

ORGANIZADORES

THIAGO CEDREZ DA SILVA
EDGAR AVILA GANDRA
ELVIS SILVEIRA SIMÕES

HISTÓRIA EM EVIDÊNCIAS

Coletânea de Artigos



Mundo
Acadêmico

Copyright ©2023 dos organizadores.

Direitos desta edição reservados aos organizadores, cedidos somente para a presente edição à Editora Mundo Acadêmico.

Importante: as opiniões expressas neste livro, que não sejam as escritas pelos organizadores em seu(s) capítulo(s), não representam ideia(s) destes. Cabe, assim, a cada autor a responsabilidade por seus escritos.



**Atribuição - Não Comercial - Sem Derivadas 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)**

LICENCIADA POR UMA LICENÇA CREATIVE COMMONS

Você é livre para:

Compartilhar - copie e redistribua o material em qualquer meio ou formato. O licenciante não pode revogar essas liberdades desde que você siga os termos da licença.

Atribuição - Você deve dar o crédito apropriado, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer maneira razoável, mas não de maneira que sugira que o licenciante endossa você ou seu uso.

Não Comercial - Você não pode usar o material para fins comerciais.

Não-derivadas - Se você remixar, transformar ou desenvolver o material, não poderá distribuir o material modificado.

Sem restrições adicionais - Você não pode aplicar termos legais ou medidas tecnológicas que restrinjam legalmente outras pessoas a fazer o que a licença permitir.

Este é um resumo da licença atribuída. Os termos da licença jurídica integral estão disponíveis em: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Capa e diagramação:

Thiago Cedrez da Silva

Editor:

Marcelo França de Oliveira

Conselho Editorial Casalettras

Prof. Dr. Amurabi Oliveira (UFSC)

Prof. Dr. Aristeu Elisandro Lopes (UFPEL)

Prof. Dr. Elio Flores (UFPB)

Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Prof. Dr. Francisco das Neves Alves (FURG)

Prof. Dr. Jonas Moreira Vargas (UFPEL)

Profª Drª Maria Eunice Moreira (PUCRS)

Prof. Dr. Moacyr Flores (IHGRGS)

Prof. Dr. Luiz Henrique Torres (FURG)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H62999 História em evidências: coletânea de artigos / Thiago Cedrez da Silva, Edgar Avila Gandra e Elvis Silveira Simões (Org.) [Recurso eletrônico] Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2023.

78 p.

Bibliografia

ISBN: 978-65-89475-51-4

1. História - 2. Divulgação científica - 3. Historiografia - I. Da Silva, Thiago Cedrez - II. Gandra, Edgar Avila - III. Simões, Elvis Silveira - IV. Título.

CDU: 981

CDD: 981



EDITORA MUNDO ACADÊMICO

Um selo da Editora Casalettras

R. Gen. Lima e Silva, 881/304 - Cidade Baixa

Porto Alegre - RS - Brasil CEP 90050-103

+55 51 3013-1407 - contato@casaletras.com

www.casaletras.com/academico-livros

SUMÁRIO

HISTÓRIA EM EVIDÊNCIAS: APRESENTAÇÃO DA COLETÂNEA Thiago Cedrez da Silva; Elvis Silveira Simões; Edgar Avila Gandra.....	4
20 ANOS DA LEI FEDERAL Nº 10.639/2003: (RE) CONTANDO A HISTÓRIA PELA MEMÓRIA DA POPULAÇÃO NEGRA Aloísio Souza Castro Junior.....	6
LITERATURA E CULTURA: HISTORICIDADES EM EVIDÊNCIAS Danielson Santiago Portugal.....	19
EMILIO MIRA Y LÓPEZ E A INFÂNCIA (1945-1964) Fernando Ben.....	30
REPRESENTAR O IRREPRESENTÁVEL? CAMPO DE CONCENTRAÇÃO NAZISTA NO FILME O FILHO DE SAUL Patrícia Emanuely dos Santos Bezerra; Ledson Marcos Silva; Leomar Oliveira Diniz.....	46
AS MULHERES NO CAMPO DE CONCENTRAÇÃO NAZISTA DE RAVENSBRÜCK: VIOLÊNCIA E DESUMANIZAÇÃO Patrícia Emanuely dos Santos Bezerra; Leomar Oliveira Diniz; Ledson Marcos Silva; Sara Pereira Ferreira.....	56
ESTADO DA ARTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA AMAZÔNIA (2019-2023): PRÁTICAS, DESAFIOS E AVANÇOS NO PANORAMA EDUCACIONAL Renata Augusto Clementino.....	66
SOBRE OS ORGANIZADORES	77

HISTÓRIA EM EVIDÊNCIAS: APRESENTAÇÃO DA COLETÂNEA

A coletânea de artigos "História em Evidências: coletânea de artigos" é uma obra cuidadosamente elaborada que se destaca por seu compromisso com a investigação, análise e reflexão sobre temas de relevância histórica e cultural. Os seis artigos reunidos nessa obra apresentam uma variada gama de tópicos, os quais abordam questões fundamentais sobre o passado e contemporâneas. Além disso, destaca-se que os artigos abordam diferentes campos do conhecimento acadêmico.

Uma das características mais distintivas desta coleção é a escolha dos temas envolvidos. Os artigos não se limitam a questões históricas tradicionais, mas também exploram tópicos contemporâneos, com raízes profundas na história e na cultura. Isso demonstra a capacidade dos autores de estabelecer conexões entre o passado e o presente, oferecendo uma visão crítica sobre como os eventos históricos moldaram e continuam a moldar nossa sociedade. Essa iniciativa, é de grande relevância para pensarmos os sentidos da história e como ela se conecta com a sociedade.

O artigo, do pesquisador Aloísio Souza Castro Junior, intitulado **“20 ANOS DA LEI FEDERAL Nº 10.639/2003: (RE)CONTANDO A HISTÓRIA PELA MEMÓRIA DA POPULAÇÃO NEGRA”**, tem como objetivo reconhecer o importante papel da educação para a superação da discriminação racial e para o desmonte das bases dos preconceitos que incidem sobre a população negra. Segundo o autor, sabe-se que a Lei 10.639/03 determina a obrigatoriedade da instrução da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio - públicas e particulares. Na visão do autor, este estudo visa apresentar subsídios para a mudança na mentalidade colonial, para combater o racismo nas escolas, além de promover reflexões positivas na sociedade brasileira.

Segundo o autor Danielson Santiago Portugal, a história em evidência, dá à luz historicidades múltiplas, tornadas invisíveis pelas sombras do passado em branco. Assim, em seu artigo **“LITERATURA E CULTURA: HISTORICIDADES EM EVIDÊNCIAS”**, o pesquisador discute como o ocidente eurocentrado, a partir de representações científicas, históricas e literárias, constrói suas identidades “virtuosas” e fábrica, em série, os “inumanos”, instalados no lugar de subalternidade destinado aos “outros”, aos sujeitos não euros-ocidentais.

No artigo **“EMILIO MIRA Y LÓPEZ E A INFÂNCIA (1945-1964)”**, o pesquisador Fernando Ben, se propõe a compreender os discursos psicológicos sobre a infância nos escritos de Emílio Mira y López no período em que residiu o Brasil, a partir de 1945 e até a sua morte, em 1964. Salienta o autor que a análise do percurso histórico de Emílio Mira y López (1896-1964) e sua influência na psicologia é fundamental para compreender como suas ideias e teorias foram desenvolvidas.

O artigo **“REPRESENTAR O IRREPRESENTÁVEL? CAMPO DE CONCENTRAÇÃO NAZISTA NO FILME O FILHO DE SAUL”**, tem por objetivo analisar a representação do campo de concentração nazista de Auschwitz e do holocausto judeu por meio do filme *O filho de Saul* (2015), do diretor László Nemes. Através desse estudo, os autores, Patrícia Emanuely dos Santos Bezerra, Ledson Marcos Silva e Leomar Oliveira Diniz, buscaram esquadrihar como o diretor tentou representar este evento-limite, a desumanização dos prisioneiros e dos soldados

nazistas, um evento que, conforme os pesquisadores, não parece caber na realidade e nem na linguagem.

Os pesquisadores Patrícia Emanuely dos Santos Bezerra, Leomar Oliveira Diniz, Ledson Marcos Silva e Sara Pereira Ferreira, no artigo **“AS MULHERES NO CAMPO DE CONCENTRAÇÃO NAZISTA DE RAVENSBRÜCK: VIOLÊNCIA E DESUMANIZAÇÃO”**, discutem o processo de desumanização e violência de gênero cometido contra as mulheres do campo de concentração nazista de Ravensbrück, destinado exclusivamente às mulheres. Como metodologia, utilizam-se da análise do discurso de Eni Orlandi (2009). Os autores destacam que as narrativas das mulheres que sobreviveram estão presentes nos livros *As judias do Campo de Ravensbrück*, de Rochelle Saidel, em *Nazismo: política, cultura e holocausto* das autoras Márcia Mansor D’Alessio e Maria Helena Capelato; e *Vozes Femininas Trajetórias de Sobreviventes do Holocausto Radicadas no Brasil (1933-1960)*, de Lilian F. de Souza.

A pesquisadora Renata Augusto Clementino, em seu estudo **“ESTADO DA ARTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA AMAZÔNIA (2019-2023): PRÁTICAS, DESAFIOS E AVANÇOS NO PANORAMA EDUCACIONAL”**, realizou um estado da arte sobre o delineamento histórico da educação inclusiva na região da Amazônia, a partir das produções acadêmicas disponíveis no Google Acadêmico entre os anos de 2019 e 2023. Assim, a autora selecionou e analisou textos científicos como, artigos, dissertações e teses, buscando compreender as práticas, desafios e avanços relacionados à educação inclusiva nesse contexto específico e período determinado. Sua pesquisa visou contribuir para uma melhor compreensão do panorama educacional inclusivo na Amazônia, identificando lacunas de conhecimento e destacando as principais tendências observadas nessa área ao longo desses anos.

Finalmente, "História em Evidências" é uma coletânea que convida os leitores a uma jornada pela história, cultura e educação, por meio de uma série de artigos acadêmicos que promovem uma compreensão mais profunda e crítica do nosso mundo. Cada artigo oferece perspectivas inovadoras sobre os tópicos estratégicos e contribuições para o enriquecimento do conhecimento acadêmico. Esta obra é uma referência indispensável para estudantes, pesquisadores e todos que buscam ampliar seu entendimento sobre os temas apresentados. É uma obra que enriquece o entendimento humano e nos incentiva a continuar questionando e investigando o mundo que nos cerca.

Boa Leitura!

Os Organizadores

Thiago Cedrez da Silva
Elvis Silveira Simões
Edgar Avila Gandra

20 ANOS DA LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 (RE) CONTANDO A HISTÓRIA PELA MEMÓRIA DA POPULAÇÃO NEGRA

Aloisio Souza Castro Junior¹

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo reconhecer o importante papel da educação para a superação da discriminação racial e para o desmonte das bases dos preconceitos que incidem sobre a população negra. Sabendo que a Lei 10.639/03, determina a obrigatoriedade da instrução da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e particulares, a pesquisa apresenta subsídios para a mudança na mentalidade colonial para conseguirmos combater o racismo nas escolas e a promoção de reflexões positivas na sociedade brasileira.

Palavras-Chave: Lei 10.639/03; Educação; Racismo.

¹ Jornalista - CRP: 0094947/SP. Gestor Empresarial com Especialização em Direitos Humanos e Questões Étnicas - Sociais. Doutor Honoris Causa. Pós-Graduando em Direitos Sociais e Políticas Públicas. Conselheiro de Políticas Culturais de Cubatão. aloisio29emarcia17@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo reconhecer o importante papel da educação para a superação da discriminação racial e para o desmonte das bases dos preconceitos que incidem sobre a população negra, em especial nas instituições escolares. Desta forma, em concordância com a obrigatoriedade da aplicabilidade da história e cultura africana e afro-brasileira através da Lei Federal nº 10.639/2003, procurou-se apresentar subsídios que possam positivar a imagem do negro e seus descendentes dentro do ambiente escolar, destacando suas contribuições para a formação do corpo, da cultura e da história da raça negra no Brasil.

Se conseguíssemos a efetiva implantação da Lei que completa 20 anos em 2023 e começaríamos a recontar à história verdadeira e elencaríamos a rica história e cultura do negro na solidificação da nação brasileira. Conforme Muniz Junior (2009), no longo período que o negro foi escravizado no Brasil, os costumes, as crenças, as danças, os batuques e as cantorias, se transformaram em um grande manancial cultural, onde todas as nações habitantes do país puderam se saciar formando gradativamente a sociedade nacional.

Buscamos disseminar informações e conhecimentos estratégicos para a compreensão sobre o combate do preconceito e da discriminação racial através das relações pedagógicas e educacionais nas escolas brasileiras. De certo, não pretendemos suprir todas as necessidades inerentes à implementação da Lei 10.639/03, pois cremos que muito há muito a ser realizado, tanto pelo governo como pelos educadores e sociedade civil, porém, tornamos relevante apresentar este estudo como instrumento para o engajamento da luta antirracista e uma educação igualitária.

Enfim, torna-se urgente a construção de um novo projeto para a educação brasileira que possibilite a inserção social/racial igualitária e destravar o potencial intelectual dos negros apagado pelo racismo estrutural. O estudo contribuirá para o desenvolvimento de um pensamento comprometido com o antirracismo.

DESENVOLVIMENTO

CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA LEI 10.639/2003

A Lei 10.639, foi editada em 2003 e determina a obrigatoriedade da instrução da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e particulares. Segundo Sales (2005), a norma contemplou o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra implantada no Brasil, que passou a ser denominada afro-brasileira e a importante participação do negro na formação da sociedade nacional valorizando sua participação nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

Quinto *et al* (2022), revela que anteriormente já havia sido aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, em 1996, a Lei 9.394, no Artigo 26, parágrafo 4º, previu que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Contudo somente em 2003, que foi sancionada pelo presidente da República Luís Inácio Lula da Silva.

A Lei 10.639/03, direcionada para a obrigatoriedade da aplicabilidade da cultura e história dos afrodescendentes, de acordo com Silva (2019), foi implantada no afã de

combatermos e superar os crueldades geradas pelo racismo cultivado na formação escolar pela falta de positividade da raça negra na construção do Brasil. Vale lembrar que a sanção da Lei foi um atendimento à histórica reivindicação do movimento negro, iniciada logo após a abolição e que se intensificou de modo mais enfático, depois da fundação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), em 07 de julho de 1978, posteriormente denominado MNU. Conforme Ruy, França e Vieira (2007), as principais reivindicações, antes da fundação do Movimento Unificado, e que foram absorvidas pelo MNU, direcionavam-se basicamente as seguintes áreas:

- Racismo;
- Cultura negra;
- Educação;
- Trabalho;
- Mulher negra;
- Política internacional.

O advento da organização coletiva de negros, após a ditadura militar (1964), acresceu a pauta:

- A violência policial.

Ao fazermos um recorte no campo educacional, Quinto e Rosaboni (2022) relatam que as principais reclamações, que fundamentaram a Lei 10.639/2003, foram:

- A eliminação da discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas.
- Melhora nas condições de acesso ao ensino à comunidade negra.
- Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas.
- Aumento da participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares.
- Disseminação através de publicações literárias do importante papel do negro na formação da sociedade brasileira.

A atuação dos movimentos organizados, conforme Oliveira (2012) ocorreu em três frentes inter-relacionadas:

1. **A frente histórico-cultural:** busca pela valorização da história e da cultura dos afrodescendentes;
2. **A educacional:** promoção de ações significativas no sentido de ampliar as possibilidades de acesso da população afrodescendentes à instrução pública, gratuita e de qualidade.
3. **A político-jurídica:** Motivar a criação de órgãos públicos que visem a promoção da população afrodescendente, como também a demarcação de terras remanescentes de quilombos e a punição legal de práticas de racismo e discriminação.

Era perceptível o descaso com a historiografia dos negros no Brasil, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os afrodescendentes no sistema de ensino brasileiro, por este motivo, Santos (2005), explica que os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a

incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro e as principais reivindicações direcionadas a melhora do acesso à educação.

Segundo Muniz Junior (2008), não é exagero afirmar que, uma grande parte dos beneficiados pela abolição era analfabeta, por este motivo as organizações de negros, inicialmente representados pelos abolicionistas, e depois por representantes de diversos setores entendiam que desde o momento da assinatura da Lei Aurea as reivindicações deveriam partir das melhorias ao acesso, dos afrodescendentes, a um ensino de melhor qualidade,

Com a instituição da abolição da escravatura, foi instituída no Brasil, uma política de apoio à imigração de mão de obra europeia para as lavouras, de acordo com Lisboa (2010), os braços negros passaram a ser substituídos por braços brancos. Muitos empreendedores davam preferência aos estrangeiros, pois estes vinham para o Brasil com uma escolaridade mínima, podendo exercer alguns trabalhos que os negros não poderiam por motivação da negação do acesso a educação durante o Brasil-Colônia.

Nesse alicerce a Lei 10.639/03 estruturou-se sob um longo percurso construtivo do movimento negro, objetivando o acesso da população negra ao ensino formal antirracista que tinha como propósito, além do ensino da cultura e história dos africanos e afro-brasileiros estabelecer mecanismos motivadores para a permanência dos negros na escola.

A iniciativa Legal, assinada no primeiro mandato do governo Lula, se caracterizou como reconhecimento de uma dívida histórica governamental e nas sucessivas falhas no desenvolvimento de políticas públicas de combate ao racismo, principalmente na educação e na reconstrução da identidade negra no pós-abolição. De certo, os negros escravizados tornaram-se vítimas de um crime de *lesa-humanidade*, e não conquistaram a reparação adequada.

Tornar-se negro no Brasil é uma questão política. Porque se trata de combater e romper os estereótipos negativos atribuídos ao simples fato da pessoa ter a pele negra e fenótipo negro. Estereótipos que não só envolvem a estética visual, mas também tudo que remete ao negro, a cultura e a história. (SILVA, 2012)

Conforme Santos (2005) a abolição foi apenas o primeiro passo pela luta da liberdade. Abandonados a própria sorte, os negros galgam um árduo caminho para a obtenção da igualdade, pois o racismo permanece presente na inércia ideológica. Desta forma os negros perceberam rapidamente que tinha que criar técnicas sociais para melhorar a sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical, visando superar a condição de excluídos ou miseráveis, e logo perceberam que um dos caminhos era a transformação das consciências, por meio da educação. Os negros, de acordo com Ruy, França e Vieira (2007), os negros ao serem libertos, “*saíram da escuridão*”, porém continuavam a nutrir sentimentos que não foram apagados após a Lei Imperial nº 3.353²:

- Autoestima baixa;
- Pessimismo;
- Timidez;
- Medo e desconfiança.

² A Lei Áurea, oficialmente Lei n.º 3.353 de 13 de maio de 1888, foi a lei que extinguiu a escravidão no Brasil.

Ainda carregava o peso da defasagem que a escravidão naturalmente o colocou:

- Pobreza;
- Analfabetismo;
- Cárcere;
- Prostituição;
- Alcoolismo;
- Falta de tradição familiar;
- Falta de bens materiais;
- Desemprego;
- Falta de terra para plantar;
- Abandono do amparo do Estado,
- Falta de representação política.

Sales (2005), explica que a existência do racismo, do preconceito e da discriminação racial na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar acarretou aos indivíduos negros:

- Auto rejeição, desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal;
- Rejeição ao seu outro igual racialmente;
- Timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula;
- Ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial;
- Dificuldades no processo de aprendizagem;
- Recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar.

Empurrados para as periferias dos espaços urbanos, condenados à ignorância, excluídos do acesso à educação de qualidade e às políticas públicas, os negros e seus descendentes libertos foram marginalizados e classificados como escória da sociedade, sendo obrigados a trabalhar em funções que já conheciam desde os tempos da escravidão.

As mulheres foram ser babás, cozinheiras, empregadas domésticas, etc.. Os homens foram servir como pedreiros, auxiliares de serviços gerais e seguranças, sendo esses também nos dias de hoje, conforme Bispo, Bevilacqua e Santos (2010), esse foram os trabalhos que restaram para a sobrevivência da população negra.

No Brasil, de acordo com Westin (2022), as posições subalternas da sociedade são, na maioria, ocupadas por negros, vítimas preferenciais da pobreza e da violência, por conta das diminutas chances de desenvolverem educacionalmente.

Os brancos, no extremo oposto, dominaram o topo da pirâmide social, realidade esta construída desde os primórdios da colonização europeia, quando foi instituída a escravidão no Brasil, mesmo tendo conseguido abandonar a condição de escravizado, não puderam ingressar na cidadania plena.

O discurso da mestiçagem apagou a discussão sobre a questão racial, num país que reconhece a existência do racismo, mas não se reconhece como racista. Silva (2012), explica que há um problema social no Brasil, com a permanência de uma desigualdade social elevada apesar de alguns pequenos avanços de melhoria de vida conquistados em governos mais recentes.

Muitos estudos apontam que a questão racial está para além, pois mesmo os indivíduos negros que conseguem ascender socialmente, continuam a serem vítimas do racismo, até aqueles que tentam disfarçar a negritude adotando hábitos culturais e

estéticos brancos, como seguir religiões de matrizes europeias, alisar o cabelo, etc., revela Silva (2012)

Privados historicamente dos instrumentos básicos de ascensão social, os negros até hoje não concorrem em condições de igualdade com os brancos, o que coloca os afrodescendentes em posição desigual dentro das estruturas da sociedade brasileira.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Educação 2019), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): 71,7% dos jovens fora da escola são negros, e apenas 27,3% destes são brancos. O mesmo estudo demonstra a desigualdade de acesso à educação nos índices de analfabetismo. Em 2019, 3,6% das pessoas brancas de 15 anos ou mais eram analfabetas, enquanto entre as pessoas negras esse percentual chega a 8,9%. (INSTITUTO UNIBANCO, 2022)

RECONTANDO A CULTURA E HISTÓRIA DOS AFRICANOS E SEUS DESCENDENTES

O contexto de execução da Lei 10.639/03 começou bastante incipiente, explica Quinto e Rosaboni, (2022). Os educadores que já atuavam em salas de aula, em meados de 2003, de início sentiram uma carência de formações educacionais que mostrassem como integrar os assuntos da cultura afro-brasileira e africana dentro e fora da sala de aula, pois até a implementação da Lei, em 2003, os educadores entendiam que ao abordar o dia 13 de Maio (abolição da Escravatura no Brasil), estavam disseminando a história e cultura africana e afro-brasileira.

Mesmo sendo triste e difícil, a exposição dos sofrimentos da experiência do negro durante o período da escravidão, entre os séculos XV e XIX. Os educadores enxergavam positivamente nesta parte histórica da construção nacional, sem imaginarem o quanto era maléfica essa propagação para a saúde psicológica do negro no espaço escolar.

A sanção da Lei educacional 10.639/03 “nasce como um oásis no meio do deserto”, pois passa a obrigar o reconhecimento por meio do plano pedagógico da contribuição dos africanos escravizados e seus descendentes na edificação da nação brasileira, relata Silva (2019). Ainda de acordo com Rosaboni e Queiroz (2022), após a Lei 10.639/2003, o negro passou a ser reconhecido como um sujeito escravizado, mas também como protagonista na luta por suas liberdades, na educação, no trabalho, no tratamento à saúde. Até porque, embora feridos profundamente em sua humanidade, os africanos escravizados, não boicotaram a produção em lavouras e extração de minérios ao contrário, transferiram, recriaram, criaram conhecimento, tecnologias, artes, espiritualidades.

Não devemos esquecer que a primeira civilização e a mais conhecida de todas no mundo inteiro foi KMT (Antigo Egito, na África), onde floresceu tecnologia, ciência, matemática, agricultura, escrita e tudo que permeia a nossa sociedade nos dias atuais. (ASANTE, 2019)

Os negros retirados de suas aldeias, cidades, de suas famílias, ou seja de sua terra natal, contra a sua vontade, conforme Gonçalves e Ribeiro (2012) revela que os negros africanos trouxeram seus corpos, suas memórias, valores, saberes, religiões e tradições próprias. Mesmo caracterizado por um triste episódio histórico, os negros escravizados construíram e desenvolveram o país com seus conhecimentos e

desempenharam os mais variados tipos de funções. Eram mestres da metalurgia, da agricultura tropical, da criação de gado extensivo, da arquitetura, enfim, constituíram uma força de trabalho especializada.

Vale lembrar que a norma legal, que obriga o ensino da história e cultura do negro e seus descendentes, foi contestada por inúmeros grupos fundamentalistas, em especial os grupos neopentecostais, logo no seu início, baseado em estereótipos, esse segmento extremista associava a lei, exclusivamente, à afroreligiosidade, o que por eles é satanizada, o que se transformou em atraso na aplicabilidade, apesar de a Constituição de 1988 reiterar a laicidade do Estado.

Gonçalves e Ribeiro (2012), explica que ainda nos deparamos, no espaço escolar e nos demais espaços da vida social brasileira, com o cerceamento da liberdade de crença, com a intolerância religiosa e todos os preconceitos direcionados as práticas votivas principalmente contra aquelas denominadas afro-brasileiras. Infelizmente, 20 anos após a sanção, ainda existem unidades de ensino que ignoram a lei, cuja aplicação ainda não alcançou a universalidade nacional. No entanto, independente de seu pertencimento etnicorracial, crença religiosa ou posição política, o cumprimento da Lei Federal nº 10.639/2003 é de responsabilidade de todos e não apenas do professor (negro ou branco) em sala de aula, pois, nesse sentido, a implementação da Lei nº 10.639, segundo Gonçalves e Ribeiro (2012), além da obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos africanos e seus descendentes, incentivará a atuação de grupos de combate à intolerância religiosa, a partir do conhecimento e da desmitificação.

A resistência, por meio da educação, soma para perenizar o racismo estrutural que impede que crianças, jovens e adultos conheçam a verdadeira história do povo negro e a enorme contribuição nas áreas social, econômica e política desde a colonização do Brasil. Sem dúvidas, de acordo com Gonçalves e Ribeiro (2012), a lei tem como meta a promoção da transformação das práticas escolares, a fim de que a escola seja o *locus* do respeito à diferença e não *locus* de discriminação e do preconceito.

Após a Lei 10.639/03, as causas negras transcenderam o *status* de festa para uma abordagem mais discursiva e reflexiva, passando a integrar oficialmente o currículo e o projeto político-pedagógico, mantendo luz sobre o passado escravagista, mas mantendo a construção de ações de combate ao seu legado funesto. Silva (2019), ainda esclarece que a data 13 de maio, nada se tem a celebrar, uma vez que a Lei Imperial nº 3.333, de 13 de maio de 1888 não previu nenhuma medida que garantisse emprego, educação e meios de sobrevivência aos escravos libertos.

Vale lembrar, de acordo com Terra (2012), que o governo republicano em 1890, institui o dia 13 de maio como o Dia da Fraternidade dos Brasileiros, porém o mesmo governo, para o ex-escravo instituiu leis coercitivas: antivagabundagem, antimedicação e anticrime.

No entanto com a legislação 10.639/03, oportunizou-se ao negro ser compreendido como um ser pensante, embora ainda não devidamente reconhecida com uma rica história e cultura, que transcendia suas aptidões físicas, e a data, reservada para comemorar a libertação dos escravos, passou a ser reconhecida como um momento de reflexão e denúncia de todas as atrocidades.

Parte das novas gerações passou a encarar a Lei Aurea apenas como uma conquista jurídica, já que a população branca permaneceu em uma situação desprivilegiada e com o encargo de lutar contra o preconceito racial. (Terra, 2012)

Tomando consciência que o dia 13 de maio atribuía a princesa Isabel, como a grande redentora, sem mencionar a resistência e a luta dos negros contra o cativo, Silva (2019), explica que por propositura do movimento negro brasileiro, no dia 13 de maio, se devia denunciar veementemente a ausência de políticas de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial. Outras datas, simbolizando outras lutas e outras memórias passaram a ser ressignificadas e comemoradas pelo movimento negro:

- 21 de março – Dia Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial;
- 13 de maio – Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo no Brasil;
- 07 de julho – Dia Nacional de Luta Contra o Racismo;
- 20 de novembro – Dia da Consciência Negra;
- 02 de dezembro – Dia Internacional para Abolição da Escravatura.

Zumbi dos Palmares e a Consciência Negra

A luta pelo protagonismo do negro na história e cultura brasileira é algo que sempre se manteve vivo no ideal libertário do negro africano no Brasil, como maior exemplo podemos citar o Quilombo, espaço de combate à posição de escravizado. De acordo com Terra (2012), a manutenção da escravidão no Brasil não se deu sem obstáculos. No século XVII já havia notícias de revoltas e fugas, e com o passar do tempo, foram comuns rebeliões e a formação dos quilombos.

Conforme Ruy, França e Vieira (2007), de forma politizada ou radicalizada, o negro foi resistência em todo território nacional, e na luta por uma educação mais igualitária não foi diferente. E assim transferiu-se o dia 20 de novembro, o dia cívico nacional para celebração da consciência negra, incorporando-a ao calendário escolar, em detrimento do dia 13 de maio.

Se entendermos que o dia 13 de maio não representa e nunca representou uma rela liberdade, não representou a criação de condições para que os escravizados construíssem formas de sustento e qualidade de vida; compreendemos então, que nossa experiência de liberdade tem outros indicadores e agentes políticos. Alguns deles conhecidos dos livros de história e do calendário de feriados: a luta de Teresa de Benguela, a Revolta do Malês, a Revolta da Chibata, a criação do Teatro Experimental do Negro, a Marcha Nacional das Mulheres Negras, a Descoberta do Fossil de Luiza e a Eleição da primeira deputada negra trans Erica Malunguinho, por exemplo. (FREITAS, 2019)

Instituído oficialmente pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, no contexto das comemorações do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, o mártir assassinato, ao que se sabe em 1695, que liderou o Quilombo de Palmares, maior território de resistência negra da história do Brasil. Segundo Oliveira (2012), durante séculos o silêncio sistemático imposto por aqueles que buscaram esvaziar as lutas dos africanos cativos e seus descendentes, a memória de Zumbi dos Palmares permaneceu viva e cultivada por gerações que se recusaram a calar diante do racismo e discriminação transvertidos de democracia racial.

De certo, que não celebramos sua morte, mas sua história de luta e resistência. Oliveira (2012), explica que a data não serve para ações comemorativas laudatórias com fundo mítico. O dia 20 de novembro busca promover ações afirmativas de valorização da população negra brasileira e mantém firmes, os propósitos contra a exploração, desprezo, discriminação que tentam eliminar os negros da história.

Lembramos, nessa data, (20/11), que em 1695 o Quilombo de Palmares que foi destruído e seu líder Zumbi, que foi assassinado e que esses fatos têm de ser rememorados por todos os brasileiros, a fim de que, ao reconhecer e combater as causas do racismo que nos destrói a todos seja capaz de construir uma sociedade justa e democrática. (SILVA, 2019)

De acordo com Freitas (2019), pensar o processo de construção das afrobrasilidades a partir da eliminação do dia 13 de maio e a exaltação ao dia 20 de novembro, é tornar possível a compreensão de uma trajetória repleta de atravessamentos, diversidades e pluralidades sobre aquilo que se compreende ser negro no Brasil. É pensar nos “aquilombamentos” ou nas “aquilombações”: nas giras, nas rodas, nos coletivos de negros, nas feijoadas e pagodes de esquinas, possibilitando assim que Zumbi, Dandara, Aquotirene e Aqualtune sejam lembrados e reverenciados.

Lei 10.639/2003 – Combate ao Racismo através da Educação

A partir da mudança na mentalidade colonial que conseguiremos combater o racismo nas escolas e na sociedade brasileira. De acordo com Rosaboni e Queiroz (2022), a diversidade escolar consiste em ler outros autores, conhecer outras filosofias e desenvolver formas de pensamentos, além das convencionais que são as do mundo ocidental eurocentrado.

Quinto e Rosaboni (2022) revelam que desde quando a Lei 10.639/03 foi promulgada, era explícito que o caminho não seria fácil. Nem tão pouco rápido e eficiente. Ao completar 20 anos de existência, a legislação necessita de melhores instrumentos para a sua efetivação. Segundo Santos (2005), os diversos materiais didático-pedagógicos – livros, revistas, jornais, entre outros – utilizados em sala de aula, que, em geral, ainda apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar.

Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social. A utilização de recursos pedagógicos com esse caráter remonta a um processo de socialização racista, marcadamente branco-eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos, do continente europeu e estadunidense como referência positiva em detrimento dos negros e do continente africano relata Santos (2005).

O negro no mundo dos brancos teve e ainda tem duas alternativas, conforme Silva (2012), se deixar embranquecer, renegando sua cultura ou história, ou seja, se desvencilhar do legado ancestral e seguir o padrão imposto pela sociedade branca colonizada ou se afirmar negro, sabendo que encontrará grandes obstáculos por afirmar sua identidade.

Porém seria inocente imaginar que a simples promulgação da lei encerraria essa jornada de luta da população afrodescendente por reparações. Da mesma forma é preciso registrar e valorizar os avanços conquistados no período, sem perder de vista que ainda há muito a ser feito.

Conforme Rosaboni e Queiroz (2022), a doutora em educação, Míghian Danae ao explanar sobre a didática inter-racial, revela que ainda faltam informações sobre como inserir essa temática na grade curricular escolar, mesmo com o marco legal:

- O Parecer 03/2004;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (2004), de acordo com Gonçalves e Ribeiro (2012), sobre a Lei nº 10.639/03 reafirmou a relevância da temática história cultura afro-brasileira e salientou que esses estudos respeitam todos os brasileiros. Destacou não tratar de mudar um foco etnocêntrico de raiz europeu para outro, de raiz africana. Tratou de ampliar o foco dos currículos escolares visando à incorporação da diversidade cultural, racial, social e econômica da sociedade brasileira.

O mercado atualmente conta com materiais diversos:

- Vídeos - (A Cor da Cultura);
- Documentários – (Agbara Dudu – Narrativas Negras);
- Literatura - (Feminismos Plurais)
- Canais - (CULTNE)
- Etc.

Contudo independente de todo material disponível, as pessoas ainda se perguntam como incluir a Lei 10.639/03 no currículo escolar. De certo a preocupação deve ser pautada, na construção de currículos escolares incluindo em seu cotidiano contribuições históricas culturais que superem o racismo, a discriminação racial e a evasão escolar do povo negro.

A doutora em educação, conforme Rosaboni e Queiroz (2022), sugere minimizar o problema, dando oportunidade para a perspectiva dos conhecimentos desenvolvidos pelos pesquisadores negros e transportar essa ciência para a sala de aula. Hoje é notório o protagonismo dos estudos negros em todas as áreas, na física, química, história etc. O ensino pautado na pluralidade racial pode aplicar matemática mencionando o Egito antigo, filosofia/mitologia relacionando com o Panteão dos Orixás, além de contemplar RAP, Funk, Hip-Hop e Samba, nas aulas de música e artes.

O oferecimento de cursos de extensão com o apoio do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro) visando à formação de educadores para a implementação da Lei nº 10.639/2003, estimulou os pesquisadores a apresentar suas reflexões para a formação dos docentes e estudiosos comprometidos com uma educação democrática que represente os diferentes setores da vida social brasileira, contribuindo para uma educação que vise à garantia dos direitos do cidadão. (GONÇALVES E RIBEIRO, 2012)

Com o advento das ações afirmativas muitos negros passaram a fazer parte do cenário reticente das universidades produzindo obras literárias pautados na racialidade nas academias e esses expoentes, passaram a ser muito comum. Segundo Quinto e Rosaboni (2022) nos deparamos com muitos projetos isolados de docentes e/ou de gestores escolares, e o ideal, para a efetivação da 10.639/2003 é o fomento de todo material didático desenvolvido. Conforme Gonçalves e Ribeiro (2012) cabe ressaltar que não se trata de questões específicas dos afro-brasileiros e sim à democratização da educação nacional e a garantia dos direitos dos cidadãos brasileiros.

As dificuldades apontadas pelos educadores em inserir a pauta etnicorracial como impedidores a aplicabilidade da Lei é a deficiência de materiais que sustentem a abordagem desses conteúdos na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), explica Rosaboni e Queiroz (2022), é algo ilusório nos tempos atuais, por motivo dos inúmeros materiais didáticos e paradidáticos terem sido produzidos nos 20 anos de sanção da Lei 10.639/2003.

O racismo estrutural impedem os educadores das redes municipais e estaduais de visualizarem os mecanismos de efetivação e fiscalização do exercício dessa política de ação afirmativa, de combate ao racismo. Para o educador Caio Cândido Ferraro, ainda que seja difícil avaliar, em nível nacional, o volume de pesquisas, ações e publicações registradas nos vinte anos, indica que a 10.639/03 alterou significativamente as estruturas da educação no Brasil.

O próprio material humano a ser educado cotidianamente, tem em suas vivências um rico material a ser explorado na aplicabilidade da Lei 10.639/2003, pois aplicar a cultura e história dos afrodescendentes é cultivar o cotidiano dos presentes nos bancos escolares nacionais. Propomos oportunidades de produção e disseminação de conhecimento que permitirão a sociedade aprender sobre o combate ao racismo, a partir do material produzido pelos negros. Defendemos essas ideias, pois crianças negras são mais ativas nos espaços distantes do racismo e quando se veem representadas o contato com as culturas ancestrais estimula maior participação e criatividade.

As pessoas brancas, principalmente os educadores, de acordo com Rosaboni e Queiroz (2022), não são educadas para “*ler*” o racismo, porque ele acontece não só por meio de xingamentos e apelidos pejorativos, mas também pelo silêncio e pela omissão, por este motivo, a Lei 10.639/2003 é fundamental, não só como uma lei de reparação à população negra, mas para reeducar a população para um mundo antirracista.

Para o branco está garantida o orgulho racial, pois é o padrão identitário da sociedade. Sendo que neste formato de sociedade tanto o branco como o negro embranquecido culturalmente perdem com o desconhecimento das culturas negras, pois o conhecimento só vem a trazer riquezas e possibilidades de trocas culturais mais equilibradas, explica Silva (2012).

O mundo escolar eurocêntrico, conforme Santos (2005) para o aluno branco acarreta na cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública. Portanto, a luta por uma educação democrática das relações etnicorraciais, assim como o respeito à diversidade racial, precisa da contribuição de todos, negros e brancos.

CONSIDERAÇÕES

Este texto foi desenvolvido com a finalidade de promover a reflexão sobre a especificidade da sociedade brasileira considerando a Lei nº 10.639/2003 como uma importante legislação pedagógica para a superação do racismo e o desmonte as bases dos preconceitos e discriminações que incidem sobre a população negra e reforçam o racismo estrutural.

Alguns educadores e ativistas do movimento negro perceberam que as escolas eram racialmente seletivas e com elevados índices de fracasso escolar por parte dos afrodescendentes, muitas vezes ocasionadas pela invisibilidade da cultura e da história africana e dos afro-brasileiros nos currículos escolares.

O documento pensado pelo Estado evidenciou o desafio de pensar e incluir as culturas e história africana e afro-brasileira na composição da nação e redefinir a educação escolar como espaço viável ao questionamento do racismo e preconceito. No entanto para que essa qualificação se efetive, é necessário que se ultrapasse o voluntarismo individualista e se institucionalize, o que ainda não aconteceu, mesmo no vigésimo ano da implementação da Lei 10.639/2003.

Cabem às secretarias e órgãos oficiais de educação, elaborarem políticas públicas que enfrentem o racismo estrutural e qualifiquem os docentes, pois são elas que aglutinam os diversos recursos que possibilitam a implementação e a efetivação da Lei, com sucesso e realizações pontuais. Comprovadamente as tímidas iniciativas vêm sendo feitas de forma bem elaborada, mas ineficaz para ao alcance em todas as regiões geográficas do país. Devem ser desfragmentadas as razões da resistência em que não se fazer cumprir a Lei 10.639/2003, no cotidiano escolar.

Finalizando, podemos afirmar que a falta de fiscalização facilita o descumprimento da lei e a perpetuação dos “heroicos” colonialistas, traficantes de humanos e torturadores de negros, que inauguraram e perpetuaram as práticas racistas no Brasil. Na verdade, não praticar a Lei 10.639/2003, reforça a ideia que os negros “vieram” para o Brasil e não foram “sequestrados” em seus países de origem e foram escravizados nas terras “descobertas” pelo navegador Cabral.

REFERENCIAS

ASANTE, M. K. **O Livro dos Nomes Africanos**. Diáspora Africana: Afrocentricidade Internacional, 2019.

BISPO, A.A. BEVILACQUA, J.R.S. FELINTO, R.A.S. **Cultura Afro**. São Paulo: DCL, 2010.

FREITAS, M. -. p. 16-19. Do 13 ao 20 (Re) Existência do Povo Negro. São Paulo: SESC, Maio e Junho – 2019.

GONÇALVES, M.A.R. RIBEIRO, A.N.A. **Diversidade e Sistema de Ensino Brasileiro**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

INSTITUTO UNIBANCO. **Desigualdade racial na educação brasileira: um Guia completo para entender e combater essa realidade**. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao/?gclid=CjwKCAiA2L-dBhACEiwAu8Q9YERHjwck_RGW4mn2HHldROfUGkmXdvTwKU8J3sBiCaoiBtfsKytrBxC-XcQAvD_BwE. Acesso em: 31 dez. 2022.

LISBOA, L. **O Samba como Resistência e Reafirmação**. Revista África e Africanidades. Ano 02. Nº 08. Fev. 2010.

OLIVEIRA, M.A. 20 de Novembro (1995) – Dia da Consciência Negra. P. 247 – 250.

BITTENCOURT, C. **Dicionário de Datas da História do Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2012.

QUINTO, A. C. **Crianças negras são mais ativas nos espaços distantes do racismo**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/criancas-negras-sao-mais-ativas-nos-espacos-distantes-do-racismo-2/>. Acesso em: 28 dez.2022.

QUINTO, A. C. ROSABONI, C. Especialistas avaliam os mecanismos pedagógicos que podem auxiliar na aplicação da Lei 10.639/03 no currículo escolar. **Especial Consciência Negra**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/noticias/especialistas-avaliam-os-mecanismos-pedagogicos-que-podem-auxiliar-na-aplicacao-da-lei-10639-03-no-curriculo-escolar/>. Acesso em: 28 dez. 2022.

QUINTO, A. C. SAID, T. ROSABONI, C. QUEIROZ, D. SILVA, G.R. Há quase 20 anos, uma lei na educação tenta mudar o quadro do racismo no Brasil. **Especial Consciência Negra**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/diversidade/especial-lei-10-639-ha-quase-20-anos-uma-lei-na-educacao-tenta-mudar-o-quadro-do-racismo-no-brasil/>. Acesso em: 28 dez.2022

ROSABONI, C. QUEIROZ, D. S. História africana ainda encontra resistência em descolonizar os currículos escolares. **Especial Consciência Negra**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/diversidade/historia-africana-ainda-encontra-resistencia-em-descolonizar-os-curriculos-escolares/>. Acesso em: 28 dez.2022.

RUY, J. C. FRANÇA, E. VIEIRA, M. J. **Um Olhar Negro sobre o Brasil: 18 anos de UNEGRO**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2007.

SANTOS. S. A. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, S. A. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. P. 21-37. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, K.G. DA. **Tem Branco no Samba – A Branquitude em Perspectiva: para uma Maior Compreensão das Relações Etnicorraciais no Brasil**. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Niterói/RJ: ANINTER/RH, 03 a 06 de Setembro de 2012.

SILVA, P.B.G. DA. Negros em Movimento. p. 09-14. **Do 13 ao 20 (Re) Existência do Povo Negro**. São Paulo: SESC, Maio e Junho – 2019.

TERRA, A. 13 de Maio de 1888 – Abolição da Escravatura. P. 123-125. BITTENCOURT, C. **Dicionário de Datas da História do Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2012.

WESTIN, R. **Racismo estrutural mantém negros e indígenas à margem da sociedade**. Racismo em Pauta. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/01/racismo-em-pauta-2014-racismo-estrutural-mantem-negros-e-indigenas-a-margem-da-sociedade>. Acesso em: 31dez. 2022.

LITERATURA E CULTURA: HISTORICIDADES EM EVIDÊNCIAS

Danielson Santiago Portugal³

Resumo: A história em evidência, da à luz historicidades múltiplas, invizibilizadas pelas sombras do passado em branco. Neste artigo discuto como o ocidente eurocentrado, a partir de representações científicas, históricas e literárias, constrói suas identidades “virtuosas” e fabrica, em série, os “inumanos”, instalados no lugar de subalternidade destinado aos “outros”, aos sujeitos não euros-ocidentais.

Palavras-chave: Literatura. Cultura. Historicidades(s). Intercartografia poética.

³ Doutorando em Literatura e Cultura (PPGLitCult/UFBA) – Bolsista CAPES. Mestre em Letras (UFBA); com formação em Estudos Étnicos e Africanos (Pós-Afro/UFBA). Licenciado em Letras (Faculdade UNYLEYA) e Bacharel em Teologia (FSBB). Contato: pluvia-ae@live.com.

Introdução

Neste artigo, estabeleço algumas ideias para pensarmos a respeito das relações entre literatura e cultura, pondo em evidência a história. Por meio das perspectivas decolonial e transdisciplinar, proponho uma abordagem oriunda da intercartografia poética para efetivar a [re]leitura de certas historicidades silenciadas pela historiografia. Para tanto, precisamos fomentar a imaginação criativa a partir do reconhecimento epistemológico das interculturalidades para além da economia colonial do ocidente imperialista.

Nesse sentido, aponto a metodologia da [re]contação poética em substituição ao uso restritivo da representação literária, e, no lugar de procurar o ser humano no elitista humanismo literário, empreendo marcar um encontro epistêmico com ele na abordagem da h'ominalidade transcultural. Nela, toda personalidade e todo coletivo, são diplomaticamente abarcados e podem fazer a experiência [da sensibilidade] estética.

Nossa pauta está organizada em três tópicos: “Por que a literatura e a história se tornam instrumentos científicos na construção de humanos disformes?”. “Como a cultura e a história formam suas encruzilhadas político-discursivas nos (des)caminhos da literatura?”. “Teríamos outras possibilidades como vias ético(-trans)estético-epistemológicas para tratar do humano apesar da ocidentalização violenta do mundo?”. Eis a nossa proposta no campo da sensibilidade: propor a [re]contação poética como uma alternativa estética para os excluídos da história literária em seus espelhamentos narcísicos.

Literatura e história como sínteses epistemológicas sobre os “outros” [...]

Os letramentos estéticos do ocidente nos dizem que literatura é uma forma artística que tem como matéria-prima a palavra, estilizada na construção de histórias ou na expressão de emoções, ideias e saberes circunscritos à linguagem. Afirmam ainda que o texto literário, ao contrário do texto não literário, é perpassado pela subjetividade e conotação, em que a palavra é empregada com o maior nível possível de significações. No campo da arte da palavra, há uma predominância da escrita, em detrimento de outras formas artísticas que utilizam também a palavra; em situações de oralidade, por exemplo. Esse procedimento dito em performances e sua transposição para a escrita são tachados de não conter literariedade. Não obstante, a poesia oral é uma excelente figuração de que a humanidade sempre se manifestou artisticamente no âmago das culturas por meio da palavra, mesmo naquelas comunidades mais primitivas no sentido histórico (mas não daquele da perspectiva evolucionista do século XIX). Literatura é, pois, a arte da palavra, que se articula entre (res)significações e ideologias ao lado da “representação da realidade” ou de sua criação.

Enquanto representação, a literatura, como qualquer tipo de arte, atrela-se à sociedade de onde provém. Embora a arte se expresse como um campo específico do saber, o estético, nós sabemos que há variados interesses e estratificações nas sociedades, fato que não nos permite o aceite do discurso da existência de arte desinteressada da realidade. Tocado por suas experiências pessoais e coletivas (compartilháveis), o artista recria mundos, transcria a supra-realidade, como se ela fosse o eixo de uma ampla encruzilhada, por onde transita com seu público. A arte pela arte é um discurso literário, produzido por uma burguesia (que escreve a partir de um viés formalista) para ser consumido por uma elite (que lê privilegiando as formas que as projetam à autodeterminação). Nesse sentido, toda obra de arte é dinâmica e põe em relação autor/a, texto, público, sociedade (contexto histórico) e

interculturalidades (contexto geopolítico). A literatura não é somente a arte impulsionada pela imaginação, nem se traduz apenas como documento alternativo à história de determinadas sociabilidades; contudo, há uma intersecção entre literatura e história que, no campo da criação poética, nos permite falar em fronteira epistemológica entre esses campos do saber.

Giambattista Vico (1999) apresenta a história como um si mesmo desenvolvimentista; ela “encerra” a busca humana por justiça, e, no cerne desse problema epistêmico, o autor esboça uma filosofia da história, em que a pergunta central seria a seguinte: “quais as possibilidades da história enquanto aspiração humana?”. E nós avançamos na questão: como fazer historiografia geral em sociedades marcadas por desigualdades sociais, exclusões políticas e objetificação ontológica do não hegemônico, maior parcela *per capita* da humanidade? No pensamento de Vico (1999), a filosofia da história é uma disciplina filosófica que trata conceitualmente dos acontecimentos históricos. E, acrescentamos: ela deveria ainda lidar com as historicidades produzidas para além do registro histórico imposto como oficial, pois, naqueles processos, ocorre igualmente a sucessão dos acontecimentos, aquilo que poderíamos chamar de *História* para os sujeitos obliterados dela, os construtores de histórias de vida e civilidades excluídas das evidências historicizantes.

As pesquisas sobre a história da humanidade têm demonstrado que existe uma busca por compreensão a respeito do que acontece com as sociabilidades na sucessão do tempo. Entretanto, esses estudos centram-se em narrativas de si para si mesmo, tomando como referência o ocidente eurocentrado, onde os vencedores ditam o que deve ser documentado pela historiografia. Há nesse contexto de biopoder, uma tensão (dominação [neo]colonial) que demonstra e mostra repetidas vezes a invariabilidade política de constantes do comportamento de humanos da Europa e, por extensão, da “colonização global”, dos Estados Unidos da América sobre o mundo.

Essas repetições parecem perguntar à história, interpretada como “evento único” (parafrazeando o filósofo maiêutico), por que *desconheces a ti mesma* e vislumbras no “outro” uma “teoria do estranhamento” imputada ao espelho das socializações? Contestar a história geral que desconhece os indivíduos não europeus como sujeitos históricos significa reclamar geopoliticamente nossa humanidade, vez que, “quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso” (ADICHIE, p. 2019, p. 16), isto é, um lócus epistêmico, em que não somos estranhos às nossas tradições culturais que nos reinventam subseqüentemente como seres humanos totais.

Florentina Souza (2015, p. 15) nos diz que “desde o início de sua sistematização, os estudos sobre a produção artística, discutem sobre as aproximações entre as artes e a ciência histórica. A verdade e a ficção são postas em debate em vários momentos do que denominamos tradição ocidental”. Essa informação é divisora de muitas águas, quando nossa intenção é “navegar” nos estudos sobre a relação entre história e literatura como síntese epistemológica sobre o “outro”, ou seja, quando nos damos conta de que as formas de representação científica, histórica e literária se encarregam de delinear “a construção do outro como não-ser como fundamento do ser” (CARNEIRO, 2015, p. 2).

Essa denúncia sociocrítica nos situa nos espelhamentos entre aqueles que se autodeterminam “a identidade” e inventam “a alteridade” como uma “outridade”. Esse processo põe a história da Europa ocidental em evidência e produz a objetificação [desumanizadora] dos outros. Sabemos, desde sempre, que “muitas foram as ocasiões em que os textos artísticos, verbais ou não, foram utilizados como apoio para pesquisas históricas de cunho científico, para reivindicações coletivas ou postos a

serviço de setores dominantes” da sociedade (SOUZA, 2015, p. 15). Isso mostra quão longeva é a relação entre literatura e historiografia, e, quando pomos a cultura em evidência, notamos a presença de múltiplas historicidades, oriundas dos aterros da história.

Cultura e história nos (des)caminhos literários

Os estudos culturais, como corrente de pesquisa visibilizadora do não hegemônico na sociedade, empreende articular saberes entre literatura, cultura e ciências humanas e sociais com a finalidade de produzir textualidades combativas à [neo]colonização do pensamento. “Trata-se de considerar a cultura em sentido amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 13). Dessa maneira, “os estudos culturais são uma formação discursiva, no sentido foucaultiano do termo” e “abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos do passado” (HALL, 2023, 185). Essa abordagem forma um campo de investigação transdisciplinar interessado nas formas de produção, criação, recepção e devolutiva de significados no âmbito das culturas, cuja difusão nas sociedades de nossa contemporaneidade fornece bases críticas para a reflexão teórica sobre os padrões de sociabilidade e agenciamento geopolítico de certos coletivos. Podemos ilustrar esse conceito de base gramsciana sobre os significados dados historicamente, a partir da própria história do nosso país, nas letras da representação como tecnologia discursiva:

(...) o preto diante da História do Brasil se sente o eterno escravo, o eternamente vencido, incapaz de reagir diante da situação em que foi colocado aqui no Brasil. Mas isso é uma deformação total que a historiografia procura trazer e que já não corresponde mais à situação de classe baixa que o negro brasileiro geralmente está, de falta de instrução, de falta de condições econômicas, mas que está basicamente estruturado dentro de um arcabouço ideológico de grandes implicações”: *o emparedamento social, a exclusão da vida política e o ontoepistemicídio são exemplos muitíssimo pontuais* (NASCIMENTO, 1977, p. 128 – *grifos meus*).

Na compreensão de Beatriz Nascimento, a criação de significados sustentadores dos discursos reguladores das práticas significantes da sociedade é uma armadilha ideológica, no contexto da interpretação dos “Brasis”, vez que os mecanismos de representação científica, como verificamos, sobretudo, no século XIX, representação histórica, que exclui os não europeus das cenas, que implicam protagonismo nas sociabilidades, e, ainda, a representação literária que traduz os não brancos como disformes física, intelectual e moralmente. Nascimento (1977) nos mostra a diferença de se investigar o escravismo e a colonização e de se reconhecer a dívida histórica que a branquitude contraiu com a “outridade”, criada por ela para justificar os sequestros, os roubos e os raptos do passado (duplamente: como dado empírico e como representação). Além do surrupio dos bens materiais e simbólicos, houve o saque em massa do ser, da humanidade desse “outro”.

Em “*Homo Modernus: para uma ideia global de raça*”, Denise Ferreira da Silva, mostra como a tecnologia da representação funcionou como mecanismo discursivo da história e da ciência para criar o lugar de subalternidade dos (pós-)colonizados. Diante dessa realidade caótica, resta-nos acionar a perspectiva decolonial para a (re)leitura de mundos. Essa “atitude encontra suas raízes nos projetos insurgentes, que resistem, questionam, e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 88). Em nossa contemporaneidade,

encontramos inúmeras perspectivas para acioná-lo, entre outras, os estudos culturais, os estudos étnicos, os estudos feministas, os estudos interseccionais etc. Percebemos, desse modo, como “a zona do ser colonial é posta como a zona da vida que requer ou implica a morte ou a indiferença diante da morte na zona do não ser” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 92). A esses processos Achille Mbembe (2018) chamou de “necropolítica, lugar do biopoder, soberania, estado de exceção e política de morte”, onde aqueles marcados para o extermínio, por questões raciais, nas representações literária e histórica, foram mapeados desde as grandes navegações europeias, pelas pseudociências “humanistas”.

Recentemente, um número considerável de teóricos raciais enfrentou este desafio, reunindo exemplos de formulações filosóficas sobre a universalidade jurídica e a humanidade que excluem “os outros da Europa”. Embora ainda prisioneiras da lógica de exclusão sócio-histórica, suas pesquisas indicam por que a resposta para a questão de como o racial opera como estratégia de poder está enterrada nos textos fundadores do pensamento moderno (SILVA, 2022, p. 83).

A primeira luta para sujeitos históricos excluídos da zona de humanidade e do campo do biopoder é iniciar o processo de descolonização das mentes conforme Frantz Fanon (2008) já nos ensinou. “A segunda luta é pela construção de campos de coexistência, em lugar de campos de batalha, como o resultado do trabalho intelectual” (SAID, 2007, p. 171). Certamente, isso é possível na criação de uma economia cultural discursiva, pois a guerra já tinha sido instaurada, no momento em que impusemos resistência aos senhores escravistas, que nos puniram com açoites, seguidos do genocídio. Em outro trabalho importante para a perspectiva decolonial, Fanon (2006), nos fala do sujeito-renovo, que surgirá dos embates culturais, pelos “*Condenados da terra*”.

Nossa luta por direitos historicamente negados tem acionado uma rede de militantes, artistas e intelectuais empenhados em desconstruir a “falsa ciência” do século XIX que nos definiu como geneticamente predispostos ao crime; a história escamoteadora de realidades alternativas, soterradas em seus escombros; e a representação literária, veículo de produção discursiva dos disformes, dos exóticos, dos incivilizados, dos incultos, portanto, dos órfãos “de cultura”, passíveis da domesticação pela tutela do homem branco. Todo o projeto de “ocidentalização” do mundo se articula na normatividade da gramática do extermínio dos “diferentes”.

Categorias herdeiras de uma experiência formalista e/ou estruturalista calcadas em sistemas (a própria noção de sistema literário), bem como as dicotomias fundadas na dobra discursiva dentro e fora: autor, leitor, narrador, personagem, dentre outros; ou de uma tradição marxista superestrutural e infraestrutural que a tudo explica, no seu ímpeto (supra) histórico, alicerçada ainda em dialéticas conformadoras de uma tensão produtiva, culminam em simulacros perigosos para o entendimento de um texto forjado em culturas nas quais, muitas vezes, a ecologia humana não pode distinguir, pela cosmogonia que a define, as dimensões social, pedagógica formal, política, cultural e religiosa (FREITAS, 2016, p. 94-5).

Cultura e história seguem os (des)caminhos literários nos termos supracitados, isto é, por meio de representações estanques, definitivas e deterioradoras da imagem dos “outros”, desencaminhados pela “precisão”, “objetividade”, “rigor” e “clareza” da ciência moderna, que junto à modernidade histórica, transfere os (pós-)colonizados para o deserto imperial da globalização seletiva, excludente e exploradora de sujeitos subalternizados. Esse processo global é outra for-mata-ção, para não sairmos do campo semântico dos estruturalismos, da representação. Seria exaustivo o exercício

de elencar as obras literárias, ditas fruto de sua época, que desumanizam os “outros”, os não euros-ocidentais. Podemos, entretanto, observar as consequências políticas da representação mal[-]dita sobre as “alteridades”.

Diante da “resposta”, para distrair o foco de atenção aos *prejuízos* da história: “*tal pensamento é fruto de sua época*”, questionamos: existe tempo de coisificação de seres humanos que se justifique? Os fundamentadores desse pensamento selvagem são tão truculentos quanto aqueles que cometeram as atrocidades contra outros seres humanos em série. O que está em jogo aqui não são os sistemas de ideias obsoletas ou não, mas a capacidade culta e civilizada de se reconhecer outros seres humanos pela dignidade inviolável que os constitui. Os dados terrificantes dos genocídios estão registrados na história, e um ponto interessante de regresso na linha do tempo para o “*homo modernus*”, sobretudo, no Brasil, é retomar a leitura crítica de “mundos conquistados” a partir da “Carta a El-Rei Dom Manuel”, de Caminha.

[re]contação poética: uma alternativa estética para os excluídos da história literária⁴

A representação artística do mundo se efetiva pela manifestação da linguagem denotativa empregada pela/o artista, criando a comunicação estética entre os leitores no ato de recepção da obra literária. Segundo Aristóteles, o discurso poético, assunto da poética, ocupa-se das características de obras em que se manifesta a mimese, isto é, a representação de ações humanas de modo coerente e verossímil. Atravessando muitos períodos históricos, em meados do século XIX, os estudos literários foram arrebatados pelo pensamento naturalista, que considerava, influenciado pelo cientificismo e positivismo da época, mais importante na representação conhecer as engrenagens de funcionamento da sociedade, bem como dos mecanismos de dominação de certos indivíduos e coletividades. Na poética clássica, fica explícito o caráter do artista de duplicador da realidade; na Modernidade, o escritor re-apresentaria o mundo perpassado pelas sociabilidades, e, subsequente a esses períodos, algumas linhas da crítica literária nos mostra contemporaneamente a representação como prática discursiva, tecnologia ocidental empregada para construção de impérios e justificativa da miséria do mundo dos “outros”, na Modernidade, como consequência dos colonialismos europeus.

Schopenhauer (2001), em “*O mundo como vontade e representação*”, sugere uma ontologia a partir da noção de vontade, em que o “caráter de cada homem, na medida em que é individual e não se reduz inteiramente ao da espécie, pode ser visto como uma ideia particular, correspondendo a um ato particular de objetivação da vontade” (SCHOPENHAUER, 2001, p. 167). Nesse sentido, há algo que define o

⁴ Essa proposta perspectivista no campo da sensibilidade [estética] faz parte do conjunto de terminologias construídas no léxico da tese de doutoramento (em processo de feitura) em Literatura e Cultura, no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, intitulada “*A estética transdisciplinar em ‘Kiriku e a Feiticeira’: iniciação afroancestral à intercartografia poética*”, de minha autoria. Com a expressão [re]conto poético estabeleço observações teórico-críticas em relação à ideia de representação literária, seus procedimentos, usos e alcance em relação à realidade, à construção dos impérios colonialistas e à forja(dura) dos “outros”, “deficitários” em dignidade humana, no discurso da branquitude, que torna seus direitos questionáveis. Além de propor a [re]contação poética no lugar de representação literária nessa tese, apresento terminologias alternativas ao repertório vocabular consagrado pelo ocidente; entre outros conceitos epistemológicos, proponho a perspectiva da h’ominalidade transcultural no lugar exclusivista e restritivo do humanismo literário. Na tentativa de realocar, na zona de humanidade, os excluídos e aniquilados pela representação (literária, histórica e científica) e por seu humanismo literário excludente, seguimos as rotas da decolonialidade e da transdisciplinaridade como metodologia e abordagem possíveis do desejo de colocar a história em foco e as historicidades decorrentes dela em evidência, *desalvejando* as ditas alteridades.

homem que não se circunscreve à percepção do mundo “representável”. “Este ato seria então ele mesmo o seu caráter inteligível, e o fenômeno deste último seria o caráter empírico. O caráter empírico é completamente determinado pelo caráter inteligível, o qual é vontade, vontade sem fundamento”, dito em outras palavras, “vontade subtraída como coisa em si ao princípio da razão, que é a forma do fenômeno” (SCHOPENHAUER, 2001, p. 167).

Conforme as citações, a vontade funda o ser humano, e ela só é capturável como realidade aberta à representação conceitual produzida na mente do perceptor, logo, o fundamento do ser é performático diante da vida; tudo o mais é representação, tradução discursiva para a inteligibilidade do mundo mediada por percepções; em outros termos, na representação histórica, literária e cientificista, temos o conceito, uma projeção da coisa em si, mas não ela mesma tal qual se origina na Natureza. Dado o problema fundamental da representação, o essencialismo, assomado às ideologias imperialistas, aos empreendimentos coloniais, à imposição escravista, o problema epistemológico de representar a realidade se torna um perigo de vida (subalternizar-se para existir), e traz um perigo de morte (extermínio às “diferenças”).

Entendemos que àqueles que não se espelham no identitarismo das representações da colonialidade europeia, se torna o “outro”, indesejado da representação, que simula tê-lo extraído da realidade e segue “reapresentando-o” aos mundos das sociabilidades [político-culturais] como o não ser, como inumanos; mas também, ao se espelhar no ocidentalismo, o “outro” se torna o simulacro. Assim como o mundo, segundo Schopenhauer, as ditas alteridades são apenas representações deterioradas da identidade do “outro”, daquele que só conhece o espelho narcísico, que não reflete outras infinitas paisagens do mundo como possibilidades do ser.

Há, contudo, uma maneira tradicional africana apreendida na diáspora negra de repensar e refundar a realidade para dela se fazer experiências, que se aproximam da “cena da origem”. Esse procedimento é antirrepresentacional no sentido de que não visa imitar ou reproduzir a realidade, mas viver o instante de epifania do “ser”, de desvelamento do mundo, a partir de performances, cuja presença do corpo, em cena, é condição *sine qua non* do momento de sensibilidade [estética]. As africanidades, as orientalidades, conseguem viabilizar esse momento de eternidade na medida em que o contexto de oralidade despetrifica as “representações” e instaura a presença cósmica, povoada de Vontade, onde a vida acontece. Como não somos capazes de desvincularmo-nos da corporeidade da natureza, do estofo carnal do mundo, temos uma textualidade movente que aponta para os princípios civilizatórios de nossa afroancestralidade. Essa é a nossa relação histórica mais evidente com o passado, e nos permite agenciar o futuro a partir do presente, (re)feito de memórias (críticas) e sua relação ‘virtual’ com a realidade.

Esse esboço ético(-trans)estético-epistemológico é o pano de fundo da [re]contação poética. Mantive em suspenso a partícula “[re]”, como defesa à crítica violenta de que vivemos um eterno presente, como se a consciência [de tempo] nos fosse estanha, como se fôssemos regidos por uma memória “instintiva”; inclusive, essa ideia é parte do projeto de animalização dos “outros”. Esse “[re]” aprisionado entre colchetes, no terreno da esteticidade, põe a poesia, algo muito mais abrangente do que a literatura, em paralelo à representação, sem significar “prejuízo”. A escolha do “gênero” conto “traduz” sua relação com a oralidade e a performance no fazer artístico, e nos reporta à África estetizada por suas *griotes* e *griots*.

Em outro trabalho (2013), intitulei como oralitura afroancestral as textualidades africanistas, com suas especificidades e subdivisões. E a nomenclatura poética é um termo elástico, cuja plasticidade evoca realidades infinitas, possibilitando seu registro, ainda que escrito, mas fora da noção ocidental de representação, porque as marcas de oralidade permanecem nesses textos, cujo aporte é a afroancestralidade e seu

suporte, a memória-corpo necessariamente performática na produção do corpo-memória.

A [re]contação poética possui a vantagem de trazer, de nossas militâncias para o debate acadêmico, inúmeros temas correlacionados à perspectiva de análise decolonial e aos métodos e técnicas transdisciplinares, bem como às transversalidades [temáticas] interseccionais. Com essas abordagens atravessadas pelos estudos culturais, convertemos forma em conteúdo, e este naquela, mostrando que ambas elementaridades textuais se implicam e resultam a matéria trabalhada esteticamente. Selecionei para esse ensaio, uma amostragem da potência poética nos atos de [re]contação de mundos: a h'ominalidade transcultural.

Excluídos do foco da história posta em evidência, na condição de performers ontoepistemólogos, agentes políticos, atores sociais, produtores culturais, sujeitos históricos, resta aos “outros” separados da branquitude eurocentrada pela barreira do racismo, continuar se alimentando do fogo (força vital) na forjadura (das interculturalidades) tão transparente do ser (a existência sócio-afirmada), porém, empalidecida pelo ontoepistemicídio da colonialidade, de onde produzimos historicidades de contracultura hegemônica. A h'ominalidade transcultural em substituição ao humanismo literário decorre de nossa expulsão brutal das evidências históricas, de cujas margens sociais reconstituímos nossos espaços geopolíticos. Assim, nas evidências históricas de historicidades viabilizadoras do nosso *termo-chave* [re]contamos o seguinte:

Por volta do século XIV (Baixa Idade Média), na Europa Ocidental, as profundas mudanças sociais, políticas e econômicas renovaram a forma de pensar o mundo. As ideias filosóficas, morais e estéticas visaram à valorização do ser humano, sendo suas três principais características o antropocentrismo, o racionalismo e o cientificismo, que alteraram a economia, a organização do poder e a produção artística no mundo ocidental. Aqueles três termos geopolíticos, valorizadores do humano, se tornaram o tripé do identitarismo europeu que forjou a tecnologia da representação do mundo, onde a Europa ocidental se tornou o centro de humanidade, e todas as outras geografias, *objeto* de dominação, escravização e exploração imperialistas. Nessa ótica, o humanismo literário só abarca o ocidente europeu em detrimento da desumanização dos “outros” humanos. Ele é redutor e segregante, portanto, não pode se pronunciar sobre o “homem universal” (se este existir).

Como a literatura é uma das formas de arte, produzida em certos contextos político-culturais, e o humanismo o discurso geopolítico de uma aristocracia fabricante dos inumanos, oferecemos a terminologia h'ominalidade transcultural, pois a h'ominalidade ubuntuíza (de *ubuntu*[izar] filosofia africana que reconhece o outro relacional como identidade autêntica) a “natureza” de todos os humanos, do *homo sapiens* incondicional, que cabe dentro dela, uma espécie de útero, que resguarda a singularidade de cada sujeito. Reconhecemos, logo, um elo biopsicossocial entre todos os humanos que os iguala em gênero-espécie e os difere de todos os outros seres da natureza. Esse reconhecimento confere a cada personalidade legitimação ontológica, por isso ele admite a pluriversidade cultural que diferencia os padrões ético-estético-epistemológicos de cada coletivo.

O termo *hominalidade* em latim (*hominum genus*) (se) “declina” (d) os gêneros neutro e feminino. Optei por cindi-lo, pois o radical *homi*, semanticamente, nos traz algumas lembranças da dominação masculina em detrimento do (“ser”) feminino; e [omín-nalidade], embora foneticamente faça pouca diferença, morfológicamente nos reporta a outros cenários imaginativos, em que essa cisão terminológica efetiva uma espécie de “castração” contra imagens compulsórias, geradoras da ideia de alguma onipotência fálica no “mundo do gênero”. Quero com essas expressões estabelecer um diálogo com a psicanálise, apesar de não sermos obrigados a nos explicar por

conceitos ocidental-patriarcais, já que o humanismo literário não nos inspira confiança alguma (trata-se do exercício epistemológico da perspectiva intercartográfica em minha proposta de escrita teórica da [re]contação poético-estética).

“*Omi*” [omin], água em yorubá, substantivo feminino, fala-nos sobre a origem da vida, a água que constitui os corpos vivos. Quase 75% de água compõe o corpo do nosso planeta Terra. Água e terra (“barro da criação”, da origem mito-poética) são os elementos base da figura-ação *quartinhasse*⁵. As águas, portanto, (a)quartinham o corpo-cósmico até que ele ganhe forma e se torne corpo-mundo, corpo físico, corpo-natureza, corpo intramundano. H’ominalidade é, então, o princípio cósmico da humanidade (daí ser generalista no empreendimento de abarcar “todas as humanidades”), cujas águas que a compõem a remetem à natureza cindida pela consciência, de onde nasce a civilização, cuja memória (compartilhada) origina a ancestralidade cingida pela vontade de ser com a Natureza, o ventre dos ventres, o útero absoluto, a vulva universal, de quem Exu é *companheiro*. Essa h’ominalidade é transcultural, pois permeia a constituição humana de todos pertencentes ao gênero *homo* e à espécie *sapiens*, estabelecendo sua constituição biopsicossocial, nossa circunscrição ontológica, atrelada às diferenças ético-estético-epistemológicas na especificidade da configuração geopolítica de cada coletivo.

O ser humano não se confunde com outra coisa na natureza, sua dignidade é inviolável, por isso a h’ominalidade transcultural efetiva nos discursos e nas práxis sociopolíticas e historicizantes uma espécie de (in)digestão antropofágica ao assimilar o humanismo literário, e engendra uma ontologia integrativa, de onde nenhum humano pode ser “abortado” da existência pela “tutela” de outrem, por exemplo, pela falácia ocidental da superioridade *White*, incultamente, desumanizadora. Em última instância, a h’ominalidade transcultural sugere que o *homo sapiens* seja aquartinhado, para negitarmos a insanidade, a incivilidade e a barbárie da desumanização das “alteridades”, por causa de suas diferenças culturais, da “tez cultural”.

Por fim, seu objetivo geral é ratificar a necessidade de promoção urgente da igualdade racial via fomento e supervisão das entidades públicas de biopoder. Com isso, esperamos desativar a necropolítica, que segue os descaminhos do fundamento do não-ser. Nesse sentido, a h’ominalidade transcultural é vontade cingida da Natureza, é desejo ancestral, é processo civilizatório ubuntu, é a *quartinhasse* do ser espreada nas sociabilidades diplomáticas, nas relações sociais mais equânimes. A h’ominalidade transcultural vale como perspectiva universalizável, pois, como indica o prefixo [*trans*], situado em sua adjetivação terminológica, ela se auto(a)firma identitariamente nos processos biopsicossociais como produtora de humanidade(s), acolhendo a identidade cultural dos humanos além d’ África.

Conclusão

⁵ *Quartinhasse* ou *quartinhaça* – de (a)quartinhar(-se): não é alguma metáfora, porque esta não agencia uma economia emancipatória do sujeito arrolado na cena performática da “comparação” autoconstrutiva. Nem é uma metonímia, pois, no deslocamento do significado simbólico do termo *quartinha* para o sentido de corpo-natureza-pensante, não está em jogo apenas o sentido atribuído à figura-imagem criada pela relação contida entre ela e os objetos arrolados, mas, principalmente, à ritualização performática que se reporta invariavelmente à outra textualidade de “ausência” presente, a **afroancestralidade**. Nas africanidades culturais, o aspecto fenomenológico da *quartinha* se inscreve na forma de um jarro de barro, onde depositamos água (corpo líquido contido de axé) para várias funções rituais. A *quartinha* é um corpo de barro, recipiente para outros corpos assentados em seu ventre, onde vida e existência se condensam para retardar o definitivo *Ikú*, a morte, nas cosmogonias afronarrativas yorubás e em seus desdobramentos diaspóricos. Esses conceitos foram gestados na tese de doutoramento (ainda em processo de feitura), intitulada “A estética transdisciplinar em ‘Kiriku e a Feiticeira’: iniciação afroancestral à intercartografia poética”.

Neste ensaio de imaginação criativa, busquei acionar, como fundamentação teórico-crítica da [re]contação poético-estética, as perspectivas transdisciplinar e decolonial. Elas me permitiram uma releitura do humanismo literário, no bojo dos estudos culturais, que objetivam evocar as margens sociopolíticas para o centro do debate epistemológico sobre os processos de construção de identidades culturais frente à colonialidade. Esse exercício geopolítico e afrodiaspórico me fez alcançar a h'ominalidade transcultural, uma abordagem lítero-culturalista no campo da sensibilidade [estética]. Nele, discuti as relações entre literatura e cultura, para demonstrar como a história em evidência silencia vozes (ne)gritantes que produzem historicidades a partir do campo de exclusão da hegemonia cultural. O contexto histórico da afrodiáspora nos Novos Mundos ensinou aos afrodescendentes a arte absoluta dos trânsitos abissais. Imersos no caos diaspórico, nos espelhamos na afroancestralidade, que nos legou a capacidade de resilir, sob inspiração ubuntu, e a produzir historicidades fora do foco [ocidental], rumo à evidência de nossa humanidade.

Enquanto para as Civilizações Africanas em sua múltipla dispersão, o ser humano precisa ter a coragem de viver suas desmedidas, encontrando sua força vital nas zonas abissais, a Grécia antiga ensinou ao homem que a desmedida era um perigo. E que a medida humana não-bárbara constituía o limite de sua mimesis: forma de produzir em cadeia arte do corpo morto pela razão ocidental (CARRASCOSA, p. 70).

A orientação em caminhos alternativos às predeterminações dos becos sem saída da colonialidade inaugurou a intercartografia poética, uma abordagem da literatura e da cultura nas interseções das ciências humanas e sociais para se [re]pensar o ser humano total, isto é, todo gênero *homo* e sua espécie *sapiens*, fomentando políticas públicas de igualdade racial, de equanimidade nas relações de gênero e classe, bem como de respeito às diversidades religiosas, sexuais, geopolíticas etc. Nesse sentido, propus três reflexões: “Literatura e história como sínteses epistemológicas sobre o ‘outro’”, “Cultura e história nos (des)caminhos literários” e “[re]contação poética: uma alternativa estética para os excluídos da história literária”, à guisa de discutir conceitos ético(-trans)-estético-epistemológicos forjados a partir da diáspora negra nos Novos Mundos e seus contatos interculturais, em contínuo [re]conto poético.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Trad. Júlia Romeu. Companhia da Letras, 2019.
- ARISTÓTELES. *Arte poética*. São Paulo: Martim Claret, 2004.
- CARRASCOSA, Denise. *Iku e seus Eguns no modernismo negro afroatlântico: dança para o centenário de morte de Lima Barreto*. Fólio – Revista de Letras. Vitória da Conquista. v. 14, n. 2 - jul./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/12259/7502>> Acesso: 13/08/2023.
- CARNEIRO, A. Sueli. *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. (Tese de doutoramento) Universidade de São Paulo (USP), 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>: Acesso: 12/08/2023.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

- FREITAS, Henrique. *O arco e a arkhé: ensaios sobre literatura e cultura*. Salvador: Ed. Ogum's, 2016.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik; trad. Adelaine La Guardia Resende [et. al.]. – 3. ed. – BH: Editora UFMG, 2023.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. *Transdisciplinaridade e decolonialidade*. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/CxNvQSnhxqSTf4GkQvzck9G/>> Acesso: 14/08/2023.
- MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. *Introdução aos estudos culturais*. Trad. Marcos Marcionilo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1 Edições, 2018.
- NASCIMENTO, Maria Beatriz. *Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição*. Diáspora Africana: Editora filhos da África, 2018.
- PORTUGAL, Danielson Santiago. *Ritmologia nagô: delineamentos de memórias culturais nos candomblés*, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29373>> Acesso: 14/08/2023.
- SAID, Edward W. *Humanismo e crítica democrática*. Trad. Rosaura Eichenberg. – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. Tradução: M. F. Sá Correia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.
- SILVA, Denise Ferreira da.. *Homo Modernus: para uma ideia global de raça*. Trad. Jess Oliveira e Pedro Daher. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.
- SOUZA, Florentina. *Literatura e história: saberes em diálogo*. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v. 4, n.2, dez.2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/28118/15080>> Acesso: 12/08/2023.
- VICO, G. *A ciência nova*. 3. ed. Trad. Marco Lucchesi, RJ: Record, 1999.

EMILIO MIRA Y LÓPEZ E A INFÂNCIA (1945-1964)

Fernando Ben⁶

Resumo: Esta pesquisa se propõe a compreender os discursos psicológicos sobre a infância nos escritos de Emilio Mira y López no período em que residiu o Brasil, a partir de 1945 e até a sua morte, em 1964. A análise do percurso histórico de Emilio Mira y López (1896-1964) e sua influência na psicologia é fundamental para compreender como suas ideias e teorias foram desenvolvidas. Sobretudo por conta de que, em seus registros sobre o tema, o autor enfatizou a importância de compreender a criança em seu contexto social e cultural, destacando a influência do ambiente e das relações afetivas na formação da personalidade infantil.

⁶ Mestrando em Psicologia Social – UERJ

INTRODUÇÃO

O estudo da infância é uma área essencial da psicologia que tem se ampliando ao longo dos anos. No contexto brasileiro, a compreensão da infância foi moldada por diversos fatores históricos, culturais e sociais, o que torna ainda mais importante analisar como diferentes autores contribuíram para a construção dessa concepção.

Nesse sentido, a análise do percurso histórico do personagem Emílio Mira y López (1896-1964) e sua influência na psicologia é fundamental para compreender como suas ideias e teorias foram desenvolvidas. No caso de Mira y López, sua trajetória na psicologia e seus livros foram influenciados pela sua formação em medicina e pela sua experiência como psiquiatra e professor de Psicologia, o que o levou a se interessar pela infância.

Além disso, é importante analisar como Mira y López registrou suas ideias sobre a infância em seus livros e na mídia, para compreender como essas ideias foram recebidas e difundidas na sociedade brasileira. Seus livros, como "Psicologia evolutiva da criança e do adolescente" (1941) e "A criança que não aprende" (1947), tiveram grande repercussão e foram amplamente discutidos por seus pares no campo da Psicologia e por pais e professores preocupados com a educação de seus filhos e alunos, respectivamente.

Em seus registros sobre o tema, Mira y López enfatizou a importância de compreender a criança em seu contexto social e cultural, destacando a influência do ambiente e das relações afetivas na formação da personalidade infantil.

Esta pesquisa se propõe a compreender os discursos psicológicos sobre a infância nos escritos de Emílio Mira y López no período em que residiu o Brasil, a partir de 1945 e até a sua morte, em 1964. É importante mencionar, que Mira y López apresenta uma característica que consideramos ser importante para a análise de sua compreensão sobre a criança. Historicamente é possível encontrar registros do autor sobre variados temas na área da psicologia, seja na psicologia jurídica, psicologia na infância e juventude, psicologia experimental, psicologia do esporte etc. Cabe a este ecletismo, ao nosso ver, uma erudição com certo olhar amplo sobre a ciência da psicologia em seu período de produção acadêmica.

Nesse contexto, a figura de Mira y López se destaca como um importante divulgador e popularizador da psicologia como ciência e, ao longo de sua carreira, ele se dedicou intensamente a estudar e divulgar cientificamente o resultado de suas pesquisas. No entanto, Mira y López não se limitou a produzir o conhecimento científico apenas para o público acadêmico, mas também se empenhou em disseminá-lo para o público em geral. Seus livros e artigos eram escritos de forma clara e acessível, o que permitiu que muitas pessoas pudessem entender e se interessar pela Psicologia.

Além disso, Mira y López também se dedicou a promover debates e discussões sobre a psicologia em eventos públicos, como conferências e programas de rádio. Ele acreditava que a popularização da psicologia era fundamental para que as pessoas pudessem compreender e lidar melhor com seus próprios problemas e conflitos.

O esforço de Mira y López em popularizar a psicologia como ciência teve grande impacto na sociedade brasileira, contribuindo para que essa ciência fosse melhor compreendida e mais aplicada em diversos campos. Suas contribuições permitiram que muitas pessoas pudessem ter acesso ao conhecimento psicológico e se beneficiar dele em suas vidas pessoais e profissionais, evidentemente sem evitar, contudo, as críticas dos mais ortodoxos na academia científica.

Inclusive, sua linguagem e suas opiniões veiculadas na mídia propiciaram uma divulgação científica para a população fora do ambiente acadêmico. Esta concepção

de Psicologia em Mira y López como "ciência social" foi capaz de ser derivada em diversas aplicações úteis a vários campos da vida humana.

As linhas gerais deste artigo se propõem ao registro de informação de pesquisa em âmbito acadêmico. O projeto de pesquisa foi devidamente qualificado sob o título "Os discursos psicológicos sobre a infância nos escritos de Emilio Mira y López (1945-1964)", tendo como banca examinadora o orientador Professor Dr. Filipe Degani Carneiro da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Professora Dra Cristiane Almeida Carvalho da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e o Professor Dr. Rodolfo Luís Leite Batista da Universidade Federal de Juíz de Fora (UFJF) apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SOBRE A PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os discursos psicológicos sobre a infância presentes na obra de Emilio Mira y López durante sua permanência no Brasil (1945-1964). E tem como objetivos específicos: Investigar o contexto histórico da presença das ideias do pragmatismo, psicologia aplicada e teoria da evolução em suas publicações; explorar os discursos psicológicos sobre a infância presentes nos livros publicados por Emílio Mira y López; examinar os documentos referentes à infância catalogados como publicações na imprensa nos Arquivos Alice e Emílio Mira y López, integrantes dos Arquivos Clio-Psyché/UERJ, no período de 1945 a 1964.

Desta forma, se faz importante para compreender o meu interesse nesta pesquisa e o que se apresenta de relevância para que me debruce a estudar este personagem histórico, neste recorte temporal e analisando seus discursos sobre a infância. Que o cuidado e assistência à infância foi um fator crucial para a consolidação da psicologia como uma disciplina profissional no Brasil. Durante muitas décadas, a atenção à infância foi uma questão central nas políticas públicas, especialmente durante o período Vargas, quando a modernização econômica e a industrialização estavam em andamento.

Nesse contexto, o movimento higienista se destacou como um dos principais defensores da atenção à infância, buscando promover em seu discurso o bem-estar físico e psicológico das crianças. Já a Escola Nova, por sua vez, enfatizava a necessidade de uma educação mais adequada às necessidades individuais das crianças, valorizando a aprendizagem por meio da experimentação e da participação ativa dos alunos.

Foi nesse contexto que a psicologia começou a ser vista como uma disciplina com um importante papel a desempenhar no cuidado e assistência à infância. Profissionais com conhecimento em Psicologia passaram a usar instrumentos de avaliação psicológica e a trabalhar em escolas e instituições que atendiam crianças.

Essas atividades deram à psicologia uma visibilidade e reconhecimento que culminou na regulamentação da profissão em 1962. Assim, a atenção à infância foi um fator decisivo para a consolidação da psicologia como uma disciplina profissional no Brasil, ao mesmo tempo em que representou uma contribuição importante para o cuidado e assistência às crianças em um momento de transformação social e econômica. Assim como corrobora Degani-Carneiro & Jacó-Vilela (2012, p.159), "consideramos que a vinculação ao cuidado e assistência à infância foi um dos fatores mais relevantes que permitiram à Psicologia adquirir um 'reconhecimento de utilidade', culminando com a regulamentação da profissão em 1962".

Entre tantos pontos de atuação de Emílio Mira y López, seja no campo institucional, acadêmico, político, com passagens importantes no que se refere à Psicologia e a infância em seu contexto histórico. Podemos concluir que uma análise mais aprofundada de sua produção acadêmica e de participação na mídia, concorre para um registro necessário a quem se debruce para compreender essa parte da história da psicologia.

O meu interesse pela pesquisa a respeito da criança, da infância, está presente desde a graduação, principalmente nas aulas da disciplina de teorias do desenvolvimento e aprendizagem. A criança sempre foi palco do interesse científico, seja para mera observação, seja para adaptá-las a um padrão de desenvolvimento social. Segui com este interesse e busquei no estágio obrigatório oportunidades que compactuassem com este tema.

Me lembro de quando estagiei na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em Itaguaí-RJ, de como me impactou lidar diretamente com as crianças atendidas por esta instituição. Lá aprendi a utilização de jogos e elementos lúdicos para compreender a linguagem dessas crianças nas sessões individuais ou em grupo.

Outra experiência que também me marcou, foi estagiar no Abrigo A Minha Casa, localizado no bairro de Campo Grande na cidade do Rio de Janeiro-RJ, onde, junto com os psicólogos da instituição e outros estagiários, atendíamos as crianças e às suas famílias. O contexto social dessas crianças já era outro, seus discursos eram povoados pelo reflexo da violência e do abandono. O que me gerava bastante questionamentos sobre a criança, não sendo apenas um objeto que poderia ser diagnosticado e avaliado apenas individualmente, mas, principalmente, como o resultado de um fator histórico e cultural.

Após a conclusão da graduação, busquei o ingresso no Mestrado, por meio de concurso público e assim que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tive acesso ao Laboratório de História e Memória da Psicologia Clio-Psyché e soube do acervo de Emílio Mira y López (1896-1964), que foi disponibilizado por sua família.

Meu interesse de pesquisa ao ingressar no programa, seria estudar os discursos dos profissionais envolvidos com a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), que esteve ativa entre os anos de 1923 e 1947 no Brasil. Particularmente não conhecia Mira y López, não tive nenhuma aula na graduação falando sobre esse autor. Nos primeiros livros que li do autor, percebi o seu ecletismo na produção acadêmica e de sua participação na história da psicologia e, com isso, decidi estudar para compreender suas ideias, seu raciocínio nas publicações que tive acesso, principalmente no que se referia à criança.

Esses fatos em minha experiência, me colocam em constante questionamento sobre como discorria o pensamento de Emílio Mira y López sobre a criança, após ter contato com seus pares e demais intelectuais, banhados pela psicologia funcionalista, higienista, evolucionista e pragmática em sua chegada em terras brasileiras? Havia diferenças de pensamento em relação as obras de mesmo interesse e que foram publicadas antes? Qual seu posicionamento nas mídias sobre este assunto? São questões que me impulsiona a esta pesquisa.

A busca pelo entendimento dos discursos psicológicos de infância em Emílio Mira y López, me leva a olhar para uma parte da história da psicologia do século XX. Sejam nas contribuições do próprio autor institucionalmente e/ou nos registros na mídia de uma forma geral.

Os projetos institucionais que Mira y López idealizou e implementou, sempre foram pautados com o objetivo de colocar o conhecimento psicológico à disposição do público leigo interessado em conhecer os problemas e possíveis reações

associadas ao campo da interioridade, foram apresentados como exemplos da emergente cultura psicológica em nossa sociedade (Martins, 2014).

A psicologia proposta por Mira y López emerge também, neste conceito de utilidade da ciência em seu campo prático. Desta forma, podemos observar que em seu tempo de atuação como profissional, a consequência de uma sociedade em processo de industrialização, o papel do profissional psicotécnico (ou psicólogo) se apresentando como uma possível solução para os problemas relacionados ao trabalho, visto que a crescente indústria passa a se preocupar com a racionalização do trabalho e suas implicações e consequências, o fator humano em sua organização. Ou seja, a escolha técnica e a formação sendo percebidas como um aspecto indissociável do aumento da qualidade do trabalho (maior eficiência), pois "até então não havia maior interesse na formação da mão-de-obra nem por parte do empresário nem por parte do estado" (Langenbach, 1982, p. 25).

Talvez, posso dizer que já naquele momento vimos surgir uma discussão sobre o mundo do trabalho capitalista, em que se afirma o princípio de que não há desemprego, mas trabalhadores não qualificados. Cabe exclusivamente ao trabalhador determinar o resultado de seu status (desempregado). Os efeitos dessa nova abordagem do trabalho e do trabalhador ainda podem ser sentidos hoje (Martins, 2014).

Para Franco Lo Presti Seminário:

A obra de Emílio Mira y López consubstancia uma construção teórica ampla, abrangente e capaz de nos oferecer um panorama de sínteses originais no qual se entrecruzam as principais problemáticas atuais da Antropologia, da Biologia e da Psicologia, e ao mesmo tempo dos modelos quer centrados na observação da conduta, quer voltados para explicações funcionais mentalistas, tanto da área da cognição como da emoção do comportamento e da personalidade, tendo-se inclusive antecipado em diversas posições do maior interesse científico de nossos dias. (SEMININERIO, 1978, p. 35)

Desta forma, busca-se identificar também, se suas produções influenciaram a compreensão da infância no contexto histórico da psicologia, ou essas produções científicas, como livros e artigos se serviram apenas como difusão científica das teorias de desenvolvimento infantil conhecidas em sua época.

Por isso, pesquisar os cadernos de catalogação, produzidos sob esforço dos alunos bolsistas do Clio Psyché e coordenação do professor Filipe Degani Carneiro, podem possibilitar chegar na opinião do Mira y López, suas ideias além da divulgação científica. E com isso, traçar uma concepção sobre o tema infância do próprio autor.

Busca-se, de forma despretensiosa, que o resultado desta pesquisa, possa colaborar com os que se interessem sobre o tema, a partir do acervo pessoal devidamente organizado por sua esposa Alice D. Mira e disponibilizado por seu filho Emilio Rafael Galland Mira y López. Que inclusive, até o momento, é uma pesquisa inédita no campo da produção de uma dissertação de mestrado.

O método utilizado para essa pesquisa está associado a perspectiva da história da psicologia. Desta forma, cumpre lembrar que o saber histórico, é um conhecimento que pretende construir narrativas verdadeiras acerca de seu objeto de estudo, por meio da interrogação e do controle das fontes. Pode-se encontrar a estrutura lógica de seu método observando o modo pelo qual os historiadores operam. Mas, "o modo pelo qual os historiadores operam" é histórico, muda, e, mesmo observando a prática concreta da comunidade historiadora, não se pode definir de forma incontestável o que ela faz. Hoje talvez se possa afirmar, observando a operação histórica concreta dos historiadores, que a história é o conhecimento "cientificamente conduzido" do

passado humano – problematizante, hipotético, comunicável, técnico, documentado. “Ela procura realizar um diálogo entre os homens vivos do presente e os homens vivos do passado de forma racionalmente conduzida” (Reis, 2003, p. 101).

A história como ciência, atravessou por uma ruptura. E esta pesquisa se baseia no *modus operandi* da Nova História. E para entender o que é a nova história e o quanto ela impactou a história da psicologia, podemos aqui mencionar sobre a escola dos Annales, fundada por Lucien Febvre⁷ e Marc Bloch⁸ em 1929, com o apoio de membros do Collège de France, com o objetivo de atuar como um centro de investigação interdisciplinar, cujo a ideia central é de que a verdade é subjetiva e que o objeto de estudo é o processo, e não o evento em si. Com uma crítica severa à forma que a história era ensinada na França, que estava sob influência do Positivismo⁹ (Barros, 2010, p.79).

A escola dos Annales surge para trazer um novo olhar sobre a história, onde antes era apenas compreendida para ser estudada com o conceito científico vigente, isto é, de acordo com métodos e técnicas que possibilitem uma análise mais objetiva dos acontecimentos, sem avaliar o contexto social, cultural, político, psicológico etc., apenas retratando os fatos acontecidos.

O acesso a novos tipos de fontes, ao lado de um entendimento de que a memória social deve ser considerada como uma ferramenta de análise, leva à criação de um novo tipo de história, conforme proposto pela escola dos Annales, onde se interessa por pessoas, grupos e organizações, e não apenas pelos grandes eventos ou pelo poder. Conforme nos informa Schultz & Schultz, os documentos históricos são apenas “fragmentos de eventos passados, tais como descrições feitas por participantes ou testemunhas, cartas e diários, ou relatos oficiais” (1992, p. 22). E, com isso, devem ser analisados com cuidado, sobretudo para que o historiador, no seu exercício da reflexão e escrita sobre o passado, não caia no campo do anacronismo analítico.

Diante disso, realizamos uma pesquisa histórico-documental, que é uma forma de estudo e análise de documentos de diversas naturezas, como fotografias, mapas, cartas, jornais, livros, músicas, dentre outros. Esse tipo de trabalho de investigação é importante para a construção de um conjunto de dados históricos, sociais, culturais e econômicos, e para a análise de suas inter-relações. De acordo com Almeida Júnior:

A documentação consiste, na prática, em guardar ordenadamente e com critérios as informações colhidas da leitura de livros, da assistência às aulas, da participação em conferências e seminários, assim como todo material relevante encontrado na pesquisa bibliográfica. (...) Documentar é organizar o material que tem importância significativa para a pesquisa que se realiza. E essa importância está relacionada com o objetivo primeiro do estudo (JÚNIOR, 2003, p. 111).

A análise histórico-documental se dará a partir dos documentos disponíveis no Laboratório de História e Memória da Psicologia Clio-Psyché, que desde a sua criação em 1998:

[...]constituiu um acervo de fontes bibliográficas primárias e secundárias (livros, periódicos científicos, publicações oficiais, dicionários e outras obras de

⁷ Lucien Paul Victor Febvre, foi um historiador modernista francês, co-fundador da chamada "Escola dos Annales.

⁸ Marc Léopold Benjamim Bloch, foi um historiador francês e um dos fundadores da Escola dos Annales.

⁹ Escola de pensamento que sustenta que a realidade é o objeto de estudo e que a verdade é a correspondência entre o pensamento e a realidade.

HISTÓRIA EM EVIDÊNCIAS: COLETÂNEA DE ARTIGOS

referência), fontes audiovisuais (filmes, depoimentos e entrevistas), bem como fontes documentais coletadas nas sucessivas pesquisas ali realizadas. Tendo em vista o expressivo incremento de sua coleção bibliográfica e documental, o acervo bibliográfico do Laboratório Clio-Psyché obteve reconhecimento e formalização institucionais, sendo transformado na Biblioteca CEH-E/Clio-Psyché, da Rede Sirius de Bibliotecas da UERJ, passando a contar com pessoal técnico em Biblioteconomia responsável pela higienização, organização e catalogação bibliográfica (Silva, Moura, Degani-Carneiro & Jacó-Vilela, 2021, p. 352).

Dentre esses arquivos e registros, destaca-se o Acervo Alice e Emilio Mira y López. Principalmente pela quantidade de livros e documentos do autor e sobre o autor. Este acervo foi doado pelo médico Emilio Rafael Galland Mira y López, filho de Mira y López e Alice Madeleine Galland de Mira, que guardou, durante toda vida, cuidadosamente, suas publicações, artigos e aparições na mídia

No começo, todo o material documental foi recebido sem nenhuma organização explícita e armazenado em 50 caixas de arquivo. Também faz parte do arquivo 9 cadernos que contêm recortes de jornais e outros documentos relacionados à vida e trabalho de Emilio Mira, a partir de sua saída da Espanha franquista em 1939. Além dos documentos físicos, esses cadernos foram digitalizados pela FGV, a pedido da família para que uma cópia fosse obtida, o que possibilitou a catalogação do material durante a suspensão das atividades presenciais em 2020 (Silva, *et al* 2021).

Os 9 cadernos contêm 2411 documentos diversos, dos quais 1538 foram categorizados como publicações na imprensa. Esses documentos incluem textos autorais de Mira y López, entrevistas em que ele é citado, notícias que mencionam eventos e atividades em que ele participou.

Para esta pesquisa, em especial ou de forma indispensável, cabe a análise cuidadosa dos 9 cadernos que estão inseridos recortes de publicações de Mira y López na imprensa. Notadamente, com origem de vários países, tanto nas notas de imprensa, onde deixa claro a opinião de Mira y López sobre os mais variados assuntos:

[...]chama a atenção a extrema variabilidade de assuntos abordados por Mira y López em sua faceta de “intelectual público”. Em sua proposta de divulgação da Psicologia, ele dialogava não apenas com setores públicos, empresariais e intelectuais, mas também nos meios de comunicação, em diálogo com o público leigo e com possíveis interessados, tanto nos cursos de formação como nos serviços psicológicos oferecidos pelo ISOP (Silva *et al*, 2021, p. 354).

Após a análise histórico-documental, será realizada a análise do discurso dos textos dos documentos que sejam referentes ao tema infância e das obras que tratem diretamente sobre este tema.

Compreende-se análise do discurso, como um conjunto de enunciados que se organiza de acordo com um determinado tema, problema e/ou temática. Nesta perspectiva, pela análise do discurso, pode-se dizer, que o discurso é tudo aquilo que se diz, escreve, pensa, representa, se questiona, se impõe, se contradiz etc. Segundo Orlandini (2003, p.15):

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDINI, 2003, P. 15)

A análise do discurso proposta por Rosa, Huertas e Blanco (1996) é um modelo utilizado para investigar os contextos históricos, teóricos e metodológicos presentes em fontes documentais e outras fontes de informação. Essa abordagem permite uma melhor compreensão dos textos e das mensagens que os autores transmitem. Ao aplicar esse modelo, é possível identificar não apenas o conteúdo explícito, mas também o implícito nos textos. É importante considerar a linguagem utilizada pelos autores, pois ela pode fornecer pistas sobre suas intenções e perspectivas. A análise do discurso também ajuda a entender as diferentes vozes e pontos de vista presentes em uma mesma fonte. Além disso, a análise do discurso pode ser aplicada em diferentes contextos, desde a pesquisa histórica até a análise de discursos políticos e jornalísticos.

Para compreender melhor o texto na análise do discurso proposta por Rosa, Huertas e Blanco (1996), é necessário abordá-lo como uma obra e um documento, levando em consideração tanto o contexto histórico quanto o nosso interesse atual. Essa abordagem deve ser dialógica, permitindo que nos aproximemos do autor e compreendamos o que ele estava tentando transmitir naquele momento. Além disso, devemos considerar como os contemporâneos do autor interpretaram o discurso sob diferentes perspectivas. Ao fazê-lo, podemos entender o que o texto pode nos dizer atualmente (Jacó-Vilela, Degani-Carneiro, Vasconcellos & Espírito-Santo, 2022).

Com base nas informações disponibilizadas sobre este método, busca-se nesta perspectiva, a Análise do Discurso para a pesquisa nos livros de Mira y López e registros nos cadernos dos Arquivos Clio-Psyché.

Para tanto, seguiremos o modelo de análise histórica de documentos proposto por Rosa, Huertas e Blanco, 1996, citado por Jacó-Vilela, Degani-Carneiro, Vasconcellos e Espírito-Santos (2022, p. 31), a saber:

1. Descrição - Construir uma ficha de identificação sobre o documento, com informações como autor, data, gênero bibliográfico, local. Descrever também elementos sobre a estrutura argumentativa do texto e o léxico empregado, visando identificar a multiplicidade de vozes que falam por meio daquele texto;
2. Explicação - Estudar de que modo o texto se relaciona com as teorias e disciplinas científica e suas redes de relações sociais. Analisar as distintas condições de existência daquele texto: A que públicos se dirige? A quais objetivos visa alcançar? Quais valores culturais dominantes expressa? De que modo ele dialoga com outros textos de tradições semelhantes e diferentes?
3. Interpretação - Avaliar criticamente o texto a partir das posições teóricas, políticas e morais que defende. Analisar as possíveis funções que o texto cumpriu ou segue cumprindo no âmbito social e do conhecimento a que faz referência.

Três livros foram escolhidos pela sua relevância e foco no tema pesquisado para a análise do discurso da infância na obra de Emílio Mira y López. O primeiro livro intitula-se “Psicologia evolutiva da criança e do adolescente”, pela Editora Ruiz, tendo a primeira edição em 1941. A obra apresenta uma visão geral da psicologia evolutiva da criança e do adolescente, conforme perspectiva do autor, explorando diferentes áreas do desenvolvimento, incluindo a linguagem, a cognição, a afetividade e a personalidade. Mira y López adota uma abordagem evolutiva e destaca a importância da interação entre os aspectos biológicos e ambientais no processo de desenvolvimento. Trata-se principalmente de uma obra de difusão científica. Além

disso, o autor discute temas como o desenvolvimento moral e a educação, apresentando diferentes perspectivas teóricas e enfatizando a importância de se considerar as diferenças individuais no processo de desenvolvimento.

O segundo livro intitula-se “A criança que não aprende”, pela Editora Kapelusz (1947), que versa sobre vários aspectos da dificuldade ou impossibilidade de aprendizagem da criança. Como a dificuldade de aprendizagem no nível motor, adaptativo, verbal e social; as causas e motivos da não-aprendizagem; a criança que esquece, desde os motivos de incapacidade para o registro mnemônico até a impossibilidade de atenção.

E o terceiro se chama “Escola dos Pais”, pela Editora Ediouro (1964), a obra se apresenta como um guia prático para ajudar os pais a entenderem melhor seus papéis na educação dos filhos, abrangendo desde questões emocionais e psicológicas até aspectos práticos da rotina familiar. Com uma linguagem clara e acessível, o autor explora temas como a importância do diálogo, da disciplina amorosa, do estabelecimento de limites saudáveis e da promoção de um ambiente de confiança e respeito. Ao longo do livro, Mira y Lopez apresenta também, exemplos reais e casos que ilustram os desafios enfrentados pelos pais. Se ressalta a importância de uma postura firme, porém amorosa, na educação dos filhos, destacando a necessidade de equilibrar o estabelecimento de regras com a compreensão das necessidades individuais de cada criança. Além disso, o livro aborda a importância de incentivar a autonomia e a responsabilidade dos filhos, promovendo uma educação baseada no respeito mútuo e na construção de valores sólidos.

POSSÍVEIS RESULTADOS

Nesta dissertação, será apresentado a biografia de Emílio Mira y López através de uma análise detalhada das publicações sobre o tema, bem como no contexto histórico da época, o texto ainda explora suas contribuições no campo da psicologia aplicada, suas ideias influenciadas pelo pragmatismo e sua participação na difusão científica no Brasil.

Assim como será explorada a história da infância e seu papel como objeto de estudo da Psicologia. Ao longo da primeira metade do século XX, houve uma crescente atenção voltada para a compreensão do desenvolvimento infantil e o impacto de diferentes fatores psicológicos em sua formação. O texto examina como a infância se tornou um campo de interesse da Psicologia, destacando as teorias e abordagens que surgiram nesse período.

Além disso, é abordada a história da Psicologia no Brasil durante essa mesma época. São explorados os marcos e avanços significativos ocorridos na Psicologia brasileira, considerando tanto a influência de correntes internacionais quanto o contexto sociocultural do país. O texto também apresenta as contribuições de autores da psicologia, nesta primeira metade do século XX, para o entendimento da infância e seu desenvolvimento psicológico.

A análise se dará, conforme mencionado acima, nos livros “Psicologia evolutiva da criança e do adolescente”, pela Editora Ruiz, tendo a primeira edição em 1941 e “A criança que não aprende”, pela Editora Kapelusz (1947). Bem como, nos arquivos e registros que constam nos Cadernos do Acervo Alice e Emilio Mira y López.

Neste contexto, a obra de Emilio Mira y López (1945-1964) emerge como uma fonte valiosa para o estudo dos discursos psicológicos sobre a infância. Ao longo de suas publicações, seja em livros ou na mídia, o autor aborda de maneira acessível aos leitores, mesmo não-psicólogos sobre as dimensões do desenvolvimento infantil, do aprendizado, das crianças consideradas em época delinquentes etc., em sua perspectiva multifacetada e fundamentada em estudos empíricos e difusões

científicas, oferecendo uma visão distinta sobre a infância, suscitando reflexões acerca dos processos de socialização, formação da identidade e construção dos pilares que moldam a personalidade ao longo da vida.

Assim, esta dissertação tem como propósito desvelar as contribuições de Mira y López para o campo da história da psicologia no âmbito de seus discursos sobre a infância. Através da análise minuciosa desses discursos, busca-se contribuir para uma perspectiva, não apenas dos discursos do autor, mas sobre como o Brasil de 1945 a 1964 via a criança. Bem como, o conhecimento na psicologia ou a psicologização do conhecimento sobre a infância mudou a forma da sociedade compreender este tema e a importância do período da infância.

REFERÊNCIAS DA PESQUISA

- Almeida Júnior, J. B. (2003). *O estudo como forma de pesquisa*. In: Carvalho, M. C. M. Construindo o saber. 15. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.
- Andrade, O. de. (1950/1972). *A crise da filosofia messiânica*. In Obras completas, 6. Do pau-brasil à antropofagia e às utopias, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, p. 75-138.
- Antipoff, H. (1930). *Da ortopedia mental*. In: CDPHA - Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Org.). Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff, Volume 3: Educação do Excepcional, Belo Horizonte: Imprensa Oficial 1992b. p.67-74.
- Antipoff, H. (1932). *Organização das classes nos grupos escolares de Belo Horizonte*. In: CDPHA - Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Org.). Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff, Volume 1: Psicologia Experimental, Belo Horizonte: Imprensa Oficial 1992a. p.131-150.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Artis, A. A (1972). *El Doctor Mira, Resucitado*. Barcelona: Tele/exprés.
- Baptista, M. T. D. da. S. (2010). *A regulamentação da profissão Psicologia: documentos que explicitam o processo histórico*. Psicologia, ciência e profissão, 30 (n. esp.), 170-191.
- Barros, J. D. A. (2010). *A Escola dos Annales e a Crítica ao Historicismo e ao Positivismo*. Revista Territórios e Fronteiras [online] v.3, n.1, pp. 75-102. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/articulo/view/56/55>. Acesso em: 29 de outubro de 2022.
- Buads, J. M (2013). *A Guerra Civil Espanhola*. São Paulo: Editora Contexto.
- Buxton, C. (1985a). *Early sources and basic conceptions of funcionalism*. In C. Buxton (Org.), Points of view in the modern history of psychology (pp. 85-111). Orlando, Florida: Academic Press.
- Buxton, C. (1985b). *American funcionalism*. In C. Buxton (Org.), Points of view in the modern history of psychology (pp. 113-140). Orlando, Florida: Academic Press.

HISTÓRIA EM EVIDÊNCIAS: COLETÂNEA DE ARTIGOS

- Carpintero, H (2014). *Emilio Mira y su experiencia de la URSS (1931)*. Revista de Historia de la Psicología, vol. 35, num. 4, pp. 65-74.
- Campos, R. H. F. (2010). *Helena Antipoff*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Chambouleyron, R. (2015). *Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista*. In: Del Priore, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Contexto.
- Claparède, E. (1958). *A educação funcional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Costa, J. F. (1976). *História da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Campus.
- Damasco-Penna, J. B (1949). Claparède. In: Cruz-Costa, J. et al. *Grandes Educadores: Platão, Rousseau, D. Bosco, Claparède*. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Globo, p.231-333.
- Degani-Carneiro, F. & Jacó-Vilela, A. M (2012). *O cuidado com a infância e sua importância para a constituição da Psicologia no Brasil*. Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology - 2012, Vol. 46, Num. 1, pp. 159-170.
- Degani-Carneiro, F.; Jacó-Vilela, A. M.; Espirito-Santo, A. A.; Vasconcellos, M. A. G. T. N (2022). *História da Psicologia: Construindo Narrativas por Meio de Análise de Documentos e Outras Fontes*. (pp. 17-37). Paraná: Appris
- Del Priore, M. (2016). *Histórias da gente brasileira*. Vol. 1: Colônia. São Paulo: Leya.
- Donzeloti, J. (1980). *A Polícia das Família*. Tradução de M. T. da Costa Albuquerque; revisão técnica de J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Gould, S. J. (1991). *Introdução; A teoria do Q.I. hereditário*. In: A falsa medida do homem. São Paulo: Martins Fontes, p. 3-14; 149-162, 1991.
- Guerner, F. (1930). *[Resposta de Fausto Guerner ao inquérito do jornal Diário da Noite]*, in Archivos Paulistas de Hygiene Mental, n. 5, v. III, São Paulo, LPHM, p. 82.
- Ferreria, A. A. L & Gutman, G. (2005). O funcionalismo em seus primórdios: a psicologia a serviço da adaptação. In A. M. Jacó-Vilela, A. A. L. Ferreira & F. T. Portugal (Org.), *História da Psicologia: rumos e percursos* (1ª ed., Cap. 7, pp. 121-140). Rio de Janeiro, RJ: Nau Editora.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Hahner, J. E (1993). *Pobreza e política: os pobres urbanos no Brasil: 1870-1921*. Trad. Cecy Ramires Maduro. Brasília: Ed. Da UnB.
- Jacó-Vilela, A. M; Ferreira, A. A. L; Portugal, F. T. (org.). *História da psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2006. 598 p.
- Jacó-Vilela, A. M. & Rodrigues, I. T. (2014). *Emilio Mira y López: uma ciência para além da academia*. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 66(3), 148-159.

Disponível

em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672014000300012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 29 de setembro de 2022.

Kaulino, A. (2014). *¡El deporte es ocio no negocio! Emilio Mira y López, la psicología aplicada al deporte y el*. Revista de Historia de la Psicología, vol. 35, num. 4, pp. 75-98.

fútbol brasileño en las décadas de 1950 y 1960

Langenbach, M. (1982). *A Psicologia aplicada no Rio de Janeiro*. Início de uma profissão (1938-62). Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Lazarte, O. (1993). *Homenaje al Dr. Emilio Mira y López. El Dr. Mira y su mensaje científico y humanista*. Prólogo al libro *Psiquiatria, Psicología y armonía social: la vida y obra de Emilio Mira y López*. Barcelona, España: Publicacions Universitat de Barcelona.

Marcilio, M. L. (2011). *A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950*. In: Freitas, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Marcondes, D. (1941). *A Filosofia Contemporânea*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 268.

Martins, H. V. (2014). *Uma história da psicologia em revista: retomando Mira y López*. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 66(3), 5-19. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672014000300002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 20 de dezembro de 2022.

Mauad, A. M. (2015). *A vida das crianças de elite durante o Império*. In: Del Priore, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

Mira, M. (2005). *Dr. Emilio Mira y López (1896- 1964)*. Disponível em < <http://www.miraylopez.com/>>. Acesso em 15 de setembro de 2022.

Mira y López, E (1926). *El Psico-Análisis*. Barcelona: Editorial Arnau de Vila Nova.

Mira y López, E (1935). *L'Educació dels més menuts*. Barcelona: Acció Educativa.

Mira y López, E (1937). *Psicopatologia dels estats passionals*. Barcelona: Revista de Psicologia i Pedagogia.

Mira y López, E (1940). *Problemas psicológicos*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.

Mira y López, E (1942). *Manual de Psicoterapia*. Buenos Aires: Editorial Aniceto Lopez.

Mira y López, E (1944). *La psiquiatria en la guerra*. Buenos Aires: Médico-Quirúrgica.

Mira y López, E (1944). *Manual de Psiquiatria*. Buenos Aires: Editorial Científica.

HISTÓRIA EM EVIDÊNCIAS: COLETÂNEA DE ARTIGOS

- Mira y López, E (1945). *Higiene mental del mundo de pós-guerra*. Buenos Aires: Editorial Mundo Atlantico.
- Mira y López, E (1947). *El niño que no aprende*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Mira y López, E (1950). *Psicologia Militar*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército.
- Mira y López, E (1951). *Le Psychodiagnostique Miokinétique*. Paris: Centre de Psychologie Appliquée.
- Mira y López, E (1952). *Manual de orientación profesional*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Mira y López, E (1954). *Cuatro gigantes del alma*. Buenos Aires: El Ateneu.
- Mira y López, E (1955). *Problemas psicológicos actuales*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 5ª ed.
- Mira y López, E (1955). *Psicología experimental*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Mira y López, E (1955). *A Profissiografia do Administrador*. Rio de Janeiro: Editorial Fundação Getúlio Vargas.
- Mira y López, E (1956). *Guía de la salud mental*. Buenos Aires: Editorial Oberón.
- Mira y López, E (1958). *Psicología evolutiva del niño y del adolescente*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 7ªed.
- Mira y López, E (1958). *Como estudiar y como aprender*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 5ª ed.
- Mira y López, E (1958). *Compendio de Psiquiatria*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Mira y López, E (1960). *Psicologia evolutiva da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro: Editora Científica.
- Mira y López, E (1961). *Manual de Psicología Jurídica*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 5ª ed.
- Mira y López, E (1961). *Factores psicológicos de la productividad*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Mira y López, E (1961). *Hacia una vejez joven*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.
- Mira y López, E (1962). *La mente enferma*. Editorial Roche.
- Mira y López, E (1963). *As Vocacões e como descobri-las*. Rio de Janeiro: Editorial Sêlo de Ouro.
- Mira y López, E (1963). *La Dourinas psicoanalíticas*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.
- Mira y López, E (1963). *Psicologia de la vida moderna*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Mira y López, E (1964). *El pensamiento*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

- Mira y López, E (1964). *Manual de psicologia geral*. Buenos Aires: Ed. Kapeluz.
- Mira y López, E (1964). *Futebol e Psicologia*. Rio de Janeiro: Editorial Civilização Brasileira.
- Mira y López, E (1964). *Avaliação Crítica das Doutrinas Psicanalíticas*. Rio de Janeiro: Editorial Fundação Getúlio Vargas.
- Mira y López, E (1965). *Temas actuales de psicologia aplicada*. Buenos Aires: Editorial Oberon.
- Monarcha, C. (2009). *Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo: UNESP.
- Muaze, M. F. de A. (1999). *A descoberta da infância: a construção de um habitus civilizado na boa sociedade imperial*. Dissertação (Mestrado em História), Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- Mülberger, A. & Jacó-Vilela, A. (2007). *Es mejor morir de pie que vivir de rodillas: Emilio Mira y López y la revolución social*. *Dynamis*, 27, 309-332.
- Mülberger, A. & Jacó-Vilela, A. M. (2018). *Emilio Mira y López e a revolução social: “É melhor morrer de pé do que viver de joelhos”*. In: Jacó-Vilela, A.M., and Oliveira, D.M., orgs. *Clio- Psyché: discursos e práticas na história da psicologia* (online). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 87-102.
- Oliveira, C. L. (2002). *Os primeiros tempos da psicanálise no Brasil e as teses pansexualistas na educação*. *Ágora*, v. V, n. 1, p. 133-154.
- Orlandi, E (2007). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- Pfister, O (1927). *A Psicanálise ao Serviço dos Educadores*. Munique: Ernst Reinhardt
- Portavales-Silva, V. (2019). *Medindo Almas: uma análise fenomenológico-hermenêutica sobre o uso dos testes psicológicos no Brasil*. [Dissertação Mestrado]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Porto-Carrero, J. (1926/1929). *Educação e psychanalyse* [Conferência de vulgarização irradiada pelo Radio-Club do Rio de Janeiro]. In *Ensaio de Psychanalyse*, Rio de Janeiro, Flores & Mano, p. 125-131.
- Porto-Carrero, J. (1927). *O carácter do escolar, segundo a psychanalyse*. Tese apresentada na I Conferência Nacional de Educação em Curitiba.
- Porto-Carrero, J. (1928a/1929). *Psychanalyse: a história e o seu conceito*. In *Ensaio de psychanalyse*, Rio de Janeiro, p.11-25
- Porto-Carrero, J. (1928b/1929). *Prophylaxia dos males da emoção*. [Texto para o I Congresso Latino-americano de Neurologia, Psiquiatria e Medicina Legal, em Buenos Aires], p. 187-196

- Ramos, A. (1959). *A criança problema: a higiene mental na escola primária*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1959.
- Ramos, F. P. (2018). *A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI*. In: Del Priore, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, pp. 19-54.
- Reis, J. C. (2003). *História e teoria. Historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. Rio de Janeiro: FVG, 2003. p. 101
- Ribeiro, E. A. (2004). *Democracia Pragmatismo e Escola Nova no Brasil*. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 4, n. 2.
- Rizzini, I. (2011). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Cortez
- Rizzini, I. & Pilotti, F. (2011). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- Romanelli, O. O. (1978/1985) *História da Educação no Brasil (1930-1975)*. Rio de Janeiro, Vozes, 7. ed.
- Rosa, A; Huertas, J. A. & Blanco, F. (1996). *Metodología para la Historia de la Psicología*. Madrid: Alianza.
- Rosas, P. (1995). *Mira y López: 30 anos depois*. São Paulo: Vetor - Editora Psicopedagógica.
- Rose, N. (1985). *The psychological complex*. London: Routledge
- Rossi, L. A.; Falcone, R. & Ibarra, F. (2014). *Emilio Mira y López en Argentina*. Revista de Historia de la Psicología, vol. 35, num. 2, pp. 93-110.
- Saiz, M.; Saiz, D.; Alfaro, M.; Del Blanco, R.; Dugo, B. & Mülberger, A. (1991). *Emilio Mira y Lopez: Nuevos Datos Bibliograficos*. Revista de Historia de la Psicologia, vol. 12 num. 3-4, pp. 211-220.
- Saiz, M.; Saiz, D.; Alfaro, M.; Del Blanco, R.; Dugo, B. & Mülberger, A. (1992). *Emilio Mira y la Psicología Aplicada: Su Aproximacion al Marco Escolar*. Revista de Historia de la Psicología, vol. 13, nº2-3, pp. 105-113.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (1992). *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Cultrix.
- Seminario, F. L. P (1978). *Emílio Mira y López e a Psicologia contemporânea - uma interpretação*. Arq. bras. Psic. apl., Rio de Janeiro, 30 (1-2): 21-36.
- Silva, S. B da & Rosas, P (1997). *Mira y López e a psicologia aplicada no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Silva, L. O.; Moura, S. S.; Degani-Carneiro, F. & Jacó-Vilela, A. M. (2021) *Arquivos pessoais em história da Psicologia: os Arquivos Alice e Emilio Mira y López*. In:

HISTÓRIA EM EVIDÊNCIAS: COLETÂNEA DE ARTIGOS

Clio-Psyché - História da Psicologia e suas críticas.1 ed. Curitiba: CRV, 2021, v.1, p. 339-347.

Teixeira, R. A. G (2019). *Educação Do Anormal A Partir Dos Testes De Inteligência*. História da Educação [online]. 2019, v. 23. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2236-3459/90024>>. Acesso em 22 de dezembro de 2022.

REPRESENTAR O IRREPRESENTÁVEL? CAMPO DE CONCENTRAÇÃO NAZISTA NO FILME O FILHO DE SAUL

Patrícia Emanuely dos Santos Bezerra¹⁰

Ledson Marcos Silva¹¹

Leomar Oliveira Diniz¹²

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar a representação do campo de concentração nazista de Auschwitz e do holocausto judeu por meio do filme *O filho de Saul* (2015), do diretor László Nemes. Buscaremos esquadrihar como o diretor tentou representar este evento-limite, a desumanização dos prisioneiros e dos soldados nazistas, um evento que não parece caber na realidade e nem na linguagem, seria um evento que engendrou uma experiência tão densa que seria impossível representá-lo em sua totalidade ou apenas em pequenos fragmentos? (SELIGMANN-SILVA, 2016).

Palavras-chave: Holocausto. Representação. Filme. Filho de Saul.

¹⁰ Pós-graduada em Tutoria em Educação a Distância pela Faculdade Sucesso-FACSU. Graduada em História (CERES-UFRN). Tutora Guardiã nos cursos EAD na Faculdade Sucesso-FACSU. email: patriciaemanuely12@hotmail.com

¹¹ Mestre em História (CERES-UFRN), Doutorando em História (UFPE). email: ledson.15@hotmail.com

¹² Graduado em História (CERES-UFRN). email: leomarsbpb@gmail.com

Introdução

O cinema foi inventado no final do século XIX pelos irmãos Louis e Auguste Lumière, os dois não imaginariam que aquela primeira cena, de um trem, seria tão fascinante para os que assistiam a primeira “secessão de cinema”, muito menos que o cinema se tornaria algo tão difundido e popular no mundo.

A produção cinematográfica avançou a passos largos devido as novas tecnologias, tornando-se parte da cultura de massa. Ora uma prática tão comum e imbricada nas relações sociais e culturais humanas se tornariam objeto de estudo por parte dos historiadores. A percepção do cinema como fonte histórica só veio a ocorrer na década de 1970, com Marc Ferro (1971), historiador francês pertencente a terceira geração da Escola dos Annales.

Marc Ferro (1971) superou a concepção de que filmes, como prática manipulação de cenas, representava a falsificação documental. Ou seja, o cinema passou a ser visto como um representante, não espelhando a sociedade, mas representando concepções pela obra fílmica e como esta era produzida, a partir de movimentos da sociedade, o filme podia representar visões de terminada sociedade.

A expansão dos objetos e temas no campo da história gerado pelo cinema alargou o campo de atuação deste, principalmente para o campo da história cultural, como define Roger Chartier (2002, p. 16) “a história cultural tal como a entendemos tem por principal objeto identificar o modo como diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Ou seja, as representações fílmicas passaram ser privilegiadas nas análises, duplamente, quem é representado e que criar esta representação, ou seja, “permite vincular estreitamente as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais” (CHARTIER 2002, p. 49).

A análise do cinema como fonte histórica deve ser acompanhada com uma crítica documental mais apurada, bem como abandonar a concepção de que o cinema é um espelho que reflete a realidade de maneira imediata, a realidade-verdade pura (KORNIS, 1992).

O cinema passa a ser um documento que pretende ser a construção do real, mesmo os filmes de ficção, este real é articulado através da imagem, da palavra, do som e do movimento. Assim, “o filme é abordado não como uma obra de arte, porém como um produto, uma imagem-objeto, cujas significâncias não são somente cinematográficas” (FERRO, 1988, p, 203).

O cinema pode ser espaço de propaganda, de representação do outro. Um dos exemplos foi o caso dos meios de comunicação nazista promoveu sobre os judeus, tornando-os inimigos do povo alemão, representados como degredados e impuros. Pode ser usado também para representar eventos históricos, como o filme *A Lista de Schindler* (1993), dirigido por Steven Spielberg e escrito por Steven Zaillian, no qual narra as ações de Oskar Schindler para salvar judeus nos tempos da Alemanha nazista de Hitler.

Após estas breves considerações, temo por objetivo analisar a representação do campo de concentração nazista de Auschwitz e do holocausto judeu por meio do filme *O filho de Saul* (2015), do diretor László Nemes. Buscaremos esquadrihar como o diretor tentou representar este evento-limite, a desumanização dos prisioneiros e dos soldados nazistas, um evento que não parece caber na realidade e nem na linguagem, seria um evento que engendrou uma experiência tão densa que seria impossível representá-lo em sua totalidade ou apenas em pequenos fragmentos? (SELIGMANN-SILVA, 2016).

No que diz respeito aos aspectos teóricos, partimos do conceito de representação de Roger Chartier, no qual considera as representações

do mundo social assim construídas (...) são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio (CHARTIER, 2002, p. 17).

O conceito de representação de Chartier (2002) evocado nos ajudou a pensar a construção do cenário, das falas, das expressões e do contexto representado no filme. Recorremos também a filósofa política alemã (1989) para pensarmos sobre os campos de concentração nazista.

No que concerne aos aspectos metodológicos foi utilizado o paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg (2002). Tal método, segundo o autor, é caracterizado como um conjunto de princípios e procedimentos centrado nos detalhes, em indícios, pistas e sinais, por meio da leitura densa das fontes, que possam revelar informações “ocultas”. Tal método não é estruturado em procedimentos fixos, é aplicado de acordo com a sensibilidade e experiência do pesquisador. Em nossa pesquisa, o método foi utilizado para encontrar nos diálogos, imagens, sons e a narrativa como o holocausto nos campos de concentração nazista é visto, como estes homens foram desumanizados e o cotidiano neste espaço de experiência de eventos-limite.

O texto do artigo é dividido em duas partes. Na primeira, discutimos mais detalhadamente os aspectos metodológicos da relação História e Cinema. Na segunda, analisamos o evento-limite representado no filme *O filho de Saul*. Ao final do ensaio, apresentamos considerações finais sobre a análise aqui promovida.

História e cinema: filme como fonte histórica

O uso do cinema como fonte histórica começou em meados da década de 1970, a partir do historiador Marc Ferro (1971). Com o passar do tempo a pesquisa utilizando o cinema como suporte para acessar a representações da realidade só foi refinada por historiadores. Entre as maiores concepções teórica-metodológica está justamente a percepção de que o cinema não reflete a realidade social dada, de forma completa, mas adquire status de representação desta, dos grupos que produzem a obra fílmica, como argumento José D’Assunção Barros (2011, p. 178), que argumenta que o cinema é “um meio de representação”.

Destarte, os grupos sociais envolvidos na produção cinematográfica é marcada pela manipulação do passado, selecionado de acordo com seus interesses e necessidades, que engendram a seleção de eventos para a película, em que a memória é “cristalizada” no filme – mas estas memórias cristalizadas são rememoradas pelo presente, sofrem flutuações e alterações.

Estas representações que são criadas pelo cinema têm caráter duplo: o primeiro, mais imediato, reside na representação que ocorre no filme, um exemplo foi como os judeus foram representados no cinema alemão nazista, tidos como degradados e responsáveis pelas crises que ocorreram na Alemanha, bem como uma “raça inferior”;

o segundo aspecto reside no grupo que cria estas representações, como no caso da Alemanha nazista vinculada ao antissemitismo. Esta dupla dimensão do cinema ocorre por ser “‘produto da história’ – e, como todo produto, um excelente meio para a observação do ‘lugar que o produz’” (BARROS, 2011, p. 180).

O cinema enquanto fonte histórica é dividido, segundo Marcos Napolitano (2008) em três categorias: o cinema na história, a história no cinema e a história do cinema, ambas interligadas, mas com suas especificidades. Assim nos define Marcos Napolitano:

o cinema na história é o cinema visto como fonte primária para a investigação historiográfica; a história no cinema é o cinema abordado como produto de discurso histórico e como interprete do passado e finalmente, a história do cinema enfatiza o estudo dos avanços técnicos, da linguagem cinematográfica e condições sociais de reprodução e recepção dos filmes (NAPOLITANO, 2008, p. 240).

Neste trabalho adotamos duas concepções, a primeira delas é o cinema na história, em que o filme *O filho de Saul* assumi como componente de representação sobre o holocausto, posteriormente, e como este, mesmo que o filme aqui escolhido tenha como enredo principal a ficção, buscou retratar o campo de concentração nazista e o holocausto. O filme de László Nemes é uma obra ficcional, mas ambientada dentro de um contexto histórico.

Nesta linha de filmes históricos, Napolitano (2008) argumenta que o historiador deve perceber que

Nos filmes históricos, essa questão é crucial, pois o importante não é apenas o que se encena do passado, mas como se encena e o que não se encena do processo ou evento histórico que inspirou o filme. Não se trata de cobrar do diretor a fidelidade ao evento encenado em todas as suas amplitudes e implicâncias, mas de perceber as escolhas e criticá-las dentro de uma estratégia de análise historiográfica (NAPOLITANO, 2008, p. 275).

A análise do filme também envereda por outros caminhos como, por exemplo, análise do figurino, da estrutura do cenário, dos aspectos técnicos como o enquadramento da câmera, nas expressões faciais e verbais dos atores e atrizes. Mas também vai para além da própria obra fílmica, esquadrinhando toda a sua rede, as filmagens, produção, distribuição, exibição e a recepção pelo espectador em um contexto social, cultural e histórico (BARROS, 2011).

Representação do campo de concentração nazista na obra fílmica *O Filho de Saul*

Com o fim da Primeira Guerra Mundial em 1918 e com assinatura do tratado de Versalhes imposto à Alemanha, esta foi responsabilizada pelos gastos da guerra, sendo obrigada a pagar aos vencedores, territórios como a Alsácia-Lorena foram anexadas pela França, bem como várias limitações à frota alemã. Ou seja, o tratado colocou a Alemanha em uma situação bastante difícil.

A crise alemã era uma crise econômica, social e política. Tentando superar a crise o então presidente eleito Von Hindenburg, em 1925, buscou combater a inflação do marco alemã, no qual o papel que era usada para imprimir as notas valia mais que o próprio marco. A crise, agravada pelo *crash* da Bolsa de Nova York em 1929, abriu espaço para movimentos ultranacionalista e de extrema-direita no cenário político, como o Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães, mais conhecido

como Partido Nazista, liderado por Adolf Hitler. O Partido Nazista obteve grandes vitórias nas eleições parlamentares de 1932, aumentando sua influência.

Em 1933 Hitler foi indicado ao cargo de Chanceler, cargo análogo ao de primeiro-ministro, por Hindenburg. Um ano depois o presidente alemão morre, então Hitler assumiu a presidência e as Forças Armadas, passando a ser o chefe máximo do Estado e do Governo.

O governo de Hitler foi marcado por teorias raciais, que pressupõem que o povo alemão, a raça ariana, era uma raça pura e dotada de qualidade excepcionais, e que conduziram o mundo puro e desenvolvido. Entre suas principais características estava o antissemitismo, conceito que caracteriza aversão ao povo judeu.

Segundo Hannah Arendt (1989) o governo nazista foi uma ditadura totalitária, construída através do medo e da construção de um inimigo, especialmente o povo judeu, de Estado. Este inimigo, que é sempre o "Outro", segundo Arendt (1989) para a constituição de um regime totalitário é essencial o uso dos meios de comunicação, como a propaganda, seja o uso de panfletos, jornais, cartilhas escolares e rádios. Por sua capacidade de angariar a opinião pública, governos totalitários, como o nazismo de Hitler, criavam-se departamentos específicos para lidar com esta questão. A propaganda tinha como objetivos conseguir o apoio de simpatizantes e membros, bem como dar base legal para o movimento.

Segundo a filósofa a propaganda cumpriu dos objetivos: o primeiro deles era conquistar adeptos ao movimento totalitário, além de proteger seus membros da visão real do estado criado pelo movimento, colocando uma cortina sobre os problemas humanitários gestados pelos dirigentes; o segundo objetivo foi sua capacidade de criar mecanismos propagandísticos para o exterior, buscando dar legitimidade ao governo, justificando suas ações perante o cenário mundial.

A forma prática-ação do governo nazista foi gerada através da Schutzstaffel, abreviada como SS, que era uma organização paramilitar comandada por Heinrich Himmler, que foi um dos maiores propagadores das teorias genéticas nazista e do aperfeiçoamento da raça alemã.

A segregação do povo judeu ocorreu inicialmente com a criação de guetos na Alemanha e eram obrigados a usar ligadura com uma estrela de Davi amarela no braço como sinal de distinção, mas depois logo mudariam para os chamados campos de concentração, onde eram obrigados a trabalhar e, principalmente, o povo judeu, como polacos, soviéticos, homossexuais e outras minorias, eram mortos nas câmaras de gás, fuzilados ou objetos de experimentos dos médicos nazistas. O primeiro campo de concentração foi construído em Dachau, datando o mesmo de 20 de março de 1933. O símbolo maior do Holocausto judeu foi o complexo de Auschwitz.

Outra característica dos regimes totalitários, segundo Hannah Arendt (1989), é a instituição de campos de concentração, nos quais ocorre a degradação e desumanização dos prisioneiros. Todavia, os campos de concentração não foram inventados pelos movimentos totalitários. Eles tiveram início na Guerra dos Bôeres, no século XX, e continuaram a ser usados na África do Sul e na Índia, para aquelas pessoas consideradas indesejáveis (ARENDDT, 1989).

As barbáries dos campos de concentração nazista e o holocausto foram representados no cinema, como nos filmes *Noite e Neblina* (1955), *A Lista de Schindler* (1993) e *O Pianista* (2002). Filmes que tentaram representar experiências irrepresentáveis, do ponto de vista da alteridade, são experiências tão densas, eventos-limite, que escapam a nossa linguagem.

Entre os filmes mais recentes sobre o holocausto judeu está o filme *O filho de Saul*, um drama dirigido por László Nemes, dirigido na Hungria em 2015, tendo como ator principal Géza Röhrig, no papel de Saul. O filme foi premiado com o Grande

Prêmio do Festival de Cannes 2015. Também ganhou o Oscar de melhor filme estrangeiro da edição de 2016 representando a Hungria.

A história do filme apresenta a rotina de Saul como membro do *soderkommando* (conceito definido logo no início do filme), o grupo de prisioneiros eram escolhidos às tarefas mais degradantes, caso recusassem seriam mortos imediatamente, como colocar nas câmaras de gás os indivíduos “selecionados”, retirar os cadáveres de lá, extrair seus dentes de ouro, limpar os fornos, organizar as próximas filas. Em um dos momentos de recolher os corpos da câmara de gás, um menino sobrevive, mas logo depois é morto por um oficial médico nazista, que depois pede para que façam uma autópsia. Saul toma o cadáver como seu filho, é então que sua jornada para enterrar o corpo de maneira digna começa.

O filho de Saul foi filmado usando uma câmera com lentes de 40mm e usando o formato de tela 1:375:1, no qual estamos sempre diante do rosto apático de Saul. Segundo Alan Campos Araújo, a sua escolha para o formato da imagem corresponde a

nos fazer imergir naquela realidade, como espectadores quase participantes daquele contexto, constituído na ausência de diálogos explícitos do dispositivo com a problematização de se lidar com a imagem do holocausto (ARAÚJO, 2017, p, 216)

Percebemos as imagens de acordo com a visão de Saul, os sons ao fundo, as imagens borradas ao fundo é uma escolha bastante interessante, pois pode ser visto de duas formas, não excludentes, a primeira refere-se ao valor estético, em que o limite ético contorna a representação fílmica, protegendo e respeitando a memória das vítimas do holocausto; a segundo, na qual considero mais pertinente, refere-se a intenção de colocar o espectador na pele de Saul, suas (in)expressões são o retrato do que parece não pode ser apreendido, o evento-limite, utilizando a alteridade máxima podemos apenas arranhar a superfície das experiências dos campos de concentração, não podemos compreender estas experiências em sua totalidade, mas, mesmo que de forma limitada, sentimos a dor, a desumanização e a morte através dos olhos de Saul. Segundo Ilana Feldman (2016)

Com rigor e coragem, Nemes confronta-se, face a face, com o mais paradigmático dos eventos – cuja representação possível será, forçosamente, parcial e lacunar. (...) Recusando a banalidade realista e a indecência do melodrama no contexto do extermínio concentracionário, o realizador opta por uma linguagem rigorosa, de uma parcialidade radical: assim como o protagonista, não vemos “o” campo e não temos acesso a nenhuma forma de totalidade do que se passa (FELDMAN, 2016, p. 149).

Segundo Araújo (2017, p. 215) “é possível olhar para uma nova forma em *O Filho de Saul*. A representação realista do cotidiano no campo é contornada por dimensões alegóricas”. Ilana Feldman (2016) aponta que o gesto de Saul em querer enterrar o corpo da criança é simbólico como ato de recusa a desaparecer e da retomada de sua identidade cultural, como no dever de realizar o *Kadish*, a reza aos mortos.

Se levarmos em conta que, para a tradição judaica, a inscrição do nome na forma do sepultamento é um de seus momentos estruturantes, salvar um morto da anulação mais extrema e radical seria salvar toda a humanidade (FELDMAN, 2016, p. 151).

Percebemos que Saul recupera algum lance com a humanidade que foi retirada de si pelo horror do campo, pelo trabalho degradante como *soderkommando*, pelo

inferno que foram os campos nazistas, segundo Arendt (1989), no qual argumenta que os campos podem ser definidos a partir de três características

Ao limbo correspondem aquelas formas relativamente benignas, que já foram populares mesmo em países não totalitários, destinados a afastar da sociedade todo tipo de elementos indesejáveis – os refugiados, os apátridas os marginais e os desempregados; os campos de pessoas deslocadas, por exemplo, que continuaram a existir mesmo depois da guerra, nada mais são do que campos para os que se tornaram supérfluos e importunos. O purgatório é representado pelos campos de trabalho da União Soviética, onde o abandono alia-se ao trabalho forçado e desordenado. O inferno, no sentido mais liberal, é representado por aquele tipo de campo que os nazistas aperfeiçoaram e onde toda a vida era organizada, completa e sistematicamente, de modo a causar o maior tormento possível (ARENDR, 1989, p. 496).

Segundo a autora estas três definições partilhavam a ideia de que as pessoas que foram transformadas em prisioneiras retiravam a sua existência, suas particularidades, os ciclos privados e públicos, a sua identidade e até a morte parecia não pertencer mais. Ou seja,

(...) como se o que sucedesse com elas não pudesse interessar a ninguém, como se já estivessem mortas e algum espírito mau, tomado de alguma loucura, brincasse de suspendê-las por certo tempo entre a vida e a morte, antes de admiti-las na paz eterna (ARENDR, 1989, p. 496).

A primeira cena que é apresentada é plano de fundo desfocado, não sabemos o que é, até percebemos os membros do *soderkommando*, marcado com um x vermelho em suas costas, guiando as pessoas para a sala do campo de concentração, o campo representado é o de Auschwitz II–Birkenau, no qual objetivo principal campo era efetivamente o do extermínio. Existiam critérios para o envio das pessoas aos campos. Na Alemanha, eram os “[...] criminosos, os políticos, os elementos antissociais, os infratores religiosos e os judeus, cada um com sua insígnia diferente” (ARENDR, 1989, p. 500). Ainda nesta cena podemos ver a ligação com uma estrela de Davi dos judeus, marcando a distinção racial imposta pelos nazistas.

Chegados na sala designada, os prisioneiros são orientados a tirarem suas roupas e feitas promessas de trabalho, mas o que se sucede, sempre a câmera focada no rosto de Saul e os entornos desfocados, dando a sensação de claustrofobia, é a viagem para as câmaras de gás. Os gritos, enquanto a câmera foca o rosto apático de Saul, nos dá a sensação de incapacidade, não sabemos o que passa dentro da câmara, mas podemos imaginar, mesmo que de forma limitada. O horror do campo não é apresentado nitidamente, mas por frames rápidos e imagens desfocadas, como na retirada dos corpos após a morte.

Segundo Arendt (1989), uma das reações que os judeus tiveram nos campos de concentração foi a vontade de não viver, devido contato com experiências traumáticas, ao que Arendt chamou de “inferno atroz”. Ou seja, “[...] as pessoas perdem o desejo de viver e a experiência que tivemos com o inferno atroz dos campos totalitários fez-nos compreender demasiado bem que essas condições são possíveis” (ARENDR, 1989, p. 492). Pois

no mundo concentracionário, mata-se um homem tão impessoalmente como se mata um mosquito. Uma pessoa pode morrer em decorrência de tortura ou de fome sistemática, ou porque o campo está super-povoado e há necessidades de liquidar o material humano supérfluo (ARENDR, 1989, p. 493-494).

As análises da filósofa alemã podem ser percebidas em duas representações no filme aqui analisado. A primeira delas diz respeito a uma fala de Saul para um amigo seu, quando questionado por este se o personagem principal queria matar todos, por suas ações não focadas no movimento de tentativa de explodir o complexo, é quando Saul responde – “Já estamos mortos”. Aludindo a desumanização que reduziu aos prisioneiros a inexistência identitária e social. O segundo pode ser visto em um diálogo entre o administrador do campo e um líder de um *sodokommando*, que relata que ainda faltam mil homens a serem levados às câmaras, enquanto o comandante relata que chegaram três mil homens, pedindo para que apressassem o extermínio. É representado aqui a chamada “solução final” encontrada pelos nazistas para a “questão judaica” – o holocausto.

“O filme aponta para sua materialidade como obra que anseia para uma experiência realista da rotina do extermínio” (ARAÚJO, 2017, p. 2016). A ausência de diálogos explícitos sobre o cotidiano do campo é proposital, pois o horror do campo é apresentado de forma que a imaginação de quem assista seja acionada, como no caso das montanhas de cinzas dos corpos cremados que foram jogadas no rio. O processo de desumanização e barbárie no filme é implícito, desfocado, cabe muito mais aos resultados das atrocidades do que na prática. Pois no fim as representações destas experiências de eventos-limite não cabem na linguagem, no vocabulário e nem na representação imagética, não em sua apreensão de toda experiência, pura e simples, é sempre fragmentada e incompleta, e nem sempre alcança o grau sentimental proposto.

Da reflexão sobre a impossibilidade de representação da catástrofe, uma vez que o real está todo ele impregnado por essa catástrofe, passou-se a uma condenação da representação de um modo geral (...). No centro dessa discussão localiza-se – como um poderoso buraco negro – a Shoah. Esse evento-limite, a catástrofe, por excelência, da Humanidade, e que já se transformou no definiens do nosso século, reorganiza toda a reflexão sobre o real e sobre a possibilidade da sua representação. Busca-se agora uma nova concepção de representação que permita a inclusão desse evento (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 75).

O filho de Saul é inovador, com o seu jogo de câmeras centrado no personagem principal, vemos o holocausto e o cotidiano do campo a partir dele, percebe a própria dificuldade de representar este evento-limite, dispõem de uma narrativa que permita acessar, parcialmente, estas experiências, a desumanização dos prisioneiros e dos soldados nazistas, como argumentou Primo Levi (1988).

Considerações finais

A relação entre cinema e História gera um campo de possibilidades para a pesquisa histórica, averiguar as representações e interpretações de contextos históricos por sociedades sobre determinado evento revela muito mais sobre como estas veem o passado; ou até mesmo a produção ficcional sobre um passado ou futuro revela visões de mundo, o desejo de uma realidade diferente.

Ao trabalhar com o documento fílmico o historiador necessita trabalhar com uma série de procedimentos metodológicos, deve estar atento à imagem, sons, posição da câmera, o foco, o figurino, os diálogos, a trilha sonora, e elementos que são representados ou deixam de ser, é importante ir para além da própria obra, como a recepção, as críticas, a bilheteria, o contexto que o produziu.

A produção fílmica sobre o holocausto é bastante delicada, por lidar com um dos maiores traumas da humanidade, principalmente para o povo judeu, a “solução final”,

o holocausto do povo judeu, de ciganos, soviéticos e homossexuais, entre outros. Estas pessoas eram desumanizadas, reduzidas ao mínimo fator comum humano, eram retiradas toda e qualquer concepção de passado e futuro, havia apenas o eterno presente insuportável, era um “inferno atroz” como salientou Arendt (1989). Nestes espaços foram gestadas experiências de eventos-limite, dos assassinatos em massa ou os provocados pelas experiências “científicas”, pois “os campos de concentração e de extermínio dos regimes totalitários servem como laboratórios onde se demonstra a crença fundamental do totalitarismo de que tudo é possível” (ARENDR, 1989, p. 488).

O filme *O filho de Saul* propõe representar o cotidiano dos campos, vemos o holocausto através dos olhos, ouvidos e expressões faciais de Saul, a câmera sempre enquadrada em seu rosto, percebemos os eventos traumáticos através do desfoque da câmera, dos gritos e dos resultados do extermínio, não é citado diretamente os assassinatos em massa, mas percebemos pelos indícios. É filme que nos leva a quase estar no campo, sentimos medo, angústia e impotência perante a representação de um passado traumático. É filme que revela as atrocidades dos campos, que revela a desumanização dos prisioneiros e dos soldados nazistas.

Fonte

Obra fílmica: Ficha Técnica

Nome: O Filho de Saul

Nome Original: Son of Saul/ Saul Fia

Cor filmagem: Colorida

Origem: Hungria

Ano de produção: 2015

Gênero: Drama

Duração: 107 min

Classificação: 14 anos

Direção: László Nemes

Elenco: Géza Röhrig, Levente Molnár, Urs Rechn, Todd Charmont.

Referências

ARAÚJO, A. C.. A Representação Visual do Holocausto pelo Cinema. **O MOSAICO: Revista De Pesquisa Em Artes**, v. 14, 2017, p. 205-220.

ARENDR, H. Religião e política. In: _____. **A dignidade da política**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. **Origens do totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BARROS, José D'Assunção. Cinema e história – considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas. **Comunicação & Sociedade**. Ano 32, n. 55, jan./jun. 2011, p. 175-202.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. 5ª Edição. São Paulo. Paz e terra. 2000.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre Práticas e Representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. DIFEL, 2002.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009.

- DAVSON, Felipe Pereira da Silva. O cinema como fonte histórica e como representação social: alguns apontamentos. **História Unicap**, v. 4, n. 8, jul./dez. de 2017, p. 263 - 273.
- FELDMAN, Ilana. Imagens apesar de tudo: problemas e polêmicas em torno da representação, de Shoah a O filho de Saul. **Ars**, v. 04, 2016, p. 135-153.
- FELIZARDO, J. T. ; OLIVEIRA, J. L.. As análises de Hannah Arendt acerca dos campos de concentração e suas relações com o “holocausto brasileiro”. **Mental**. Barbacena-MG, v. 11, 2016, p. 431-444.
- FERRO, MARC. O filme uma contra-análise da sociedade? In: LE Goff, J.; NORA, P. (Orgs). **História: novos objetos**. Trad.: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 199- 215.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. 2ª ed., 2002 (1ª ed., 1980), p. 143-179.
- KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992, p.237-250.
- LEVI, P. **É isto um homem?**. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- MAGALHÃES, Marion Brepohl de. Campo de concentração: experiência limite. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 35, 2001, p. 61-79.
- NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: A história depois do papel. In: PINSKY Carla Bassanezi. (Org.) **Fontes históricas**. 2 ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2008.
- NAVARRETE, Eduardo. O cinema como fonte histórica: diferentes perspectivas teórico-metodológicas. **Revista Urutágua** – revista acadêmica multidisciplinar. Nº 16 – ago./set./out./nov. 2008, p. 20-26.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma - A questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **PSIC. CLIN.**, RIO DE JANEIRO, VOL.20, N.1, 2008, P.65 – 82.
- _____. Apresentação da questão: a literatura do trauma. In. _____ (org). **História, memória, literatura**. O testemunho na era das catástrofes. Campinas: Unicamp, 2016, p. 45-58.

AS MULHERES NO CAMPO DE CONCENTRAÇÃO NAZISTA DE RAVENSBRÜCK: VIOLÊNCIA E DESUMANIZAÇÃO

Patrícia Emanuely dos Santos Bezerra¹³

Leomar Oliveira Diniz¹⁴

Ledson Marcos Silva¹⁵

Sara Pereira Ferreira¹⁶

Resumo: Analisa o processo de desumanização e violência de gênero cometido contra as mulheres do campo de concentração nazista de Ravensbrück, destinado exclusivamente às mulheres. No que concerne aos aspectos metodológicos, utilizamos a análise do discurso por Eni Orlandi (2009). Estas narrativas das mulheres que sobreviveram estão presentes nos livros *As judias do Campo de Ravensbrück*, de Rochelle Saidel, em *Nazismo: política, cultura e holocausto* das autoras Márcia Mansor D'Alessio e Maria Helena Capelato; e *Vozes Femininas Trajetórias de Sobreviventes do Holocausto Radicadas no Brasil (1933-1960)*, de Lilian F. de Souza.

Palavras-chave: Ravensbrück. Holocausto. Mulheres. Violência.

¹³ Pós-graduada em Tutoria em Educação a Distância pela Faculdade Sucesso-FACSU. Graduada em História (CERES-UFRN). Tutora Guardiã nos cursos EAD na Faculdade Sucesso-FACSU. E-mail: patriciaemanuely12@hotmail.com

¹⁴ Graduado em História (CERES-UFRN). E-mail: leomarsbpb@gmail.com

¹⁵ Mestre em História (CERES-UFRN), Doutorando em História (UFPE). E-mail: ledson.15@hotmail.com

¹⁶ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará- UFC. E-mail: sarapferreira7@gmail.com

Introdução

O tema dos campos de concentração hoje já é bastante discutido nos meios acadêmicos, seja pela história, psicologia, literatura ou antropologia. É um tema bastante delicada, por se tratar de um período da história da humanidade em que o homem, o ser humano, conheceu o nível mais baixo, a desumanização do outro, as mortes em massa de judeus, ciganos, comunistas, eslavos, homossexuais, entre outros.

Os eventos traumáticos dos campos de concentração engendraram em milhões de mortes, e milhões de pessoas traumatizadas. As memórias destes eventos-limite foram dispostas em livros, em relatos, a chamada literatura de testemunho literatura de testemunho, que se articula pela

necessidade premente de narrar a experiência vivida (...) e a percepção tanto da insuficiência da linguagem diante dos fatos (inenarráveis) como também (...) a percepção do caráter inimaginável dos mesmos e da sua conseqüente (sic) inverosimilhança (SELIGMANN-SILVA, 2016, p. 46)

Os eventos traumáticos colocam a testemunha sob o signo da impossibilidade de narrar suas experiências-memórias, mas, ao mesmo tempo, existe uma impossibilidade, já que a linguagem não pode captar os eventos bárbaros, pois os eventos traumáticos não são internalizados com facilidade, na tentativa de proteger a psique do personagem (SELIGMANN-SILVA, 2016). Assim, o evento-limite coloca os personagens entre uma escolha: o uso da “literalidade” ou da “ficção narrativa” como forma de caminho para superar os traumas e os impedimentos da memória e a incapacidade da linguagem (SELIGMANN-SILVA, 2016).

Contar, relatar, rememorar faz parte de um trabalho de superação dos traumas, torna-se uma necessidade, “a necessidade de contar ‘aos outros’, de tornar ‘os outros’ participantes, alcançou entre nós, antes e depois da libertação, caráter de impulso imediato e violento, até o ponto de competir com outras necessidades elementares”, como salientou Primo Levi (1988, p. 7-8), em *É isto um homem?*.

Entretanto, o estudo sobre as mulheres nos campos de concentração ainda é pouco estudado em relação a toda produção existente sobre o tema. Mesmo que na Alemanha nazista tenha existido um campo de concentração destinado apenas às mulheres, o campo de Ravensbrück, construído em 1939, situado a 80 quilômetros ao norte de Berlim. Dito isto, percebemos a importância de tornar as mulheres personagens históricos dentro do contexto dos campos de concentração e extermínio nazista.

Assim, buscamos analisar como o de concentração nazista como espaço de desumanização e “violências de gênero” cometidos contra as mulheres, ou seja, castigos, torturas cometidas pelos oficiais nazistas contra o corpo das mulheres, bem como os abortos forçados, esterilizações e estupros.

Para este estudo utilizamos os livros *As judias do Campo de Ravensbruck*, de Rochelle Saidel e o livro *Nazismo: política, cultura e holocausto* das autoras Márcia Mansor D’Alessio e Maria Helena Capelato; e *Vozes Femininas Trajetórias de Sobreviventes do Holocausto Radicadas no Brasil (1933 1960)*, dissertação de mestrado de Lilian Ferreira de Souza. Obras que apresentam testemunhos de mulheres que passaram pelo campo de Ravensbrück.

Para melhor compreensão da temática, utilizamos Michel Pollak (1989; 1992; 2010), no qual trabalho sobre a questão da memória. Utilizamos também Márcio Seligmann-Silva (2008; 2016) acerca sobre a literatura de testemunho. Recorremos também a filósofa política alemã Hannah Arendt (1989) para pensarmos sobre os campos de concentração nazista.

No que concerne aos aspectos metodológicos foi utilizado a Análise do Discurso, preconizada por Eni Orlandi (2009) para analisar as narrativas das mulheres que vivenciaram os eventos-limite do campo de concentração de Ravensbrück.

O texto do artigo é dividido em seções. Na primeira, discutimos o contexto de surgimento da Alemanha nazista de Hitler. Na segunda, analisamos o evento-limite presente na narrativa das mulheres sobreviventes de Ravensbrück. Ao final, apresentamos considerações finais sobre a análise aqui promovida.

Contexto histórico e político do surgimento do nazismo na Alemanha

Com o fim da Primeira Guerra Mundial em 1918 e com assinatura do tratado de Versalhes imposto à Alemanha, que foi responsabilizada pelos gastos da guerra, sendo obrigada a pagar aos vencedores altas quantias em dinheiro, além de perder territórios, como a Alsácia-Lorena que foram anexadas pela França, bem como várias limitações à frota alemã.

A crise alemã era uma crise econômica, social e política. Tentando superar a crise o então presidente eleito Von Hindenburg, em 1925, buscou combater a inflação do marco alemão, no qual o papel que era usada para imprimir as notas valia mais que o próprio marco alemão. A crise, agravada pelo *crash* da Bolsa de Nova York em 1929, abriu espaço para movimentos ultranacionalista e de extrema-direita no cenário político, como o Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães, mais conhecido como Partido Nazista, liderado por Adolf Hitler. O Partido Nazista obteve grandes vitórias nas eleições parlamentares de 1932, aumentando sua influência.

Em 1933 Hitler foi indicado ao cargo de Chanceler, cargo análogo ao de primeiro-ministro, por Hindenburg. Um ano depois o presidente alemão morre, então Hitler assumiu a presidência e as Forças Armadas, passando a ser o chefe máximo do Estado e do Governo. Era criada a Alemanha nazista.

O Partido Nazista criou um líder carismático e que ganhou a simpatia do povo alemão, transformando o seu governo em um governo de massas. Segundo Arendt os movimentos totalitários

são possíveis onde quer que existam massas que, por um motivo ou outro, desenvolveram certo gosto pela organização política. As massas não se unem pela consciência de um interesse comum e falta-lhes aquela específica articulação de classe que se expressa em objetivos determinados, limitados e atingíveis. O termo massa só se aplica quando lidamos com pessoas que, simplesmente devido ao seu número, ou à indiferença, ou a uma mistura de ambos, não se podem integrar numa organização profissional ou sindicato de trabalhadores. Potencialmente, as massas existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca se filiam a um partido e raramente exercem o poder de voto (ARENDR, 1989, p. 26).

Nazismo pode ser entendido como um conceito dentro da ciência política que expressa um conjunto de fatores políticos, econômicos e sociais, apoiado na ideia de raça e ultranacionalismo. Assim como argumenta Ribeiro Jr.,

em resumo, a ideologia nazista se fixa na superioridade da raça alemã; no culto da força e da vontade de poder; na subordinação do indivíduo ao Estado; na ditadura do chefe, que encarna a comunidade nacional; na substituição da luta de classes pela união de todas as categorias sociais para trabalhar pela grandeza da pátria (RIBEIRO JR, 2005, p. 48).

O governo de Hitler foi marcado por teorias raciais, que pressuponham que o povo alemão, a raça ariana, era uma raça pura e dotada de qualidade excepcionais, e

que conduziriam o mundo puro e desenvolvido. Entre suas principais características estava o antissemitismo, conceito que caracteriza aversão ao povo judeu.

Segundo Hannah Arendt (1989) o governo nazista foi uma ditadura totalitária, construída através do medo e da construção de um inimigo, especialmente o povo judeu, de Estado. Este inimigo, que é sempre o “Outro”, segundo Arendt (1989) para a constituição de um regime totalitário é essencial o uso dos meios de comunicação, como a propaganda, seja o uso de panfletos, jornais, cartilhas escolares e rádios. Por sua capacidade de angariar a opinião pública, governos totalitários, como o nazismo de Hitler, criavam-se departamentos específicos para lidar com esta questão. A propaganda tinha como objetivos conseguir o apoio de simpatizantes e membros, bem como dar base legal para o movimento.

Segundo a filósofa, a propaganda cumpriu dos objetivos: o primeiro deles era conquistar adeptos ao movimento totalitário, além de proteger seus membros da visão real do estado criado pelo movimento, colocando uma cortina sobre os problemas humanitários gestados pelos dirigentes; o segundo objetivo foi sua capacidade de criar mecanismos propagandísticos para o exterior, buscando dar legitimidade ao governo, justificando suas ações perante o cenário mundial.

A forma prática-ação do governo nazista foi gerada através da Schutzstaffel, abreviada como SS, que era uma organização paramilitar comandada por Heinrich Himmler, que foi um dos maiores propagadores das teorias genéticas nazista e do aperfeiçoamento da raça alemã.

A segregação do povo judeu ocorreu inicialmente com a criação de guetos na Alemanha e eram obrigados a usar ligadura com uma estrela de Davi amarela no braço como sinal de distinção, mas depois logo mudariam para os chamados campos de concentração, onde eram obrigados a trabalhar e, principalmente, o povo judeu, como polacos, soviéticos, homossexuais e outras minorias, eram mortos nas câmaras de gás, fuzilados ou objetos de experimentos dos médicos nazistas. O primeiro campo de concentração foi construído em Dachau, datando o mesmo de 20 de março de 1933. O símbolo maior do Holocausto judeu foi o complexo de Auschwitz.

Outra característica dos regimes totalitários, segundo Hannah Arendt (1989), é a instituição de campos de concentração, nos quais ocorre a degradação e desumanização dos prisioneiros. Todavia, os campos de concentração não foram inventados pelos movimentos totalitários. Eles tiveram início na Guerra dos Bôeres, no século XX, e continuaram a ser usados na África do Sul e na Índia, para aquelas pessoas consideradas indesejáveis (ARENDR, 1989).

Ravensbruck: um campo de concentração destinado às mulheres

Como afirmada por Arendt (1989), os campos de concentração foram uma das principais características do governo do III Reich. Inicialmente, os campos eram voltados para o trabalho forçado, mas logo depois foram usados como campos de extermínio em massa

Ainda segunda a filósofa, os campos podem ser definidos a partir de três características

Ao limbo correspondem aquelas formas relativamente benignas, que já foram populares mesmo em países não totalitários, destinados a afastar da sociedade todo tipo de elementos indesejáveis – os refugiados, os apátridas os marginais e os desempregados; os campos de pessoas deslocadas, por exemplo, que continuaram a existir mesmo depois da guerra, nada mais são do que campos para os que se tornaram supérfluos e importunos. O purgatório é representado pelos campos de trabalho da União Soviética, onde o abandono alia-se ao trabalho forçado e desordenado. O inferno, no sentido

HISTÓRIA EM EVIDÊNCIAS: COLETÂNEA DE ARTIGOS

mais liberal, é representado por aquele tipo de campo que os nazistas aperfeiçoaram e onde toda a vida era organizada, completa e sistematicamente, de modo a causar o maior tormento possível (ARENDR, 1989, p. 496).

Segundo a autora estas três definições partilhavam a ideia de que as pessoas que foram transformadas em prisioneiras retiravam a sua existência, suas particularidades, os ciclos privados e públicos, a sua identidade e até a morte parecia não pertencer mais. Ou seja,

(...) como se o que sucedesse com elas não pudesse interessar a ninguém, como se já estivessem mortas e algum espírito mau, tomado de alguma loucura, brincasse de suspendê-las por certo tempo entre a vida e a morte, antes de admiti-las na paz eterna (ARENDR, 1989, p. 496).

Existiam critérios para o envio das pessoas aos campos. Na Alemanha, eram os "(...) criminosos, os políticos, os elementos antissociais, os infratores religiosos e os judeus, cada um com sua insígnia diferente" (ARENDR, 1989, p. 500). Ainda nesta cena podemos ver a ligadura com uma estrela de Davi dos judeus, marcando a distinção racial imposta pelos nazistas.

Segundo Arendt (1989), uma das reações que os judeus tiveram nos campos de concentração foi a vontade de não viver, devido contato com experiências traumáticas, ao que Arendt chamou de "inferno atroz". Ou seja, "(...) as pessoas perdem o desejo de viver e a experiência que tivemos com o inferno atroz dos campos totalitários fez-nos compreender demasiado bem que essas condições são possíveis" (ARENDR, 1989, p. 492). Pois

no mundo concentracionário, mata-se um homem tão impessoalmente como se mata um mosquito. Uma pessoa pode morrer em decorrência de tortura ou de fome sistemática, ou porque o campo está super-povoado e há necessidades de liquidar o material humano supérfluo (ARENDR, 1989, p. 493-494).

Era a desumanização dos prisioneiros, mas também dos soldados nazistas, como argumentou Primo Levi (1988).

Entre os campos de concentração nazista estava Ravensbrück, inaugurado em maio de 1939, a 80 quilômetros ao norte de Berlim, destinado exclusivamente às mulheres. "Ravensbrück foi construído para abrigar 3 mil prisioneiras, porém devido ao crescente número excedente, passou por constantes ampliações durante seus seis anos de existência" (BERGAMIM, 2017, p. 3).

Estimasse que até 1945, ano de sua libertação, tenham passado cerca de 130 mil prisioneiras pelo campo. Segundo Saidel (2009, p. 141), "a maior parte das sobreviventes judias de Ravensbrück chegou depois que Auschwitz foi evacuada em janeiro de 1945". Entre 30 e 50 mil morreram de fome, exaustão, fuziladas, ou nas câmaras de gás. Ravensbrück recebeu prisioneiras políticas, ciganas, doentes mentais ou as chamadas "associais" – prostitutas ou quaisquer mulheres que não eram puras racialmente.

O sistema de organização das prisioneiras usava categorias, eram usados triângulos de cores e números para a identificação. Segundo Evelyn Reis Bergamin

As mulheres judias recebiam triângulos amarelos, as prisioneiras políticas recebiam vermelhos, das Testemunhas de Jeová a cor era o roxo, preto para as antissociais e verde para as criminosas, e aos triângulos era adicionada a primeira letra da nacionalidade para facilitar a identificação, os quais ambos eram costurados pelas próprias prisioneiras, que recebiam as roupas, agulha e linha após passarem pela desinfecção (BERGAMIM, 2017, p. 4).

O campo de Ravensbrück não recebeu tanta atenção dos pesquisadores e da sociedade como os campos de Dachau ou complexo de Auschwitz. Isto, talvez, esteja associado as forças assimétricas do gênero constituído pela sociedade, em que o papel da mulher estava relegado a segundo plano.

Todavia, a partir da década de 1970 e 1980 houve uma mudança na concepção das mulheres como agentes históricos. Este movimento gerado pelas lutas feministas que angariavam maiores espaços na história, recebido pela Nova História.

Inicialmente Ravensbrück teve como objetivo inicial ser um campo de trabalho forçado, não possuindo em sua estrutura câmaras de gás, “mas o relato de mulheres nos mostram que houve, no campo, assassinato de prisioneiras por envenenamento de gás. Essa prática era feita com a utilização de caminhões” (BITENCOURT, 2011, p. 59), em que colocavam as prisioneiras em um caminhão, um outro caminhão tinha seu escapamento conectado ao primeiro, emitindo dióxido de carbono. Entretanto, em 1944 Himmler ordenou a construção de uma câmara de gás em Ravensbrück.

Em Ravensbrück as mulheres passaram por duros castigos, como constata o relato de Gemma Gluck

Havia a “sala do gelo” em Ravensbrück, onde pelo menor delito a gente era obrigada a ficar descalça horas a fio em cima do gelo. Para um castigo severo, muitas prisioneiras eram despidas e jogadas na sala de gelo. Não admira que tantas ficaram permanentemente doentes em decorrência dos campos (SAIDEL, 2009, p. 30)

Além dos castigos as prisioneiras também sofriam pelas péssimas condições de higiene e sanitárias do campo, como atesta a ex-prisioneira Tova Flatto Gladi

Lembro-me de quando cheguei ainda havia banheiros decentes em Ravensbrück, no campo alemão. Por isso tive de encontrar aquelas coisas que minha mãe me deu, e eles estavam batendo na porta. A gente só tinha pouco tempo, para tomar banho ou para usar o toalete. E se a superintendente não gostasse da gente por uma razão qualquer, a gente era espancada. Isso para ela era um prazer. Éramos tratadas como animais. E não tínhamos nomes. Todas tínhamos um número (SAIDEL, 2009, p. 93)

As mulheres de Ravensbrück, em sua maioria, trabalhavam para a fábrica Siemens, “que contratava as mulheres para a fabricação de componentes elétricos para foguetes V-1 e V-2” (BITENCOURT, 2011, p. 60). Quando cometiam algum erro no trabalho ou quando não atingiam a cota de produção eram castigadas, como argumenta Saidel

As prisioneiras eram espancadas quando a sua produção não era considerado suficiente. Se um artigo de vestuário não era costurado adequadamente, ou se uma agulha da máquina quebrava, os guardas batiam a cabeça das prisioneiras nas máquinas até sangrar (SAIDEL, 2009, p. 120).

Muitas mulheres foram submetidas ao trabalho forçado em campos satélites ou nos sub-campos Malchow, Neustadt Glewe, Meuselwitz, Neubrandenburg e Reclin (SOUZA, 2014, p. 26).

Ainda segundo a autora, as mulheres tinham castigos específicos ao gênero, havia certa distinção dos sexos nos campos, como aponta a autora

As judias de Ravensbrück tinham de confrontar-se com algumas questões tanto como judias quanto como mulheres. A história de cada sobrevivente é única, mas a experiência das mulheres era, em vários aspectos diferente da

HISTÓRIA EM EVIDÊNCIAS: COLETÂNEA DE ARTIGOS

dos homens no contexto do sofrimento universal de todas as vítimas do Holocausto. Aprender sobre as experiências das judias no campo para mulheres pode ajudar-nos a entender melhor essas distinções. Por um lado, havia aspectos positivos relacionados com gênero que permitiam às mulheres enfrentar melhor as condições subumanas de degradação, privação, terror e morte em Ravensbrück. Por exemplo, as habilidades ligadas aos afazeres domésticos permitiam-lhes formar famílias substitutas, cuidar umas das outras e cumprir rotinas de higiene e serviços domésticos que ajudavam a suportar a vida (SAIDEL, 2009, p. 39).

De um lado eram criadas redes de solidariedade entre as prisioneiras, judias e não judias, de diversas orientações políticas, que criavam laços de fraternidade para resistir ao campo de concentração. Recitavam poesias, algumas cuidavam das crianças enquanto as mães trabalhavam, trocavam receitas culinárias, como se “tivessem o poder de transportar aquelas mulheres para longe de sua cruel realidade” (SAIDEL, 2009, p.73).

Entretanto, havia castigos e violência de gênero em relação as prisioneiras, eram atacadas diretamente sobre o seu sexo e o gênero constituído. Esterilizações eram feitas para que as prisioneiras não pudessem ter filhos, abortos forçados, prostituição forçada, as mulheres viviam constantemente com o medo de estupros.

As mulheres que estavam grávidas tentavam esconder a gravidez para não serem forçadas a abortar ou para não irem para as câmaras de gás, ou ainda para testes “científicos”. Testes cirúrgicos e de medicamentos experimentais foram realizados com as prisioneiras do campo entre agosto de 1942 e 1943. Entre alguns experimentos “científicos” estava, por exemplo, a infecção intencional das prisioneiras pela sífilis e gonorreia para desenvolver uma cura. Algumas vezes os testes eram realizados com o consentimento das prisioneiras perante promessa de liberdade, que não era concedida.

As prisioneiras tinham sua biologia afetada por causa da má alimentação e por remédios, fazendo com que parassem de menstruar. Em um relato a ex-prisioneira Fuks diz que as quatro horas da manhã eram acordadas e era servido “uma infusão não-adoçada que era chamada de café. Nada mais. Ao almoço, uma sopa feita de repolho ou nabos. Nada mais. Nenhuma carne, nenhuma gordura, só água e areia” (SAIDEL, 2009, p.183).

A alimentação do campo tendeu a piorar após 1941. Segundo Saidel “a ração consistia em meio quilo de pão, metade a três quartos de um litro de verduras e legumes, algumas batatas e sopa de manhã ou à noite” (SAIDEL, 2009, p.34).

O campo de Ravensbrück causou um impacto psicológico enorme nas prisioneiras, experiências traumáticas que marcariam a vida daquelas mulheres. Podemos perceber esta dor, tristeza e medo no relato de Buber Neumann, preso por ser associada ao Partido Comunista Alemão.

Uma coluna de prisioneiras se apresentou e pela primeira vez pude ver as mulheres alemãs encerradas no campo. Marchavam em filas regulares. Cada mulher usava um lenço branco em torno da cabeça e fixado às costas, um vestido com listras largas e um avental azul-escuro. (...) Seus rostos mantinham-se impassíveis enquanto passavam. Uma igualzinha à outra. Meu coração gelou quando percebi que era assim que eu ia viver: arregimentada, ouvindo ordens e gritos dia após dia, ano após ano. (...) Enquanto isso os cães latiam e rosnavam, e os guardas berravam ordens (SAIDEL, 2009, p. 33).

Narrar estas experiências traumáticas, estes eventos-limite, representar o indizível, é uma libertação de um pesadelo, compartilhar é dividir a dor, criar laços de

solidariedade, é também uma forma dos sobreviventes de denúncia do Holocausto, o terror dos campos de concentração e extermínio do III Reich.

Entender o funcionamento deste campo, por meio dos relatos das sobreviventes, abre espaço para compreender as diferentes experiências gestadas neste horizonte de atuação entre mulheres e homens, bem como suas formas de luta. Permite desconstruir a ideia de passividade das prisioneiras.

Entre os eventos de luta e resistência do campo de Ravensbrück o levante das “77 cobaias” foi um dos mais impressionantes. Em 1942, as prisioneiras passaram a ser usadas como cobaias de experimentos “científicos”, tinham músculos da pele cortado, no qual inseriam vidro, madeira ou terra nos ferimentos. Apenas algumas recebiam tratamento, outras não. Quando chegou o momento de esconder as provas do crime e matar as cobaias, as prisioneiras do campo tentaram escondê-las.

No campo havia também mulheres líderes, que se destacaram contra as violências e castigos cometidos no campo. Entre estas mulheres estavam Olga Benário, militante comunista enviada para a Alemanha nazista por Getúlio Vargas. A feminista socialista Käthe Leichter, e Joanna Langefeld, que não concordando com os castigos impostos às mulheres decidiu pedir demissão.

Considerações finais

Com a ascensão de Hitler ao poder a caçada às minorias teve início, estes associados, judeus, comunistas, homossexuais, eslavos, entre outros, foram duramente perseguidos. Eram inferiores dentro da lógica racial de III Reich, em que a raça ariana deveria ser a suprema, e líder.

Desta forma, a teoria racial e antissemitismo do III Reich levaram à criação dos campos de concentração, onde os prisioneiros eram forçados a trabalhar. Depois foram instituídas novas funções a estes campos: o extermínio. Era a solução final encontrada pelos ideólogos nazistas para pôr fim às raças inferiores. “Os campos de concentração e de extermínio dos regimes totalitários servem como laboratórios onde se demonstra a crença fundamental do totalitarismo de que tudo é possível”, como argumenta Arendt (1989, p. 488).

A solução final ceifou milhões de vida através das câmaras de gás, fuzilamentos, experimentos “científicos”, fome, sede. O holocausto, como ficou conhecido a morte de milhões de pessoas nos campos, é uma marca para história da humanidade. O ser era reduzido, desumanizado, era retirado tudo que lhe pertencia, até o direito a morte, retiravam a percepção de um futuro, havia apenas o eterno presente insuportável, era um “inferno atroz” como salientou Arendt (1989).

Nestes campos de concentração as mulheres não escaparam a regra, talvez fosse ainda pior para estas, pois o campo de Ravensbrück era exclusivamente destinado a elas. As mulheres enfrentaram torturas específicas: muitas foram mutiladas, eram esterilizadas para que não pudessem mais gerar filhos, quando grávidas tinham que esconder a barriga, por dois motivos, não era permitido filhos no campo, logo eram vítimas de abortos forçados, e/ou eram usadas como experimentos dos médicos nazistas; o medo de serem estupradas era real, mesmo com a lei que proibia relações de soldados nazistas com as prisioneiras, não impediam que mulheres de Ravensbrück fossem violentadas.

Entretanto, as mulheres também criaram mecanismos de solidariedade, em que havia amparo mútuo, seja escondendo a gravidez de uma prisioneira, ajudando-a a manter seus filhos vivos, cuidando destes enquanto suas mães eram forçadas a trabalhar, ou até mesmo evitando a completa desumanização, através da recitação de poesias, compartilhamentos de receitas de culinária, de bordados, entre outros.

Torna-se imperativo desvendar os horizontes de experiência gestados das mulheres no campo de concentração de Ravensbrück, superar a invisibilidade das mulheres da história. Além de uma tarefa de pesquisa, que possa expandir o conhecimento sobre este episódio humanidade, é, também, uma tarefa ética de preservação das memórias destas mulheres, que não sejam esquecidas, que suas vozes possam ser escutadas.

Referências

- ARENDDT, H. Religião e política. In: _____. **A dignidade da política**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- _____. **Origens do totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. **Eichmann em Jerusalém**. Um Relato sobre a Banalidade do Mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BERGAMIM, Evelyn Reis. Ravensbrück: o sofrimento reservado às mulheres no Terceiro Reich. **Anais da XI Semana de História UFES**, outubro de 2017, p. 1-12.
- BITENCOURT, Aline Grabiel. **Não sabemos mais quem somos**: a desconstrução da identidade de mulheres nos campos de concentração nazista durante a Segunda Guerra Mundial. 2011. 78 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em História) - Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), 2011.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre Práticas e Representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. DIFEL, 2002.
- _____. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009.
- D'ALESSIO, Marcia Mansor; CAPELATO, Maria Helena. **Nazismo**: política, cultura e Holocausto. São Paulo: Atual, 2004.
- FELIZARDO, J. T. ; OLIVEIRA, J. L.. As análises de Hannah Arendt acerca dos campos de concentração e suas relações com o "holocausto brasileiro". **Mental**. Barbacena-MG, v. 11, 2016, p. 431-444.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie, Palavras para Hurbinek" In: NESTROVSKI, Arthur e SELIGMANN SILVA, Márcio (Org.) **Catástrofe e Representação**: Ensaios. São Paulo: Escuta, 2000, p. 100 - 112.
- HELM, Sarah. **Ravensbrück**: A história do campo de concentração nazista para mulheres. Rio de Janeiro: Record, 2017.
- LEVI, P. **É isto um homem?**. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- MAGALHÃES, Marion Brepohl de. Campo de concentração: experiência limite. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 35, 2001, p. 61-79.
- MARRUS, Michael R. **A assustadora história do Holocausto**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 8ª. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- POLLAK, Michael. "Memória e Identidade Social". **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, Cpdoc/FGV, vol. 5, nº.10, 1992, p. 200 - 212.
- _____. "Memória, Esquecimento, Silêncio". **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, Cpdoc/FGV, vol. 2 nº 3, 1989.p. 3-15.
- _____. "Gestão do Indizível". **WebMosaica Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall**, (Tradução Gabriele dos Anjos) v.2, nº1 (jan-jun) 2010.p. 09 - 49.
- POLIAKOV, Léon. **O Mito Ariano**. São Paulo: Perspectiva; Edusp, 1974.

- RAMOS, Célia Maria Antonacci. **As Nazi tatuagens**: Inscrições ou Injúrias no Corpo Humano? São Paulo: Perspectiva, 2006.
- RIBEIRO JR. João. **O que é nazismo?**. São Paulo: Brasiliense, 2005.p,86 (Coleção Primeiros Passos)
- SAIDEL, Rochelle G. **As judias do campo de concentração de Ravensbrück**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da história novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992. p. 63 - 95.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma - A questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **PSIC. CLIN.**, Rio De Janeiro, Vol.20, N.1, 2008, P.65 – 82.
- _____. Apresentação da questão: a literatura do trauma. In. _____ (org.). **História, memória, literatura**. O testemunho na era das catástrofes. Campinas: Unicamp, 2016, p. 45-58.
- SOUZA, Lilian Ferreira de. **Vozes Femininas Trajetórias De Sobreviventes Do Holocausto Radicadas No Brasil (1933 1960)**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós Graduação em Estudos Judaicos do Departamento de Letras Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, p. 135, 2014.
- _____. A trajetória de vida das mulheres judias, sobreviventes do Holocausto: relatos orais. **Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**. Belo Horizonte, v. 7, n. 12, mar. 2013, p. 1 - 18.

Sites consultados

- GRANDELLE, Renato. 'Há torturas que só as mulheres entendem', diz autora de livro sobre nazismo. **O Globo**. 2017, atualizado em 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/historia/ha-torturas-que-so-as-mulheres-entendem-diz-autora-de-livro-sobre-nazismo-21238618>> Acesso em: 07 jun. de 2019.
- O esquecido campo de concentração nazista só para mulheres. **BBC New Brasil**. Disponível em:<https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/01/150126_campo_concentracao_mulheres_cc> Acesso em: 07 jun. de 2019.

ESTADO DA ARTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA AMAZÔNIA (2019-2023): PRÁTICAS, DESAFIOS E AVANÇOS NO PANORAMA EDUCACIONAL

Renata Augusto Clementino¹⁷

RESUMO: Este estudo tem como objetivo realizar um estado da arte sobre o delineamento histórico da educação inclusiva na região da Amazônia, a partir das produções acadêmicas disponíveis no Google Acadêmico entre os anos de 2019 e 2023. Serão selecionados e analisados textos científicos como, artigos, dissertações e teses, buscando compreender as práticas, desafios e avanços relacionados à educação inclusiva nesse contexto específico e período determinado. O estudo visa contribuir para uma melhor compreensão do panorama educacional inclusivo na Amazônia, identificando lacunas de conhecimento e destacando as principais tendências observadas nessa área ao longo desses anos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Amazônia; Estado da arte; Panorama educacional.

¹⁷Pós-graduada em Administração e Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas de Amparo, Licenciada plena em Pedagogia em Regime Especial, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Atualmente atua como Especialista em Educação - Secretaria de estado de Educação (SEDUC/PA).

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva na Amazônia brasileira é um desafio complexo que envolve a conscientização dos professores, a formação de identidades raciais positivas e a superação de preconceitos. O tema da inclusão social é amplamente discutido na mídia brasileira, apoiado por leis governamentais e programas que visam combater o preconceito e promover a diversidade racial e cultural na educação. No entanto, a implementação efetiva da educação inclusiva vai além de simplesmente substituir atitudes negativas por atitudes positivas; requer um amplo conhecimento das raças e culturas, especialmente na educação infantil.

Na Amazônia brasileira, a educação inclusiva enfrenta desafios adicionais. A região é marcada por uma grande diversidade étnica e cultural devido à mistura de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outros grupos. No entanto, essa diversidade muitas vezes não é refletida de maneira adequada nos currículos escolares e nas práticas educacionais. Professores muitas vezes não estão preparados para lidar com a multiplicidade de culturas e tradições presentes na região.

Para promover a educação inclusiva na Amazônia, é necessário um esforço conjunto de professores, gestores escolares, famílias e comunidades locais. Isso envolve proporcionar oportunidades de aprendizado sobre a história, as culturas e as tradições dos diferentes grupos étnicos presentes na região. Além disso, é fundamental que os professores passem por formações que os ajudem a reconhecer seus próprios preconceitos e privilégios, e os capacitem a lidar de forma sensível e respeitosa com a diversidade cultural dos alunos.

A educação inclusiva na Amazônia brasileira não é apenas uma questão de combate ao racismo, mas também de valorização das identidades culturais e étnicas. Ao reconhecer e respeitar a diversidade presente na região, a educação pode se tornar uma ferramenta poderosa para promover a igualdade, a inclusão e o respeito mútuo entre os diferentes grupos que compõem a sociedade amazônica.

A busca incessante por uma educação inclusiva, capaz de abranger e empoderar todos os indivíduos, independentemente de suas características e necessidades, tem sido uma das pautas mais relevantes no campo educacional contemporâneo. No contexto específico da região amazônica, um cenário de complexidades geográficas, culturais e sociais se entrelaça com o desafio de promover a inclusão educacional de maneira efetiva. Nesse âmbito, o presente estudo propõe-se a traçar um meticuloso "Estado da Arte da Educação Inclusiva na Amazônia (2019-2023): Práticas, Desafios e Avanços no Panorama Educacional".

A Educação Inclusiva, como um paradigma que busca assegurar a participação plena e equitativa de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, tem recebido considerável atenção acadêmica e política nas últimas décadas. O enfoque na inclusão vai além das barreiras físicas e cognitivas, penetrando nas questões culturais, étnicas, socioeconômicas e geográficas que permeiam a diversidade humana. Nesse contexto, a região amazônica, com sua riqueza multicultural, peculiaridades geográficas e desafios socioeconômicos singulares, assume um papel crucial no debate sobre educação inclusiva.

O escopo temporal deste estudo, compreendido entre os anos de 2019 e 2023, delimita-se de maneira a capturar um período recente, porém substancial, de

evoluções e mudanças na compreensão e implementação da educação inclusiva na Amazônia. A escolha por examinar as produções acadêmicas disponíveis no Google Acadêmico nesse intervalo temporal se justifica pelo desejo de abordar as contribuições mais atuais e representativas que moldaram o panorama educacional inclusivo na região.

Esta investigação propõe-se a explorar as práticas, desafios e avanços no campo da educação inclusiva na Amazônia, fornecendo uma análise profunda e abrangente das perspectivas acadêmicas. A seleção e análise de textos científicos, tais como artigos, dissertações e teses, permitirá uma compreensão enriquecedora das abordagens adotadas, bem como das lacunas existentes no conhecimento. A ênfase recai sobre a identificação das principais tendências que emergem ao longo do período de estudo, permitindo uma visão panorâmica das mudanças e progressos observados.

O cerne da proposta reside em contribuir para o aprimoramento do panorama educacional inclusivo na Amazônia. Ao analisar as práticas que têm sido implementadas, os desafios que persistem e os avanços que foram conquistados, este estudo aspira a oferecer insights valiosos para os pesquisadores, educadores, gestores educacionais e demais atores envolvidos no cenário educacional da região. A compreensão das nuances específicas da educação inclusiva na Amazônia, destacando suas características distintivas e seus desafios peculiares, é de fundamental importância para a construção de políticas e práticas mais eficazes.

Deste modo, este artigo se propõe a traçar um itinerário pelo panorama da educação inclusiva na Amazônia, mergulhando nas perspectivas acadêmicas que emergem entre os anos de 2019 e 2023. Ao fazer isso, busca-se lançar luz sobre a complexa intersecção entre diversidade, geografia e inclusão educacional, oferecendo uma contribuição substancial para o entendimento e aprimoramento desse campo vital na região.

2 METODOLOGIA

A metodologia delineada para a condução do estudo intitulado "Estado da Arte da Educação Inclusiva na Amazônia (2019-2023): Práticas, Desafios e Avanços no Panorama Educacional" abrange uma série de etapas planejadas, visando realizar uma análise minuciosa das produções acadêmicas disponíveis no Google Acadêmico que abordam o tema durante o período especificado. A seguir, apresenta-se uma exposição detalhada da metodologia proposta.

Para iniciar, a primeira etapa consiste na "Definição dos Objetivos". Nesse estágio, a atenção recai sobre a clara delimitação dos propósitos do estudo. Isso engloba a compreensão profunda das práticas, desafios e progressos no âmbito da educação inclusiva na região amazônica, abrangendo os anos de 2019 a 2023.

Na sequência, a "Seleção de Fontes" desempenha um papel central. Nesse processo, procede-se à pesquisa no Google Acadêmico por meio da utilização de termos-chave pertinentes à educação inclusiva na Amazônia. O foco reside na identificação de artigos, dissertações e teses veiculados entre os anos delimitados, que abordem de forma substantiva a temática da educação inclusiva na região.

A terceira etapa, intitulada "Critérios de Inclusão e Exclusão", se apresenta como um ponto crucial para garantir a robustez da pesquisa. Nesse contexto, é estabelecido um conjunto claro de critérios que regem a inclusão e exclusão das fontes. Em virtude disso, é adotada a prática de incorporar somente materiais veiculados em periódicos acadêmicos sujeitos a revisão por pares, ao passo que materiais tangenciais ao escopo da educação inclusiva na Amazônia são deliberadamente excluídos.

A etapa subsequente, "Coleta de Dados", contempla a reunião meticulosa de informações relevantes oriundas de cada fonte selecionada. Esses dados englobam elementos como os nomes dos autores, títulos, anos de publicação, fontes de veiculação (sejam revistas ou conferências), resumos e resultados centrais.

A "Classificação e Categorização" assume um papel crucial na organização das fontes identificadas. Aqui, os materiais selecionados são agrupados com base em temáticas convergentes, abordagens metodológicas compartilhadas, tendências emergentes e outros atributos pertinentes.

Na fase de "Análise dos Materiais", realiza-se uma exploração detalhada dos conteúdos selecionados. Essa análise é conduzida de maneira minuciosa, permitindo a identificação das práticas inclusivas mais debatidas, os desafios prementes enfrentados na região amazônica no contexto da educação inclusiva e os avanços notáveis verificados ao longo do período considerado.

A etapa seguinte, denominada "Identificação de Lacunas", concentra-se na detecção de áreas de conhecimento carentes de investigação ou temas que merecem um enfoque mais atento, baseando-se nas análises prévias dos materiais selecionados.

A "Síntese e Discussão" convergem os principais achados do estudo, promovendo uma análise comparativa desses resultados em relação às tendências já estabelecidas na literatura acadêmica. Ademais, busca-se explorar como os avanços identificados estão respondendo aos desafios previamente diagnosticados e preenchendo as lacunas de conhecimento.

As "Conclusões e Recomendações" derivam da análise e discussão dos resultados obtidos. Consoante com a natureza das conclusões, são delineadas recomendações para pesquisas futuras que poderiam enriquecer o campo da educação inclusiva na região amazônica.

Por fim, a etapa de "Redação do Estudo" engloba a composição do texto final, seguindo uma estrutura bem definida, a qual compreende elementos como introdução, revisão de literatura, descrição da metodologia, apresentação dos resultados, análise, conclusões e referências. Durante esse processo, é priorizada a clareza, a lógica e a organização coerente do estudo, garantindo sua qualidade e comunicabilidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A região da Amazônia, uma das áreas mais ricas em biodiversidade e cultura do mundo, enfrenta desafios únicos na busca pela educação inclusiva. Entre os anos de 2019 e 2023, a exploração das práticas, desafios e avanços da educação inclusiva

nessa região tem ganhado relevância crescente. Este artigo discute a interseção entre educação inclusiva, Amazônia e história, com foco nas práticas adotadas, desafios enfrentados e avanços realizados durante esse período.

Durante esse período, observou-se um movimento crescente em direção à adaptação curricular nas escolas amazônicas. Essa abordagem visa garantir que os materiais didáticos e métodos de ensino considerem a diversidade de estilos de aprendizagem e necessidades dos alunos. Além disso, a formação de professores emergiu como uma prioridade, capacitando educadores para atender a uma sala de aula diversificada. Programas de treinamento focados em estratégias pedagógicas diferenciadas e sensibilização para as necessidades dos alunos com deficiência tornaram-se mais comuns.

Entretanto, a implementação eficaz da educação inclusiva na Amazônia enfrenta obstáculos significativos. A infraestrutura limitada nas áreas remotas compromete o acesso equitativo à educação. A falta de escolas bem equipadas e recursos adequados dificulta a aplicação das práticas inclusivas. Além disso, a diversidade cultural e linguística da região apresenta um desafio complexo. Adaptações curriculares precisam levar em consideração as especificidades de cada grupo étnico e linguístico, garantindo uma educação verdadeiramente inclusiva.

Apesar dos desafios, avanços significativos foram alcançados. A tecnologia assistiva emergiu como um facilitador crucial na promoção da educação inclusiva. Softwares de comunicação aumentativa e dispositivos de acessibilidade têm permitido a participação ativa de alunos com deficiência nas atividades educacionais. Além disso, as colaborações interinstitucionais entre governos locais, ONGs e instituições educacionais têm impulsionado a educação inclusiva. A troca de conhecimentos e recursos tem ampliado a eficácia das iniciativas inclusivas na região.

A educação inclusiva na Amazônia também tem se voltado para questões ambientais e sociais. A conexão entre inclusão e sustentabilidade ambiental está sendo fortalecida, com alunos aprendendo sobre a importância da conservação da floresta tropical. Além disso, a abordagem inclusiva busca empoderar as comunidades locais. Envolvendo líderes comunitários e famílias no processo educacional, a educação inclusiva contribui para o fortalecimento das bases comunitárias.

Esta análise se baseia em uma revisão da literatura acadêmica e resultados da pesquisa relacionados à educação inclusiva na Amazônia entre 2019 e 2023. Foram identificados 265 resultados que abordam os descritores "educação inclusiva, Amazônia, história" em pesquisas no Google Scholar. Através da análise dos resultados, foram identificadas tendências em práticas, desafios e avanços nesse campo. Esta análise combina informações de estudos acadêmicos e dados disponíveis, proporcionando uma visão abrangente do estado da educação inclusiva na região.

Entre 2019 e 2023, a educação inclusiva na Amazônia tem evoluído, enfrentando desafios significativos e alcançando avanços notáveis. O interesse crescente na interseção entre educação inclusiva, Amazônia e história é evidenciado pela identificação de 265 resultados de pesquisa relevantes. Embora obstáculos como infraestrutura limitada e diversidade cultural persistam, as práticas de adaptação curricular, formação de professores e integração de tecnologia estão transformando o cenário educacional na região. A busca por inclusão, sustentabilidade e colaboração interinstitucional continua a moldar o futuro da educação inclusiva na Amazônia.

A região da Amazônia brasileira tem sido objeto de diversos estudos e pesquisas no campo da educação, com foco em abordagens pedagógicas, formação de professores, inclusão de alunos com deficiência e desenvolvimento de materiais didáticos relevantes para a região. Além disso, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) tem sido uma lente teórica importante para analisar e abordar questões educacionais na Amazônia.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) tem sido explorada como uma base teórica para compreender a educação superior na Amazônia. Esta abordagem visa analisar criticamente as práticas pedagógicas, considerando o contexto histórico e social, e tem sido utilizada para refletir sobre os desafios específicos enfrentados pela educação na região. (Andrade; Simões, 2022)

A formação inicial de professores e a educação inclusiva são temas relevantes na Amazônia. A pesquisa destaca a importância de revisões de literatura como base para fundamentar práticas pedagógicas inclusivas, especialmente em relação à educação de alunos com deficiência. (Aguar; Hostins, 2020)

Materiais didáticos também têm sido alvo de investigação. Propostas de materiais didáticos foram desenvolvidas para abordar temas específicos da região, como a exploração econômica da Amazônia, a situação dos povos indígenas e a história da região. Esses materiais buscam enriquecer a educação com conteúdos relevantes e contextualizados. (Silva Meira, 2021)

Evasão escolar é um problema histórico na educação, especialmente na educação profissional na Amazônia. A pesquisa destaca a necessidade de compreender as causas da evasão e desenvolver estratégias para combatê-la, considerando fatores sociais, culturais e econômicos que afetam a permanência dos alunos na escola. (Anic & Silva, 2021)

Além disso, a pesquisa aborda a relação entre educação inclusiva, transtornos motores e desempenho escolar. Isso destaca a importância de abordagens inclusivas que considerem as necessidades de alunos com diferentes habilidades e a importância da educação física como um elemento fundamental na formação integral dos alunos. (Santos Rodrigues et al., 2020)

Pesquisas têm se concentrado também na formação de professores na região, especialmente nos programas de pós-graduação. Questões relacionadas à educação inclusiva, trabalho docente e formação de professores têm sido abordadas, refletindo a preocupação em preparar educadores competentes para lidar com os desafios da região. (Costa Cunha et al., 2023)

No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a relação entre educação inclusiva e prática educacional dos professores tem sido explorada. Uma revisão sistemática de pesquisas indica um aumento significativo no interesse pela educação inclusiva, refletindo um esforço contínuo para aprimorar as práticas pedagógicas inclusivas nessas séries. (Pereira, 2021)

Educação especial também é um tema relevante, especialmente em relação às dissertações produzidas nos programas de pós-graduação na região. A pesquisa aborda a dicotomia entre educação inclusiva e educação especial, enfatizando a importância de abordagens que considerem as necessidades individuais dos alunos. (Silva et al., 2021)

Estudos sobre inclusão de crianças com deficiência em creches e escolas têm considerado o contexto histórico e cultural da região, buscando entender como práticas inclusivas podem ser implementadas de forma eficaz para garantir a participação de todos os alunos. (Magalhães, 2022)

Além disso, a inclusão de alunos surdos na educação profissional e tecnológica também tem sido abordada. A pesquisa destaca a importância da educação bilíngue e abordagens específicas para atender às necessidades dos alunos surdos, promovendo sua inclusão e participação efetiva. (Franco, 2022)

No geral, as pesquisas na Amazônia brasileira enfatizam a importância da Pedagogia Histórico-Crítica, formação de professores inclusiva e práticas pedagógicas contextualizadas para enfrentar os desafios educacionais específicos da região. A inclusão de alunos com deficiência, a produção de materiais didáticos relevantes e a compreensão das causas da evasão escolar também emergem como tópicos críticos na busca por uma educação mais equitativa e eficaz na Amazônia.

No estudo conduzido por Rodriguez e Silva (2022), destaca-se a relevância de abordagens colaborativas nas exposições de museus de história natural, com o objetivo de integrar perspectivas indígenas na construção de narrativas educativas e socioambientais. Isso sinaliza uma crescente conscientização sobre a importância da representação autêntica das culturas indígenas.

No campo da história ambiental, Pádua e Carvalho (2020) chamam a atenção para a importância da Amazônia na construção da identidade nacional. O estudo ressalta os impactos históricos e socioambientais da região, incluindo conflitos e transformações que influenciaram sua trajetória ao longo do tempo.

A implementação do Programa Escola Acessível na rede municipal de ensino de Manaus/AM, conforme explorado por Souza (2022), destaca um compromisso crescente com a acessibilidade e a inclusão educacional. Essa iniciativa considera tanto as demandas atuais por inclusão quanto os desafios históricos enfrentados pelas comunidades educacionais.

A pesquisa de Oliveira (2022) sobre educação física inclusiva enfatiza a necessidade de superar preconceitos e barreiras históricas para promover uma educação que valorize e inclua alunos com deficiência. Isso evidencia um movimento em direção a uma compreensão mais inclusiva e holística da educação física.

Borges, Silva e Koifman (2020) exploram a saúde dos povos indígenas na região Amazônica. O estudo destaca a importância de figuras históricas, como Bento Pereira de Lemos, ao registrar a situação dos povos indígenas. Isso reforça a necessidade de uma abordagem sensível e contextualizada à saúde dessas comunidades.

Por fim, a análise detalhada realizada por de Souza Ramos, Nogueira e outros (2021) sobre a educação do campo na região Amazônica aponta para avanços, conquistas e desafios específicos. Esse enfoque destaca a importância de considerar as particularidades históricas, sociais e geográficas da região ao abordar questões educacionais.

Em suma, as análises das referências fornecem uma visão abrangente das abordagens e desafios enfrentados em relação à região Amazônica. Elas destacam a importância de representações autênticas, inclusão, superação de barreiras históricas

e compreensão das necessidades específicas das comunidades indígenas e rurais. Essas perspectivas são fundamentais para promover um desenvolvimento mais justo e sustentável na região.

O quadro apresentado a seguir sintetiza as principais contribuições de diversos autores e pesquisadores no campo da Educação Inclusiva na região da Amazônia. Ao longo dos anos entre 2019 e 2023, uma série de estudos tem se concentrado nas interseções entre Educação Inclusiva, a rica biodiversidade e cultura da Amazônia, bem como nas implicações históricas dessa região única.

Quadro 1 - Síntese teórica

Autores	Ano	Categorias	Subcategorias
Rodriguez & Silva	2022	Educação Inclusiva na Amazônia	- Abordagens Colaborativas em Museus de História Natural
Aguiar & Hostins	2020		- Adaptação Curricular e Formação de Professores
Anic & Silva	2021		- Desafios na Implementação da Educação Inclusiva
Santos Rodrigues et al.	2020		- Tecnologia Assistiva e Colaboração Interinstitucional
Costa Cunha et al.	2023		- Educação Inclusiva, Sustentabilidade e Empoderamento
Magalhães	2022		- Conexão entre Educação Inclusiva e Sustentabilidade Ambiental
Pádua & Carvalho	2020		- Evolução da Educação Inclusiva na Amazônia
Souza	2022		- Interseção entre Educação Inclusiva, Amazônia e História
Oliveira	2022		- Adaptações Curriculares, Formação de Professores e Tecnologia Assistiva
Borges, Silva & Koifman	2020		- Superando Desafios Estruturais e Culturais
de Souza Ramos et al.	2021		- Avanços na Promoção da Inclusão e Sustentabilidade

			- Importância da Colaboração Interinstitucional
--	--	--	---

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa, 2023.

As categorias do quadro refletem a diversidade de temas abordados nas pesquisas, desde a adoção de abordagens colaborativas em museus até as complexidades da implementação de práticas inclusivas em um contexto desafiador. Cada subcategoria detalha as diferentes nuances das pesquisas, destacando desde a adaptação curricular e a formação de professores até a conexão entre inclusão e sustentabilidade ambiental. Em um panorama amplo, o quadro ilustra o esforço contínuo para compreender e enfrentar os obstáculos históricos e culturais enquanto se busca construir uma educação verdadeiramente inclusiva na Amazônia.

No período entre 2019 e 2023, a educação inclusiva na Amazônia tem vivenciado um processo de evolução marcado por avanços notáveis e desafios significativos. Esse progresso é evidenciado pelo crescente interesse na interseção entre educação inclusiva, a região Amazônica e sua história, identificado através de 265 resultados de pesquisa relevantes. No entanto, ao mesmo tempo em que se observam avanços, contradições também emergem nos discursos dos autores. Enquanto se destaca a transformação do cenário educacional por meio de práticas de adaptação curricular, formação de professores e integração de tecnologia, as referências também abordam obstáculos persistentes, como a infraestrutura limitada e a diversidade cultural. Além disso, a busca pela inclusão, sustentabilidade e colaboração interinstitucional é enfatizada como moldadora do futuro da educação inclusiva na Amazônia. A dicotomia entre educação inclusiva e educação especial também é explorada, sublinhando a necessidade de abordagens que considerem as necessidades individuais dos alunos. Portanto, o cenário é complexo, com avanços inspiradores coexistindo com desafios contínuos, ressaltando a importância de abordagens abrangentes e contextualizadas para uma educação verdadeiramente equitativa na região Amazônica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais deste artigo, a complexidade da busca pela educação inclusiva na região da Amazônia entre 2019 e 2023 é refletida em um panorama que destaca tanto os avanços notáveis quanto os desafios significativos enfrentados. Durante esse período, observou-se uma evolução na direção da adaptação curricular e da formação de professores como pilares fundamentais para a promoção da inclusão educacional. A crescente incorporação de estratégias pedagógicas diferenciadas e sensibilização para as necessidades dos alunos com deficiência reflete a preocupação em atender a uma sala de aula diversificada.

No entanto, a efetiva implementação da educação inclusiva na Amazônia se depara com barreiras estruturais e culturais significativas. A infraestrutura limitada nas áreas remotas da região continua a dificultar o acesso equitativo à educação, enquanto a falta de recursos adequados e a diversidade cultural e linguística apresentam obstáculos adicionais. A importância de adaptar os currículos considerando as especificidades étnicas e linguísticas de cada grupo é destacada como uma abordagem necessária para garantir a verdadeira inclusão.

Apesar desses desafios, a pesquisa também evidencia avanços notáveis. A emergência da tecnologia assistiva como facilitadora chave para a inclusão de alunos com deficiência e a colaboração entre instituições demonstram um movimento positivo em direção à eficácia das práticas inclusivas. A abordagem inclusiva na educação não se limita apenas à esfera educacional, mas também se estende às questões ambientais e sociais, conectando a inclusão à sustentabilidade ambiental e ao fortalecimento das comunidades locais.

A análise da literatura acadêmica e dos resultados de pesquisa sobre educação inclusiva na região entre 2019 e 2023 reflete uma compreensão abrangente das tendências, desafios e avanços nesse campo. A ampla gama de temas explorados, desde práticas colaborativas em museus até a importância da Pedagogia Histórico-Crítica, ilustra a diversidade de abordagens adotadas para enfrentar os desafios específicos da região. No entanto, a interseção entre educação inclusiva, história e Amazônia permanece central, destacando a necessidade contínua de considerar o contexto histórico, cultural e ambiental em todas as iniciativas inclusivas.

Em síntese, este estudo reflete não apenas os esforços em direção à inclusão educacional na Amazônia, mas também a importância de uma abordagem holística que reconhece os desafios únicos da região. À medida que se avança, a busca pela educação inclusiva na Amazônia continua a ser moldada por uma interação dinâmica entre práticas inovadoras, obstáculos persistentes e a rica herança histórica e cultural dessa região. O caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva na Amazônia requer uma abordagem integrada que considere tanto as particularidades locais quanto os princípios universais de igualdade e oportunidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Jemina de Araújo Moraes; SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. A Pedagogia Histórico-Crítica na educação superior: perspectivas e desafios na Amazônia brasileira. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 9, p. 1-16, 2022.
- AGUIAR, Vera Mônica Queiroz Fernandes; HOSTINS, Regina Célia Linhares. OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Revista Saberes da Amazônia**, v. 5, n. 10, p. 80-103, 2020.
- BORGES, Maria Fernanda de Sousa Oliveira; SILVA, Ilce Ferreira da; KOIFMAN, Rosalina. Histórico social, demográfico e de saúde dos povos indígenas do estado do Acre, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 2237-2246, 2020.
- DA SILVA, Braynna Aretusa Fonseca; MARQUES, Jonathas Alencar; ROLIM, Carmem Lucia Artioli. Educação especial: um estado do conhecimento das dissertações do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Tocantins/Palmas: Special education: a state of knowledge of master theses from the Graduate Course in Education of the Federal University of Tocantins/Palmas. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021.
- DA SILVA MEIRA, Wesley. Propostas de materiais didáticos para o ensino do tema Amazônia: uma revisão bibliográfica. **Revista de Educação Geográfica| UP**, n. 6, 2021.

DA COSTA CUNHA, Ana Cristina Mota et al. Estado do conhecimento referente às pesquisas sobre formação de professores realizadas nos programas de pós-graduação do Amazonas no período de 2015 a 2021. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 1, p. 787-819, 2023.

DOS SANTOS RODRIGUES, Renan; DE SOUZA, Cleverton José Farias; FERREIRA, Lúcio Fernandes. Educação Inclusiva, Transtornos Motores e Desempenho escolar: um estudo de revisão bibliográfica. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, p. e57191110124-e57191110124, 2020.

FRANCO, Ana Carolina Farias. **A inclusão de alunos surdos na educação profissional e tecnológica: uma revisão bibliográfica**. 2022.

MAGALHÃES, Érika Lorrany de Araújo et al. **Inclusão de crianças com deficiência em creches: uma revisão sistemática de literatura**. 2022.

OLIVEIRA, Cybelle Aline. Educação Física Inclusiva dos Alunos com Deficiência: Uma Revisão Sistemática da Literatura. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 4, p. 151-161, 2022.

PÁDUA, José Augusto; CARVALHO, Alessandra Izabel de. A construção de um país tropical: uma apresentação da historiografia ambiental sobre o Brasil. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 27, p. 1311-1340, 2020.

PEREIRA, Dayane Correia et al. **Educação inclusiva e prática educacional do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma revisão sistemática de pesquisas de 2009 a 2020**. 2021.

RODRIGUEZ, Iván Borroto; SILVA, Ana Claudia dos Santos da; BARBOSA, Adriele de Fátima de Lima. Exposições colaborativas com os povos indígenas: possibilidades e desafios para a educação socioambiental no Museu de História Natural. Revista da FAEEBA: **Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 67, p. 194-213, 2022.

SOUZA, Danilo Batista de et al. **Acessibilidade e Inclusão: a implementação do Programa Escola Acessível na rede municipal de ensino de Manaus/AM**. 2022.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Thiago Cedrez da Silva

Doutorando em História (UFPel). Mestre em História (2016) e Graduado em Licenciatura Plena em História UFPel (2013). Especialização em Psicologia e Coaching pela Faculdade Metropolitana-SP (2020). Especialização em Metodologia de Ensino de História pela Faculdade Intervale (2022). MBA em Gestão de Pessoas e Liderança pela Faculdade Intervale (2022). Experiência em pesquisa nas áreas de: História; História Social; História do Trabalho Portuário; Ensino de História; Coaching; Liderança; Gestão de Pessoas. Autor e coautor de mais de 22 livros.

Edgar Avila Gandra

Graduado em História pela Fundação Universidade do Rio Grande (1995); Mestre em História Ibero-Americana pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1998) e Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente é professor Associado II da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) atuando no Departamento de História, no Programa de Pós-Graduação em História –PPGH e no Curso de Educação do Campo. Também lecionou no MBA em Gestão de Pessoas – UNICENTRO-PR. Tem experiência de pesquisa em temáticas sobre História do Trabalho, História Portuária e Movimentos Sociais. Foi Bolsista do Programa de Estágio Sênior Capes no Exterior na Universidade do Porto-PT. Professor Colaborador do CITCEM-Universidade do Porto-PT.

Elvis Silveira Simões

Doutorando em História - UFPel. Mestre em História (2018) e Graduado em Licenciatura Plena em História UFPel (2014). Experiência em pesquisa nas áreas de: História; História Social; História do Trabalho Portuário. Atualmente exerce a função como professor Municipal na área de História na cidade de Pelotas-RS.

A coletânea de artigos "História em Evidências: coletânea de artigos" é uma obra cuidadosamente elaborada que se destaca por seu compromisso com a investigação, análise e reflexão sobre temas de relevância histórica e cultural. Os seis artigos reunidos nessa obra apresentam uma variada gama de tópicos, os quais abordam questões fundamentais sobre o passado e contemporâneas. Além disso, destaca-se que os artigos abordam diferentes campos do conhecimento acadêmico.

Uma das características mais distintivas desta coleção é a escolha dos temas envolvidos. Os artigos não se limitam a questões históricas tradicionais, mas também exploram tópicos contemporâneos, com raízes profundas na história e na cultura. Isso demonstra a capacidade dos autores de estabelecer conexões entre o passado e o presente, oferecendo uma visão crítica sobre como os eventos históricos moldaram e continuam a moldar nossa sociedade. Essa iniciativa, é de grande relevância para pensarmos os sentidos da história e como ela se conecta com a sociedade.



casalettras.com/academico



9 786589 475514

ISBN: 978-65-89475-51-4