimentos de **pesquisa bibliográfica**. O *corpus* documental fundamenta-se nas obras clássicas de Marx e Engels. O percurso foi organizado em três etapas: 1. Levantamento bibliográfico, 2. Leitura sistemática e 3. Fichamento conceitual.

O trabalho como princípio educativo

O trabalho como princípio educativo, que tem sua origem na palavra latina, vem de *tripalium* ou *tripalus*, apetrecho composto por três paus, usado para imobilizar animais para serem ferrados, cuja simbologia contém um duplo significado, ou seja, tortura, sofrimento, castigo ou remissão e desde a antiguidade foi uma atividade designada aos escravos (ROSSATO, 2001, p. 151).

Essa atividade laboral sofreu diversas modificações ao longo da história e da sociedade pelas transformações que ocorreram nas estruturas dos modos de produção, pela partilha, apropriação e pela organização do poder em torno do excedente. Os povos primitivos se atinham a uma produção de subsistência e por isso, dependiam da natureza e tinham na agricultura a fonte de seu sustento, provisão e manutenção de suas necessidades, exerciam uma atividade coletiva, constituída pela divisão social do trabalho:

Nas sociedades primitivas, em civilizações que viviam à base das economias de coleta, de pesca de agricultura rudimentar, a primeira divisão social do trabalho dava-se segundo a diferenciação sexual e de idade: crianças e jovens eram responsáveis por certas tarefas domésticas, às mulheres cabiam atividades domésticas e a agricultura e aos homens reservavam-se as tarefas mais “nobres”, como colheita e a caça (MANFREDI, 2016, p. 22).

Nessas sociedades predominava o trabalho artesanal, prevalecendo a força física, tinham como recursos a tração animal, o uso de instrumentos e equipamentos rústicos, sendo que, a execução das atividades correspondia ao sexo, idade, constituições físicas e na destreza das habilidades dos indivíduos. As distribuições das tarefas eram definidas de acordo com a capacidade dos indivíduos, por exemplo, as crianças e os jovens eram responsáveis pelos animais e pela colheita.

Os homens exerciam atividades que exigiam o emprego da força como caçar, produzir metais, como a metalurgia, extração de pedras, madeira, para

construção de casas e instrumentos, às mulheres cabia o trabalho doméstico, a organização e gerência da casa, a produção de cerâmica e do artesanato. A agricultura e trabalho artesanal propiciaram o melhoramento das ferramentas, dos utensílios e dos demais materiais como tecido, roupas, calçados. Bem como na expansão do comércio e das cidades, implicando assim no avanço e complexidade das relações sociais (MANFREDI, 2016, p. 22).

O trabalho artesanal desenvolvido pelas comunidades agrícolas, cedeu lugar as corporações e ofícios, presentes na idade média, tendo como característica principal a cisão entre trabalho intelectual e manual, que posteriormente vão constituir as manufaturas. No livro I, d'O capital, seção IV, Marx nos fala a respeito das corporações e do trabalho do artesão na Idade Média, sendo desempenhado de maneira tradicional, ensinado de pai para filho, desde a antiga civilização egípcia:

No Egito, também as artes alcançaram [...] o devido grau de perfeição. Pois somente nesse país os artesãos não podem intervir de modo algum nos negócios de outra classe de cidadãos, e sim devem apenas seguir a vocação que, por lei, é hereditária em sua tribo [...] em outros países, observa-se que os trabalhadores [Gewerbsleute] dividem sua atenção entre muitos objetos [...] ora tenham a agricultura, ora dedicam-se ao comércio, ora ocupam-se com duas ou três artes simultaneamente. Em Estados livres, eles frequentam, na maioria das vezes, as assembleias populares [...] No Egito, ao contrário, qualquer artesão é duramente punido se intrometer nos negócios do Estado ou se exerce várias artes simultaneamente. Assim, nada pode perturbar sua dedicação à sua profissão [...] além disso, como recebem muitas regras de seus antepassados, são ávidos por descobrir ainda novas vantagens (MARX, 2017, p. 415).

Os artesãos eram restringidos pelo Estado a sua atividade, para se dedicarem exclusivamente ao seu trabalho, pois tamanha dedicação os elevaria a máxima perfeição, assim, as famílias eram conhecidas por suas habilidades e perfeccionismo, posteriormente se transformaram em castas e corporações por toda a Idade Média. O artesão, segundo Marx, possuía uma atividade complexa, por acumular diversas “habilidades parciais”, por isso, precisa alternar constantemente entre elas, devido às mudanças das ferramentas. (2017, p.414).

A descontinuidade no trabalho do artesão poderia ser compensada, pelo vigor aplicado, isto é, dispêndio de sua força de trabalho na execução de seu

trabalho manual, por outro lado, à medida que cria novas ferramentas, constitui meios para resolver e superar obstáculos ganhando experiência e aprimoramento de suas habilidades, exercendo o controle do tempo e o domínio de seu trabalho. Posteriormente esses trabalhadores foram reunidos na manufatura capitalista e isso proporcionou a decomposição da atividade produtiva.

A manufatura internamente dividiu o trabalho em várias etapas, considerando os aspectos físicos, separação do trabalho por sexo, enfim. Tal distinção se efetuou na sociedade que também se decompôs em núcleos produtivos, levaram em consideração as características fisiológicas dos indivíduos – homens, mulheres e crianças. Sendo que, a “base de toda divisão do trabalho desenvolvida e mediada pela troca de mercadorias é a separação entre cidade e campo” (MARX, 2017, p. 426).

Por outro lado, com a indústria e o emprego da maquinaria no modo de produção capitalista dispensa a “força muscular”. Com isso foi possível a admissão do trabalho feminino e infantil. Assim, todos os membros familiares do trabalhador foram submetidos ao capital e o valor da mão de obra masculina, fosse dividida entre seus familiares, acentuando sua desvalorização, pois para o capitalista, os custos com a família do trabalhador, representa para este o valor de um trabalhador e isso provocou o aumento da concorrência entre os trabalhadores, a elevação da valorização do capital e quebra da resistência masculina na manufatura (MARX, 2017, p. 475).

Com a natureza do trabalho desenvolvido anteriormente, Tumolo (2005) questiona se há possibilidade desta categoria, se configurada como princípio educativo, uma vez que diante da supremacia do capitalismo em nossa sociedade, se torna difícil termos uma educação voltada para a emancipação humana e pela superação desse sistema, uma vez que as relações de subsistência, de prazer, de vida são mediadas pelo capital.

O autor, não está de todo modo, equivocado, pois a educação unilateral serve as elites como instrumento para ajustar a formação dos indivíduos para o mundo do trabalho à serviço da produção de riquezas e exploração da força de trabalho. Diante disso, como a divisão do trabalho deu origem a educação unilateral?

A divisão do trabalho e a educação unilateral

Para Adam Smith, a divisão do trabalho expandiu e aperfeiçoou a atividade produtiva dando-lhe precisão ao decompor a complexidade da atividade produtiva, tornando-a simplificada, parcial e unilateral e nesse processo, se pôde evitar que a atenção do operário se disperse. Ampliando e expandindo a capacidade produtiva do trabalhador e consequentemente isso resvalou sobre a educação do operário:

Onde a divisão do trabalho foi aperfeiçoada, cada homem só precisa realizar uma operação simples; toda a sua atenção é restringida a isso, e por sua mente passam só poucas ideias, todas diretamente relacionadas com aquela operação. Quando a mente é aplicada a uma variedade de objetos, ela de algum modo se expande e amplia e, por causa disso, geralmente se reconhece que um artesão do campo possui uma gama de pensamentos muito superior à de um artesão da cidade. O primeiro talvez seja concomitante marceneiro, carpinteiro, construtor de casa e moveleiro, e sua atenção naturalmente tem de estar direcionada para uma quantidade de objetos de tipos bem diferentes. O último talvez seja apenas moveleiro; esse tipo particular de trabalho demanda todos os seus pensamentos, e como ele não tem a oportunidade de comparar uma quantidade de objetos, sua visão das coisas para além de seu próprio comércio de modo algum é tão ampla quanto a do primeiro. E isso se aplica em grau ainda maior quando toda a atenção de uma pessoa é voltada para a décima sétima parte de um alfinete ou a octogésima parte de um botão, tal é a divisão dessas manufaturas [...] a regra é geral; nas cidades, eles não são tão inteligentes quanto no campo, nem em um país rico como em um país pobre. Outra inconveniência sobre o comércio é, que a educação é bastante negligenciada (MÉSZÁROS, 2016, p. 269).

A negligência diante da educação do trabalhador possibilitou o empobrecimento e condicionamento do ser humano ao desempenho de uma atividade parcial, bem como a simplificação acentuada diante da complexidade do trabalho. Isso reduziu os investimentos e as exigências sobre a sua formação, atrofiando suas capacidades intelectivas, o subordinando ao modo de produção. Por outro lado, impossibilitam sua elevação e o mantém como classe subalterna, subserviente:

Essas são as desvantagens do espírito comercial. As mentes humanas se contraem e se tornam incapazes de elevação. A educação é desprezada ou, no mínimo, negligenciada, e o espírito heroico está quase completamente extinto. Solucionar esses defeitos seria um tema merecedor de séria atenção (MÉSZÁROS, 2016, p. 269).

O desprezo dado para a educação do trabalhador o coloca em desvantagens no desempenho de suas atividades, pois isso impossibilita sua elevação sobre a classe dominante e o mantém cativo ao seu domínio. E assim, a educação passa a ser um mecanismo de dominação que se opõe ao trabalhador, na medida em que o impossibilita de gerir meios de oposição e libertação da classe operária.

Marx e Engels trataram essas questões, quando ocorreu a introdução da maquinaria na fábrica, como meio e força produtiva a serviço do capital, para elevar a produção de mais valor e a função do operário foi reduzida, simplificada, passando a gerenciar a maquinaria e atender as necessidades de “cuidar” e de “vigiar”

Vigiar máquinas, reatar fios quebrados, não são atividades que exigem do operário um esforço de pensamento, mas, além disso, impedem-no de ocupar o espírito com outros pensamentos. Já vimos, igualmente, que este trabalho somente deixa lugar à atividade física, aos exercícios dos músculos (2011, p. 38).

Tal fortalecimento dos músculos significa que a força física prevalece sobre a capacidade intelectual do operário e o mantém subserviente ao exercício de manutenção e prioriza e desenvolve funções para a sobrevivência da maquinaria. Diante disso, compreendemos que a educação unilateral prioriza o conhecimento prático, operacional para a manutenção do capital morto, isto é, bem como o crescimento da valorização do capital.

Diante da hegemonia do sistema capitalista, o trabalhador ao executar sua atividade produtiva teve a redução de sua capacidade intelectual a execução manual, pela alienação, passando a ser destituído de suas características humanas, sendo sua subjetividade capturada e na produção do sobretrabalho:

A alienação mostra-se não só no resultado, mas também no ato da produção, no interior da própria atividade produtiva. Como poderia o trabalhador defrontar-se como produto da sua subjetividade como algo de alienado se no próprio ato da produção ele próprio não se alienasse? O produto é apenas o resumo da atividade, da produção. Se portanto, o produto do trabalho e a exteriorização, então a própria produção tem de ser a exteriorização ativa a

exteriorização atividade, a atividade da exteriorização. Na alienação do objeto do trabalho resume-se apenas a alienação, a exteriorização na atividade do próprio trabalho (MARX, 2015, p. 308).

Pela alienação o objeto se tornou hostil e separado do trabalhador. Essa hostilidade também se fez presente no desempenho de sua atividade, pois a execução de uma função repetitiva, parcial e unilateral aniquilou sua vitalidade, seu potencial criativo e sua autonomia e diante dos mecanismos rigorosos de controle para a extração do mais valor, o operário se tornou um ser estranho a si mesmo, isto é, ele próprio se vê como um objeto, subserviente a produção de mercadorias. Nesse sentido, a exteriorização se resume ao processo produtivo.

A exteriorização mediada pelo sistema capitalista é o ato produtivo, isso não implica somente na produção do objeto, ou seja, na feitura do objeto, mas nesse processo, o homem faz de si mesmo um objeto. Isso significa que, que sua subjetividade foi condicionada para a produção de mercadorias, assim, a alienação predomina tanto de forma externa e interna ao trabalhador.

Diante disso, a atividade perde o caráter de autoatividade, de autorrealização, na qual o trabalhador definha, e se torna apenas um meio de subsistência e lhe resta apenas agonizar diante da asfixia dos seus talentos, na execução de uma atividade unilateral e por isso a “concentração exclusiva do talento artístico em alguns indivíduos e, com isso, a sua permanente asfixia em meio às grandes massas é consequência da divisão do trabalho.” (MARX E ENGELS, 2007, p. 381).

Pela divisão do trabalho, o trabalhador se torna um indivíduo unilateral, pois “o indivíduo como tal, considerado por si mesmo, é subordinado à divisão do trabalho, que o torna unilateral, deforma-o, determina-o.” (MARX E ENGELS, 2007, p. 421). Além de tudo isso, reduz sua condição de vida e sua possibilidade de resistir e transformar a realidade na qual se insere:

Trata-se sempre, de um momento que desaparece e se reproduz de acordo com a necessidade no todo da vida do indivíduo [...], cujas relações com esse mundo foram reduzidas ao mínimo por uma condição de vida miserável – se tratar de tal indivíduo não há, todavia, como evitar que, caso ele tenha alguma necessidade e sua vida mesma, que esse pensar se torne um poder fixo confrontado com esse indivíduo incapaz de oferecer resistência (MARX; ENGELS, 2007, p. 258).

O pensamento foi condicionado às resoluções de preocupações cotidianas e a buscar meios de satisfazer de forma imediata às necessidades humanas, com isso ele se tornou inócuo e suas aptidões e capacidades foram minimizadas. Tal condicionamento impossibilitou o indivíduo a questionar, problematizar sua vivência, a perceber as contradições, desigualdades existentes na sociedade capitalista e consequentemente o impediu de se tornar o agente transformador, de criar uma sociedade nova.

Tal condicionamento da consciência se universaliza, pois o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Pois "não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência" (MARX, 2016, p. 5).

Para, compreendemos que a hipertrofia e a atrofia são características que condizem com a educação unilateral, pois em nossa hipótese, ela implica num mecanismo que torna os indivíduos subservientes aos interesses do sistema capitalista, condicionando os sujeitos para sujeitá-los a dominação da elite burguesa sobre a classe operária, em prol da produção de mercadorias. A "educação [unilateral] e a divisão do trabalho atuais, que produzem a hipertrofia e a atrofia nos dois extremos da sociedade" (MARX, 2017, p. 692).

A educação unilateral norteia a formação do indivíduo de acordo com a divisão entre o trabalho intelectual e manual, ou seja, formando indivíduos capazes de executarem suas tarefas de forma operacional, parcial e unilateral, como supracitamos anteriormente, gerenciados por uma classe de trabalhadores que detém o saber científico, ajustando – o ao modo de produção capitalista. Diante disso, justificamos a nossa primeira hipótese, a educação unilateral como mecanismo que serve aos interesses do sistema capitalista, condicionando os indivíduos ao domínio da classe burguesa sobre os proletários:

A antiga divisão do trabalho continua a subsistir tranquilamente no tocante ao essencial na produção do futuro à Duhring, retira da formação técnica escolar toda a aplicação prática futura, todo o significado no que se refere à produção e deixa-lhe apenas uma finalidade meramente curricular (MARX; ENGELS, 2011, p. 128).

A divisão do trabalho tem sua continuidade garantida no sistema de produção capitalista, ela se perpetuou nesse sistema, por outro a formação do operário se tornou meramente curricular, pois que, não possibilitou distinguir as contradições e implicações que essa categoria, como fator predominante no

processo produtivo, impôs sobre a categoria trabalho. Dessa forma, o condicionamento entre a educação e a produção capitalista, no sentido que a formação do indivíduo reproduz tal sistema sem possibilitar sua problematização e a análise de seus conflitos existentes.

O empobrecimento do teor crítico e analítico diante da realidade na qual estão inseridos os indivíduos possibilitou a atrofia na formação dos jovens da classe operária. Isso se deu pela imposição da classe dominante mediada pelo Estado, que determinam sua aprendizagem, para mantê-los em condições de vida minimizadas, isto é, baixas condições de vida, pois “a formação intelectual, no caso do operário possuí-la, não teria influência direta sobre o salário; que a instrução geralmente depende do nível das condições de vida, e que o burguês entende por educação moral a memorização dos princípios burgueses” (MARX; ENGELS, 2011, p. 114).

A educação unilateral atua diferenciando o ensino, de acordo com a divisão de classes sociais, a qual cada indivíduo pertence, isto é, a classe operária, o ensino profissionalizante; a classe burguesa, a formação clássica. Além disso, a classe burguesa e a sociedade capitalista decidem qual a formação são dispensáveis ou não para o ensino da “classe oprimida”:

O caráter de classe do ensino burguês manifesta-se de uma maneira mais clara quando nos ocupamos que é considerado aos filhos dos operários e camponeses do que quando nos ocupamos do ensino que ela reserva para os seus próprios filhos e para os da nobreza. A educação dos filhos da classe dominante baseia-se na mentira e na fraude, e a educação dos filhos da classe oprimida, no indispensável. No entanto, quem decide o que é indispensável são os capitalistas e não as necessidades das crianças ou pelas necessidades gerais da sociedade (SUCHODOLSKI, 2010, p. 61).

A classe dominante se dispõe da educação como um instrumento para atender seus interesses na produção de mais-valor, onde a burguesia se apropria da educação da classe trabalhadora, pelos investimentos repassados ao Estado, para financiar os programas educacionais, com isso, a mediação do Estado e seu caráter jurídico serão unilaterais na medida em que se posicionam pelas classes dominantes que se apropriam da educação da classe trabalhadora, como propriedade privada. Assim, pela educação unilateral, a burguesia limita o desenvolvimento intelectual e crítico da classe trabalhadora e por meio de medidas fiscais ceceou o acesso da população pobre ao ensino universitário:

Em resposta às medidas fiscais que tinham por finalidade privar os pobres do acesso ao ensino superior e frente às medidas disciplinares que pretendiam submetê-los às decisões discricionais dos agentes de polícia, em 1861, os estudantes protestaram enérgica e unanimemente, primeiro em suas assembleias, depois na rua até alcançarem manifestações importantes (MARX; ENGELS, 2011, p.117).

Tomamos como exemplo a luta dos jovens estudantes em garantir o acesso ao ensino superior e nesse intuito se organizaram em assembleias e protestaram contra a classe dominante visando garantir os seus direitos como estudantes. Em nossa atualidade essa luta ainda se faz necessária, através da organização da sociedade civil em combater medidas que cerceiam o acesso dos mais pobres a uma educação pública de qualidade através de decretos que legitimem seu ingresso nas instituições de ensino médio e superior.

A educação unilateral proporciona uma formação que preencha os requisitos do modo de produção, para elevação da produção de mercadorias e do seu consumo na sociedade capitalista. De outro modo, minimizam os investimentos sobre a aprendizagem do trabalhador e com isso, ele será facilmente substituído em sua atividade produtiva, pela máquina (MARX; ENGELS, 2011). A educação unilateral possibilita a interação entre o indivíduo e os meios produtivos, e aliada a ideologia unilateral, passam a atender aos interesses da classe dominantes e se tornam universais pela forma-capitalista, mediadas pelo Estado.

Considerações finais

O percurso realizado ao longo deste artigo permitiu evidenciar que o trabalho, enquanto princípio educativo, assume diferentes configurações conforme a organização social e produtiva em que se insere. Desde as sociedades primitivas até o capitalismo avançado, a divisão do trabalho impôs à classe trabalhadora uma formação que, na maioria das vezes, atendeu aos interesses da classe dominante, reservando aos filhos dos operários o ensino profissionalizante e aos filhos da burguesia a formação clássica e humanística.

A análise da educação unilateral demonstrou que esta não é mera consequência acidental do desenvolvimento capitalista, mas sim um mecanismo deliberado de dominação. Ao restringir o acesso dos trabalhadores ao conhecimento científico, filosófico e artístico, e ao direcioná-los para uma formação estritamente técnica e operacional, o capital garante a manutenção da divisão entre trabalho

intelectual e manual, entre os que pensam e os que executam. A apropriação dos saberes dos trabalhadores pela gerência científica, a fragmentação das atividades produtivas e a alienação do sujeito em relação ao produto de seu trabalho constituem, portanto, faces de um mesmo processo que visa assegurar a extração do mais-valor e a reprodução das relações sociais de produção.

Confirmamos, assim, nossa hipótese inicial de que a educação unilateral, forjada sob a égide da divisão capitalista do trabalho, atua como instrumento de dominação e perpetuação das desigualdades, ao passo que a educação omnilateral, fundada na integração entre trabalho, ciência e cultura, constitui-se como projeto revolucionário de superação da sociedade de classes. A tarefa que se coloca para educadores, pesquisadores e movimentos sociais é a de manter viva essa perspectiva, lutando para que a escola pública brasileira possa, de fato, formar indivíduos multifacetados, capazes de não apenas compreender o mundo, mas de transformá-lo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Campinas: Alínea, 1999.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2015.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PISTRAK, Moisey M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. São Paulo: CUT, 2008.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade e trabalho**: perspectivas para a educação superior. Ijuí: Unijuí, 2001.

DIREITOS HUMANOS EM CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE VIOLÊNCIA E DESIGUALDADE

Julie Christie Damasceno Leal¹

Karla Cristina Furtado Nina²

Débora Aquino Nunes³

Mauro Lopes Leal⁴

Introdução

No campo jurídico existe um princípio que se baseia na igualdade entre indivíduos e que, desde épocas mais remotas, tem sido alvo de estudo e investigação, tendo sido objeto de análise por parte de filósofos, cientistas sociais, juristas etc., e as respostas sobre o que vem a ser a igualdade, por vezes, difere de um local para outro, de uma sociedade a outra.

É um tema de aparente simplicidade: aos olhos da lei, por exemplo, todos os indivíduos são iguais, afirmativa esta que carrega em si determinados pontos que nem sempre condizem com o que está explícito em seu enunciado. Bastos (1995, p. 164) afirma sobre o assunto: “É o princípio da igualdade um dos temas de mais difícil tratamento jurídico. Isto em razão do entrelaçamento existente no seu bojo de ingredientes de direito e elementos metajurídicos.” É este princípio que, positivado, efetua a manutenção da organização social, cujo fundamento de igualdade entre todos os cidadãos fixa-se como forma de evitar

1 Doutora em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus Belém.

2 Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus Belém.

3 Mestra em Planejamento do Desenvolvimento pelo Núcleo de Altos Estudos da Amazônia da Universidade Federal do Pará (NAEA/UFPA). Professora no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus Abaetetuba.

4 Doutor em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor na Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA).

conflitos e impedir que determinados indivíduos ajam por iniciativa própria motivados por interesses particulares que julguem mais imediatos ou importantes do que o interesse ou respeito comum, tendo em vista a diversidade.

Mas o princípio de igualdade não considera determinados aspectos que sublinham a vida do sujeito em sociedade, ou aquilo que Bastos chamou de metajurídicos, ou seja, aquilo que não está posto no campo jurídico e que não pode ser analisado convencionalmente: as diferenças culturais, o aspecto histórico, o fator econômico, as diferenças de gênero e sexualidade. E se considerarmos uma sociedade regida por princípios capitalistas, impõe-se a segregação dos indivíduos com base nos bens e patrimônio acumulados, ou seja, entre aqueles que são economicamente favorecidos e aqueles que, em sentido contrário, são tomados como desfavorecidos (indivíduos que não apresentam alto poder aquisitivo), o que conduz inevitavelmente a divisões sociais que são mascaradas em nome de uma aparente e frágil igualdade social.

Abordar o tema da igualdade pressupõe também falar em justiça social (ou injustiça), pois, admite-se pelo viés da meritocracia, o sucesso através do esforço contínuo do sujeito, ocultando-se, assim, a carência ou ausência de políticas públicas e/ou assistenciais voltadas à erradicação da pobreza, desigualdade social e combate à violência e discriminação de todas as espécies.

Uma educação de qualidade, por exemplo, pode constituir a base para se pensar em um cenário social favorável ao respeito às diferenças e que esteja efetivamente alinhado à perspectiva dos Direitos Humanos. Pois é na escola que determinados princípios, valores e conhecimentos são construídos com o intuito de inserção do indivíduo no seio social de modo que desenvolva habilidades e condições satisfatórias de concorrer com outros indivíduos. Contudo, fatores de cunho histórico, como o período da escravidão e catequização dos povos originários e africanos no Brasil, colaboraram para o cenário vivenciado hoje e não podemos diminuir ou invisibilizar as consequências negativas desse período para as pessoas que se autodeclararam indígenas, negras ou pardas.

A escola tem sido desacreditada enquanto espaço de diferenciação cultural, e como local no qual as relações humanas deveriam se solidificar a partir do respeito às diferenças ou território de escuta do outro. O resultado de tal negligência é o inverso: o desrespeito, a perpetuação de violências, a criminalização das vítimas:

as violências fazem parte do ambiente escolar tanto no que diz respeito àquelas que podem ser captadas pelos registros oficiais (como nos casos em que a vítima pro-

cura um equipamento público para atendimento) quanto às violências que se manifestam no cotidiano e são percebidas pelas pessoas ali presentes (Brasil, 2024, p. 23-24).

Percebe-se que, no campo escolar, os Direitos Humanos não encontram o eco necessário, o que resulta em uma educação centrada, prioritariamente, em repassar conteúdos desconectados da realidade social dos discentes, sem considerar que a violência é resultante de diferentes formas de discriminação e preconceito. Logo, tal cenário potencializa os discursos de ódio e a disseminação dele por meios digitais, resultando no aumento dos casos de agressões físicas, morais e psicológicas.

Mas não apenas isto, sabe-se que o indivíduo é ferido em diversos de seus direitos: acesso à educação de qualidade, segurança, saúde, condições adequadas de habitação, respeito, dentre tantos outros, o que pode conduzir tal cidadão a um contexto de exclusão de direitos e aumento de violência. Esta tem se tornado realidade frequente nas escolas, inclusive com assassinatos de estudantes e professores, o que indica a urgência de intervenção por aqueles que são parte interessada: a sociedade como um todo, pois o que perpassa por um, gera consequências à experiência coletiva, de modo direto ou indireto.

Desentendimentos entre alunos ocorridos em escolas, agressões a professores, discriminação, preconceito, não fazem parte apenas do contexto experienciado por um determinado grupo de alunos, mas da sociedade como um todo, uma vez que, sabe-se, a vivência escolar é uma experiência ligada à vida. Assim, se comportamentos agressivos, desrespeito ao outro, a prática do bullying, humilhação e assédio fazem parte do cotidiano desse aluno fora da escola, inevitavelmente ele, ao adentrar o âmbito escolar, irá perpetuar tais práticas, aperfeiçoando o seu repertório de intolerância e desrespeito conforme o que foi absorvido ao longo de suas vivências.

O fenômeno da violência nas salas de aula

Hobbes⁵, em seu livro *Leviatã*, apresentou sua teoria do estado de natureza: neste, o homem se encontra em plena liberdade, cabendo-lhe a ação livre absoluta. Contudo, segundo o pensador inglês, o homem não sabe utilizar tal faculdade, posto que este é um ser que busca se impor ao outro, utilizando-se,

⁵ Thomas Hobbes, filósofo inglês.

para tanto, da violência pela força, o que levou Hobbes a denominar o homem o lobo do próprio homem, ou seja, o homem como predador de si mesmo.

Ainda no estado de natureza, o homem deseja o bem de outro homem, não existe lei que possa intermediar tal conflito, pois inexistente a figura do monarca e do Estado, restando aos homens o conflito inevitável. Um sairá vencido, e este vencedor, para efetuar a garantia da sua posse sobre o bem conquistado ou mantido, continuará usando de força como forma de segurança. Nesse estado de natureza, cada homem se apresenta como uma ameaça constante ao outro. O homem, motivado pela paixão, pela cobiça, não hesitará em, sempre que surgir a oportunidade, impor-se em relação ao outro com o intuito de tomar algo que deseje.

O Estado, através do contrato social, surgiu, pois, da necessidade de se instaurar um ambiente de segurança e possível harmonia entre os indivíduos. Renunciando a sua liberdade e conferindo-a a uma liderança, um soberano, a este caberá a responsabilidade de efetuar a segurança daqueles que confiaram nele. Criam-se as leis, as normas, as regras, com o intuito de organizar a sociedade e estipular limites para a ação de cada indivíduo, sabendo-se que qualquer transgressão será punida pelo Estado, o único detentor dos poderes de corrigir ou condenar.

Evitar conflitos, dissolver tensões, atenuar o espírito violento não é apenas algo moralmente aceitável, mas também uma forma de manter o estado social coeso, pois do contrário, o medo, o receio do outro, a desconfiança, irão progredir e desenvolver no indivíduo um desejo de afastamento do outro, o que se mostra algo bastante negativo para a sociedade em geral que, como já foi dito, funciona de forma regular e satisfatória considerando o outro e não a individualidade, mesmo que o sistema capitalista excludente assim insista que seja:

A vida na sociedade líquido-moderna é uma versão perniciosa da dança das cadeiras, jogada para valer. O verdadeiro prêmio nessa competição é a garantia (temporária) de ser excluído das fileiras dos destruídos e evitar ser jogado no lixo. E com a competição se tornando global a corrida agora se dá numa pista também global (Bauman, 2007, p. 10).

Reafirma-se, nesse âmbito, a necessidade de abordar os Direitos Humanos na escola, uma vez que o aumento de casos de violência em contexto escolar indica que a escola também pode reproduzir violações de direitos, principalmente se este continuar a perpetuar práticas estruturais, culturais e pedagógicas que

invisibilizam ou mascaram a realidade, diferenças e dignidade humana. Portanto, afirma-se que a questão dos Direitos Humanos deve fazer parte das atividades do cotidiano escolar, e não apenas surgir, de forma figurativa, em datas específicas ao longo do ano, uma vez que vivemos em um mundo desigual e extremamente competitivo, no qual a sociedade se liquefaz em escala global.

Antes de tudo, é preciso que a escola corrobore com o fato de que o alunado que a frequenta não é o mesmo de vinte, trinta anos, e sim alguém que a todo momento se encontra em conexão com várias formas de tecnologia, vida digital e redes sociais, e que possui contato imediato com um turbilhão de informações, por vezes em tempo real. Um crime, uma agressão, uma cena de humilhação ou morte é compartilhada de maneira instantânea pelos meios móveis, como celulares e *tablets*, em uma velocidade incrível, o que torna aquela experiência, possivelmente, dolorosa, aterradora ou enigmática, algo difícil de assistir, sentir e processar.

O diálogo e abordagem sobre a violência deveria ser uma prática mais difundida nas escolas, evidenciada em suas mais diversas faces, pois a supressão da dignidade humana não se efetua apenas de forma direta, com a violação do corpo ou a supressão da vida em contorno não natural, mas também no tolhimento das potencialidades do indivíduo, no seu cerceamento intelectual, na sua diminuição ou desvalorização enquanto ser vivo. Muitos atos de vandalismo ou agressão nas escolas ocorrem devido a uma sensação de não pertencimento ao grupo ou ao contexto escolar. A inadequação, a fuga das regras estabelecidas, a sensação e crença de uma menor importância no contexto social conduzem muitos destes alunos a uma posição agressiva frente ao outro, como forma de defesa ou autoafirmação.

Guerras, massacres, atentados, crimes, fazem parte da realidade de todos os indivíduos, marcando a forma de ver e compreender o mundo que o cerca. Soma-se a isso a pobreza, a má distribuição de renda, a insuficiência do poder de compra, o desestímulo e a depreciação de si e tem-se a internalização de dores e sofrimentos, fazendo com que se volte contra o outro de maneira reativa/agressiva. Mas ao agredir, ofender, humilhar, o indivíduo também perde uma parte de sua humanidade, daquilo que o configura enquanto ser humano, em um efeito colateral das suas ações, pois o ato violento, na sua concretude, *coisifica* o outro, ou seja, aos olhos do agressor, diante de si não há outro ser humano, que deveria gozar de respeito e direitos, mas alguma coisa para a qual transferir a raiva e o ódio.

O Estado, com o intuito de coibir a ação perniciosa de um indivíduo sobre o outro, criou leis e penas, objetivando limitar ou anular qualquer ato desrespeitoso de um cidadão contra o outro. Mas a complexidade do homem não permite uma compreensão de si tão simplória, pois a transgressão das leis e das normas é prática, como se sabe, bastante corriqueira na sociedade. Assim, não basta criar leis que digam o que o indivíduo deve ou não fazer, é preciso suscitar a reflexão existencial, ampliar a visão de mundo e a posição de si e do outro nesse mecanismo social. Faz-se necessário introduzir o estudante ao pensamento crítico, evidenciando parâmetros desiguais e injustos.

Faz-se mister, antes de tudo, compreender que a visão que os brasileiros têm de si não é a de um povo amistoso, solidário e amigável, e sim a de uma população que compartilha de determinados preconceitos que também a tornam passível de posturas agressivas e excludentes, pois, dessa forma, e somente assim, não se criará uma imagem falaciosa que impedirá o estudo e análise do seu próprio comportamento:

Um dos preconceitos mais arraigados em nossa sociedade é o de que “o povo brasileiro é pacífico e não violento por natureza”, preconceito cuja origem é antiquíssima, datando da época da descoberta da América, quando os *descobridores* julgavam haver encontrado o Paraíso Terrestre e descreveram as novas terras como primavera eterna e habitadas por homens e mulheres em estado de inocência. É dessa “Visão do Paraíso” que provém a imagem do Brasil como “país abençoado por Deus” e do povo brasileiro como cordial, generoso, pacífico, sem preconceitos de classe, raça e credo. Diante dessa imagem, como encarar a violência real existente no país? Exatamente não encarando, mas absorvendo-a no preconceito da não violência (Chauí, 1997, p. 120).

É preciso, portanto, vislumbrar esse aspecto da violência na sociedade brasileira e, mais especificamente nas escolas, de modo a não se encobrir o que tal fenômeno é e quais as suas causas, bem como os efeitos danosos sobre o corpo social. Uma das máscaras a serem retiradas é o fato de que a escola, de forma inegável, não está mais conseguindo lidar com a violência, e encontramos algumas possíveis explicações para isso: ela está assoberbada de funções.

Ainda hoje, a escola é vista como o local para o qual muitas crianças e adolescentes são enviados com o propósito de receber orientações, inclusive morais e valorativas. Mas é preciso atentar para o fato de que a escola não substitui, por exemplo, o papel da família. A esta é dada a significativa tarefa de incumbir à

criança os seus primeiros valores, algo complicado ao identificarmos que muitos pais ou familiares já não possuem tempo para dedicar aos filhos, que passam, assim, aos cuidados de avós, parentes ou cuidadores, sendo que, nesse processo, algumas acabam ficando completamente negligenciadas.

O que se tem, com tal negligência, é um estudante que desconhece e desrespeita limites, pois não possui ou não assimilou valores elementares, como o respeito à dignidade humana ou às gerações. O conflito se torna inevitável no contexto escolar, algo mais complexo e desfavorável à escola quando a família ou responsável ausente é motivado pela expectativa de que a escola deve educar a criança e ao adolescente em todos os valores necessários à sua constituição cidadã e ética.

Está-se falando em agressores e vítimas, em formas veladas e disfarçadas de violência, conflitos em nível coletivo ou particular. Não há somente perdedores em um sistema violento, há também aqueles que lucram financeiramente com a prática da violência: câmeras, cercas elétricas, rondas, segurança particular, sistemas de vigilância monitorada por satélite, demonstram que a violência também é uma fonte de riqueza para um determinado grupo e que cabe, muitas vezes, às camadas economicamente desprovidas sustentá-lo.

O crime, um ato que se tornou uma ação constante na sociedade, adquire ares alarmantes se analisados os locais e os horários nos quais ocorrem. Os olhares se voltam para a escola. Esta deve ser a solução, precisa ser. Mas tem a escola poder suficiente para frear essa escala crescente de violência?

Como uma criança que testemunhou, diretamente ou por meio tecnológico, uma cena de morte, assassinato, agressão, irá reagir a essa exposição? Não se pode negar o contato entre indivíduos tão jovens e cenas de violência, que abundam em aparelhos celulares compartilhadas das diversas redes sociais, tornando-se objeto de visualização em massa e em escala global.

Como a escola está trabalhando a perspectiva e interpretação desse aluno em relação à violência ou à importância dos Direitos Humanos? É preciso compreender que tal aluno, muitas vezes oriundo de lares muito pobres e desprovidos de condições mínimas a uma sobrevivência digna, está inserido nesse contexto de violência e é diretamente afetado por ela. Logo, esta é uma realidade que a todo momento o confronta e que alcança a própria escola, local no qual supostamente ele estaria protegido.

A discriminação, o preconceito, o tráfico de drogas, o desrespeito às pessoas com deficiências, o machismo, a misoginia, a homofobia, dentre

outros fatos de natureza violenta, possuem diversos fatores e implicadores sociais. A violência é um fenômeno complexo e delicado, e exige mecanismos, ferramentas e intervenção periódicas por parte da escola, governo e comunidade.

O desrespeito aos direitos fundamentais do ser humano, como se vê em reportagens, noticiários, documentários, encontra eco nas escolas em um nível por vezes menor, mas nem por isso menos preocupante. Mas a questão não se apresenta através da violência em si, mas também sob outros aspectos, como o silenciamento, conformismo, negligência e o não enfrentamento. Nesse sentido, uma grande parcela da população brasileira e de gestores escolares optam por não denunciar casos de violência, preferindo embrandecer os eventos de agressão ou, quando muito, apenas dar uma advertência ao agressor, o que não representa uma ação efetiva no sentido de coibir sua repetição.

O silenciamento neste caso acaba por tornar aquele que cala um cúmplice da violência, o que situa a escola na posição contrária a qual deveria estar, ou seja, de combate a tais práticas. Negligentes, algumas escolas reforçam e, de certo modo, incentivam a agressão ou a exclusão de seus alunos, perpetuando uma situação que deveria ser revista com urgência devido à gravidade.

Colombier (1989), em sua obra *Violência na escola*, afirma a necessidade de se compreender este fenômeno como ação que se volta contra diversos alvos, como a própria estrutura física da escola, contra professores e outros funcionários e, também, contra outros alunos, tendo por pano de fundo questões econômicas, problemas familiares, em uma tentativa de compreender tal questão e encontrar possibilidades de solução.

Assim, observa-se que um ato violento não possui fim em si mesmo, mas que é fruto de diversos fatores que conduzem o(a) aluno(a) a tais práticas, uma vez que, ao se ver inserido em um ambiente familiar disfuncional, por exemplo, e não possuindo maturidade para lidar com a situação, haverá de reproduzir a realidade com a qual se defronta em casa também na escola.

A questão se torna ainda mais delicada diante de certos dados, como o apresentado por Spósito (2002), que afirma, em um estudo sobre violência nas escolas, que esta não é uma realidade particular das instituições de ensino das chamadas grandes capitais. Ou seja, independentemente de a escola estar situada em uma cidade pequena, média ou grande, a violência, através do vandalismo, *bullying* e da agressão, se faz presente.

Direitos Humanos na escola

Em dezembro de 1948, um documento chamado Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Neste documento, que não possui a força de uma lei ou um tratado, explicita-se a necessidade de respeito a determinados valores aos quais todos os seres humanos são merecedores. Observa-se que tal declaração não pode ser considerada pronta e acabada, uma vez que novos crimes e desrespeitos ao que se compreende como humano são violados constantemente. No entanto, o texto aponta para a necessidade de se defender e proteger os direitos humanos como um todo, conforme afirma Bobbio (2004, p. 24) para o qual “[...] o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los”.

Dessa forma, entende-se por direitos humanos:

No que se refere aos direitos humanos, entendidos como os direitos de todo ser humano, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, religião, opção sexual, opção política, ou qualquer outra forma de discriminação. São os direitos decorrentes da dignidade do ser humano, abrangendo, entre outros: os direitos à vida com qualidade, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança, ao trabalho e à diversidade cultural (Brasil, 2010, p. 11).

No conceito acima, nota-se que diversos direitos não são postos em prática, tanto na sua parcialidade quanto integralidade, pois é de conhecimento geral que a sociedade brasileira se encontra deficiente em diversos setores, como qualidade de vida, uma vez que muitos cidadãos não possuem renda satisfatória para subsistirem de forma minimamente digna, o que resulta na carência de outros direitos, como acesso ao lazer, cultura ou saúde. Sem condições físicas adequadas para trabalhar ou estudar, não existe rendimento escolar satisfatório, não há alto aproveitamento dos alunos que vivem em situação de extrema pobreza.

O fator moradia é outro assunto que requer atenção: conforme relatório lançado pelo Programa das Nações Unidas para Assentamentos Humanos, o Brasil possui cerca de 33 milhões de pessoas que não possuem moradia. O número de pessoas que residem em favelas, outro dado importante, aumentou 42% nos últimos 15 anos, o que representa aproximadamente 11 milhões de pessoas, dados

apresentados pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) com base na Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do IBGE. Como falar em educação de qualidade quando o aluno não possui moradia, ou quando possui e não é adequada? Educação não se faz, por conseguinte, dentro e fora de sala de aula. Ou seja, o esforço da escola, caso haja, se mostra nulo quando o indivíduo não detém condições de aprofundar aquilo que aprendeu em sala de aula.

Como se percebe, falar em educação de qualidade e inserção do aluno em um contexto favorável à aprendizagem não perpassa, tão somente, pela capacitação de docentes, salas de aula equipadas, gestores preparados para desenvolver as capacidades intelectuais e cognitivas do seu alunado, é necessário um esforço conjunto, bem como uma série de fatores que permitam o ensino de qualidade.

A responsabilidade não é somente da escola, mas da sociedade como um todo, que deve exigir de seus governantes uma atuação mais eficaz em vários aspectos sociais. Para tanto, lazer, meio ambiente, condições sanitárias propícias, segurança, dentre outros fatores, compõem as estratégias que possibilitam que um indivíduo desenvolva adequadamente suas habilidades, tornando-se, a posteriori, um cidadão justo e eticamente responsável.

Tratar sobre direitos humanos não é uma prática destituída de importância, não se configura como um exercício vão, é, antes de tudo, um ato de cidadania. Pois reconhecendo os seus direitos, enquanto cidadão, tendo em vista a experiência coletiva, cada ser humano pode aprimorar a sua condição de vida, mas também a das outras pessoas, e isso pode corroborar para a justiça social.

Refletir sobre os direitos humanos, explicá-los, apresentá-los não como algo idealizado, fruto de uma postura romântica, mas sim concreto, que deve ser posto em prática e respeitado, é tarefa também da escola, local este de difusão da diversidade, de valorização da democracia e da liberdade de pensamento.

A escola, antes de tudo, precisa atentar para o fato de que os alunos também são agentes de mudanças, e fazem parte de uma determinada comunidade que possui uma identidade e cultura próprias e isto não pode ser ignorado. Como primeiro passo é possível abordar a desigualdade social e a diversidade, fundamento para confluir aos direitos humanos na sua totalidade.

Por igualdade, não se deve compreender aqui o conceito estabelecido em lei, na qual todos os homens são iguais diante da Constituição, mas uma igualdade em que se considere e respeite as particularidades do outro, pois a forma de falar, vestir, amar, compreender a própria realidade, são particulares

do indivíduo, e são estes fatores pessoais que o tornam aquilo que é. É preciso reivindicar a igualdade de direitos na perspectiva da diversidade, naquilo que é inerente a cada um e que o torna único.

Deste modo, por direitos humanos, compreende-se os direitos essenciais a todos os indivíduos. Está-se, portanto, falando dos direitos dos seres humanos, da sua dignidade, do respeito à vida e ao bem-estar, bem como a defesa de valores, desde que não venham a ferir, ofender ou eliminar os direitos dos outros. Segundo Ahlert (2003, p. 160), direitos humanos são: “[...] universalidades necessárias, isto é, responsabilidades universais para com a crise ecológica, as práticas econômicas excludentes, o desemprego, a fome, a miséria, a falta de cidadania etc”.

Conforme a conceituação acima, a concepção de direitos humanos abrange diversos aspectos da vida, o que demonstra sua relevância para aquilo que se entende por dignidade humana. Insiste-se nesse ponto, pois é nele que o indivíduo se apresenta em uma configuração mais complexa, ou seja, na sua autonomia, na sua liberdade enquanto ser que pensa e sente. O homem não é apenas racionalidade, mas um conjunto de sentimentos, sensações que perfazem a sua personalidade, que estruturam sua perspectiva referente a forma como se vê e como vê também aos outros.

Posto isso, os direitos humanos estão para além de qualquer normatividade, não estão condicionados a este ou aquele decreto para serem válidos, eles são naturais e intrínsecos aos indivíduos, ou seja, desde que o ser humano nasce deveriam ser assegurados a si determinados direitos. Afirmou-se que eles “deveriam” ser assegurados pois muitas vezes, a falta de respeito e a violência gratuita afetam os demais, resultado em desrespeito aos direitos do outro.

Os direitos humanos, portanto, são inalienáveis, universais e intransferíveis. Nesse âmbito, compreende-se o ser humano como ser social, que está em contato com o outro e que, por isso, precisa aprender a respeitar as diferenças. Acreditar na independência dos indivíduos é recair em uma falha de pensamento ante a constatação de que, desde o momento em que se acorda até o momento no qual se vai dormir, a presença do outro se faz inquestionável. Ao indivíduo que compartilha a vida social, denomina-se cidadão, compreendendo-se por tal termo:

[...] um indivíduo que tem consciência dos seus direitos e deveres e participa ativamente de todas as questões da sociedade. Tudo o que acontece no mundo acontece comigo. Então eu preciso participar das decisões que interferem na minha vida. Um cidadão com um sentimento ético

forte e consciente da cidadania não deixa passar nada, não abre mão desse poder de participação (Souza; Rodrigues, 1994, p. 65).

É na escola que o aluno se compreende como parte de uma coletividade filosófica, cultural, histórica e ancestral, e enxerga que a sua participação é fundamental, pois como membro dessa comunidade e agente político que é, ele pode deliberar, contribuir, reivindicar o seu lugar no mundo. Para tanto, a escola precisa pautar as suas ações na cultura da paz e na comunicação não violenta.

Vivemos em um ambiente atravessado pelas tecnologias e as relações humanas se fragilizam, cada vez mais, ao longo desse processo. O outro parece perder a sua importância, pois agora o diálogo é mediado pelas redes sociais e aplicativos de relacionamento, nos quais parece haver comunicação, mas o isolamento e a solidão ainda assombram a vida dos indivíduos. O outro é afastado pela segurança do aparelho, que mediante o desagrado pode ser desligado. As relações sociais se tornam efêmeras, acentuando-se interesses particulares, ofuscando-se a visão de uma cidadania significativa.

Questiona-se: tal cidadania está sendo trabalhada adequadamente nas escolas, bem como estão sendo considerados determinados valores, como o respeito ao outro e a valorização da dignidade humana? No que se refere às ações pedagógicas, estas estão concentradas no debate sobre os direitos humanos e suas implicações sociais, com o intuito de amenizar problemas como preconceito, *bullying*, atos de vandalismo, machismo e opressão? Ou a escola está apenas preocupada em repassar, no tempo adequado, um conteúdo que lhe é atribuído pelas esferas governamentais, como se a educação pudesse ser resumida a assimilação de conteúdos?

Faz-se necessário observar que a escola não é um mundo à parte na sociedade, ela não está excluída do cerne social, como se desfrutasse de prerrogativas particulares. Antes, ela é parte fundamental do sistema social e como tal também deve ingressar no debate sobre os conflitos que permeiam a sociedade. A escola, é preciso ter em mente, não está imune ao preconceito, intolerância religiosa, exclusão aos grupos minoritários, nem à desigualdade social ou econômica. Todos estes aspectos ferem os direitos humanos e podem gerar, naquele que se vê ferido, um desejo de retaliação.

Cabe, portanto, à escola repensar qual o seu papel na sociedade, uma vez que esta, considerando-se os avanços tecnológicos, reconfigurou-se e, portanto, exige novas posturas que não podem aferir-se ao passado, efetuando a manu-

tenção de antigas posturas que não dão conta desse novo ser social, cujo fluxo de informação se mostra constante e não filtrado.

A escola, em parte, ainda se mantém presa a antigos parâmetros e modelos de ensino que não conseguem incorporar o novo, a nova postura de um alunado dinâmico que está em contato com contrastes e desnivelamentos sociais, acentuados por uma política excludente e por um sistema econômico que enfatiza o lucro, mas exclui o ser humano das suas reflexões e prioridades.

Qual formação a escola deve hoje priorizar, tendo em vista a sua parcela de responsabilidade social? O conteudismo aparentemente não tem conduzido a um lugar palpável, uma vez que a escola tem ignorado o fator humano em suas propostas e metodologias, tornando-se o aluno mero agente passivo, cuja obrigação se limita a reter o máximo de informação e conhecimento, sem o desenvolvimento de suas perspectivas enquanto ser humano.

Abordagens sobre os Direitos Humanos em sala de aula

Abordar os Direitos Humanos na escola, é necessário sempre frisar, não é falar sobre algo deslocado da realidade, mas sobre questões que estão presentes no dia a dia das pessoas: uma rua não asfaltada, ou que não está incluída na coleta de lixo regular, deficiência no abastecimento de água potável ou energia elétrica, alta criminalidade em determinados pontos da cidade, poucos espaços de lazer ou diversão, falta de acessibilidade, isto e muitas outras coisas que estão inseridas de forma inevitável na vida do cidadão precisam ser debatidas sob a ótica dos Direitos Humanos. Mas não basta apenas argumentar sobre o referido assunto, faz-se imprescindível a criação de abordagens que tornem o assunto ainda mais interessante e significativo aos olhos dos alunos. Para tanto, a prática pedagógica se faz indispensável.

Exibir um filme, por exemplo, que apresente situações contempladas nos Direitos Humanos, em caráter positivo ou negativo, ou seja, no qual tais direitos estejam sendo respeitados ou suprimidos, é um caminho para que o aluno não assimile apenas a concepção da importância de tal assunto, mas que o perceba também na prática. Através do(s) filme(s), o professor desenvolverá um interesse maior pela questão dos Direitos Humanos, pois haverá a abertura ao debate, principalmente se o filme abordar situações que se aproximam ou reflitam a própria realidade dos estudantes, que, por sua vez, se sentirão abarcados na problematização do tema.

Contudo, é necessário enfatizar que não basta ao professor somente a apresentação do filme, é preciso que o educador oriente o seu aluno, que explique determinados termos, situações, conflitos, para que o alunado não interprete arbitrariamente o que está sendo exposto. Neste ponto não se trata de limitar ou coibir a interpretação do aluno, mas de direcionar o olhar e desenvolver a capacidade crítica, de modo que o resultado de tal processo, ou seja, o desenvolvimento de um indivíduo questionador, se inicie ou se intensifique.

Ao professor cabe a significativa tarefa de observar o grau de desenvolvimento intelectual de seus alunos, seja individualmente, seja coletivamente, pois dessa forma ele poderá graduar ou dosar as informações que irá repassar aos alunos, do contrário, se o debate não estiver adequado ao público, pode tornar a atividade incompreensível ou desestimulante, perdendo-se o foco do exercício reflexivo.

A produção de um livro em formato digital ou *banners* que abordem diferentes temáticas referentes aos Direitos Humanos também é um exercício a ser considerado, uma vez que ficará a encargo do aluno a confecção do material, sob orientação do professor. Tal atividade compelirá o aluno a se aprofundar no tema da sua escolha. A violência, por exemplo, se escolhida, pode ser apresentada sob diversos aspectos, como por exemplo a violência doméstica, ou psicológica. Ao aluno, caberá a pesquisa para o aprofundamento do assunto, pois será de sua responsabilidade a explicação do tema escolhido e das informações e imagens apresentadas.

Outro fator significativo de tal exercício é o fato de que ele irá inserir o aluno em uma realidade que muitas vezes não é sua. Utilizando-se novamente a questão da violência, pode ser que algum aluno nunca tenha sido vítima (consciente) de qualquer tipo de violência. Ao pesquisar sobre tal assunto, ele será inserido, ao menos parcialmente, na realidade das pessoas que sofreram tal desrespeito, fazendo com que ele passe a ver o outro não como algo distante, mas como um ser social que passou por uma experiência traumática, desrespeitosa ou desumana, exigindo-se de si um posicionamento solidário, uma participação de envolvimento com o sofrimento do outro.

Ao entrar em contato com realidades diversas da sua, o aluno se sentirá inclinado a intervir, pois o seu posicionamento sobre o assunto se faz necessário, acentuando ainda mais o sentimento de grupo e de interação social. A produção de um manual que evidencie formas de violência também pode ser agregada, aprofundando-se ainda mais a questão e induzindo o aluno a intervir nesta realidade que por vezes não é a sua. A discussão e o debate devem ser marcas contan-

tes destas e de outras atividades, com o aluno possuindo voz ativa para apresentar suas ideias, convicções, refletindo sobre os Direitos Humanos.

Outro tipo de atividade é a abordagem de obras da literatura, sejam romances, novelas ou contos, que tratem da referida temática. Não é raro na literatura universal personagens que tiveram os seus direitos subtraídos ou negligenciados. O professor, abordando tais obras de forma adequada, acentuando as questões éticas e sociais, apresentando a obra de tal forma que se torne atrativa e convidativa ao aluno, irá desenvolver e despertar interesses e habilidades diversos que podem ser empregados no debate sobre os Direitos Humanos, talvez até com a encenação de peças teatrais ou por meio da apresentação de seminários a comunidade interna e externa à instituição escolar.

Espera-se que tais atividades resultem no aprimoramento do aluno, tornando-o mais crítico e atento às questões sociais, motivado por uma dimensão de mundo maior e mais afetiva, com um pensamento reflexivo fundamentado na educação. Filmes, cartazes, textos, leituras, encenações, dentre outras atividades, podem inegavelmente conduzir o(a) estudante a outro patamar de criticidade. Sobre o assunto, argumenta Lipman (1995, p. 183): “Se o pensamento crítico pode produzir uma melhoria na educação, será porque aumenta a quantidade e a qualidade do significado que os alunos retiram daquilo que leem e percebem, e que expressam através daquilo que escrevem e dizem”.

Ao professor, em tal tarefa, cabe reconhecer que ele também não é um sujeito pronto e acabado, com ideias sedimentadas e inflexíveis, mas sim um ser em constante construção, que está aprofundando ou modificando sua visão, suas opiniões sobre determinados assuntos, pois não há verdades absolutas, posto que, como diria Nietzsche (2008, p. 66), “[...] todo acontecimento do mundo orgânico é um assenhorar-se, e todo subjugar e assenhorar-se é uma nova interpretação”, ou seja, o que há são perspectivas que podem e devem ser alteradas, pois esta mudança acena ao crescimento do ser humano enquanto ser reflexivo.

Para o docente é necessário ter aptidão para saber para onde seguir, em quais aspectos está indo bem e como e para onde orientar os discentes, do contrário seu trabalho não encontrará o êxito ou o resultado esperado.

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (Libâneo, 2005, p. 76).

Professores e alunos, membros de uma mesma comunidade e plano social, partícipes de uma realidade que, se desagradável, necessita de urgente mudança; se agradável, não basta mantê-la somente, mas desenvolvê-la de tal forma que abarque outros indivíduos que se encontrem à margem dela. O papel da educação não pode, sob qualquer hipótese ou argumento, ser diminuído ou anulado, sob pena da sociedade se direcionar a uma grave condição que, não raro, beira a barbárie.

Defender a educação, bem como os Direitos Humanos que norteiam a vida em sociedade, é dever de toda a sociedade, pois o reconhecimento dos contextos sociais e históricos, bem como a apropriação da concepção crítica da sociedade não como ela é, mas como deveria ser, não deve ser visto com indiferença ou alheamento, mas como algo que marca a existência e uma educação orientada pela justiça social.

Considerações finais

Os Direitos Humanos não existem sem justificativa: são frutos de lutas, conflitos, sofrimentos, os quais serviram de base para que muitos pontos destacados em tais direitos fossem tornados notórios. O motivo de sua existência é assinalar à vida humana o mínimo de qualidade, para que o ser humano possa se desenvolver integralmente, ao seu modo, no seio do corpo social.

O desrespeito a tais direitos assinala um retrocesso, um retorno aos tempos nos quais a violência era a resposta mais comum e o medo social imperava como mandamento. Falar em desenvolvimento em uma sociedade marcada pela violação de direitos é algo quase impensado, pois o conflito e as disputas por poder inviabilizam a concepção de uma sociedade justa e igualitária, elementos indispensáveis à vida coletiva.

Fazer/praticar uma educação voltada aos Direitos Humanos, não é uma tarefa fácil. A vida em sociedade, pensando pela perspectiva contemporânea, caracteriza-se pelo individualismo e desprezo ao outro, pelo simples de fato de ser uma pessoa com deficiência ou uma pessoa trans. Portanto, dar destaque aos direitos humanos e diversidade na escola é um ato revolucionário.

Assim, a abordagem dos Direitos Humanos, principalmente em sala de aula, não é um esforço vão, não é uma tarefa destituída de sentido, mas uma necessidade. Aspectos como violência, criminalidade, misoginia, encontram eco em um sistema social, político, cultural e educacional que mui-

tas vezes não valoriza a interação entre indivíduos e, ao contrário, estimula a competição ferrenha, a meritocracia, os privilégios, sacrificando-se, para tanto, os direitos da maioria.

Mudanças se fazem necessárias se o desejo de melhorias for mais forte do que o de estagnação. Salienta-se que tal diligência, referente ao aprimoramento da visão crítica, não é um esforço particular e exclusivo da escola, mas de todos, sem distinção. O embate entre aqueles que governam e os que são governados é uma realidade antiga e marcada por diversas situações de conflito, e não poderia ser de outra forma, pois quando aqueles que governam impõem seus privilégios, exigem mais do que oferecem, gerando desequilíbrio social, e é dever da população exigir mudanças, melhorias, além de condições dignas.

Para tanto, a educação ainda se mostra o melhor caminho. É preciso melhorá-la, torná-la mais eficaz e colaborativa. Posto que não adianta demonstrar incômodo diante de determinadas desigualdades sociais, quando não há esforço nem respeito à escola, ao ambiente escolar. A educação deveria ser tratada como pauta emergencial pelo governo. Revertendo-se tal postura, valorizando-se a educação para a diversidade, há, enfim, de se falar em mudança efetiva, em melhoria e crescimento social. Enquanto isto não ocorrer, vive-se na negligência, na nulidade e na ignorância que mantém o ser humano dócil e domesticável.

REFERÊNCIAS

AHLERT, A. **A eticidade da educação**: o discurso de uma práxis solidária/universal. 2.ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2003. (Coleção Fronteiras da Educação).

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 1995.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF, 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da e atual. Brasília: SDH/PR, 2010.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007. BOBBIO, N. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Senso Comum e Transparência**. O Preconceito. São Paulo, Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania/Imprensa Oficial, 1996/1997.

COLOMBIER, Claire. **A violência na escola**. Tradução de Roseana Kligerman Murrayl. São Paulo: Summus, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

SOUZA, Herbert José de; RODRIGUES, Carla. **Ética e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1994.

SPÓSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 24-39, 2002.

GATUNAGEM PERNICIOSA: RECORTES SOBRE A VAGABUNDAGEM NA BELÉM DO PÓS BELLE ÉPOQUE

Amanda Ysis Reis¹

A balela tomava corpo. Não poderia ser outra a motivação da vadiagem em que Matozinhos corria tabernas, virando sucessivas bicadas. Tinha de ser profundo desgosto, malôgro de ventura fanada. (RIBEIRO, 1966, p. 29).

Matozinhos, segundo conta a crônica *Penitentes da Giribita*, foi largado pela mulher e assim, sucumbiu à vadiagem. Embora gozasse de fama como intelectual, poeta e escritor, jamais se teve notícia de qualquer obra de sua autoria. O personagem vagava pelas tabernas de Belém em sucessivas “bicadas”, despertando reações ambivalentes: diversão para uns, piedade para as senhoras. Quanto a seu falecimento, diz o autor da crônica, De Campos Ribeiro, que conviveu com o personagem: “Andava caminhando para os sete palmos, preparando-se para o silêncio que o havia de engolir em breve. Onde ninguém teria piedade. Mas também não riria...” (RIBEIRO, 1966, p. 30). Em poucas linhas, o cronista revela sua visão de um personagem comum às ruas de Belém, o vagabundo (ou vadio), aquele que, embora não tenha cometido crimes previstos no rigor da lei, é sentenciado ao desdém social.

A vagabundagem constitui o eixo central desta análise. Busca-se investigar como tal comportamento se manifesta na literatura memorialista de De Campos Ribeiro (1901-1980) – especificamente na obra *Gostosa Belém de Ostrora* – e como essa conduta era tipificada pelo Artigo 399 do Código Penal de 1890. O recorte temporal, que se estende da virada do século ao início da década de 1920, compreende um período de profundas discussões sobre a criminalidade e suas repercussões na capital paraense. Tratava-se de uma era de instabilidade política e econômica, conforme aponta Aldrin Figueiredo:

¹ Licenciada em História pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Membro do Grupo de Pesquisa História e Ciência do Tempo na Amazônia - HICTA. E-mail: histamanda@gmail.com

Em 1921, ao tempo da fundação da *Associação dos Novos*, Souza Castro tomava posse no governo do Pará, herdando uma situação de crise nas finanças estaduais. [...] Na verdade, Souza Castro encontrou um panorama difícil de ser modificado pela simples atuação de um único governo, ainda mais sem o apoio para manter suas bases de sustentação política. (FIGUEIREDO, 2012, p. 50).

Observa-se, portanto, um estado em colapso, com finanças exauridas pelo declínio do ciclo da borracha. No epílogo da *Belle Époque*, a crise atingia inclusive o funcionalismo público, que sofria com vencimentos atrasados ou incompletos. Esse estágio de penúria generalizada é ilustrado pelo cronista em *O incomparável professor Berilo*:

Época de vexatória amargura para o funcionalismo público do Estado. Mês a fio sem ver a côr dos vencimentos, vivia ainda sujeito à irrisão de desalmados que lh'os compravam, com a paga apenas de miseráveis trinta por cento...

Centenas de infelizes, submetidos ao vilipêndio de esmolar o que lhes era legítimo, o fruto do trabalho, aglomeravam-se, em borburinho que a desesperança e a fome espiçavam, todos os dias nas salas do Tesouro. (RIBEIRO, 1966, p. 114).

Em meio a esse cenário calamitoso, tem início uma política governamental para combater-se os chamados *gatunos perniciosos*, termo que dá título a este estudo. É desejo do estado acelerar e facilitar a prisão, sem uma grande burocracia por parte do poder público para a aplicação das punições. Como afirma o chefe de Polícia Civil, Júlio Costa, “Devíamos ter um processo sumaríssimo para esses pequenos crimes e contravenções, organizado e julgado por juiz singular.” (PARÁ, 1922, p. 55).

Diante do exposto, impõe-se a questão: quem era, afinal, o vagabundo? Seria aquele que abandonou o labor por desgosto e buscou refúgio no álcool? Ou os boêmios que insistiam em habitar as praças e tabernas ao relento? O conceito abrangia desde os impossibilitados de obter trabalho formal até aqueles que se enquadravam no Artigo 399 por afrontarem a “moral e os bons costumes.” Resta entender como esses marginalizados sobreviviam em uma Belém institucionalmente disfuncional e de que maneira sua ausência de ocupação os integrava – ou os excluía – da dinâmica urbana.

Para além da *belle époque*: o *Espetáculo da Pobreza* e os vagabundos

Conforme o dicionário Michaelis, o termo “vagabundo” define aquele que leva uma vida errante, ociosa ou desonesta (MICHAELIS, [s.d.]). Longe de serem meros atributos contemporâneos, essas acepções refletem uma construção histórica consolidada: o vagabundo é o sujeito a ser combatido e renegado, visto que a ele não se aplicam os bons costumes de uma sociedade que elegeu o trabalho como seu principal moderador moral – princípio este que precede o próprio alvorecer da República no Brasil.

Esse fenômeno não se restringiu ao cenário nacional; Paris e Londres, no século XIX, enfrentaram dilemas análogos. Embora a escravidão não fosse o eixo central como no Brasil, o inchaço populacional transformou essas metrópoles. Maria Stella Bresciani relata os crescentes crimes, o aumento da mendicância, o aparecimento de moleques maltrapilhos, com um cenário de miséria crescente (BRESCIANI, 1992). Este grande crescimento em um curto período de tempo favoreceu o que a autora chama de *Espetáculo da Pobreza*. Com a crescente populacional e com o fato de que tais centros urbanos não estavam preparados para tal condição, favorece-se a emergência de locais, personagens e condições inerentes a estas camadas pobres que ficam à parte das riquezas e da modernização capitaneados pela elite.

A pobreza em Belém sempre existiu e se observa de modo efetivo nas reformas urbanas proporcionadas pela riqueza da borracha que foram concentradas principalmente no centro da cidade ou em favor dos moradores deste espaço urbano. São bairros pobres nesse período o Jurunas, Umarizal e a Cremação, distantes dos bairros centrais da cidade nos quais as reformas urbanas ocorreram de modo efetivo. O afastamento deste grupo social dos centros é um fenômeno presente em capitais onde as reformas se fizeram importante agenda. São nesses locais que a violência se apresenta de modo que os relatos eram corriqueiros nas páginas dos jornais, em especial nas colunas policiais, tal como o exposto no jornal *Estado do Pará*, em 15 de maio de 1921:

SOLDADOS QUE AGGRIDEM E ESPANCAM – O quitanheiro Antonio Martins Leitão, estabelecido á rua Bernal do Couto, esquina da travessa 14 de Março, foi ante hontem, ás 8 da noite, vítima de uma aggressão por parte do soldado Severino Sousa, praça da Companhia das Metralhadoras. Antonio havia comprado uma carroça e, quando procurava conduzi-la para a cocheira, foi advertido pela praça e, a

seguir espancado e preso.

Um soldado do 26º de Caçadores, que assistia á seena, indignado com o proceder daquele, retirou o quitandeiro, de sob o seu aggressor.

A victima foi além de tudo presa e levada á subprefeitura do Umarizal, onde a autoridade, reconhecendo a injustiça da prisão, deu-lhe liberdade.

Hontem, Antonio esteve no gabinete do chefe de policia, a quem formulou, pessoalmente, sua queixa, sendo esta registrada e aquelle submetido a exame de corpo de delicto, afim de ser aberto inquerito.

[...] Para esses factos, lamentaveis e dignos de censura, chamamos a attenção das autoridades competentes. (SOLDADOS [...], 1921).

A reformulação das normas municipais, consubstanciada no *Código de Polícia Municipal* representou o marco de um projeto “civilizador” que buscava mitigar as mazelas das reformas urbanas. Contudo, o plano não era meramente urbanístico; impunha-se uma reforma moral conduzida pela elite, na qual a mendicância e a vadiagem eram sumariamente rejeitadas. O objetivo era disciplinar comportamentos “desordeiros” para acelerar o “processo civilizador”² pretendido. Sob essa lógica, as forças policiais, amparadas pela imprensa, passaram a remover mendigos do centro, confinando-os em instituições como o Asilo da Mendicidade³, estrategicamente afastado do núcleo urbano.

É desse extrato popular que emerge o “vagabundo” como sujeito histórico. É imperativo notar que a vagabundagem – sob a ótica das autoridades da época – é um processo inerente às camadas pobres, não sendo possível então, pelas fontes consultadas, localizá-los nas classes altas. Os vagabundos eram, essencialmente, pobres de maus costumes e, assim, tornam-se uma ameaça para uma sociedade organizada que busca manter as aparências da *belle époque* vivida na cidade de Belém no final do século XIX e início do século XX. Com o fim do monopólio da borracha amazônica, os áureos dias da capital amazônica vão se acabando e os gastos tornam-se descompassados com a realidade circunstancial crítica daquele momento, não sendo mais sustentável manter a *Paris N'América* empreendida pela elite enriquecida pelo *ouro branco*.

2 Para entender sobre esse conceito ver: ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. 2.ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1994.

3 O Asilo da Mendicidade é um órgão destinado a abrigar os indigentes que praticavam a mendicância na cidade de Belém (aqueles que não poderiam trabalhar por questão de saúde) e surge com a alta demanda de pedintes na primeira década do século XX durante a Intendência de Antônio Lemos. Para mais, ver DUARTE, Cristovao Fernandes. Asilo da Mendicidade em Belém do Pará: A pobreza urbana como contra-face da Belle Époque na Amazônia. In: **XIV Encontro Nacional da ANPUR**. Rio de Janeiro, 2011, p. 1-19.

Com a escassez de postos de trabalho, notava-se uma ociosidade crescente em grande parte da população, acompanhada pela expansão de zonas de meretrício e pela busca por ocupações marginalizadas, que desafiavam a “moral e os bons costumes.” A cidade, em expansão desordenada, revelou-se despreparada para o colapso que viria com a exaustão das reservas econômicas e a queda na demanda internacional. Nesse cenário de crise aguda, o fenômeno da vagabundagem torna-se uma chave para compreender o comportamento de grupos sociais sem expressão política, imersos em uma realidade caótica.

Sobre a sociedade do trabalho (e do *não trabalho*): vagabundos e outros marginais

Art. 399. Deixar de exercitar profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistencia e domicilio certo em que habite; prover a subsistencia por meio de occupação prohibida por lei, ou manifestamente offensiva da moral e dos bons costumes: Pena: de prisão cellullar por quinze a trinta dias. (BRASIL, 1890).

A categorização de “vadios” e “vagabundos” é um subproduto direto da sociedade do trabalho. Tais denominações emergem das contradições da acumulação de capital: mesmo quando o indivíduo marginalizado obtém renda, sua atividade é relegada à periferia do processo econômico. A dinâmica capitalista vincula a dignidade à ocupação formal, empurrando o desempregado para a informalidade ou para a criminalidade como estratégia de sobrevivência. Sob a mentalidade dominante, o controle do crime passava obrigatoriamente pela formalização do trabalho, segregando o “agente perigoso” em prol da proteção do “cidadão de bem.”

Ao Estado cabe coibir tudo que fere o considerado “civilizado”, logo, agentes sociais como, vadios, prostitutas, mendigos devem ser eliminados pelo que rege a lei. Por isso, a rigidez desta quanto aos casos de reincidência ou prisões de imigrantes. Era dever destes poderes constituídos criar e fortalecer a imagem de trabalhadores disciplinados, dando assim exemplo à massa de trabalhadores recém-libertos do cativeiro que engrossavam as fileiras do subemprego e da subocupação. A criminalização por vagabundagem e mendicância têm conotações morais, posto que aos culpados por tal acusação tem como “crime” a ausência de recursos, profissão e domicílio, que por si, não é de fato uma ação criminosa, en-

tretanto, a partir do momento que tais pessoas perturbam a ordem, a somatória destas “deficiências” confere a elas status de criminoso.

A lógica capitalista promoveu uma reformulação dos valores culturais, tentando convencer a massa de trabalhadores recém-saídos da escravidão de que o labor era um valor fundamental. Todavia, o maior obstáculo a essa narrativa era o legado da escravidão – uma herança cruel que consolidara a percepção inversa: a de que o trabalho degrada o homem. Portanto, a nova ética deveria incutir nas camadas populares o “prazer” da utilidade, neutralizando a suposta ameaça do liberto ao convertê-lo em força de trabalho assalariada e dócil.

Sobre essa transição, Chalhoub (2001) pontua a necessidade de incutir o hábito do trabalho como única via de regeneração social, protegendo a elite dos “efeitos nocivos” de uma massa de libertos vista como desprovida de moralidade. O trabalho, nesse sentido, ascende à condição de instrumento civilizatório. Diante do estigma do cativo, a elite intelectual afirmava que a mão de obra livre era despreparada para a vida cívica, sendo o emprego formal a ferramenta para reprimir tendências como o parasitismo e a mendicância. A ociosidade, para essa visão hegemônica, era um estágio de depravação capaz de conduzir a crimes contra a propriedade. A condição elementar para a caracterização do delito são os hábitos e a indigência criando-se assim, uma ideia de *má ociosidade* e é esta que se torna uma ameaça constante à ordem. Ao criminalizar a vadiagem, criminaliza-se também a miserabilidade. Ao se utilizar do aparato repressivo para garantir a ordem social e econômica, o estado legitima o que é aceito ou não na sociedade. Marginalizando a mão de obra excedente, o artigo 399 é legitimado, passando a ser instrumento da repressão policial, com punição para quem não consegue uma forma legal de subsistência, contrário, portanto, à ética do trabalho imposta pelo estado.

Embora a República buscasse, no discurso, leis mais respeitosas ao indivíduo, a prática revelava uma sociedade profundamente hierarquizada. As penas possuíam um caráter menos punitivo e mais “educativo”, visando a regeneração moral do condenado. Chalhoub afirma que “a severidade das penas, portanto, explica-se pelo seu caráter educativo, de regeneração moral do ordenado” (CHALHOUB, 2001, p. 71). A pena do crime é imposta, no entanto, não apenas com fim punitivo e correccional, mas também se busca principalmente o viés educativo, onde essa prisão deveria coibir que o criminalizado volte à condição de ociosidade. O objetivo dos espaços de detenção – em sintonia com instituições como o Asilo de Mendicidade – era forçar a adaptação ao padrão social aceitável, oferecendo um ofício como forma de coibir o retorno à ociosidade.

Apresentando a *Gostosa Belém de Outrora*: De Campos Ribeiro e a narrativa das periferias

Publicada em 1966, *Gostosa Belém de Outrora* é uma obra de crônicas memorialísticas que resgata episódios vividos pelo autor, José Sampaio de Campos Ribeiro. Maranhense nascido no ano de 1901, sobre a cidade de Belém nas primeiras décadas do século XX. A obra é ambientada principalmente no Umari-zal, bairro com terrenos úmidos e pantanosos, aterrados pouco a pouco e ocupados por famílias de negros e mestiços, em habitações simples, feitas de madeira, os chamados “barracos”, onde o autor viveu toda sua infância e juventude e de onde tirou sua inspiração. O narrador traça um percurso pelo passado da capital paraense, registrando as tensões de uma modernização aos moldes europeus em meio às transformações sociais do período.⁴

A obra é formada por trinta e uma crônicas, que segundo o autor são “[...] leves, escritas ao sabor das lembranças, sem pretensões a História, mas também muito longe de ser as chamadas estórias...” (RIBEIRO, 1966, p. 7). Como ele próprio afirma, a obra não tem obrigações com a História factual, porém, proporciona múltiplas interpretações de episódios vividos e de como a cidade se comporta para além das elites. A subjetividade se sobressai na crônica e a impessoalidade é rejeitada na escrita.

Como protagonistas, emergem as severas consequências da crise gomífera e o fim do monopólio da borracha, que solaparam o poder de compra local. A situação política do estado era sustentada por um arranjo oligárquico, tal como visto em quase todo o território nacional, com claro silenciamento das classes populares e através de perseguições e fraudes eleitorais. Sob a ótica do cronista, acessamos a realidade desses grupos, tornando o texto um suporte essencial para compreender a decadência econômica do início do século XX.

À noite, no longo passadiço que, da “22 de Junho” à “Castelo” se estendia, desfile constante, logo após o apito das nove no Utinga, de vendedeiras de amor... [...] Mulheres tagarelando, uma que outra vez exaltadas em ciúmeiras, junto ao quiosque da calçada, na “22” com “Independência”. E borborinhantes as baiucas, que eram café, restaurante e também escondilho da vadiaria rufianesca...

4 CASTRO ao analisar a questão histórico-social colabora para um entendimento mais amplo da obra de De Campos Ribeiro. Para mais, ver: CASTRO, Maria das Neves Rocha. **MEMÓRIAS DE UMA VELHA CIDA-DE**: A representação histórico-social de Belém pós-Belle Époque em crônicas de De Campos Ribeiro. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação. Belém, 2011.

[...] Tinham todas a mesma história... Casa de muita gente e pouca comida. Um comerciante “baludo”, o sonho de melhoração. (RIBEIRO, 1966, p. 121-122).

Em *Estranho “Oliimpo” aquêlé café...*, o autor apresenta em poucas palavras como a cidade se transformava quando o sol se punha. Na noite, toma para si outros comportamentos, transformando em protagonistas personagens como boêmios, seresteiros, *vendedeiras de amor* que em si, não são novos na cena urbana da capital paraense. A intelectualidade, que convive com esses personagens nos apresenta a uma diferente representação da cidade, mais atrelada aos territórios da boêmia e, longe dos ares sofisticados buscados ainda pelas elites, a despeito da crise. Uma noite viva, com grande movimento, fundamental para as relações sociais nas camadas mais segregada da cidade de Belém. Margareth Rago afirma que:

A descrição da cidade oscila entre o contraste ou a identificação dos sentimentos dos personagens. Os signos arquitetônicos abrigam histórias, memórias, acúmulos de acontecimentos. Cidade-fragmento, ora alegre e colorida, ora sombria e soturna, como a vida das pessoas que nela habitam, ela é dotada de uma força própria que parece puxar os indivíduos, palco necessário de seus destinos previamente trajados. “Grande boca de mil dentes”, na poesia de Mário de Andrade, a cidade é assimilada a um órgão vivo que devora os homens. Como um grande cabaré, ela atrai os indivíduos pela promessa da felicidade sexual que nunca realiza. Como este, a cidade é lugar dos personagens da *Berlin Alexanderplatz*: ladrões, marginais, boêmios, gigolôs, prostitutas, “massas macambúzias”. (RAGO, 1987, p. 84).

O narrador então nos apresenta os espaços onde estes agentes históricos, taxados como vadios e vagabundos socializavam, como as ruas “22 de Junho”, a “Castelo”, a “Independência”, pontos de encontro tanto destes, quanto dos jovens literatos da *Associação dos Novos* que representava os mais dedicados a este “desgraçado ofício” com fins de uma melhoria de vida, em maioria longe de se concretizar.

Parte dessa população que perambulava pelas ruas de Belém, provinha do interior e era submetida às rígidas regras sanitárias impostas pelo estado. A partir de 1921, o Serviço de Profilaxia – impulsionado pelo médico Sousa Castro – estabeleceu um controle sanitarista rigoroso sobre a prostituição. “Tratava-se de uma política de cunho moral e higienizador, visando enquadrar a prostituição sob certos aspectos padrões ditados pelos médicos, em busca de ‘resultado sanitá-

rio moral” (HENRIQUE, AMADOR, 2016, p. 366). Em parceria com a Polícia Civil, cria-se a *sessão das meretrizes*, responsável pelo recenciamento deste grupo e imposição de obrigações como a apresentação semanal no serviço, a fim de serem examinadas. Recai sobre essas mulheres o discurso moralizador que pregava união sexual monogâmica, o núcleo familiar, a fidelidade feminina e a virgindade.

Personagem constante nas noites e na trama social são os boêmios, alguns destes intelectuais que, inclusive criam representações da cidade em seus diferentes territórios. De Campos Ribeiro sendo um destes, em *Gostosa Belém de Outrora* deixa intrínseca suas inclinações a este modo de vida errante. Ângela Corrêa afirma que a representação:

[...] da farra ou noitada gerou a representação do boêmio como aquele que vivia uma vida cheia de aventuras noturnas, cercado por mulheres, apreciado pelos homens que com ele compartilhavam a noite e tocavam o violão e o faziam vibrar fortemente, rompendo assim com o silêncio noturno e com as regras e as normas burguesas instituídas para a noite. (CORRÊA, p. 178).

A noite viva, agitada e borbulhante, com seus boêmios, malandros, poetas, trovadores e meretrizes à solta, representava um padrão de convivência inverso ao ditado pelas autoridades competentes e pela própria elite que se fazia de agente fiscalizador da moralidade. Neste universo predominantemente masculino, as histórias de amor, paixão e romance eram muito do representado por estes sujeitos e retratados não só por De Campos Ribeiro, mas também por outros membros da “boêmia literária”, como *Bruno de Menezes*, *Dalcídio Jurandir*, *Jaques Flores*, *Tó Teixeira*.

A boemia, assim, era um dos elementos socioculturais que geravam o sujeito vadio, vagabundo, personagem que atormentava a elite belenense. O que nos faz voltar ao primeiro personagem mencionado nesse texto, Matozinhos de *Penitentes da Giribita*. De Campos Ribeiro afirma que os comentários sobre o bebedor eram de pesar e desolação: “– ‘Coitado! era doido pela mulher e a malvada, sem mais nem menos, deixou o pobre rapaz... Ele era poeta, até que escrevia bem... E, pena o estado a que chegou...” (RIBEIRO, 1966, p. 29). Sua fama, como de tantos boêmios, corria apenas em seus circuitos etílicos, sem se ter conhecimento de sua produção: “Interessante é que do ‘escritor’ ninguém jamais lera coisa alguma. A crença na intelectualidade do homem viria do fato de ser ele um discursador que não perdia vasa, assim se lhe deparasse auditório de botequim ou ajuntamento de esquina...” (RIBEIRO, 1966, p. 30).

De Campos Ribeiro diz que Matozinhos andava sempre doente, macambúzio, mal das pernas. “E pude saber-lhe a verdadeira história dos pifões, como penitência...” (RIBEIRO, 1966, p. 30), afirma, para logo fazer a descrição completa de seu personagem.

Matozinhos, o **poeta**, o **escritor** que se encharcava de giribita por desgosto, segundo a voz da rua, era apenas um pobre diabo, gráfico de profissão. Naturalmente de tanto compôr trabalhos alheios assimilara vocabulário de certo modo variado, por vezes difícil... Positivamente daí lhes surgirem as fumaças intelectivas das pelas quais largara de lado componedor e caixotins, trocando-os pela vadiação, em libações por dias e semanas, de sol a sol, da boca da noite ao nascer do dia... (RIBEIRO, 1966, p. 30, grifo próprio).

A história de Matozinhos ilustra como o alcoolismo tornou-se um alvo das autoridades. No âmago, o problema era fruto da crise financeira; para contorná-lo, Sousa Castro elevou o fisco sobre a aguardente em 1921, sob o argumento de combater a vadiagem.

Outro, pelo contrário, fortemente agravado, o que incide sobre a aguardente, de modo a restringir o mais possível o seu uso como bebida. Em nada soffrerão os industriaes desse produto, como os cultores da canna de assucar, desde que favoreçamos com leve imposto o alcool desnaturado, para consumo industrial.

O alcool potavel é um flagello da humanidade, que deve por todos os modos ser combatido.

Nao ha rendimento, por maior que seja, sobre a nossa cachaça, capaz de compensar seus os seus effeitos desastrosos na nossa população pobre, que a consome largamente. Reputo, pois, indispensável transformal-a em alcool desnaturado, absolutamente intragável (PARÁ, 1921, p. 25-26).

Tais mecanismos agiam como ferramentas de controle sobre populações marginalizadas: a perseguição aos “vadios”, a tributação do álcool (que já havia sido criminalizado pelos artigos 396 e 397 do Código Penal de 1890) e o registro das prostitutas formavam o tripé da ordem social pretendida pela elite. A maioria dessas situações são fruto da dinâmica de crise em que o estado vive, submetendo estes sujeitos históricos a condições cujo controle vai de encontro à crise sem fim.

O que o estado almeja a estes grupos é sua transformação interna, a partir de uma ordem social que findaria em um suposto progresso da nação, transformando degenerados, malogros e desordeiros em trabalhadores que se

comportem nos moldes que o estado tem como ideal. Entretanto, o mesmo que regula e tem como fim a ordem e o progresso não oferece de modo prático condições para melhorias concretas na qualidade de vida da maior parte da população e se utiliza da força (seja ela policial ou, de modo mais subjetivo, nos ideais moralizantes) para com esta. Recolher as camadas populares a espaços distantes dos centros, promover políticas como as citadas anteriormente tem como principal função social moldar o cotidiano do trabalhador, tornando estes sujeitos históricos passivos (mesmo que em condições adversas) e ordeiros, consolidando o pretendido pela elite dominante, conforme exposto por Bresciani:

A reclusão do homem pobre e a eliminação da excepcionalidade, até nos feriados e festas públicas, revelaram-se estratégias poderosas para a intenção de moldar o cotidiano disciplinado e despolitizado do trabalhador. [...] os hábitos de poupança, temperança, religiosidade e a prática de esportes que, como futebol, foram submetidos a regras, eram energeticamente divulgadas entre os trabalhadores. A destruição de uma cultura popular não resultou na formação de uma classe trabalhadora imbuída dos valores de vida burgueses, porém definiu para a burguesia uma forma de conhecimento e atuação imediatas para a demonstração do monstro urbano (BRESCIANNI, 1984/1985, p. 65-66).

Ordenar este grupo social, portanto, criaria uma noção civilizatória, mesmo que apenas nas aparências, o que já é suficiente para os que governam e norteiam os planos urbanos da cidade. São estas condições que levarão ao progresso, cabendo repreensão dos movimentos oriundos das periferias, e, por isso, às diversas manifestações destes grupos é imposta a vigilância dos órgãos de controle, em benefício deles, mesmo que acontecessem, fossem moldadas pelo modelo do considerado civilizado. Mesmo que o Estado falte com suas obrigações mínimas, o ordenamento social dos grupos marginais é uma das suas principais metas, tendo em vista que estes grupos não deixarão de existir e que “poluem” um ambiente idealizado. Por isso o tão evidente descontentamento a partir dos meios legais perante a tudo que provoca a desordem, como acima exposto, favorecendo aspectos repressivos e fazendo que o estado institua um modelo de comportamento para estes grupos, sob a ótica da moral e dos costumes.

Considerações finais

Mais de 120 anos após sua instituição pelo Código Penal de 1890, a Câmara dos Deputados decretou o fim da prisão por vagabundagem em 8 de agosto de 2012. Segundo o autor da proposta, o deputado, a época, José Eduardo Cardozo “parece evidente que a simples pretensão de punir aqueles que a sociedade já condenou à exclusão social, à fome e ao desespero revela uma crueldade insuperável em nosso ordenamento jurídico.” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2012). Como observado, o delito permaneceu condicionado às camadas empobrecidas, cuja desocupação determinava o crime, enquanto ao Estado coube a repressão, sem que fossem criados mecanismos efetivos de superação da pobreza.

Embora a vagabundagem não seja mais tipificada por lei, tal categorização permanece imposta de modo pejorativo a um vasto contingente de sujeitos. Na sociedade atual, o trabalho formal segue como elemento ordenador; quem escapa a esse molde sofre uma repressão velada, porém onipresente. O acesso ao emprego, contudo, responde às inúmeras variáveis de gênero e etnicidade, dificultando a inserção de grupos marginalizados. Assim, a população pobre continua sendo classificada como “vagabunda”, se não pela mesma causa legal, pela mesma condição social.

No caso belenense, é perceptível ao longo da história – especialmente durante a *Belle Époque* – o esforço estatal para coibir condutas que colidiam com a moral idealizada pelas elites. Os vagabundos de outrora, como os de hoje, foram recolhidos, oprimidos e silenciados por não se enquadrarem nos comportamentos exigidos no espaço público. Suas trajetórias só podem ser resgatadas pelos registros oficiais de autoridades, como o governador Sousa Castro, ou pelas lentes sensíveis das memórias de De Campos Ribeiro. Esperamos que este recorte tenha evidenciado como uma cidade que viveu períodos de luxo e opulência também protagonizou um 'espetáculo da pobreza', no qual personagens marginalizados revelam-se, em última análise, sujeitos ativos e fundamentais da vida na Cidade das Mangueiras.

REFERÊNCIAS

Fontes:

BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Promulga o Código Penal dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em: 4 abr. 2026.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Câmara aprova fim da pena de prisão para vadiagem**. *Agência Câmara de Notícias*, Brasília, 8 ago. 2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/381252-camara-aprova-fim-da-pena-de-prisao-para-vadiagem>. Acesso em: 4 abr. 2026.

PARÁ (Estado). GOVERNADOR (Antonino Emiliano de Sousa Castro). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo em 7 de Setembro de 1921, pelo Dr. Antonino Emiliano de Sousa Castro, governador do Estado do Pará**. 1921. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/873586/3970>. Acesso em: 04 abr. 2026.

PARÁ (Estado). GOVERNADOR (Antonino Emiliano de Sousa Castro). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo em 7 de Setembro de 1922, pelo Dr. Antonino Emiliano de Sousa Castro, governador do Estado do Pará**. 1922. Disponível em: https://hemeroteca-pdf.bn.gov.br/720437/per720437_1922_00001.pdf. Acesso em: 29 mar 2026.

RIBEIRO, De Campos. **Gostosa Belém de Outrora**. Editora Universitária da UFPA: Belém, 1966.

Pela Polícia. SOLDADOS que aggridem e espancam. **Estado do Pará**. Belém, 15 mai. 1921.

Livros, capítulo de livro, artigos em periódico e conferências, dissertações:

BRESCIANNI, Maria Stella. **Londres e Paris no século XIX**: O Espetáculo da Pobreza. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

_____. **Metrópolis: As Faces do Monstro Urbano (as cidades no século XIX)**. *Revista Brasileira de História*, v.5, n. 8/9. São Paulo, set 1984/abr 1985, p. 35-68.

CASTRO, Maria das Neves Rocha. **MEMÓRIAS DE UMA VELHA CIDADE**: A representação histórico-social de Belém pós-Belle Époque em crônicas de De Campos Ribeiro. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação. Belém, 2011.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim**: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

CORRÊA, Ângela Tereza de Oliveira. José Santa Cruz: experiência boêmia e amorosa na cidade de Belém do Pará na década de 1920. In: **IX Fórum de Pesquisa e Extensão da Escola de Aplicação. XIV Seminário de Educação Especial: por uma sociedade inclusiva. I Colóquio de Educação Étnico Racial**. Anais... Belém, Coordenação de Pesquisa e Extensão da Escola de Aplicação – COPEX – EA, p.174-183.

DUARTE, Cristovao Fernandes. Asilo da Mendicidade em Belém do Pará: A pobreza urbana como contra-face da Belle Époque na Amazônia. In: **XIV Encontro Nacional da ANPUR**. Rio de Janeiro, 2011, p. 1-19.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. 2.ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1994.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. **Vândalos do Apocalipse e outras histórias**: arte e literatura no Pará dos anos 20. IAP, Instituto de Artes de Belém, 2012.

HENRIQUE, Márcio Couto; AMADOR, Luiza Helena Miranda. Da Belle Époque à cidade do vício: o combate a sífilis em Belém do Pará, 1921-1924. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.23, n.2, abr-jun 2016, p. 359-378.

MICHAELIS. **Vagabundo**. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=vagabundo>. Acesso em: 4 abr. 2026.

RAGO, Margareth. Prazer e Perdição: a representação na cidade nos anos vinte. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.7, n.13, 1987, p.77-102.

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém**: riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912). Belém: Paka-Tatu, 2010.

EDUCAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE INTERNAÇÃO COMPULSÓRIA POR POLÍTICAS SANITARISTAS NO PARÁ: HOSPITAL COLÔNIA DE MARITUBA

Emanuel Rodrigues de Lima Junior¹
Raimundo Nonato de Castro²

Este artigo foca na questão da hanseníase, saúde pública e educação, posto que a hanseníase está no rol de “doenças tropicais negligenciadas” – DTNs. Desta feita observou-se no decorrer das pesquisas que os planos governamentais não se limitavam ao problema da hanseníase, mas que as DTNs, (como outras doenças que serão explanadas no decorrer deste artigo), devem de igual forma serem encaradas como problemas que ora ou outra se inserem nas instituições de ensino.

Ressalta-se que a temática História da saúde é pouco explorada nos círculos acadêmicos³, (SOARES; BATISTA, 2021, p. 2), apesar de estarem incluídas nos PCNs e BNCC. Desde 2021, o Dia Mundial das Doenças Tropicais Negligenciadas é comemorado todo dia 30 de janeiro, a página “ndi.org” explica que as DTNs afetam mais de 1 bilhão de pessoas no mundo anualmente:

As doenças tropicais negligenciadas (DTNs) são um grupo de 21 doenças que prevalecem principalmente em comunidades carentes de áreas tropicais e subtropicais, embora algumas tenham uma distribuição geográfica muito mais ampla. As DTNs afetam mais de 1 bilhão de pessoas

1 Egresso do curso de licenciatura plena em História do Campus IFPA-BELÉM. Membro do Grupo de Pesquisa História e Ciência do Tempo na Amazônia – HICTA. E-mail: emanueljunior20010@gmail.com.

2 Doutor em História social da Amazônia. Docente do curso de Licenciatura plena em História do Campus IFPA-BELÉM. Líder do Grupo de Pesquisa História e Ciência do Tempo na Amazônia – HICTA. E-mail: Raimundo.castro@ifpa.edu.br

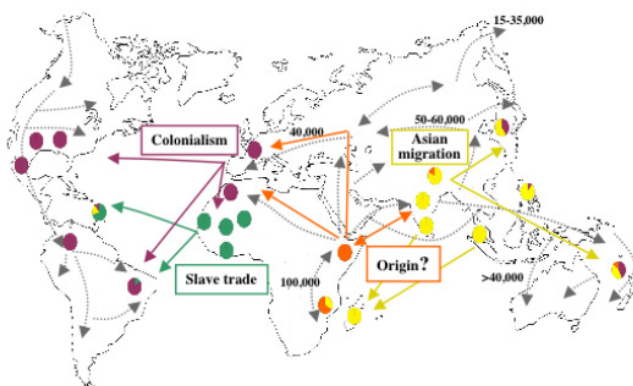
3 Os autores afirmam que os pesquisadores da temática tiveram maior reconhecimento após a epidemia de HIV/AIDS na década de 80: HISTÓRIA DA SAÚDE E DAS DOENÇAS: SUJEITOS, SABERES E PRÁTICAS; p. 2.

anualmente, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS). Elas causam mortalidade e morbidade significativas, com aproximadamente 200 mil mortes e 19 milhões de anos de vida ajustados por incapacidade (DALYs) perdidos anualmente, com consequências devastadoras para a saúde, além de sociais e econômicas.⁴

De acordo com LIMA JÚNIOR⁵ (2025, p.16), a antes denominada “*lepra*” é conhecida desde a antiguidade e seu surgimento é uma incógnita, contudo, estima-se que tenha surgido entre algum ponto do espaço geográfico que vai do leste do continente africano até a Índia.

A “*lepra*” era desconhecida dos povos originários do continente americano e sua chegada às américas remonta ao período colonial. No caso do Brasil se deve a chegada dos portugueses açorianos e escravizados africanos. Sendo que outros povos doentes que aqui aportaram provenientes de Portugal, Espanha, França, Rússia e Países Balcânicos também contribuíram para a disseminação da doença. (MANUAL DE LEPROLOGIA – MINISTÉRIO DA SAÚDE; RJ-1960; p.13).

FIGURA 1 – POSSÍVEL PONTO DE ORIGEM E DISSEMINAÇÃO DE ACORDO COM ROTAS MIGRATÓRIAS.



Fonte: Marc Monot, Nadine Honoré, Thierry Garnier, Romulo Araoz, Jean-Yves Coppée, et al.. On the origin of leprosy.. Science, 2005, 308 (5724), pp.1040-2. 10.1126/science/1109759. pasteur-00204117⁶.

4 A matéria do “[dndi.org](https://share.google/euiOTzr1ztDbTAZbe)” explica que aproximadamente 12,5% da população do mundo é afetada pelas DTNs anualmente: < <https://share.google/euiOTzr1ztDbTAZbe> > acesso em 28/02/2026

5 Lima Junior, Emanuel Rodrigues de. Educação em instituições de internação compulsória por políticas Sanitaristas no Pará: Hospital Colônia de Marituba (TCC). IFPA. – Belém, 2025.

6 Imagem que corrobora com a possível origem da doença e sua chegada nas américas:

Atualmente três países detêm aproximadamente 81% dos casos de hanseníase no mundo, em ordem, por número de infectados: Índia, Brasil e Indonésia. (LIMA JÚNIOR, 2025, p.16). O relatório, do Ministério da Saúde de 2023, relata que mais de 90% dos novos casos de hanseníase em toda a América Latina foram notificados no Brasil.⁷

Quanto ao estado do Pará, LIMA JÚNIOR, (2025, p. 14), explica que, “em âmbito regional, de acordo com um relatório da SESPÁ divulgado em 10/01/2023, o Pará, em números, apresenta o terceiro maior número de casos de hanseníase em território nacional.”

Este artigo também fará ressalvas a outras doenças que porventura venham causar endemias e epidemias, pois não obstante os meios de comunicação são invadidos com notícias como surtos de “MPOX”, “NIPAH”, (e outros que podem se espalhar devido as calamidades na faixa de Gaza, guerra da Ucrânia, Sudão etc.).

Segundo relatório da Cruz Vermelha, o ano de 2026, iniciou com 120 conflitos espalhados pelo mundo⁸. Em face disto a plataforma digital da MSF (Organização Médicos Sem Fronteiras), tornou evidente que conflitos armados e consequentemente seus deslocamentos são catalizadores de epidemias⁹. Em paralelo a isso, no site da ONU, a OMS alertou durante a realização da COP28 que “epidemias virão a reboque das mudanças climáticas, e que 3,5 bilhões de pessoas (quase metade da humanidade) estarão em alto risco de todo tipo de mazelas, incluindo epidemias.” (LIMA JÚNIOR, 2025, pp.11-12).

Antes de explanar sobre o hospital colônia de Marituba e seus processos educacionais, bom seria deixar exposto que este é um recorte que se inicia na primeira metade do século XX, abrangendo uma somatória de diretrizes governamentais a nível federal e dos estados relativas à profilaxia da “*lepra*”, (hanseníase), até a desativação da instituição.

Agora observemos alguns processos ao longo do início do século XX, que em suas somatórias, tornaram o hospital colônia Marituba em um centro

< https://pasteur.hal.science/pasteur-00204117/file/Monot_science.pdf > figura 2

7 O relatório do Ministério da Saúde salienta que em 2021, segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas/OMS), cerca de 20 DTNs foram registradas. Juntas, elas causam entre 500 mil e 1 milhão de óbitos anualmente: < <https://share.google/7GdOz7ioO7EP7EhC8> > acesso em 01/03/2026

8 Dados para o início de 2026 apontam que há 120 conflitos armados no mundo, de acordo com o Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV): < <https://share.google/v6DVogBuVUt18oNbD> > acesso em 01/03/2026

9 Fonte: plataforma digital da organização Médicos sem fronteiras: <<https://share.google/8D5XiKnySmIyT-0dhQ>> acesso em 01/03/2026

que não apenas foi um amontoado de enfermos, mas um local que propiciou a educação, seja ela regular, profissional e religiosa.

No início do século XX, a sociedade brasileira já debatia a proliferação de doenças endêmicas como “lepra”, varíola, (entre outras), como se pode observar em matéria do Jornal Folha do Commercio de 01/05/1920.¹⁰ Nove meses depois seria criado o Departamento Nacional de Saúde Pública por meio do Decreto N.º 14.354 de 15-9-20¹¹, e na mesma “pasta” a Inspetoria de Lepra e Doenças Venéreas por Carlos Chagas.¹²

No referido decreto, em seu artigo 1º, vê-se que a polícia sanitária faria inspeções em diversos locais, (incluindo colégios), e na segunda parte, no título IV, fica evidente a questão das instalações de leprosários, hospitais, dispensários e serviços de profilaxia em zonas rurais.

Por meio deste decreto, além da realização de vários encontros médicos, como o 2º Congresso Sul-Americano de Dermatologia realizado em Montevideu, por exemplo, (em outubro de 1921)¹³, o estado do Pará foi o primeiro a fechar acordo com a união culminando com a criação do centro de profilaxia Rural do Pará, coordenado por Souza-Araújo¹⁴, o primeiro “dispensário antileproso” em Belém, bem como, a construção do “Lazarópolis do Prata”, primeira colônia agrícola para hansenianos no Brasil.¹⁵

Conforme LIMA JÚNIOR (2025, pp. 23-24) fontes relatam que com a construção de leprosários no país, no Rio de Janeiro em 1927, por exemplo, já se preocupava com a educação das crianças separadas de suas famílias. Ou mesmo, em 1937, quando da reforma de um hospital na capital baiana, onde os internos trabalhavam em ofícios diversos, criavam animais e as crianças estudavam.

10 O jornal do commercio no dia 1 de maio de 1920; p.5 ressalta as medidas de combate a “lepra” e outras moléstias: <https://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=364568_11&Pesq=Confer%3%aan-acia%20Americana%20de%20Lepra&pagfis=46003> acesso em 02/03/2026

11 Fonte: Portal Câmara dos deputados: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14354-15-setembro-1920-503181-publicacaooriginal-1-pe.html>> acesso em 02/03/2026

12 MANUAL DE LEPROLOGIA, Rio de Janeiro – BRASIL 1960 (Ministério da Saúde Departamento Nacional de Saúde SERVIÇO NACIONAL DE LEPROLOGIA); p. 16

13 Site oficial da Fiocruz: <<https://fiocruz.br/historiadahanseniose/cgi/cgilua.exe/sys/starte45f.html?infoid=23&sid=5>> acesso em 02/03/2026.

14 Fonte: Hanseníase: políticas públicas e qualidade de vida de pacientes e seus cuidadores. Por Leonardo Cançado Monteiro Savassi; Belo Horizonte Fevereiro/2010, p. 108. Disponível em <https://www.cpqrr.fiocruz.br/texto-completo/D_48.pdf> acesso em 02/03/2026

15 Fonte: Lazarópolis do Prata por H.C. de Souza-Araújo, Empresa Graphica Amazonia; BELÉMPARÁ 1924 – P.27. Disponível no site obras raras da biblioteca Arthur Viana. <<http://obrasraras.fcp.pa.gov.br/publication/file/livros/lazaropolisdoprata1924/>> acesso em 02/03/2026

Mas o combate a hanseníase, neste recorte, não era feito apenas de políticas públicas, a sociedade civil engajou-se nestas questões, e criou em 1932, no Pará, a liga contra a “lepra”¹⁶, tendo como um de seus beneméritos o intendente Magalhães Barata, (MESQUITA, 1944, p. 22-23), que em relação ao ensino religioso por exemplo, financiaria a construção da igreja católica no Hospital Colônia de Marituba entre outros.

Em 1937 no governo de Gama Malcher se iniciaria o projeto do terceiro nosocômio do Pará, o Hospital Colônia de Marituba, (SILVA, 2009, p.17), pois no ano seguinte se daria a desativação e remanejamento dos pacientes do Tucunduba para lá. (COSTA, 2013, p.86).

O Hospital Colônia de Marituba foi oficialmente inaugurado às 9:00 h da manhã, de 15 de janeiro de 1942, sendo noticiado no dia posterior em periódicos como, a *Folha do Norte* e *O Estado do Pará*. (CRISTO; 2019, p.92).

A chamada colônia de Marituba foi pensada para ser uma microcidade, bem como para suprir parte de suas demandas. O ensino, foi nessa linha de organização, pensado para propiciar uma modelo de educação que variava de uma direcionada as atividades no campo, educação profissional diversa, ensino regular e religioso, além de manifestações culturais e assim por diante.

Como dito anteriormente, a Colônia de Marituba se apoiou numa somatória de experiências anteriores para que essa microcidade funcionasse. Um exemplo sobre a educação laboral e regular pode ser observada desde os tempos do leprosário do Prata, cujo regimento interno tratava da obrigatoriedade no trabalho da agricultura, pecuária, e que menores de 16 anos deveriam ocupar-se de frequentar “escolas” e oficinas de qualquer ofício. (SOUZA ARAÚJO, 1924, p. 63).

E antes de adentrar no ensino religioso é válido salientar que nas pesquisas feitas, a educação profissional se entrelaçou com a religiosa, (como observado na construção da igreja erguida), pois ela foi construída pelos próprios internos. (SOUZA ARAÚJO; 1948, p.117).

Evidências comprovam a presença de pedreiros entre os internos. É imperativo afirmar que também havia ajudantes de pedreiro aprendendo uma profissão. Estes, nos anos que se seguiriam, seriam essenciais para a manutenção da estrutura predial e outros serviços dentro da colônia. Dando continuidade ao aprendizado de ofícios, observou-se outros cursos como: datilografia, pintura, corte costura, bordado, marcenaria ou cursos de técnico em enfermagem por exemplo. (CRISTO, 2019 p.106 e 135).

16 Site oficial da Fiocruz:

< <https://fiocruz.br/historiadahanseniaze/cgi/cgilua.exe/sys/starte45f.html?infoid=23&sid=5> > acesso em 05/03/2026

Agora falemos um pouco sobre o ensino regular que não apenas educou, mas formou educadores no Hospital Colônia. Á época de sua inauguração em 1942, a instituição foi entregue com uma escola em seu espaço físico, contudo, a efetivação da escola se daria somente em 1944, ou seja, um ano após o emprego das “sulfonas” em pacientes acometidos pela doença. (LIMA JÚNIOR, E.R.; 2025, p.35).

[...] “Quando comecei a estudar na colônia o cabeçalho era escrito Grupo Escolar da colônia de Marituba. Depois passamos a escrever Escola Mista Antonio Cerqueira. Que me lembro, somente em 1954 passamos a escrever Escola Mista Dr. Renausto Amanajás”, relatou o Sr. Geraldo Cascaes. (CRISTO, 2019, p.28-29).

Apesar da ativação da escola em 1944. Os docentes eram os próprios internos com maior escolarização, e se tornaram os responsáveis pela educação dos demais. Nesse momento as atividades educacionais desenvolvidas nesse espaço não eram reconhecidas pelo estado. As aulas eram destinadas a alunos de ambos os sexos da 1ª à 4ª séries. (LIMA JÚNIOR; 2025, p.34). Por outro lado, a Secretaria de Educação do Pará – SEDUC só viria a aplicar exames e certificar alunos no primário em 1962. Demonstrando uma fragilidade institucional. Mesmo assim os destaques das certificações realizadas pela SEDUC foram os ex-alunos e posteriormente professores: Geraldo Cascaes e João Soares Soeiro. (COSTA, 2013, p. 154).

E por falar em professores, é necessário ressaltar que a verticalização da educação dos alunos da colônia só foi possível a partir da década de 70, devido à pressão do corpo docente para que se flexibilizassem as regras a fim de garantir aos internos a possibilidade de deixarem a colônia e dar continuidade aos estudos. (COSTA, 2013; p.140-141). No mais, além da educação regular usual, os alunos da colônia também tiveram acesso ao projeto Minerva e ao MOBREAL por exemplo.

Por fim, para adentrarmos no ensino religioso, bom seria salientar que ele se tornou facultativo nos cursos: primário, secundário e normal em âmbito nacional por meio do Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, entretanto, no caso das instituições de internação compulsória nota-se que igreja e estado andaram de mãos dadas. E isso não seria excludente no cotidiano da colônia de Marituba, que dentre as demais edificações entregues em sua inauguração somou-se também a “casa das irmãs”.

E esta questão religiosa pode ser observada no depoimento do professor Geraldo Moura Cascaes, que destacou “Eu cheguei na colônia em um dia de domingo e na segunda-feira já tive que acordar às cinco horas da manhã para começar os afazeres. Quem não tinha o que fazer deveria ir para a missa e depois ir para a escola.”¹⁷

Como já destacado, a casa das irmãs e a construção da igreja, davam a dimensão da importância do ensino religioso para a instituição, pois segundo os relatos, a rotina se iniciava, pela manhã, com a realização de uma missa, onde os internos deveriam participar. Apesar de haver no espaço outras práticas religiosas como o protestantismo, por meio da igreja Batista e o espiritismo. (LIMA JÚNIOR; 2025, p.37). Essa coesão religiosa na colônia se observa até os dias atuais por meio do círio de Marituba, que originalmente iniciou por meio da iniciativa dos próprios internos. (ibidem, ibidem).

Um elemento importante, reside aquando da publicação do decreto Nº 76.078, de 04/08/1975, que substituiu o termo LEpra por HANSENÍASE. Parece pouco, mas isso representava uma modificação, quanto a forma de se relacionar com o termo, que no primeiro momento apresentava um alto preconceito para com os portadores da doença. Portanto, uma mudança significa, que não teve efeito imediato, mas que ao longo dos anos foi sendo visto como uma nova maneira de pensar a doença, as pessoas e os espaços.

Apesar do fechamento da instituição ter ocorrido em 1986, tal ato teve como ponto de partida a visita do Papa João Paulo II em 1980, (durante a gestão do governador Alacid Nunes), e a visita se deu por meio de cartas enviadas por clérigos ao pontífice da igreja católica. Dessa forma se encerrou o antigo Hospital Colônia de Marituba e nasceu um bairro, denominado “Dom Aristides”. (LIMA JÚNIOR; 2025, p.48).

Considerações finais

Apesar do foco central tratar do centro de internação compulsória para hansenianos; como aqui já explanado, o mundo ainda carrega a cicatriz de um período pós-pandêmico, e devido ao aumento de crises humanitárias agravadas por conflitos bélicos, deslocamento forçado de pessoas, mudanças climáticas e outros. Com isso, as instituições de ensino e seus corpos doentes, devem ter o

¹⁷ Fonte: site oficial da prefeitura de Marituba/PA:

< <https://marituba.pa.gov.br/site/hansenise-o-combate-a-doenca-e-ao-preconceito-estao-na-historia-do-municipio-de-marituba/> > Acesso em 07/03/2026

mínimo de informação acerca de doenças que porventura possam se manifestar em ambiente escolar devido ao ajuntamento de pessoas.

E para que sejamos mais claros, aqui deixamos alguns exemplos de doenças infectocontagiosas que em muito superam a preocupação de pais e mestres, do que uma mera infestação de piolhos em uma sala de ensino fundamental dos anos iniciais. Estas que podem estar bem presentes em qualquer sala de aula de algum educador que por acaso possa estar lendo este artigo. E como dito acerca da colônia de Marituba, que foi o resultado de uma somatória de medidas de profilaxia no Brasil, a História e a história da saúde, nos deixa um legado de aprendizagem acerca da educação de jovens e adultos em um possível período de crise humanitária.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Heraclides César de Souza. **Lazarópolis do Prata**. Belém: Empresa Graphica Amazônia, 1924. Publicação do Departamento Nacional de Saúde Pública. Disponível em: <http://obrararas.fcp.pa.gov.br/publication/file/livros/lazaropolisdoprata1924/>. Acesso em: 5 mar. 2026.

BECA, Terín. **As doenças negligenciadas precisam de pesquisas, mas o financiamento é insuficiente**. Disponível em: <https://share.google/euiOTzr1ztDbTAZbe>. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 14.354, de 15 de setembro de 1920**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14354-15-setembro-1920-503181-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento Nacional de Saúde. Serviço Nacional de Lepra. **Manual de leprologia**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 1960. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_leprologia.pdf. Acesso em: 28 fev. 2026.

COMITÊ INTERNACIONAL DA CRUZ VERMELHA (CICV). Disponível em: <https://share.google/v6DVogBuVUt18oNbD>. Acesso em: 1 mar. 2026.

COSTA, Ghislaine Dias da. **A educação como transgressão: nos horizontes da escolarização de hansenianos no Pará do século XX a (re)criação da experiência de si**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. Disponível em: https://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/ghislaine_tese2013.pdf. Acesso em: 5 mar. 2026.

CRISTO, Moisés Levy Pinto. **Labirintos da memória: experiências educativas de ex-internos da Colônia de Marituba/PA (1940–1970)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019. Disponível em: https://prospesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/moise_levy_pinto_cristo.pdf. Acesso em: 5 mar. 2026.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **História da hanseníase**. Disponível em: <https://fiocruz.br/historiadahanseníase/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=23&sid=5>. Acesso em: 2 mar. 2026.

LIMA JUNIOR, E. R. **Educação em instituições de internação compulsória por políticas sanitaristas no Pará: Hospital Colônia de Marituba** – Belém. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Instituto Federal do Pará, Belém, 2025.

MARITUBA (PA). Prefeitura Municipal. **Hanseníase: o combate à doença e ao preconceito estão na história do município de Marituba**. Disponível em: <https://marituba.pa.gov.br/site/hanseníase-o-combate-a-doenca-e-ao-preconceito-estao-na-historia-do-municipio-de-marituba/>. Acesso em: 7 mar. 2026.

MÉDICOS SEM FRONTEIRAS. Disponível em: <https://share.google/8DSXiKnySmIyT0dhQ>. Acesso em: 1 mar. 2026.

MESQUITA, Lindolfo. **Magalhães Barata: o Pará e sua história**. Belém: Biblioteca Arthur Viana, 1944. Disponível em: <https://obrasraras.fcp.pa.gov.br/publication/file/livros/magalhaesbarata1944/136/>. Acesso em: 5 mar. 2026.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Disponível em: <https://share.google/7GdOz7ioO7EP7EhC8>. Acesso em: 1 mar. 2026.

MONOT, Marc et al. On the origin of leprosy. *Science*, Washington, v. 308, n. 5724, p. 1040–1042, 2005. DOI: 10.1126/science.1109759. Disponível em: https://pasteur.hal.science/pasteur-00204117/file/Monot_science.pdf. Acesso em: 28 fev. 2026.

O JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 1 maio 1920. Disponível em: https://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=364568_11&Pesq=Confer%C3%Aancia%20Americana%20de%20Lepra&pagfis=46003. Acesso em: 2 mar. 2026.

REDE SINA. Disponível em: <https://share.google/v6DVogBuVUt18oNbD>. Acesso em: 1 mar. 2026.

SAVASSI, Leonardo Cançado Monteiro. **Hanseníase: políticas públicas e qualidade de vida de pacientes e seus cuidadores**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://www.cpqrr.fiocruz.br/texto-completo/D_48.pdf. Acesso em: 2 mar. 2026.

SILVA, José Bittencourt da. **A ex-colônia de hansenianos de Marituba: perspectivas históricas, sociológica e etnográfica**. Belém: NAEA, 2009. (Paper do NAEA, n. 234).

SOARES, Carmem Lúcia; BATISTA, Ricardo dos Santos. **História da saúde e das doenças: sujeitos, saberes e práticas**. Disponível em: <https://revistafenix.emnuvens.com.br/revistafenix/article/download/1156/951/2400>. Acesso em: 28 fev. 2026.

SOUZA-ARAÚJO, Heraclides César de. **História da lepra no Brasil**. v. 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1948. Disponível em: <http://www.acidadeinventada.com.br/static/files/administration-office/volume-ii.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2026.

A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO CAMPUS BELÉM

Aline Teixeira Saldanha¹
Josué Sobreira de Medeiros²
Rafael Henrique de Melo Vieira³
Mamibia Astrid Bastos de Mendonça⁴
Raimundo Nonato de Castro⁵

Introdução

A formação docente no Brasil ainda enfrenta o desafio de articular, de maneira efetiva, teoria e prática, especialmente no contexto da educação pública. Nesse cenário, torna-se evidente a necessidade de políticas educacionais que superem modelos tradicionais de formação, frequentemente marcados por um caráter excessivamente teórico e distanciado da realidade escolar. É nesse contexto que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se consolida como uma importante iniciativa, ao promover a aproximação entre universidade e escola básica e fortalecer a formação inicial de professores por meio de uma relação dialógica entre teoria e prática.

1 Discente do curso de Licenciatura em história do IFPA – Campus Belém. Bolsista do PIBID – CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa História e Ciência do Tempo na Amazônia. E-mail: alinesaldanha_4050@gmail.com

2 Discente do curso de Licenciatura em história do IFPA – Campus Belém. Bolsista do PIBID – CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa História e Ciência do Tempo na Amazônia. E-mail: josue_medeiros_20@gmail.com.

3 Discente do curso de Licenciatura em história do IFPA – Campus Belém. Bolsista do PIBID – CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa História e Ciência do Tempo na Amazônia. E-mail: rafhenrimelo@gmail.com.

4 Discente do curso de Licenciatura em história do IFPA – Campus Belém. Membro do Grupo de Pesquisa História e Ciência do Tempo na Amazônia. E-mail: 202336009187@aluno.ifpa.edu.br.

5rof. Doutor, em história social da Amazônia. Líder do Grupo de Pesquisa História e Ciência do Tempo na Amazônia. Supervisor do PIBID – IFPA – Campus Belém. E-mail: Raimundo.castro@ifpa.edu.br.

A inserção do licenciando no cotidiano escolar, ainda durante sua formação acadêmica, constitui-se como elemento fundamental para a construção de saberes docentes. Essa experiência possibilita o contato direto com situações reais de ensino-aprendizagem e o reconhecimento das múltiplas dimensões que atravessam o espaço escolar, como as relações sociais, as diversidades culturais e os desafios estruturais da educação pública. Ao vivenciar esse ambiente, o futuro professor desenvolve competências essenciais, como planejamento, mediação didática, escuta sensível e adaptação metodológica, aspectos indispensáveis ao exercício da docência.

O presente capítulo tem como objetivo analisar as experiências desenvolvidas no âmbito do subprojeto de História do PIBID, junto às turmas do 1º ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – Campus Belém. Esse espaço educativo mostrou-se particularmente significativo para a experimentação de práticas pedagógicas inovadoras, uma vez que articula ensino médio e formação técnica, exigindo abordagens didáticas que dialoguem com diferentes perspectivas formativas. Nesse contexto, foram desenvolvidas práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação, com ênfase no protagonismo discente e na construção coletiva do conhecimento.

A vivência da prática docente no ensino de História evidenciou que o ato de ensinar ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, evidenciando que, ensinar História implica assumir uma postura mediadora, capaz de promover o diálogo entre passado e presente, estimular o pensamento crítico e contribuir para a formação de sujeitos conscientes de seu papel social. Trata-se, portanto, de um processo que exige sensibilidade para compreender a realidade sociocultural dos estudantes e competência para transformar o conhecimento histórico em instrumento de reflexão, questionamento e construção de sentidos.

Inserção no Contexto Escolar: Observação e primeiras experiências

A etapa inicial da experiência, no âmbito do PIBID, caracterizou-se por um processo sistemático de observação e análise do contexto escolar, configurando-se como momento indispensável para uma inserção consciente, crítica e fundamentada na prática pedagógica. Essa fase assumiu caráter investigativo, na medida em que envolveu uma leitura institucional abrangente, contemplando

não apenas a estrutura física da escola e a organização dos espaços educativos, mas também o perfil socioeconômico e cultural do corpo discente, os recursos didáticos disponíveis e as diretrizes que orientavam a organização pedagógica.

O diagnóstico preliminar revelou-se essencial para a compreensão das dinâmicas internas da instituição, permitindo identificar as condições concretas que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Ao reconhecer a escola como um espaço complexo, atravessado por múltiplas dimensões, tornou-se possível compreender que a prática docente não se desenvolve de forma isolada, mas em constante diálogo com fatores institucionais, sociais e culturais que moldam as experiências educativas.

Durante esse período, foram analisadas as metodologias adotadas pelo professor supervisor, as formas de interação estabelecidas em sala de aula e as estratégias avaliativas empregadas no acompanhamento da aprendizagem, essa observação possibilitou evidenciar que o exercício da docência exige muito mais do que o domínio dos conteúdos específicos, demandando competências relacionadas à mediação pedagógica, à gestão da sala de aula, à construção de vínculos com os estudantes e à capacidade de adaptar estratégias didáticas às diferentes realidades e necessidades presentes no ambiente escolar.

No plano subjetivo, a inserção inicial foi acompanhada por um sentimento de insegurança diante da responsabilidade de atuar no espaço escolar, especialmente no que se refere à condução de atividades em sala de aula, essa percepção, longe de representar um obstáculo isolado, revelou-se parte constitutiva do processo de formação docente, uma vez que marca a transição entre o conhecimento teórico, adquirido no ambiente acadêmico, e a experiência concreta da prática educativa.

Entretanto, esse momento inicial foi gradualmente ressignificado por meio das reuniões de planejamento realizadas com o professor supervisor e o coordenador de área, já que esses encontros assumiram papel formativo fundamental, ao promoverem a troca de experiências, a reflexão coletiva sobre os desafios enfrentados e o aperfeiçoamento das estratégias pedagógicas, nesse espaço de diálogo, foi possível construir segurança profissional, ampliar a compreensão sobre o fazer docente e desenvolver uma postura mais crítica e reflexiva diante da prática educativa.

Progressivamente, a atuação deixou de se restringir à observação e passou a incorporar intervenções pedagógicas mais consistentes, como a elaboração de materiais didáticos, a proposição de atividades e a participação ativa nas aulas,

onde esse movimento representou uma ampliação significativa do protagonismo dos bolsistas no ambiente escolar, consolidando sua inserção no cotidiano pedagógico. Ao interagir diretamente com os estudantes, mediar discussões e colaborar com o desenvolvimento das atividades, os licenciandos passaram a integrar de maneira efetiva o processo educativo, contribuindo para a construção de aprendizagens mais significativas.

Desse modo, os primeiros passos da experiência configuraram-se como um percurso formativo essencial, marcado pela articulação entre observação, reflexão e prática, essa vivência evidenciou que o trabalho docente constitui um exercício contínuo de análise crítica, planejamento intencional e sensibilidade às demandas do contexto escolar, reafirmando a docência como uma prática complexa, dinâmica e profundamente comprometida com a realidade social na qual se insere.

Desafios da prática docente e estratégias de superação

No decorrer da experiência pedagógica, diversas dificuldades foram identificadas, configurando-se como desafios formativos relevantes para a consolidação da prática docente, entre elas, destacou-se a necessidade de adaptar metodologias aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem presentes na sala de aula, considerando a heterogeneidade do corpo discente.

A diversidade de níveis de compreensão, interesse e participação exigiu a elaboração de estratégias diferenciadas, capazes de contemplar tanto os estudantes com maior facilidade de assimilação quanto aqueles que demandavam acompanhamento mais sistemático, além disso, outro obstáculo recorrente esteve relacionado à manutenção da atenção e da concentração dos estudantes ao longo das aulas, utilizando, dessa forma, metodologias mais dinâmicas e diversificadas, fundamentadas na Teoria das Múltiplas Inteligências.

De acordo com Gardner (1983), a inteligência não se limita a uma única capacidade mensurável, mas constitui um conjunto de habilidades relativamente independentes, que se manifestam de maneira singular em cada indivíduo, assim, a adoção de práticas pedagógicas variadas como atividades visuais, debates, trabalhos colaborativos, propostas práticas e uso de recursos artísticos possibilitou contemplar diferentes perfis de aprendizagem, favorecendo maior engajamento e participação dos estudantes, essa perspectiva reforça a importância de um ensino que reconheça as potencialidades individuais e promova estratégias capazes de estimular múltiplas formas de aprender e expressar o conhecimento.

Em um contexto marcado por múltiplos estímulos externos e pela constante dispersão, tornou-se imprescindível repensar as estratégias didáticas, buscando superar o modelo exclusivamente expositivo e promover maior engajamento discente, assim, evidenciou-se a necessidade de planejar atividades dinâmicas e participativas, que favorecessem o protagonismo estudantil e estimulassem a construção ativa do conhecimento.

A organização do tempo pedagógico também se apresentou como um desafio significativo, especialmente no que se refere à articulação entre exposição de conteúdos, realização de atividades, avaliação da aprendizagem e momentos de recuperação paralela, administrar o tempo de forma equilibrada, garantindo o cumprimento do planejamento sem comprometer a qualidade das discussões, demandou constante reflexão e ajustes na prática docente.

No âmbito específico dos conteúdos trabalhados como Cruzadas, Crise do Século XIV e Renascimento emergiu ainda o desafio de abordá-los de maneira crítica e contextualizada, evitando perspectivas meramente conteudistas ou cronológicas, tornou-se fundamental situar tais temas em seus respectivos contextos históricos, evidenciando suas múltiplas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como estabelecendo diálogos com problemáticas contemporâneas, de modo a tornar o ensino de História mais significativo e reflexivo.

Diante dessas dificuldades, foram adotadas estratégias pedagógicas diversificadas, como a promoção de debates orientados, a análise de imagens históricas, a realização de contextualizações com a atualidade e a articulação interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, destaca-se, nesse percurso, a aula dedicada à Crise do Século XIV, que contou com a participação artística externa, ampliando a dimensão cultural do aprendizado e favorecendo uma abordagem mais sensível e integrada do conteúdo.

Essas experiências demonstraram que o planejamento detalhado constitui elemento central para a efetividade da prática pedagógica, ao mesmo tempo em que evidenciaram a importância da flexibilidade docente diante de imprevistos e das demandas emergentes do cotidiano escolar, assim, reafirma-se que o exercício da docência exige constante capacidade de adaptação, reflexão crítica e compromisso com a construção de um ensino contextualizado e socialmente significativo.

Práticas pedagógicas e metodologias ativas

A infraestrutura do IFPA – Campus Belém configurou-se como elemento fundamental para a diversificação das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PIBID, ao oferecer condições materiais que favoreceram a adoção de metodologias ativas e inovadoras, visto que, a presença de espaços amplos, inclusive áreas ao ar livre destinadas a atividades multissensoriais, aliada a salas de aula equipadas com recursos tecnológicos, como monitores e acesso à internet, ampliou significativamente as possibilidades didáticas, permitindo a integração entre diferentes linguagens e estratégias de ensino.

Nesse contexto, a utilização desses recursos não se limitou a um suporte técnico, mas assumiu papel pedagógico estratégico, contribuindo para a superação de práticas tradicionais centradas exclusivamente na transmissão de conteúdo. Conforme destaca Morán (2015), as metodologias ativas são fundamentais para promover o envolvimento dos estudantes, uma vez que deslocam o foco do ensino para a aprendizagem, estimulando a participação efetiva e a construção do conhecimento de forma mais significativa, além disso, essa integração entre o ambiente escolar e as tecnologias dialoga diretamente com a chamada “cultura das mídias”, característica das novas gerações, conforme aponta Bittencourt (2008), tornando o processo educativo mais próximo da realidade dos estudantes.

As práticas pedagógicas desenvolvidas, especialmente junto às turmas do 1º ano do Ensino Médio Integrado, foram organizadas a partir de uma perspectiva que compreende a aprendizagem como um processo dinâmico e multifacetado. Nesse sentido, adotou-se como referência a proposta de Morán (2018), que concebe a aprendizagem a partir de três movimentos interdependentes: o individual, o coletivo e o orientado. Segundo o autor:

“A aprendizagem se constrói num processo equilibrado entre três movimentos principais: a construção individual – em que cada aluno percorre seu caminho -; a grupal – em que aprendemos com os semelhantes, os pares e a orientada, em que aprendemos com alguém mais experiente, com um especialista, um professor” (MORÁN, 2018, p. 03).

A partir dessa perspectiva, as práticas pedagógicas foram estruturadas nas seguintes dimensões:

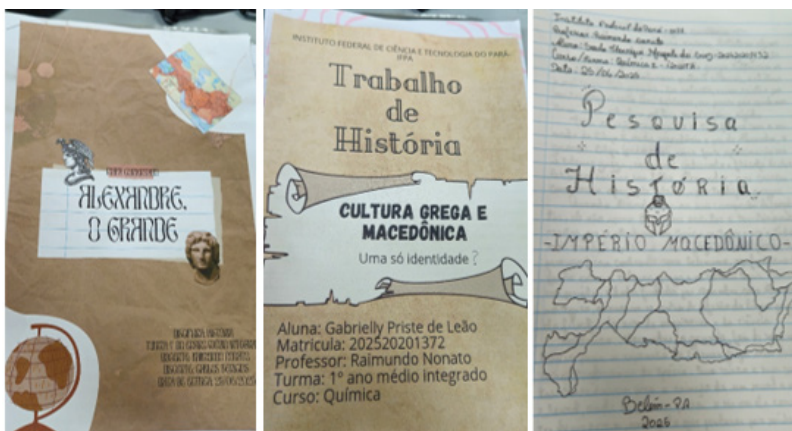
Aprendizagem individual

No âmbito da aprendizagem individual, buscou-se romper com a lógica do estudante como mero receptor de informações, promovendo sua atuação como sujeito ativo na construção do conhecimento, para isso, foram propostas atividades que valorizassem diferentes formas de expressão e aprendizagem, reconhecendo a diversidade de habilidades presentes na sala de aula.

Essa abordagem fundamenta-se na Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Gardner (1994), que compreende a inteligência como um conjunto de competências relativamente autônomas, manifestadas de maneira singular em cada indivíduo, dessa forma, foram elaboradas atividades que possibilitaram aos estudantes alcançar os objetivos propostos por diferentes caminhos, respeitando suas afinidades e potencialidades.

Um exemplo significativo dessa prática foi a atividade desenvolvida com as turmas do 1º ano, no conteúdo de História Antiga, na qual os alunos puderam escolher entre diferentes formas de produção: a elaboração de um mapa mental sobre o Império Macedônico, a produção de um texto sobre a trajetória de Alexandre III ou a construção de um quadro comparativo entre as civilizações grega e macedônica. A possibilidade de escolha, aliada à liberdade de execução manuscrita ou digital, favoreceu a autonomia discente e o engajamento com o conteúdo.

FIGURA 1- ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS, DA ESQUERDA PARA A DIREITA: MAPA MENTAL, QUADRO COMPARATIVO E PRODUÇÃO TEXTUAL.



A atividade demonstrou elevado nível de engajamento, uma vez que mobilizou conhecimentos prévios dos estudantes e promoveu um ambiente colaborativo e significativo, além disso, possibilitou o reconhecimento da diversidade cultural e a valorização de diferentes matrizes de conhecimento, contribuindo para uma formação mais crítica e inclusiva.

Outras estratégias coletivas incluíram atividades de identificação de conexões entre diferentes sociedades antigas, estimulando a compreensão da totalidade histórica, bem como a utilização de quizzes, que favoreceram a participação ativa de toda a turma e tornaram o processo de aprendizagem mais dinâmico e interativo.

Aprendizagem orientada

Na dimensão da aprendizagem orientada, destacou-se o papel dos bolsistas como mediadores e curadores do processo educativo, conforme a perspectiva de Morán (2018), que enfatiza a importância da orientação docente na construção do conhecimento, nesse contexto, a análise fílmica foi utilizada como recurso pedagógico relevante, não apenas como instrumento ilustrativo, mas como linguagem capaz de contribuir para a formação histórica, ética e estética dos estudantes. Conforme argumenta Guimarães (2012):

“Portanto, defendo a incorporação de filmes, pois, a meu ver, de maneira planejada, articulada ao processo de ensino e aprendizagem em História, não como mera ilustração ou, ainda, como meio de ocupar o tempo dos alunos, pode contribuir de forma significativa para a educação histórica, ética e estética dos indivíduos.” (GUIMARÃES, 2012, p. 268-269).

Após o estudo da Idade Média, foi realizada a análise de trechos do filme *O Nome da Rosa* (1986), dirigido por Jean-Jacques Annaud. A atividade foi precedida por um processo de curadoria, no qual foram selecionadas as cenas mais relevantes para os objetivos pedagógicos, onde os estudantes foram orientados a analisar o filme a partir da seguinte questão norteadora: “O que o filme revela sobre a sociedade medieval e de que forma o medo era utilizado como instrumento de controle das pessoas?”

A atividade foi desenvolvida por meio de produção textual, acompanhada pelos bolsistas, que atuaram no esclarecimento de dúvidas e na mediação da construção de sentidos. Um aspecto relevante identificado nessa experiência

foi a dificuldade de alguns estudantes em transpor suas reflexões para a escrita, mesmo demonstrando participação ativa nas discussões, esse diagnóstico evidenciou a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que articulem oralidade, análise crítica e produção escrita, contribuindo para o aprimoramento das competências discursivas dos alunos.

De modo geral, as práticas desenvolvidas evidenciaram a existência de condições favoráveis à implementação de metodologias ativas, permitindo superar o modelo tradicional de ensino centrado na passividade discente, ao articular as dimensões individual, coletiva e orientada da aprendizagem, foi possível promover um processo educativo mais dinâmico, participativo e significativo, reafirmando o papel do estudante como protagonista na construção do conhecimento histórico.

Interdisciplinaridade e construção do conhecimento

Como já evidenciado, a prática pedagógica desenvolvida no âmbito do IFPA – Campus Belém, estruturou-se a partir de um planejamento sistemático orientado pela articulação entre conteúdos históricos, metodologias ativas, recursos audiovisuais e diferentes linguagens, configurando uma abordagem interdisciplinar comprometida com a superação da fragmentação do conhecimento.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade foi compreendida não como simples associação entre disciplinas, mas como uma atitude pedagógica fundamentada no diálogo entre saberes, na cooperação e na construção integrada do conhecimento, conforme propõe Fazenda (2011). A integração entre História, Arte e outras áreas possibilitou uma leitura mais ampla e complexa dos fenômenos históricos, favorecendo a compreensão de suas múltiplas dimensões; sociais, políticas, culturais e econômicas. Ao romper com a lógica compartimentalizada do currículo, as práticas desenvolvidas contribuíram para evidenciar o caráter relacional do conhecimento histórico, aproximando-o das experiências e referências dos estudantes.

Nesse contexto, foram desenvolvidas aulas sobre temas como Cruzadas, Peste Negra, Guerra dos Cem Anos e Revoltas Camponesas, conduzidas a partir de uma abordagem crítica que buscou superar a linearidade cronológica e o ensino meramente expositivo, a ênfase recaiu sobre a contextualização dos processos históricos, destacando suas permanências e ressignificações no tempo presente, o que ampliou a capacidade interpretativa dos estudantes e favoreceu uma aprendizagem mais significativa.

FIGURA 3 - MATERIAIS DIDÁTICOS DA AULA “A CRISE DO SÉCULO XIV: PESTE NEGRA, GUERRA DOS CEM ANOS E REVOLTAS CAMPONESAS.



Destaca-se, nesse conjunto de experiências, a aula dedicada à Peste Negra, que contou com a participação da artista externa Dannay Tawana; figurinista, estilista, maquiadora e cosplayer, cuja colaboração ampliou significativamente a dimensão estética e sensorial da atividade. A inserção da artista possibilitou uma abordagem mais imersiva do conteúdo, por meio da caracterização visual e da reconstrução simbólica do período histórico, favorecendo a compreensão das representações sociais da doença, do medo e das práticas culturais associadas à época, essa experiência evidenciou o potencial da integração entre História e Arte como estratégia pedagógica capaz de tornar o aprendizado mais significativo e envolvente.

FIGURA 4 - PARTICIPANTE EXTERNO: DANNAY TAWANA, FIGURINISTA, ESTILISTA, MAQUIADORA E COSPLAY.



O uso do cinema como linguagem e fonte histórica constituiu-se como outro recurso metodológico relevante, visto que, a análise de trechos de filmes e documentários possibilitou problematizar representações do período medieval, questionando estereótipos e construções narrativas. Nessa perspectiva, o cinema foi compreendido como documento cultural, conforme defende Napolitano (2009), ao possibilitar o diálogo com memória, identidade e representações sociais. A leitura crítica das imagens contribuiu para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, ao estimular a distinção entre ficção, interpretação e evidência histórica.

A participação de agentes externos, como artistas e profissionais de diferentes áreas, consolidou-se como elemento fundamental na proposta interdisciplinar, ampliando as possibilidades de abordagem dos conteúdos e promovendo maior engajamento discente, a inserção dessas diferentes linguagens no processo educativo reforçou a interdisciplinaridade como integração efetiva de saberes, contribuindo para a construção de aprendizagens mais profundas e contextualizadas.

Paralelamente, as práticas pedagógicas valorizaram os saberes prévios dos estudantes, por meio de sondagens diagnósticas e problematizações iniciais, essa estratégia permitiu reconhecer os discentes como sujeitos ativos no processo educativo, promovendo o diálogo entre conhecimentos acadêmicos e experiências cotidianas. Ao incorporar diferentes matrizes culturais, a prática pedagógica fortaleceu seu caráter democrático, inclusivo e socialmente referenciado.

Nesse percurso, destaca-se, de maneira central, o planejamento e a realização da atividade “O legado africano e a luta contra o racismo no Brasil”, que se consolidou como uma das experiências mais significativas do projeto no polo Belém. Mais do que um evento pontual, essa ação configurou-se como um espaço formativo interdisciplinar, crítico e profundamente comprometido com a realidade social brasileira, evidenciando o potencial transformador da educação.

A atividade contou com a participação de agentes externos que enriqueceram significativamente sua proposta pedagógica, dentre eles o Grupo de Capoeira Engenho Bantos do Pará e a historiadora e artista Glenda Beatriz Santos. A presença desses participantes ampliou as dimensões cultural, histórica e corporal da atividade, fortalecendo o diálogo entre escola e comunidade e proporcionando aos estudantes experiências formativas mais concretas e significativas.

Fundamentada nas diretrizes das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a atividade reafirmou a importância do ensino da História e Cultura Africana,

Afro-Brasileira e Indígena, indo além de uma abordagem conteudista ao promover a problematização do racismo estrutural como herança histórica do sistema escravocrata. Nesse sentido, dialoga com Ribeiro (2017), ao compreender o racismo como uma estrutura que organiza desigualdades e exige uma educação comprometida com a transformação social.

FIGURA 5 - TEMA GERADOR DO EVENTO.



Organizada em oficinas rotativas, a atividade integrou múltiplas linguagens e experiências formativas, incluindo palestras, manifestações culturais, práticas corporais e expressões artísticas. A roda de capoeira, conduzida pelo Grupo de Capoeira Engenho Bantos do Pará, destacou-se como importante elemento de valorização da cultura afro-brasileira, evidenciando a capoeira como prática de resistência histórica e afirmação identitária. Já a participação de Glenda Beatriz Santos, que desenvolveu uma oficina de máscaras com inspiração africana, contribuiu significativamente para o aprofundamento das discussões históricas e culturais, articulando o saber acadêmico à expressão artística.

A diversidade de atividades possibilitou trabalhar temas como memória, identidade, resistência e cultura afro-brasileira de forma integrada, promovendo um ambiente de aprendizagem crítico, sensível e participativo. O elevado nível de engajamento dos estudantes evidenciou a potência dessa proposta pedagógica, especialmente por articular reflexão histórica, expressão cultural e participação ativa.

Essa experiência reafirma a concepção freireana de educação como prática dialógica e emancipadora (FREIRE, 1996), na medida em que valoriza os sa-

beres dos sujeitos, promove o diálogo intercultural e contribui para a construção de uma educação antirracista, comprometida com a justiça social e a valorização da diversidade.

FIGURA 6 - GRUPO DE CAPOEIRA ENGENHO BANTOS DO PARÁ.



FIGURA 7 - GLENDA BEATRIZ SANTOS, HISTORIADORA E ARTISTA.



QUADRO 1 - OFICINAS DO SIMPÓSIO: “O LEGADO AFRICANO E A LUTA CONTRA O RACISMO NO BRASIL.

OFICINA	AÇÃO	METODOLOGIA / ATIVIDADES
Da Escravidão ao Racismo Estrutural: Heranças e Resistências no Brasil	Palestra: O racismo como legado da escravidão	Exposição dialogada + uso de vídeos e folder didático
Sabores e Cores da Ancestralidade: A Cultura Afro-Brasileira em Movimento	Exposição de materiais e Degustação de comidas Afro-Brasileira	Degustação de pratos típicos (caruru, vatapá, paçoca, cocada) e exposição de tecidos, berimbau, atabaque, máscaras e artesanato
Cantos de Liberdade: A Música Afro-Brasileira como Expressão Cultural	Interpretação e explicação musical	Interpretação musical: voz e violão
Ginga e Resistência: A Capoeira como Patrimônio Cultural e Histórico	Roda de capoeira	Histórico da capoeira, demonstração prática e roda coletiva

De modo geral, as experiências desenvolvidas demonstram que a articulação entre interdisciplinaridade, análise crítica, valorização dos saberes prévios e uso de múltiplas linguagens potencializa o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo e socialmente comprometido. Nesse sentido, a atuação no

PIBID reafirma que o ensino de História, quando integrado a diferentes áreas do conhecimento e às experiências dos estudantes, contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação da realidade social.

Gênero e Educação Crítica no Ensino de História

A inserção da temática das relações de gênero como eixo transversal nas aulas de História constituiu-se como uma das estratégias centrais das intervenções pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PIBID. Tal proposta buscou ultrapassar abordagens superficiais ainda presentes no currículo tradicional, promovendo uma leitura crítica das desigualdades historicamente construídas e ainda vigentes na sociedade contemporânea.

Em um contexto educacional marcado pela diversidade, como o do IFPA – Campus Belém, discutir gênero não se apresentou apenas como uma escolha teórica, mas como uma necessidade pedagógica, fundamental para possibilitar que os estudantes se reconhecessem nos processos históricos e refletissem sobre as estruturas sociais que moldam suas experiências.

A fase inicial do subprojeto, marcada pela observação participante, revelou que as relações de gênero não se restringem aos conteúdos formais dos livros didáticos, mas se manifestam de maneira concreta no cotidiano escolar. Essas relações estavam presentes nas interações entre os estudantes, na divisão informal de tarefas, nas dinâmicas de grupo e nas expectativas projetadas sobre o futuro profissional dos alunos.

Como aponta Louro (1997), a escola opera como um espaço de produção de identidades, no qual são construídas e reproduzidas normas muitas vezes invisíveis sobre o que significa ser homem ou mulher. Diante disso, as ações pedagógicas buscaram problematizar essas naturalizações, utilizando o ensino de História como ferramenta de análise crítica da realidade social.

Um dos momentos mais significativos dessa abordagem ocorreu durante o estudo do Egito Antigo, tradicionalmente, esse conteúdo tende a privilegiar figuras masculinas ou a reduzir personagens femininas, como Cleópatra, a representações marcadas pela exotização e pela objetificação. Em contraposição a essa perspectiva, propôs-se uma releitura crítica dessas figuras históricas, inicialmente desconstruindo a imagem estereotipada da rainha e, posteriormente, destacando sua atuação como diplomata, estrategista política e liderança de relevância no cenário geopolítico de sua época.

Essa abordagem possibilitou aos estudantes compreenderem como a historiografia e a mídia contribuíram para a construção de narrativas que reduzem mulheres a atributos físicos, invisibilizando suas contribuições políticas e intelectuais. De forma complementar, foi analisada a trajetória de Hatshepsut, cuja representação iconográfica com barba postiça e vestimentas tradicionalmente associadas ao masculino suscitou debates sobre as relações entre poder, gênero e legitimidade.

A discussão permitiu problematizar a necessidade de adequação a símbolos masculinos como forma de validação do poder feminino, evidenciando, conforme Scott (1995), que as construções sociais de gênero são fundamentais para compreender as relações de autoridade ao longo da história.

No estudo do período medieval, buscou-se desconstruir o mito da passividade feminina, ainda presente no imaginário coletivo, onde o senso comum tende a associar a mulher medieval à figura da nobre enclausurada ou à imagem da “bruxa”, ocultando a diversidade de experiências femininas no período. Para romper com essa visão limitada, foram utilizados documentos históricos e iluminuras que retratavam mulheres em atividades produtivas, como o trabalho no campo, no artesanato e na organização da vida doméstica, a análise dessas fontes provocou um “estranhamento produtivo” entre os estudantes, ao evidenciar que a sobrevivência das famílias dependia, em grande medida, do trabalho feminino.

Essa percepção possibilitou a construção de conexões entre passado e presente, levando os estudantes a refletirem sobre a permanência de desigualdades de gênero na sociedade contemporânea. A constatação de que as mulheres sempre desempenharam papéis ativos, mesmo em contextos marcados por estruturas patriarcais, contribuiu para a desconstrução de visões simplificadas e para o reconhecimento da historicidade das relações de gênero.

Outro momento relevante ocorreu a partir de uma intervenção espontânea em sala de aula, quando um estudante afirmou que “os homens eram os únicos responsáveis pelos grandes feitos da humanidade”. Em vez de uma resposta imediata de correção, essa fala foi transformada em ponto de partida para uma investigação coletiva, problematizando a seguinte questão: “Por que os livros de História privilegiam determinadas figuras e silenciam outras?”. A partir desse questionamento, discutiu-se a seletividade da historiografia e o apagamento das trajetórias femininas, compreendidos não como fenômenos neutros, mas como resultado de escolhas políticas e epistemológicas que historicamente privilegiaram determinados grupos sociais.

FIGURA 8 - ANÁLISE DA ESTÁTUA DA VELHA BÊBADA PERTENCENTE AO MUSEU CAPITOLINO EM ROMA, ITÁLIA.

Velha bêbada (séc III a.c)

- Mulher idosa segurando um jarro de vinho
- Retratação de expressão cansada e fora de si
- Marginalização e subalternização
- Fora do padrão de idealização feminina
- Algo “ cômico “



Sob a perspectiva de Scott (1995), essa ausência de mulheres nos registros históricos foi analisada como expressão de um processo sistemático de invisibilização, reforçando a necessidade de uma prática docente comprometida com a revisão crítica dessas narrativas. Nesse sentido, o ensino de História assume o papel de dar visibilidade a sujeitos historicamente marginalizados, transformando o silêncio das fontes em objeto de reflexão e investigação.

As estratégias pedagógicas adotadas, fundamentadas no uso de fontes históricas, debates orientados e problematizações, resultaram em elevado nível de engajamento por parte dos estudantes, a articulação entre conteúdo histórico e experiências cotidianas, especialmente no que se refere à divisão do trabalho doméstico e às desigualdades de gênero, contribuiu para tornar o aprendizado mais significativo e próximo da realidade dos discentes.

Apesar dos desafios enfrentados como resistências ideológicas e a necessidade de adaptar a linguagem acadêmica ao nível do ensino médio, a experiência evidenciou que a abordagem crítica das relações de gênero é fundamental para a formação integral dos estudantes. Mais do que transmitir conteúdos, a docência em História, quando orientada por uma perspectiva crítica, deve promover a reflexão sobre as estruturas sociais, estimular o questionamento de estereótipos e contribuir para a construção de uma cidadania consciente.

Desse modo, a inserção da temática de gênero no ensino de História reafirma o compromisso da educação com a transformação social, ao possibilitar

que os estudantes compreendam as desigualdades como construções históricas e se reconheçam como sujeitos capazes de intervir na realidade, trata-se, portanto, de uma prática pedagógica que valoriza as múltiplas vozes da história e contribui para a formação de indivíduos críticos, sensíveis à diversidade e comprometidos com a justiça social.

Considerações finais

A experiência desenvolvida no âmbito do PIBID, no IFPA – Campus Belém, evidencia de forma consistente que a formação inicial docente se fortalece quando articulada à inserção contínua, crítica e reflexiva no contexto real da escola pública. Ao longo deste capítulo, foi possível compreender que o processo formativo do licenciando não se limita à apropriação de conteúdos teóricos, mas se constrói na interação entre teoria e prática, mediada pelas múltiplas experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

A etapa inicial de observação e inserção permitiu reconhecer a complexidade do ambiente educativo, evidenciando que o trabalho docente é atravessado por dimensões institucionais, sociais e culturais que exigem do professor uma postura analítica e sensível às especificidades do contexto, esse percurso inicial, marcado por inseguranças e descobertas, mostrou-se fundamental para o desenvolvimento de uma identidade docente mais consciente e comprometida.

Os desafios enfrentados ao longo da prática pedagógica, especialmente aqueles relacionados à heterogeneidade da sala de aula, à gestão do tempo e à necessidade de tornar o ensino mais significativo, contribuíram para o aprimoramento das estratégias didáticas e para a consolidação de uma prática docente flexível e reflexiva. Nesse sentido, a adoção de metodologias ativas revelou-se essencial para promover o protagonismo discente, deslocando o foco do ensino para a aprendizagem e favorecendo a construção de conhecimentos de forma participativa e contextualizada.

A articulação dessas metodologias com uma perspectiva interdisciplinar ampliou ainda mais as possibilidades educativas, ao integrar diferentes áreas do conhecimento e promover uma compreensão mais complexa dos fenômenos históricos. A experiência demonstrou que a interdisciplinaridade, quando efetivamente incorporada à prática pedagógica, contribui para romper com a fragmentação curricular e potencializa a construção de aprendizagens mais significativas.

Nesse contexto, destaca-se, de maneira especial, a atividade “O legado africano e a luta contra o racismo no Brasil”, que se consolidou como uma das experiências mais expressivas do projeto, ao articular diferentes linguagens, saberes e práticas culturais, essa ação evidenciou o potencial da educação como instrumento de transformação social, promovendo reflexões críticas sobre racismo estrutural, memória e identidade. A participação de agentes externos, como o Grupo de Capoeira Engenho Bantos do Pará e a historiadora e artista Glenda Beatriz Santos, ampliou o alcance pedagógico da atividade, fortalecendo o diálogo entre escola e comunidade e valorizando saberes historicamente marginalizados.

Do mesmo modo, a inserção da temática de gênero como eixo transversal reafirmou a importância de um ensino de História comprometido com a problematização das desigualdades sociais. Ao evidenciar o apagamento histórico das mulheres e questionar as narrativas tradicionais, as práticas desenvolvidas contribuíram para a formação de uma consciência crítica nos estudantes, estimulando o reconhecimento das relações de poder que estruturam a sociedade.

A partir dessas experiências, torna-se evidente que o ensino de História, quando orientado por uma perspectiva crítica, interdisciplinar e socialmente comprometida, desempenha papel fundamental na formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade. A docência, nesse sentido, configura-se como uma prática que ultrapassa a transmissão de conhecimentos, assumindo a função de mediação, reflexão e transformação.

Por fim, o PIBID reafirma-se como uma política pública de grande relevância para a formação docente, ao possibilitar a construção de saberes profissionais que integram experiência prática, fundamentação teórica e reflexão crítica. A vivência no programa contribui não apenas para o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também para a consolidação de uma postura ética e comprometida com a educação pública, democrática e inclusiva.

Assim, as experiências aqui relatadas demonstram que a formação docente, quando pautada na prática reflexiva e no compromisso social, constitui elemento essencial para a construção de uma educação crítica, capaz de enfrentar desigualdades e contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e plural.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília: CAPES, 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: um desafio para a escola**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lillian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORÁN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto; TORRES-MORALES, Ofelia Elisa (org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Edvaldo Costa; DOS SANTOS, Sandra Regina Rodrigues. **Os mapas mentais e a construção do saber histórico escolar no ensino fundamental**. Revista Contemporânea, v. 5, n. 12, 2025.

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

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Lima: UNICEF; Ministerio de Educación, 2005.

ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID AO ENSINO MÉDIO DO IFPA

Sabrina Cardoso da Silva¹
Raimundo Moreira das Neves Neto²
Raimundo Nonato de Castro³

Introdução

O presente trabalho tem como finalidade descrever sobre o processo de desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de História produzidos para os anos finais do ensino médio, especificamente em turmas de 2º e 3º ano, feitos intrinsecamente em consonância com o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, campus Belém.

Por conseguinte, foram delimitados elementos curriculares, ao mesmo tempo em que se explorou questionamentos acerca dos meios pelos quais concebemos e consideramos relevantes determinadas questões dentro de cada temática, e de que forma isto é ou será abordado em sala de aula.

Para além disso, a prática apresentada neste estudo, é resultado dos aprendizados do campo historiográfico, pedagógico e educacional, provenientes da formação curricular e da iniciação à docência. Para Lia (2013, p. 41) “no âmbito da formação docente, a associação entre teoria e prática representa um

1 Graduanda em Licenciatura Plena em História pelo Instituto Federal do Pará, campus Belém. Membro do Grupo de Pesquisa História e Ciência do Tempo na Amazônia – HICTA. E-mail: sabrinacs185@gmail.com.

2 Doutor em história social da Amazônia. Coordenador do PIBID área de História. Membro do Grupo de Pesquisa História e Ciência do Tempo na Amazônia – HICTA. E-mail: raimundo.neves@ifpa.edu.br.

3 Doutor em história social da Amazônia. Supervisor do PIBID – área de história. Líder do Grupo de Pesquisa História e Ciência do Tempo na Amazônia. E-mail: raimundo.castro@ifpa.edu.br.

eixo basilar na configuração de um padrão educacional coerente e conectado com as demandas do contexto escolar”. Ou seja, os fatores citados anteriormente elevaram as formas de tratamento dos conteúdos e da abordagem do ensino de História na sala de aula, que passou a visar não apenas a integração de temas, mas a interação entre eixos particulares e essenciais, que constituem os materiais didáticos produzidos e que serão apresentados neste relato.

Sendo eles pensados criteriosamente para o público juvenil. A qual se fez uma conexão acessível que gerasse engajamento entre os alunos, voltado ao despertar da consciência histórica e que estivesse em comum acordo com a Base Nacional Comum Curricular e com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tais eixos são: História, Produções audiovisuais e Literatura.

Para que isso, utilizou-se metodologias que pudessem proporcionar uma transposição de temas base, ou seja, de domínio historiográfico, em materiais didático-pedagógicos, no caso deste estudo, de *textos didáticos* (apostilas) e de apresentações em formato de *slides*, e deste modo, correlacionar o audiovisual e a literatura com o ensino de história.

Mas o que nos leva a integração dessa produção entre esses eixos? Bem, diferente da teoria, na sala de aula a realidade muitas vezes acaba por ser algo totalmente diferente do que se é aprendido na formação docente, pois cada vez mais estamos vivenciando momentos em que mudanças ocorrem mais rápido principalmente com o desenvolvimento de novas tecnologias.

Na área de História, por outro lado, existe uma tradição, não somente nela, mas em outras áreas também do conhecimento, que segue uma linha muito específica, o professor necessariamente ministra sua aula do seguinte modo: escreve no quadro algumas informações ou utiliza uma apresentação, faz o uso do livro didático, e faz a exposição do conteúdo enquanto os alunos apenas recebem as informações, essa situação permaneceu pela passagem dos séculos, vigorando um estilo de abordagem único em diversas escolas.

Em contraste com esse cenário, muitos docentes de História abriram diversas discussões sobre as possibilidades dos métodos empregados nas salas de aula e destacaram outros elementos além do que era aplicado, a exemplo, uso de jogos e de músicas, que fizesse uma diferença no que era ensinado, que contribuísse e instigasse a consciência e o senso crítico dos alunos.

Para que isso seja feito com qualidade, precisamos compreender que a simples elaboração de um material que integre essas possibilidades usadas nas nossas produções ou que são usadas por outros professores de História, requer

uma cautela metodológica, pois a aplicação de diferentes recursos de abordagem precisa passar primeiramente por uma reflexão:

“A produção de recursos didáticos está intimamente ligada às atividades práticas dos docentes. Estes recursos, de diferentes naturezas, muito contribuem para o aprendizado, ampliando o potencial interpretativo do conteúdo, rompendo o limite da exposição oral.” (LIA, 2013, p. 43).

Nesse sentido, cabe ao professor entender como estabelecer essas estratégias de comunicação, e que segundo Lia (2013, p. 43),

“[...] a concepção do material didático não deve ficar restrita a uma possibilidade ilustrativa às aulas do professor, nem, tampouco, corresponder à única fonte de informação sobre determinado conteúdo, o que, muitas vezes, acontece com o livro didático.”

Os caminhos traçados são particulares a cada docente e estão inerentes ao ambiente em que ele atua, as turmas que leciona e as possibilidades que cada escola oferece, como acesso de equipamentos ou auxílios na construção de pontes para o ensino,

“o professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.” (FREIRE, 2011, p. 52).

Assim, partindo dessas reflexões, e também sob a perspectiva de Circe Bittencourt (2018) sobre o ensino de História, seus fundamentos e métodos, a qual nos delimitamos exclusivamente nos seguintes pontos: *Materiais didáticos concepções e usos; Literatura como documento interdisciplinar; o cinema e audiovisuais como documentos não escritos na sala de aula*, foi possível assimilar melhor como proceder e ratificar as propostas pedagógicas que levaram a construção dos materiais didáticos propostos e da correlação elucidada mencionada.

De todo modo, a autora possibilitou um olhar mais crítico e completo sobre as várias probabilidades do que se cabe na elaboração dos materiais didáticos, com esses instrumentos de análise, realizou-se uma pesquisa aprofundada em livros bases da historiografia, que fizeram parte da bibliografia de cada temática e li-

vros didáticos⁴, que não estavam disponíveis para os alunos, o acesso a essas fontes evidenciou algumas particularidades, como fazer a transposição didática da bibliografia e a limitação do recorte feito nesses livros didáticos acerca dos conteúdos.

Após o processo de verificação dessas fontes, definiu-se uma abordagem que possibilitou evidenciar elementos essenciais para a elaboração de cada material didático, das apresentações em *slides* e das atividades, bem como para o ensino de História e a formação cidadã. Nesse sentido, Selva Guimarães (2012) discute duas premissas constitutivas indispensáveis:

“A primeira é pensar a História como disciplina fundamentalmente educativa, formativa e emancipadora. Assim, como disciplina escolar, seu papel central é a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, potencializando a intervenção social, a práxis individual e coletiva. A segunda é ter consciência de que o debate sobre os significados de aprender e ensinar História processa-se, sempre, no interior de lutas políticas e culturais. Logo, é por meio da reflexão permanente que podemos desvendar a lógica das relações que envolvem tanto a produção quanto a difusão de saberes e ideias, desvelando limites e possibilidades, desejos e necessidades historicamente construídos.” (GUIMARÃES, 2012, p. 144)

Em síntese, quando foram estabelecidas as orientações sobre como deveria ser realizada a elaboração do material didático, determinou-se as necessárias conexões fundamentais no ensino de História, articuladas às áreas da pedagogia e da didática, que envolve, sobretudo, essa preocupação em relação a formação cidadã dos estudantes (principalmente ao tipo de currículo a ser aplicado), às contribuições de cada temática para suscitar questionamentos sobre o presente e o passado, o diálogo com diferentes abordagens (Cinema e Literatura), recursos capazes de ampliar as possibilidades interpretativas e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo, levando em consideração a realidade escolar e a viabilidade de aplicação dessas práticas na Instituição de ensino, no caso, o IFPA.

4 Foi realizado um processo de seleção de obras que pudessem oferecer diferentes abordagens historiográficas e que pudessem contribuir para uma análise mais ampla dos conteúdos trabalhados em sala de aula, permitindo o diálogo entre distintas interpretações da História presentes no ensino médio. Nesse sentido, foram utilizados os seguintes livros didáticos de História: COTRIM, Gilberto. História global. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 2 e 3; PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. #Contato: História. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018. v. 2 e 3; VAINFAS, Ronaldo. História 2 e 3: ensino médio. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016; VICENTINO, Cláudio; LAVORATO JÚNIOR, Cláudio Saverio. Olhares da história: Brasil e mundo. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2016. v. 2 e 3.

Com todas essas resoluções, foram elaborados durante o período de 2025 e 2026, materiais educativos direcionados às turmas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal do Pará (campus Belém), respectivamente, Mecânica e Telecomunicações (3º ano) e Recursos Pesqueiros (2º ano), esses materiais foram pensados e estruturados de acordo com as demandas e especificidades de cada turma, também considerou-se a importância de integrar diferentes recursos didáticos, como textos, imagens e propostas de atividades, tornando o aprendizado e o ensino de História mais dinâmicos, críticos, e que estivessem em acordo com a realidade social dos estudantes, bem como o currículo que parte do princípio de que ele é um espaço que mescla diversos fatores, mas principalmente a questão da identidade de cada ser presente na sala de aula, pois:

“O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.” (SILVA, 2016, p. 150).

História, produções audiovisuais e literatura: diálogos interdisciplinares

Como discutimos anteriormente, ao nos depararmos com questões inerentes à prática docente, evidenciou-se a necessidade de construir novos caminhos que possibilitaram um diálogo interdisciplinar com a formação histórica dos estudantes. Nesse sentido, buscou-se elaborar materiais didáticos que fossem, simultaneamente, acessíveis aos alunos e sustentados por fundamentação teórica consistente,

“Os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem. Livros didáticos, filmes, excertos de jornais e revistas, mapas, dados estatísticos e tabelas, entre outros meios de informação, têm sido utilizados com frequência nas aulas de História [...] diante dessa variedade de materiais didáticos, desigualmente distribuídos pelas diferentes escolas do País, torna-se urgente uma reflexão que ultrapasse uma visão apenas pragmática do problema.” (BITTENCOURT, 2018, p. 229).

Para a autora, torna-se indispensável promover uma reflexão crítica acerca desses materiais, sobretudo daqueles que se vinculam, em sua base, às políticas educacionais e às intencionalidades que orientam sua produção e circulação⁵. Nesse sentido, Circe Bittencourt aponta que os materiais didáticos não são neutros, mas carregam perspectivas, escolhas e disputas que precisam ser problematizadas no contexto escolar, pressupõe, portanto, da forma como se lida com o currículo.

Em outras palavras, a utilização de diferentes suportes didáticos não deve ocorrer de maneira acrítica, ou meramente instrumental, mas sim orientada por objetivos pedagógicos claros e por uma intencionalidade formativa, o professor assume um papel central como mediador, responsável por atribuir sentido aos diferentes recursos utilizados e por promover conexões entre os conteúdos, do contexto social dos alunos e as demandas da sociedade contemporânea, Bittencourt complementa:

“Uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina – no nosso caso, da História.” (BITTENCOURT, 2018, p. 228).

Assim, a seleção e a organização desses materiais exigem do docente uma orientação crítica, capaz de considerar não apenas a diversidade de recursos disponíveis, mas também as condições concretas de ensino, o perfil dos estudantes e os objetivos de aprendizagem propostos, seguindo essa linha que os materiais didáticos deste relato foram desenvolvidos e conduzidos até sua aplicação em sala de aula. A escolha, portanto, do uso do cinema e da literatura se pautou nessa preocupação, e na compreensão do público ao qual esses materiais seriam destinados, especialmente por se tratar de jovens estudantes.

Com base nesse direcionamento, a noção de consciência histórica torna-se fundamental para compreender o papel do ensino de História na formação dos estudantes. Considerando essa visão, entende-se que o ato de ensinar deve ir além da transmissão de informações, buscando desenvolver nos estudantes a ca-

⁵ A escolha de materiais didáticos não se limita a um procedimento técnico ou neutro, configurando-se como uma decisão de natureza pedagógica e política. Isso se deve ao fato de que os recursos utilizados em sala de aula impactam diretamente as formas de acesso ao conhecimento, os recortes temáticos e as interpretações apresentadas aos estudantes. Dessa maneira, trata-se de uma ação intencional e estratégica, que demanda responsabilidade por parte do professor, uma vez que os materiais selecionados influenciam na construção de visões de mundo e no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. (BITTENCOURT, 2018, p. 230).

pacidade de interpretar, narrar e atribuir sentido às experiências históricas, como Lima (2014) reforça em sua análise:

“[...]falar de ensino da história significa refletir sobre os fundamentos da ciência histórica, retomando-a como uma produção social que, em si, configura-se como uma das formas de dar sentido à vida no tempo. Sendo a consciência histórica uma operação mental de constituição de sentido, a competência narrativa configura-se como sua competência específica e essencial, a qual se manifesta pela função, pelo conteúdo e pela forma. A função pode ser chamada de “competência para a orientação histórica”; o conteúdo seria a “competência para a experiência histórica”, enquanto a forma se configura na “competência para a interpretação histórica. (LIMA, 2014, p. 67).

Em contraponto à abordagem teórica, ao estabelecer o diálogo entre História, cinema e literatura, adotou-se uma proposta voltada à articulação de diferentes linguagens e recursos didáticos, visando ampliar as formas de interpretação do conhecimento histórico. Essa opção procurou aproximar os estudantes de narrativas mais envolventes e relevantes para o processo de aprendizagem. Carneiro aponta que:

“o conhecimento histórico é construído com base na observação criteriosa das fontes de naturezas diversas. Por meio da combinação de palavras escritas e faladas, imagens, sons e evidências materiais, somos capazes de compor um quadro mais completo, um mosaico da narrativa histórica.” (CARNEIRO, 2017, p. 118).

Ou seja, são elementares para que ocorra um aprendizado que integre e facilite a compreensão dos assuntos abordados. Quer dizer, o uso de diferente fontes e linguagens é essencial para desenvolver as várias possibilidades de construção do conhecimento histórico, mais precisamente:

“O uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de História tem contribuído não só para ampliar o campo de estudo da disciplina, como também estabelecer um novo conceito de ensino-aprendizagem[...] redimensionando a transposição didática do conhecimento histórico.” (CARNEIRO, 2017, p. 119).

Os usos de produções audiovisuais em História

Segundo Bittencourt,

“[...] a introdução das imagens cinematográficas como material didático no ensino de História não é uma prática recente. Já no início do século XX[...] o uso de filmes de ficção e documentários como recurso para facilitar o aprendizado da disciplina. [...]o cinema permitiria superar o método tradicional baseado na memorização mecânica, no qual os alunos se limitavam a decorar extensas sequências de eventos históricos.” (2018, p. 285).

Assim, o uso de longas-metragens ou produções audiovisuais, tende a gerar resultados mais do que satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem, pelo que foi notado dos alunos quando foram exibidos filmes, pois provocou um tipo de *frenesi* entre eles, melhor dizendo, os alunos conseguiram interligar o assunto abordado e o filme. A utilização do cinema como recurso didático em sala de aula, permitiu observar as contradições e percepções que, por vezes, surgem a partir de experiências externas e geram certo incômodo ou estranhamento nos alunos.

Um exemplo ocorreu em 2025, com a turma do 3º ano do Técnico em Telecomunicações, foi exibido o filme “*O Que É Isso, Companheiro?*”⁶, após debates prévios sobre as ditaduras militares no Brasil e na América Latina, o que facilitou a compreensão da obra. Mesmo com baixa presença de alunos, a atividade permitiu o contato com uma produção que aborda a repressão no período ditatorial e as ações dos movimentos de resistência.

E em 2026, o filme “*Apocalypto*”⁷ foi trabalhado com a turma do 2º ano do Técnico em Recursos Pesqueiros no estudo dos povos pré-colombianos, como incas, astecas e maias. A exibição impactou os alunos, que se surpreenderam com a representação da cultura asteca e a narrativa final do protagonista diante da chegada dos invasores espanhóis. Após o filme, foram realizadas discussões para problematizar estereótipos históricos e ampliar o conhecimento sobre os povos da Mesoamérica e da América do Sul antes da colonização europeia.

6 BARRETO, Bruno (dir.). *O que é isso, companheiro?* Brasil: Columbia Pictures/20th Century Fox, 1997. Filme baseado na obra de Fernando Gabeira, que retrata o sequestro do embaixador dos Estados Unidos no Rio de Janeiro em 1969, durante a ditadura militar brasileira.

7 GIBSON, Mel (dir.). *Apocalypto*. Estados Unidos: Touchstone Pictures/Icon Productions, 2006. Filme ambientado na civilização maia, no período pré-colombiano, que acompanha a trajetória de um jovem guerreiro capturado e levado como prisioneiro, enquanto luta para sobreviver e escapar de um ritual de sacrifício humano, buscando retornar à sua tribo e família.

Dessa forma, a utilização dessas produções em sala de aula promove uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino frequentemente reproduzidos. Nesse sentido Carneiro (2017) fomenta:

“É importante que o cinema e a história ajudem o corpo discente a construir uma visão de mundo baseada no respeito, na compreensão e na coletividade. A partir da capacidade de relacionar, o aluno consegue identificar nas imagens as representações sociais instauradas na e pela sociedade. Representações estereotipadas, como da mulher submissa aos homens [...] todas estas representações podem ser desconstruídas a partir das telas dos cinemas com filmes que contestam esses estereótipos, mas também com filmes que usam a metáfora para desconstruir as representações.” (CARNEIRO, 2017, pp. 123-125).

Os usos da literatura em História

Partimos para o outro pressuposto, o uso de textos literários. A literatura não deve ser compreendida apenas como recurso complementar, mas como uma fonte histórica capaz de revelar representações, mentalidades e visões de mundo de determinada sociedade. Ao ser utilizada em sala de aula, ela possibilita ao estudante o contato com diferentes interpretações da realidade, contribuindo para a formação de uma leitura crítica do passado e do presente. Dessa forma, seu uso no ensino de História amplia as possibilidades de análise, favorecendo a construção de relações entre narrativa, contexto histórico e experiência social, com isso,

“[...] a literatura registra e expressa aspectos múltiplos do complexo, diversificado e conflituoso campo social no qual se insere e ao qual se refere. Ela é constituída a partir do mundo social e cultural e, ao mesmo tempo, também o constitui. Trata-se de uma testemunha elaborada pelo filtro de um olhar, de uma percepção e de uma leitura da realidade, sendo, ao mesmo tempo, inscrição, instrumento e proposição de caminhos, projetos, valores, regras, atitudes e formas de sentir.” (BORGES, 2014, p. 98).

Voltamos à 2025, a temática proposta para os alunos turma do 3º ano do Técnico em Telecomunicações, foi direcionada também para a turma do curso Técnico em Mecânica. Citamos diversos livros para que eles pudessem entender as múltiplas dimensões da realidade social, um desses temas foi o início da República brasileira, a qual citamos “o cortiço⁸” de Aluísio de Azevedo, “Os Bestializa-

8 AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1890. O livro é um retrato da vida em um cortiço no Rio de Janeiro do século XIX, destacando pobreza, exploração e conflitos sociais. A obra naturalista

dos”⁹ de José Murilo de Carvalho, em outros momentos, foi utilizado “Os Jogos Vorazes”¹⁰ de Suzanne Collins, e mais recentemente, o destaque para os alunos do 2º ano de Recursos Pesqueiros, “A Guerra dos Tronos”¹¹ de George R. R. Martin, quando trouxemos o assunto sobre a Guerra das Duas Rosas, inspiração para o livro.

Os alunos conseguiram realizar uma correlação entre universo literário e a História, mas é claro que devemos ter cautela, assim como temos quando exibimos filmes em sala de aula, pois, “é indispensável refletir sobre as características específicas das diversas formas de ficção, das relações particulares que o texto literário, o autor e a escola, a que se filiam, estabelecem com a realidade e definem a representação que dela edificam.” (BORGES, 2014, p. 99).

Para o ensino de História, a literatura, em vista disso, torna-se imprescindível principalmente por estimular a leitura aos estudantes, além de, permitir a ampliação mais complexa de aprendizagem, pois os textos literários também são frutos das mentalidades do homem no seu tempo, na medida em que,

“Para a História, esse referencial torna possível analisar textos literários como documentos de época, cujos autores (os criadores das obras) pertencem a determinado contexto histórico e são portadores de uma cultura exposta em suas criações, seguidores de determinada corrente artística e representantes de seu tempo. Do mesmo modo, as obras, ao serem lidas na época contemporânea no caso, por alunos –, estão impregnadas das muitas leituras que já se fizeram sobre elas.” (BITENCOURT, 2018, p. 263).

Estamos diante de um cenário, cujo as possibilidades metodológicas possam não apenas utilizar obras como “*Os Lusíadas*”¹² de Camões, mas entender que existem diversos livros, que até podem ser livremente acessados, a plataforma MEC Livros¹³, por exemplo, é um desses espaços úteis para se pensar, pois, é uma

mostra como o meio influencia o comportamento humano, evidenciando desigualdades sociais, raciais e a ascensão do protagonista João Romão.

9 CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. É uma obra do historiador José Murilo de Carvalho que analisa a formação da cidadania no Brasil durante a Primeira República.

10 COLLINS, Suzanne. **Jogos vorazes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008. A trama é ambientada em um futuro distópico, no qual o país de Panem é dividido em doze distritos controlados por um governo autoritário.

11 MARTIN, George R. R. **A guerra dos tronos**. Rio de Janeiro: LeYa, 2010. A Guerra dos Tronos é o primeiro volume da série “As Crônicas de Gelo e Fogo”. A obra se passa em Westeros, onde famílias nobres disputam o Trono de Ferro após a morte do rei, em meio a guerras, alianças e traições, enquanto antigas forças ameaçam o reino ao norte.

12 CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

13 A biblioteca digital do Brasil (MEC Livros) é uma iniciativa do Governo Federal que amplia o acesso públi-

biblioteca digital do Governo Federal, que veio agregar este caminho do uso da literatura nas aulas, principalmente nas de História, essa nova biblioteca digital possui livros dos mais variados temas, basta saber e pensar nas possibilidades de seu uso.

Pesquisa e produção de materiais didáticos para o ensino de História

Partindo de todas as considerações anteriormente colocadas e enunciadas, neste tópico iremos explorar o campo metodológico do desenvolvimento dos materiais didáticos para o ensino de História de forma sucinta, compreendendo os princípios teóricos que orientam sua elaboração previamente ditos, bem como as estratégias de seleção, organização e adaptação dos conteúdos históricos.

Considerando tais pressupostos, os materiais foram elaborados de modo articulado e interligado, dialogando diretamente com os livros didáticos analisados, dos quais se extraiu a maior parte dos conteúdos textuais, sendo referenciados devidamente nos textos didáticos, nas apresentações em slides e nas atividades propostas, assegurando o embasamento teórico de cada material.

Ademais, o trabalho não se limitou a essas fontes, incorporando também contribuições da historiografia, consultas à sites especializados e o uso de diferentes produções culturais, com o objetivo de ampliar as possibilidades de discussão crítica em sala de aula, abaixo segue uma tabela na qual registrou os temas direcionados especificamente para o 3º do ensino médio ao longo do ano letivo de 2025, que exemplifica as temáticas, o tipo de material, a literatura ou produções visuais, e a data da aplicação na sala de aula.

TABELA 1 - MATERIAIS ELABORADOS PARA O 3º ANO DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO EM MECÂNICA E TÉCNICO INTEGRADO EM TELECOMUNICAÇÕES.

Temática	Tipos de materiais elaborados	Literatura ou produções audiovisuais	Data da aplicação
Processo de Implantação da República no Brasil	Texto didático e slides	“Os bestializados”	20 de março de 2025
Industrialização E Transformação dos Espaços Urbanos	Texto didático, slides e atividade	“O Cortiço”	27 de março de 2025

co e gratuito a obras literárias em formato digital. A plataforma reúne obras em domínio público e obras contemporâneas licenciadas, organizadas em um acervo digital voltado a estudantes, professores, pesquisadores e leitores em geral.

Movimentos Sociais na Primeira República: Canudos, Contestado, Juazeiro e Cangaço	Texto didático, slides e atividade	“O que foi o Movimento de Canudos?”	03 de abril de 2025
Movimentos Sociais - O Movimento Operário, Revolta da Vacina e Revolta da Chibata	Texto didático, slides e atividade	—	24 de abril de 2025
Imperialismo e Neocolonialismo	*	—	29 de maio 2025
I Guerra Mundial	Texto didático, slides e atividade	“1917”	15 de maio 2025
Fim da Grande Guerra e Revolução Russa	Texto didático, slides e atividade	—	05 de junho 2025
Entreguerras	Texto didático, slides e atividade	—	12 de junho 2025
Era Vargas	Texto didático, slides e atividade	—	14 de agosto 2025
Declínio do Estado Novo e Guerra Fria	Texto didático, slides e atividade	—	19 de agosto 2025
Revolução Cubana	Texto didático, slides e atividade	—	28 de agosto 2025
Revolução Chinesa E Guatemalteca	Texto didático, slides e atividade	—	04 de setembro 2025
Descolonização da África E Da Ásia	Texto didático, slides e atividade	—	11 de setembro 2025
Ditaduras na América Latina	Texto didático, slides e atividade	—	16 de outubro 2025
República Democrática Populista (1945-1964)	Texto didático, slides e atividade	—	16 de outubro 2025
Ditadura militar no Brasil: antecedentes e golpe de 1964	Texto didático, slides e atividade	—	27 de novembro de 2025
Ditadura militar no Brasil: Governos Militares	Texto didático, slides e atividade	—	04 de dezembro de 2025
Redemocratização e governos de Sarney, Collor, Itamar, FHC e Lula	Texto didático, slides e atividade	—	10 de dezembro de 2025
Legenda:			
*	Material não elaborado		
—	Recurso não utilizado		

Fonte: Elaborada pelos autores.

É notável que, para o ano letivo de 2025, houve uma elevada demanda pela produção de materiais didáticos, pois os textos didáticos desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula e no estabelecimento de diálogo com os alunos. Cada tema trabalhado, apresentado em conjunto com o material, concebia uma ponderação própria e única, pois até mesmo as atividades elaboradas com a integração dos eixos *História, Produções audiovisuais e Literatura*, contribuíram para que os estudantes fizessem sua própria análise do tema estudado.

Elencamos a partir desse ponto, os principais aspectos que precisam ser discutidos, principalmente da metodologia empregada para a organização desses materiais, tais quais: textuais, estruturais e propostas de intervenções por meio de atividades.

O primeiro aspecto a ser discutido diz respeito aos conteúdos: à medida que os livros didáticos foram explorados, evidenciou-se sua limitação em termos de profundidade, o que exigiu uma transposição didática mais cuidadosa. Confira a *Tabela 2*, no qual sistematizamos os livros didáticos analisados e usados para elaboração dos materiais.

TABELA 2 - LIVROS DIDÁTICOS.

COTRIM, Gilberto. História global. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 2 e 3;
PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. #Contato: História. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018. v. 2 e 3;
VAINFAS, Ronaldo. História 2 e 3: ensino médio. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016;
VICENTINO, Cláudio; LAVORATO JÚNIOR, Cláudio Saverio. Olhares da história: Brasil e mundo. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2016. v. 2 e 3.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Buscou-se, portanto, uma maneira de adaptar, ampliar e reorganizar as informações que neles estavam inseridas, assegurando maior clareza e adequação ao nível de compreensão dos alunos. Como ilustra a *figura 1* a seguir, a qual vemos uma das primeiras apostilas elaborada com base nesses pressupostos metodológicos, demonstrando a preocupação com a mediação entre o conhecimento acadêmico e o contexto escolar.

FIGURA 1 - APOSTILA SOBRE A INDUSTRIALIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS ESPAÇOS URBANOS, 3º ANO DO ENSINO MÉDIO, P. 1.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO PARÁ
Prof.: Raimundo Nonato Castro
Disciplina: História
Discente: Sabrina Cardoso da Silva
Nível: Terceiro ano do ensino médio.

Industrialização e Transformação dos Espaços Urbanos

1. Introdução

A industrialização é um processo que redefiniu a organização social e espacial das cidades. Segundo Edgar De Decca, em O Nascimento da Fábrica, a fábrica não foi apenas um novo espaço produtivo, mas um ambiente disciplinador que reorganizou a vida dos trabalhadores e das cidades. Ao longo do século XIX, o café gerou muito lucro. A partir de 1880, cafeicultores investiram em outros setores, como ferrovias, portos, navegação, estradas e energia elétrica, com apoio do Estado e de investidores estrangeiros.



Construção da avenida Central no Rio de Janeiro, atual avenida Rio Branco, inaugurada oficialmente em 1905. Foto de Marc Ferrez, c. 1910.

1. 2 Os Imigrantes

As cidades cresciam e as atividades urbanas demandavam mão de obra: operários para trabalhar nas fábricas; profissionais para trabalhar na construção civil; no comércio e na prestação de serviços.

- Entre 1887 e 1930, cerca de 3,8 milhões de estrangeiros se estabeleceram no Brasil. Em sua maioria, eram italianos, espanhóis, alemães, portugueses, sírios, libaneses e japoneses.

2. A Fábrica como Espaço de Transformação

- Mudança na organização do trabalho: O sistema fabril criou uma rotina rígida, com horários fixos e tarefas repetitivas, em contraste com a flexibilidade do trabalho artesanal.
- Disciplina e controle: De acordo com De Decca, a fábrica não apenas produzia bens, mas também moldava os comportamentos dos operários, impondo regras e valores que reforçavam a hierarquia social.
- Urbanização acelerada: A concentração fabril atraiu milhares de trabalhadores às cidades, gerando crescimento urbano desordenado e problemas estruturais.

2. 1 As reformas urbanas

As reformas urbanas no Rio de Janeiro e em Salvador.

- O modelo de urbanização inspirado no estilo monumental em moda na Europa procurava romper com o passado colonial escravista, conferindo à cidade um novo ar, "moderno" e "civilizado".

Belém
2025

O segundo aspecto a ser discutido refere-se à estrutura das apostilas. Na figura 1 acima, observa-se o formato inicial, marcado pela predominância de textos, escassez de imagens ilustrativas e ausência de uma seção específica destinada às atividades. As reformulações empreendidas buscaram promover maior padronização, com o objetivo de tornar a leitura mais confortável aos alunos. Como resultado, a apostila passou a apresentar uma organização mais completa e estruturada, conforme se observa a seguir:

FIGURA 2 - APOSTILA SOBRE A REVOLUÇÃO CUBANA, 3º ANO DO ENSINO MÉDIO, P. 1.

	
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ	
CAMPUS BELÉM	
HISTÓRIA III	
Disciplina:	História III
Professor(a):	Raimundo Nogueira de Castro
Elaboração(s):	Sabrina Cardoso
Aluno(a):	
Tema: Revolução Cubana	

1. EMERGÊNCIA DO PROCESSO REVOLUCIONÁRIO

A revolução de 1959 tem raízes na trajetória histórica de Cuba, que foi a última colônia da América Latina a libertar-se da Espanha, em 1898, após duas guerras de independência. A primeira, em 1868, foi liderada por Carlos Manuel de Céspedes e contou com a atuação do general negro Antonio Maceo, que defendia a abolição da escravidão, alcançada apenas em 1880.

1.1 Influência dos Estados Unidos

No final do século XIX, os Estados Unidos, em expansão econômica, passaram a ter grande interesse no Caribe, especialmente no açúcar, no minério e nas ferrovias cubanas, criando novas relações de dependência.

A segunda guerra de independência, iniciada em 1895 com José Martí e Máximo Gómez, mobilizou amplos setores populares, mas terminou com a intervenção norte-americana após o afundamento do navio Maine, em 1898.

O Tratado de Paris reconheceu a independência de Cuba, mas a ilha passou a viver sob forte influência dos Estados Unidos, que impuseram a **emenda Platt** (1903), garantindo o direito de intervir e instalar bases militares, na prática, Cuba tornara-se um **proteorado** dos Estados Unidos. Esse processo introduziu elementos diferenciados em relação a outros movimentos latino-americanos, pois a independência ficou marcada pela presença de um novo imperialismo emergente.

1.2 A luta pela libertação

José Martí, grande ideólogo do movimento, já havia alertado para os riscos da dominação norte-americana, destacando sua

TEXTO 2. REVOLUÇÃO CUBANA

visão racista e imperialista. Assim, a frustração com o desfecho das lutas do século XIX fortaleceu uma consciência nacionalista que mais tarde se expressaria na revolução de 1959, que retomou a luta pela libertação nacional e social diante dos interesses dos Estados Unidos.

1.3 O Golpe militar de Batista

O golpe militar de Fulgêncio Batista em 10 de março de 1952 interrompeu oito anos de frágil democracia, anulando as eleições em que Fidel Castro era candidato a deputado pelo **Partido Ortodoxo** (Partido do Povo Cubano). Esse partido havia surgido em 1947 como reação à corrupção do governo Grau San Martín e conquistava forte apoio popular, sendo visto como favorito para vencer em 1952. O golpe, apoiado pelos Estados Unidos, frustrou essas expectativas e deu início a uma fase de resistência.

2. REVOLUÇÃO CUBANA

2.1 A Luta armada

Com o golpe de 1952, setores que acreditavam na via eleitoral passaram a organizar a luta armada. A juventude universitária se destacou, e Fidel Castro assumiu papel central. Em 1953, liderou o assalto aos quartéis de Moncada e Bayamo, planejando desencadear uma insurreição.

A ação fracassou, resultando em mortes e prisões, mas Fidel, em sua defesa **A história me absolverá**, apresentou um programa revolucionário com **cinco leis**: restauração da Constituição de 1940, reforma agrária, participação nos lucros das empresas, direitos aos colonos da cana-de-açúcar e confisco dos bens obtidos pela corrupção.

2.2 Guerrilha rural

Apesar de preso, Fidel ganhou apoio popular e foi anistiado em 1955. Exilado no México, organizou o Movimento 26 de Julho,

FIGURA 3 - APOSTILA SOBRE A DITADURA MILITAR NO BRASIL (PARTE 2), P. 1.

	
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ	
CAMPUS BELÉM	
HISTÓRIA III	
Disciplina:	História III
Professor(a):	Raimundo Nogueira de Castro
Elaboração(s):	Sabrina Cardoso
Aluno(a):	
Tema: Ditadura Militar no Brasil	

TEXTO 4. DITADURA MILITAR NO BRASIL (PARTE 2)

OS GOVERNOS MILITARES E A REPRESSÃO

1. O GOVERNO CASTELO BRANCO

(1964-1967)

1.1 Mudanças, Atos Institucionais e censura

O governo Castelo Branco marcou o início da ditadura com forte repressão: autorizou prisões, interveio em sindicatos, cassou direitos políticos e fechou o Congresso. Criou o SNI e decretou os Atos Institucionais nº 2, 3 e 4, que instituíam eleições indiretas, extinguíram partidos e permitiram a elaboração da Constituição de 1967, que reforçou o poder do Executivo.

Em 1967, a Lei de Imprensa estabeleceu censura aos meios de comunicação. Na economia, o país alinhou-se aos Estados Unidos, abrindo espaço ao capital estrangeiro, o que incluiu o envio de tropas brasileiras à República Dominicana como apoio à intervenção norte-americana.

2. O GOVERNO COSTA E SILVA

(1967-1969)

Para a sucessão de Castelo Branco, o Alto Comando Militar indicou o ministro da Guerra, marechal Artur da Costa e Silva (1899-1969). Com a economia em crescimento e a manutenção do pagamento dos salários dos trabalhadores, surgiram greves, como a de Contagem (MG) e a de Osasco (SP). Esta foi reprimida brutalmente, com cerco policial, seguido da atuação dos soldados com metralhadoras e blindados. Ainda no início de seu governo, os protestos de rua contra o regime ditatorial se intensificaram. Políticos cassados pela ditadura, estudantes e trabalhadores de diversas categorias alararam.

A Frente Ampla, por exemplo, nasceu de uma aliança entre Carlos Lacerda, Juscelino Kubitschek e João Goulart, que buscavam reunir a oposição contra a ditadura. Costa e Silva decretou sua ilegalidade e proibiu suas atividades.

2.1 Luta estudantil

Em 1968, foram constantes as manifestações estudantis exigindo a redemocratização do Brasil. O governo respondeu aos protestos com repressão policial. Em março de 1968, o estudante **Edson Luís de Lima e Souto** foi assassinado durante a invasão militar de um restaurante universitário. Cerca de 50 mil pessoas acompanharam o trajeto até o cemitério, transformando o enterro em um ato político. Em outubro, foram presos centenas de estudantes e as lideranças do movimento universitário que participavam do XXX Congresso da UNE em Itaboraí, SP.



2.2 Ato Institucional nº 5 (AI-5)

O regime militar aprofundou o autoritarismo com o AI-5, decretado em 13 de dezembro de 1968, que permitiu o fechamento do Congresso, suspendeu o habeas corpus e eliminou garantias constitucionais, dando poder absoluto ao presidente. Seguiu-se o período



O terceiro e último aspecto é o estabelecimento das atividades em cada apostila, os estudantes necessariamente precisavam realizar as atividades propostas, que, em sua maioria, abordavam temáticas não diretamente trabalhadas, mas relacionadas ao conteúdo estudado, sobre as quais deveriam dissertar, ampliando sua capacidade de análise crítica e estabelecendo conexões mais profundas entre diferentes aspectos do conhecimento histórico.

Para o ano letivo de 2026, que começou recentemente, na turma do 2º ano de Recursos Pesqueiros, os conteúdos passaram novamente por adaptações e complementações aos livros didáticos, pela situação já exemplificada, a fim de assegurar maior clareza, contextualização e adequação.

Nesse processo, buscou-se aprofundar os textos, articulando-os tanto à formação geral quanto às especificidades do ensino técnico com o objetivo de dinamizar o aprendizado e estimular a participação dos alunos, como podemos verificar na Tabela 3. A qual demonstra um maior número de elementos que contribuíram para o paralelo feito a partir dessas fontes.

FIGURA 5 - ATIVIDADE PROPOSTA PARA 3º ANO DO ENSINO MÉDIO SOBRE DITADURA MILITAR (PARTE 2).

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ CAMPUS BELÉM HISTÓRIA III	
Disciplina:	História III
Professor(a):	Raimundo Nonato de Castro
Estagiário(a):	Sabrina Cardoso
Aluno(a):	
Tema:	Dinâmica Militar No Brasil

ATIVIDADE 4

REDACÇÃO - SOBRE O TEMA

TEXTO DE APOIO 1

Os períodos de crise ou irrupção de mobilizações políticas e culturais são sempre profícuos para o questionamento da ordem simbólica instaurada na linguagem e nas representações, ordem esta que, de acordo com BOURDIEU (2002), insiste em operar como algo natural e imutável, como se sempre tivesse existido. A violência simbólica exercida pela representação dominante requer a contrapartida de uma ação política que entre na disputa pela linguagem e pelas palavras, fazendo valer outra percepção de mundo que escape ao poder da maioria, ainda que toda definição não passe de construções provisórias e contraditórias.

É certo que a identidade não é uma realidade que se encaixa num programa congelado, num discurso único e estável. Por isso, a autodefinição coletiva é sempre um desafio, sempre um terreno de conflitos e contestações. De qualquer forma, parece fundamental que lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, transexuais, travestis, intersexuais, assexuais e todo amplo espectro das minorias indescendentes produzam as suas próprias representações como sujeitos que se recusam a ser apenas objetos do discurso alheio, que percebem a si mesmos e desejam falar de si de forma eminentemente múltipla.

CABRAL, J. R. Imorais e subversivos: censura a LGBTs durante a ditadura militar no Brasil. *Revista Periódicus*, [S. l.], v. 1, n. 4, p. 127-150, 2016. DOI: 10.9771/peri.v1i4.15428. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/15428>. Acesso em: 28 nov. 2025.

TEXTO DE APOIO 3

Com um amplo diagnóstico das vítimas da LGBTIfobia no Brasil, o dossiê indica que, de janeiro e dezembro do ano passado, 273 pessoas LGBTIA+ morreram de forma violenta, mantendo o Brasil como o país que mais mata LGBTIA+ no mundo. A representante da Diretoria de Promoção e Defesa das Pessoas LGBTIQIA+ do MDHC, Danielle Brígida, afirmou que ter conhecimento desses dados reforça a importância de criar políticas públicas para proteger essa população.

Os números indicam que a população de travestis e mulheres trans representou 58,24% do total de mortes (159); os gays, representaram 35,16% dos casos (96); homens trans e pessoas transmasculinas 2,93% dos casos (oito mortes); mulheres lésbicas correspondem a 2,93% das mortes (oito casos); pessoa bissexuais representam 0,37% (uma morte); e as pessoas identificadas como outros segmentos correspondem a 0,37%, também com uma morte.

Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC). Dossiê apresentado ao MDHC indica 273 mortes de LGBTQIA+ no Brasil, em 2022. gov.br, 16 maio 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/mayo/dossie-apresentado-ao-mdhc-indica-273-mortes-de-lgbtqi-no-brasil-em-2022>. Acesso em: 29 de nov. 2025.

Com base no texto, elabore uma redação com o seguinte tema proposto: ***Ditadura Militar no Brasil e a repressão às identidades sexuais e de gênero: desafios para o reconhecimento e a proteção dos direitos LGBTQIAPN+ na contemporaneidade.***

TEMÁTICA	TIPOS DE MATERIAIS ELABORADOS	LITERATURA OU PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS	DATA DA APLICAÇÃO
Formação dos Estados Modernos Nacionais	Texto didático, slides e atividade.	—	03/03/2026
O reino Inglês: Revolução Inglesa	Texto didático, slides e atividade.	“A Guerra dos Tronos”; “Trono de Vidro”; “O Senhor dos Anéis”	10/03/2026
As grandes navegações: o pioneirismo português	Texto didático, slides e atividade.	“Os Lusíadas”; “One Piece”	17/03/2026
As grandes navegações: os espanhóis	Texto didático, slides e atividade.	“Apocalypso”	24/03/2026
Astecas	*	—	07/04/2026
Incas	Texto didático, slides e atividade.	“A Nova Onda do Imperador”	14/04/2026
Legenda:			
*	Material não elaborado		
—	Recurso não utilizado		

126

A associação com os conteúdos da disciplina de História e o uso de referenciais da *cultura pop*, gerou envolvimento maior na turma. Essa prática em sala de aula demonstra que aprender e ensinar não é apenas um ato em que o professor é o único detentor do saber, mas também que todos os envolvidos no processo de aprendizagem são atingidos, dessa forma, coisas cotidianas podem dialogar efetivamente com assuntos longínquos desde que esclarecidos pelo docente para que não se cometa anacronismo.

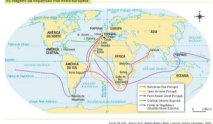
A inserção de obras da *cultura pop* e da literatura como suporte didático, como “A Guerra dos Tronos”, “O Senhor dos Aneis”, “One Piece” e de filmes como “O que é isso Companheiro?” e “Apocalypto” visavam uma aproximação ao conteúdo histórico que casasse com o universo dos estudantes, o que funcionou bastante, com muita cautela, o engajamento da turma se fez positivo, pois as aulas ficaram mais dinamizadas, mas é claro que nem todas as turmas nos permitem fazer esse tipo de metodologia nas discussões, algumas funcionam, outras não, depende muito de como os alunos absorvem essas propostas e do ambiente escolar.

FIGURA 6 - APOSTILA SOBRE AS GRANDES NAVEGAÇÕES: O PIONEIRISMO PORTUGUÊS, P. 1.

		INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ CAMPUS BELÉM HISTÓRIA III	
Disciplina:	História II	2º Ano	Turma:
Professor(a):	Raimundo Nogueira de Castro		
Estagiário(a):	Dener Pantoja, Sabrina Cardoso		
Aluno(a):			
Tema: As Grandes Navegações: O pioneirismo português			

TEXTO 3. AS GRANDES NAVEGAÇÕES: O PIONEIRISMO PORTUGUÊS

1. EXPANSÃO MARÍTIMA EUROPEIA



1. 1 O mundo no início do século XVI

No começo do século XVI, o mundo era composto por diversas civilizações importantes. Entre elas estavam a China, a Europa cristã, o Império Turco Otomano, regiões africanas com forte influência islâmica no norte e vários reinos ao sul. Na Índia, o Sultanato de Dêlhi estava prestes a ser substituído pelo Império Grão-Mogol, que era islâmico, mas relativamente tolerante ao hinduísmo. No Sudeste Asiático, a cidade comercial de Malaca possuía grande influência regional. Na América, destacavam-se os impérios inca e asteca, alguns desses lugares eram desconhecidos até o século XVI com as grandes navegações.

1. 2 Crises europeias no final da Idade Média

Entre os séculos XIV e XV, a Europa enfrentou diversas crises, como a Guerra dos Cem Anos, a peste negra e problemas na produção agrícola que causaram fome. Essas dificuldades reduziram a população, interromperam rotas comerciais e enfraqueceram a economia.

1. 3 Caminho para as Grandes Navegações

A oferta de moeda se limitava cada vez mais na Europa, pois os metais preciosos eram desviados para o Oriente, em troca de **especiarias** e outros **artigos de luxo**, e as minas de **ouro** e **prata** do continente europeu se esgotavam. A **falta** de moeda prejudicou ainda mais o comércio.

• **Especiarias:** *artigo de luxo geralmente de origem vegetal, utilizado como corante, tempero ou remédio, tais quais: pimenta, cravo, canela, gengibre.*

Além disso, o monopólio da lucrativa **rota mediterrânea das especiarias**, exercido pelas cidades **italianas**, especialmente **Veneza**, restringia a possibilidade de lucros de outras cidades europeias.

Os comerciantes de Gênova e Veneza compravam os produtos orientais nos portos de Constantinopla, Trípoli, Alexandria e Túnis e os revendiam na Europa Ocidental por preços altos, controlando as rotas do mar Mediterrâneo.

Esses fatores levaram o grupo mercantil europeu em formação a buscar novas alternativas para expandir o comércio. Uma delas foi a **navegação atlântica**, que originou o processo de expansão marítima europeia, conhecido como **Grandes Navegações**.

1. 4 Caminho para as Grandes Navegações

À empreitada de enfrentar a desconhecida navegação no oceano Atlântico exigia grandes investimentos, que estavam muito além das possibilidades de qualquer cidade europeia isoladamente.

• **Grandes Navegações** é o termo usado para designar o ciclo de viagens marítimas de longa distância realizadas pelos europeus, principalmente portugueses e espanhóis.

Por isso, a expansão marítima só foi possível onde havia um **território unificado**

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na *figura 6*, vemos outra apostila, que foi discutida com os alunos do 2º ano, detalhada e estruturada com o objetivo elencado, no qual pesquisa, produção e prática se mesclam em um único documento, enquanto na *figura 7*, está o material feito em slides com a utilização do CANVA¹⁴, um recurso muito simples de ser utilizado para o desenvolvimento de apresentações, um outro material didático que foi feito com o resumo dos textos elaborados e com imagens anexadas nele.

FIGURA 7 - APRESENTAÇÃO EM SLIDES SOBRE AS GRANDES NAVEGAÇÕES: O PIONEIRISMO PORTUGUÊS, SLIDES 1.



Fonte: Elaborada pelos autores.

FIGURA 8 - APRESENTAÇÃO EM SLIDES SOBRE AS GRANDES NAVEGAÇÕES: O PIONEIRISMO PORTUGUÊS, SLIDES 2.



Fonte: Elaborada pelos autores.

14 O Canva é uma ferramenta digital que permite criar materiais visuais de forma simples e prática. Muito usada na educação, possibilita a produção de apresentações, cartazes e conteúdos didáticos, contribuindo para tornar o ensino mais atrativo e dinâmico.

Assim sendo, todos os materiais apresentados neste relato foram criados com a intenção de orientar os alunos a uma compressão mais adequada e simples dos mais diversos assuntos relacionados à disciplina de História. Fazendo jus ao elemento que citamos na introdução deste relato, a formação docente, cuja característica depende muito da instituição, mas que sempre mantém suas próprias identidades, e que fazem parte do que é ser professor, e que compõem nossas produções e estratégias pedagógicas e didáticas, bem como a exploração do saber histórico e de como transmitir isso em sala de aula por meio de recursos como a Literatura e as produções audiovisuais que se mostraram mais do que úteis, mas grandes complementadoras do ato de ensinar.

Considerações finais

O processo de desenvolvimento de materiais didáticos para os anos finais do ensino médio aqui apresentado é um relato pautado nas convicções sobre aquilo que se propõe ao aluno, oferecendo-lhe suporte através de um material articulando a interdisciplinaridade, da literatura ao cinema, capaz de realizar uma correlação entre presente e passado, para que o aluno não seja apenas um receptáculo de informações, mas que participe ativamente do processo de ensino-aprendizagem e que seja capaz de construir conhecimentos de forma crítica, reflexiva e autônoma, tornando-se sujeito na ação educativa que leve em consideração seus conhecimentos.

Em síntese, é possível dialogar com outras perspectivas com cautela, como foi argumentado e apresentado aqui, mas também isso só é possível quando nossas ações didáticos-pedagógicas forem, também, voltadas a uma educação como prática libertadora, que pense no currículo, bem como também no processo de formação do conhecimento histórico dentro das salas de aula.

REFERÊNCIAS

Livros didáticos:

COTRIM, Gilberto. **História global**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 2 e 3;

PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **#Contato: História**. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018. v. 2 e 3;

VAINFAS, Ronaldo. **História 2 e 3: ensino médio**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016;

VICENTINO, Cláudio; LAVORATO JÚNIOR, Cláudio Saverio. **Olhares da história: Brasil e mundo**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2016. v. 2 e 3.

Literatura utilizada:

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1890.

CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

COLLINS, Suzanne. **Jogos vorazes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

MARTIN, George R. R. **A guerra dos tronos**. Rio de Janeiro: LeYa, 2010.

ODA, Eiichiro. **One Piece**. Tóquio: Shueisha, 1997.

TOLKIEN, J. R. R. **O Senhor dos Anéis: A Sociedade do Anel**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Longas-metragens ou produções audiovisuais:

BARRETO, Bruno (dir.). *O que é isso, companheiro?* Brasil: Columbia Pictures/20th Century Fox, 1997.

GIBSON, Mel (dir.). *Apocalypto*. Estados Unidos: Touchstone Pictures/Icon Productions, 2006.

DINDAL, Mark (Dir.). *A nova onda do imperador* (*The Emperor's New Groove*). Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2000.

MENDES, Sam (Dir.). *1917*. Reino Unido; Estados Unidos: Universal Pictures, 2019.

Bibliografia:

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BORGES, Prof. Dr. Valdeci Rezende. História e Literatura: Algumas Considerações. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 94–109, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/28658>. Acesso em: 13 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CARNEIRO, Maristela. **Materiais didáticos para o ensino de História**. Metodologia do ensino de história. 1. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2017. p. 123–125.

GUIMARÃES, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexos e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 52.

LIA, Cristine Fortes; COSTA, Jéssica Pereira da; MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. A produção de material didático para o ensino de História. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, edição especial, ago. 2013, p. 40–41.

LIMA, Maria. **Consciência histórica e educação histórica**: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza et al. (org.). **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p. 67.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi; KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.; 8. reimp. -Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 150.

MAJESTADES AFRICANAS: CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DE UM PRODUTO PEDAGÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Gilvan Maciel Gomes¹
Hana Karoline Santos Da Silva²
Maria Helena Fontes Pereira³

Introdução

A história da África, quando abordada no ensino básico, ainda é frequentemente reduzida a narrativas sobre escravidão e colonização, perpetuando estereótipos que reforçam uma visão eurocêntrica. Esse cenário contraria os objetivos da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, buscando valorizar as contribuições dos povos africanos à formação da sociedade brasileira e promover uma educação antirracista. Nesse contexto, materiais pedagógicos que ampliem a visão sobre a África, destacando sua diversidade cultural, histórica e política, são ferramentas essenciais para desconstruir preconceitos e incentivar o pensamento crítico.

Foi com essa perspectiva que desenvolvemos o produto educacional “Majestades Africanas: Redescobrimo a História da África”, durante a disciplina “PCC VII – História E Ensino Para As Relações Étnico-Raciais”, ministrada pela professora Karla Leandro Rascke, no curso de História da Unifesspa. O material é composto por um guia didático e o jogo de tabuleiro “Rota Africana”, ambos projetados para trabalhar com estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. A escolha do nome “Majestades Africanas” reflete nosso compromisso com

1 Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

2 Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

3 Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

uma abordagem decolonial⁴, reconhecendo a diversidade de títulos utilizados para designar lideranças africanas, como Faraó⁵ e Mansa, evitando a repetição de termos eurocêntricos como “Rei” e “Rainha”.

A proposta pedagógica do produto prioriza uma visão ampliada e positiva sobre o continente africano, destacando as trajetórias de grandes líderes, como Mansa Musa⁶, Cleópatra e Nelson Mandela, bem como conceitos históricos relevantes, como apartheid e diáspora⁷. Além disso, o material foi concebido de forma acessível, incorporando um glossário de termos essenciais e atividades interativas, o que favorece a compreensão dos temas e aproxima os estudantes do conteúdo de maneira lúdica e reflexiva.

A aplicação do produto ocorreu durante a intervenção do estágio supervisionado IV, em uma turma do 7º ano, como parte do evento DCONAT – Dia da Consciência Negra Anísio Teixeira⁸. Essa experiência prática revelou o potencial do jogo para engajar os estudantes e promover discussões significativas sobre a história africana, desconstruindo estereótipos e enriquecendo o imaginário coletivo com perspectivas mais inclusivas e críticas.

Este artigo apresenta o processo de produção e a aplicação de “Majestades Africanas”, destacando os resultados alcançados e os desafios enfrentados. Argumentamos que o uso de materiais pedagógicos interativos, alinhados a uma pedagogia antirracista, contribui não apenas para o fortalecimento da autoestima dos estudantes, mas também para a luta contra o racismo estrutural⁹, reafirmando a educação como um instrumento de transformação social.

4 A decolonialidade refere-se a um movimento teórico e prático que busca descolonizar as estruturas de poder, conhecimento e cultura que foram impostas pelo colonialismo europeu. Em vez de simplesmente rejeitar o colonialismo, o decolonialismo busca reconquistar e valorizar conhecimentos, saberes e práticas culturais não-europeus, especialmente das populações indígenas e africanas.

5 O termo “faraó” é utilizado para designar os monarcas do antigo Egito, sendo um título real associado à autoridade e ao poder. Cleópatra, famosa monarca egípcia, foi uma das últimas faraós da dinastia ptolemaica, mas, ao contrário de outros monarcas, o título de faraó referia-se à sua posição de governante, não a um nome pessoal. Ela também foi conhecida por sua habilidade política e por suas alianças com líderes romanos.

6 Mansa Musa (1280–1337) foi o imperador do Mali, conhecido por sua imensa riqueza e pelo impacto cultural e econômico de seu reinado na África Ocidental.

7 A Diáspora Africana se refere ao deslocamento forçado de milhões de africanos durante os períodos de escravidão transatlântica e a consequente dispersão de suas culturas, línguas e tradições para as Américas e outras partes do mundo. Esse fenômeno gerou uma riqueza de contribuições culturais, artísticas e sociais, ainda que muitas vezes invisibilizadas.

8 O DCONAT – Dia da Consciência Negra Anísio Teixeira - é um evento realizado anualmente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Anísio Teixeira, em Marabá - PA, com o objetivo de promover discussões e atividades voltadas para a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

9 Racismo estrutural refere-se à normalização e perpetuação do racismo por meio de instituições, políticas e práticas que mantêm desigualdades raciais de forma sistêmica.

Fundamentação Teórica

A educação básica brasileira enfrenta o desafio de incluir uma abordagem plural e inclusiva sobre a história da África e da diáspora africana. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 foi um marco nesse processo, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis da educação básica. Essa legislação visa combater o racismo ao valorizar as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira. Conforme Gomes (2017), a implementação dessa lei requer mudanças curriculares que rompam com as perspectivas eurocêtricas, garantindo que os estudantes tenham acesso a uma visão mais abrangente e inclusiva da história.

A abordagem eurocêntrica predominante no ensino da história africana reduz o continente à narrativa da escravidão e da colonização, apagando suas ricas tradições culturais, científicas e políticas. O eurocentrismo¹⁰, segundo Quijano (2005), está atrelado à colonialidade do poder, ou seja, à estrutura de dominação que se mantém mesmo após o fim do colonialismo¹¹ formal. No contexto educacional, isso se traduz na invisibilização de personagens e conquistas africanas, o que perpetua estereótipos negativos e limita a compreensão dos estudantes sobre a diversidade e a complexidade da história africana.

Para enfrentar essas limitações, é necessário adotar práticas pedagógicas decoloniais que rompam com as epistemologias hegemônicas. Uma abordagem decolonial, de acordo com Walsh (2019), busca valorizar os saberes produzidos pelos povos historicamente marginalizados, desafiando as hierarquias impostas pelo colonialismo. No caso da história africana, isso implica a valorização de lideranças como Mansa Musa, Cleópatra e Nelson Mandela, que exemplificam a riqueza política, econômica e cultural do continente, apresentando referências positivas para os estudantes.

Além disso, a utilização de metodologias ativas e materiais lúdicos tem se mostrado uma estratégia eficaz para o ensino de história. Conforme Moran (2015), os jogos e atividades interativas estimulam a participação dos alunos,

10 O termo eurocentrismo descreve uma visão de mundo que coloca a cultura e os valores europeus como padrões universais e superiores, frequentemente marginalizando ou subestimando outras culturas, especialmente as africanas, indígenas e asiáticas (Hall, 1992). No contexto da educação, desafiar o eurocentrismo significa promover uma educação mais inclusiva e diversa, que reconheça e valorize as contribuições de diferentes culturas.

11 O colonialismo foi o processo de dominação e exploração de territórios e povos não europeus, realizado pelas potências europeias a partir do século XV até o século XX. Esse processo teve um impacto profundo e duradouro nas sociedades colonizadas, alterando suas estruturas sociais, políticas e culturais de forma a beneficiar os colonizadores (Fanon, 1961).

favorecem o aprendizado significativo e criam um ambiente mais inclusivo. Esses materiais são especialmente importantes em temáticas complexas, como a história africana, pois promovem o engajamento e permitem aos estudantes construir conhecimento de forma colaborativa e crítica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹² também reconhece a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam o combate ao racismo. Segundo o documento (BRASIL, 2018), é essencial que os conteúdos abordem as contribuições das culturas africanas e afro-brasileiras, de forma a construir uma educação voltada para a cidadania e a inclusão social. Nesse sentido, o produto educacional “Majestades Africanas” dialoga diretamente com as diretrizes da BNCC, ao apresentar um material que valoriza a história africana por meio de uma abordagem inovadora e acessível.

Por fim, o uso de jogos pedagógicos, como o “Rota Africana”, é uma estratégia que não apenas reforça o conteúdo, mas também promove o desenvolvimento de habilidades como o trabalho em equipe, a empatia e o pensamento crítico. Gouveia et al. (2007) destacam que a ludicidade no ensino estimula o protagonismo estudantil e contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo. Assim, a aplicação de materiais interativos, como “Majestades Africanas”, se mostra alinhada às demandas contemporâneas de uma educação antirracista e transformadora.

Da ideia à prática: o processo de criação do produto educacional

A elaboração do produto educacional “Majestades Africanas: Redescobrimos a História da África” teve início na disciplina “PCC VII – História e Ensino para as Relações Étnico-Raciais”, ministrada pela professora Karla Leandro Rascke, como parte de uma avaliação que exigia a criação de um material pedagógico voltado às relações étnico-raciais. Nesse contexto, os discentes Gilvan Maciel Gomes, Hana Karoline Santos da Silva e Nemuel Silva da Silva idealizaram um guia didático destinado a professores e estudantes do Ensino Fundamental II, com o objetivo de destacar figuras históricas africanas e desconstruir narrativas eurocêntricas que predominam no ensino de história.

12 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento normativo que define os conhecimentos, habilidades e competências que devem ser desenvolvidos ao longo da educação básica no Brasil. Ela orienta as práticas pedagógicas e estabelece diretrizes para o ensino no país, visando garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, desde a educação infantil até o ensino médio.

O guia didático foi pensado em duas versões. A primeira, direcionada aos professores, incluem orientações pedagógicas alinhadas às habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), oferecendo sugestões de atividades práticas para aplicação em sala de aula. A segunda versão, voltada para os estudantes, apresenta resumos acessíveis sobre as biografias de líderes como Mansa Musa, Cleópatra e Nelson Mandela, além de um glossário com termos relacionados à história africana, como apartheid, diáspora e colonialismo, fundamentados em autores como Harris (1994) e Stuart Hall (2006).

Para a construção do conteúdo, a equipe utilizou obras de referência, como *História da África Negra* de Joseph Ki-Zerbo (1998) e *A Enxada e a Lança: A África antes dos Portugueses* de Alberto da Costa e Silva (1996), que oferecem uma perspectiva decolonial sobre a história africana. Além disso, o projeto “Biografia de Mulheres Africanas” da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi uma fonte valiosa para a pesquisa sobre lideranças femininas africanas, ampliando a diversidade de referências incluídas no guia.

A escolha do nome “Majestades Africanas” reflete uma preocupação com a diversidade de lideranças africanas e evita o uso de termos eurocêntricos, como “rei” ou “rainha”, respeitando as especificidades culturais e históricas do continente. Essa decisão alinha-se às discussões teóricas decoloniais, como as propostas por Walsh (2009), que destacam a necessidade de desestabilizar as categorias de poder impostas pelo colonialismo.

Além do guia didático, foi desenvolvido o jogo de tabuleiro “Rota Africana”, pensado como uma ferramenta lúdica de ensino que engaja os estudantes por meio de desafios e perguntas relacionadas ao conteúdo do guia. O jogo permite aos participantes percorrerem um percurso que explora conhecimentos gerais e históricos sobre o continente africano, oferecendo uma experiência que vai além das narrativas tradicionais de colonização e escravidão.

O processo de produção contou ainda com o acréscimo de um glossário, sugerido pelo orientador de estágio, para facilitar a compreensão de termos menos usuais no vocabulário dos estudantes. Com isso, o produto educacional foi estruturado como um material acessível e abrangente, contribuindo para uma educação antirracista que valoriza as histórias e as contribuições dos povos africanos.

Do papel à prática: a experiência em sala de aula

A aplicação do produto educacional ocorreu durante o Estágio Supervisionado IV, em uma intervenção realizada pelos discentes Maria Helena e Nemuel Silva, na Escola Estadual que sediava o projeto “2º DCONAT – Dia da Consciência Negra Anísio Teixeira”. O contexto do evento, voltado para celebrar a cultura africana e afro-brasileira, proporcionou o ambiente ideal para a intervenção, alinhando-se à proposta pedagógica do guia e do jogo de tabuleiro.

Antes da intervenção, os discentes buscaram adaptar o material produzido anteriormente, com ajustes que tornaram o conteúdo mais acessível à realidade dos estudantes do 7º ano. Essa etapa envolveu a revisão do guia didático e a inclusão de atividades complementares, como o jogo “Rota Africana”, que foi apresentado como uma proposta prática e interativa para os estudantes. O jogo promoveu um aprendizado lúdico, com perguntas que abordavam não apenas questões históricas, mas também percepções dos alunos sobre o continente africano, incentivando reflexões críticas.

A intervenção foi realizada em um formato dinâmico, envolvendo a introdução do tema com base no guia didático e a participação ativa dos estudantes no jogo de tabuleiro. Durante a atividade, os alunos responderam a perguntas relacionadas a figuras históricas africanas e conceitos presentes no glossário, como “diáspora” e “resistência”, demonstrando interesse e engajamento. Como ressaltado por Moran (2015), metodologias ativas como essa promovem maior interação e protagonismo dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo.

A escolha do tema foi fortemente influenciada pelo calendário escolar e pelo contexto do DCONAT, que já abordava questões ligadas à Consciência Negra. A data, instituída oficialmente pela Lei nº 12.519/2011, é um marco para a reflexão sobre as contribuições dos afrodescendentes à sociedade brasileira e a luta contra o racismo. Nesse sentido, a intervenção buscou fortalecer as discussões promovidas pela escola, ampliando a compreensão dos estudantes sobre a diversidade e a riqueza da história africana.

Os resultados da aplicação foram observados na participação ativa dos alunos, que demonstraram curiosidade e entusiasmo durante o jogo. Além disso, o uso do glossário e as perguntas desafiadoras do “Rota Africana” permitiram que os estudantes se familiarizassem com novos conceitos e desenvolvessem uma visão mais ampla sobre o continente africano. Como destaca Freire (1996),

a educação deve ser um processo dialógico, que permita aos educandos construir conhecimento de maneira crítica e reflexiva, o que foi evidente durante a intervenção.

Apesar do sucesso da aplicação, o processo também revelou desafios, como o tempo limitado para a atividade devido ao cronograma escolar e a necessidade de adaptação do jogo para diferentes realidades escolares. Esses aspectos reforçam a importância de pensar em estratégias pedagógicas flexíveis e alinhadas às demandas do ensino básico, especialmente em temáticas complexas como as relações étnico-raciais.

Por fim, a experiência demonstrou que o uso de materiais pedagógicos interativos e decoloniais, como o guia didático “Majestades Africanas” e o jogo “Rota Africana”, é uma ferramenta eficaz para promover a valorização da história africana e o combate ao racismo estrutural nas escolas, contribuindo para uma educação mais inclusiva e transformadora.

Entre jogo e história: resultados e reflexões

A recepção dos alunos ao jogo *Rota Africana* foi extremamente positiva. A escolha de realizar a atividade fora da sala de aula, no laboratório de informática, criou um ambiente descontraído que favoreceu a interação e participação dos estudantes. O layout do espaço, com as mesas organizadas de forma centralizada para comportar o tabuleiro, e a utilização de elementos visuais como bandeiras e miniaturas, ajudaram a captar o interesse inicial da turma. Como observado por Moran (2015), metodologias que fogem da estrutura tradicional de ensino tendem a aumentar a motivação e o engajamento dos alunos, algo claramente perceptível durante a intervenção.

A dinâmica do jogo, com grupos representando países africanos e competindo em desafios e perguntas, gerou um ambiente colaborativo e, ao mesmo tempo, competitivo de forma saudável. Alguns alunos demonstraram timidez no início, mas foram incentivados pelos colegas, demonstrando como atividades lúdicas podem ser um espaço para a superação de barreiras interpessoais e sociais. Freire (1996) enfatiza que o diálogo e a interação são essenciais para a construção do conhecimento, algo que se refletiu no entusiasmo crescente dos participantes à medida que o jogo progredia.

Um dos aspectos mais impactantes da intervenção foi a apresentação de figuras históricas africanas e a ênfase em suas contribuições e lideranças. Isso

permitiu que os estudantes começassem a desconstruir estereótipos frequentemente perpetuados sobre a África como um continente homogêneo ou marcado apenas por histórias de colonização e escravidão. Ki-Zerbo (2010) e Costa e Silva (1996), cujas obras serviram de base para o guia didático, reforçam a importância de destacar as ricas e diversas histórias africanas como meio de combater o eurocentrismo.

Durante o jogo, os alunos tiveram a oportunidade de acessar o material didático e responder questões que exploravam temas como a liderança de rainhas e reis africanos, a diversidade cultural e as inovações do continente. Essa abordagem, que valoriza as conquistas e a resistência das populações africanas, contribuiu para ampliar a percepção dos estudantes sobre a importância histórica e cultural da África. Como destaca Walsh (2019), trabalhar com uma perspectiva decolonial não só amplia horizontes, mas também valoriza epistemologias que foram historicamente marginalizadas.

A intervenção também teve reflexos significativos na percepção histórica dos estudantes. Ao longo do jogo, os desafios e perguntas estimularam uma visão mais ampla e crítica sobre o continente africano, incentivando os alunos a questionarem narrativas tradicionais. Essa experiência ajudou a construir uma consciência histórica mais alinhada com os princípios de uma educação antirracista, como preconizado pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

Um momento marcante foi a necessidade de intervir durante o desafio de simular uma troca comercial, quando os estudantes associaram a prática à escravidão. Essa situação revelou a persistência de concepções equivocadas e reforçou a importância de utilizar o jogo como ferramenta para corrigir essas visões, promovendo uma abordagem ética e crítica sobre o passado. Como observa Hall (2006), a história e a identidade são construídas em contextos culturais, e revisitar essas narrativas é essencial para promover mudanças de percepção.

Além disso, os estudantes demonstraram interesse e entusiasmo ao explorar aspectos culturais, como danças e tradições africanas. Embora tenha havido algumas imprecisões, como a associação da capoeira à cultura africana de forma direta, o momento foi reconhecido como uma oportunidade de aprendizado. Isso reforça a ideia de que o erro, quando tratado de forma construtiva, é parte essencial do processo educacional.

O impacto do jogo foi além do engajamento e da aprendizagem imediata. A atividade também contribuiu para fortalecer a autoestima dos estudan-

tes, especialmente os negros, ao apresentá-los como descendentes de civilizações africanas que tiveram papel significativo na história global. Segundo Freire (1996), a educação tem o poder de transformar realidades quando está enraizada no respeito e na valorização da identidade cultural dos educandos.

Essa abordagem, centrada em uma perspectiva antirracista, é crucial para desconstruir as hierarquias culturais impostas pelo eurocentrismo. Ao destacar histórias de resistência e protagonismo, o produto educacional ajudou a construir um senso de pertencimento e valorização entre os alunos. Como argumenta Scott (2000), o reconhecimento das histórias de resistência é fundamental para deslegitimar narrativas hegemônicas e promover a emancipação social.

Por fim, a intervenção demonstrou que o ensino de história numa perspectiva antirracista pode ser tanto transformador quanto prazeroso. A interação lúdica, o aprendizado colaborativo e a desconstrução de preconceitos evidenciam o potencial de metodologias inovadoras para transformar a sala de aula em um espaço de construção de conhecimento e cidadania crítica. Assim, a experiência reforça o papel do professor como mediador e facilitador no processo de ensino-aprendizagem, conforme preconizado por Moran (2015) e outros teóricos da educação.

Considerações Finais

A produção e aplicação do produto educacional “Majestades Africanas: Redescobrimo a História da África” representa um passo significativo na promoção de uma educação antirracista e inclusiva. Ao longo deste processo, foi possível observar a importância de valorizar as narrativas e contribuições dos povos africanos, que historicamente foram marginalizadas no ensino tradicional. A elaboração do guia didático e do jogo de tabuleiro “Rota Africana” não apenas enriqueceu o conteúdo abordado em sala de aula, mas também proporcionou uma experiência de aprendizado mais dinâmica e interativa para os estudantes.

A aplicação do produto educacional durante o evento DCONAT – Dia da Consciência Negra Anísio Teixeira demonstrou o potencial dessas ferramentas pedagógicas em engajar os alunos e fomentar discussões significativas sobre a história africana. Através de metodologias ativas e lúdicas, os estudantes puderam explorar aspectos culturais, refletir sobre suas identidades e desenvolver um senso de pertencimento, especialmente aqueles que se identificam como descen-

dentes de civilizações africanas. Essa abordagem não apenas fortaleceu a autoestima dos alunos, mas também contribuiu para a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade.

Além disso, a experiência reforçou a necessidade de uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. A implementação dessas legislações é fundamental para garantir que os estudantes tenham acesso a uma visão mais abrangente e inclusiva da história, rompendo com as narrativas eurocêntricas que predominam no ensino.

Em suma, a produção e aplicação do “Majestades Africanas” não apenas contribuiu para a formação de uma consciência crítica entre os alunos, mas também reafirmou o papel da educação como um instrumento de transformação social. Ao promover uma abordagem antirracista, estamos não apenas educando, mas também empoderando as novas gerações a reconhecer e valorizar a riqueza cultural e histórica do continente africano, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

COSTA E SILVA, Alberto da. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses.** 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOUVEIA, João; OLIVEIRA, Alípio; MACHADO, Carolina; RODRIGUES, Cláudia; MIRANDA, Cristiane. **Métodos, técnicas e jogos pedagógicos: recurso didático para formadores**. 2007. Repositório ESEPF. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2355>. Acesso em: 14 jan. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARRIS, J. E. Introduction; In: **Global dimensions of the African Diaspora**. Harvard University Press, 1994.

KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África**. Brasília: UNESCO, Secad/ MEC, UFSCar, 2010.

KI-ZERBO, Joseph. **História da África Negra**. Lisboa: Europa-América, 1998.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2015, p. 25-42.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018. **Dossiê: O estudo da África Antiga: perspectivas de investigação**, v. 10, p. 1-15, jul.-dez. 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SCOTT, James. **Los Dominados y el Arte de la Resistencia: discursos ocultos**. México: Era, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Biografia de Mulheres Africanas**. Porto Alegre: UFRGS, 2018-2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/africanas/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial**. Revista da Faculdade de Direito de Pelota, v. 5, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FEITIÇARIA NO GRÃO-PARÁ (1763 – 1769)

Victor Shaid Melo¹

Introdução

A crença na feitiçaria e em práticas sobrenaturais permeia diversas culturas ao longo da história, assumindo contornos peculiares em cada contexto geográfico e temporal. No Grão-Pará, durante o século XVIII, essa crença interagiu de forma complexa com a presença do Tribunal do Santo Ofício, ou Inquisição, uma instituição que buscava extirpar heresias e desvios de conduta religiosa em terras católicas. Este artigo propõe-se a analisar a percepção e representação cultural da feitiçaria na região do Grão-Pará no período de 1763 a 1769, um recorte temporal significativo dentro do contexto pombalino e da atuação inquisitorial na Amazônia.

A chegada da Inquisição ao Grão-Pará, embora não se manifestasse com o rigor e a intensidade observados em outras partes do Império português, deixou marcas profundas na sociedade local. A caça às bruxas, ou a perseguição a indivíduos acusados de práticas mágicas e hereges, revelava não apenas o zelo religioso, mas também as tensões sociais, culturais e econômicas da época. Compreender como a feitiçaria era percebida e tratada pela sociedade local, e como a Inquisição intervinha nesse cenário, é fundamental para desvendar as nuances da cultura amazônica e sua identidade regional.

Este estudo busca, portanto, explorar a narrativa de mitos e lendas que envolviam figuras sobrenaturais e suas conexões com a feitiçaria no Grão-Pará setecentista. Além disso, pretende-se discutir a atuação da Inquisição na Amazônia, examinando os métodos empregados para identificar e julgar suspeitos, bem como os efeitos sociais, culturais e econômicos dessa presença. Por fim, para contextualizar a persistência dessas crenças, será apresentado um breve relato contemporâneo de uma bruxa amazônica, evidenciando a continuidade

¹ Graduação em História – Licenciatura em História -Licenciatura pela Universidade da Amazônia – UNAMA. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9480326027532658> ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4431-3698>

de certas tradições culturais e simbólicas. A relevância deste trabalho reside na contribuição para a valorização e preservação das tradições culturais amazônicas, destacando a feitiçaria como um elemento intrínseco do patrimônio cultural imaterial da região.

Inquisição na Amazônia (1763 – 1769) – Feiticeiras e hereges no Grão-Pará

No período pombalino do Brasil colonial, a Inquisição exerceu sua autoridade de maneira marcante e muitas vezes brutal. O Grão-Pará foi palco de importantes acontecimentos relacionados ao Santo Ofício, que deixaram marcas indeléveis na história da região (Mattos, 2012). No decorrer do artigo veremos a abordagem sobre as denúncias e confissões práticas mágicas relatadas ao santo ofício em sua última visitação na América Portuguesa, realizada no Estado do Grão Pará, na segunda metade do século XVIII (1763 – 1769).

A atuação da Inquisição no Grão-Pará, especialmente no período de 1763 a 1769, foi parte de um esforço mais amplo do Santo Ofício para manter a ortodoxia católica nas colônias portuguesas. Embora não houvesse um tribunal permanente em Belém do Pará, a presença de comissários e visitadores permitia a coleta de denúncias e o encaminhamento de casos suspeitos para o Tribunal de Lisboa. Este período é particularmente relevante devido ao fortalecimento do poder pombalino e suas reformas, que, paradoxalmente, coexistiam com a continuidade da atuação inquisitorial.

Em 1536, a inquisição portuguesa foi oficialmente instituída. O tribunal de Lisboa era responsável pelo controle dos territórios sob sua jurisdição e dos domínios das colônias de Portugal. Portanto, na América portuguesa, a inquisição não instaurou tribunais, o único tribunal instaurado no além-mar funcionaria em Goa, nas Índias (Suris, Silva, 2021, p. 326).

O principal grupo representantes do catolicismo no Brasil foram os jesuítas. Encarregados com a missão de catequização dos nativos acabaram por promover as bases da organização eclesiástica na colônia. Inicialmente, sujeito ao bispado, o da Bahia criado em 1551, a vigilância clerical sobre a moral e os atos praticados pelos fiéis não tinham a mesma constância e intensidade que a metrópole (Suris, Silva, 2021, p. 326).

Os religiosos que eram enviados à colônia não tinham preparo e nem a moral esperada pelo corpo eclesiástico para ensinar a fé católica. Deve se levar

em consideração também o fato de que alguns representantes do catolicismo foram enviados à colônia como forma de punição por obterem má fama nos locais por onde atuaram ou até mesmo por cumprirem degredo, na quase totalidade dos casos, culpas de atos sexuais (Assis, 2008, p. 2), O santo ofício ao longo de sua atuação, perseguiu todos os tipos de crimes e práticas que consideravam heresia².

Para Novinsky (2007, p. 12), a heresia é uma ruptura com o dominante, ao mesmo tempo em que é uma adesão a uma outra mensagem. É contagiosa e em determinadas condições dissemina-se facilmente na sociedade. Aborda também que não importa a perseguição que sofrem os hereges, a heresia sempre renasce, e onde há heresia, há sempre perseguição.

Novinsky (2012, p. 71), fala também dos métodos de tortura usados pela inquisição, os inquisidores sentiam-se legitimados como verdadeiros defensores da sociedade, ameaçada continuamente por heresias e maus costumes. Os portugueses padeciam as mais incríveis torturas morais. Muitas vezes enlouqueciam, outras vezes se matavam na prisão, e faziam parte do arquivo da Inquisição os “livros dos presos que enlouqueceram”, “livros dos presos que se mataram na prisão” etc.

Os casos de feitiçaria frequentemente envolviam acusações de malefícios, como doenças inexplicáveis, má sorte, esterilidade ou até mesmo morte, atribuídos a rituais mágicos. Mulheres, especialmente as mais velhas e as que viviam à margem da sociedade, eram alvos preferenciais dessas acusações, assim como em outras partes da Europa. No Grão-Pará, a miscigenação cultural e a presença de povos indígenas e africanos, com suas próprias tradições espirituais, adicionavam camadas de complexidade às acusações. Práticas consideradas “supersticiosas” pela Igreja podiam ser interpretadas como heresia, levando a interrogatórios e, em casos extremos, à prisão e ao envio para Lisboa.

Diante disso, a inquisição tinha suas regras. Antes de ser torturado, o réu era examinado por um médico que avaliava quanto ele poderia suportar, e assinava um papel que confirmava. Termo de segredo, onde prometia guardar absoluto sigilo sobre tudo que passara com ele durante o tempo de sua prisão, sob pena de ser novamente encarcerado. Os inquisidores chegando no estado do Grão – Pará, se depararam com práticas que não estavam acostumados a lidar, como por exemplo, manifestações religiosas indígenas e africanas, bigamia e canibalismo.

2 Heresia – A palavra herege origina-se do grego *hairesis* e do latim *haeresis*, e significa doutrina contrária ao que foi definido pela igreja católica.

Os autos da fé eram enormes festas populares. Havia os autos de fé públicos e os particulares, reservados os casos menos graves, ou especiais, como quando devia ser julgada uma pessoa pertencente à alta nobreza.

Durante o auto da fé, os réus ouviam suas sentenças. Os condenados a morrer na fogueira, depois da cerimônia eram transportados para o lugar onde se erguia o queimadeiro. O auto da fé começava com a procissão seguida de uma missa. O sermão tinha uma importância toda especial, e o pregador era sempre escolhido entre os mais distinguidos membros do clero. Apesar desses sermões serem dirigidos contra os hereges em geral, sodomitas, feiticeiras, bígamos. É sempre o judeu que aparece.

O auto da fé era celebrado com enorme pompa. Comprava-se a participação do povo com a promessa de quem assistisse ao auto de fé ganhava quarenta dias de indulgência. O povo era avisado com um mês de antecedência. Na noite anterior ao ato fazia-se uma procissão através das ruas da cidade, até a praça em que se havia montado o tablado. Em cima do altar depositava-se o emblema da inquisição.

IMAGEM 1 - AUTO DA FÉ EM LISBOA. GRAVURA DE BERNARD PICART. MUSEU NACIONAL DE ARTE ANTIGA DE LISBOA, 1722.



Fonte: Etc e Tal – Jornal, 2018³

3 Disponível: <<https://etcetaljornal.pt/j/2018/05/o-porto-e-os-autos-de-fe/>> Acesso em: 05 de dezembro de 2024.

Ao observar a imagem de 1722, temos uma visão através de Novinsk abordando que os eventos do auto da fé eram somente para a elite, ver as pessoas que eram julgadas e mortas na fogueira não era somente acusadas de bruxaria, mas sim, de outras acusações, como: hereges, sodomitas, feiticeiras. lembrando que esse evento foi somente feio em Lisboa e não no Grão-Pará colonial.

A historiadora Laura de Melo e Souza (2009, p.120), afirma que mestiços de branco, índio e negro, “condenados” ao sincretismo por não sermos uma cristandade romana: um bispado em cem anos e visitas pastorais insuficientes recomendadas por Trento.

“Mesmo na Europa o estabelecimento da uniformidade tridentina construiu-se num longo processo. A concepção mágica do mundo atravessava as classes sociais, o conhecimento teológico e científico por uma minoria de sábios” (Souza, 2009, p.122).

As práticas mágicas realizadas pelos homens e mulheres refletem as tensões e conflitos sociais vividos na rotina do dia a dia (Souza, 2009, p. 208). O estudo da feitiçaria da colônia nós leva a pensar sobre as pessoas que ali viviam, como eles se adaptaram a essas crenças culturais e nos leva ao estudo de como seria seu cotidiano, diante de tanta coisa.

Portanto, conforme Suris, Silva (2021, p. 329), diz que essas “práticas refletem conflitos e desavenças pessoais vividas pelos habitantes da colônia, que ora buscavam provocar malefícios aos inimigos, por motivos de vingança ou desafetos”. Feitiços eram realizados para as mais diversas finalidades: “arranjar casamentos, realizar curas, atingir a prosperidade, encontrar objetos perdidos e escravos fugitivos, provocar danos ou até mesmo a morte”.

Caso de Índia Sabina e Joana Maria

Nesse período, o conhecimento médico existente sobre o corpo feminino fazia referência a reprodução e o interesse pela madre, nome dado ao útero. “convém notar que a valorização da madre como órgão reprodutor levava a uma valorização da sexualidade feminina, mas não no sentido de sua realização e sim de sua disciplina” (Apud Suris, Silva Piore, 2000, p. 83). Pode-se dizer que o corpo feminino poderia causar desejos maléficos aos homens e talvez uma espécie de êxtase ou até mesmo através do pensamento encontro com o diabo.

Havia a crença de que as causas dessas doenças tinham relação íntima com a presença do demônio. Acabaram propiciando a construção de um saber

masculino e um discurso de desconfiança em relação à mulher, com o autoritarismo que vem do Padre, do médico, do marido ou do pai.

Esse longo processo de domesticação da mulher objetiva torná-la responsável pela casa, pela família, pelo casamento e pela procriação como vimos acima, e subjugando a figura feminina a um papel secundário na sociedade. Diante disso temos o relato de Joana Maria (Silva, Ronaldo. 2019) acusada de sacrilégio à santíssima Trindade por razões domésticas. O Caso de Joana Maria que foi o desacato à santíssima eucaristia. Joana Maria com 19 anos de idade, casada com Francisco Antônio, gerou uma grande comoção social na época. Como podemos ver o relato:

“Era uma manhã quando Joana apresentou com um pedaço de papel e entregou a padre João Romeiro, que ainda assustado pegou a partícula quando o sargento-mor D. João Henriques Souto Maior, que via a cena, esbravejou a acusando. Na mesma hora o clérigo recordou-se que naquela manhã Joana em confissão e, em seguida, a mesma assistiu o Sacrifício da Santa Missa – ocasião em que lhe administrou a sagrada comunhão” (Silva, 2019).

Em 19 de novembro 1771, José Pastana entregou a José de Abranches afirmando que a acusada Joana Maria, após comungar, extraiu da boca a sagrada partícula e embrulhou numa folha de mato com a intenção de vendê-la por oitoviténs (moeda da época). Logo após as acusações, boatos circulavam dizendo: “Joana é uma feiticeira!”, outros falavam que “tentou vender partícula consagrada para ganhar dinheiro”. Houve boatos que tentou vender a uma vizinha para fazer uma adoração em sua casa e em seguida uma procissão para devolvê-la à igreja.

Na manhã de 10 de janeiro de 1773 após fazer o juramento dos evangelhos, prometendo dizer a verdade, Joana relatou que era natural da vila de Oeiras e que, quando criança, para não passar fome foi trabalhar em casa de famílias. Aos 14 anos, morando no recolhimento de Santa Madalena, foi dado o casamento a Francisco Antônio. Seis meses após o matrimônio, partiram para a cidade de Belém (Capital do Grão – Pará), quando começou seu calvário. Ela relata que experimentou muitos maus tratos do marido e era espancada quase todos os dias. Mudaram-se depois para a vila vistosa da Madre de Deus quando, estando o marido ausente, aconteceu uma desgraça: furtaram dois frangos do quintal de sua casa. Sabendo que certamente seria espancada pelo marido e, apavorada, dormiu aquela noite na rua. No dia seguinte, procurou a igreja

matriz e, em confissão, deu-lhe conta do que se passava. Padre João Romeiro a aconselhou que “voltasse para a casa do seu marido e sofresse com paciência a má vida que levava” (Silva, 2019).

Contudo isso, vemos a relação da violência doméstica e o desamparo da igreja a Joana, tendo em vista que a violência dominante era algo que fazia parte do antigo regime, algo natural que o homem batesse na mulher como forma que corrigi-la, e o principal meio de resolver as querelas domésticas. Joana Maria põe sua intenção antes da confissão que se furta-se a partícula consagrada que lhe distribuíssem na mesa da comunhão, com o fim de fazê-la depoente manifestar o seu delito para que a prendessem e enviassem para o Santo Ofício e por este modo apartar-se do poder de seu marido.

A prática de ritos considerados mágicos, feitiçaria, foi uma forma de subversão e resistência dessas mulheres à realidade de violência e opressão que sofriam do meio que as cercava. As práticas mágicas de cura e adivinhação se cruzavam, pois, para saber a causa da doença e combatê-la, por vezes, se recorre à prática mágica de adivinhação. Nenhuma prática era exclusividade feminina, muitos relatos envolvem práticas mágicas de homens também condenados ao tribunal.

Temos casos dentro do contexto da inquisição na Amazônia que podemos observar o controle das vozes marginalizadas e através disto a acusação. Vemos alguns casos em específico que podemos ressaltar sobre as práticas mágicas da Índia Sabina que foi perseguida durante o período colonial através das suas práticas curativas.

Índia Sabina mulher que havia sido escrava de Bento Guedes e que mais tarde, com o falecimento deste, foi liberta e ao que consta de denúncias estava morando na casa de um padre chamado José Carneiro e residia na Vila de Colares. Segundo os denunciadores, a índia gozava de grande fama e prestígio acerca de seus feitos mágicos, que aparenta ter conseguido grandes êxitos em seus feitiços (Moraes, 2017).

Nas denúncias contra a Índia Sabina são citados casos de vomitórios de bichos estranhos e feitiços enterrados. Conhecida como feitiçeira do Grão-Pará, Sabina conquistou notória fama pública devido a sua habilidade para localizar e desfazer malefícios e feitiços (Mattos, 2012, p. 138). No caso da Índia Sabina sua acusação sobre práticas de cura com influência cultural e religiosa não apenas na colônia, mas na região do Grão-Pará (Moraes, 2017).

Segundo as fontes, os instrumentos de uso de Índia Sabina seriam com influência cristã e indígena por usar tantas palavras e gestos cristãos e ins-

trumentos indígenas. Como o uso da cruz, virgem maria e pai, filho e espírito santo que é a santíssima Trindade, como o uso indígena representado pelo cachimbo (Moraes, 2017).

As práticas da Índia sabiam sobre o acusador para a sua cura, foi de certa forma “assustadora” de forma que ela retirou uma vespa do olho direito do denunciante e passou na mão da mulher dele, e o que estavam presentes ali no momento de “ritual de cura”. Segunda Sabina, os males nos olhos eram feitiços que três índios haviam feito para aquele homem, que se chama Raymundo em um povoado próximo.

A denúncia contra ela ocorreu em 1967 quando o denunciante foi questionado o porquê o fazia, Raymundo afirmou que havia sido por desengano de sua consciência, dizendo que ela não tinha má opinião, porque sempre ouviu dizer que tudo que ela fazia era por virtude especial de uma cruz, que teria no céu de sua boca. Dentro de cinco denúncias que foram registradas contra a Índia, encontramos os elementos, erva medicinal, elementos indígenas, cristãos e uso de ingredientes de caráter natural.

Contudo a influência europeia e indígena na índia é muito presente é através disso pode ter trocado a água por vinho, e água natural, as rezas utilizando a parte cristã e as línguas desconhecidas falas Indígena (Moraes, 2017).

Casos como os de Índia Sabina e Joana Maria eram comuns no período da visita do tribunal da inquisição no grão Pará. Temos também os casos mais específicos de bruxaria e feitiçaria como forma de adivinhação que era muito forte na época colonial. As práticas de colônia que tem registro desde o século XV, é a do balaio com a tesoura também conhecida como adivinhação do chapim (Souza, 2009, p.211), nesta acusação vemos a influência desta prática “mágica” muito conhecida na época. De acordo com o relato:

No estado do Grão-Pará, em 1763, o escravo crioulo, Marçal, conta que a índia chamada Quitéria, na época já falecida, lhe ensinara que para adivinhar as pessoas que cometeram qualquer furto era necessário cravar bicos de uma tesoura no arco de um balaio e, sustentando este por uma parte com o dedo por um anel da mesma tesoura e a outra pessoa da outra parte fazendo o mesmo e estando dessa forma o balaio no ar, devem ser pronunciadas as palavras “por São Pedro e São Paulo passou pela porta de São Tiago São Pedro e São Paulo” (Lapa, 1978, p.192), e que havia de dizer dentro do coração sem que de fora se percebesse e que se nomeasse as pessoas suspeitas de terem praticado o furto, assim que fosse pronunciado o

nome do ladrão ou ladra, logo o balaio haveria de dar volta e cair no chão sem lhe poderem ter mão. Porém, se não nomeasse a pessoa que realizou o furto o balaio nunca cairia no chão. Marçal confessou que realizou tal prática de adivinhação cinco vezes e só em uma vez não se descobriu o autor do furto, pois o balaio não caiu no chão (Suris, Silva, 2021, p. 335, 336).

Suris, Silva, (2021), aborda que, “possivelmente essas práticas de adivinhação eram formas de ganhar para o sustento das mulheres mais pobres da sociedade. Assim como uma forma de conseguir certos conhecimentos e prestígio social e até mesmo a troca de favores. Podemos notar que muitos desses ritos envolvem santos, gestos e rezas católicas”.

Dentro desses relatos vemos a grande influência da magia, feitiçaria bem forte e comum no Grão-Pará que traves dessas práticas, essas mulheres curavam enfermidades, antes do aparecimento de doutores e anatomistas, praticavam enfermagem, abortos, eram farmacêuticas, cultivavam ervas medicinais, davam conselhos sobre doenças, faziam partos e trocavam fórmulas. A intimidade a qual tratavam as doenças, as curas, o nascimento e a morte tornavam-nas perigosas e malditas.

“Na mentalidade colonial a imagem da mulher carregava o estigma de ‘esposa de satã’, ideal importado dos discursos teológicos que ajudaram a constituir a teoria misógina na Europa. Baseados no Gênesis, mito da criação, os religiosos condenaram as mulheres a pagar eternamente pelo pecado de Eva. Além disso, por ter sido criada da costela de Adão, a mulher não era feita à semelhança de Deus como Adão, portanto isso explicaria a sua natureza pecaminosa” (Suris, Silva, 2021, p. 339).

As mulheres que viveram no Grão-Pará à época da visitação, atuaram na mediação dos seus próprios conflitos e interesse, sendo que, algumas conquistaram reconhecimento e fama pública como o caso de Índia Sabina, essas práticas foram também uma forma de ganho para o seu sustento, troca de favores e proteção.

Formas de punição e instrumentos de tortura

A Inquisição, entre 1763 e 1769, por trás das práticas brutais, estavam homens e mulheres que, por medo ou por crença, se tornaram agentes de um sistema de opressão. As torturas, que incluíam flagelações e o uso de instrumentos

como a cadeira de ferro, não eram apenas atos de crueldade; eram tentativas de moldar a fé e a conformidade de indivíduos, transformando-os em sombras de si mesmos. Aqueles que enfrentavam interrogatórios prolongados e humilhações frequentemente eram privados de direitos básicos, como a dignidade e a defesa legal, tornando-se vítimas de um jogo cruel que desconsiderava sua humanidade.

Na Europa as formas de abordagem ao acusado era o seguinte:

“Quando uma pessoa homem; mulher era acusado, o inquisidor ia em sua casa, acompanhado do juiz de fisco, que sequestrava tudo que o suspeito possuía antes de ter prova de culpa. Depois de prendê-lo, passava ferros e trancas nas portas da casa e ninguém mais podia entrar, a não ser os funcionários da inquisição” (Novinsky, 2007, p.69).

Muitas das vezes os filhos jamais viam seus pais, ficando à mercê dos vizinhos e comunidade. As famílias ficavam para sempre separadas, como aconteceu com os presos no Brasil.

Acreditava-se que uma acusada de bruxaria se fosse jogada em um rio ou lago, sua “impureza” ou “pecado” a fariam afundar. Caso contrário, se ela flutuasse mesmo amordaçada, como comumente era executado o ordálio, significaria que a mulher era inocente, pois a pureza era leve. Porém, havia outra forma de aplicação do ordálio da água. A acusada era amordaçada e caso continuasse a flutuar, considerava-se que ela estaria usando magia para fazer aquilo, o que atestaria pelo menos que de fato ela sabia fazer uso de magia (Mainka, 2002).

Para que as denúncias viessem à tona, anualmente eram enviados e fixados nas portas das igrejas e conventos em todo o reino os editais do Santo Ofício, onde constavam as culpas de heresia a serem observadas. Mais comum no reino, a chegada dos editais com o rol de culpas, por vezes demorava nas suas possessões mais afastadas. Era comum aos habitantes do estado, fossem índios, mestiços, negros ou brancos serem surpreendidos com o que os inquisidores em Lisboa consideravam ser heresia. Hábitos e tradições arraigadas eram postos na ilegalidade. Se por um lado tradições e hábitos da cultura popular europeia se perpetuavam em terras além-mar, outros hábitos mais complexos e desconhecidos também se mantinham no mundo colonial (Carvalho, 2005, p. 303).

Os tipos de tortura mais usados no período da inquisição rodam de despedaçamento; dama de ferro; berço de judas; garfo; garras de gato e máscaras.

No caso, a identidade das testemunhas deve ser mantida em sigilo, jamais caindo ao conhecimento da acusada; Análise do relatório da investigação, o que

inclui evidências e depoimentos de testemunhas. Se haver procedência de que realmente a acusada possa ser uma bruxa, ela é chamada a depor (Villar, 2017).

A contemporaneidade da bruxaria Amazônica: Um breve relato

Apesar da perseguição histórica, as crenças e práticas associadas à feitiçaria e ao sobrenatural persistiram no imaginário e nas tradições amazônicas. A figura da “bruxa” ou “feiticeira”, hoje, pode assumir diferentes significados, muitas vezes associados ao conhecimento das ervas, aos rituais de cura e à conexão com a natureza, elementos enraizados nas culturas indígenas e ribeirinhas.

Para ilustrar a permanência dessas tradições, é relevante mencionar o relato de Dona Nazaré, uma figura que, embora não se autodenomine “bruxa” no sentido pejorativo imposto pela Inquisição, carrega em si saberes e práticas que remontam a uma ancestralidade ligada ao misticismo amazônico. Dona Nazaré, uma benzedeira e curandeira, que compartilha seu conhecimento sobre plantas medicinais e rituais de cura para as mazelas do corpo e da alma. Sua prática é vista por muitos na comunidade como uma forma de cuidado e auxílio, distante da conotação demoníaca atribuída pela Inquisição.

O caso de Dona Nazaré (mencionada no TCC original) exemplifica como o conceito de “bruxaria” evoluiu na Amazônia, transformando-se em uma prática perseguida em um elemento de identidade cultural e resistência. Embora o contexto do século XVIII fosse de repressão, a contemporaneidade revela a capacidade das culturas populares de ressignificar e preservar suas tradições, adaptando-as aos novos tempos e desmistificando o estigma histórico.

Considerações finais

A análise da feitiçaria no Grão-Pará entre 1763 e 1769 revela um cenário complexo de interações entre crenças populares, tradições indígenas e africanas, e a imposição do controle religioso da Inquisição. A percepção da feitiçaria era multifacetada, oscilando entre o temor do desconhecido e a busca por soluções para problemas cotidianos, muitas vezes intermediadas por figuras que a Igreja considerava hereges.

A atuação da Inquisição, mesmo que indireta na região, gerou um clima de vigilância e medo, impactando a vida social e cultural da população. Contudo,

as crenças e práticas ligadas ao sobrenatural e à magia não foram erradicadas, mas sim adaptadas e ressignificadas, resistindo ao tempo e à repressão. A presença de “bruxas” ou figuras com saberes místicos na Amazônia contemporânea, como no caso de Dona Nazaré, demonstra a vitalidade e a importância da preservação dessas tradições como parte integrante do patrimônio cultural imaterial da região.

Compreender a história da feitiçaria no Grão-Pará é, portanto, mergulhar nas camadas profundas da cultura amazônica, desvendando as relações entre poder, religião e as crenças populares que moldaram e continuam a moldar a identidade dessa rica e diversa região. A valorização dessas tradições é fundamental para manter viva a memória e a diversidade cultural do Brasil.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Ângelo Adriano Farias de. **“Feiticeiras na colônia. Magia e práticas de feitiçaria na América portuguesa na documentação do Santo Ofício da Inquisição”**. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL, 2., 2008, Natal. Anais. Revista de Humanidades, UFRN. v. 9, n. 24, set./out. 2008.

CARVALHO, ALMIR. **Índios Cristãos: A conversão dos gentios na Amazônia Portuguesa (1653-1769)**. Campinas, 2005, São Paulo.

LAPA, José Roberto do Amaral. **Livro da Visitação do Santo Ofício ao Estado do Grão-Pará**. Petrópolis: Vozes, 1978.

LEVACK, Brian P. **A caça às bruxas: na Europa no limiar da Idade Moderna**. Tradução de Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

MAIA, Glauciene. **Feiticeiros Negros no Grão-Pará (1755-1772)**. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em História. 2014 Disponível: https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=654898 Acesso: 08 de dezembro de 2024

MAINKA, Peter Johann. **A bruxaria nos tempos modernos: sintoma de crise na transição para a modernidade**. História, Questões & Debates, n. 37, 2002, p. 111-142

MATTOS, Yllan. **A última Inquisição: Os meios de ação e funcionamento do Santo Ofício no Grão-Pará pombalino (1750-1774)**, Paco Editorial, 2012.

MORAES, Mayara. **As Denúncias Contra a Índia Sabina: A Inquisição e as práticas populares da Colônia**. XXIX Simpósio de História Nacional, 2017.

NOVINSKY, Anita. **A Inquisição** / Anita Waingort Novinsky. – São Paulo: Brasiliense, 2012. (coleção tudo é História, 49)

SILVA, Ronaldo. **Desacato à santíssima eucaristia: o devaneio de Joana Maria no Grão – Pará (1771 – 1774)**, REHR, 2019

SURIS, Andreia; SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. **Adivinhação, cura e feitiçaria: denúncias sobre práticas mágicas na última Visitação do santo ofício na América Portuguesa (Grão-Pará, 1763-1769)**. Revista Outras Fronteiras, Cuiabá, v. 9, n.1, jan./jul., p. 151-172, 2021. Disponível em: <<http://ppghis.com/outrasfronteiras/index.php/outrasfronteiras/article/view/455/pdf>>

VILLAR, Leandro. A caça às bruxas: XV-XVIII. Seguindo os passos da História. 2017 Disponível: <https://seguindopassoshistoria.blogspot.com/2017/05/a-caca-as-bruxas-xv-xviii.html> Acesso: 08 de dezembro de 2025.

MELO, Victor. **Pelos Caminhos da História da Bruxaria: investigação de um conceito europeu e amazônico**. Trabalho de Conclusão de Curso-Universidade da Amazônia, Belém, 2024.

AS MEMÓRIAS SENSÍVEIS NOS TEXTOS HISTORIOGRÁFICOS

Carolina Silva da Costa¹

Introdução

No que diz respeito às memórias da ditadura brasileira, desafios epistemológicos na historiografia são enfrentados. Por isso, a revelação a partir das narrativas temporais, dialogando entre passado e presente, possibilita uma melhor exposição dos argumentos, bem como a análise do contexto e a reinterpretação. Mas, para transcrever essas memórias sensíveis nos textos acadêmicos, não é uma forma simples de executar, requer do historiador um trato desde a escolha da metodologia, à análise das fontes e à transposição para as linhas da aplicação.

Fico (2013) descreve que o maior desafio epistêmico para a historiografia da ditadura está em inserir no discurso histórico as formas de torturas ao relatar as vivências dos sujeitos, em suas variadas tipologias, sejam elas físicas ou psicológicas, sem que a subjetividade se misture com o ofício.

Outro desafio a ser superado está no acesso limitado à documentação restrita do período. Por isso, houve a necessidade de ampliar a busca por fontes que abarcassem as informações provenientes dos depoimentos e memórias, os quais possibilitaram os primeiros estudos voltados para a compreensão subjetiva do golpe de 1964, de como este se arquitetou, quais as violações no que se refere aos direitos humanos, posteriormente relatados pelas comissões de investigações. Entre elas: a Comissão Especial sobre os Mortos e Desaparecidos (CEM-DP) em 1995, a nova Comissão da Anistia em 2002 e a Comissão Nacional da Verdade em 2011.

Assim, no que tange às falas coletadas, frente ao contexto temporal e à aplicação da metodologia correta à conjuntura, será possível a identificação de como o Estado utiliza o mecanismo do medo e imposição de versões a serviço do

¹ Mestra em História Social pela Universidade Federal do Pará. Email: carolinahist18@gmail.com

silenciamento e consequentemente o esquecimento dos acontecimentos. Tudo isto possibilitado a partir da implantação de medidas de transição que, na prática, tornam-se políticas públicas de esquecimento, ou seja, a contínua reverberação dos atos de repressão e censura na perspectiva velada, suavizada e por vezes imperceptíveis (Bauer, 2017).

Desta forma, este artigo se apresentará em quatro etapas: como identificar os temas sensíveis; de que forma esses textos podem ser descritos; também se apresentará uma abordagem metodológica representada na Hermenêutica de Profundidade, que observa as subjetividades dos temas e dos sujeitos envolvidos, e por fim, serão abordadas algumas considerações de como as políticas de memória impactam nas formações sociológicas, nas reparações no âmbito da justiça de transição e seus reflexos efetivos no presente.

O que são temas sensíveis?

O estudo sobre a história sensível tem sido, nos últimos anos, um tema recorrente nas discussões sociais, sobretudo nas históricas. O número de pesquisas e os debates quanto à provocação dos silêncios têm resultado em diferentes maneiras de abordar as memórias, os modos como estas devem ser tratadas e os reflexos que a tardia discussão causou nas relações sociais frente ao passado esquecido (Ricoeur, 2007).

O conceito de sensibilidade para historiografia pode ser entendido como uma série de fenômenos da história que, mediante suas ações, geraram reações que podem refletir não só no físico, quanto no psíquico e em como as próximas gerações receberão as versões.

Desta forma, ao historiador cabe mais uma vez compreender esses sentimentos que se ligam às experiências que geram o resultado contado pelos grupos de poder, que passa a representar uma realidade historicizada e socializada para os homens segundo suas intenções.

Portanto, as relações entre história, memória e temas sensíveis à luz do esquecimento, seja ele por escolha do indivíduo ou causado sob coação, no qual determina o que se deve lembrar e o que se deve silenciar, surgem questionamentos quando revisitados de forma involuntária pela consciência reflexiva, manifestada em pensamentos, sonhos e sensações (Freud, 1995).

Em continuidade, a sua afirmativa indica que essa consciência se manifesta por vestígios de traumas como uma espécie de memória corporal pelo siste-

ma limite entre o somático e o psíquico de acordo com o grau do acontecimento. A depender do estímulo, as reações imergem em comoção, pedido de justiça, entre várias outras reações, como pesadelos, crises de choro e *flashbacks*.

Logo, a memória se refugia no foco dado a ela, tornando-se assim viva. E que, se em algum momento sua simbologia for silenciada, a garantia da lembrança é cristalizada e a experiência de quem viveu o período é esquecida, dando espaço apenas para novas lembranças, em suma, de quem não participou e reproduz o discurso desinformado.

A partir destes pontos, podemos destacar algumas questões importantes que devem ser problematizadas, como: o que se deseja esquecer? Qual memória está preservada? Qual a função do historiador em provocar uma reflexão quanto aos assuntos que tocam em traumas? Para o atual contexto, o que significa ressignificar essas memórias?

A dinâmica dos questionamentos acima destacados é dissertada a partir da necessidade de se reconciliar com o passado e na urgência de criar diálogos a fim de que cenários ditatoriais não voltem a se repetir, principalmente em uma realidade onde a extrema-direita ganha cada vez mais espaço político e social (Seixas, 2001).

A construção das memórias sensíveis nos textos históricos

Embora as produções historiográficas a respeito dos anos em que o Brasil viveu um regime ditatorial estejam em emergente produção, há a necessidade de um aprofundamento quanto ao contexto histórico e principalmente às experiências de traumas vividos e esquecidos do cotidiano atual, que mesmo silenciados, insistem incomodar quando deparadas com as feridas não tratadas (Araújo, 2016).

No que diz respeito aos anos de 1964- 1985, impulsionado pela bipolaridade mundial, alguns países, como Argentina, Chile e, o que nos consta, o Brasil, viveram uma trajetória onde, baseados na lei 314 de Segurança Nacional, os militares assumiram o governo após um golpe na justificativa de que o comunismo era uma ameaça à estabilidade econômica e política do país. Assim, em seus aproximadamente vinte e um anos, diversas restrições, perseguições e, cenários foram se modificando em disputas. De um lado estava o grupo autoritário que combatia toda e qualquer movimentação contrária ao governo; do outro lado estavam os resistentes, que apontavam em suas fugas e clandestinidade a perda da liberdade que se revelava em torturas e mortes.

Mas como falar sobre o século XX, após guerras mundiais e as discussões de direitos sociais desde então, e contestar com o paradoxo das ações da ditadura no Brasil? Cordeiro (2013), afirma que uma narrativa de gestão do passado foi criada como estratégia no ato de aplicação, a qual desvinculava da figura do Estado o papel autoritário, ao ponto de até hoje quem viveu o regime afirmar que os tempos foram bons e solicitar o retorno.

Ou seja, com a aplicação de planos de desenvolvimento, o dito milagre econômico, a Copa de 1970 e principalmente os festejos cívicos criados a partir da Comissão Executiva Central (Cordeiro, 2013), a população recebeu uma gama de ocultamento, silenciamento e privatização do que lembrar e o que esquecer, através de políticas públicas que aparentavam estabilidade e desenvolvimento.

Em seu livro “Como será o passado? História, Historiadores e a Comissão Nacional da Verdade” Bauer (2017) aponta que essas políticas públicas são na prática políticas de esquecimento, transfiguradas em construção de monumentos, atos comemorativos e de homenagem a nomes que aplicaram o regime em: ruas, praças, escolas e locais de acesso em massa, inclusive “lugares de memória” como os museus. Ou seja, há uma tácita ação de poder sobre a memória (Chagas, 1997) onde, a partir da coletividade, pode-se criar uma versão sólida. Halbwachs (1990) inclusive afirma que a memória individual parte de uma ação coletiva de repetição em acordo com a versão do grupo que a detém, como explicitado por Guarinello abaixo:

A memória coletiva é, deste modo, um meio fundamental da vida social, uma das dimensões da ação coletiva e um veículo de poder. Poder, por exemplo, de transmitir ou perenizar uma memória de si, ou de propor ou impor uma dada memória à coletividade; poder de criar, refazer ou destruir identidades sociais, de dar sentido, corpo e eficácia aos atos coletivos. O ato da memória é um ato de poder e o campo da memória, o espaço onde atuam seus lugares é um campo de conflitos. (Guarinello, 1995, p. 189)

Portanto, falar sobre a memória da ditadura é falar sobre uma memória sensível, que traz em suas entrelinhas o que Pollak (1989) chama de “subterrâneo”, que pode ser silenciado por coação/medo ou por escolha da vítima, em mecanismo mental de defesa, em se negar lembrar daquilo que lhe causou dor.

E é neste cenário que o papel do historiador é fortalecido, pois “onde há poder, há esquecimento e onde há esquecimento, há resistência” (Foucault, 1997). No texto “Violência, trauma e frustração no Brasil e na Argentina”, Fico

(2013) afirma que para o historiador lidar com o passado sensível, além dos desafios quanto encontrar fontes e produzir o resultado da prova crítica, é necessário ter cuidado com a influência do seu tempo, muito porque o historiador tende a assumir posições condenatórias. Especificamente, sobre o Brasil, pelo fato de que aqui os crimes cometidos não foram julgados como em outros países que viveram o mesmo regime.

Lemos (2018) indica que as pendências são resultantes em parte devido à aplicação da lei da anistia, promulgada em 1979², que em simples palavras determinava um acordo entre as partes de “esquecimento recíproco e não pedido de perdão, que configura arrependimento, o que não era o caso” – Parafraseando a fala do Presidente Figueiredo enviada ao Congresso (Monteiro, 2009. In: Bauer, 2017, p. 15). Logo, se na origem da redemocratização foi claro que a história não carregaria a culpa, trabalhar neste cenário denso, que influencia a polarização das disputas políticas até os dias de hoje e age de forma efetiva no social, é desafiador ao ato do ofício do historiador.

Por isso, deve-se fazer o uso de metodologias que aproximem o resultado crítico e neutro da pesquisa, entre elas a HP, hermenêutica de profundidade (Thompson, 2011), que é dividido em 3 fases: a análise sócio-histórica, onde os sujeitos que viveram um período devem ser ouvidos; análise formal, na qual a documentação será consultada e, por fim, a fase interpretativa, onde o produto a partir da investigação será entregue.

A hermenêutica de profundidade para o estudo da memória sensível

A ruptura com o senso comum proporcionou ao campo epistemológico da ciência moderna avanços sociais e tecnológicos. Entretanto, em busca da pluralidade metodológica, faz-se necessária uma configuração de conciliação, de forma a enriquecer o objeto de estudo a contar da investigação sociológica. Neste sentido, com a pesquisa social e procedimento rigoroso de experimentação, um conhecimento provisório é produzido e modificado diferente dos padrões da realidade, da versão oficial contada.

No livro “Ideologia e cultura moderna: teoria social na era dos meios de comunicação de massa”. Especificamente sobre o capítulo “A metodologia da Inter-

2 BRASIL. **Lei nº 6.683, 28 de agosto de 1979.** Concede anistia e dá outras providências. Brasília, 1979. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/110286/lei-de-anistia-lei-6683-79>>. Acesso em: 10/01/2025.

pretação”, escrito por John B. Thompson (2011) aborda a discussão referente às metodologias ativas que podem ser utilizadas a partir do estudo social e suas ideologias, as quais resultam em práticas culturais, sistematização e interpretação como padrão social a ser estudado. O autor indica estruturalmente a Hermenêutica de Profundidade em suas três etapas como uma potencial abordagem inovadora, da qual propõe sentidos, discussões, desdobramentos e revelações. Essas revelações seriam o oculto divulgado na provocativa do pesquisador em debate argumentativo e comunicativo da ideologia social. Ou seja, através da interpretação das práticas sociais, fundamentação e justificativa inteligíveis, um resultado racional seria gerado.

Thompson (2011) afirma que o procedimento dentro das fases não precisa ocorrer de forma cronológica, mas sim em distintas dimensões de análises, que complementar serão utilizadas conforme o contexto e objetivos da investigação. As fases correspondem à análise sócio-histórica, análise formal e à interpretação. De um modo geral, a HP centra na análise as relações, interações que indicam poder.

Passamos a caracterizar e comentar brevemente cada fase.

Influenciado por Bourdieu, Thompson discute que o meio de interação social é como um conjunto de posições e trajetórias vividas que estarão relacionadas à experiência de vida que o sujeito acumulou. Esse conjunto de experiências e qualidades forma características pontuais, momentos marcantes na história do indivíduo. E essas experiências são compartilhadas a partir de interações sociais, sejam elas orais, culturais ou de representação comportamental (Veronese, M. V., & Guareschi, P. A., 2006).

Uma das possibilidades a ser usada na análise sócio-histórica é a história oral, em sua forma de método e fonte, que juntas possibilitam emergir da zona de silêncio as memórias subjetivas e sensíveis à escuta dos testemunhos (Araújo, 2014), que rompe o campo do diálogo por mera comunicação e se materializa em processo de valorização simbólica e passa ao que Le Goff (1996) chama de “história científica”, aquela que passa pelo capital representativo e torna-se visível, comprobatório.

Na fase da análise formal, parte-se do princípio de que estes integram as formas físicas, textos, imagens, ações e práticas. Essas ações simbólicas são então comparadas com as expressões que circulam no campo sócio-histórico e formam o quadro de fundamental importância no que tange à perspectiva semiótica, que irá somar na narrativa textual da interpretação. Ou seja, uma rede de análises será executada simultaneamente, a da estrutura narrada no documento, a mensagem passada e a promoção das informações.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), a narrativa é uma ferramenta para construir a sequência cronológica das experiências vivenciadas, e o não cronológico, cujos fatos explicitam um enredo coerente. No entanto, esse prosseguimento lógico não é possível apenas com a investigação documental em certos casos, principalmente quando se trata de documentos sensíveis. E para a ditadura, talvez este seja o maior desafio do historiador, muito porque há pouca documentação que resta, em sua maioria está de acesso restrito e de posse dos militares.

Para isto, fazer uso da legislação pode facilitar esta análise. Como a lei 8159/1991, também a lei 9140/1995, que investiga os Mortos e Desaparecidos durante a ditadura; a própria lei da anistia e a sua proposta de reformulação em 2002, que reverte casos de vítimas do regime; e o relatório da Comissão Nacional da Verdade, que revelou mais de 300 pessoas atingidas pela ditadura, sem contabilizar os indígenas e os camponeses (Bauer, 2017).

Por isso, a abertura da fase da análise formal na HP, é parte que pode ser utilizada em inspeções padrões, de uso do historiador, como fontes usuais desde a escola dos Anales (texto, imagem, som etc.), que propiciam a transmissão da mensagem de forma abrangente.

Por fim, na fase interpretativa, a última indicada por Thompson (2011), entrega-se o resultado em uma explicação plausível, bem fundamentada em um referencial teórico sobre o objeto investigado em um texto final. O esquema integrador da HP deverá demonstrar os aspectos múltiplos das formas e fases de levantamento de dados, evitando as armadilhas anacrônicas ou reducionistas, ou seja, reflexões serão abordadas devido ao campo de pesquisar apresentado ser múltiplo em sua execução.

Na prática, no que refere a temas sensíveis, esse campo atingirá também vários sentimentos incômodos, memórias de dor e discursos que serão encarados como polarizados e com sentimento de revanchismo. Porém, Bauer (2017) aponta esta ação como uma atitude necessária a fim de evitar a repetição de erros do passado por conta da ignorância dos acontecimentos. O que, na atualidade, é onde a extrema-direita tem ganhado espaço, na ignorância sobre os fatos. Neste ponto entra o historiador e seu ofício, passando a questionar a gestão do passado e apresentada como argumento de modernização, não só da historiografia, mas da ação social de convívio e memórias silenciadas.

Portanto, o estudo e pesquisas resistentes e vencedoras de desafios passam por restrições de fontes, testemunhos traumáticos, ignorância/pouco conhecimento dos fatos e a polarização dos discursos atuais, e o não julgamento.

Ao mesmo tempo, a pesquisa possibilita uma adição de informações, como uma espécie de árbitro entre a política e a justiça, que se compromete a discutir a “história oficial” e entregar as versões dos sujeitos afetados no período indicado e como isto se configura no presente, como: discursos de ódio, pessoas e grupos extremistas de ação em nome do Estado, que insistem em ferir os direitos humanos denunciados nos textos historiográficos.

Em finalização, Thompson (2011) faz algumas ressalvas importantes sobre possíveis tendências da pesquisa social contemporânea, a função investigativa que zera o componente crítico e acaba se moldando à dominação como um tipo particular de relações de poder, sistematicamente assimétricas em classe, etnia, estado-nação e gênero, que são alguns elementos de estruturação das instituições sociais e seus campos de dominação. Ou seja, a pesquisa ainda sustenta as desigualdades duráveis na relação entre poder e versões da história, como é o exemplo das políticas públicas de reparação que veremos a seguir.

As políticas de memória: Comissões e recomendações

Ratificando, as construções epistemológicas sobre a ditadura seguem as disputas de poder, mesmo que a repressão e o ritmo de transformações institucionais e políticas de transição sigam o curso da renovação. O fim da ditadura não significou o fim dos traumas e suas consequências, o que há é uma espécie de continuidade na manutenção do medo, que tem sido transmitido através das gerações. O medo assola a voz e as memórias, disfarçado em retomada do sistema democrático, nova postura, nova história, “nova república”, como é identificada nos conteúdos escolares (Soares, D’Araújo, Castro, 1995).

Sobre a transição da ditadura civil-militar, de acordo com o processo histórico, a tradição cultural e a jurisdição brasileira, para resolução imediata do cenário posto no fim da década de 1970, foi implantar conceitos de renovação, retomada do que se havia perdido, o que os vinte e um anos tinham retirado como representação do bem maior e simbólico de um sistema social - os direitos. Direitos políticos, como o de exercer o voto, o de se manifestar contra ideologias políticas, direitos humanos, entre outros, foram retirados pelos militares quando implantaram o regime no Brasil.

Lei da Anistia nº 6683 de 28 de agosto de 1979

Seguindo a proposta de reconciliação, a promulgação da Lei 6683 da Anistia em 1979, trouxe como proposta um perdão recíproco, no qual estabelecia um controle do passado a partir da interdição do direito à verdade. Por consequência, se a lei não previa um processamento penal, os fatos ligados à ditadura, como verificar os crimes cometidos, deveriam obrigatoriamente constar como “página virada”. Por conseguinte, o indulto recíproco representou que a reconciliação era a decisão tomada para recuperar as raízes da formação social do Brasil em seu espírito de cordialidade.

Por isso, a lei da anistia tornou-se um impeditivo à busca por informações consideradas radicais e revanchistas, onde todos os que citavam algo relacionado eram considerados uma ameaça à consolidação da transição política para a retomada da democracia (Iokoi, 2009, p. 501-502). Portanto, por mais que em tese a reabertura propusesse resgatar a liberdade, ela colocava em prisão as memórias, e representavam a continuidade da violação de Direitos Humanos.

Comissão Especial sobre os mortos e desaparecidos: Lei 9140 de 4 de dezembro de 1995

Desta forma, como parte do incômodo da repentina ideia do novo sem aprofundamento e acertos históricos, as instituições passaram a atuar em busca das informações das quais antes eram limitadas, como quem foi preso, torturado, assassinado durante o regime, então a primeira medida jurídica foi implantada a partir da lei 9140 de 1995³, deu origem a uma Comissão Especial sobre os mortos e desaparecidos da ditadura (Bauer, 2014).

Essa “Lei dos desaparecidos” tinha dois pontos essenciais de atuação: em casos em que antes tinham sido negadas informações e para abertura de novas investigações. O primeiro ponto estava na ampliação do período de abrangência da lei, e o segundo ponto era o protocolamento de casos de mortes e desaparecimentos independentemente do local em que tinham ocorrido, como centros clandestinos de detenção, manifestações públicas, conflitos armados, suicídios praticados pela condição de prisão, além das sequelas psicológicas da tortura,

3 BRASIL. Lei 9140 de 4 de dezembro de 1995. Que instaura a Comissão Especial sobre os mortos e desaparecidos da ditadura militar. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19140.htm. Acesso: 13/01/2025.

para que fosse aplicado no reconhecimento da responsabilidade do Estado brasileiro como carrasco (Bauer, 2014).

Essa “Lei dos desaparecidos” tinha dois pontos essenciais de atuação: em casos em que antes tinham sido negadas informações e para abertura de novas investigações. O primeiro ponto estava na ampliação do período de abrangência da lei, e o segundo ponto era o protocolamento de casos de mortes e desaparecimentos independentemente do local em que tinham ocorrido, como centros clandestinos de detenção, manifestações públicas, conflitos armados, suicídios praticados pela condição de prisão, além das sequelas psicológicas da tortura, para que fosse aplicado no reconhecimento da responsabilidade do Estado brasileiro como carrasco (Bauer, 2014).

Por isso, a Lei 9.140 não pode ser considerada uma política efetiva de memória do Estado, pois, é proveniente de iniciativa civil e efetuou mais um passo em relação ao passado, atuando em um terreno ainda não explorado e limitado em acesso e comprovações. E não como uma ação oficial do governo para estabelecer a reparação dos atos praticados, onde, conseqüentemente, ele teria prejuízos legais. A medida foi, portanto, um pedido desesperado dos familiares que desejavam saber dos seus entes queridos dos quais não tinham notícias desde então. Neste sentido, por ser considerada uma comissão sem fins jurídicos de modificação, a qual não criava nenhum instrumento que obrigasse o Estado a investigar e julgar os envolvidos em crimes, mesmo que apresentado e comprovado pelos familiares, a perpetuação da política do silêncio deslocava as tensões políticas para a fria abordagem de valores que seriam pagos como indenização destinadas aos que tivessem familiares mortos ou desaparecidos (Teles, 2009).

Nova Comissão da Anistia: Lei 10.559 de 13 de novembro de 2002

Por seguinte, a Medida Provisória nº 2.15165, mais tarde transformada na lei 10.559/2002⁴ trouxe uma nova comissão da anistia instaurada para retomar os casos que tinham passado no alcance da lei, visto que em sua origem perdoava os crimes cometidos em nome da estabilidade e segurança do Estado brasileiro, quanto a resistência documentalmente era detida por crimes civis, ou seja, não configurava a letra da lei presente na promulgação (Silva Filho, 2010).

4 BRASIL. Lei 10. 559 de 13 de novembro de 2002. Que concede anistia aos presos políticos da ditadura militar no Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110559.htm. Acesso: 10/01/2025.

Vinculada ao Ministério da Justiça, a nova lei previa uma declaração de anistiado, também a reparação econômica, a contagem do tempo e a continuação de curso superior interrompido ou reconhecimento de diploma obtido no exterior. O diferencial desta nova lei estava em exigir a verificação e comprovação da perseguição política, ponto desprezado na lei de 1979. Neste sentido, foram criadas caravanas para realizarem oitivas, das quais as vítimas relatavam suas experiências como perseguidos políticos no período. Entre eles, os guerrilheiros sobreviventes da luta armada no Araguaia (Silva Filho, 2010).

Outro ponto importante da nova lei, foi a ação de construir um memorial da anistia, que reunia os arquivos e colocava à disposição o acervo para pesquisa, e embora ainda não configure medidas judiciais, ela pela primeira vez tem o Estado assumindo que agiu como criminoso, atingindo uma medida moral dos atos.

Comissão Nacional da Verdade: Lei 12.528 de 13 de novembro de 2011

Os debates sobre a necessidade de criar uma Comissão da Verdade no Brasil ganharam força durante a Conferência de Direitos Humanos em 2008, que indicava uma proposta de criá-la com amplos poderes de investigar as violações cometidas durante a ditadura, no objetivo de apontar os crimes, convocar para esclarecimentos e acessar documentos públicos que continuavam restritos (Pineiro, Machado e Ballestros, 2013).

Desta forma, a Comissão Nacional da Verdade foi criada por meio da Lei 12.528 em 13 de novembro de 2011, com o objetivo de promover a “reconciliação nacional” e efetivar o direito à verdade e à memória. De forma a lutar contra o processo de gestão do passado e enfrentar as políticas de desmemória fomentadas pelo silêncio que a transição política moldou.

A Comissão integrou-se à Lei 8159/1991 para ter acesso aos sigilosos documentos da ditadura, bem como aplicou comitivas de oitivas com mais de mil depoimentos, registrou novas informações, novos sujeitos, grupos sociais e representações políticas que geraram um relatório que apresentou aproximadamente 434 vítimas do regime e 337 agentes do Estado envolvidos em crimes.

Somados às reivindicações dos familiares, a CNV agiu em diálogo com as Comissões estaduais, municipais, universitárias, sindicais e das seccionais da Ordem dos Advogados (OAB) em torno da justiça pela memória. De 2010 a 2014, foram elaborados 3 volumes de relatórios e continuou a se questionar as

prerrogativas da lei 6.683/79, principalmente seu termo “conexo”, que abre precedentes. Até pelo fato de que, como já foi visto, é como se a Lei da Anistia tivesse “perdoado” apenas os militares, justificados com a Lei da Segurança Nacional em não os julgar, enquanto o lado da resistência teve apenas o abrandamento de suas penas e a permissão de voltar para o país, deixando sem respostas os crimes de desaparecimento e assassinatos (Costa, 2023).

O Relatório da CNV traz as seguintes partes: a primeira foi escrita por todos os conselheiros a fim de atender o objetivo geral da comissão: descrever os relatos dos crimes cometidos e finaliza com análises e recomendações da comissão, que são no total 29 recomendações, sendo 17 de medidas institucionais, 8 de reformas normativas, 4 de acompanhamento de ações. A segunda parte traz textos individuais, cujos temas discutem os direitos violados no meio militar, dos trabalhadores, dos camponeses, dos cristãos, dos povos indígenas, dos estudantes, dos homossexuais, dos civis e da resistência. Já o terceiro volume traz um aparato relacionado a 434 casos de morte e desaparecimento forçado, mas não conseguiu alcançar, por exemplo, os casos de tortura e nem a quantidade de prisões arbitrárias.

Considerações finais

Importa, assim, nesse debate, equilibrar os meandros do lembrar e do esquecer como exercícios humanos em sua forma mais sutil e diferenciada. Sejam elas por provocações para acessar documentos, dos quais, mesmo com o assecuramento jurídico, são negados de pesquisa e ocultados alegando inexistência, ou em passeatas, participação em eventos de rememorações e produção de textos que indiquem que memórias sensíveis são essas e a sua importância na oportunidade de descobrir, a partir do passado, as relações dos acontecimentos do presente, ou seja, como lembram, como esquecem.

Por isso, pesquisar o social envolve diferentes interesses do saber, classificados em controle e construção de um consenso sobre o tema, que podem ser praticados de diferentes formas. A HP, como um conceito plural, torna-se neste caso propícia para encontrar as diferentes perspectivas, visando teorizar o conhecimento de forma clara, transparente e pública. Logo, esse procedimento acolhe efetivamente a pesquisa social qualitativa como postura epistemológica.

A memória, por sua vez, é a grande aliada e, ao mesmo tempo, a mais prejudicada desse processo, seja ela individual ou coletiva. São estas as fontes

para se construir as informações sociais interpretadas frente às ideologias e culturas, conforme abordado neste texto. Assim, para o historiador, verificar a memória como fonte é fundamental no processo de formação da consciência temporal, isso porque a compreensão do sujeito histórico está diretamente ligada à sensibilidade, identificação e problematização das demandas sensíveis. Portanto, tornar viva a memória em torno da justiça sobre os crimes cometidos contra os Direitos Humanos durante a ditadura, a fim de que esses sejam esclarecidos e julgados, é a possibilidade reiterada quando documentos de denúncia são escritos por pesquisadores, como uma via de diminuir os riscos de interpretações, celebrações individuais e coletivas a favor de um passado de represálias.

Assim, assumo o Estado, por fim, a responsabilidade pelos crimes cometidos durante a ditadura, suas ações a favor dos silêncios e promova uma verdadeira reconciliação, entendendo que por definição seus atos são irreparáveis, mas que a omissão é traumatizante e continuará a ser revisitada caso não sejam definidas ações que marquem a promoção de mudança.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, M. P. N. Redemocratização e justiça de transição no Brasil. **Studia Historica. Ha Contemporânea**, v. 33, p. 67-85, 2016.

_____. Lembranças do golpe – 1964. **Topoi**, v. 15, p. 8-21, 2014.

BAUER, Caroline Silveira. **Como será o passado? História, Historiadores e a Comissão da Verdade**. - 1. ed. - Jundiaí, SP: Paco, 2017.

_____. Quanta verdade o Brasil suportará? Uma análise das políticas de memória e de reparação implementadas no Brasil em relação à ditadura civil-militar. **Dimensões**, n. 32, p. 148-169, 2014.

CORDEIRO, Janaína. “Milagre, comemorações e consenso ditatorial no Brasil, 1972”. **Confluence**, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/3432>

COSTA, Carolina Silva da. **Da anistia à redemocratização: o processo de esquecimento da 5ª Companhia de Guardas**. Dissertação de mestrado. Acervo do repositório da Universidade Federal do Pará, Belém, 2023. Disponível em: <https://bibcentral.ufpa.br/pergamum/biblioteca/index.php>. Acesso em: 13/01/2023.

CHAGAS, Mario. Memória e poder: dois movimentos. **Cadernos de Sociomuseologia** Nº19. I Bienal Mercosul, Buenos Aires- Argentina, 1997.

DE VARGAS, Mariluci Cardoso. Trabalho de memória sobre temas sensíveis e a escrita da história:

retratos elaborados por testemunhos da ditadura civil-militar brasileira. **Revista de História das Ideias**, v. 39, p. 97-117, 2021.

FREUD, Sigmund (1955), “Beyond the Pleasure Principle”, in James Strachey (org.), **The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud**. London: Hogarth Press, vol. 18, 3-64 [1920].

FICO, Carlos. “Violência, trauma e frustração no Brasil e na Argentina: O papel do historiador”. **Topoi** 14 (27) Jul-Dez, 2013.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal. 1997.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Memória coletiva e história científica. **Revista Brasileira de História**, n. 28, p. 180-193, 1995.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. A longa transição de conciliação ou estigma da cordialidade: democracia descontinua e de baixa intensidade. In: SANTOS, Cecília Macdonell, TELES, Edson, TELES, Janaína de Almeida (Org.). **Desarquivando a ditadura: memória e justiça no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2009. 2 v.

JOVCHELOVITCH, S. e BAUER, M. 2002. A entrevista narrativa. In: M. BAUER e G. GASKELL (orgs.), **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, Vozes, p. 90-113.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LEMOS, Renato. **Ditadura, anistia e transição política no Brasil, 1964- 1979**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

MONTEIRO, Tânia. Venturini. **O grande mentor da anistia foi Figueiredo**. O estado de São Paulo, São Paulo, 22 ago. 2009.

NORA, Pierre. O retorno do fato. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (org.). **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p. 179-193.

PINHEIRO, Paulo Sérgio, MACHADO, Pedro Helena Pontual, BALLESTROS, Paula Karina Rodriguez. O direito à verdade no Brasil. **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília, v. 15, n. 105, fev.-mai. 2013.

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento e Silêncio. **Estudos Históricos**, n. 3. Rio de Janeiro, 1989.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, G. M. Legislação de Acesso aos Arquivos no Brasil: Um terreno de disputas políticas pela memória e pela história. **Acervo**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 257-286, 2012. DOI: 10.64729/an.acervo.v24i1.383. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/383>. Acesso em: 10 maio. 2019.

_____. Condenação, reabilitação, perdão. In: **O justo 1: a justiça como regra moral e como instituição**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SEIXAS, J. A. **Percursos de memórias em terras de história**: problemas atuais. In: BRESCIANI, M. S., NAXARA, M. R. C. (org.). *Memória e (re) sentimentos: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. Dever de memória e a construção da história viva: a atuação da Comissão de Anistia do Brasil na concretização do direito à memória e à verdade. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa, PIRES JUNIOR, Paulo Abrão, MACDOWELL, Cecília et TORELLY, Marcelo D. **Repressão e Memória Política no Contexto Ibero-Brasileiro**. Estudos sobre Brasil, Guatemala, Moçambique, Peru e Portugal. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2010.

SOARES, Glauco Ary Dillon, D'ARAÚJO, Maria Celina, CASTRO, Celso (Org.). **A volta aos quartéis: a memória militar sobre a abertura**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

TELES, Edson. Políticas do silêncio e interditos da memória na transição do consenso. In: SANTOS, Cecília Macdonell, TELES, Edson, TELES, Janaína de Almeida (Org.). **Desarquivando a ditadura**: memória e justiça no Brasil. São Paulo: Hucitec, 2009. 2 v.

VERONESE, Marília Veríssimo; GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Hermenêutica de Profundidade na pesquisa social. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 42, n. 2, p. 85-93, 2006.

A HISTÓRIA DA ESCOLA NORMAL DO PARÁ DURANTE A ERA VARGAS

Isabella Polo Scudeler¹

Introdução: um breve histórico

O presente trabalho tem como principal objetivo compreender a história da formação dos professores da Escola Normal do Pará, durante o contexto compreendido como Era Vargas (1930 - 1945). Tal instituição foi fundada em 13 de abril de 1871, com propósito de capacitar professores para atuarem no ensino primário na cidade de Belém. Durante o período da Era Vargas, transformações no âmbito educacional ocorreram, entre elas no ensino normal, tais mudanças impactaram diretamente na educação paraense. Esta pesquisa visa atribuir como metodologia histórica às ideias de Lakatos e Marconi (2003), utilizando de recursos a pesquisa documental indireta, por meio de fontes de jornais: Pará Ilustrado, Jornal do Pará, Revista do IEP e Diário Oficial do Pará, além do mapeamento literário seguindo as diretrizes historiográficas, baseando-se nos trabalhos dos respectivos autores: Lobato (2022) (Malheiros, Rocha, 2015) e Medeiros (2020).

Como resultados parciais, percebe-se que as políticas educacionais implementadas no Governo de Pará, deveriam atender às expectativas do Governo Federal, ou seja, as medidas tomadas pelo Interventor Magalhães Barata durante este período, como a rigorosidade do ensino, matérias que exaltavam o nacionalismo e a figura de Vargas, além da busca pela excelência no ensino, apontando a estrutura da escola como um ambiente limpo e agradável, e a cobrança e bonificação dos alunos que tiveram bom desempenho, deveriam estar de acordo e representar os anseios de Getúlio Vargas para educação dos futuros professores do ensino primário do Pará. Assim, por meio desta rica

¹ Licenciada em História pelo IFPA. Membro do Grupo de Pesquisa História e Ciência do Tempo na Amazônia.

fonte documental que demonstra aspectos do dia a dia da Escola Normal do Pará, busca-se compreender a história desta instituição tão importante para a história do Pará, evidenciando como o contexto no qual estava inserida, a Era Vargas, impactou na história desta escola.

No dia 15 de agosto de 1871, no relatório da província do Grão-Pará, Abel Graça desembargador do estado, detalha a intenção de formalizar e oficializar a criação da escola Normal do Pará, com principal objetivo de habilitar professores já existentes, além de formar novos, com ideias baseados em modernidade, ordenamento, progresso e civilização (MALHEIROS, ROCHA, 2015, p. 33).

A revista IEP de junho de 1985, em comemoração aos 115 anos de história da Escola Normal do Pará, revela os principais objetivos da instituição, que buscavam a formação integral dos futuros professores do ensino primários, que seriam responsáveis pelo combate a grandes problemas enfrentados pela educação na época, entre eles o analfabetismo.

A 13 de Abril de 1871, o estado do Pará "recebia" um presente régio destinado as conquistas mais significativas e nobres ano após ano, oferecendo ao ensino primário, centenas, milhares de educadores, aptos a difusão dos ensinamentos básicos a inúmeras crianças tirando as daquelas trevas do analfabetismo. Esse educandário modelar, e de horosíssimas tradições e de labor fecundo e edificante em prol das gerações é antiga escola normal, hoje instituto de Educação do Pará. (114 anos IEP. REVISTA DO IEP, 1985, p.7)

No início do período Imperial, a província do Pará apresentava um cenário marcado por escolas em condições precárias e pela escassez de instituições voltadas à oferta de instrução secundária, refletindo a ausência de políticas direcionadas à formação de futuros profissionais da educação. Contudo, em 13 de abril de 1871, foi sancionada uma lei que trouxe mudanças significativas a essa realidade, instituindo a chamada escola normal do Pará, destinada à preparação de professores para o exercício do magistério no ensino primário (LOBATO, 2022, p.460).

FIGURA 1 - ESCOLA NORMAL: BELÉM (PA).



Fonte: PARÁ, 1916, p. 159.

É nesse contexto que se insere a fundação da Escola Normal do Pará, conforme mencionado anteriormente. Ao longo de sua história, essa instituição foi marcada por um processo contínuo de permanências e rupturas, evidenciado por sucessivos períodos de abertura e fechamento, alterações em sua localização e reformulações na estrutura organizacional.

Durante a Era Vargas, o Brasil passou por mudanças econômicas, políticas e sociais, incluindo transformações significativas na educação brasileira. Dividida em três períodos, conhecidos como: Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945). Nesses anos ininterruptos de poder, Getúlio Vargas implementou diversas políticas públicas que marcaram a educação brasileira, com impactos notáveis na educação no Pará.

No contexto do Governo Provisório, o interventor federal nomeado por Getúlio Vargas para o Estado do Pará foi Magalhães Barata. Grandes transformações são notadas através das diversas políticas públicas implementadas em seu governo, ocasionando uma revolução na cidade de Belém.

Barata foi um dos grandes responsáveis por moldar o ensino normal durante esse período. Algumas reformas de grande destaque ocorreram nesse período, como a implementação da chamada Escola Nova e a criação da Secretaria de Educação e Segurança Pública (LOBATO, 2022, p. 468).

Conforme aponta Lobato (2022), Barata destacou-se em seu mandato pela atenção à educação, com foco especial na alfabetização e na formação de professores da Escola Normal. Ele priorizou a qualificação docente, valorizando

o desempenho acadêmico e a conduta ética dos professores. A necessidade de fortalecer o ensino primário levou ao incremento de investimentos na formação dos educadores.

A Escola Normal ocupou diferentes edificações ao longo de sua história. Segundo o artigo *A Nova Sede da Escola Normal*, a instituição foi transferida, por ordem do interventor federal, para o prédio do Grupo Escolar Paulino de Brito, anteriormente denominado Arthur Bernardes. Essa mudança contou com a supervisão de Mário Chermont, secretário de Educação e Saúde Pública, e do professor Evaristo Vasconcelos, que visitaram a instituição para organizar e concretizar a transferência da sede.

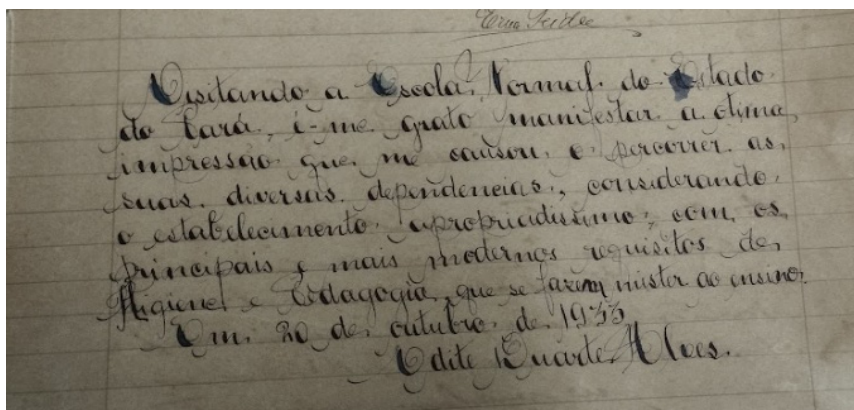
O capitão interventor do Estado, no seu louvável intuito de soerguer o ensino do abatimento em que colocaram os governos passados, e a fim de adaptar a Escola Normal as necessárias exigências pedagógicas resolveu ontem transferir esse estabelecimento para o Edifício do grupo escolar Paulino de Brito, Arthur Bernardes (JORNAL DO ESTADO DO PARÁ, 1931, n.p.)

O artigo *A Nova Sede da Escola Normal* também apresenta uma crítica ao antigo prédio ocupado pela instituição, destacando a precariedade de sua estrutura. Essa avaliação reforçou a necessidade da transferência para o edifício do Grupo Escolar Paulino de Brito, que oferecia melhores condições para atender às demandas educacionais da época: “Nem poderia compreender que a escola normal, um estabelecimento de ensino superior, estivesse tão mal alojada, nos altos de um prédio, onde faltavam todos os requisitos, a começar do conforto das aulas (JORNAL DO ESTADO DO PARÁ, 1931, n.p.)”

Durante uma visita ao Colégio IEEP, antigo nome da Escola Normal do Pará, foi encontrado um arquivo particular com várias documentações sobre a instituição. Entre os documentos, foi encontrado o *Livro Termo de Visitas*, datado de 2 de fevereiro de 1932, com 100 páginas numeradas e rubricadas pelo diretor.

O livro contém registros das impressões deixadas por visitantes, durante esse período do governo provisório, que fizeram elogios à escola, destacando sua modernidade e boa infraestrutura. As observações também mencionam aspectos do ensino, como as matérias de Pedagogia e Higiene, que foram apontadas como exemplos da qualidade do ensino oferecido.

FIGURA 2 - LIVRO TERMO DE VISITAS 1932.



Fonte: TERMO DE VISITAS, 1932, arquivo particular do IEEP.

A imagem demonstra um registro de visita datado em 30 de outubro de 1933, neste registro a senhora Edite Duarte aponta elogios a instituição da Escola Normal do Pará, que com palavras da mesma “considerando o estabelecimento apropriadíssimo com os principais e mais modernos requisitos de Higiene e Pedagogia, que se fazem mister ao ensino”.

Durante o Governo Constitucional (1934-1937), o interventor do estado do Pará, Magalhães Barata, manteve-se no cargo e continuou com a implementação de suas reformas educacionais. Ele deu continuidade ao processo de modernização da educação no estado, buscando melhorar as condições de ensino e fortalecer a formação de professores.

Entre as medidas implementadas por Magalhães Barata, introduziu-se uma taxa anual para o curso Normal e reduziu-se a nota mínima de aprovação de 4,0 para 3,5, o que impactou a qualidade da formação. Em 1934, após reformas, a Escola Normal foi transferida para o edifício do antigo jornal *A Província do Pará*, localizado em frente à Praça da República, onde permanece até os dias atuais. Barata também realizou investimentos importantes na estrutura da instituição e na valorização do patriotismo desde os primeiros anos escolares (LOBATO, 2022, p. 468).

No currículo da Escola Normal, a disciplina de História era composta por duas subdivisões: História Universal e História do Brasil, cada uma com uma cadeira. A Instrução Moral e Cívica, também com uma cadeira, ocupava um papel de destaque, especialmente durante a Era Vargas, por trabalhar conceitos de

cidadania, moralidade e nacionalismo. Já as disciplinas voltadas à formação pedagógica, como História da Educação, Pedagogia e Psicologia Educacional, também tinham espaço garantido, reforçando o foco na capacitação docente. É importante destacar também, que as disciplinas de humanidades, principalmente de História, sofreram impactos diretos durante a ditadura varguista, tal disciplina serviu como meio de legitimação do poder das elites, utilizada somente para construção de uma narrativa histórica pautada nos eventos políticos, grandes personagens brasileiros, patriotismo e na identidade brasileira (MEDEIROS, 2020, p.847).

No período compreendido como o Estado Novo, especificamente entre os anos de 1939 e 1945 (período da Segunda Guerra Mundial), no Pará, sob intervenção do Major Barata, a Escola Normal do Pará passa por algumas paralisações esporádicas. Nessa época, firma-se um rígido sistema de normalização da Escola, por meio de regulamentos, impedindo inovações de cunho pedagógico, com base nas ideias escolanovistas que circulavam em livros e artigos da época. São da autoria do interventor vários Decretos de exoneração e de nomeação de servidores da educação.

Barata ficou marcado pela sua grande intervenção, principalmente na educação paraense, era caracterizado por limitar as ações dos professores, diretores e profissionais da educação (LOBATO, 2022, p. 469).

De acordo com Lobato (2022, p.469), as ações do interventor federal estavam atreladas ao interesse do governo a nível federal, a educação tinha de estar alinhada e atrelada aos objetivos da nação. Além disso, o currículo escolar desse ensino, ficou marcado como enciclopedista e de cultura geral, a formação dos professores era voltada para aquisição de conhecimentos gerais, acrescidas pela formação específica para o magistério, como disciplinas de conhecimentos pedagógicos, didáticos, psicológicos e o estágio supervisionado.

No artigo datado 28 de janeiro de 1938, que transcreve o discurso do Ministro Gustavo Capanema durante a cerimônia de solenidade das comemorações do primeiro centenário da fundação do Colégio Pedro II. Neste discurso, o ministro aponta um panorama da educação nacional. Além disso, é destacado como a educação exige um posicionamento claro, pois não pode ser um espaço de neutralidade. Como afirma Capanema (1938), “A educação não pode ser neutra em um mundo moderno”. Para o autor, a educação deve estar a serviço da nação. O conceito de nação é amplamente explorado, com o objetivo de definir e reforçar o sentimento de nacionalismo na população. Nesse sentido, Capanema

relaciona o ideal de nação à impossibilidade de uma educação neutra, ressaltando que os valores e ideologias que permeiam a construção da nação devem guiar o sistema educacional. Em outras palavras, a educação deve seguir os princípios morais, políticos e econômicos que sustentam a ideologia nacional, e não se manter neutra em relação a eles.

A ideia de formação educacional do indivíduo está sempre atrelada a construção e fortalecimento de uma nação, ou seja, a educação vai desempenhar um papel crucial para fomentar as ideologias que fundamentam e sustentam a nação. O desenvolvimento desses alunos baseados no engrandecimento do país e principalmente na estimulação do nacionalismo (DIÁRIO OFICIAL DO PARÁ, 1938, n.p.).

A ideia de formação educacional do indivíduo está sempre atrelada a construção e fortalecimento de uma nação, ou seja, a educação vai desempenhar um papel crucial para fomentar as ideologias que fundamentam e sustentam a nação. O desenvolvimento desses alunos baseados no engrandecimento do país e principalmente na estimulação do nacionalismo.

O governo de Vargas utilizava como importante recurso de manutenção do poder as propagandas do governo, por meio do DIP- Departamento de Imprensa e Propaganda, estimulando o nacionalismo e exaltação da pátria, através de desfiles cívicos.

FIGURA 3 - ESTUDANTES PASSEATA CÍVICA DOS ESTUDANTES.



Fonte: PARÁ ILUSTRADO, 1942, p.13.

A revista *Pará Ilustrado* de 18 de julho de 1942, demonstra um dos exemplos dos desfiles cívicos que ocorreram no Pará, durante o período do Estado Novo, o artigo traz:

“Os estudantes paraenses realizaram na tarde de 14 do corrente uma grande passeata cívica de protestos aos países do eixo pelo afundamento dos navios brasileiros. A essa manifestação incorporou-se grande multidão, vendo-se ali dois flagrantos do desfile cívico.”

Nesse contexto específico, uma passeata dos estudantes paraenses, ocorrida durante a Segunda Guerra Mundial, procurava manifestar apoio ao Brasil, em especial, pelas perdas sofridas nos navios brasileiros. Este ato, revela o engajamento dos jovens em causas nacionais, reforçando o sentimento de patriotismo durante o conflito, sentimento este que era estimulado por todo o poder político.

A revista *O Pará ilustrado*, em outra publicação, revela um pouco sobre o dia a dia da escola Normal do Pará, pontuando a abertura da escola e a cerimônia de formatura, como se pode verificar na imagem a seguir.

FIGURA 4 - ABERTURA DAS AULAS DA ESCOLA NORMAL.



Fonte: PARÁ ILUSTRADO, 1942, p.13.

Nesta imagem visualiza-se a reabertura da escola normal. Percebe-se que na fotografia, “em cima as alunas veteranas estão saindo do estabelecimento no dia da abertura das aulas”, por sua vez, “em baixo, uma graciosa aluna do 5º é a responsável pelo trote simbólico nas calouras, constante de um discurso humorístico.” Percebe-se a notoriedade dessa instituição para a cidade, a mesma era considerada sinônimo de excelência no ensino, de instituição e formação de cidadãos que seriam responsáveis por guiar educacionalmente as futuras gerações paraenses.

FIGURA 5 - QUADRO DE FORMATURA DE NOVAS NORMALISTAS.



Fonte: PARÁ ILUSTRADO, 1942.

Na imagem acima o texto enfatiza que na “Terça feira última colou grau mais uma turma de professoras normalistas, formadas pela escola normal. Foi este quadro das novas professoras, apresentado nessa cerimônia”. É interessante notar que a maior parte dos formandos são do sexo feminino, evidenciando uma característica marcante do Ensino Normal durante o período.

O *Diário Oficial*, datado de 18 de fevereiro de 1937, tem uma seção inscrita como Vida Escolar, neste artigo é dado um parecer sobre as

premiações escolares do ano de 1936, uma comissão escolhida pela escola indica os alunos que foram premiados, alunos esses de todas as séries dos cursos preparatórios e especiais. Entre os prêmios de estudos distribuídos aos alunos, destacam-se: “prêmio José Veríssimo”, “Prêmio Lauro Sodré”, e “Prêmio Justo Chermont”.

O “premio José Verissimo” que, de accordo com o s 4º do artigo 143, combinado com os artigos 144 e 148, do Regulamento vigente, é conferido ao alumno que, tendo feito os cinco annos do curso na Escola Normal , e não soffrido pena disciplinar durante o curso , nem sido eliminado, inhabilitado ou reprovado em qualquer disciplina , alcançar, nos trabalhos e exame final de approvação nunca inferior a oitenta (80), coube a diplomada Josephina Irene Pinheiro, com media noventa e nove e setenta e dois centésimos (99,72) [DIÁRIO OFICIAL DO PARÁ. 18/02/1937]

Os outros prêmios também eram fornecidos pela instituição, “Prêmio Lauro Sodré” que exigia, na conclusão do curso especial, que a nota na média geral fosse igual ou superior a 80, enquanto o “Prêmio Justo Chermont” exigia que ao término do curso, $\frac{3}{4}$ de distinções sobre todas as disciplinas. A distribuição desses prêmios era realizada durante a cerimônia de solenidade, conforme exemplificado na imagem 05.

As premiações demonstram como o ensino na Escola Normal era bem rígido, com médias altas, cobrando de seus alunos, frequência e boas notas, enquanto bonificava e reconhecia os desempenhos dos alunos dedicados da instituição. Essa marca de rigorosidade do ensino atrelada à premiação, era uma característica marcante do período da Era Vargas.

Considerações finais

Essas fontes, de jornais e iconografias, aliadas ao debate historiográfico, demonstram um pouco da realidade da Escola Normal, durante o contexto da Era Vargas. E como as políticas educacionais implementadas no Governo de Pará, deveriam atender às expectativas do Governo Federal. Nesse sentido, as medidas tomadas pelo Interventor Magalhães Barata como, por exemplo, a rigorosidade do ensino, bem como as matérias que exaltavam o nacionalismo e a figura de Vargas, além da busca pela excelência no ensino, apontavam para a estrutura da escola como um ambiente limpo e agradável. A cobrança acadêmica

e bonificação para os alunos que tivessem bom desempenho, deveriam estar de acordo e representar os anseios de Getúlio Vargas para educação dos futuros professores do ensino primário do Pará.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Theodoro José da Silva. **Guia do Estado do Pará**. Belém: Typographia do Instituto Lauro Sodré, 1916. p. 159.

DIÁRIO OFICIAL DO PARÁ. **Panorama da Educação Nacional**. n. 12.776, p. 3, 28 jan. 1938.

DIÁRIO OFICIAL DO PARÁ. **Vida Escolar**, 18 fev. 1937. Microfilmagem: Arquivo Centur, filme n. 12536, rolo 124.

O ESTADO DO PARÁ. Belém, 17 jan. 1931. Microfilmagem.

O ESTADO DO PARÁ. Belém, 5 jan. 1935. Microfilmagem.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOBATO, Vivian da Silva. **Antecedentes do Instituto Estadual de Educação do Pará (IEEP)**. Conjecturas, Pará, v. 22, n. 6, p. 459–479, jun. 2022.

MALHEIROS, Rogério Guimarães; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A Escola Normal do Pará: o nú[n]cio legalista para formação de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 62, p. 32–52, maio 2015.

MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula. Era Vargas: a educação como instrumento político. Id on line – **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 14, n. 50, p. 835–853, maio 2020.

PARÁ ILUSTRADO. **Passeata cívica dos estudantes**. n. 115, p. 13, 18 jul. 1942. Disponível em: <https://obrasraras.fcp.pa.gov.br>. Acesso em: 11 jun. 2025.

PARÁ ILUSTRADO. **Abertura das aulas da Escola Normal**. p. 13, 28 mar. 1942. Disponível em: <https://obrasraras.fcp.pa.gov.br>. Acesso em: 11 jun. 2025.

PARÁ ILUSTRADO. **Quadro de formatura de novas normalistas**. p. 21, abr. 1942. Disponível em: <https://obrasraras.fcp.pa.gov.br>. Acesso em: 11 jun. 2025.

REVISTA DO IEP. 114 anos IEP. Ano 17, n. 57, p. 7, jun. 1985.

ESCOLA IEEP. **Livro de Termos de Visitas** – ano de 1932. Arquivo particular do Colégio IEEP.



[2026]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com