



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

LEVI CAVALCANTI SILVA

**ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS: a Revolta da Chibata
como um tema sensível para além da sala de aula**

Recife
2019

LEVI CAVALCANTI SILVA

**ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS: a Revolta da Chibata como um
tema sensível para além da sala de aula**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Valdicéa Alves Silva, CRB4-1260

S586e Silva, Levi Cavalcanti.
Ensino de história e direito humanos: a Revolta da Chibata como um tema sensível para além da sala de aula / Levi Cavalcanti Silva. – 2019.
254 f.: 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-graduação em História, Recife, 2019.
Inclui referências.

1. História. 2. Ensino de História. 3. Direitos humanos no ensino de História.
4. Revolta da chibata. 5. Movimento reivindicatório dos marinheiros. 6. Ensino-aprendizagem. I. Miranda, Humberto da Silva (Orientador). II. Título.

907 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-209)

LEVI CAVALCANTI SILVA

ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS: a Revolta da Chibata como um tema sensível para além da sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovado (a) em: 29/01/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Humberto da Silva Miranda (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dra. Lúcia Falcão Barbosa (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. Márcio Ananias Vilela (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco - Colégio de Aplicação

Dedico aos meus filhos, Álvaro e Apollo, à minha amada esposa Cassiana, à minha mãe, Elizete Cavalcanti de Albuquerque, ao meu pai, Antonio Barbosa da Silva (*in memoriam*), aos meus avós maternos (*in memoriam*): Antônia Regina Cavalcanti e Alfredo Cavalcanti de Albuquerque; aos meus avós paternos (*in memoriam*): Alberto Leite Silva e Maria Barbosa da Silva.

AGRADECIMENTOS

Para chegar à conclusão desta pesquisa, contei com a colaboração de pessoas pelas quais adquiri estima ou passei a nutrir uma admiração ainda maior, pela disponibilidade e dedicação, seja me apoiando com incentivos, seja com a leitura da minha narrativa.

Segundo a única hierarquia que sigo, piamente, agradeço primeiramente ao Senhor Jesus, único e eterno Deus, cujo tempo perene me conduz conforme suas vontades. Sou grato à trajetória de vida “truncada” que Deus permitiu que eu experimentasse, em virtude das dificuldades de ordem financeira e social que enfrentei, desde meus primeiros anos na Educação Básica, passando pela meu ingresso na Universidade de São Paulo, em 1996, da qual fui aluno jubilado, seguida pelo esforço em cursar História, na Universidade Federal de Pernambuco, tendo ingressado aos trinta anos de idade. Essa trajetória me tornou comedido, mas resiliente e sempre avante.

Agradeço ao meu orientador Humberto da Silva Miranda, pela paciência e compreensão nos momentos de dúvidas de minha vida ‘truncada’ e, principalmente, por respeitar meu ritmo de tempo ‘jupiteriano’.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/UFPE – e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento através de um bolsa de pesquisa. Sou muito grato pelas contribuições técnico-burocráticas de Bete e Manoel, que sempre me atenderam com simpatia e profissionalismo.

Agradeço especialmente aos professores do curso que fizeram parte da minha formação: Isabel Guillen e Juliana Alves de Andrade; Marta Margarida de Andrade Lima e Eleta de Carvalho Freire; Adriana Maria Paulo da Silva e Lucas Victor da Silva. Agradeço também ao professor Edson Silva, por ter me incentivado a ingressar no Mestrado em Ensino de História.

Agradeço carinhosamente aos professores que compuseram a banca examinadora da dissertação, Márcio Ananias Vilela e Lúcia Falcão Barbosa, pelos olhares atentos de historiadores no tocante à ciência de referência ‘História’ e ao ensino de História.

Sou grato pelos colegas de curso que tive. Agradeço a todos pela sinergia e companheirismo. Particularmente, a Daniele Menezes, pela força no período de matrícula e durante a fase de produção da pesquisa, ao Emanuel Lopes, a quem tive o prazer de reencontrar no Mestrado, ele que foi colega de turma da Licenciatura em História, ao Emanuel Bernardo, pelas discordâncias salutares, ao Merval, pelas conversas ‘epistemológicas’ durante as benditas caronas até o Cabo de Santo Agostinho.

A minha gratidão a todos os integrantes do Laboratório de História das Infâncias do Nordeste (LAHIN) pelas reflexões nos encontros em que compareci e pelo engajamento nos estudos e na defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Agradeço aos amigos Paulo Moura e Carlos Alberto, pelas palavras motivacionais, ao Gabriel Valença, pela disponibilidade para comentar sobre a pesquisa e pelos livros fornecidos.

É importante a gratidão aos meus sogros, 'Seu' Otávio e Dona Nina, que compreensivamente acolheu minha esposa e filhos em sua casa, em momentos em que precisei de silêncio absoluto no processo de escrita da dissertação.

Agradeço à minha família: Cassiana, minha amada esposa, a meus filhos, Álvaro e Apollo, pela paciência e apoio moral e pela impaciência quando minha ausência os forçava a exigir que me fizesse presente em suas vidas.

Agradeço ao meu irmão Davi, que me ouvia falar da pesquisa, em silêncio, fazendo-me ouvir a mim mesmo.

Agradeço à minha mãe querida e às minhas irmãs Derovy, Vilma, Diva, Ana e Denise que sempre estiveram intercedendo a Deus por minha vitória. Viva!

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor.
Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (FREIRE, 2000, p. 31).

RESUMO

A relação entre o ensino de História e os direitos humanos ocorre através da perspectiva da transversalização de temas sensíveis em processos de ensino-aprendizagem da História, como a violência das “punições exemplares”, motivadoras de movimentos sociais de luta por direitos na Velha República, junto com a violência empregada pelo Estado brasileiro aos líderes desses movimentos. Este trabalho tem o objetivo de debater a transversalidade dos direitos humanos no ensino de História, através de abordagens didáticas do Movimento dos Marinheiros de 1910, no Ensino Fundamental. A partir de consulta bibliográfica e análise de um livro didático para o ensino de História, a pesquisa busca responder à indagação sobre como trabalhar o Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910 como um tema sensível. Para percorrer esse caminho, decidimos analisar as novas perspectivas do ensino de História e suas relações com os direitos humanos e discutir a “Revolta da Chibata” como um tema sensível, para além da sala de aula, por meio das novas perspectivas historiográficas desse acontecimento histórico. Além disso, a pesquisa objetiva elaborar uma proposta didática visando contribuir para a aprendizagem histórica do Movimento dos Marinheiros de 1910, demonstrando a relação entre o ensino de História e uma educação para os direitos humanos, mediante processos de ensino-aprendizagem do referido acontecimento histórico.

Palavras-chave: Ensino de História. Direitos humanos. Revolta da Chibata. Tema sensível. Aprendizagem histórica.

ABSTRACT

The relationship between history teaching and human rights occurs through the perspective of mainstreaming sensitive themes in teaching-learning processes in history, such as the violence of "exemplary punishments", motivating social movements to fight for rights in the Old Republic, along with the violence employed by the Brazilian state to the leaders of these movements. This work aims to discuss the transversality of human rights in the teaching of History, through didactic approaches of the 1910 Sailors Movement, in Elementary School. From a bibliographical consultation and analysis of a didactic book for the teaching of History, the research seeks to answer the question about how to work the Claimant Movement of the Sailors of 1910 as a sensitive subject. In order to follow this path, we decided to analyze the new perspectives of the teaching of History and its relations with human rights and to discuss the "Revolt of the Whip" as a sensitive theme, beyond the classroom, through the new historiographical perspectives of this historical event. In addition, the research aims to elaborate a didactic proposal to contribute to the historical learning of the 1910 Movement of Mariners, demonstrating the relationship between history teaching and human rights education, through teaching-learning processes of this historical event.

Keywords: Teaching History. Human rights. Chibata's Revolt. Sensitive theme. Historical learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-------------|---|-----|
| Figura 1 – | Fotografia de João Cândido e Antonio Ferreira de Andrade | 103 |
| Figura 2 – | Fotografia com Francisco Dias Martins | 104 |
| Figura 3 – | Capa da revista ilustrada Careta | 107 |
| Figura 4 – | Fotografia do livro de Pellegrini; Dias; Grinberg (2015) (1) | 119 |
| Figura 5 – | Fotografia do livro de Pellegrini; Dias; Grinberg (2015) (2) | 120 |
| Figura 6 – | Fotografia do livro de Pellegrini; Dias; Grinberg (2015) (3) | 123 |
| Figura 7 – | Fotografia do livro de Pellegrini; Dias; Grinberg (2015) (4) | 124 |
| Figura 8 – | Fotografia do Marinheiro João Cândido | 127 |
| Figura 9 – | Fotografia de Marinheiros de 1910 | 128 |
| Figura 10 – | Fotografia do livro de Pellegrini; Dias; Grinberg (2015) (5) | 133 |
| Figura 11 – | Fotografia da Manchete do jornal “Correio da Manhã” de 29 de nov. 1910 | 141 |
| Figura 12 – | Fotografia de trecho de reportagem jornal “Correio da Manhã” de 29 de nov. 1910 | 142 |
| Figura 13 – | Charge da revista “O Malho”, de 1910, de oposição à Revolta da Chibata | 142 |
| Figura 14 – | Fotografia “Viva a Liberdade” | 143 |
| Figura 15 – | Reportagem do jornal Folha de São Paulo, 21/11/2008 | 149 |
| Quadro 1 – | Quadro baseado no modelo tradicional de ensino | 198 |
| Quadro 2 – | Quadro baseado no modelo construtivista | 199 |
| Figura 16 – | Pintura de Debret | 207 |
| Figura 17 – | Capa do jornal Extra | 207 |
| Figura 18 – | Fotografia de página do site “Trabalho Escolar” | 208 |
| Figura 19 – | Fotografia de trecho do Correio da Manhã (1) | 208 |
| Figura 20 – | Fotografia de Trecho do Correio da Manhã (2) | 208 |
| Figura 21 – | Fotografia de trecho de artigo de jornal | 209 |
| Figura 22 – | Fotografia de trecho de notícia de jornal | 209 |
| Figura 23 – | Manchete de jornal | 210 |
| Figura 24 – | Fotografia de navio João Cândido | 210 |
| Figura 25 – | Fotografia do navio Minas Geraes | 211 |
| Figura 26 – | Imagem de cartaz de divulgação da polícia | 219 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| Figura 27– | Fotografia da imagem de texto de reportagem de blog de notícias . | 219 |
| Figura 28 – | Imagem do blog “elesoqueriamor” | 220 |
| Figura 29 – | O menino Hernani e a menina Ricardina | 228 |
| Figura 30 – | Charge da revista “O Malho”, de 1910 | 229 |
| Figura 31 – | Imagens da revista A Ilustração Brasileira, 1910 | 229 |
| Figura 32 – | Imagem da revista A Ilustração Brasileira, 1910 | 231 |
| Figura 33 – | Imagem de trecho de artigo da revista A Ilustração Brasileira | 232 |
| Quadro 3 – | Atividade de correlação dos Direitos Humanos com as fontes históricas | 235 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CONDEPE/FIDEM | Agência Estadual de Planejamento e Pesquisa de Pernambuco |
| CVLI | Criminalidade Violenta Letal e Intencional |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| LDB | Lei de Diretrizes e bases da Educação |
| MIS | Museu da Imagem e do Som |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNDH | Programa Nacional dos Direitos Humanos |
| PNEDH | Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| SAEBE | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| UFRPE | Universidade Federal Rural de Pernambuco |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 | ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS | 28 |
| 2.1 | O CAMPO E AS NOVAS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA | 28 |
| 2.2 | DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA, HOJE | 46 |
| 2.3 | RELAÇÃO ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS | 63 |
| 3 | ANÁLISE DA HISTORIOGRAFIA E DO LIVRO DIDÁTICO | 91 |
| 3.1 | NOVAS PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS | 94 |
| 3.2 | ANÁLISE DA “REVOLTA DA CHIBATA” EM UM LIVRO DIDÁTICO | 109 |
| 3.3 | O MOVIMENTO DOS MARINHEIROS DE 1910: CIDADANIA E DIGNIDADE HUMANA | 136 |
| 4 | UM TEMA SENSÍVEL PARA ALÉM DA SALA DE AULA | 151 |
| 4.1 | O MOVIMENTO DOS MARINHEIROS DE 1910: UMA QUESTÃO SENSÍVEL | 152 |
| 4.2 | TRANSVERSALIZANDO O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE | 174 |
| 4.3 | SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O MOVIMENTO DOS MARINHEIROS DE 1910 . | 194 |
| 4.3.1 | Primeira Atividade: Por que ainda se fala da “Revolta da Chibata”? O passado é vivo? | 206 |
| 4.3.2 | Segunda Atividade: Motivos e contexto histórico do Movimento dos Marinheiros de 1910 | 213 |
| 4.3.3 | Terceira Atividade: A violência compensa? Quais as consequências de uma cultura da violência? | 218 |
| 4.3.4 | Quarta Atividade: Desfecho final ou início da Resistência? | 222 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 237 |
| | REFERÊNCIAS | 240 |

1 INTRODUÇÃO

Observamos ao longo da nossa trajetória de professor da Escola Municipal Reginaldo Loreto, situada no município do Cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco, que havia um momento de expectativa e de grande interesse na narrativa histórica da maior parte do alunado, durante as aulas de História para o oitavo e nono ano do ensino fundamental. O momento esperado e causador de deleite (em ouvir, ler e falar sobre ele) ocorria sempre na descrição do desfecho de movimentos de sublevação ocorridos ao longo da História do Brasil, seja em narrativas de movimentos nativistas ou emancipatórios, seja em relatos de movimentos de luta por conquistas de direitos nos primeiros anos da República no Brasil.

Os diálogos com os discentes mostraram o que os atraía para o desfecho das histórias sobre movimentos de revoltas populares: eram as descrições de violência que caracterizam as narrativas dos eventos históricos envolvendo lutas por direitos empreendidas por diversos atores, as quais ganham relevo no período final do Império e início do período republicano, no século XIX, adentrando o século XX, em tempos de consolidação da República.

As interações em sala de aula indicaram haver fascínio e simpatia nos alunos pela violência das punições exemplares, geralmente imputadas aos cabeças daqueles movimentos, com destaque maior para as punições violentas que motivaram o Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910 e as que foram empregadas pelo Estado brasileiro aos líderes e envolvidos na chamada “Revolta da Chibata”¹, como forma de “punição exemplar”.

Tamanha fascinação indicia a influência de uma cultura da violência entre os estudantes, possivelmente em decorrência de contextos familiares marcados pela violência doméstica ou através da exposição à mídia que trata da violência como espetáculo ou em função de aspectos de uma violência urbana interferindo na vida das comunidades da periferia de Áreas Metropolitanas como a de Recife.

O contexto de violência do município do Cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco, onde está situada a escola na qual lecionamos e lugar onde vivem os estudantes, distribuídos em diversas comunidades da periferia da cidade, é um aspecto importante a ser ressaltado.

¹ Doravante, usaremos aspas no termo “Revolta da Chibata” para destacar que compreendemos esse acontecimento histórico como um movimento social organizado por marinheiros, no período inicial da República do Brasil, na primeira década do século XX.

Dados do programa “Pacto pela vida”², do Governo do Estado de Pernambuco, indicam que o referido município foi o 4º em mortes violentas, por número de vítimas, com 44 mortes por Criminalidade Violenta Letal e Intencional (CVLI) no 2º trimestre de 2016³. Considerando que no mesmo período do ano anterior o número fora de 38 mortes (2º trimestre de 2015)⁴, o que atesta o aumento de homicídios violentos no município.

Outros indicadores desse mesmo documento elucidam ainda mais o quadro de violência no município do Cabo de Santo Agostinho: se for considerada a “Taxa de Criminalidade Violenta Letal e Intencional” que representa um coeficiente entre o número de vítimas de CVLI e a população de determinada região, ponderada por 100 mil, a percepção do impacto da violência é ainda mais determinante. Vejamos o que diz o Boletim da conjuntura criminal da CONDEPE/FIDEM⁵:

Na categoria com ‘mais de 100 mil habitantes’, o Cabo de Santo Agostinho reassumiu a liderança no ranking das taxas de CVLI no segundo trimestre de 2016 (21,30 por 100 mil habitantes), passando Caruaru a ocupar o 2º lugar (14,30 por 100 mil habitantes), com Vitória de Santo Antão permanecendo na 3ª posição (12,99 pessoas vitimadas por 100 mil habitantes). Por sua vez, coube a Petrolina a menor taxa trimestral de CVLI (6,59 por 100 mil habitantes).⁶

Ainda de acordo com o boletim da CONDEPE/FIDEM, o município do Cabo de Santo Agostinho ascendeu ao topo do ranking das taxas de CVLI no acumulado do primeiro semestre de 2016, com taxa de 34,91 pessoas vitimadas por 100 mil habitantes, registrando o dobro da taxa do município de menor incidência de crimes violentos, Petrolina (15,52 por 100 mil habitantes)⁷.

Por mais que os dados delineiem um quadro de violência social no município, seriam necessários dados de violência doméstica, especificamente do Município do Cabo de Santo Agostinho, para se ter um quadro mais amplo do contexto de violência em que os estudantes estariam inseridos.

² O “Pacto pela vida” é o nome dado ao “Plano Estadual de Segurança Pública do Estado de Pernambuco”, uma política de segurança pública implementada a partir do ano de 2007, no governo de Eduardo Campos. Cf. PERNAMBUCO. Pacto pela Vida: Plano Estadual de Segurança Pública, 2007. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/comissoes/documentos/SSCEPI/DOC%20VCM%20034%20Anexo%2004.pdf>.

³ Sobre o “Pacto pela Vida” ver: OLIVEIRA. Jocsã Carlos Leite de. Avaliação dos resultados do pacto pela vida e a dinâmica dos homicídios nos municípios de Pernambuco. 2016, 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política), Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

⁴ BOLETIM TRIMESTRAL DA CONJUNTURA CRIMINAL EM PERNAMBUCO. CONDEPE/FIDEM, p. 10, tabela nº 6, 2º trimestre, 2016. Disponível em www.condepefidem.pe.gov.br. Acesso em 04/10/2017.

⁵ Agência Estadual de Planejamento e Pesquisa de Pernambuco.

⁶ BOLETIM TRIMESTRAL DA CONJUNTURA CRIMINAL EM PERNAMBUCO. CONDEPE/FIDEM, p. 11, tabela nº 7, 2º trimestre, 2016. Disponível em www.condepefidem.pe.gov.br. Acesso em 04/10/2017.

⁷ BOLETIM TRIMESTRAL DA CONJUNTURA CRIMINAL EM PERNAMBUCO. CONDEPE/FIDEM, p. 12, 2º trimestre, 2016. Disponível em www.condepefidem.pe.gov.br. Acesso em 04/10/2017.

Levando em consideração o quadro de violência em todo o Brasil, de acordo com os dados do Disque Denúncia Nacional (Disque 100), a cada ano a violência envolvendo crianças e adolescentes vem crescendo no país. Em 2015, dos 137.516 registros no “Disque 100”, 80.437 corresponderam ao segmento criança e adolescente. Em 2017, esse número foi de 84.049, após uma leve queda nos números em 2016 ⁸.

De acordo com Carmo, Chaves e Villachan-Lyra (2016), os números são assustadores e mais preocupantes “ainda quando sabemos que são subnotificados” (p. 5), isso porque um número ainda maior desse segmento não possui registros das violações sofridas.

Dados do “Disque 100” referentes ao estado de Pernambuco registram que houve um aumento de denúncias sobre violência com crianças e adolescentes, entre 2016 e 2017, subindo de 2.564 para 3.222. Embora sejam números menores que a maior alta ocorrida a partir de 2011, pois em 2012 e 2013, houve 6.623 e 5.179 denúncias envolvendo crianças e adolescentes no estado, respectivamente.

De qualquer forma, a simpatia pela violência em sala de aula, somada a relatos dos próprios estudantes e de profissionais das escolas do município sobre casos de violência na comunidade e nas famílias de estudantes, indiciam que o público discente da escola na qual atuamos vive em comunidades com contextos de violência doméstica e social como uma constante.

Desse modo, as questões relacionadas à violência, seja pelo fascínio dos estudantes para com relatos violentos, seja pela constatação de que lecionamos para adolescentes inseridos em um contexto de violência social e cultural, nos motivaram a desenvolver a pesquisa “*Ensino de História e Direitos Humanos: A Revolta da Chibata como um tema sensível para além da sala de aula*”, tendo o movimento dos marinheiros de 1910 como uma questão sensível para ser trabalhada no ensino de História. Buscamos encontrar respostas para uma problemática derivada dessa percepção da violência como algo presente na vida do alunado, a ponto de se apresentar como atrativa e que é indicativo de um aspecto da vida dos estudantes que nos incomoda.

Assim, a partir do fascínio e da simpatia dos alunos por descrições de violências em narrativas históricas, somados ao quadro de violência social e ao envolvimento de crianças e adolescentes numa cultura de violência, fomos impulsionados a pensar numa relação entre o ensino de História e os direitos humanos.

⁸ BRASIL, Ministério dos Direitos humanos. Balanço Geral - Crianças e Adolescentes – Nacional, 2018. Período 2011 a 2017. Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/ouvidoria/dados-disque-100/balanco-geral-2011-a-2017-criancas-e-adolescentes.xls/view>. Acesso em: 06/11-2018.

De sorte que, com base em reflexões sobre a nossa experiência docente, escolhemos o conteúdo da chamada “Revolta da Chibata”, em função da representatividade de luta por direitos e conquista de direitos, no Brasil.

Elegemos esse tema, principalmente, pelas motivações que contribuíram para a ocorrência do Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910, como a violência física, os tratamentos cruéis e degradantes e os maus tratos impostos aos marinheiros. Também foi motivo para a escolha do tema, as penalidades bárbaras empregadas pelo governo do Presidente Hermes da Fonseca, como medida de punição exemplar aos líderes do referido movimento de luta por dignidade humana, ocorrido em 1910.

De modo que partimos da seguinte pergunta: **Como trabalhar o conteúdo “Revolta da Chibata” como tema sensível para ensino de História?** Onde intencionamos verificar de que modo a temática pode ser trabalhada numa perspectiva problematizadora da violência e se desviando de uma abordagem factual.

Por conseguinte, o estudo teve como objetivo **debater a transversalidade dos direitos humanos no ensino de História, a partir do Movimento dos Marinheiros de 1910**, trabalhado no 9º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de elaborar uma proposta didática que considerasse as temáticas relacionadas aos direitos humanos de crianças e adolescentes, fazendo alusão à temas presentes no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), em especial aos castigos físicos, ao tratamento cruel ou degradante e aos maus-tratos.

Como proposição didática, pensamos em elaborar uma sequência de atividades didáticas, organizada mediante explicações que comporte exemplos de aulas-oficina, lançando mão de gêneros textuais e imagéticos, visando promover uma aprendizagem histórica através de analogias históricas.

A partir desse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar as novas perspectivas do ensino de História e sua relação com os direitos humanos;
- b) Discutir o Movimento dos Marinheiros de 1910 como um tema sensível a ser trabalhado nas aulas de História;
- c) Problematizar a transversalidade do Estatuto da Criança e do Adolescente pelo conteúdo “Revolta da Chibata”.

Tratar de acontecimentos históricos que remetem à violência, seja ela institucional, seja social, possibilita um diálogo com o tempo presente em virtude de poder suscitar memória

recentes nos estudantes, como pontos de introspecção, “*insight*” que proporcionem uma compreensão súbita ou repentina do passado ou uma “inevitável e indubitável *prima-facie*” conforme o conceito de memória de Lowenthal (1998). Desse modo, pensamos em elaborar uma proposta didática que promovesse um diálogo do tempo presente com o passado e possibilitasse discutir aspectos de uma cultura da violência.

Decorreu do plano de trabalhar o Movimento dos Marinheiros de 1910 como tema sensível, outras problemáticas a serem discutidas com a pesquisa: Que perspectivas historiográficas da “Revolta da Chibata” se relacionam com os direitos humanos? Quais aspectos desse acontecimento histórico podem ser trabalhados como questões sensíveis em sala de aula? O que mobilizar em termos de saberes históricos escolares?

A pesquisa partiu do pressuposto que o Movimento dos Marinheiros de 1910 pode ser um tema propício para transversalizar questões da cidadania e dos direitos humanos e adotou como crivo de análise a perspectiva da questão sensível nas abordagens sobre esse movimento de luta por direitos no início da República no Brasil, conhecido como “Revolta da Chibata”.

A partir da hipótese que considerou ser possível elaborar processos de aprendizagem sobre o tema, relacionando-o ao processo de conquista de direitos humanos e de aporte para a luta da ampliação da cidadania no Brasil, direcionamos as análises para a elaboração de uma proposta didática que incluísse formas de trabalhar a “Revolta da Chibata” fazendo conexões com temas como violência física e punição exemplar.

Nesse sentido, a proposição didática, elaborada ao final dessa pesquisa, objetivou fazer uma relação com a conquista de direitos infanto-juvenis, através da chamada “Lei Menino Bernardo” (Lei nº 13.010/2014), abordando temáticas relacionadas à violência contra crianças e adolescentes. De modo que a pesquisa serviu para o desenvolvimento de um instrumento didático referentes ao respeito aos direitos humanos e ao repúdio às práticas de violência física, maus-tratos e tratamento cruel ou degradante.

A proposta da pesquisa teve como tema a transversalidade dos direitos humanos no ensino de História, por ser um viés que casa com a ideia de trabalhar pedagogicamente questões sociais que precisam ser problematizadas na sala de aula. Foram abordadas questões que discutem como os professores de História podem trabalhar a “Revolta da Chibata” como um tema sensível, com o intuito de apontar um caminho para o exercício da prática docente nas aulas de História sobre o Movimento dos Marinheiros de 1910.

Também consideramos necessário refletir sobre o lugar do ensino de História na promoção de uma cultura da não-violência e no enfrentamento das punições exemplares. Com a elaboração de um produto educacional na forma de uma sequência de atividades didáticas

sobre o Movimento dos Marinheiros de 1910, esperamos suscitar reflexões sobre lutas por direitos, propondo atividades para a sala de aula, tendo o acontecimento histórico em questão como um tema sensível.

Pretender realizar conexões com o tempo presente através do estudo de um movimento de luta por direitos, como foi o Movimento dos Marinheiros de 1910, nos levou ao tema da violência na história e sua relação com a violação dos direitos humanos, atualmente. Desse modo, esse estudo se justifica pelo fato de possibilitar conexões com a violência institucional, exclusivamente com a violência física (os castigos corporais), notadamente, pelas *punições exemplares* aplicadas de diversas maneiras (degola, fuzilamento, deportação, banimento) por agentes históricos desse acontecimento histórico.

A importância desse trabalho está na possibilidade de elaboração de abordagens didáticas propícias para tratar pedagogicamente as formas de violência, com o intuito de desnaturalizar práticas derivadas de uma cultura da violência e de levar o estudante a pensar historicamente a violência institucional e a repressão às lutas por direitos no Brasil, no início do período republicano e na época atual.

É possível que a realidade de adolescentes seja modificada a partir da problematização e caracterização das práticas que alimentam uma cultura da violência, possibilitando a adesão a uma cultura da não-violência. Conforme o pensamento de Selva Guimarães Fonseca (2009), para quem a proposta de problematizar no ensino de história concebe alunos como sujeitos históricos:

A proposta de metodologia do ensino de história que valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula [...] essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é algo apenas herdado via nacionalidade, nem se liga a um único caminho de transformação política (FONSECA, 2009, p. 94).

Consideramos que o ato de ensinar história ocorra tendo como papel central a formação da consciência histórica de homens e mulheres, tendo consciência de que o debate sobre o significado de ensinar história “processa-se, sempre, no interior das lutas políticas e culturais” (FONSECA, 2009, p. 89).

A pesquisa teve a intenção de suscitar a possibilidade de reflexão sobre formas de realizar a interdisciplinaridade no ensino da História, com conteúdos comumente trabalhados em áreas como a Sociologia, em razão de propor discussões a respeito de uma cultura de violência e abordagens didáticas sobre formas de violência.

Entretanto, a proposta desse trabalho é que esses conteúdos sejam trabalhados pelo viés histórico, de modo que não se atente, apenas, para a historicidade das diversas formas de violência e para as suas manifestações no tempo atual, mas que se procure construir o conhecimento histórico sobre elas.

Desta feita, pensamos na transversalidade no ensino de História segundo a proposta de se trabalhar a transversalidade de José Alves Freitas Neto (2005), para o qual as disciplinas são um meio e a transversalidade um fim, onde se apresentam temas que ultrapassam as diferentes áreas do conhecimento.

Entendemos que a proposta de interdisciplinaridade é um componente importante para a transversalização de temas que redundem no cumprimento das novas funções exigidas da escola desde o final do século XX, onde mudanças no mundo do trabalho transferiram para a instituição escolar funções antes relegadas apenas aos pais.

Desse modo, o aumento da responsabilidade dos profissionais da educação faz com que eles atuem como “sujeitos de socialização e formação dos indivíduos para a vida em sociedade” (FONSECA, 2009, p. 99). Isso porque, na época atual, em função do desenvolvimento dos meios de comunicação, é requerido do professor “novas posturas diante do conhecimento e das tradicionais formas de transmissão e de recepção” (FONSECA, 2009, p. 100).

Assim sendo, a pesquisa buscou apresentar – como uma alternativa – o ensino de História através da transversalidade. Vejamos o que Fonseca (2009) afirma sobre as mudanças requeridas pela escola:

Hoje, é consenso entre nós a concepção de que a escola é uma instituição social, espaço de formação de novas gerações, mas não exclusivo. Entretanto, seu lugar e o papel desempenhado na sociedade têm se transformado rapidamente. Em diferentes realidades, o Estado e a sociedade organizam e sustentam escolas, de acordo com determinadas visões de mundo, de educação e ensino e de cidadania. (FONSECA, 2009, p. 100).

Por essa perspectiva, a transversalização do tema da *violência* poderá ocorrer a partir de áreas indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujos princípios propostos para orientar a educação escolar para a cidadania – que são a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação e a corresponsabilidade pela vida social – já requerem uma educação interdisciplinarizada (BRASIL, 1997, p. 20-21). Observemos o que diz o texto desse documento, sobre a educação para a cidadania:

Porém, há outros temas diretamente relacionados com o exercício da cidadania, **há questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como a violência**, a saúde, o uso dos recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido diretamente contemplados por essas áreas. Esses temas devem ser tratados pela escola, ocupando o mesmo lugar de importância. (BRASIL, 1997, p. 23, grifo nosso).

Se levarmos em consideração os objetivos definidos nos PCN, a discussão de temas como “violência física”, “punição exemplar” e “castigos físicos” pode ser incluída como conteúdo dos temas *Ética* e *Pluralidade Cultural*. Verifiquemos os objetivos dos temas *Pluralidade Cultural* e *Ética*, respectivamente:

...desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação [...] **exigir respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;** [...] valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural [...] propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas, batizou-se o tema de *Ética*, embora freqüentemente se assuma, aqui, a sinonímia entre as palavras *ética* e *moral* e se empregue a expressão clássica na área de educação de ‘educação moral’ [...] Colocado de outra forma: **deve-se privilegiar o valor “vida” (salvar alguém da morte)** ou o valor “propriedade privada” (no sentido de não roubar)? (BRASIL, 1997, p. 43 e 49, grifos nossos).

O documento dos PCN também traz uma discussão pertinente sobre a distinção entre interdisciplinaridade e transversalidade, mostrando que enquanto a interdisciplinaridade é um questionamento da segmentação entre os campos de conhecimento, pressupondo uma relação entre as disciplinas, a transversalidade se constitui de interdisciplinarizar ou estabelecer uma relação entre as disciplinas, através da aprendizagem das questões da vida real:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas [...] **A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa,** uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e **as questões da vida real** (aprender na realidade e da realidade). (BRASIL, 1997, p. 31, grifos nossos).

Assim, como a transversalidade proporciona a possibilidade de se constituir propostas de ensino que considere a relação entre aprender na realidade e da realidade, os conhecimentos e as questões da vida social, esse “aprender na realidade e da realidade” nos impulsiona a pensar em processos de ensino-aprendizagem que incluam as experiências vividas e estimulem a sensibilidade.

É dentro dessa proposta de transversalizar interdisciplinarizando, que propomos uma relação da História com a Educação em Direitos Humanos, em que o ensino de História se encaminhe para o estudo “na realidade” e “da realidade social” (e não apenas um estudo sobre a realidade), dialogando com conhecimentos de outras áreas das ciências humanas.

No entanto, frisamos que pensamos na relação entre o ensino de História e os direitos humanos pela perspectiva de uma escola que ensine para a vida, por seu papel duplo na

sociedade, por ser hoje uma instituição que não só forma os indivíduos, mas produz saberes e “uma cultura que penetra, participa, interfere e transforma a cultura da sociedade”, conforme Selva Guimarães Fonseca (2009) propõe. Assim, consideramos a escola um lugar de produção de saberes e, também, de socialização de saberes:

A construção de novas propostas pedagógicas para o ensino de história deve (...) fundamentar-se nessa concepção de escola como instituição social, um lugar plural, onde se estabelecem relações sociais e políticas, espaço social de transmissão e produção de saberes e valores culturais. **É o lugar onde se educa para a vida**, onde se formam as novas gerações para o exercício pleno da cidadania. Por isso, fundamentalmente, é um lugar de produção e socialização de saberes (Fonseca, 2009, p. 101, grifo nosso).

Fazer conexões com o tempo presente, a partir do estudo de um movimento social de luta por dignidade humana, organizado por marinheiros no início do período republicano brasileiro, que envolve maus tratos, punições severas, revoltas, mortes e perseguições, é um meio de poder constituir um *saber docente* que discuta aspectos de uma cultura da violência – ou da barbárie – que se apresenta como uma alternativa pedagógica temerária, no momento atual⁹.

Pensamos o *saber docente*, para a elaboração de uma proposição didática sobre a Revolta da Chibata, conforme Monteiro (2002, p. iv) o definiu: um saber como uma construção complexa, onde diversos “saberes e práticas, integrantes da cultura escolar, e do contexto mais amplo da sociedade onde se insere”.

Entretanto, devemos frisar que esse saber docente deve ser elaborado e pensado de maneira sistematizada, de modo que seja possível funcionar como um instrumento didático utilizável por outros profissionais do ensino de História e de outras ciências humanas.

Para esse estudo, realizamos uma análise qualitativa através de uma consulta bibliográfica e documental referente às perspectivas historiográficas sobre a Revolução dos Marinheiros de 1910 e concernente às produções sobre o ensino de História. Focamos em trabalhos sobre a Didática da História no Brasil e a Educação Histórica, em uma análise de um livro didático de História e em marcos regulatórios normativos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

⁹ Reportamo-nos às ideias do movimento “Escola sem Partido” que tem estimulado projetos de Lei com propostas antidemocráticas e severas para a educação no Brasil. A esse respeito, ver um trabalho que pesquisou o Movimento Escola sem Partido como parte de um movimento conservador no Brasil visando se opor à laicidade do Estado e a secularização da cultura: MOURA, F. P. “Escola sem Partido”: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de História. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História – PROFHISTÓRIA), Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Também nos inspiramos na análise do conteúdo, conforme Bardin (2002) a define: como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, tendo como instrumento de pesquisa fontes escritas (artigos de jornais, carta-manifesto e livros) e imagéticas (fotografias, desenhos e charges). Além disso, promovemos um debate historiográfico sobre o Movimento dos Marinheiros de 1910 e a respeito do modo como o saber histórico escolar pode se apropriar desse conteúdo.

Na seção 2, trabalhamos com aspectos relacionados ao campo de pesquisa sobre ensino de História no Brasil e à relação entre o ensino de História e os direitos humanos. Na parte referente ao ensino de História, analisamos a constituição do campo de pesquisa sobre o ensino de História, no Brasil, com uma discussão a respeito das novas perspectivas para o ensino de História, a partir da virada paradigmática ocorrida no campo da História e da Didática da História e do encontro da Educação Histórica com a Didática da História alemã.

Também discorremos sobre as concepções de ensino de História, atualmente, com a ampliação do campo de pesquisa sobre o ensino de História e o constituição de um novo código disciplinar da História, em seu período de reconstrução. Além disso, ainda na primeira parte da seção 2, realizamos uma análise das perspectivas teóricas sobre o saber histórico escolar.

A abordagem a respeito do saber histórico escolar buscou compreender como se constituiu esse conceito que conhecemos através do trabalho de Ana Maria Monteiro (2002) quando da nossa formação como especialista em Culturas e História dos Povos Indígenas, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Monteiro (2002) empregou o termo “saber histórico escolar” através de um embasamento teórico realizado segundo análises feitas, principalmente, a partir do conceito de “transposição didática” de Chevallard, aliado a saberes de experiência dos docentes, por ela observados em sua prática de ensino de História.

Apoiamo-nos, também, na concepção de “saber histórico escolar” de Fernando Penna (2013). O autor definiu esse conceito como uma “operação historiográfica escolar”, baseando-se em pressupostos de Michael de Certeau e na compreensão de operação historiográfica de Paul Ricoeur, que a entendeu como a própria historiografia (em que a escrita da História é realizada desde as primeiras etapas de consulta às fontes, até a escrita de uma narrativa em que o conhecimento histórico é empreendido em ação). Foi essa visão que fez Penna (2013) pensar na operação historiográfica escolar como uma historiografia escolar.

Em outra parte da seção 2, refletimos a respeito da relação entre o ensino de História e os direitos humanos, a partir de reflexões sobre as concepções de direitos humanos e questões referentes à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Pensamos na relação entre o ensino de História e os direitos humanos, segundo a perspectiva de Cinthia Araújo (2006, 2013), que defende uma compreensão histórica da trajetória dos direitos humanos, com base em uma reflexão histórica resultante de um diálogo entre o ensino de História e a Educação em Direitos Humanos, através das semelhanças de objetivos das duas disciplinas.

Na seção 3, realizamos uma discussão referente ao que foi produzido de significativo a respeito do Movimento dos Marinheiros de 1910, para a nossa pesquisa. Centramo-nos em temas que a historiografia contemporânea abordou como nova perspectiva historiográfica. Também buscamos analisar como o livro didático de História tem abordado esse acontecimento histórico, pela perspectiva dos temas sensíveis e das questões socialmente vivas.

Para fundamentar historicamente o Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910, nos ancoramos em pesquisas como as de Álvaro Nascimento (1997, 2002, 2008, 2016), que incluiu uma dissertação de Mestrado¹⁰ – centrada nas mudanças disciplinares da Marinha e nos aspectos antecedentes do Movimento dos Marinheiros de 1910 – e uma tese de Doutorado¹¹, em que o autor realizou uma História Social, abordando o cotidiano de violência na Marinha em meados do século XIX e início do século XX.

Nesse trabalho, Álvaro Nascimento (2002) mostrou que a violência física – como forma de punição – tinha uma história que estava inscrita no significado dos castigos corporais (para marinheiros e oficiais) e pôs em relevo a relação entre os ideais republicanos e uma perspectiva de conquista da cidadania através da luta pelo fim das punições exemplares.

Também consultamos outros trabalhos acadêmicos e diversos artigos científicos referentes ao Movimento dos Marinheiros de 1910, liderado por João Cândido, Francisco Martins, Manoel Gregório Nascimento, André Avelino de Santana e outros sujeitos históricos. Analisamos tanto artigos biográficos, como artigos referentes às abordagens recentes sobre esse acontecimento histórico, que indicam novas perspectivas de análises e interpretação do Movimento de Reivindicação dos Marinheiros do início do século XX.

Examinamos abordagens referentes ao componente racial presente na Marinha de Guerra do Brasil, no início do século XX, conforme a análise realizada por Álvaro Nascimento (2008) sobre o cotidiano dos marinheiros, tempos antes de João Cândido, Manoel Gregório Nascimento, Francisco Dias Martins e André Avelino organizarem o movimento de 1910.

¹⁰ NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. *Marinheiros em revolta: recrutamento e disciplina na Marinha de Guerra (1880-1910)*. 1997. Dissertação (Mestrado em História). Rio de Janeiro.

¹¹ Idem. *Do convés ao porto: a experiência dos marinheiros e a revolta de 1910*. 2002. Tese (Doutorado em História). Campinas.

Em uma perspectiva da História social, Álvaro Nascimento (2008) mostrou um cotidiano de violência das mais diversas e como a Marinha recrutava adolescentes para ser marujo e transformava o cotidiano de vida de marinheiro em um espaço de reclusão de pessoas em confronto com a lei ou apenas suspeitas disso. A respeito do recrutamento de adolescentes para a Marinha de Guerra do Brasil, é importante registrar que percebemos haver uma lacuna em matéria de pesquisas que tenham abordado esse tema como um aspecto da História social dos infanto-juvenis, posto que poucas pesquisas sobre esse tema tenham sido desenvolvidas.

A maior parte dos trabalhos historiográficos contemporâneos foram produzidos em torno do ano de 2010, quando a “Revolta da Chibata” completou um século de História e de memórias. Predominaram, nesses trabalhos, a relação do Movimento dos Marinheiros de 1910 com a luta por cidadania e as abordagens biográficas que apontavam indícios da influência dos ideais republicanos na empreitada de luta dos praças da Marinha.

Na seção 4, fizemos uma análise do conceito-chave dessa pesquisa: o tema sensível. Quanto ao embasamento teórico desse conceito, o suporte teórico-metodológico foi concedido pela perspectiva de Verena Alberti (2014), que estabelece critérios de como se trabalhar com os temas sensíveis nas aulas de História, dando destaque para as questões que envolvem memórias em disputa e temáticas que requeiram bastante cautela ao ser tratadas em sala de aula.

A pesquisa seguiu o aporte teórico dessa autora, referente à seguinte proposição: o ensino de “questões sensíveis” não tem como objetivo chocar ou apenas dar a conhecer eventos chocantes do passado, mas, sim, suscitar a reflexão dos alunos, considerando que o horror deva ser estudado, problematizado e não servir apenas de meio de chocar os estudantes, de maneira banalizada.

Contamos também com o aporte teórico de Theodor Adorno (1995), em seu trabalho acerca de Auschwitz não se repetir e que se refere à defesa de uma educação contrária à cultura da barbárie, ao mesmo tempo em que condena os projetos educacionais pautados numa pedagogia da severidade. O autor responsabiliza esse tipo de pedagogia pela formação de pessoas dotadas de pouca ou quase nenhuma sensibilidade pela dor do outro e pela indiferença adquirida através de práticas pedagógicas que premiam a força e a disciplina rígida.

Também nos serviu de referência a perspectiva das questões socialmente vivas de Miranda e Guillen (2017), que nos deu um suporte teórico-metodológico a respeito dos temas sensíveis em História. Para o conceito de violência, consideramos as análises de Sérgio Adorno (1998), que estuda a violência urbana no Brasil, empregando a expressão “obsessivo desejo de punir”, atribuída à segmentos conservadores da sociedade brasileira, que se estende aos cidadãos comuns como aspectos de uma cultura da punição exemplar.

Sérgio Adorno (1998) questiona a suposta relação entre crescimento da violência e o relaxamento das punições severas. O conceito de “violência” também esteve encorajado no trabalho de Ciro Marcondes Filho (2001) a respeito de uma cultura da violência ter se constituído como um vetor estruturante da organização social do Brasil, pela perspectiva de uma “violência fundadora” da qual se formou a sociedade brasileira.

Refletimos e nos inspiramos na pesquisa de Hebe Gonçalves (2003), que diferencia a violência positiva da violência negativa e segue a perspectiva do estudo da violência como uma construção cultural; consultamos o estudo de Paulo André Teixeira (2016), que investigou a violência escolar, relacionando aspectos da violência nas escolas com uma cultura da punição e constrangimento pedagógico.

A seção 4 serviu de embasamento metodológico para a proposta de elaboração de uma sequência de atividades didáticas, cujo objetivo é propiciar discussões sobre formas de promover reflexões históricas referentes aos castigos físicos e ao tratamento cruel ou degradante, além dos os maus-tratos, pelo estudo do Movimento dos Marinheiros de 1910.

Para a proposta de uma sequência de atividades didáticas, nos ancoramos no estudo das questões socialmente vivas, que nos iluminou no tocante à compreensão de como distinguir um “tema sensível” de uma “abordagem sensível” de questões socialmente vivas. Esse conhecimento foi de importância vital para a elaboração do instrumento didático que foi planejado com base na pesquisa sobre a “Revolta da Chibata” como um tema sensível, o qual esperamos que se torne um subsídio útil para se aplicar em situações didáticas que tratem de questões sensíveis, facilitando as ações pedagógicas dos professores de História.

Dessa forma, enfatizamos que fizemos uma descrição analítica da sequência de atividades didáticas sobre o Movimento dos Marinheiros de 1910, objetivando trabalhar esse acontecimento histórico pela perspectiva das questões socialmente vivas. O intuito, com a sequência didática, é direcionar o estudo do Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910 para temáticas abordadas no ECA. Em especial, nos artigos acrescidos pela Lei 13010 (a chamada Lei Menino Bernardo), estabelecendo, assim, conexões do tempo presente com o passado, em um exercício de analogia histórica.

O referido material didático foi projetado para trabalhar com os temas da punição exemplar, dos castigos físicos, dos maus-tratos e do tratamento cruel ou degradante. Esse instrumento didático foi organizado em uma sequência didática pensada no modelo de “aula-oficina” (BARCA, 2004), para abordar a História do Movimento dos Marinheiros de 1910.

A ideia, para a sequência didática, foi se concentrar nos sujeitos que protagonizaram a organização do movimento e na história da luta em defesa da dignidade humana, focalizada na

trajetória dos direitos humanos, relacionada às lutas pelo fim dos castigos corporais na Marinha do Brasil. Embasa-se em histórias de punições, que se centram nas reações contra a violência física, os maus-tratos e os tratamentos cruéis ou degradantes, estabelecendo uma ponte com a Lei “Menino Bernardo”.

Para efeito de pensar a História da “Revolta da Chibata” como tema sensível, empregamos os conceitos de “empatia histórica”, de Peter Lee (2003), e de “evidência histórica”, de Rosalyn Ashby (2003, 2006), como eixos norteadores da nossa perspectiva de aprendizagem em História.

Principalmente, por considerarmos que não se aprende História por simpatia, mas, se compreende a História entendendo que os agentes históricos pensaram e agiram diferentemente da forma que pensamos e agimos. Pois, mesmo que não seja possível partilhar do passado que elas viveram, precisamos aceitar que as pessoas do passado tenham pensado e sentido diferente da nossa maneira de pensar e de sentir, para poder ter a compreensão histórica através das evidências que as fontes contêm e nos disponibilizam.

Esperamos que essa pesquisa alcance o seu objetivo maior: servir de contribuição, de alguma forma, para suscitar reflexões e ideias de propostas didáticas, no campo de ensino de História, que estabeleçam uma interface com os estudos dos direitos humanos, especificamente com os direitos de crianças e adolescentes.

Convidamos o leitor a embarcar nessa viagem de busca de meios de se pensar em formas de discutir a História da luta por direitos no Brasil, em consonância com a trajetória de conquistas de direitos humanos ontem e hoje.

2 ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS

Pensar o ensino de História pela perspectiva dos direitos humanos é a nossa proposta nesta seção da pesquisa a ser apresentada nas próximas páginas.

Para realizar essa tarefa, servimo-nos de estudos desenvolvidos na área do ensino de História, no âmbito da Didática da História e da Educação Histórica. Além disso, analisamos pesquisas que se debruçaram sobre como o ensino de História se relaciona com as temáticas dos direitos humanos.

Também nos valem de trabalhos que tiveram a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) como objeto de estudo, considerando tanto as análises históricas quanto as reflexões políticas e filosóficas sobre tais direitos. Verificamos como os direitos humanos são compreendidos e analisados atualmente, ponderando a respeito da possibilidade de serem abordados em processos de ensino-aprendizagens de História.

Assim, o nosso objetivo foi realizar uma análise das novas perspectivas da área do ensino de História e uma reflexão a respeito das relações que esse campo pode estabelecer com os direitos humanos.

2.1 O CAMPO E AS NOVAS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA

Ensinar história tem se tornado cada vez mais um desafio para os professores de História, em virtude de diversos fatores, uns negativos e outros positivos. Um fator negativo que podemos destacar é referente à formação inicial dos licenciandos em História, em razão de haver lacunas quanto a um cabedal de conhecimento da Didática da História e da Educação Histórica que eram ausentes dos programas de graduação em História, nos cursos de licenciatura, na época em que a maioria dos professores que atuam atualmente se formaram ¹².

¹² Sobre a estrutura que caracterizou a formação pedagógica do professor licenciado, quando implementados os primeiros cursos, a do esquema '3+ 1', mesmo transformada nos anos 60, não ter implicado em mudanças significativas, ver: SCHEIBE, Leda. A formação pedagógica do professor licenciado: contexto histórico. Perspectiva, Florianópolis, v. 1, n.1, p. 31-45, Ago./dez. 1983. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8316/7647>. Sobre o currículo de cursos de Graduação Licenciatura em História, no Brasil, ainda privilegiando as disciplinas Pedagógicas em prejuízo da pesquisa sobre o ensino/aprendizagem de História, ver: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Formação do profissional de história na contemporaneidade. Mouseion, Canoas, nº 19, dez. 2014.

Um dos fatores positivos deriva exatamente do referido cabedal de conhecimento da Didática de História e da Educação Histórica – produzido recentemente e que tem se tornado parte dos programas dos cursos de Licenciatura e Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de História –, em função de exigir o que poderia se chamar de uma nova matriz disciplinar¹³, estabelecida a partir da virada paradigmática dos anos 1960/70, que modificou a concepção e o tratamento do ensino de História (ALVES, R., 2011; BERGMANN, 1990; CERRI, 2013; RÜSEN, 2006): o conhecimento de diversos conceitos e trabalhos acadêmicos que versam sobre métodos e teorias do campo do ensino de História¹⁴.

Devemos frisar que o campo do “ensino de História” é um campo de pesquisa autônomo e em processo de constituição recente, pois, quando se iniciaram as Pós-Graduações em História, no Brasil, o ensino de história não foi objeto de atenção dos historiadores (Monteiro, 2005a). Em função disso, os estudos sobre o ensino de História foram desenvolvidos na área de educação, por profissionais envolvidos com a Didática Geral, ou por professores de prática de ensino voltados para a formação de professores.

O ensino de História foi visto como uma área de formação e não como objeto de pesquisa, até a década de 1960. Mesmo quando passou a ser tratado como objeto de pesquisa, restringiu-se às Pós-graduações em Educação, a partir da década de 1970 (OLIVEIRA, M., 2003).

No início do processo de formação de um campo de pesquisas sobre o ensino de História, no Brasil, as questões do ensino emergiam como desafios que necessitavam de novo instrumental teórico capaz de abrir perspectivas inovadoras para sua compreensão, segundo Monteiro (2005a).

¹³ Sobre uma discussão do conceito de “matriz disciplinar” em História ver: BARROS, José D’Assumpção. Escola histórica, paradigma, matriz disciplinar: três conceitos para a teoria da história. Oficina do Historiador, Porto Alegre, EDIPUCRS, v.3, n.2, agosto-2011; e ROIZ, Diogo da Silva. A função das teorias na escrita da história. Revista de História 161 (2º semestre de 2009), p. 385-390. Roiz traz uma definição a partir de Jörn Rüsen para “matriz disciplinar” em História: “o conjunto sistemático de fatores que prescrevem um processo dinâmico, que visam determinar os princípios constitutivos da ciência da história”. Para o autor, uma matriz disciplinar corresponderia “à articulação de fatores que envolveriam a ‘vida prática’ e a ‘ciência especializada’, onde se passaria dos interesses (que orientam o fluxo do tempo e a maneira como os indivíduos definem seu agir) para as ideias (as perspectivas orientadoras da experiência sobre o passado, no presente histórico), e destas para os métodos (as regras da pesquisa empírica) que almejavam em seguida formas de apresentação do conhecimento histórico que teria como funções regular a orientação existencial dos indivíduos no tempo e lhes permitir tomadas de decisões.” (ROIZ, 2009, p. 386).

¹⁴ A criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em 2007, é um aspecto positivo que visa melhorar a formação docente no Brasil. Ver: BRASIL. PORTARIA NORMATIVA Nº 38, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Diário oficial da União, nº 239, quinta-feira, 13 de dezembro de 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf. Acesso em 01/10/2018.

Tal processo desenvolveu-se mais nos anos 1990: Um levantamento do ano 2000 mostrou que 16 teses de doutorado e 77 dissertações de mestrado, entre 1990 e 2000, foram elaboradas sobre o ensino de História. Doze teses foram defendidas na segunda metade dos anos 1990. Das 77 dissertações, 45 dissertações foram na primeira metade de 1990 e 32 na segunda metade. Das 77 dissertações e das 16 teses, 50% tinham a temática currículo, e das 16 teses de doutorado, 14 foram produzidas em programas de pós-graduação de faculdades de Educação. Em nota, Monteiro (2005a, p. 236) afirma que uma pesquisa realizada sobre o mesmo período, antes, mostrou que menos de 1% das teses e dissertações feitas na área de educação entre 1984 e 1989 focalizaram o ensino de História.

Além do número pequeno de pesquisas sobre a área de ensino de História, havia o agravante de instituições de fomento à pesquisa – como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – não apresentarem a rubrica “ensino de”, que deveria se situar num espaço de intersecção entre educação e a disciplina específica, sublinha Monteiro (2005a). A autora destaca que no caso da História, as categorias não eram adequadas para a inclusão de pesquisas sobre ensino, o que levava os pesquisadores a registrarem os trabalhos na área de educação.

Assim, a autora lamenta que, em virtude desses fatores, tenha resultado no afastamento entre pesquisadores do ensino e historiadores, porque tal processo

acaba, indiretamente, por reforçar o isolamento desses estudos do diálogo com seus pares na área disciplinar, diálogo esse que muito pode enriquecer os grupos com a ampliação e maior domínio de instrumental teórico e metodológico necessário para a pesquisa (MONTEIRO, 2005a, p. 237).

Ao longo do processo de constituição do campo de ensino de História, no Brasil, diversas perspectivas epistemológicas foram pensadas. É sobre tais concepções que buscaremos fazer uma análise sucinta a seguir.

As teorias e métodos suscitados no campo da Didática da História (a partir da influência das reflexões e análises de estudiosos alemães) e as contribuições da Educação Histórica inglesa serviram de impulso para que fossem produzidas pesquisas sobre o ensino de História no Brasil. Esse processo resultou na formação um cabedal de conhecimento que pode oportunizar a realização de uma revolução na formação inicial dos professores de História, desde que haja modificações nas grades curriculares dos cursos de Licenciatura, ampliando as discussões da Didática da História e da Educação Histórica e os investimentos em pesquisas sobre o ensino de História.

Além disso, com o desenvolvimento do campo do ensino de História como área de pesquisa de Pós-graduações, promove-se uma expectativa de diminuição do isolamento do diálogo entre os pesquisadores do ensino de História com os historiadores, outrora estimulado pela separação entre as pesquisas acadêmicas da História e os estudos sobre o ensino de História realizados pelas faculdades de Educação.

Assim, a aproximação entre os dois campos – o da Ciência Histórica e o da Didática da História – tem resultado em um enriquecimento das pesquisas sobre o ensino de História, pela ampliação dos seus instrumentos teóricos e metodológicos, conforme idealizou Ana Maria Monteiro (2005a).

As mudanças operadas no campo do ensino de História, entre os anos de 1980-1990, foram evidenciadas pelas rupturas dos professores de História com a perspectiva de um ensino tradicional, em que a escola passou a ser tida e vista como um espaço de criação realizada pelas disciplinas escolares e não mais como o espaço da reprodução do conhecimento acadêmico. Dessa forma, não se seguiu mais a concepção de que ensinar seria realizar uma “transposição didática” dos conteúdos produzidos nas Universidades, pedagogizados para que o professor realizasse uma mediação didática ou servindo de matéria-prima para sua “arte de ensinar”.

Na sequência, buscaremos analisar como os estudiosos do campo do ensino de História discutiram e perceberam as mudanças na forma de condução dos processos de ensino-aprendizagem de História, ocorrida no final do século XX, com o intuito identificar diferentes posicionamentos e compreensão das transformações que a ruptura com o ensino tradicional promoveu. Deste modo, apresentaremos um panorama sobre como os pesquisadores do ensino de história percebem a relação entre a Didática da História e a Ciência Histórica.

Autores como Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011) veem o campo do ensino de História como um espaço de fronteira com outras disciplinas (MONTEIRO, 2005; MONTEIRO; PENNA, 2011) e consideram que o diálogo com a educação deva ser mantido com um forte grau de aproximação.

Diferentemente, autores como Rafael Saddi (2012), Maria Isabel Schmidt (2004, 2009), Jörn Rüsen (2006), Oldimar Cardoso (2008) Fernando Cerri (2001, 2013) e Ronaldo Alves (2011, 2013), dentre outros, são a favor de que as pesquisas sobre ensino de história devam buscar respaldo maior no campo da própria História, se afastando da perspectiva que visualiza o campo do ensino de História mais próximos das disciplinas da Educação que da Ciência Histórica.

Rafael Saddi (2012), em um trabalho que discute a trajetória da mudança paradigmática na Didática da História no Brasil, considera o campo do ensino de História como a própria

Didática da História. O autor defende a constituição de um novo código disciplinar para a Didática da História brasileira ¹⁵ e, em uma percepção ampliada do ensino de História, entende a Didática da História como uma disciplina pertencente ao campo da Ciência Histórica, diferentemente de autores como Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011) a veem, como uma área externa à Ciência Histórica, pertencente a uma Didática Geral, que é pertencente à Pedagogia (MONTEIRO; PENNA, 2011).

Para Saddi (2012), o código disciplinar da Didática da História no Brasil foi materializado nas disciplinas que apareceram ao longo do tempo, chamadas de Didática da História, Metodologia do ensino de História e Prática de ensino de História (SADDI, 2012).

O autor afirma que, nesse contexto, a Didática da História sofre quatro reduções:

- a) É restrita à metodologia do ensino de História e/ou técnica de ensino de História (apresentando um caráter funcional);
- b) É reduzida ao ensino “escolar” da História, onde todo o processo de constituição de consciência histórica na vida pública (pelo Estado, pelos meios de comunicação, pelos museus, pela literatura etc.) é ignorado ou considerado algo que não diz respeito à Didática da História;
- c) Aparece como uma área externa à Ciência Histórica que deve buscar em outras áreas os procedimentos e métodos para definir como ensinar História nas escolas. Desse modo, é pertencente a uma didática geral que pertence à Pedagogia, em que a maior parte do conteúdo que se pressupõe como próprio da Didática da História é ministrada nas disciplinas fornecidas pelas Faculdades de Educação. Assim, a metodologia de ensino de história é marcadamente pautada pelo que Schmidt (2004) chamou de “pedagogização do ensino de história” ¹⁶, havendo, conforme Urban (2009, p. 170 apud SADDI, 2012, p. 212): “[...] uma ausência de discussões que têm a epistemologia da história como referência”;

¹⁵ A respeito da construção do código disciplinar da História no Brasil, Maria Auxiliadora Schmidt elaborou a seguinte periodização do ensino de História no Brasil: consolidação do código disciplinar da História no Brasil (1931-1971); crise do código disciplinar da História no Brasil (1971-1984); reconstrução do código disciplinar da História no Brasil (1984-?) (SCHMIDT, 2012, p. 78). Ver: SCHMIDT, M. A. Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. Revista Histórica da Educação. Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/agosto de 2012.

¹⁶ Maria Auxiliadora Schmidt entende a “pedagogização do ensino” como a constituição, pela Didática da História, de um diálogo com outras ciências, como a psicologia e a sociologia, onde essa pedagogização caracterizou-se pela incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, importados da Psicologia e da Didática Geral. SCHMIDT, op. cit., p. 79.

d) O caráter disciplinar e científico dela não é claro. Aparece muitas vezes como área de “formação” (SADDI, 2012, p. 212-213).

Deste modo, a redução da Didática da História à uma metodologia do ensino, pelo código disciplinar que vinha se constituindo bem antes da mudança paradigmática da Didática da História brasileira nos anos 1980 (CERRI, 2010), impedia que o ensino de História se constituísse como um campo de conhecimento autônomo: “Centrada em seu caráter normativo, **ela tem dificuldade em fundamentar-se como disciplina científica** com procedimentos, conceitos próprios e uma área de investigação definida e peculiar” (SADDI, 2012, p. 212-213, grifo nosso).

Enfatizamos, portanto, que pela visão epistemológica de Saddi (2012), o questionamento da perspectiva da Didática da História no sentido de uma metodologia do ensino, encontra respaldo em Maria Auxiliadora Schmidt (2009), a partir da oposição dessa autora à pedagogização do ensino de história, em que ela reivindica uma aprendizagem histórica situada na epistemologia da Ciência Histórica:

Na perspectiva da cognição situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento deve ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História (SCHMIDT, 2009, p. 210).

Há posicionamentos de autores, como Monteiro e Penna (2011), que embora concordem com a perspectiva de Rüsen (2006), de haver uma Didática da História como uma disciplina que analise os processos envolvidos no ensino de História, recorrem ao historiador alemão apenas como um dos diálogos de fronteira que se deva estabelecer para se pensar o ensino de História, defendendo o campo do ensino de História como uma região de fronteiras entre o conhecimento histórico, a educação e outras áreas, delimitando seu espaço fora do campo da Ciência Histórica.

Percebemos haver uma diferenciação entre as duas perspectivas no tocante ao modo de conceber e focalizar o objeto de pesquisa, posto que os dois vieses estudam o ensino de História, embora realizem abordagens distintas.

Cardoso (2008) afirma que a História escolar é parte da Didática da História e não apenas da pedagogia, mas, que a Didática da História compreende o ensino de História inserido na cultura e na consciência histórica externa a ele: “Se a História escolar não é o objeto exclusivo da Didática da História [...] essa área de estudo não é pedagógica, mas histórica, ao contrário das representações mais comuns sobre ela no Brasil.” (CARDOSO, 2008, p. 166).

O autor define a relação entre a Didática da História e a História, estabelecendo uma diferenciação entre a pesquisa da Didática da História e a pesquisa pedagógica sobre o ensino de História:

De acordo com a presente exposição, não cabe pensar em relações entre a didática e a História, como duas disciplinas separadas que se uniriam para que a primeira tornasse a segunda mais palatável, no intuito de torná-la acessível ao público leigo. Assim, não existem relações entre a didática e a História porque a Didática da História é uma disciplina parcial da História, mais especificamente, uma que se utiliza de referencial teórico desta para compreender suas elaborações sem forma científica. [...] O que diferencia a pesquisa didático-histórica da pesquisa pedagógica sobre ensino de História é o fato de que esta última pode restringir suas conclusões à História escolar, enquanto a primeira, mesmo quando estuda o cotidiano escolar, visa compreender a cultura e a consciência históricas de uma forma mais ampla. Ainda que um pesquisador em Didática da História se apóie em metodologias oriundas da antropologia ou da etnografia da escolarização, seu trabalho estará sempre subordinado à Teoria da História. (CARDOSO, 2008, p. 166).

Desta feita, Saddi (2012), ao defender uma Didática da História que não seja apenas uma metodologia do ensino de História, mas, uma disciplina da Ciência Histórica, entende que o objeto de estudo do ensino de História é a “consciência histórica”:

Queremos, portanto, apresentar o modo como a didática da história, atualmente reduzida à metodologia do ensino de história nas escolas, pode tornar-se uma disciplina da ciência histórica que tem a responsabilidade de estabelecer a ‘Gênese’, a ‘Morfologia’ e a ‘Função’ da ‘Consciência Histórica’ na sociedade, debruçando-se sobre todos os tipos de história, sejam elas produzidas no interior da instituição escolar (ensino escolar da história), nos meios públicos (nos discursos políticos, nas grandes revistas, na televisão, nos museus, no cinema etc.) ou nas universidades (história dos historiadores ou Ciência Histórica). (SADDI, 2012, p. 211-212).

As produções desse novo campo do conhecimento, que é o campo da pesquisa sobre o ensino de História (ao qual Jörn Rüsen entende como a Didática da História, uma subdisciplina da Teoria da História), juntamente com os trabalhos da chamada “Educação Histórica inglesa”, nos faz perceber a ascensão de determinados conceitos (consciência histórica, empatia histórica, literacia histórica, compreensão histórica, cognição histórica, dentre outros) no centro das discussões sobre o ensino de História e possibilita que identifiquemos questionamentos decorrentes de posicionamentos e concepções distintas de como se deva empregar um rol de termos derivados dos conceitos criados no interior dessa área do conhecimento.

Uma das discussões que podemos destacar a partir das novas perspectivas para o ensino de História, com o início de um período de reconstrução do código disciplinar de História, especificamente no que tange à História escolar, refere-se à relação da Didática da História e o campo da História como conhecimento acadêmico – ou da Ciência da História (Rüsen 2001, 2006).

Determinados autores defensores de um ensino de História tradicional consideravam a relação entre o conhecimento da Didática de História e o saber produzido pela História da academia, a partir da perspectiva em que a Didática da História exercia uma função inferior, constituindo uma técnica ou uma “arte de ensinar” (MONTEIRO, 2003; CARDOSO, 2008) ou uma metodologia do ensino da História produzida pelos historiadores e apenas reproduzida pela História escolar, num processo de “transposição didática”.

Outros autores apontam uma relação de mediação entre a Didática da História e o conhecimento histórico (MONTEIRO, 2002; SCHMIDT e GARCIA, 2005). Desse modo, embora visem superar o paradigma instrumental que considerava os professores como “meros repassadores de conteúdos produzidos fora do espaço escolar” (BESERRA, 2011, p. 21) e entendam o saber histórico escolar como fruto de uma cultura escolar, ainda concebem o conhecimento escolar como uma simplificação do conhecimento acadêmico.

Também há autores que, mesmo seguindo a perspectiva da mediação didática, afirmam haver diferenças significativas entre o que se produz nos dois campos do conhecimento, considerando o saber histórico escolar como um saber independente do conhecimento histórico acadêmico, embora se utilize de narrativas e de paradigmas históricos (PENNA, 2013, SCHMIDT, 2009).

De modo que podemos identificar três perspectivas da relação entre o ensino de História e o conhecimento histórico acadêmico:

- a) Uma reprodução do conhecimento histórico em sala de aula, através da transposição didática, no ensino tradicional (uma perspectiva superada, embora ainda adotada por instituições de ensino conservadoras);
- b) Uma mediação estabelecida entre os professores de História, como mediadores entre o conhecimento histórico produzido pela historiografia, modificando-o na elaboração da História escolar, pelos estudos da mediação didática, ou dos conteúdos pedagogizados;
- c) O ensino de História visto como um “conhecimento escolar” (SCHMIDT e GARCIA, 2005; CARDOSO, 2008; SCHMIDT, 2009) ou um saber histórico escolar como uma “historiografia escolar” (PENNA, 2013), em que a escola é tida como um espaço de produção do conhecimento, posto que a escola não ensine a História dos historiadores (CHERVEL, 1990). Essa é a perspectiva da Didática da História e da Educação Histórica.

Autores como Cerri (2001) questionam a perspectiva que entende a História escolar como uma simplificação do conhecimento produzido na academia, conforme os estudos da transposição didática e dos conteúdos pedagogizados.

Com base no conceito de “consciência histórica” de Rüsen, tendo esse conceito como o objeto de estudo da Didática da História, Cerri (2001) mostra haver diferenças entre a História escolar e o conhecimento histórico acadêmico, embora ambos sejam importantes para se pensar historicamente:

...a idéia de consciência histórica reforça a tese de que a história na escola é um tipo de conhecimento histórico qualitativamente diferente daquele conhecimento produzido pelos especialistas acadêmicos, e, mais que isso, são ambos apenas parcelas do grande movimento social que é pensar historicamente, e não a forma de fazê-lo. Reforça-se, em conseqüência, a recusa de um modelo em que o conhecimento histórico produzido academicamente tem na escola e nos meios de divulgação científica uma correia de transmissão e simplificação de seus enunciados. Após dois séculos de ‘combates pela história’, o conhecimento histórico acadêmico logrou tornar-se a principal referência para o pensar historicamente da sociedade, mas o momento exige que se reconheça que não é o único, sob pena de limitar a percepção dos fenômenos que envolvem o surgimento, a circulação e o uso dos significados atribuídos ao grupo no tempo. Isso coloca questões referentes ao método, seleção de conteúdos e os fundamentos da história ensinada na escola [...] **Finalidades, fontes de informação, procedimentos de trabalho e resultados distintos são motivo suficiente para considerar a distinção entre esses saberes históricos**, como já vem sendo feito há mais de uma década por estudiosos do ensino da história ao redor do mundo, principalmente porque o conceito de consciência histórica ajuda a perceber a presença de muitos outros saberes históricos além destes dois. (CERRI, 2001, p. 108, grifo nosso).

De acordo com o que inferiu CERRI (2013) em seus estudos da Didática da História alemã, os historiadores alemães aprofundaram as relações entre ensino de História e a Teoria da História. Por conseguinte, colaboraram para uma “mudança paradigmática da Didática da História”, conforme pode ser constatado no trabalho de Bergmann, “A história na reflexão didática” (1990 apud CERRI, 2013, p. 28), em que aquele autor delinea a Didática da História como uma disciplina da História e não do campo da Pedagogia.

Para Rüsen, a diferença entre ensinar e aprender História na Universidade e na escola está numa diferença qualitativa, “que logo se evidencia quando se promove a reflexão sobre os fundamentos do ensino escolar de maneira análoga à que se faz com a teoria da história como disciplina especializada.” (RÜSEN, 2001, p. 50).

Para uma compreensão do que se tornou o ensino de História, recorremos a uma síntese elaborada por Oldimar Cardoso (2008), a respeito das mudanças operadas nesse campo a partir dos anos 1980, que significaram uma ruptura com um modo tradicional de ensinar História, de “glorificação da nação”:

O conceito de cultura escolar descrito até aqui tangencia um debate brasileiro das décadas de 1980 e 1990 sobre a História escolar: a idéia de ruptura com o ‘ensino tradicional’ e ‘renovação’ do ensino dessa disciplina. Esse debate pode ser caracterizado como uma tentativa de ruptura com tradições de ensino de História que remontam à sua origem, na primeira metade do século XIX. Alguns dos autores envolvidos apontavam que, apesar das grandes modificações ocorridas na ‘História dos historiadores’ após 1930, o ensino de História na escola básica tinha continuado a exercer seu papel original, ocorrendo ‘poucas mudanças na sala de aula no que se refere à relação com o conhecimento histórico’. Para esses autores, as tradições de ensino de História hegemônicas até aquele momento eram pautadas pela exposição cronológica dos feitos políticos dos heróis nacionais, inventoras da ‘imagem de um único passado, capaz de esclarecer quem eram as autoridades que no presente e no passado eram responsáveis pelo destino da nação’. Esse passado único, que ‘se construiu como memória glorificadora da nação’, foi questionado pelos pesquisadores e professores no final do século XX. Tal questionamento visava romper com um modelo de ensino de História criado apenas para a ‘boa sociedade’ do século XIX, ‘constituída por aqueles que eram brancos, livres e proprietários de escravos’. No século XX, quando a escola passou a visar o atendimento de todos os futuros cidadãos, e não apenas da ‘boa sociedade’, esse modelo foi questionado. Da ‘formação do súdito fiel à monarquia’, o ensino de História passou à formação do ‘cidadão consciente e participativo’, ‘em consonância com as questões de seu tempo’. (CARDOSO, 2008, p.156-157).

Cardoso (2008) enfatiza a importância do trabalho de André Chervel (1990) ao apontar a escola como o local de criação originais das disciplinas escolares. Por este aspecto, Cardoso afirma não importar mais discutir se professores e estudantes têm ou não o direito de produzir conhecimento, pois, ao dissociar a “História dos historiadores” da História escolar, Chervel (1990) elimina o problema central desse debate, pois

Mesmo que os professores não tenham consciência dessa ação criadora e se declarem meros reprodutores da ‘História dos historiadores’, não é isso que eles são. Mesmo que todos acreditem que a escola ensina ‘a História dos historiadores’, não é isso que ela faz. (CARDOSO, 2008, p. 157).

Após anos de constituição de um campo de pesquisa sobre o ensino da História, com as proposições da Didática da História e da Educação Histórica, produziu-se uma multiperspectividade teórica e metodológica para se ensinar História, que resultou em mudanças em um momento de redefinição da função do ensino de História, com perspectivas “que enfatizam o papel da cultura, da estrutura econômica, da identidade, da memória ou da subjetividade” (BARON, 2014).

Desta feita, a função do ensino de História mudou. Antes, sua função era de produção e reprodução de uma identidade nacional, de formar o cidadão e de legitimar e difundir uma concepção de “pátria, nação e nacionalidade”, de acordo com o modelo da “História tradicional”. Todavia, a partir da década de 1980, com a gradual abertura democrática, ocorreu uma emergência de múltiplas propostas curriculares nos estados do Brasil (além do mote que defendia um rompimento com o ensino tradicional), o que garantiu uma renovação do ensino de História (CARDOSO, 2008).

Baron (2014), em um estudo sobre o impacto da Teoria da História de Rüsen sobre as pesquisas do ensino de História, no Brasil, assinalou um momento de ruptura com o modelo hegemônico em processo de substituição, que tornou possível

...a abertura de novas maneiras de recorrer ao passado, sua ligação com o presente, abordagens e metodologias. Esta diversidade também coincidiu com as mudanças internas à área da ciência da História, à nível internacional, nas últimas décadas, a exemplo da micro-história ou da tendência narrativista, que acabou por tornar ainda mais complexa a tarefa de ensinar. Diante de uma grande variedade e possibilidades no campo da ciência da História, carecendo, por vez, de uma Teoria estruturante da História, o sentido da história passa a ser então questionado. (BARON, 2014, p. 21).

Nesse contexto, como reverbera para a História Escolar as mudanças trazidas pelas novas perspectivas da Didática da História e da Educação Histórica? Qual o cenário político que fez mudar a perspectiva do ensino de história? Qual seria a nova função do ensino de História? Para responder essas questões, precisamos nos reportarmos ao “código disciplinar do ensino de História” (SCHMIDT, 2004).

Recorremos à explicação de Maria Auxiliadora Schmidt (2004) do que é o código disciplinar da História, a partir da perspectiva de Eric Hobsbawm (pelo conceito de “invenção das tradições”), pois sua análise pode nos servir para a reflexão sobre as mudanças na disciplina de História, que resultaram no que tem sido o ensino de História, na atualidade:

...o percurso da História como disciplina escolar e sua inserção na educação formal podem ser comparados à imagem criada por Hobsbawm, da ‘invenção das tradições’. Trata-se de uma tradição social de longa duração que não foi inventada de uma só vez, mas que foi sendo criada num processo que Cuesta Fernandez chama de ‘construção do código disciplinar’. Isto significa que **a História, enquanto matéria escolar, constitui-se de um conjunto de conhecimentos, idéias, valores, rotinas e práticas que se configuraram a cada época, tornando-se legitimadores, orientadores e regulamentadores de determinados ensinamentos da História.** (SCHMIDT, 2004, p. 190, grifo nosso).

Considerando a perspectiva de Schmidt (2012), de constituição de um código disciplinar de História, em curso desde o século XIX, dividida em 4 etapas: da construção o código, da consolidação do código, da crise do código e da reconstrução do código disciplinar de História (respectivamente: 1838/1931; 1931/1971; 1971-1984/1984-?), junto com a ideia, de Rafael Saddi (2012), de que estaríamos inaugurando uma nova etapa desse código disciplinar de História, com o desenvolvimento de pesquisas da Didática da História e da Educação Histórica, elaboramos os seguintes questionamentos:

Quando teria findado a quarta parte, iniciada em 1984, com o surgimento das primeiras discussões sobre propostas curriculares para o ensino de História e pesquisas tendo o ensino de História como objeto de estudo, além da ruptura com o ensino tradicional de História promovida pelos professores de História? Que fatores embasariam a perspectiva de que estaríamos

iniciando uma nova etapa no campo do ensino de História no Brasil? O desenvolvimento de pesquisas da Didática da História e da Educação Histórica (pensada como um campo que se dedica mais à compreensão da cognição histórica) seria um corolário da fase de reconstrução do código disciplinar de História, iniciado em 1984 ou o início de uma nova ruptura?

Independentemente de se tratar de uma ruptura do código disciplinar de História ou uma continuação da quarta etapa dele, a partir de 1984, tivemos marcos jurídicos normativos do ensino no Brasil, que podem ser vistos como a constituição de elementos característicos do código disciplinar de História.

É o caso da promulgação da nova LDB (Lei de Diretrizes e bases da Educação), em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que dotou as escolas com autonomia para organizarem seus programas de ensino, promovendo mudanças na educação brasileira.

Anteriormente, do mesmo modo, a outrora reforma Francisco Campos, em 1931, fez mudanças institucionalizando projetos de reformas educacionais, pautados na centralização do governo por Getúlio Vargas, revogando o regime federativo da Constituição de 1891 e, no ensino de História, deu ênfase na renovação metodológica como o caminho para a construção de um ensino necessário ao cidadão mais crítico, revelando a expansão das ideias da Escola Nova no Brasil (SCHMIDT, 2012, p. 80).

Na corrente dessa quarta etapa do código disciplinar de História ou início da ruptura dessa etapa de reconstrução dele, tivemos a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1995 (em sua versão preliminar) e em 1997, com a primeira versão para o Ensino Fundamental (anos iniciais), promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso (GALIAN, 2014), além da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), antes, em 1990, embora não tenha impactado diretamente, ou imediatamente, o ensino de História.

A respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais como um marco do início da reconstrução do código disciplinar de História (SCHMIDT, 2012), devemos destacar que esse documento recebeu críticas e apoio ao longo de sua implementação e emprego.

As críticas se concentraram na composição da base teórica do documento, uma mescla da perspectiva de ensino defendida por setores conservadores da Educação, baseados no construtivismo e na educação neoliberal, voltada para o trabalho, com ideais progressistas de uma educação crítica e para a cidadania (CERRI, 2004, 2011; VELLOSO, 2012; FIALHO; MACHADO, 2014, GALIAN, 2014).

Em um estudo referente a propostas curriculares produzidas para os PCN, a partir de versões preliminares elaboradas com base nas orientações centrais da LDB 9394/96 e das críticas recebidas pelo documento após sua implementação, Galian (2014) classificou os

parâmetros curriculares nacionais como uma prescrição que visa coesão e ordem, promovida pelo Estado, no sentido de uniformizar o currículo nacional, uma busca recorrente na História das políticas públicas para a Educação, no Brasil.

As críticas identificadas no período após a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais concentraram-se no tocante à vinculação dos PCN às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais, baseadas no consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização (GALIAN, 2014, p. 653).

Também os PCN foram questionados nas orientações que focalizam a questão do conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico com o objetivo de formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado; no excessivo peso dado ao viés psicologizante na definição dos fundamentos e métodos presentes nos PCN, posto que essa ênfase na Psicologia, com pouca ou nenhuma consideração pelos aspectos sociológicos e políticos, empobreça a discussão sobre o currículo, que se constitui numa realidade cultural complexa; e referente aos diferentes posicionamentos sobre a concepção de “Parâmetros Curriculares”, baseados em diferentes opções filosóficas e políticas, sobre “o quê”, “como deve” e “quem deve” decidir sobre o ensino, especificamente, o nível de detalhamento assumido, que coloca em dúvida a sua “não obrigatoriedade”, uma vez que tal detalhamento lhe atribuiria um caráter mais de currículo do que de parâmetros orientadores (GALIAN, 2014, p. 653).

Entretanto, pareceres positivos dos PCN foram dados, no que se refere ao ensino de História: Fonseca (2009) afirmou que a característica comum de todas as propostas curriculares nos anos 80, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, foi a mudança no objetivo do ensino de História: “que passa a ser categoricamente ‘a preparação dos cidadãos para uma sociedade democrática’” (FONSECA, 2009, p. 92). Velloso (2012), destacou dos PCN a preocupação com a aprendizagem contextualizada, associada a proposta de interdisciplinaridade e de retirar o aluno da condição de espectador passivo, ao defender que este possa usufruir de uma aprendizagem significativa.

Fialho e Machado (2014) frisaram a proposta de uma educação comprometida com a cidadania que levou em consideração princípios baseados na Constituição de 1988, no que concerne a temas transversais referentes à dignidade da pessoa humana, que implicou no respeito aos direitos e repúdio à discriminação, na defesa da igualdade de direitos, da participação, visando a democracia e à cidadania ativa.

Cerri (2004) aponta como aspecto positivo dos PCN, o avanço em relação aos currículos nacionais anteriores, no que concerne a vitória sobre a lógica da cronologia como princípio estruturador dos conteúdos da História. Entretanto, o autor vê mais aspectos negativos, a partir dos quais indica aos professores de História a estratégia de burlar os PCN, apresentando para os estudantes a existência de outros mundos possíveis, para além da proposta de ensino de História recomendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

As críticas de Luis Fernando Cerri (2004) mostram o que os PCN representaram, diante de um quadro de mudanças que se buscava no Brasil no campo do ensino de História no período de sua construção e em termos de postura a ser adotada pelos professores de História, a fim de não se perder o rumo das mudanças iniciadas na década de 1980:

Os PCN realizaram um fato que tem duas implicações: por um lado, eles ‘pasteurizam’ as bandeiras da massa crítica que questionou e mudou o ensino de História ao longo dos anos 80 e início dos anos 90; por outro, ao absorver os seus cânones como discurso oficial, abrem um sustentáculo para que se continue enfrentando as resistências às transformações neste sentido.

O professor deverá equilibrar-se, mais ou menos como hoje, entre a necessidade de construir coletivamente os sujeitos com a habilidade de pensar o mundo e transformá-lo a partir dos instrumentais da História e das demais Ciências Humanas, e a contingência pragmática de ensinar os conteúdos que são exigidos pelos exames, entre formar o cidadão e treinar o estudante para ser aprovado em concursos. (CERRI, 2004, p. 229).

As críticas feitas aos PCN evidenciam que nem todas as propostas de mudanças no ensino de História, iniciadas na década de 1980, foram atendidas por esse documento. A necessidade de constituição de um campo de pesquisas do ensino de História sinalizou que as expectativas de mudanças, suscitadas desde o período da redemocratização, não foram representadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, em razão de ainda se considerar que os PCN se apresentavam como uma prescrição, cujo intuito é de unificar o currículo nacional. Nesse sentido, os PCN continuavam a perspectiva tradicional da História, em termos de objetivos, por indiciar uma função para o ensino de História de produção de uma identidade nacional.

Retornando às propostas de mudanças no campo do ensino de História, especificamente sobre qual seria a função do ensino de História, ressaltamos que Freitas (2008) destacou as denúncias de pesquisadores nacionais e estrangeiros de que os historiadores teriam abandonado a investigação e a prescrição dos usos da História na formação escolar, deixando-a sobre a alçada dos pesquisadores da Educação, Pedagogia e Ciências da Educação, bem como da Sociologia da Educação.

Desse modo, haveria, sobretudo “após a disseminação dos textos provindos da Alemanha, Inglaterra e Canadá”, uma preocupação entre os historiadores, senão de retomar a sua responsabilidade nessa função (formação de pessoas), “ao menos discutir a questão e de refletir a possibilidade de criação de uma área de pesquisa ou disciplina formativa, no âmbito dos cursos de graduação e pós-graduação em história” (FREITAS, 2014, p. 69).

Então, retomando a “premonição” de Rafael Saddi (2012), de que estaríamos iniciando uma ruptura com o código disciplinar de História, em sua fase de reconstrução, a assertiva destacada anteriormente, por Itamar Freitas (2014), pode indicar um dos motivos da mudança do referido código disciplinar, a partir das discussões a respeito da criação de uma área de pesquisa específica do ensino de História.

A constituição de um campo de pesquisa do ensino de História, atualmente, pode significar um novo código disciplinar da História, em curso. Entretanto, não podemos afirmar se este campo nasce já promovendo uma separação entre as perspectivas que veem nele um espaço de fronteira ou se ampliando a concepção que se tem do campo, delimitando um espaço dentro dele em que as fronteiras não são uma imposição, mas uma possibilidade que se pode ou não lançar mão dela, incentivando pesquisas que se baseiem em pressupostos teórico-metodológicos da Ciência Histórica, que desenvolvam uma Teoria da aprendizagem histórica referenciando uma cognição situada na própria História.

Ter a Didática da História como a disciplina que trata do campo de pesquisa sobre o ensino de História, onde o diálogo com a Pedagogia e com outras disciplinas não seja considerado imprescindível, é um aspecto que indica haver uma ruptura com os matizes e concepções que redundaram na fase de reconstrução do código disciplina de História: a pedagogização dos conteúdos de História e a busca por romper com o modelo tradicional de ensino de História.

Entretanto, é preciso que as pesquisas da Didática da História e da Educação Histórica (no Brasil) produzam um cabedal de conhecimentos que dê conta dos anseios e das demandas de pesquisas sobre o ensino de História, a fim de impedir os pesquisadores de irem buscar em outras disciplinas de fronteiras, especialmente na área das Ciências Humanas, o que o campo do ensino de História ainda não oferece, seja por não haver sido pesquisado e produzido, seja porque tem pouca produção disponível.

Retornando à questão sobre qual seria a função do ensino de História, atualmente, nos ancoramos nas análises a respeito da relação entre o ensino de História e consciência histórica realizada por Luis Fernando Cerri (2011), a partir de perguntas da ordem seguinte: Quanto haverá de passado, em nosso presente? Em que medida o futuro já estaria comprometido pelas

condições dadas pelo passado? Quando se mexe no passado mexe-se também na identidade coletiva? O passado é estável ou modifica-se? (p. 21). São perguntas que, para o autor, produzem respostas que põe na berlinda o próprio significado de produzir História e ensiná-la.

Discutindo o sentido e as motivações para se investir em produção e ensino de História e sobre as funções que o ensino de História ostentou, desde o século XIX, sempre com a finalidade de construir identidades nacionais, ao sabor dos governos que se assentavam no poder, Cerri (2011) concluiu (a partir da noção de provisoriedade das verdades históricas, do conhecimento histórico como não absoluto, onde o que foi diferente no passado pode vir a mudar novamente) que **a função da História, na atualidade, seria de evitar identidades não razoáveis.**

Cerri (2011) trabalha com a perspectiva de um encontro entre a consciência histórica de Rüsen e de Heller com a ideia de consciência de Paulo Freire, coadunada com a perspectiva da razão dialógica ou comunicativa de Jürgen Habermas. Em função disso, o autor considera que o professor de História deva desenvolver em seus processos de ensino-aprendizagem uma consciência histórica, a partir da sua própria consciência, buscando influenciar e transformar a consciência dos educandos, num processo em que a própria consciência do professor não saia da mesma forma que entrou, em função de também ser influenciado pela consciência do educando.

Tal forma de raciocinar de Cerri (2011), em conformidade com o pensamento de Rüsen, considera que o objetivo do ensino de História não seja ensinar coisas e dar conta de uma lista de conteúdos (estabelecida por outrem, no passado) mas, que o objetivo maior para ensinar História seja o intuito de **“formar a capacidade de pensar historicamente**, e, portanto, de usar as ferramentas de que a história dispõe na vida prática, no cotidiano, desde as pequenas, até as ações individuais e coletivas” (CERRI, 2011, p. 81-82, grifo nosso).

De modo que o autor questiona: “se ensinar História pode influenciar decisivamente as identidades individuais e coletivas, é possível pensar em **identidades razoáveis**, para as quais podemos direcionar nossos esforços?” (CERRI, 2011, p. 82, grifo nosso).

Baseado na questão posta por Habermas (apud CERRI, 2011, p. 82) de que sofremos a produção e reprodução de identidades não razoáveis, atualmente, e entendendo como “razoável” ou “racional” o que deriva da força do melhor argumento em discussão – mesmo que provisoriamente – o autor infere que a formação de identidades razoáveis passa obrigatoriamente pelo trabalho com a alteridade, com a consideração positiva e integracionista do outro nas relações pessoais e coletivas.

Deste modo, Cerri (2011) destaca que o ensino de História teve a função de produção e reprodução da identidade nacional (desde o século XIX até o século XXI) e que foi também um produto liberal e iluminista “marcado até hoje pelas suas origens” (CERRI, 2011, p. 105), resultando desses fatores a ideia de que a História teria a função de formar o cidadão. Entretanto, o próprio conceito de cidadão, por ser histórico, mudou, após a Segunda Guerra Mundial, segundo Laville (1999 apud CERRI, 2011, p. 106), o que salvou a História escolar da incumbência de formar o cidadão súdito, para formar o “cidadão participante”.

Embora esse processo não tenha ocorrido no Brasil, pois a experiência política (e histórica) da América Latina impediu que o ensino de História estivesse a serviço da educação para a vivência e a prática da democracia. Desse modo, o ensino de História continuou na escola a serviço da instrução nacional no período do pós-guerras mundiais (CERRI, 2011, p. 106-107).

Essa perspectiva começou a mudar com a redemocratização brasileira de 1985, embora já começassem a perder forças entre os anos 1980 e boa parte da década de 1990, como resistência à Ditadura Militar:

...foram marcados por tentativas, dos professores e intelectuais preocupados com o ensino de história, de formulação de propostas que congregassem a nova identidade a formar juntos aos alunos: nacional, mas também socialmente crítica, revisando a histórica dos vencedores e abrindo espaço para outras histórias, como a dos vencidos; tentando trazer o homem e a mulher comuns para a sala de aula e convencê-los do protagonismo essencial do povo nos processos históricos. (CERRI, 2011, p. 107).

A crise do ensino de História no Brasil teria se iniciado com fatores políticos e históricos do final do século XX, dentre os quais, o *impeachment* de Fernando Collor de Mello, a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, onde predominou o pensamento neoliberal, aliado à força da tese do “fim da História”, de Francis Fukuyama, a globalização e os efeitos da queda do socialismo como alternativa global de sociedade “constituíram o contexto da crise no ensino de história no Cone Sul” (CERRI, 2011, p. 108).

Atualmente, o nacionalismo continua tendo o seu papel no ensino de História, mas, tem sido “temperado” por outros “clamores identitários” e não se considera mais que o “bom cidadão” seja aquele que apoia o governo (CERRI, 2011, p. 109).

Para quê, ensinar História? Entra a questão de identidade, discutida por Hall e também a fragmentação das lutas que não visam mudar a estrutura social, como a “cultura de paz” e até o “Movimento dos sem terras”, exemplos dados por Fernando Cerri de luta que não muda a estrutura social, onde um quadro da pós-modernidade é marcado por identidades fluídas, conforme Hall (1999 apud CERRI, 2011, p. 108-109).

São questões que naturalmente advêm, se o ensino de História se pauta pela perspectiva da consciência histórica: Como assumir a identidade nacional, como amar o país enquanto se compreende todo o drama, desonestidades e violências presentes “até hoje”? Como amar a nação e ao mesmo tempo ser questionador e portador de dúvida e desconfiança que formam o senso crítico? Como tomar distâncias mínimas para ser capaz de contínuas análises críticas? (CERRI, 2011, p. 109-110).

Desta feita, para Cerri (2011), a nova função do ensino de História é de interesse público: prevenir a formação de identidades “não-razoáveis” e impedir que fiquemos presos num “presente contínuo”. Vejamos o que o autor afirma, sobre essa assertiva:

No que se refere à identidade social, sua função – de interesse público – é prevenir a formação de identidades não razoáveis. No que se refere à contribuição para a vida do sujeito, sua função é alargar os horizontes e permitir a ascensão de formas mais complexas de pensamento, além de preparar para a ‘autodefesa intelectual’ (essa expressão é de Noam Chomsky), ou seja, ajudar no sentido de que o cidadão não seja suscetível a manipulações que o subjuguem a interesses alheios. Além disso, deve contribuir para que os futuros cidadãos não fiquem presos no ‘presente contínuo’, que acabará por ter características entrópicas ou destrutivas para a sociedade. (CERRI, 2011, p. 112-113).

Desse modo, além de impedir que o cidadão seja suscetível a manipulações, o ensino de História deve participar do papel socializador da escola, tirando o sujeito do egocentrismo e o introduzindo na vida pública (CERRI, 2011).

É nesse contexto que visualizamos um ensino da História em relação com os direitos humanos: participando do trabalho socializador da escola, visando prevenir a sociedade das identidades não razoáveis. Mas o que seriam, detidamente, tais identidades não razoáveis? Cerri (2011) explica da seguinte forma essa questão:

Tratamos de uma razão comunicativa ou dialógica, que não é absoluta nem relativa, mas relacional, ou seja, a verdade se constitui no diálogo entre os sujeitos e nos consensos mínimos que é possível ir construindo, respeitando ao máximo as diferenças e, ao mesmo tempo, evitando as indiferenças em relação à coletividade – a coletividade é uma tarefa comum que transcende a tolerância e demanda trabalho comum: assumir a responsabilidade pelos outros como forma de construir proteção para si mesmo.

Uma identidade cegamente nacionalista – por exemplo, que vincula nação com o sangue, com a natureza, com o chão, com a etnia – ou religiosamente fundamentalista – que submete tudo a um destino sagrado apresentado por uma divindade – **não é uma identidade razoável...** também **não será razoável uma sociedade cientificista**, que tenha fé cega na ciência como resolução objetiva de todos os problemas humanos... **não é razoável uma identidade que se apropria da verdade**, pois é potencialmente autoritária ou destrutiva, já que tem por princípio que as outras identidades não são verdadeiras. (CERRI, 2011, p. 113-114, grifo nosso).

Para não dizer que não falei da identidade razoável: as identidades razoáveis seriam as “identidades que se sustentam na força de seus argumentos principais”, que não negam a

possibilidade de que eles sejam refutados em algum momento, pois “a possibilidade de que os próprios argumentos venham a ser vencidos significa que eles podem ser postos à prova, podem ser discutidos e, portanto, trata-se de uma razão sustentada no diálogo” (CERRI, 2011, p. 114).

Entendemos que uma forma de o ensino de História atuar de modo a prevenir as identidades não razoáveis seja através de um diálogo com os estudos e as discussões sobre os direitos humanos. Considerando a História escolar, uma interface com temáticas que abordem questões referentes a aspectos da luta por direitos à dignidade humana pode ocorrer numa perspectiva de transversalização do ensino dessas temáticas nas aulas de História.

Nesse sentido, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e sua proposta de trabalhar o ensino de História por meio de temas e problemas (FONSECA, 2009) ou por eixos temáticos permite que se pense em abordagens de ensino de História que siga a perspectiva de desenvolvimento de uma consciência histórica crítica, pautada na ideia de construção de uma identidade razoável, conforme a concepção de Luis Fernando Cerri (2011).

Na sequência, iremos analisar os desafios de ensinar História, atualmente, considerando autores que se debruçaram em pesquisas no campo do ensino de História, especificamente sobre a Didática da História, a Educação Histórica e o conceito de saber histórico escolar.

2.2 DESAFIOS DE ENSINAR HISTÓRIA, HOJE

O objeto de estudo do campo do ensino de história é, obviamente, o ensino de história, para os autores da perspectiva da “fronteira” entre a Pedagogia e a História escolar. Entretanto, para os pesquisadores da Didática da História é a “consciência histórica”. Essa constatação nos leva a outros questionamentos pertinentes, para que se compreenda o campo e seu objeto de estudo: O que é ensinar História, pela perspectiva da pedagogização dos conteúdos? Há uma concepção única para a “consciência histórica”? Há diferença entre ensinar História e ensinar pela perspectiva da “consciência histórica? A definição do que vem a ser “ensinar história” é atemporal? Não sendo, o que tem sido ensinar ou como se ensina a História hoje?

Para alguns pesquisadores da área, como Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Garcia (SCHMIDT; GARCIA, 2005), ensinar História é criar as condições para a formação de uma “consciência histórica” nos estudantes, através de uma redefinição do conceito de aula de História.

As autoras passam a conceber a “aula” como um “espaço de conhecimento”, em oposição a aula como um momento que ocorre num “espaço” que a força da tradição findou por criar. Desse modo, uma aula é o momento de se compartilhar experiências individuais e coletivas, onde se propõe, como estratégias ou como recursos, a realização, por exemplo, “de entrevistas, estudos de campo ou estudos do meio, que permitiriam ao aluno se apropriar do conhecimento de forma ativa e articulada com o mundo natural e social” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 298)

O ensino de História na visão de Schmidt e Garcia (2005) visa o desenvolvimento da consciência histórica crítico-genética, segundo o pensamento de Jörn Rüsen, em que, ampliando o entendimento da aula de História, abre-se novas perspectivas para o debate no campo da Didática da História (SCHMIDT e GARCIA, 2005, p. 297).

As perspectivas trazidas da Didática da História, um princípio constitutivo de ordem teórica, diz respeito à orientações sobre as condições, finalidades e objetivos do ensino de História e envolve questões como “para que serve ensinar a história?”, “por que trabalhar história na escola?” e “que significado tem a história para alunos e professores?”, conforme o pensamento de Jörn Rüsen (1987 apud SCHMIDT e GARCIA, 2005, p. 299). Para uma melhor compreensão da consciência histórica de Rüsen, uma explicação sucinta das autoras é útil para a nossa análise aqui:

Em Rüsen (1992), são quatro tipos de consciência histórica: **tradicional** (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); **exemplar** (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); **crítica** (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e **genética** (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade)” (RÜSEN, 1992 apud SCHMIDT e GARCIA, 2005, p. 303).

Schmidt e Garcia (2005) pensaram em propostas de ensino de História a partir do encontro do conceito de consciência crítica de Paulo Freire com o conceito de consciência histórica de Rüsen, pela possibilidade de transformação da realidade social, na perspectiva de ensino de História como espaço de compartilhamento de saberes. Então, baseadas em Rüsen e Paulo Freire, as autoras indicam o que professores de história devam fazer para adotar um dos princípios da Didática da História:

...pode-se afirmar que assumir o primeiro princípio da Didática da História torna necessário que professores e alunos **busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História.** Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a

qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real (SCHMIDT e GARCIA, 2005, p. 299-300, grifo nosso).

A respeito de haver ou não uma concepção única para o conceito de “consciência histórica”, é preciso fazer uma digressão a respeito da história desse conceito. Estudiosos alemães, já nos anos 70, entendiam que o objeto de pesquisa da Didática da História era a “consciência histórica”. Mas, o que vinha a ser a consciência histórica para eles? E o que diferencia ter como objeto de estudo da Didática da História a consciência histórica e não apenas o “ensino de História”? Uma resposta a essas indagações requer uma análise sobre o que vem a ser “consciência histórica” que nos ajude a compreender o que vem a ser o “ensino de História” no contexto da Didática da História.

Rafael Saddi (2012) em uma reflexão sobre a historicidade do conceito de “consciência histórica”, faz uma explanação explicativa da perspectiva que tinham os alemães e o que acarretava seus modos de definição da consciência histórica nos anos 70:

Na definição normativa da consciência histórica, ela é compreendida como um tipo de consciência correta, aquela que os homens deveriam ter. Todas as demais consciências empíricas eram julgadas a partir de sua proximidade ou distância do conceito modelo. Como dizia Pandel (1987), se na consciência de uma pessoa não se encontram os mesmos elementos da consciência histórica ‘correta’, então se imputa a ela uma ausência ou falta de consciência histórica. **Essa noção normativa da consciência histórica não permite a existência de diferentes tipos de consciência histórica, negando a pluralidade e a alteridade e tornando-se, assim, uma forma específica de consciência histórica que quer impor-se às demais consciências históricas existentes.** (SADDI, 2012, p. 214, grifos nossos).

Ou seja, a consciência histórica era tida como um crivo de medição para aferir quem tinha ou não uma consciência histórica correta e não se considerava a existência de diferentes tipos de consciência histórica. Saddi citando H. J. Pandel nos mostra um pensamento contrário à ideia de uma concepção normativa da consciência histórica:

[...] uma teoria não normativa da Consciência Histórica, que seja útil tanto para finalidades da pesquisa empírica quanto para uma pragmática didático-histórica deve, por um lado, com certeza, definir quais formas de Consciência ela aborda como Consciência Histórica; mas por outro lado, ela não pode proceder de forma normativa, no sentido de avaliar somente certas formas da Consciência Histórica como a Consciência Histórica ‘correta’ e representar todas as outras manifestações encontráveis como Consciências Históricas inexistentes ou falsas. (PANDEL, 1987, p. 53 apud SADDI, 2012, p. 214).

Foram as concepções não-normativas de consciência históricas que se tornaram hegemônicas na definição do que viria a ser consciência histórica como objeto da Didática da História. Saddi (2012) afirma que foi K. E. Jeismann o primeiro a definir o conceito de

consciência histórica como o objeto de investigação da Didática da História. Jeismann influenciou Jörn Rüsen e Klauss Bergmann. Para Jeismann (1977, p. 12 apud SADDI, 2012, p. 214), a consciência histórica é o total das diferentes ideias e atitudes diante do passado, tratando-se, portanto, da suma dos modos como os homens se relacionam com o que já ocorreu.

Nesse mesmo estudo, Rafael Saddi (2012) infere que o objeto de estudo da Didática da História não é apenas o ensino escolar de História. Logo, isso não significa que a Didática da História não se ocupe do ensino de História, como uma “didática do ensino de História”, pois o ensino de História é uma área específica da Didática da História. Por esta perspectiva, podemos deduzir que ensinar História requer um domínio do conhecimento produzido pela Didática da História.

Oldimar Cardoso (2008) considera a Didática da História como uma reflexão não apenas para a História escolar, mas para “todas as ‘elaborações da História sem forma científica’” (CARDOSO, 2008, p. 158). O autor salienta a definição de cultura histórica de Jörn Rüsen, em que este faz uma diferenciação entre consciência histórica e cultura histórica, de modo que a consciência histórica estaria a um ‘pequeno passo’ da cultura histórica, definida como a “efetiva associação da consciência histórica com a vida de uma sociedade” (RÜSEN, 2001 apud CARDOSO, 2008, p. 159).

Salientamos, com Saddi (2014), a partir de seu estudo a respeito da influência da Didática da História alemã em pesquisas sobre o ensino de História no Brasil, o fato de o conceito de “consciência histórica”, que parece uma criação de Jörn Rüsen, ser uma produção de diferentes autores. Embora seja reconhecido o mérito do historiador alemão em desenvolver o conceito de uma forma mais aprofundada. De modo que as reflexões didático-históricas de Rüsen “não poderiam ter surgido sem as contribuições de autores alemães contemporâneos: Schörken, Bergmann, Pandel e, especialmente, Jeismann.” (SADDI, 2014, p. 134-135).

Outras concepções de “consciência histórica”, especificamente de autores franceses e alemães, foram estudadas por Cardoso (2008), mostrando o caráter polissêmico do termo, indicando caminhos diversos a ser seguido pelo ensino de História pela perspectiva da “consciência histórica” como objeto de estudo e/ou de ensino.

Na leitura que o autor fez da perspectiva de autores franceses, a consciência histórica é entendida como a consciência da disciplina “História”, em que “a consciência histórica é uma consciência disciplinar, uma representação sobre essa disciplina ou sobre a forma como ela organiza simbolicamente o mundo” (CARDOSO, 2008, p. 160).

A “consciência histórica” foi concebida por Tutiaux-Guillon e Mousseau como “uma determinada representação sobre o passado”, que supõe uma ligação entre passado e presente

ou que o “presente serve de referência para compreender o passado”, sobre conceitos, acontecimentos ou sujeitos específicos desse passado, por exemplo: “a Idade Média, a Revolução Industrial, Hitler” (1998, pp. 127-133 apud CARDOSO, 2008, p. 160).

A perspectiva de consciência histórica de Charles Heimberg se aproxima desse sentido de “consciência histórica” ao sintetizar os modos de pensamento específicos da História, que são três atividades fundamentais:

a comparação — que abrange duas posturas complementares, a busca de explicações para o presente no passado ou o estudo do passado pelo que ele tem de particular e diferente —, **a periodização** — que permite estabelecer sucessões e rupturas — e **a distinção entre a História e seus usos** — por meio da memória ou considerando a presença da História nas obras e nos meios de comunicação. (HEIMBERG, 2002, p. 41 apud CARDOSO, 2008, p. 160, grifo nosso).

Outras definições de consciência histórica discutidas e analisadas por Oldimar Cardoso (2008), incluem a concepção de Jörn Rüsen. Cardoso afirma que um segundo conceito expresso por “consciência histórica” define o entendimento da inserção social de um indivíduo ou de um grupo na História de sua sociedade. Esse conceito aproxima-se do que a bibliografia sobre Didática da História também chama de memória, de memória coletiva ou de identidade (CARDOSO, 2008, p. 160).

O autor se ancora em Henri Moniot que define “identidade” como sinônimo de “consciência” e de “memória coletiva”. Para Moniot (1993, p. 77 apud CARDOSO, 2008, p. 160-161), a identidade se constitui das histórias contadas por um indivíduo ou por uma comunidade e que são retocadas, corrigidas, reprimidas, desmentidas e analisadas pelos historiadores.

Cardoso (2008) ainda identificou a “Consciência histórica” representando a consciência da temporalidade histórica. Segundo o autor, esse conceito define a capacidade humana de se situar no tempo, não enquanto grandeza física, mas conforme ele foi historicamente concebido desde a Modernidade.

Nesse sentido ontogênico, a origem da consciência histórica estaria imersa no processo de aquisição da linguagem, em que, para falar, os indivíduos aprendem palavras que expressam o tempo — ontem, rápido, frequentemente – e por meio delas moldam um conceito de tempo próprio de sua cultura. Dessa forma, esse conceito de tempo não é “lógico”, mas “histórico”, pois é o tempo “socialmente produzido”, “das inovações técnicas, da dinâmica das organizações, da formação de normas”, onde o significado da palavra “rápido”, por exemplo, “pode variar de uma cultura para outra” (CARDOSO, 2008, p. 161).

Quanto ao conceito de consciência histórica de Rüsen, Cardoso (2008) destaca que as formas de conhecimento histórico, incluindo as da Ciência Histórica, são um modo particular de um processo genérico e elementar do pensamento humano, o que permitiu a Jörn Rüsen definir a consciência histórica como o fundamento da Ciência da História, que embasa esta ciência num processo externo a qualquer concepção particular da História, vinculada a determinada cultura (CARDOSO, 2008, p. 161).

O autor ainda indica um quinto sentido para a consciência histórica, que teria a possibilidade de desfazer a sinédoque contida na palavra “história”, em línguas (português e francês) que confunde os “acontecimentos” (res gestas) com a narrativa desses (*historiam rerum gestarum*). (CARDOSO, 2008, p. 160-161). Desta forma, a consciência histórica teria o sentido de narrativa histórica.

Essa concepção de consciência histórica se aproxima do sentido definido por Jörn Rüsen (2001), que a entende como sendo “...a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (p. 57).

Retornando às questões formuladas no início desse tópico, o ensino de História não seria o ensino da consciência histórica (independente das concepções que se tenha desse termo) embora tenha que se ater a ela, considerando as mudanças ocorridas no campo do ensino de História, em que a concepção de ensino de História não se restringe apenas a uma História escolar, mas, leva em consideração a vida prática no ensino de História.

Para compreender melhor este aspecto da relação ensino de História e a consciência histórica, recorreremos ao trabalho do historiador Ronaldo Cardoso Alves (2011) e suas reflexões sobre a aproximação da Didática da História com a Educação Histórica. Procurando respostas para a pergunta “Para que ensinar História”, o autor considerou que a Didática da História alemã nasceu em um contexto de pós perspectiva de ensino de História ideológica e inaugurou uma ruptura com o paradigma tradicional de ensino de História, estabelecendo novo objetivo de ensinar História: uma “autorreflexão pública”:

...essas vertentes partiram da premissa da necessidade de construir parâmetros claros que respondam à pragmática pergunta que rotineiramente se apresenta no cotidiano intra e extraescolar: afinal, para que serve a História? **Tal pergunta, por si só, já revela a necessidade de transformar a realidade instrumental ideológica da História em um instrumento de autorreflexão pública** que permita às pessoas e aos grupos da sociedade construir identidade e se colocar autonomamente diante dos problemas de orientação temporal (im)postos pelo cotidiano. (ALVES, R., 2011, p. 21, grifo nosso).

Em outro trabalho, sobre o encontro epistemológico da Didática da História na Alemanha com a “Educação histórica inglesa”, Ronaldo Alves (2013) afirmou que esse encontro entre os estudos oriundos da Filosofia da História alemã (na qual está inserida a Didática da História) e o trabalho empírico-epistemológico dos pesquisadores da Educação Histórica anglo-saxã, proporcionou uma série de benefícios para a pesquisa em Ensino de História no Brasil. Segundo o autor, o encontro foi “fornecedor de um repertório teórico-metodológico” que possibilitou a qualificação das pesquisas de Ensino de História no Brasil. (ALVES, R., 2013, p. 49; 61).

A percepção de diferenças em museus de um país da chamada “cortina de ferro” da Europa, que retratavam o antigo domínio soviético com muito didatismo, mas com pouco didatismo a respeito da dominação nazista, alertou Ronaldo Alves (2013) de que haveria algo de ideológico no modo de tratar o passado.

Numa situação posterior, mas semelhante, no Brasil, o autor teve a percepção da diferença de se tratar os conteúdos históricos de maneiras distintas, a partir de sua experiência como professor de uma escola particular e de escolas públicas:

Em ambos os casos existia, de maneira geral, a compreensão por parte dos alunos de que a escravidão foi um processo terrível para indígenas, africanos e seus descendentes e teve implicações fundamentais no processo histórico brasileiro. No entanto, ao solicitar aos alunos que refletissem a respeito da relação desse conteúdo histórico com o contexto histórico brasileiro contemporâneo, algo interessante ocorreu: nos dois espaços a questão da escravidão foi relacionada à discussão em torno da adoção de cotas raciais por universidades públicas no Brasil. **Enquanto boa parte dos alunos da sala de aula da escola privada criticava tal política**, utilizando como justificativa uma matéria jornalística oriunda da revista semanal de maior circulação do país (que tecia críticas ferozes à adoção dessa prática), **a maior parte dos alunos da sala de aula da escola pública, defendia a medida**, dizendo que a desigualdade social vivenciada em seu cotidiano por si só já a justificava.” (ALVES, R., 2013, p. 51, grifos nossos).

O que chamou a atenção de Ronaldo Alves (2013) foi **a relação distinta sobre o mesmo assunto com a vida prática**, posto que, apesar de ambos terem partido do mesmo conteúdo histórico, estabeleceram relações utilizando diferentes aspectos de seus cotidianos para justificarem sua argumentação. Assim, o autor inferiu que a experiência humana trazida à memória na aula de História foi interpretada a partir dos interesses de cada grupo em gerar respostas às questões de seu contexto vital.

Desse modo, Ronaldo Alves (2013) indica haver uma relação dos conteúdos históricos com a perspectiva de se trabalhar a consciência histórica em sala de aula:

Esses exemplos mostram a importância da reflexão histórica para a vida prática. A relação entre o conteúdo histórico estudado, as fontes utilizadas para justificativa dos posicionamentos, as propostas de orientação e os aspectos identitários constituídos

revelam aspectos importantes referentes à construção da consciência histórica na contemporaneidade. Situações como essas se reproduzem diariamente em aulas de História, em museus, filmes, novelas, matérias jornalísticas ou mesmo na conversa com os pais, avós ou amigos, e constituem fonte importante de reflexão acerca da necessidade de mobilização do pensamento histórico para a orientação humana. (p. 51).

Ronaldo Alves (2013) explica, com a exemplificação das aulas em escolas particulares e públicas, o que seria o pensar historicamente e o que seria a consciência histórica, destacando que as pessoas cotidianamente se utilizam da rememoração de acontecimentos do passado individual ou coletivo com vistas a comprovar ou rejeitar ideias, justificar posicionamentos, criar concepções. O autor afirma que a “relação entre os feitos da trajetória humana no tempo e as diferentes formas com as quais esse percurso foi contado, transmitido e retransmitido ao longo das gerações constitui a base do pensar historicamente.” (p. 51).

Quando o autor afirma que as pessoas se utilizam de rememoração de acontecimentos, palpita como ocorre a construção de uma consciência histórica e procura explicar como ela funciona. De modo que **através da consciência histórica, as pessoas comprovam ou rejeitam ideias, justifica posicionamentos e cria concepções das coisas.**

A pergunta que fazemos é quanto aos “conteúdos” ensinados em sala de aula, de que forma percebemos o quanto eles influenciam nessa construção de uma consciência histórica e no pensar historicamente, conseqüentemente? Este é um caminho para se entender o que tem sido ensinar História.

Podemos inferir que enquanto a Didática da História se encarrega de compreender a consciência histórica, por pensar o ensino de História de uma maneira mais abrangente, a Educação Histórica, como uma subdisciplina da Didática da História, se encarrega de entender de que modo as pessoas constroem uma consciência histórica a partir da História escolar, porque se dedica ao estudo da cognição histórica.

Isso posto, algumas indagações pertinentes à análise que fazemos aqui surgem: O que diferencia a Didática da História da chamada “Educação Histórica”? A Educação Histórica estaria mais próxima da História escolar, dos aspectos relacionados à aprendizagem do que da prática de ensino de História? Embora a Didática da História não se dedique apenas às questões do ensino, seu foco está na aprendizagem histórica?

A Educação Histórica é resultado de questionamentos das formas hegemônicas¹⁷ de abordagem da aprendizagem de História, feito por estudiosos ingleses na década de 1970

¹⁷ O termo “formas hegemônicas” é usado em referência a uma definição de Willian Barom, baseado em estudos de Elza Nadai sobre o conceito de “ensino tradicional” (BAROM, 2014, p. 18). Ver: BAROM, Willian C. C. Os micro campos da Didática da História: A teoria da História de Jörn Rüsen, pesquisas acadêmicas e o ensino da história. Revista de Teoria da História Ano 6, Número 12, Dez/2014, Goiânia, Universidade Federal de Goiás.

(Barca, 2001; Saddi, 2011; Santos, R., 2012; Barom, 2014; Miranda e Magalhães Júnior, 2014; Pina, 2016). Caracteriza-se por problematizar concepções de aprendizagem histórica baseadas em teorias psicológicas da aprendizagem, buscando encontrar interfaces para desenvolver investigações com base na epistemologia do conhecimento histórico.

Em termos metodológicos, as pesquisas fundamentadas nos pressupostos da Educação Histórica investigam aspectos do ensino de História se utilizando de abordagens variadas de processos de ensino-aprendizagem, diversificando as problemáticas apresentadas e lançando mão de diversos instrumentos de pesquisa sobre a cognição histórica.

Para compreendermos o que é ensinar História, hoje, pela perspectiva da Educação Histórica, podemos tomar emprestada uma análise realizada por Rita de Cássia Santos (2012), em um estudo sobre o conceito de passado e sua significância histórica para professores de História.

Rita de Cássia Santos (2012), ao pesquisar os “conceitos de segunda ordem”, desenvolvidos a partir dos anos 1970, pela Educação Histórica inglesa, destaca que eles são um poderoso instrumento de compreensão da disciplina de História. Segundo a autora, os conceitos de segunda ordem, a **evidência, a explicação e a significância histórica**, proporcionam a compreensão da organização do conhecimento histórico e, por conseguinte, a compreensão dos conceitos substantivos da disciplina, sendo, portanto, “instrumentos intelectuais imprescindíveis para o processo de aprendizagem” (SANTOS, R., 2012, p. 763).

A partir do conceito de “significância histórica”, Rita de Cássia Santos (2012) concebe o ensino de História como uma interpretação do presente:

Ao atribuímos Significância a um acontecimento particular passado, fazemos uma escolha em que está implícito um julgamento, estabelecemos a sua relação com outros fatos e conosco e, por fim procuramos interpretar a sua importância para o presente. Isto porque, segundo Chaves “a História é sempre uma interpretação do presente, pois o interesse no passado é contextualizar e compreender o presente através dos vestígios e relatos do passado (CHAVES, 2006, p. 13). (SANTOS, R., 2012, p. 764).

Com Maria Auxiliadora Schmidt, Rita de Cássia Santos (2012) mostra que, para ensinar a pensar historicamente, é necessário situar a aprendizagem histórica na epistemologia da História:

Para dialogar com o passado e pensar historicamente é necessário saber usar as ferramentas que os historiadores utilizam para recriá-lo. Segundo Schmidt (2010) isto significa dizer que é **preciso saber encontrar e selecionar os fatos que são importantes para explicar o presente, conseguir organizar os fatos numa perspectiva temporal, mostrando como eles se sucedem, como fatos diferentes acontecem ao mesmo tempo no mesmo lugar e em lugares diferentes, como e por que ocorrem as mudanças, as permanências, as rupturas, aprender a ler, questionar e interpretar os documentos que ‘falam’ sobre esses fatos e construir**

as próprias explicações sobre as relações entre o passado e o presente, a história de outros povos, outras pessoas, e a sua própria história. Isso constitui uma aprendizagem histórica situada na epistemologia da História. (SANTOS, R., 2012, p. 766, grifo nosso).

Essa concepção de ensino de História da Educação Histórica, pela perspectiva da cognição histórica, converge para a concepção de ensino de História já defendida por Margarida Dias de Oliveira (2003), quando da elaboração de sua tese de doutorado “*O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História*”¹⁸, no tocante aos professores de História terem a capacidade de elaboração de seus próprios programas, invertendo a lógica que preside a educação brasileira “de uma elaboração de programas formulada de fora da área de conhecimento do professor [...] fora do conhecimento histórico.” (OLIVEIRA, M., 2003, p. 33).

Margarida Dias de Oliveira (2003) questionou a ausência da discussão nos Cursos de Graduação em História no Brasil e nas pesquisas produzidas sobre o ensino de História a respeito de parâmetros que norteiam o ensino de História. Esse questionamento, segundo a autora, traria luz sobre a produção do conhecimento histórico escolar.

Assim sendo, na sequência desse debate sobre o ensino de História atual e em concordância com a autora, faremos uma discussão sobre o saber histórico escolar, um conceito utilizado como sinônimo de um conhecimento produzido pelo saber docente e uma concretização da escola como espaço de criação de uma História escolar.

Buscamos compreender que vem a ser o saber histórico escolar a partir de autores que empregaram o conceito em suas pesquisas ou se debruçaram sobre ele com a intenção de aperfeiçoá-lo, ampliando a concepção dele para a ideia de uma operação historiográfica escolar.

Dialogamos com Ana Maria Monteiro (2002) que considera o saber histórico escolar uma mobilização de saberes produzidos em um processo de mediação didática realizada pelos professores de história; com Margarida Dias Oliveira (2003), que faz uma crítica ao modo como se compreende o saber histórico escolar, defendendo a aprendizagem da História como um direito ao passado; e com Fernando Penna (2013), que reelaborou o conceito de saber histórico escolar, ampliando-o para uma perspectiva de uma operação historiográfica escolar, pensando o ensino de História como uma elaboração de uma historiografia escolar.

O saber histórico escolar foi pensado por Monteiro (2002) a partir do processo de transposição didática de Yves Chevallard, o qual a autora entende numa perspectiva de

¹⁸ OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História*. Tese (Doutorado em História), Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

mediação didática, em que a mediação é compreendida não como uma intermediação que relaciona coisas, mas como um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, com senso de dialogia (p. 87).

Monteiro (2002) define o saber histórico escolar como um saber que designa um conhecimento com configuração própria, que embora recorra ao saber acadêmico, é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo transposição didática e mediações entre o conhecimento histórico e o conhecimento do cotidiano (p. 7).

A autora fundamenta as bases teóricas para a composição do conceito de *saber histórico escolar*, iniciando pela demarcação do ensino de História como um campo de saber independente do conhecimento histórico produzido na academia, embora tendo esse saber acadêmico como legitimador do conhecimento escolar. Além disso, considera que o ensino de História, que chama de “História escolar”, tem a dimensão axiológica como uma questão central e essa dimensão se expressa na seleção cultural dos conteúdos a serem ensinados e na forma como eles são apresentados:

Articulados entre si, cronologicamente, a um antes e a um após, e/ou a partir de questões, **dão origem a explicações que se configuram narrativas que expressam versões dentro de diferentes perspectivas**, e que resultam de opções, posicionamentos sobre o que é importante ensinar às novas gerações, e insere os fatos dentro de contextos que lhe dão sentido. (MONTEIRO, 2002, p. 103, grifo nosso).

A partir de Monteiro (2002), entendemos que, por não seguir um modelo pré-definido, geral ou estrutural que oriente a mediação didática, é o professor de História que atribui sentido à História escolar. De modo que essa História escolar é reinventada em cada aula, no contexto de situações de ensino específicas, onde interagem as características do professor, dos alunos e da instituição escolar, “características essas que criam um campo de onde emerge a disciplina escolar” (MONTEIRO, 2002, p. 103-104).

Através do saber histórico escolar, pela perspectiva de Monteiro (2002), o professor realiza uma “interpelação” didática, posto que para atribuir sentido ao que planeja ensinar e recorra ao saber acadêmico, dialogando com as diferentes escolas e matrizes teóricas, com o intuito de buscar subsídios que lhe permitam produzir versões coerentes com seus pontos de vista e que tenham uma base de legitimidade dentro do campo da História (ALLIEU, 1995, p. 152 apud MONTEIRO, 2002, p. 101).

Destacamos alguns “usos da História” que Monteiro (2002) relaciona, por considerarmos pertinente para a nossa análise nos próximos tópicos dessa seção, no que concerne ao que se objetiva alcançar ao se trabalhar com questões sensíveis: a História alimenta as identidades com as representações; a História serve para legitimar as boas causas e as ordens

estabelecidas; e a História serve **para denunciar perversidades**, que o passado pode contribuir para um conhecimento mais realista do presente a partir do reconhecimento de raízes e origens históricas (Monteiro, 2002, p. 105, grifo nosso).

O que podemos inferir da perspectiva de saber histórico escolar por Ana Maria Monteiro (2002), em termos de possibilidades que a história escolar encerra, é que a “história ensinada” alimenta a memória coletiva, a contrapelo, compondo memórias de grupos e coletividades que possam resistir e se opor às dominações políticas, o que faz com que a sua maior contribuição seja a de fornecer “um instrumental para análise crítica”, cuja forma de aplicação se constitua de analogias que visam dá sentido às situações estudadas, estabelecendo uma relação passado/presente de forma significativa (Monteiro, 2002, p. 108).

Um aspecto a destacar é que o saber histórico escolar é posto em prática através do emprego de analogias. Monteiro (2002) viu em suas observações de aulas de professores de história um exemplo “claro” do diálogo entre o “saber acadêmico” quando recontextualizado no processo de “mediação didática” e o “conhecimento escolar”, que se origina desse diálogo. O exemplo dado pela autora pode nos esclarecer melhor como se dá na prática o emprego desse saber produzido pelo professor, em um processo de ensino/aprendizagem:

Há a definição de um saber a ensinar (decidido no âmbito da noosfera): que são as “relações sociais escravistas”; O saber a ensinar vai sendo transformado em “saber ensinado” (pelas decisões tomadas pelos professores que escolhem alternativas que julgam mais apropriadas para o seu ensino (optaram pelo construtivismo, pela construção do conceito); São definidas situações de aprendizagem (com o objetivo de identificar características, diferenças e semelhanças); Tal processo está referenciado ao processo de produção do conhecimento, é realizado descontextualizado das questões específicas da pesquisa e de seus pesquisadores. **É recontextualizado para atender objetivos educacionais** de formação da cidadania daqueles alunos; São dessincronizados e programados de acordo com suas necessidades, interesses e características culturais. (Monteiro, 2002, p. 139, grifo nosso).

Margarida Dias de Oliveira (2003) questiona se o “saber escolar”, seria uma vulgarização do “saber acadêmico”, conforme sinaliza Monteiro (2002), ou se seria outro saber com independência total em relação ao acadêmico, ou se seria uma determinação dos poderes governamentais. Para a autora, essa questão diz respeito à formação de professores, que deveriam ser os responsáveis para fazer o seu próprio programa do ensino. Margarida Dias de Oliveira (2003) também questiona a dicotomia em que se coloca o “saber acadêmico” e “saber da escola”, como se correspondessem ao saber “científico” e ao saber “oficial” (p. 89).

Margarida Dias de Oliveira (2003) fez objeção sobre a desconexão entre a formação teórica e as metodologias utilizadas em sala de aula, por considerar ser necessário mais reflexão sobre “por que” se ensinar História, apontando a necessidade de um debate a respeito da

produção do conhecimento histórico e da produção do conhecimento histórico escolar. A autora também defendeu o direito ao passado, em oposição a uma ideia de utilidade prática da História, decorrente da perspectiva de ser o saber histórico escolar um saber oficial, determinado por programas educacionais de governos:

O que é direito do aluno (cidadão) em processo formativo – referenciais essenciais para apreensão do conhecimento histórico que garantam, ao final da educação básica, a possibilidade de ler o seu mundo, ou seja, ser capaz de, a partir de informações que recebe todos os dias, interpretar sua sociedade e, a partir dessa análise, atuar de forma consciente, posicionando-se e, até mesmo, se eximindo de posicionar-se. (OLIVEIRA, M., 2003, p. 250).

Encontramos em Fernando de Araújo Penna (2013) uma perspectiva de saber histórico escolar mais elaborada, alargando a perspectiva de constituição de um campo de ensino da História como um campo de produção de saberes sistematizados. Penna (2013) defende que o ensino de História seria uma espécie de operação historiográfica que produz conhecimento histórico. O autor usa o conceito amplo de historiografia de Paul Ricoeur, a partir do conceito de *operação historiográfica* de Michael de Certeau, que seria, para Penna (2013), o fundamento de uma historiografia escolar:

O filósofo francês não adota nenhuma das duas definições já mencionadas, nem a mais abrangente nem a mais restrita, acompanhando **Certeau ao empregar o termo historiografia para designar a própria operação em que consiste o conhecimento histórico empreendido em ação: a operação historiográfica.** (PENNA, 2013, p. 86, grifo nosso).

Penna (2013) mostra como Paul Ricoeur contribuiu para a ampliação do conceito de operação historiográfica, destacando a estrutura triádica criada por Ricoeur para o referido conceito, constituída pela “fase documental” (que vai da declaração das testemunhas oculares à constituição de arquivos, cuja função é de “prova documental”), pela “fase explicativa/compreensiva” (que é a que concerne aos usos do conector “porque” em resposta a “por que”, a fim de definir como as coisas se passaram de determinada maneira e não de outra) e, por fim, pela “fase representativa” (onde se coloca numa escrita o discurso levado ao conhecimento dos leitores da História).

Por mais que a fase de explicação/compreensão seja desafiadora para o historiador, Ricoeur considera a fase terceira (da escrita) a plena intenção historiadora, onde se representa o passado “tal como se produziu” pelo sentido que o historiador deu a esse “tal como” (RICOEUR, 2007, pp. 146-147 apud PENNA, 2013, p. 87). De modo que a operação historiográfica (em Ricoeur) é do começo ao fim uma escrita, posto que se escreva sobre os

relatos e as demais fontes e a fase final resulte em um livro de história. Mas, quem é o destinatário dos livros de História e qual é a função social do conhecimento histórico?

Vemos que o termo *historiografia*, em Ricoeur, designaria mais do que o livro escrito de História:

O termo historiografia, portanto, designaria não apenas os livros ou os artigos escritos pelo historiador e dados a ler a todo o público culto que a eles tem acesso, mas **a operação em que consiste o conhecimento histórico empreendido em ação**, inclusive a produção deste conhecimento, que começa no arquivo, atravessa o processo de explicação/compreensão e termina com a redação do livro de história. Produção esta que é escrita do início ao fim: o historiador é retirado do mundo da ação pelo arquivo e retorna a ele com a publicação do seu livro. (PENNA, 2013, p. 90, grifo nosso).

Percebemos a intenção de Penna (2013) ao enfatizar a mudança no conceito de Michael de Certeau por Paul Ricoeur: o autor tenciona demonstrar como o saber histórico escolar concebido por ele é análogo à operação historiográfica definida por Ricoeur.

Para Penna (2013), o saber histórico escolar é uma forma de operação historiográfica que pode ser realizada em sala de aula. Mas, para entendermos como se processa essa operação historiográfica escolar, temos que entender a operação historiográfica conforme Ricoeur. Então, vejamos como Penna (2013), ao citar Ricoeur, intenciona mostrar que a operação historiográfica é uma escrita em todas as fases de sua produção:

Uma tese constante deste livro é que a história é uma escrita, de uma ponta a outra: dos arquivos aos textos de historiadores, escritos, publicados, dados a ler. O selo da escrita é, assim, transferido da primeira à terceira fase, de uma primeira inscrição a uma última. Os documentos tinham o seu leitor, o historiador “de mangas arregaçadas”. **O livro de história tem seus leitores, potencialmente quem quer que saiba ler**, na verdade o público esclarecido. Caindo assim no espaço público, o livro de história, coroamento do “fazer história”, **reconduz o seu autor ao cerne do “fazer a história”**. Arrancado do mundo da ação pelo arquivo, o historiador reinsere-se nele ao inscrever seu texto no mundo dos seus leitores. (RICOEUR, 2007, p. 247 apud PENNA, 2013, p. 91, grifos nossos).

Após expor que Ricoeur considera que a historiografia é escrita para seus pares (os historiadores), Penna (2013) tenciona direcionar a análise para sua tese, sugerindo que o conhecimento produzido na escola é uma operação historiográfica, ou uma historiografia escolar, destinada ao público leitor e não somente aos historiadores.

O autor prossegue seu raciocínio de construção da ideia de uma historiografia escolar (pela perspectiva de uma operação historiográfica) como uma historiografia caracterizada por ser uma produção do conhecimento histórico que extrapola a fase de produção e de recepção pelo público erudito:

Ricoeur, assim como Certeau, adota uma definição do conceito de historiografia que o articula com a operação em que consiste o conhecimento histórico empreendido em ação. **É interessante notar que Ricoeur não limita a historiografia, a princípio, apenas à produção do conhecimento histórico, mas a uma dinâmica mais ampla que parece extrapolar a sua produção e recepção pela própria academia e incluir todas as instâncias permeadas por este conhecimento.** A expressão conhecimento histórico empreendido em ação parece remeter para aquilo que Chevallard chamou da vida dos saberes na sociedade, que inclui a função social deste conhecimento. **Como pensar o conhecimento histórico empreendido em ação sem pensar seu impacto sobre a própria sociedade** na qual está inserido? (PENNA, 2013, p. 92, grifo nosso).

A partir dessa exposição, Penna (2013) fundamenta a ideia de um saber histórico escolar como sendo uma operação historiográfica em sala de aula:

Esta concepção de epistemologia como o estudo que se restringe apenas às instâncias e as operações de produção do conhecimento **precisa ser problematizada e substituída por outra que inclua as outras instâncias nas quais o conhecimento também está em ação, como os lugares sociais nos quais este conhecimento é transposto, ensinado e utilizado.** Esta perspectiva epistemológica mais abrangente permite que interpretemos a definição de historiografia proposta por Ricoeur como o conhecimento histórico empreendido em ação **para além do conhecimento histórico produzido na academia, incluindo o conhecimento histórico produzido para ser ensinado na escola,** aquele que é efetivamente ensinado e aquele que é apropriado de diferentes maneiras pelos alunos. (PENNA, 2013, p. 92-93, grifos nossos).

Ou seja, a perspectiva de um conhecimento histórico em ação corrobora para a ideia de que o conhecimento histórico produzido na escola seja uma continuidade das fases de uma operação historiográfica que começara na academia e, ao ser apropriada de “diferentes maneiras” pelos estudantes, não tenha um fim pré-determinado, pois se torna um campo de possibilidades, através de um saber histórico escolar conforme a perspectiva de Penna (2013). Posto que estará sempre produzindo interpretações históricas pelos que se apropriarem desse método, desde que a História assim seja ensinada: como uma produção historiográfica em sala de aula ou para além da sala de aula.

Para fundamentar a ideia de uma historiografia escolar, Penna (2013) busca embasamento também na concepção de transposição didáticas de Chevallard, que fala de quatro grandes problemáticas relativas ao saber: a sua produção, a sua transposição, o seu ensino e o sua utilização. Para o autor, a perspectiva epistemológica criticada por Chevallard dedica-se quase exclusivamente à produção dos saberes, ignorando as outras problemáticas: “Não se pode pensar a produção dos saberes, sem considerar suas outras dimensões: **a transposição, o ensino e a utilização**” (PENNA, 2013, p. 96, grifo nosso)

Desse modo, Penna (2013) considera a “noosfera”, da transposição didática de Chevallard, como um espaço onde se iniciaria a operação historiográfica do professor:

A noosfera é o centro operacional do processo de transposição didática, que iniciará um novo fluxo de saber em resposta ao desequilíbrio entre o sistema de ensino e a

sociedade em geral. É nesta instância que se produz o conflito entre o sistema e seu entorno e ali se encontra um lugar privilegiado de sua expressão. A noosfera desempenha um papel de isolamento entre o sistema de ensino *stricto sensu* e seu entorno societal, garantindo, dentro dos limites possíveis, a autonomia do funcionamento didático [...] A noosfera, com este objetivo, vai proceder a uma seleção de elementos do saber sábio, designados para serem ensinados, e estes serão então submetidos ao trabalho de transposição (PENNA, 2013, p. 108).

Na sequência, veremos como Penna (2013) conclui sua fundamentação teórica e concebe o ensino de História como historiografia, entendendo como *historiografia* a ampliação do conceito de *operação historiográfica* de Certeau por Ricoeur.

Penna (2013) parte do seguinte problema de pesquisa: “A explicação histórica no ensino de história escolar **não tem os mesmos objetivos e não segue as mesmas regras** do conhecimento histórico produzido na academia” (p. 110, grifo nosso). O autor, ao considerar o saber histórico diferente do saber acadêmico, apenas no que concerne aos objetivos, buscou resolver o problema sobre a bifurcação entre saber acadêmico e saber escolar, criticada por Margarida Dias Oliveira (2003):

Falávamos... na principal bifurcação que divide o campo do conhecimento histórico entre o acadêmico e o escolar, mas isso implica que haja um campo de conhecimento comum e dentro dele registros diferentes de acordo com seu lugar de produção. Esta ideia já projeta uma nova luz sobre o problema de pesquisa enfrentado: **a explicação histórica no ensino de história escolar de fato não tem os mesmos objetivos e não segue as mesmas regras do conhecimento produzido na academia, pois ela opera em outro regime ainda que dentro do campo do conhecimento histórico.** (PENNA, 2013, p. 110, grifo nosso).

Ou seja, a bifurcação de outrora se desfaz porque para o autor, a operação historiográfica escolar nada mais é do que uma continuidade das fases da operação historiográfica propriamente dita, iniciada na academia. Já que não há ruptura do processo de produção historiográfica, pelo saber histórico escolar, não pode haver a divisão “saber acadêmico” versus o “saber escolar”. Ambos são partes de um mesmo processo de produção da historiografia que não se encerra com a escrita do livro, mas, pode continuar nas operações que os estudantes possam fazer em sala de aula, sob a mediação do professor.

Penna (2013) contou com a ajuda do conceito de *intencionalidade histórica*, de Paul Ricoeur: “Mas como um campo de conhecimento pode incluir regimes tão diferentes sem perder a sua unidade? O conceito de intencionalidade do conhecimento histórico pode nos ajudar a formular uma resposta a este respeito” (PENNA, 2013, p. 110). Vejamos como o autor formula uma explicação da importância da *intencionalidade histórica*:

Paul Ricoeur pensou a intencionalidade do conhecimento histórico como a característica definidora desta forma de conhecimento, o que impede que ela se perca (deixe de ser histórica) ao dialogar com outras formas de conhecimento. Ela pode ser definida como a pretensão do conhecimento histórico se estabelecer como

‘construções que constituem reconstruções do curso passado dos acontecimentos’. **Este compromisso com uma verdade histórica está presente em todas as formas do conhecimento histórico**, em todos os seus regimes por mais diferentes que eles possam ser. **Assim como a intencionalidade histórica é a característica distintiva do conhecimento histórico acadêmico e que o impede de se dissolver ao se articular com outras disciplinas no caso de pesquisas interdisciplinares, é esta mesma intencionalidade que permanece central na história escolar e todas as outras manifestações do conhecimento histórico.** O que diferencia a história das outras disciplinas escolares é o seu compromisso com uma representação verdadeira do passado, caso contrário o que a diferenciaria, por exemplo, da literatura, que trabalha com representações ficcionais?” (PENNA, 2013, p. 110-111, grifos nossos).

De modo que o conceito de saber histórico escolar, para Penna (2013), é o resultado de toda essa operação de embasamento teórico a partir de Michael de Certeau, Paul Ricoeur e Ana Maria Monteiro.

O conceito de historiografia, definido por Certeau e Ricoeur, é considerado por Penna (2013) que se refira não apenas à escrita da história *stricto sensu*, mas às diferentes operações em que consiste o conhecimento histórico empreendido em ação. Embora Certeau e Ricoeur tenham trabalhado o conceito de historiografia com o intuito de discutir apenas a dimensão de produção deste conhecimento histórico na academia, se o conceito de epistemologia como foi proposto por Chevallard for ampliado para englobar as outras dimensões da vida social dos saberes, o conceito de historiografia pode recobrir um campo mais vasto onde este conhecimento histórico está empreendido em ação, notadamente, como um conhecimento histórico escolar.

Para o nosso objetivo de elaboração de uma proposta didática para o ensino/aprendizagem da “Revolta da Chibata” como tema sensível, consideramos os aspectos da concepção de saber histórico escolar tanto de Ana Maria Monteiro quanto de Fernando Penna que nos serviram de referência para pensarmos em possibilidades de se organizar abordagens didáticas sensíveis sobre o tema.

O saber histórico escolar, conforme Monteiro (2002) o definiu, nos auxiliou na composição de uma proposição didática pela possibilidade de mobilização de saberes diversos (“plurais”), a fim de tornar significativo o ensino da História. Principalmente porque possibilita um diálogo com uma perspectiva de ensino que transversalize com os direitos humanos (posto que nossa proposta didática, ao final desse trabalho, faz uma discussão da violência física como um motivo para a luta pela dignidade humana) e com o ECA, através da discussão a respeito da punição exemplar, um prática social concebida por uma cultura da punição.

De modo que nos importou, da concepção de saber histórico escolar de Monteiro (2002), a perspectiva de trabalhar com analogias históricas, fazendo conexões com o tempo presente com temáticas dos direitos humanos, em especial, com os temas relacionados à artigos do ECA

que se reportam ao direito à dignidade humana. Os usos da História em sala de aula defendidos pela autora também foram proveitosos do ponto de vista de um ensino da História por questões sensíveis: usar a História como combate à perversidade e como uma perspectiva de influenciar – com as representações sociais que as versões das diversas narrativas históricas trazem – as construções de identidades.

Essa perspectiva dialoga com aquilo que Theodor Adorno (1995) defendeu como modo de evitar que tentativas de genocídio como a que ocorreu em Auschwitz, se repita: planejando uma educação que se oponha à barbárie e implementando uma proposta de socialização secundária, influenciando na formação de uma consciência contra a opressão e a indiferença diante da dor do outro.

Interessou-nos, da concepção de saber histórico escolar compreendida por Fernando Penna (2013), a ideia de uma historiografia escolar, em que o processo de ensino/aprendizagem ocorra através de operações historiográficas cuja finalidade seja a de possibilitar uma reescrita da História. Seja a partir de narrativas historiográficas, mediante as operações de seleção de temas, seja através de fontes históricas diretas, pela análise das fontes em sala de aula, desde que redunde numa conseqüente produção de narrativas pelos estudantes, sobre os acontecimentos históricos estudados.

Enquanto com o saber histórico escolar segundo Monteiro (2002) é possível promover abordagens didáticas com o uso de narrativas históricas de matrizes historiográficas diversas, com a historiografia escolar de Penna (2013) é aberta a possibilidade de se lançar mão de narrativas e de fontes históricas diversas, pensando nas fontes da “Revolta da Chibata”, como textos de leis, manifestos, jornais da época, fotografias, charges e desenhos.

2.3 RELAÇÃO ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS

Para compreender qual a relação entre o ensino de História e os direitos humanos, é preciso se ater, primeiro, na definição do que vem a ser os direitos humanos e nas concepções distintas que os estudiosos têm deles, para em seguida buscar apontar o que aproxima o ensino de História dos direitos humanos.

Um conceito de direitos humanos que podemos citar para iniciar as discussões sobre o que vem ser esses direitos e sobre as questões que foram suscitadas desde a promulgação da

Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, é da socióloga e militante dos direitos humanos, Maria Victória de Mesquita Benevides (2000):

direitos considerados fundamentais a todos os seres humanos, sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, classe social, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral. (Benevides, 2000, n. p.).

Essa concepção de direitos humanos é uma síntese do que esses direitos abarcam atualmente: direitos civis e políticos, direitos sociais e econômicos, direitos culturais. De maneira mais geral, não se afasta da definição sucinta dada por Marconi Pequeno (2016), que conceitua os direitos humanos como a um “conjunto de valores, princípios e normas que permitem a uma pessoa afirmar sua condição humana e viver plenamente sua existência” (PEQUENO, 2016, p. 139).

Pequeno (2016) considera a “dignidade” como um dos substratos dos direitos humanos, por ser essencial para garantir a liberdade e a autonomia do sujeito e uma condição necessária para a afirmação da nossa humanidade. O autor aponta como uma das finalidades dos direitos humanos assegurar o exercício da liberdade, a proteção e a preservação da existência e da dignidade humana.

Apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos ter sido proclamada em 1948, foi a Conferência de Viena de 1993 que consagrou os direitos humanos como tema global, reafirmando, por consenso, a universalidade (a qual ‘não admite dúvidas’), a indivisibilidade e a onipresença dos direitos humanos, na medida em que permeia todas as áreas da atividade humana (BENEVIDES, 1994, p. 182).

Das questões polêmicas da Conferência de Viena, Benevides (1994) destaca o questionamento no campo doutrinário, sobre as gerações de direitos humanos, face à afirmação de sua indivisibilidade; a possível oposição entre a universalidade dos direitos humanos e a afirmação do “direito à cultura”, decorrente de uma visão eventualmente distorcida do “relativismo cultural”; e a possível oposição entre a universalidade dos direitos humanos e a soberania de cada Estado, com ênfase no caso brasileiro de violação de direitos humanos ¹⁹ (p. 182).

¹⁹ Benevides (1994, p. 185-186) se refere à situação brasileira na época em que a Conferência de Viena (1993) ocorreu, nos dando informações da época da reabertura política de casos de violação de direitos humanos: segundo a autora, foi bem conhecida a reação “irada” das autoridades brasileiras – e, em casos semelhantes, das do Cone Sul – às denúncias de violações de direitos humanos durante o regime militar. A partir da lenta e gradual abertura, em que o Brasil foi constantemente denunciado – e investigado – sobre a ‘lista de horrores’, desde o massacre de Carandirú ao dos Ianomâmis, passando pelas crianças em situação de rua e o trabalho escravo em minas e latifúndios, sem falar das devastações em florestas hídricas Cf.: BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. **Os direitos humanos como valor universal**. Lua Nova, São Paulo, CEDEC, n. 34, 1994.

Antes de analisarmos as questões referentes às oposições entre universalidade dos direitos humanos e o direito à cultura e entre universalidade dos direitos humanos e a soberania dos Estados, que faremos ao longo dessa seção, nos ateremos à questão da doutrina das gerações dos direitos humanos. Vejamos como Benevides (1994) as resume:

...é bem conhecida a classificação das três gerações de direitos humanos, historicamente situadas, e que, de certa forma, corresponderiam àqueles ideais de igualdade, liberdade e fraternidade. A primeira geração envolvendo os direitos civis e políticos e as liberdades individuais, fruto da longa marcha das idéias liberais, teria sua inserção histórica marcada pelas conquistas da ‘democracia americana’. A segunda geração, correspondente aos direitos econômicos e sociais, basicamente vinculados ao mundo do trabalho, estaria associada às lutas socialistas na Europa, e sempre referidas ao ideal de igualdade. A terceira geração, entendida como o conjunto de direitos decorrentes do ideal da fraternidade e da solidariedade [...] corresponde ao direito à autodeterminação e passou a incluir, mais recentemente, o direito ao desenvolvimento, o direito à paz e, como lembra Lindgren, o direito ao meio ambiente saudável, ao usufruto dos bens qualificados como ‘patrimônio comum da humanidade’ – como os fundos oceânicos, por exemplo (p. 113). (p. 182-183).

A autora registra o posicionamento contrário a respeito da doutrina das gerações de direitos humanos, de autores que a questionam por considerarem-na “historicamente incorreta e juridicamente infundada”, em razão dessa divisão tender a atomizar os direitos, necessariamente complementares e em constante interação (BENEVIDES, 1994, p. 183).

Benevides (1994) justifica a sua posição favorável a doutrina das gerações afirmando que apesar de não ter como discordar dos autores que defendem a complementariedade e interdependência dos direitos, sua concordância não invalida a doutrina das gerações, posto que esta não implique numa analogia completa com as gerações biológicas, que nascem, crescem e morrem, dando origem a outro ciclo. Isto porque, as gerações de direitos humanos

representam momentos históricos que não são nem estanques nem extintos, mas complementares e incorporados (como na classificação das etapas históricas da cidadania, no ensaio clássico de Marshall: direitos civis, no século 18, direitos políticos no século 19 e direitos sociais no século 20” (BENEVIDES, 1994, p. 183, grifo nosso).

Outra argumentação da autora em favor da doutrina das gerações de direitos humanos significar não se opor à complementariedade e interdependência dos direitos é a exemplificação do direito à vida, que no seu modo de ver, não pode ser classificado no mesmo nível dos demais direitos, por se tratar de um direitos primordial, do qual todos os outros derivam (BENEVIDES, 1994, p. 183).

Segundo Benevides (1994), o direito primordial “vida” põe os demais direitos como “meios” que são acrescentados ao princípio do direito à vida, exigindo que esta seja garantida

com o mínimo de dignidade, mostrando que a polêmica sobre a doutrina das gerações não atinge o cerne da questão da indivisibilidade dos direitos humanos (BENEVIDES, 1994, p. 184).

Evidentemente, os direitos humanos não nasceram no ano de 1948, quando foram proclamados pelos povos das Nações Unidas como um “ideal comum”²⁰, muito menos quando foram consagrados como um tema global, na Conferência de Viena, em 1993. Como uma construção histórica, os direitos humanos foram se constituindo ao longo do tempo e ampliando seu leque aos diversos segmentos dos grupos e sociedades humanas, ao longo de pelo menos duzentos anos de luta por direitos em diversas partes do mundo.

A fim de entender como os direitos humanos foram gestados, Lynn Hunt (2009), em seu trabalho “A invenção dos direitos humanos”, fez uma genealogia dos direitos gestados numa fase inicial da contemporaneidade, desde o ocaso da Antigo Regime, no período chamado por Eric Hobsbawm de “Era das Revoluções”²¹, a partir das Declarações de direitos inglesa, francesa e americana.

Hunt (2009) identificou os primórdios do emprego do termo “direito humano”, ainda no século XVIII, por Rousseau, através dos romances epistolares de meados do século XVIII, como “Júlia”, de 1761, e por Voltaire, em alusão à concepção de direitos que as pessoas teriam por “compaixão natural” e pela empatia pelo outro, que deveria impedir de sofrer torturas e crueldade, por pensar diferente, estabelecendo o que pode ser o início de uma concepção do “direito humano” como um direito natural.

Segundo Hunt (2009), embora com o romance “Júlia” circulasse o termo “direitos humanos”, o tema principal do livro eram amor, paixão e virtude. Entretanto, é através de uma identificação extremamente intensa com os personagens dos romances epistolares que se experimentava uma empatia e a percepção de igualdade para além das fronteiras de classe, sexo e nação.

Esses romances escritos no século XVIII teriam sido responsáveis por uma mudança na mentalidade que serviu de preparação do terreno para a aceitação da igualdade de direitos na contemporaneidade, através de empatia e compaixão pelos outros, vistos como iguais. Hunt (2009) explica porque o romance promove a ideia de “igualdade” entre as pessoas, independentemente de ser nobre ou plebeu:

Pela sua própria forma, portanto, o romance epistolar era capaz de demonstrar que a individualidade dependia de qualidades de ‘interioridade’ (ter um âmago), pois os personagens expressam seus sentimentos íntimos nas suas cartas. Além disso, o romance epistolar mostrava que todos os indivíduos tinham essa interioridade (muitos

²⁰ Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, preâmbulo.

²¹ HOBBSAWM, Eric J. A Era das Revoluções: 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

dos personagens escrevem) e, conseqüentemente, que todos os indivíduos eram de certo modo iguais, porque todos eram semelhantes por possuir essa interioridade. A troca de cartas torna a criada Pamela, por exemplo, antes um modelo de individualidade e autonomia orgulhosa que um estereótipo dos oprimidos. Como Pamela, Clarissa e Júlia passam a representar a própria individualidade. Os leitores se tornam mais conscientes da capacidade que existe em si próprio e em todos os outros indivíduos. (HUNT, 2009, p. 48).

A referência ao termo “direito humano” empregada por Voltaire ocorreu em decorrência de um caso de injustiça praticada pela Corte de Justiça da França, em que o senhor “Jean de Calas”, pai de um rapaz protestante huguenote que se convertera ao catolicismo, foi acusado da morte do próprio filho (junto com os demais membros da família) e condenado à tortura (para entregar os supostos cúmplices) e à morte. Voltaire defendeu a família do acusado (influenciando na decisão que inocentou a todos os familiares de Jean de Calas) e publicou um panfleto e um livro baseados no caso. De acordo com Hunt (2009), o mais famoso foi o “Tratado sobre a intolerância”, no qual Voltaire usou pela primeira vez a expressão “direito humano”. Segundo a autora,

o ponto principal de seu argumento era que a intolerância não podia ser um direito humano (ele não propunha o argumento positivo de que a liberdade de religião era um direito humano). Voltaire não protestou inicialmente nem contra a tortura, nem contra o suplício da roda. O que o enfureceu foi o fanatismo religioso que ele concluiu ter motivado a polícia e os juizes: ‘É impossível ver como, seguindo esse princípio [o direito humano], um homem pode dizer a outro, 'acredite no que eu acredito e no que você não pode acreditar, senão vai morrer'. É assim que eles falam em Portugal, Espanha e Goa [países infames pelas suas inquisições]’. (HUNT, 2009, p. 73-74).

O indício de que Voltaire se referia a um direito à dignidade da pessoa – a partir do direito à liberdade de pensamento – e não ao direito à liberdade religiosa, pode ser inferido em função de Voltaire não se referir à liberdade de religião como a um direito positivo. Embora o enfurecimento de Voltaire tenha se dado pelo fanatismo religioso, sua postura de combate à tortura e às crueldades das sentenças de suplícios e de mortes nos anos subsequentes à publicação do livro e do panfleto sobre o caso de Jean de Calas, mostram que para Voltaire a intolerância impedia que o outro pensasse diferente e justificava arbitrariamente sua morte.

Entendemos que o filósofo iluminista empregou o termo referindo-se a um direito que impediria uma pessoa de ter sua dignidade atingida através de um julgamento arbitrário, sem que uma investigação de provas fosse realizada. Voltaire se reportou ao “direito humano”, talvez conferindo ao termo o sentido de “liberdade de pensamento ou de crença”, antes de escrever um artigo sobre a “Tortura” no seu “Dicionário filosófico”, de 1764. Nesta obra, Voltaire condena as práticas francesas consideradas por ele “incivilizadas”, cruéis e atroz (HUNT, 2009, p. 75).

Uma síntese dessa questão realizada por Lynn Hunt (2009) mostra que o termo adquiriu sentido mais amplo, relacionado à crueldade e à tortura, com o passar dos anos, principalmente através de Cesare Beccaria, que considerou a pena de morte e os tormentos e a crueldade como perniciosos para a sociedade e instrumentos de fanatismo:

Entretanto, como mostra o exemplo de Voltaire, a elite educada, e até muitos dos principais reformadores, não compreendeu imediatamente a conexão entre a linguagem nascente dos direitos e a tortura e o castigo cruel. Voltaire escarneceu do malogro da justiça no caso Calas, mas não objetou originalmente ao fato de que o velho fora torturado ou supliciado na roda. Se a compaixão natural leva todo mundo a detestar a crueldade da tortura judicial, como Voltaire disse mais tarde, por que isso não era óbvio antes da década de 1760, nem mesmo para ele? Evidentemente, antolhos de algum tipo haviam atuado para inibir a operação da empatia antes desse período. (HUNT, 2009, p. 81-82).

Ainda segundo Hunt (2009), com o questionamento dos reformadores legais do iluminismo, como Beccaria e Voltaire, ocorreu uma reviravolta de atitudes ao longo de muitas décadas, e a descoberta de um sentimento de companheirismo foi parte dessa mudança de mentalidade. Entretanto, uma outra parte da mudança (além da empatia com o condenado pela justiça) se deu através da noção de indivíduo ou “pessoa autônoma”, que redundou num novo interesse pelo corpo humano e no surgimento da própria sensibilidade, além da privacidade. Se o corpo humano era sagrado, antes, dentro de uma ordem religiosa, em que os corpos individuais podiam ser mutilados ou torturados para o bem comum

o corpo se tornou sagrado por si próprio numa ordem secular que se baseava na autonomia e inviolabilidade dos indivíduos. Esse desenvolvimento ocorre em duas partes. Os corpos ganharam um valor mais positivo quando se tornaram mais separados, mais senhores de si mesmos e mais individualizados durante o desenrolar do século XVIII, enquanto as violações dos corpos provocavam mais e mais reações negativas. (HUNT, 2009, p. 82).

Para Hunt (2009), as mudanças provocadas por uma nova cultura do corpo, ou sacralização do corpo individual, e o desenvolvimento da sensibilidade e da privacidade, foram uma maneira de se rejeitar, culturalmente, os espetáculos deprimentes causados pelas penas de crueldade que se aplicava aos condenados, como os suplícios, martírios e penas de morte (Hunt, 2009, p. 83-84).

Essa perspectiva é semelhante à que teve Michael Foucault (1999), em “Vigiar e Punir”, a qual chamou de época da “sobriedade punitiva”, em que a punição não é mais dirigida ao corpo, mas sim à alma, em referência ao desaparecimento dos suplícios, no final do século XVIII e início do século XIX, quando a supressão do espetáculo punitivo tornou a punição velada, restrita a penas físicas (prisão, reclusão) e a penas incorpóreas (as multas):

...qual é a sua importância, comparando-o às grandes transformações institucionais, com códigos explícitos e gerais, com regras unificadas de procedimento; o júri adotado quase em toda parte, a definição do caráter essencialmente corretivo da pena, e essa tendência que vem se acentuando sempre mais desde o século XIX a modular os castigos segundo os indivíduos culpados? [...] um fato é certo: em algumas dezenas de anos, desapareceu o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo. Desapareceu o corpo como alvo principal da repressão penal.

[...] A punição vai-se tornando, pois, a parte mais velada do processo penal, provocando várias conseqüências: deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata; sua eficácia é atribuída à sua fatalidade não à sua intensidade visível; a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro; a mecânica exemplar da punição muda as engrenagens. Por essa razão, **a justiça não mais assume publicamente a parte de violência que está ligada a seu exercício.** (FOLCAULT, 1999, p. 12; 13, grifo nosso).

De modo que Hunt (2009) compreendeu a genealogia dos direitos humanos baseada em declarações de direitos gestadas ainda no século XVIII. Sua análise histórica ateuve-se a partir da concepção de verdades “autoevidente” contida na “*Declaração da Independência dos Estados Unidos*”, de 1776, em referência aos direitos à vida, à liberdade e a busca da felicidade, com a pressuposição de que “todos os homens são criados iguais” (p. 13).

Hunt (2009) também se deteve em fatos relacionados à concepções, ações e atitudes de dois iluministas franceses inspiradores da “*Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*” (1789), e de um italiano – Rousseau, Voltaire e Cesare Beccaria, respectivamente –, referentes à obras publicadas por estes, que poderiam ser vistas como uma espécie de proveniência dos direitos humanos, constituindo uma mudança de mentalidade a partir do estímulo da empatia e sensibilidade pelo outro, a partir da noção de igualdade entre seres humanos de estratos sociais distintos (Rousseau), opondo-se à tortura e às crueldade das penalidades dos juízes franceses (Voltaire) e contra a tradição jurídica pautada nas penas e castigos, invocando a razão e o sentimento (Beccaria).

De modo que a forma de fazer justiça se transformou a partir da mudanças provocadas por uma nova cultura do corpo (ou sacralização do corpo individual) e pelo desenvolvimento da sensibilidade como uma maneira de se rejeitar, culturalmente, os espetáculos deprimentes causados pelas penas de crueldade que se aplicavam aos condenados (HUNT, 2009).

A “justiça vingadora”, que era posta em prática através de penalidade com ritos de crueldade, com a intensão de expurgar moralmente a sociedade das maldades cometidas pelos criminosos – ou supostos criminosos –, foi substituída, por uma justiça criminal democrática. A substituição ocorreu, em grande parte, em função da sacralização do corpo humano, não mais no sentido religioso, em que os corpos poderiam ser torturados e mutilados pelo bem comum. O corpo se tornou sagrado por si próprio, conforme Hunt (2009), numa ordem secular que se baseava na autonomia e inviolabilidade dos indivíduos. Os corpos ganharam um valor positivo

quando se tornaram mais separados e senhores de si mesmos, durante o século XVIII, “enquanto as violações dos corpos provocavam mais e mais reações negativas” (p. 82).

Antes da Justiça abolir os “*ritos sacrificai*”, as dores do corpo tinham propósitos religiosos e políticos de redenção e reparação da comunidade, cujo objetivo era restaurar a ordem moral, política e religiosa. Como o corpo não pertencia mais à comunidade, o indivíduo já não podia ser sacrificado para o bem da comunidade (HUNT, 2009).

Na esteira das mudanças provocadas na Justiça pela abolição de torturas e outras crueldades penais, e a partir das concessões de direitos à liberdade religiosa, política a grupos sociais e pessoas do sexo masculino, vieram uma sucessão de reivindicações por direitos: homens negros livres, mulheres, escravizados, trabalhadores, todos ganhos na perspectiva de direitos individuais.

Embora tendo arrefecido em alguns momentos do século XIX, os direitos humanos continuaram a ganhar terreno no século XX, resultando numa Declaração Universal de Direitos Humanos, após duas grandes guerras mundiais e tentativas de estabelecimento de “Paz Mundial” através de Tratados políticos, no ano de 1948.

O desafio após sua proclamação, foi conciliar as perspectivas distintas sobre os direitos humanos, as decorrentes divergências políticas entre nacionalistas, comunistas, socialistas, liberais e democratas, além das violações desses direitos em função da existência ainda da tortura e de atos bárbaros provocados por intolerância de grupos e sociedades com pensamentos e práticas sociais a favor de uma justiça vingadora e bárbara (HUNT, 2009).

A noção de direitos humanos trouxe uma “sucessão de gêmeos malignos”, segundo Lynn Hunt (2009), referindo-se ao estímulo de novas e fanáticas “ideologias da diferença”. De acordo com a autora, alguns novos modos de ganhar compreensão empática abriram o caminho para um “sensacionalismo da violência” (HUNT, 2009, p. 214). Em razão disso, os direitos humanos são o único baluarte que partilhamos comumente contra “esses males”, embora ainda se deva aperfeiçoar continuamente a versão dos direitos humanos do século XVIII,

para se assegurar que o ‘Humanos’ na Declaração Universal dos Direitos Humanos elimine todas as ambiguidades do ‘homem’ nos ‘direitos do homem’. A cascata de direitos continua, embora sempre com um grande conflito sobre como ela deve fluir: o direito de uma mulher a escolher *versus* o direito de um feto a viver, o direito de morrer com dignidade *versus* o direito absoluto à vida, os direitos dos inválidos, os direitos dos homossexuais, os direitos das crianças, os direitos dos animais — os argumentos não terminaram, nem vão terminar. (HUNT, 2009, p. 215).

A “cascata de direitos” a qual a autora se refere nos levou a uma série de direitos que culminaram na Proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e que

não para de fomentar demandas por direitos novos: direitos sociais e de grupos minoritários e discriminados socialmente.

Fazendo uma análise dos direitos humanos atualmente, José Augusto Alves ²² (2012) discutiu aspectos relacionados a problemas referentes a um descrédito dos direitos humanos advindo de radicalismo nas lutas pelos direitos humanos, em “*É preciso salvar os direitos humanos*”, um artigo a respeito da negligência das democracias com os direitos humanos nas últimas décadas, desde os anos 2000, levando à aplicação de ações e operações arbitrárias, em que o uso da violência arbitrária é justificada como meio para se proteger as democracias.

Sua crítica também se estende a uma “esquerda” que, diferentemente da “esquerda libertária”, se propõe ser a vanguarda da pós-modernidade, cujas propostas culturalistas se chocam com os direitos fundamentais e inerentes de todos os seres humanos, “na prática, por causa da munição que suas posições, esperadamente construtivas para certos grupos em certas áreas, fornecem a violadores contumazes, em outras.” (ALVES, J., 2012, p. 56-57).

Vejamos como José Alves (2012) faz críticas aos grupos de esquerda, radicais, que requerem direitos de minorias que os Estados não podem cumprir:

O problema, agora, é o excesso. Estando os direitos humanos da Declaração Universal de 1948 amplamente reconhecidos e regulados, uma parte dos militantes autoproclamados de esquerda continua a usar os direitos como base para tudo, ainda que para isso seja necessário distorcê-los. Propõe, em nome dos direitos de minorias, uma gama de obrigações particularizadas que quase nenhum Estado tem condições de cumprir. Define práticas de denúncias e incremento de penas para alguns crimes, desacompanhadas de medidas que ataquem as causas profundas e assegurem consistência no campo social. Estende conceitos contemporâneos a obras, episódios e contextos em que se tornam absurdos. Associa-se às forças tradicionalistas mais reacionárias de grupos específicos no contexto do anti-imperialismo. Faz vista grossa para práticas tradicionais atentatórias aos direitos humanos porque inerentes às respectivas etnias. Em resumo: por conta do “direito à diferença”, substitui a política universalista abrangente por campanhas em prol de objetivos etnoculturais enquadradas naquilo que Badiou denomina ‘logomaquia dos direitos humanos’ (Badiou, 2009, p.143). A satisfação dos ‘culturalistas’, de qualquer forma, é impossível, na medida em que novas comunidades de identificação com novas diferenças são incessantemente criadas, outras susceptibilidades afloram, os crimes e violações continuam, e múltiplas exigências se agregam continuamente (p. 58-59).

Atualmente, os direitos humanos são discutidos por autores como o próprio José Alves (1998, 2012), Panikkar (2004) e Boaventura de Souza Santos (1997), numa perspectiva multicultural. Esses trabalhos de análise e reflexão sobre os direitos humanos, a partir da

²² José Augusto Lindgren Alves é diplomata de carreira. Até o início do ano de 2018 atuou como Secretário-Executivo do Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos (IPPDH) do Mercosul. Tem mais de 30 anos dedicados aos direitos humanos e seu sistema internacional. “Eleito na qualidade de perito independente, desde 2002 é também membro do Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial (CERD), órgão de tratado das Nações Unidas que se reúne regularmente em Genebra.”. Texto disponível em: <http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoa/jose-augusto-lindgren-alves>. Acesso em 08/10/2018.

universalidade e indivisibilidades desses direitos, e da adesão dos países, desde 1948, sem que houvesse um consenso a respeito deles, demonstraram que a Declaração Universal dos Direitos Humanos não se iniciou de todo “universal”, embora fosse o único instrumento dos direitos humanos que se autoproclamasse “universal”.

Em um estudo sobre os direitos humanos, na pós-modernidade, escrito na década de 1990, José Augusto Alves (1998), defendeu o caráter universalista dos direitos humanos, numa perspectiva multicultural, alegando que as questões referentes às discordâncias de seu pretenso universalismo, de caráter ocidental, foi dirimida pela Conferência dos Direitos Humanos de Viena, em 1993, enfatizando que os problemas e críticas à Declaração dos Direitos Humanos são outros. A ameaça ao universalismo da Carta de 1948, a qual o autor chama de “anti-universalismo”, é o grande problema enfrentado para a efetivação dos direitos na atualidade (ALVES, J., 1998).

Nessa perspectiva, faria sentido questionar os direitos humanos em sua fase inicial de implantação, posto que a maioria dos países hoje membros da Organização das Nações Unidas (ONU), não participaram da confecção do texto da Declaração de 1948 (ALVES, J., 1998; SANTOS, B., 1997).

Por se tratar de um período polarizado entre potências socialistas e capitalistas, seria mais pertinente se pensar em questionar o não universalismo da carta, dado a falta de consenso da mesma, fator que não impediu que houvesse adesão à Declaração dos Direitos Humanos, mesmo havendo discordâncias de ambas as partes socialista – em relação ao direito à propriedade – e capitalista – quanto aos direitos econômicos (ALVES, J., 1998).

José Alves (1998) destacou que, embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos tenha codificado as esperanças de todos os oprimidos, proporcionado as bases legislativas para as lutas pela liberdade, modificado o sistema “westfaliano” das relações internacionais (que tinha como atores exclusivos os Estados soberanos), conferido à pessoa física a qualidade de sujeito de direito, lançado os alicerces de uma nova e profusa disciplina jurídica (o Direito Internacional dos Direitos Humanos) e descartado o critério da reciprocidade em favor de obrigações “*erga omnes*”, nenhuma dessas conquistas se verificaram sem controvérsias e lutas.

Isto porque nem mesmo os Estados redatores da Declaração de 1948 se dispuseram seriamente a cumpri-la desde o primeiro momento, conforme se evidenciou nas resistências à outorga de natureza obrigatória aos direitos nelas definidos (ALVES, J., 1998). Entretanto, os acordos ocorreram mediante um processo de tempo, através de tentativas de convencimento:

Em contraste com dos dois anos e meio transcorridos para a negociação e proclamação da Declaração, os dois principais tratados de direitos humanos – o Pacto Internacional

sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais –, de caráter compulsório para os respectivos Estados-partes, também negociados desde 1946, levaram vinte anos para ser aprovados na ONU (em 1966) e trinta para entrar em vigor no âmbito internacional (1976, ano em que obtiveram o número de ratificações necessárias). Até hoje não receberam adesão de todos os países. (ALVES, J., 1998, p. 1).

José Alves (1998) evidenciou um fato surpreendente sobre proclamação da Declaração dos Direitos Humanos, de 1948: com configuração de manifesto meramente recomendatório, uma simples peça de “*soft law*”²³, o documento conseguiu repercussão tão generalizada, quando era politicamente válido questionar sua universalidade.

Para o autor, era mais paradoxal a situação que se encontrava a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1998 do que em 1948, em função de outras ameaças aos direitos humanos, novas ou que se apresentavam como novas, posto que tais ameaças eram sentidas desde a Guerra Fria, além de serem mais difíceis de combater. Isso porque esses fatores novos, contrários aos direitos humanos, são “insidiosos e efetivos” e estão embutidos nos efeitos colaterais da globalização econômica e no anti-universalismo pós-moderno do mundo contemporâneo (ALVES, J., 1998).

As críticas pós-modernas aos direitos humanos ocorreram em função de suas ideias terem incentivado as lutas por descolonização no século XX. Entretanto, quanto às críticas dos países ex-colônias de nações europeias, são infundadas, para José Alves (1998), pois estes recorreram à Declaração dos Direitos Humanos para consecução de seus próprios objetivos internacionais, como na luta pela erradicação do *apartheid* e em defesa da causa palestina.

Assim, essas críticas perderam a consistência, na medida em estes países “ex-colônias” foram aderindo, mesmo que de maneira seletiva (porque voluntariamente), a outros instrumentos internacionais baseados na Declaração dos Direitos Humanos, como os dois Pactos Internacionais e as grandes convenções de direitos humanos, que “são instrumentos jurídicos obrigatórios (*hard law*), que exigem ratificação e prevêm monitoramento.” (ALVES, J., 1998, p. 3).

A respeito da aceitação da universalidade dos direitos humanos pelas populações não-ocidentais, a observação da quantidade de Organizações Não Governamentais afro-asiáticas que acompanham as deliberações da Comissão dos Direitos Humanos das Nações Unidas, suas atuações em foros paralelos das conferências internacionais e as denúncias de violações nesses países encaminhadas para o Secretariado da Alta Comissária para os Direitos Humanos, em

²³ “*Soft law*” são normas sem força vinculativa, não obrigatórias. O principal instrumento de afirmação dos valores dos novos Estados e de seu direito ao desenvolvimento, as resoluções da Assembleia Geral da ONU, encarnam a mutação do costume internacional e são exemplo do novo fenômeno da *soft law*.

Genebra, mostra o grau de absorção da noção de direitos humanos por essas populações (ALVES, J., 1998).

Como demonstração de que um caráter universal dos direitos humanos vai sendo construído em um processo de tempo, através de discussões, acertos e procura por consensos, podemos apontar o passo dado na Conferência de Viena, em 1993, para a universalização dos direitos humanos:

O passo mais significativo - ainda que não 'definitivo' - no caminho da universalização formal da Declaração de 1948 foi dado na Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada em Viena, em junho de 1993. Maior conclave internacional jamais reunido até então para tratar da matéria, congregando representantes de todas as grandes culturas, religiões e sistemas socio-políticos, com delegações de todos os países (mais de 170) de um mundo já praticamente sem colônias, **a Conferência de Viena adotou por consenso** - portanto, sem votação e sem reservas - **seu documento final: a Declaração e Programa de Ação de Viena. Este afirma, sem ambigüidades, no Artigo 1º: 'A natureza universal desses direitos e liberdades não admite dúvidas.'** (ALVES, J., 1998, p. 3-4, grifos nossos).

Em defesa da universalidade dos direitos humanos, pelo argumento da indivisibilidade desses direitos, José Alves (1998) explica que os Direitos Humanos não vão contra a cultura dos países, em função do consenso alcançado na Conferência de Viena, que exigiu longas e difíceis negociações. Não havendo imposições de parte a parte vencedoras, o documento final da referida Conferência, a "Declaração e Programa de Ação de Viena", não se propôs violar o âmago de qualquer cultura, como assinala o Artigo 5º do documento, ao afirmar a interdependência e indivisibilidade de todos os direitos humanos. Desse modo, as

particularidades nacionais e regionais devem ser levadas em consideração, assim como os diversos contextos históricos, culturais e religiosos, mas é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, independentemente de seus sistemas políticos, econômicos e culturais (ALVES, J., 1998, p. 4).

As consequências positivas em relação aos países asiáticos e aos países socialistas, na época em que a Conferência de Viena ocorreu, após as negociações, acima referidas, embora tenha soado insuficiente para militantes maximalistas ²⁴ e incongruente para quem não participou das negociações, indicaram uma adesão à pretensão universalista da Declaração dos Direitos Humanos, pela maioria dos Estados que antes rejeitavam essa perspectiva para a Carta de 1948 (ALVES, J., 1998).

O argumento baseado para essa assertiva é o fato de os governos afro-asiáticos e socialistas não terem mais recorrido ao argumento da ocidentalidade dos direitos humanos, posto que, quando foram pressionados por alegações de violações, procuraram refutá-las

²⁴ Termo usado em alusão aos militantes do bolchevismo. (ALVES, J., 1998, p. 4).

usando outros argumentos e não o apego a tradições culturais: “justificam-nas pragmaticamente à luz de dificuldades internas, ou, mais construtivamente, reconhecem os problemas existentes, descrevendo os esforços empreendidos para resolvê-los” (ALVES, J., 1998, p. 4).

José Augusto Alves (1998) afirma que o descrédito do conceito de direitos humanos como direitos universais não se dá mais pela visão das doutrinas jurídicas, nem da política em sentido estrito. As ameaças à Declaração de 1948 se encontrava, quando o autor escreveu, em outras esferas, “potencialmente mais nefastas, porque envoltas por iniciativas ‘racionalistas’ no campo econômico e argumentações filosóficas ‘emancipatórias’ bem-intencionadas.” (p. 4).

Ainda de acordo com esse autor, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é uma herança iluminista, da modernidade, que se propunha racional, secular, democrática e universalista, produto de uma sociedade em que a razão era atributo da natureza humana, que visava emancipar o “Homem”²⁵ da subjugação política e social a que ele se auto submetia (pelo desconhecimento da verdade) e intencionava derrubar o absolutismo despótico, a fim de alcançar, através do Direito, o progresso e a liberdade (ALVES, J., 1998, p. 8).

Nessa perspectiva, atualmente, os direitos humanos vivem a incongruência de buscar pôr em prática os ideais de uma sociedade moderna, em um contexto de um mundo da pós-modernidade, em que a auto identificação privilegia o aspecto comunitário, em oposição ao “nacional” (por ser inconsistente) e à comunidade internacional (por ser utópica) em contradição com os particularismos de cada um. Desse modo, o local se sobrepõe ao geral, e os interesses se particularizam (ALVES, J., 1998).

Na esteira da análise de José Alves (1998), o teólogo Raymundo Panikkar (2004), um filósofo engajado na promoção do diálogo hindu-cristão, ao analisar o caráter ocidental dos Direitos Humanos, pelo método da hermenêutica diatópica, a partir de elementos da cultura indiana que entram em conflito com alguns aspectos da Declaração dos Direitos Humanos, defendeu uma universalidade relativa dos direitos humanos, entendendo a universalidade como um constructo a ser obtido mediante o estabelecimento de diálogos e interações entre as culturas do mundo, visando constituir consensos entre as nações que fazem parte da ONU.

Panikkar (2004) procurou demonstrar, em um “escrutínio intercultural”, a necessidade de minimizar o caráter antropocêntrico da Declaração dos Direitos Humanos, em função dela se chocar com as visões de mundo teocêntricas e cosmocêntricas de países não-ocidentais. Propôs, através do conceito de homeomorfismo, uma solução para o dilema da aceitação da universalidade dos Direitos Humanos, sob o risco de anuência com uma recolonização.

²⁵ O termo é empregado pelo autor, porque foi pensando numa perspectiva “moderna”, por isso não se emprega as palavras “humanos” ou “homens e mulheres”, entendemos.

A proposta seria a elaboração de uma Declaração com uma visão “*cosmoteândrica*” da realidade, a partir de equivalentes homeomórficos do conceito de direitos humanos, com as culturas não-ocidentais, na qual “o Divino, o Humano e o Cósmico” estariam integrados em um todo mais ou menos harmônico, “segundo o desempenho de nossos direitos verdadeiramente humanos” (PANIKKAR, 2004, p. 238).

O autor exemplifica a aplicação da hermenêutica diatópica (em que a partir do *topos* de uma cultura, se compreende os constructos de outra) pela noção de Deus e de “*Brâman*”²⁶, afirmando que as duas noções não são análogas nem equívocas, são homeomórficas porque desempenham um certo tipo de função respectivamente correspondente nas duas tradições diferentes onde estão vivas (PANIKKAR, 2004, p. 209, nota de rodapé, nº 5).

Deste modo, “*Brâman*”, um elemento da cultura hindu, seria o equivalente homeomórfico de “Deus”, das culturas cristãs. Um exemplo de Raymundo Panikkar (2004) é bastante elucidativo sobre o equivalente homeomórfico:

Dessa forma, não buscamos transliterar os direitos humanos para outras linguagens culturais, nem devemos procurar simples analogias; tentamos, ao invés disso, buscar o equivalente homeomórfico. **Se, por exemplo, os direitos humanos forem considerados como base para exercer e respeitar a dignidade humana, devemos investigar como outra cultura consegue atender a uma necessidade equivalente** – o que só pode ser feito uma vez que tenha sido construídas bases comuns (uma linguagem mutuamente compreensível) entre as duas culturas. Ou, talvez, devemos questionar como a ideia de uma ordem social e política justa pode ser formulada no âmbito de uma determinada cultura, e investigar se o conceito de Direitos Humanos é particularmente adequado para expressá-la. (PANIKKAR, 2004, p. 209-210, grifo nosso).

Panikkar (2004), a partir da compreensão dos pressupostos históricos (a noção dos direitos humanos derivar da concepção de direitos oriunda das reivindicações de direitos na Inglaterra, na Revolução Francesa e na Declaração de Direitos da Revolução Americana), filosóficos (a natureza universal comum a todos os povos, a dignidade do indivíduo e ordem social democrática) e teológicos (de base cristã) em que estão baseadas a noção de direitos humanos, como conceito, realiza reflexões interculturais que levam ao *locus* da questão de ser os direitos humanos ocidental ou não.

O que o autor afirma dos direitos humanos numa analogia com uma janela, nos ajuda a compreender a necessidade de um equivalente homeomórfico para se traduzir os direitos humanos, a ponto de gerar compreensões sobre eles, e poder constituir consensos que resulte num caráter universalizante desses direitos:

²⁶ Entendemos no sentido de “Absoluto”.

[...] os direitos humanos são uma janela através da qual uma cultura determinada concebe uma ordem humana justa para seus indivíduos, mas os que vivem naquela cultura não enxergam a janela; para isso, precisam da ajuda de outra cultura, que, por sua vez, enxerga através de outra janela. Eu creio que a paisagem humana vista através de uma janela é, a um só tempo, semelhante e diferente da visão de outra. Se for o caso, deveríamos estilhaçar a janela e transformar os diversos portais em uma única abertura, com o conseqüente risco de colapso estrutural, **ou deveríamos antes ampliar os pontos de vista tanto quanto possível, e acima de tudo, tornar as pessoas cientes de que existe, e deve existir, uma pluralidade de janelas?** (PANIKKAR, 2004, p. 209, grifo nosso).

Esse é um raciocínio que caminha para uma perspectiva multicultural dos direitos humanos, ampliando os pontos de vista tanto quanto possível: uma pluralidade de janelas. Entretanto, o autor alerta para o fato de que só se pode falar de pluralidade cultural se houver pluralidade econômica, política e social.

Desse modo, partindo da perspectiva que envereda pela possibilidade de ter acesso a outros “*topoi*”, a fim de poder compreender outras culturas, a partir delas próprias, da forma como as outras culturas se entendem, Panikkar (2004) questiona se podemos superar as nossas “próprias categorias de compreensão” e manter o pé em uma e outra cultura:

é no diálogo com outros que temos condições de identificar nosso campo comum. Podemos não integrar mais do que uma cultura em nós mesmos, mas talvez seja possível criar a possibilidade de uma integração mais ampla e mais profunda, abrindo a nós próprios, no diálogo, aos outros. (PANIKKAR, 2004, p. 220).

Para Boaventura de Sousa Santos (1989), o consenso existente em relação aos direitos humanos é produto de uma ambiguidade conceitual, que uma vez sendo desfeita, faria surgir no lugar do consenso um dissenso, uma divergência. Em seu trabalho referente à concepção multicultural dos direitos humanos, o autor vê esse dissenso na dialética entre regulação social e emancipação social (SANTOS, B., 1997). Para o autor, os direitos humanos só poderão desenvolver seu potencial emancipador se se libertar do falso universalismo e se tornar multicultural de fato.

Boaventura de Sousa Santos (1997) considera que para compreender a crise decorrida das tensões dialéticas da modernidade é necessário entender a política de direitos humanos. Desse modo, ele identifica três tensões dialéticas dos direitos humanos: a tensão entre regulação social e emancipação social; a tensão entre Estado e Sociedade civil e a tensão entre Estado-nação e globalização.

O paradigma da modernidade está baseado numa tensão entre regulação social e emancipação social, que está presente, de modo diluído, na divisa positivista “ordem” (a regulação social) e “progresso” (a emancipação social), conforme Boaventura de Sousa Santos (1997). Esta tensão deixou de ser uma “tensão criativa” no final do século XX, e a emancipação

social deixou de ser o outro da regulação para se tornar no duplo da regulação, de acordo com as análises do autor.

Desta feita, enquanto até finais dos anos sessenta, as crises de regulação social suscitavam o fortalecimento das políticas emancipatórias, atualmente, a crise da regulação social (simbolizada pela crise do Estado regulador e do Estado do Bem-Estar Social) e a crise da emancipação social (simbolizada pela crise da revolução social e do socialismo), enquanto paradigmas da transformação social, são simultâneas e alimentam-se uma da outra (SANTOS, B., 1997). Desse modo, a “política dos direitos humanos, que foi simultaneamente uma política reguladora e uma política emancipadora, está armadilhada nesta dupla crise, ao mesmo tempo que é sinal do desejo de a ultrapassar”. (SANTOS, B., 1997, p. 12).

Um resumo da tensão entre Estado e Sociedade civil está no fato que enquanto os direitos cívicos e políticos (chamados da primeira geração de direitos humanos) foram concebidos como uma luta da sociedade civil contra o Estado, considerado como o principal violador potencial dos direitos humanos, os direitos econômicos, sociais, culturais e etc. (da segunda e terceira geração de direitos humanos) pressupuseram que o Estado é o principal garantidor dos direitos humanos (SANTOS, B., 1997).

No plano da tensão entre o Estado-nação e globalização, Boaventura de Sousa Santos (1997) aponta como solução o reforço do potencial emancipatório da política de direitos humanos no duplo contexto da globalização, e da fragmentação cultural, e da política de identidades. O autor considera necessário uma política progressista de direitos humanos com âmbito global, com legitimidade local.

Na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (1997), há globalizações e não uma globalização homogênea, monolítica. A globalização é entendida como “um feixe de relações sociais”, que envolve conflitos. Deste modo, a globalização é definida pelo autor como sendo “o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival” (SANTOS, B., 1997, p. 14).

Em virtude das assimetrias entre globalismo e localismo, é que se deve considerar a globalização no plural. Não existe globalização genuína, porque o que chamamos de globalização é sempre a globalização bem-sucedida de determinado localismo, o que nos faz inferir que a globalização pressupõe a localização, de modo que vivemos em um mundo local e global.

Assim, Boaventura de Sousa Santos (1997) se opõe às formas hegemônicas de globalização (ou globalização de cima para baixo), ao localismo globalizado e ao globalismo

localizado, defendendo as formas “contra hegemônicas” de globalização (ou globalização de baixo para cima), o cosmopolitismo e o Patrimônio comum da humanidade. Sua tese é que “enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado – uma forma de globalização de-cima-para-baixo” (p. 17-18).

Dessa forma, como localismo globalizado, os direitos humanos serão sempre um instrumento de choque de civilizações, como uma arma do Ocidente contra o resto do mundo.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (1997), para os direitos humanos operarem como cosmopolitismo (modelo de globalização defendido por ele), é necessário serem reconceitualizados como multiculturais. Logo, o multiculturalismo é uma “pré-condição de uma relação equilibrada e mutualmente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra-hegemônica de direitos humanos no nosso tempo.” (SANTOS, B., 1997, p. 19).

Boaventura de Sousa Santos (1997) destrincha quais são os pressupostos do conceito de direitos humanos – e diz que são todos eles universais:

- a) “existe uma natureza humana universal” que pode ser conhecida racionalmente;
- b) a natureza humana é essencialmente diferente e superior “à restante realidade”;
- c) o indivíduo possui uma dignidade absoluta e irredutível “que tem que ser defendida da sociedade ou do Estado”;
- d) a autonomia do indivíduo exige que a sociedade esteja organizada de forma não hierárquica, como soma de indivíduos livres (p. 19).

O que nos faz identificar a Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, com um caráter ocidental, segundo Boaventura de Sousa Santos (1997), são os seguintes aspectos: o caráter “ocidental-liberal” do discurso dominante dos direitos humanos, o fato da Declaração Universal de 1948 ter sido elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo, o reconhecimento exclusivo dos direitos individuais, com a única exceção do direito coletivo à autodeterminação (mesmo que tenham restringido esse direito aos povos subjugados pelo colonialismo europeu); a prioridade dada aos direitos cívicos e políticos sobre os direitos econômicos, sociais e culturais; e o reconhecimento do direito à propriedade como o primeiro e por anos o único direito econômico (p. 20).

Para o autor, a tarefa central da política emancipatória do nosso tempo consiste em transformar a reconceptualização e práticas dos direitos humanos de um localismo globalizado num projeto cosmopolita (SANTOS, B., 1997).

Então, para que essa perspectiva seja efetivada, o autor defende, juntamente com Panikkar (2004), a adoção de uma hermenêutica diatópica (como já nos referimos antes) pela perspectiva do Dharma e da “*umma*” da cultura islâmica. Para isso, é preciso realizar uma crítica à perspectiva simplista dos direitos humanos pela perspectiva do Dharma:

Vistos a partir do topos do dharma os direitos humanos são incompletos na medida em que não estabelecem a ligação entre a parte (o indivíduo) e o todo (o cosmos), ou dito de forma mais radical, na medida em que se centram no que é meramente derivado, os direitos, em vez de se concentrarem no imperativo primordial, o dever dos indivíduos de encontrarem o seu lugar na ordem geral da sociedade e de todo o cosmos. Vista a partir do dharma, e, na verdade, a partir da *umma*... a concepção ocidental dos direitos humanos está contaminada por uma simetria muito simplista e mecanicista entre direitos e deveres. **Apenas garante direitos àqueles a quem pode exigir deveres.** Isto explica porque razão, na concepção ocidental dos direitos humanos, a natureza não possui direitos: porque não lhes podem ser impostos deveres. Pelo mesmo motivo, é impossível garantir direitos às gerações futuras: não possuem direitos porque não possuem deveres (SANTOS, B., 1997, p. 24, grifo nosso).

Boaventura de Sousa Santos (1997) aponta como incompletude do Dharma o fato dele ser enviesado não dialeticamente a favor da harmonia, o que oculta injustiças, “negligenciando totalmente o valor do conflito como caminho para uma harmonia mais rica” e porque o dharma “não está preocupado como os princípios da ordem democrática”, com liberdade, com autonomia. Também porque o Dharma não leva em consideração que “o sofrimento humano não possui uma dimensão individual irreduzível: não são as sociedades que sofrem, mas sim os indivíduos” (p. 24-25).

Sobre a “*umma*” dos muçulmanos, Boaventura de Sousa Santos (1997) diz ser possível ensaiar a hermenêutica diatópica entre o “topos” dos direitos humanos e o “topos” da “*umma*”, porque o conceito de “*umma*” se refere às entidades étnicas, linguísticas e religiosas de pessoas que são o objeto do plano divino de salvação.

O autor afirma ainda que os direitos humanos individuais, vistos a partir do “topos” da “*umma*” tem sua incompletude no fato de ser impossível fundar os laços e as solidariedades coletivas sem as quais nenhuma sociedade pode sobreviver e muito menos prosperar. Como exemplo dessa incompletude dos direitos humanos individuais, a dificuldade dessa concepção ocidental “aceitar direitos colectivos de grupos sociais ou povos, sejam... minorias étnicas, as mulheres, as crianças ou os povos indígenas” (SANTOS, B., 1997, p. 25).

A importância do estudo dos direitos humanos pela hermenêutica diatópica é a percepção do todo que podemos ter das questões referentes à efetivação dos direitos humanos.

A análise das noções islâmicas dos Direitos Humanos identifica duas noções extremas que se têm desses direitos, que devem ser levadas em consideração: descartando a perspectiva absolutista ou fundamentalista, defendida pelos que consideram que o sistema jurídico religioso do Islão, a “*Shari’a*”, deva ser aplicado como os direitos do “Estado islâmico”. Tal perspectiva deve ser descartada por negar a cidadania a não muçulmanos, por considerar a paz entre muçulmanos e não-muçulmanos sempre problemáticas e sequer cogitar a igualdade entre homens e mulheres, impondo a segregação das mulheres e até a exclusão delas da vida pública.

Desse modo, uma perspectiva multicultural dos Direitos Humanos deve se guiar pela noção dos secularistas ou modernistas. Estes entendem que se deva organizar Estados islâmicos seculares, que se deve aceitar os direitos humanos internacionais independente da religião.

Em resumo, podemos afirmar com Boaventura de Sousa Santos (1997) que a hermenêutica diatópica nos mostra que a fraqueza fundamental da cultura ocidental consiste em estabelecer dicotomias rígidas entre o indivíduo e a sociedade, o que torna as sociedades vulneráveis ao individualismo, ao narcisismo, à alienação e à anomia. Por outro lado, a fraqueza das culturas hindu e islâmica deve-se ao facto de nenhuma delas reconhecer que o sofrimento humano tem uma dimensão individual irreduzível, que só pode ser adequadamente considerada numa sociedade não hierarquicamente organizada.

É importante salientar, a partir dessa síntese da análise de Boaventura de Sousa Santos (1997) que fizemos, que a hermenêutica diatópica demonstra que para haver um diálogo intercultural é imprescindível o reconhecimento das incompletudes de cada cultura.

Entretanto, faz-se necessário reformar a “*Shari’a*” pela perspectiva proposta pelos movimentos feministas islâmicos, a fim de evitar que se exclua do campo da reciprocidade, as mulheres e os não-muçulmanos. E, conforme o pensamento de Boaventura de Sousa Santos (1997), complementar tal reforma islâmica através de uma hermenêutica diatópica conduzida a partir da perspectiva de outras culturas, inclusive a cultura ocidental, pois é o único meio de integrar na cultura ocidental a noção de direitos coletivos, dos direitos da natureza e das futuras gerações (p. 28).

Complementando nossa análise referente ao consenso a respeito dos Direitos Humanos que a hermenêutica diatópica indicia, destacamos que Boaventura de Sousa Santos (1997) vê a hermenêutica diatópica como possibilidade de diálogo intercultural entre culturas que tiveram histórias de sucessivas trocas desiguais. O autor se pergunta se há possibilidade de duas culturas dialogarem quando uma delas “foi moldada por maciças e prolongadas violações dos direitos humanos perpetradas em nome de outra cultura?” (p. 29).

Desse modo, devemos levar em consideração os dois imperativos interculturais que devem ser aceitos entre as culturas empenhadas na hermenêutica diatópica.

Primeiro: das diferentes versões de uma cultura, deve ser escolhida a que representa o círculo mais amplo da reciprocidade dentro dessa cultura, “a versão que vai mais longe no reconhecimento do outro” (SANTOS, B., 1997, p. 30). Um exemplo é a escolha de “An-na’im” da versão do alcorão com o círculo maior de reciprocidade, porque abrange muçulmanos e não muçulmanos, e homens e mulheres. No caso do ocidente, das duas versões de direitos humanos, deve-se optar pela versão “marxista” e não “liberal” porque a marxista amplia os domínios econômicos e social, além da igualdade.

O segundo imperativo é resumido na seguinte asserção:

uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, **as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferente quando a igualdade o descaracteriza.** (SANTOS, B., 1997, p. 30, grifo nosso).

Com essa máxima intercultural, Boaventura de Sousa Santos (1997) aponta uma solução para o dilema dos choques culturais provocados pela maneira etnocêntrica que o ocidente adotou para impor a Declaração Universal dos Direitos Humanos, desprovendo-a da perspectiva de elaboração de um documento universalizado a partir de diálogos promotores de encontros e consensos política e historicamente construídos.

Com José Alves (1998) podemos dizer que a Declaração Universal dos Direitos Humanos precisa ser fortalecida no que ela procura ser: um mínimo denominador comum para um universo cultural variado, um parâmetro bem preciso para o comportamento de todos, um critério de progresso para as contingências desiguais de um mundo reconhecidamente injusto, e um instrumento para a consecução dos demais objetivos societários sem que estes desconsiderem a dimensão humana.

Qual é a relação entre o ensino de História e os Direitos Humanos? Em uma série de trabalhos que envolveu essa questão como temática de investigação, Cinthia Monteiro Araújo (2006, 2013) pode nos indicar o caminho para se chegar a uma resposta a essa indagação. A autora sublinha que o texto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) prevê a compreensão da trajetória histórica dos direitos humanos, a partir das três dimensões propostas para a promoção da efetivação de uma Educação em Direitos Humanos:

O PNEDH determina que a educação em direitos humanos na Educação Básica deve ser promovida em três dimensões: conhecimentos e habilidades; valores, atitudes e comportamentos; e ações. A primeira dimensão, ao referir-se à necessidade de ‘compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção’

(BRASIL 2007, p. 32), **incorpora a igual necessidade de compreensão da trajetória histórica de sua afirmação.** (ARAÚJO, 2013, p. 69, grifo nosso).

Araújo (2013) considera que a Educação em Direitos Humanos pode contar com a História como um aliado, pela transversalização dos Direitos Humanos, no ensino de História:

a educação em direitos humanos pode contar com o ensino de história como um eficiente aliado, uma vez que o PNEDH defende práticas sistemáticas e integradas ao currículo escolar, que não caracterizem aulas específicas sobre o tema ou ações casuais, e sim uma proposta que atravesse e oriente as disciplinas e as atividades escolares. É certo que para um real efeito dessa proposta o desenvolvimento das outras dimensões é igualmente necessário, e as concepções docentes sobre as relações entre educação, ensino de história e direitos humanos parecem apontar para isso (ARAÚJO, 2013, p. 70).

A reflexão histórica seria um ponto nodal da relação entre o ensino de História e os direitos humanos. Segundo Araújo (2013), em relação ao ensino de história, se espera que ele seja capaz de promover “uma visão crítica da realidade através da reflexão histórica, o que permitiria a percepção da realidade social construída historicamente a partir da ação dos grupos humanos em seu tempo” (p. 71).

A partir da perspectiva do “*educar para nunca mais*” de professores entrevistados em sua pesquisa, Cíntia Araújo mostrou outro ponto de intersecção entre a História escolar e os direitos humanos. Essa relação ocorre através de um exercício de analogia histórica entre os conteúdos da História (Regimes autoritários, Monarquias absolutistas, Ditaduras militares do século XX) e questões referente à violação dos direitos humanos, buscando uma conexão do passado com o tempo presente:

De forma geral, a maioria dos(as) entrevistados(as) apontam para a **valorização desses exemplos históricos – de violação dos direitos humanos, discriminação, intolerância, negação das igualdades e das liberdades humanas** – como estratégia adotada pelo ensino de história no sentido **de formar consciências capazes de lutar contra sua repetição.** Dessa maneira, não me parece precipitado aceitar que há aí uma possibilidade de aprofundamento da relação entre o ensino de história e a educação em direitos humanos na perspectiva do ‘*educar para o nunca mais*’.” (ARAÚJO, 2013, p. 72, grifo nosso).

Por fim, para a autora, **a relação entre o ensino de História e os Direitos Humanos perpassa pelo empoderamento, pela formação de uma memória que combata a cultura da impunidade e proporcione o reconhecimento das diferenças**, com a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seus direitos, capaz de agir no coletivo buscando o bem comum. De modo que, por essas razões, a História escolar é, na visão de Araújo (2013), um espaço privilegiado para a realização de uma proposta de educação em direitos humanos.

Neste caso, devemos entender o espaço escolar como um ambiente ideal e propício para o fomento de um processo socializador com base na Educação em Direitos Humanos, tendo o ensino de História como uma das veredas a se seguir na execução desse projeto de socialização.

O “educar para nunca mais” é uma perspectiva de ensino de História sugestiva para se trabalhar aspectos da História que remetam à acontecimentos históricos referentes à violação de direitos e desrespeito à dignidade humana e à educação para o respeito das diferenças. São aportes importante para se pensar numa transversalização dos Direitos Humanos no ensino de História.

O embasamento dessa concepção está nos princípios norteadores da Educação em Direitos Humanos, ao prever que “a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais” e que a escola deva ser um espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, devendo assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados “sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos” (BRASIL, 2007, p. 32).

Consideramos a possibilidade de se discutir as propostas de ensino mais coadunadas com uma perspectiva de socialização dos direitos humanos, através do ensino de História. Conforme a orientação do PNEDH para aplicação didática dos direitos humanos, essa socialização deve ocorrer através de uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, “voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa” (BRASIL, 2007, p. 31). Também deve ser de acordo com uma das dimensões que o documento orienta para a promoção dos direitos humanos, a dimensão dos “valores, atitudes e comportamentos”, que visam desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos (BRASIL, 2007, p. 32).

Logo, o ensino de História, pela perspectiva dos direitos humanos, deve objetivar a promoção de mudanças sociais, uma “radicalização das democracias”²⁷ se convertendo em “prática emancipatória”, com o objetivo de formar sujeitos de direitos “capazes de agir conscientemente sobre o coletivo de modo a contribuir para uma organização social mais justa e igualitária.” (ARAÚJO, 2006, p. 10).

Em sua pesquisa realizada com docentes de História a respeito de como trabalhavam os direitos humanos nas aulas de História, Araújo (2013) expôs aspectos da prática docente que se mostraram importantes para se pensar na relação dos direitos humanos com o ensino de História. Uma questão que a autora pôs em relevo foi a ausência de conhecimento de importantes marcos legais dos direitos humanos. Desse modo, esse dado revelou a necessidade

²⁷ Essa expressão baseada no pensamento de Boaventura de Sousa Santos, reporta-se às experiências de democráticas de alta intensidade, em que a participação política vai além da mera participação dos processos eleitorais. Cf.: ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Formando sujeitos: as alianças entre o ensino de História e a Educação em Direitos Humanos. Dissertação (Mestrado em Educação). 2006. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

de se educar para os direitos humanos na disciplina de História. Tal inferência levou a autora a sugerir que se transversalize com a Educação em Direitos Humanos:

a educação em direitos humanos pode contar com o ensino de história como um eficiente aliado, uma vez que o PNEDH defende práticas sistemáticas e integradas ao currículo escolar, que não caracterizem aulas específicas sobre o tema ou ações casuais, e sim uma proposta que atravesse e oriente as disciplinas e as atividades escolares. É certo que para um real efeito dessa proposta o desenvolvimento das outras dimensões é igualmente necessário, e as concepções docentes sobre as relações entre educação, ensino de história e direitos humanos parecem apontar para isso. (ARAÚJO, 2013, p. 70).

Araújo (2006) considera a necessidade de um estabelecimento de alianças entre o campo da Educação em Direitos Humanos e o campo do ensino de História, em função da emergência e da dimensão global assumidas pela questão dos direitos humanos e das características do ensino de História em suas potencialidades emancipatórias.

Além do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, um outro marco legal importante para a orientação dos estudos dos direitos humanos é o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH). Instituído pelo Decreto 1904, de 13 de maio de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o PNDH foi atualizado pelo Decreto 4229, de 13 de maio de 2002, no segundo mandato de FHC, e novamente atualizado em dezembro de 2009, pelo Decreto 7037/2009, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Como a Constituição de 1988, que foi inspirada nos direitos humanos, outros acordos e tratados internacionais firmados pelo Brasil foram uma afirmação da instituição de um Estado de democrático, pautado nos direitos de cidadania. O PNDH, que resultou da recomendação específica da Conferência de Viena, realizada em 1993, foi um exemplo seguido da recomendação concedida aos países que participaram da II Conferência Mundial de Direitos Humanos, em Viena, para que elaborassem programas e ações voltadas à promoção dos direitos humanos (ARAÚJO, 2006; BOMBARDA, 2015).

Inicialmente, a partir de um diagnóstico da situação dos direitos humanos no Brasil e de medidas para a defesa e promoção desses direitos, o PNDH teve os seguintes objetivos: identificar os obstáculos para a promoção dos direitos humanos; executar medidas de promoção e defesa dos direitos humanos; implementar atos e declarações internacionais relacionados aos direitos humanos; reduzir condutas e atos de violência, intolerância e discriminação; observar direitos e deveres previstos na Constituição Federal, no que concerne à igualdade de direitos –

especialmente os dispostos no artigo 5º (direitos individuais e coletivos) – e a plena realização da cidadania (BRASIL, 1996) ²⁸.

Por sua vez, em sua primeira atualização, o “PNDH2” acrescentou como objetivos o seguinte: a promoção da concepção de direitos humanos como um conjunto de direitos universais, indivisíveis e interdependentes (que compreendem direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos); a difusão do conceito de direitos humanos como elemento necessário e indispensável para a formulação, execução e avaliação de políticas públicas e a execução das ações constantes do PNDH detalhada em Planos de Ação anuais.

Além disso, o PNDH, coordenado na versão anterior pelo Ministério da Justiça, teve a responsabilidade do acompanhamento de sua implementação pela Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, com a participação e o apoio dos órgãos da Administração Pública Federal ²⁹.

Na versão terceira do PNDH (PNDH3) o programa estabeleceu diretrizes, objetivos e ações programáticas dos direitos humanos no Brasil, a partir da divisão em seis eixos orientadores ³⁰, enfatizando a interação democrática entre o Estado e a sociedade civil: os direitos humanos como instrumento de políticas públicas; o desenvolvimento sustentável; a garantia dos direitos de forma universal, indivisível e interdependente; o combate à violência e às desigualdades estruturais; a efetivação de diretrizes e de uma política nacional de educação em direitos humanos (visando fortalecer uma cultura de direitos e princípios da democracia em todos os níveis educacionais); além do reconhecimento do direito à memória e à verdade.

Especificamente para o nosso trabalho, atentamos para o que preconiza o PNDH3 no eixo orientador V: “Educação e Cultura em Direitos Humanos”. Dentre as diretrizes estabelecidas para uma Educação, o documento propõe o ensino da História dos direitos humanos:

A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade.

A educação em Direitos Humanos, como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, extrapola o direito à educação permanente e de qualidade. Trata-

²⁸ Cf.: PNDH, Decreto 1904 de 13 de maio de 1996, artigo 2º. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1904.htm. Acesso em 16/10/2018.

²⁹ Cf.: PNDH, Decreto 4.229, de 13 de maio de 2002, artigos 2º, 3º, 4º. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229.htm. Acesso em: 18/10/2018.

³⁰ Os eixos orientadores do PNDH são: I: Interação democrática entre Estado e sociedade civil; II:

Desenvolvimento e Direitos Humanos; III: Universalizar direitos em um contexto de desigualdades; IV:

Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; V: Educação e Cultura em Direitos Humanos; VI:

Direito à Memória e à Verdade.

se de mecanismo que articula, entre outros elementos: a) **a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local**; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2010, p. 150, grifo nosso).

Objetivando a formação de sujeitos de direito, o estabelecimento de convivências pacíficas a partir de uma educação para o conhecimento das diferenças, o “PNDH3” dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, propondo mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos direitos humanos no ensino fundamental e médio.

Araújo (2006) descreve os antecedentes da Educação em Direitos Humanos no Brasil, a partir da década de 1980, especialmente no estado de São Paulo (na administração de Paulo Freire) e em Pernambuco (no governo de Miguel Arraes):

O trabalho mais sistemático e intencional voltado para a educação em Direitos Humanos surge no Brasil no contexto dos movimentos de redemocratização da segunda metade da década de 1980. Por razões óbvias, os movimentos comprometidos com os Direitos Humanos, até então, concentraram suas forças em ações de proteção e denúncia de violações no período imediatamente anterior.

Segundo Candau (2000a) vários profissionais, em especial da área de Direito, fizeram em 1985 o 3º Curso Interdisciplinar de Direitos Humanos no IIDH³¹. Em torno desse grupo se concentram, a partir deste momento, as principais ações na ótica da educação em Direitos Humanos como, por exemplo, a realização de encontros, seminários, cursos e oficinas; publicações e confecção de material de apoio; ações na direção da organização de uma rede nacional e do estreitamento de contatos com experiências na América Latina. Cabe aqui destacar o Projeto Educação em Direitos Humanos promovido pela Comissão Justiça e Paz da diocese de São Paulo, a partir de 1987, e que foi incorporado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante a gestão de Paulo Freire, pelo Movimento de Reorientação Curricular (MRC) (1989-1992). E o Projeto Escola Pública, Direitos Humanos e conquista coletiva da Cidadania, implementado durante o primeiro governo de Miguel Arraes em Pernambuco (1987-1990). (p. 30).

Retornando à questão inicial, “Qual é a relação entre o ensino de História e os direitos humanos?”, afirmamos que a relação entre o ensino de História e os direitos humanos está nos objetivos de ensino das duas disciplinas, considerando o intuito do ensino de História a formação de sujeitos históricos e o propósito do ensino da Educação em Direitos Humanos a formação de sujeitos de direitos, conforme a visão de Cinthia Araújo (2006):

O ensino de história, por sua vez, na forma como se apresenta em suas atuais proposições, busca oferecer mecanismos para a constituição de sujeitos históricos, que

³¹ IIDH: Instituto Interamericano de Direitos Humanos.

através de uma visão crítica da sociedade são capazes de assumir seu papel como agentes de suas histórias individual e coletiva. (p. 11).

O formato para se alcançar esse objetivo conjunto é que requereria uma reflexão em que se pensasse em propostas didáticas a partir da perspectiva que considere o ambiente das aulas de História como um espaço propício para se discutir temáticas da Educação em Direitos Humanos, através de abordagens históricas.

Nesse aspecto específico, é importante levar em consideração a transversalidade dos direitos humanos nas aulas de História e as recomendações epistemológicas que embasem as possíveis abordagens didáticas em que essa transversalidade se realize.

Como trabalhar a transversalidade dos direitos humanos no ensino de História? O historiador José Alves de Freitas Neto (2005) nos dá um norte, ao considerar que a aplicação da transversalidade deva ocorrer através de práticas da experiência docente.

Neto (2005) afirma que as experiências com transversalidade trazem concepções e práticas que devem ser questionadas e eventualmente assimiladas. Um dado importante que devemos observar está na seguinte declaração do autor: “Se o que se busca é um conhecimento aplicável a realidade e a construção por alunos e professores, não se trata de apontar fórmulas e soluções, mas de identificar procedimentos e visualizar possibilidades e limites da transversalidade” (p. 60).

Entretanto, mesmo não havendo uma fórmula pronta, Neto (2005) indica uma receita a ser seguida: A partir da análise de três formas aplicadas por professores de História para abordagens didáticas pela perspectiva da transversalidade, identificadas em uma pesquisa realizada nos primeiros anos de sua experiência com os temas transversais, o autor recomendou um formato em que as disciplinas sejam apenas um meio para se transversalizar.

Em sua recomendação, a transversalidade seria o fim e os conteúdos das disciplinas um meio, pois “apresentando temas que ultrapassam as diferentes áreas do conhecimento, a proposta de trabalho transversal requer uma nova concepção das disciplinas dentro da escola” (NETO, 2005, p. 62).

As três formas de trabalhar com temas transversais no ensino de História, identificadas por José Alves Neto (2005) são as seguintes:

- a) Trabalho interdisciplinar: é a forma mais praticada por professores. Geralmente, a partir de uma proposta temática comum, professores de duas ou mais disciplinas afins trabalham por um determinado período (semana/mês/bimestre) no tema indicado, levantando as contribuições e especificidades de sua disciplina para o que está sendo tratado. (p. 60).
- b) Espaço dentro da grade horária: a ilusão de que a escola deve reservar um momento para discutir os temas transversais. Cria-se, dentro da grade curricular e do horário semanal dos alunos, um espaço para discutir os temas transversais. Dessa forma, por

cinquenta minutos, o aluno sai de sua rotina de aulas para uma aula diferente. O tema dessa aula será a ética, a educação sexual, a pluralidade cultural, o meio ambiente e a saúde. (p. 61).

c) **As disciplinas como meios e a transversalidade como fim**: apresentando temas que ultrapassam as diferentes áreas do conhecimento, a proposta de trabalho transversal requer uma nova concepção das disciplinas dentro da escola. (p. 62, grifo nosso).

A análise do autor sobre o terceiro formato de se abordar os temas transversais soa como um parecer favorável a esse modo de trabalhar a transversalidade, na perspectiva seguinte:

não se trata de extinguir ou criar novas disciplinas, mas de mudar a abordagem sobre as disciplinas atuais, pois, dessa forma, elas **deixarão de buscar objetivos em si mesmas**, como tradicionalmente é feito, **para se mostrarem como meios necessários para a realização dos objetivos expressos por meio dos temas transversais e dos PCNs**. (NETO, 2005, p. 62, grifo nosso).

Neto (2005) considera que deva haver uma transformação pedagógica em que o papel do professor “supere a compreensão e prática sobre sua disciplina”, de modo que abranja “uma reflexão sobre os conteúdos e valores a ele associados” (p. 62) a fim de ampliar a responsabilidade do educador com a formação dos estudantes. Com base nos temas transversais e na necessidade de cada realidade escolar, o professor deve aproximar seus conteúdos e sua prática escolar para o desenvolvimento da capacidade de o estudante ler e interpretar a realidade, contextualizando-a, aprendendo a aprender.

Se tomarmos o conceito de Educação em Direitos Humanos de Benevides (2000), essa perspectiva de transversalidade de Neto (2005) segue a linha defendida pela autora:

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2000).

Ainda em conformidade com Neto (2005), os temas transversais devem ser vistos como necessidades e questões do presente que não podem ser ignorados e não como opositores dos saberes tidos como “clássicos”. Assim, para o autor, em função das mudanças sociais que o mundo experiencia, deve-se evitar a perspectiva que enxerga as questões trazidas pelas crianças e jovens do ensino fundamental e médio como questões menores, pois significaria reduzir suas preocupações e sua própria existência.

Isso porque o mundo deles e o nosso têm questões que não são menores dos que as apresentadas em outras épocas por outros pensadores: são diferentes. Assim sendo, não permitir que os temas do cotidiano se façam presentes em sala de aula – em favor dos grandes feitos do

passado – e ignorar a angustia dos alunos e educar com o olho voltado para trás, com um saudosismo injustificável, significaria dizer “que as questões de outras gerações foram mais importantes que as da atualidade” (NETO, 2005, p. 64).

Esse modelo de ensinar história pela perspectiva da transversalidade que Neto (2005) apresenta requer a inserção de temas transversais em um contexto de questionamento dos procedimentos escolares, compreendendo que a disciplina não é um fim em si mesma, mas um meio para se chegar a outros objetivos

refletindo e atuando na educação de valores e atitudes dos alunos e cidadãos, é condição fundamental para a renovação do ensino. **Deve-se abandonar a visão do conhecimento específico da disciplina, sem abrir mão dos repertórios e recursos de cada área de conhecimento**, e, ao mesmo tempo, incorporar o papel de formação exercido pelo educador, tratando de temas e questões que ultrapassam o conteúdo programático, por meio dos temas transversais. (NETO, 2005, p. 66, grifo nosso).

Dessa forma, deve-se manter os conteúdos programáticos, mas tratar de questões sociais através de temas transversais, como uma finalidade das intervenções didáticas no ensino de História. Inferimos que um dos objetivos – no caso do ensino de temas da Educação em Direitos Humanos, no ensino de História – seria o de socializar os estudantes no intuito de fornecer subsídios para a formação de pessoas que venham a tomar a consciência de um sujeito histórico/sujeito de direitos, concomitantemente.

3 ANÁLISE DA HISTORIOGRAFIA E DO LIVRO DIDÁTICO

A primeira pergunta que fazemos quando nos atemos sobre um tema é: o que esse tema é ou como podemos definir o tema que estudamos? A nossa inquietação se debruçará sobre um acontecimento da História do Brasil que gerou e ainda tem provocado muitas divergências sobre ele. Como entender o “Movimento dos Marinheiros de 1910”, também chamado e conhecido por “Revolta da Chibata”? O que foi esse movimento empreendido por marinheiros no início do período republicano no Brasil, durante o governo do Presidente Marechal Hermes da Fonseca (1910-1914)? Que argumentos e análises utilizar para conceituar esse acontecimento histórico? Que narrativas foram produzidas? O que as novas abordagens de uma historiografia contemporânea conceberam sobre a “Revolta da Chibata”? Como o Movimento dos Marinheiros de 1910 é trabalhado em livros didáticos? São esses os questionamentos iniciais que procuraremos responder ao longo dessa seção 3.

Pensamos a História como uma compreensão do passado pelo presente e vice-versa, conforme Marc Bloch (2002), na perspectiva de uma História muito mais significativa para os estudantes, tendo o presente como ponto de partida.

O nosso trabalho foi baseado em diversas versões consultadas para um mesmo acontecimento histórico, já certo de que toda narrativa histórica se trata de uma resposta provisória, posto que a História é uma constante interpretação e reinterpretação do passado e, por isso, analisamos sempre “histórias”, “história parciais”, “histórias plurais”, conforme Pollack (1992).

Estaremos nos concentrando nas discussões dos autores da historiografia contemporânea, selecionados para essa pesquisa, por se tratar de trabalhos que circulam nacionalmente, e em virtude do viés de análise histórica que cada um adotou, estabelecendo um diálogo entre eles, a partir da argumentação e enfoque de interpretação que deram ao acontecimento histórico em questão.

Entendemos que o Movimento dos Marinheiros de 1910 foi um movimento social de reivindicação de direitos que redundou em uma luta por dignidade humana, empreendida com sujeitos oriundos de grupos menos favorecidos da sociedade brasileira cujo objetivo maior era a liberdade da opressão da Marinha.

Esse movimento de reivindicação por direitos no início da República no Brasil se caracterizou por ser composto por pessoas em sua maioria oriundos do Norte do país ³², de terem a cor parda e preta, embora houvesse a presença de brancos pobres, e cujo número de analfabetos era a maioria (ALMEIDA, 2014; NASCIMENTO, A., 2008).

A chamada “Revolta da Chibata”³³ se caracteriza também por ser um movimento social cuja memória esteve em disputa desde o dia seu epicentro, que foi o levante ocorrido em 22 de novembro de 1910. Uma querela pela memória desse movimento social fez com que memorialistas de diversos segmentos construíssem narrativas desse acontecimento histórico que pôs em cheque a eficiência da Marinha de Guerra e das Forças Armadas brasileira, mostrando que a ação dos marinheiros incomodou pela bravura de homens do povo ao planejar e executar um movimento social de luta por direitos, agindo silenciosamente, e pela audácia de apontar canhões para a capital da República e bombardeá-la como aviso de que o movimento deveria ser lavado a sério.

Os registros sobre o acontecimento dividiram os jornais do Rio de Janeiro e continuou ao longo do século XX. Nos dias atuais, as memórias estão em disputas, pois tais acontecimentos ainda estão sendo contestados e enaltecidos.

Uma memória em disputa pode ser compreendida conforme pensou Michael Pollak (1989), discutindo uma memória oficial em litígio, na França, a respeito de quando se procura enquadrar a memória nacional por meio de datas oficialmente selecionadas: como um fator que provoca problemas de luta política, porque a memória para o autor é vista como coletiva e se “constitui um objeto de disputa importante”, tornando comuns os conflitos que visam determinar que datas e que acontecimentos “vão ser gravados na memória de um povo” (p. 204).

A narrativa dos historiadores contemporâneos trouxeram luzes sobre a “Revolta da Chibata”, a partir de novas abordagens historiográficas e da inclusão de fontes diversas que foram levantadas, ao se tratar do acontecimento não mais como um fato episódico, mas como

³² Oriundos, em sua maioria, de estados atualmente situados na Região Nordeste. É importante registrar que o “Nordeste” só viria a surgir como Grande Região do Brasil no final da década de 1930, na primeira divisão regional do país realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a partir da articulação teórica de Fabio Macedo Soares Guimarães, chefe da Divisão de Geografia do IBGE, que seguiu os estudos do conceito de “região natural”, proposto por Delgado de Carvalho, desde 1913. De acordo com Contel (2014) “sua proposta original dividiria o país em cinco principais regiões: Norte, Nordeste, Leste, Sul e Centro Oeste.”. Entretanto, a institucionalização dessa divisão regional oficial, por Fabio Guimarães, em 5 regiões, só ocorreu a partir da Circular nº 1 de 31 de janeiro de 1942, da Secretaria da Presidência da República, no Governo de Getúlio Vargas. Ver: CONTEL, Fabio Betioli. As divisões regionais do IBGE no século XX (1942, 1970 e 1990). Terra Brasilis (Nova Série), 3, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/990>. Acesso em 08/11/2018.

³³ Doravante, o emprego do termo “Revolta da Chibata” se reportará ao Movimento dos Marinheiros de 1910.

um movimento de reivindicação de direitos que se processou por anos, antes de um levante ser empreendido, no dia em que os marinheiros se apossaram dos navios de guerra mais potentes da época, e bombardearam a cidade do Rio de Janeiro, em 22 de novembro de 1910.

As abordagens dos historiadores contemporâneos consistiram em análises sobre as motivações para a organização do movimento, relacionando-o à luta por conquista de direitos influenciados pelas ideias republicanas.

É uma visão oposta aos trabalhos de outrora, que interpretava o Movimento dos Marinheiros de 1910 apenas como um motim (termo conforme a imprensa da época utilizava, com o intuito de desqualificar o movimento) organizado por marinheiros, reivindicando melhores salários e o fim dos castigos corporais, baseado em uma perspectiva dicotômica, em que as narrativas se organizavam em pares binários, a partir da oposição “Marinha” versus “marinheiros”.

Desta feita, objetivamos com essa seção 3, analisar as produções sobre a “Revolta da Chibata”, destacando o que a historiografia contemporânea apresentou em termos de novas abordagens sobre o tema.

Caracterizamos o Movimento dos Marinheiros de 1910 como uma luta por direitos de cidadania, enfatizando que, por entendermos a chamada “Revolta da Chibata” como um movimento de reivindicação por direitos, adotamos o viés interpretativo que enxerga os motivos da organização do movimento como uma evidência de luta pela dignidade humana (considerando que os motivos foram os castigos corporais, as péssimas condições de trabalho e o plano de carreira militar não estendido aos marinheiros de baixa patente).

Também tencionamos abordar as querelas envolvendo disputas de memória sobre o Movimento dos Marinheiros de 1910, ao longo do século XX, discutindo a memória em disputa antes e atualmente, destacando aspectos das narrativas da historiografia contemporânea que as diferenciam em termos de interpretação dos motivos que ajudam a compreender o acontecimento histórico.

Além disso, tivemos a intenção de apresentar as novas abordagens historiográficas referentes aos principais protagonistas do Movimento dos Marinheiros de 1910.

De modo que, ao final dessa seção, apresentaremos os protagonistas desse movimento, destacados em artigos biográficos elaborados pelo viés tanto das memórias individuais quanto de memórias coletivas e nacionais, desenvolvidos pela historiografia contemporânea, em abordagens que privilegiaram os atores históricos integrantes do movimento de reivindicação dos marinheiros de 1910, a partir da perspectiva de uma História vista de baixo.

3.1 NOVAS PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS

Autores como Love (2010), Arias Neto (2013, 2003), Almeida (2011, 2014) e Álvaro Nascimento (1997, 2002, 2008) trabalham com a perspectiva interpretativa do Movimento dos Marinheiros de 1910 como um movimento de luta por cidadania, diretamente ou de modo ainda incipiente.

O historiador estado-unidense Joseph Love (2010) considerou que a derrubada da Monarquia em Portugal e a conseqüente instauração da República naquele país influenciou os marinheiros brasileiros a antecipar as ações do movimento, em 1910:

A Revolução Portuguesa tinha começado em parte no Adamastor, um navio que desempenharia um papel em eventos subsequentes na África e possivelmente no Brasil...Os homens, bem como os oficiais do Adamastor, e os de outros navios portugueses, possivelmente forneceram um modelo de revolta naval quando o São Paulo estivera em Lisboa seis semanas antes da insurreição de 22 de novembro no Rio de Janeiro” (LOVE, 2010, p. 42).

Conjecturou-se essa influência, em razão de o navio “Adamastor” ter estado no Brasil na posse de Hermes da Fonseca, em 15 de novembro, já como um navio de um Portugal republicano:

O Adamastor veio para a inauguração do Hermes no Rio e seu capitão João Manuel de Carvalho representou formalmente o governo português. Naquela ocasião, os marinheiros portugueses e brasileiros provavelmente se confraternizaram, como pode ter acontecido em Lisboa no início de outubro (LOVE, 2010, p. 43).

Uma “evidência anedótica” foi apresentada por Love (2010), publicada em um periódico da época, a revista *Careta*³⁴, do Rio de Janeiro:

O marinheiro do Adamastor:
 - Mas como foi camarada, aqui na Guanabara?
 O marinheiro do S. Paulo:
 - Foi [palavra ilegível] o Adamastor com a bandeira da revolução vitoriosa e todos nos lembramos do que vimos no Tejo e logo fizemos coisa igual.
 - Então, nós, lá, ficamos entusiasmados com vocês...
 - E nós, aqui, entusiasmados com vocês...
 - Viramos tudo em frege [...] (CARETA, 3 Dez. 1910. n.p.)

Embora interprete a “Revolta da Chibata” como um acontecimento de luta por cidadania e empregue o conceito de “revolução” para designar o que foi a Revolta dos Marinheiros de

³⁴ A revista “Careta” foi uma publicação que surgiu em 1908, e circulou até o ano de 1960. Apesar de dispor de poucos recursos, inovou, no seu plano gráfico, a imprensa de periódicos no início de século XX, lançando mão de charges cômicas e críticas políticas, atingia um público “mais popular”. Cf.: NOGUEIRA, Clara. Revista Careta (1908--1922): símbolo da modernização da imprensa no século XX. *Miscelânea*, Assis, vol. 8, jul./dez. 2010, p. 60-80.

1910, Arias Neto (2003), analisando a entrevista concedida por João Cândido ao historiador Hélio Silva, em 1968, questionou o anacronismo de autores que definiram o movimento como uma luta por direitos humanos, como o fez Marco Morel (2008):

Através da análise do depoimento de João Cândido, pode-se perceber as implicações maiores do movimento dos marinheiros de 1910. É necessário, portanto, tentar compreender suas palavras no sentido que ele as emprega e não com o significado que o entrevistador pretendeu dar. É muito fácil confundir a revolta de 1910 como movimento por direitos humanos – conceito anacrônico em relação ao período – e movimento que construía a própria identidade de cidadania fundada na idéia de direitos republicanos, de igualdade política. A distinção é sutil, porém fundamental, pois considerando-se a priori a revolta como movimento por direitos humanos, perde-se a capacidade de perceber sua natureza histórica, constitutiva das noções de direitos de cidadania e de República. Perde-se pois, a dimensão característica do que se denomina contemporaneamente de movimento social.” (ARIAS NETO, 2003, p. 163).

Quando afirmou que não se deve confundir a “Revolução dos Marinheiros de 1910”, considerando-o um movimento por direitos humanos, Arias Neto (2003) estava se reportando a trabalhos como o de Marco Morel (2008), *“João Cândido e a luta por direitos humanos”*, um livro foto biográfico sobre a vida e a participação de João Cândido na Revolta da Chibata. Nesse livro, o autor se utilizou de textos escritos, charges e imagens do período em que o Movimento dos Marinheiros de 1910 ocorreu, juntamente com imagens de outras épocas, que representavam temáticas derivadas dos motivos que levaram os marinheiros a se revoltarem, buscando realizar uma analogia histórica através de imagens históricas.

Arias Neto (2003; 2013) adotou o viés historiográfico oposto ao dos historiadores e memorialistas, que centravam na visão que concebia a “Revolta da Chibata” como um movimento contra os castigos corporais, cujo símbolo maior era a chibata. Alertou para uma abundante memória produzida pelos próprios militares da Marinha que insistiam, e insistem ainda hoje, “em definir o movimento como quebra de hierarquia, nominando-o como insubordinação ou revolta” (ARIAS NETO, 2013, p. 55-56). Desde então, o autor passou a chamar o Movimento dos Marinheiros de 1910 de “revolução”, onde trata do acontecimento histórico também como luta por cidadania:

Emprego o termo Revolução no sentido a ele conferido por Hannah Arendt como um momento da constituição de um espaço público, isto é, de um espaço de liberdade, a partir do qual os homens criam novas formas de governança e de autoridade. Tratava-se do caso dos marinheiros de 1910 de constituição de um espaço onde fossem discutidas e solucionadas questões referentes à Marinha vinculadas à sua própria existência e identidade, por eles definida como cidadãos fardados (ARIAS NETO, 2013, p. 55).

Almeida (2014) direciona sua pesquisa nessa perspectiva, centrando nos sujeitos rebelados e nos símbolos da república como indicativo de que o Movimento dos Marinheiros

de 1910 não significou apenas a “chibata”. A autora resume os fatores que explicam as reivindicações dos marinheiros e o contexto de luta por direitos sociais, fazendo uma alusão à luta por cidadania como motivo da revolta:

Neste contexto de violência e repressão, as reivindicações dos marinheiros de novembro 1910 nos dão algumas pistas para a compreensão das ideias que circulam no meio corporativo e popular. Vários elementos contidos nos discursos dos marinheiros nos indicam uma combinação de valores militares e da cultura marítima (memória de outras revoltas, relação com os superiores), bem como demandas dos trabalhadores de seu tempo (redução de horas de trabalho, treinamento para marinheiros subalternos), mas também referências republicanas (uma reafirmação constante de termos relacionados à cidadania e à República). (ALMEIDA, 2014, p. 52).

Almeida (2014) discorda de Love (2010) sobre influências da proclamação da República de Portugal no movimento dos marinheiros de 1910: “Apesar da proximidade das datas e da presença de navios brasileiros na proclamação da República em Portugal, não podemos, por falta de evidências encontradas nos documentos, fazer uma relação definitiva entre os dois movimentos” (ALMEIDA, 2014, p. 52).

A autora apresenta uma série de argumentos para evidenciar a luta por cidadania:

Quanto às palavras utilizadas pelos marujos, em uma fotografia da guarnição rebelde do Bahia publicada na revista O Malho em 3 de dezembro de 1910, vemos Francisco Dias Martins, identificado pelo subtítulo como o “comandante” do navio durante a revolta, carregando uma bandeira com as palavras ‘ordem e liberdade’. Essa apropriação do emblema republicano, que também aparece em uma toalha bordada por João Cândido durante sua estadia na prisão da Marinha depois de janeiro de 1911, é apenas uma outra maneira de expressar a demanda por cidadania em sua concepção de serem “marinheiros, cidadãos brasileiros e republicanos”, como se definem em seu manifesto. No mesmo documento, outros termos que indicam essa ideia de cidadania aparecem, como ‘povo’ e ‘pátria’. Dentro dessa perspectiva, a referência à “ordem” expressa essa consciência dos valores republicanos brasileiros oriundos da corrente positivista e importante para organização militar (Capanema, 2009).” (ALMEIDA, 2014, p. 53).

Na perspectiva de autores como Almeida (2014) e Arias Neto (2013), o documento enviado pelos marinheiros ao Presidente da República (“O Manifesto dos revoltosos de 1910”) é uma evidência de que o movimento significou mais do que uma luta pelo fim dos castigos físicos e das más condições de trabalho. Compreendemos que pela sua conotação política, ao demonstrar que lançaram mão da concepção de liberdade de associação (embora tenham se associado clandestinamente) e por cobrar o respeito à dignidade humana como um direito constitucional. Vejamos o que é afirmado no referido manifesto, citado por Arias Neto (2003):

Rio de Janeiro, 22 de novembro de 1910. Ilmo. e Exmo. Sr. presidente da República Brasileira, Cumpre-nos, comunicar a V.Excia. como Chefe da Nação Brasileira: “Nós, marinheiros, cidadãos brasileiros e republicanos, não podendo mais suportar a escravidão na Marinha Brasileira, a falta de proteção que a Pátria nos dá; e até então

não nos chegou; rompemos o negro véu, que nos cobria aos olhos do patriótico e enganado povo. Achando-se todos os navios em nosso poder, tendo a seu bordo prisioneiros todos os Oficiais, os quais, tem sido os causadores da Marinha Brasileira não ser grandiosa, porque durante vinte anos de República ainda não foi bastante para tratarmos como cidadãos fardados em defesa da Pátria, mandamos esta honrada mensagem para que V. Excia. faça os Marinheiros Brasileiros possuímos os direitos sagrados que as leis da República nos facilita, acabando com a desordem e nos dando outros gozos que venham engrandecer a Marinha Brasileira; bem assim como: retirar os oficiais incompetentes e indignos de servir a Nação Brasileira. Reformar o Código Imoral e Vergonhoso que nos rege, a fim de que desapareça a chibata, o bolo, e outros castigos semelhantes; aumentar o soldo pelos últimos planos do ilustre Senador José Carlos de Carvalho, educar os marinheiros que não tem competência para vestir a orgulhosa farda, mandar por em vigor a tabela de serviço diário, que a acompanha. Tem V.Excia. o prazo de 12 horas, para mandar-nos a resposta satisfatória, sob pena de ver a Pátria aniquilada. Bordo do Encouraçado São Paulo, em 22 de novembro de 1910. Nota: Não poderá ser interrompida a ida e volta do mensageiro - Marinheiros.'. (ARIAS NETO, 2003, p. 171-172).

Consideramos que “O Manifesto dos Revoltosos de 1910”³⁵ pode ser uma fonte “excepcional normal” que possibilite aos historiadores e professores de história enxergar evidências claras de participação política, porque atesta uma ação coletiva e organizada de um grupo social extremamente marginalizado na época, mas que não se curvou diante da exclusão social que vivenciavam.

Álvaro Nascimento (1997; 2002; 2008; 2016) desenvolveu uma série de pesquisas sobre a “Revolta dos Marinheiros de 1910” (como ele intitula o movimento), pela perspectiva de uma História social, consultando documentos da marinha referente aos marinheiros, em fichas que detalhavam aspectos de suas vidas pessoais. Na “Introdução” de sua Tese de Doutorado, Álvaro Nascimento (2002) afirmou que o que foi publicado na imprensa e os debates nas sessões do Senado foram as únicas fontes consultadas pelo jornalista Edmar Morel (1979) e por muitos que escreveram sobre o Movimento dos Marinheiros de 1910.

O autor conjecturou que foi “talvez” por utilizar apenas estas fontes que estas obras deixaram encobertas questões relativas à experiência dos marinheiros, porque a vida “destes homens e as diversas relações que estabeleciam no convés e nos portos das cidades não eram prioridade em suas pesquisas” (NASCIMENTO, A., 2002, p. 1). Entretanto, é bom registrar que Edmar Morel (1979) informou ter consultado fontes orais, embora em sua época não houvesse o conhecimento de História oral, conforme destacou Arias Neto (2003).

A pesquisa de Álvaro Nascimento (2002), sobre a “Revolta da Chibata”, foi iniciada em sua dissertação de Mestrado, defendida em 1997, onde o autor se afastou da “revolta” em si, para se dedicar ao resgate da história dos marinheiros, décadas antes e décadas depois da derrocado do Império do Brasil.

³⁵ Cf.: MANIFESTO dos Revoltosos, 22 de novembro de 1910. Grupo de Pesquisa Trabalho Escravo Contemporâneo. Disponível em: <http://www.gptec.cfch.ufrj.br/pdfs/chibata.pdf>. Acesso em: 11/10/2018.

A intenção de Álvaro Nascimento (1997), no referido trabalho, foi mostrar que havia castigos corporais na Marinha de Guerra desde muito tempo e que não havia registros de revoltas anteriores ao ano de 1891. De modo que o autor buscou apresentar indícios de que o movimento dos marinheiros foi um acontecimento republicano. O argumento utilizado é o de que as revoltas a bordo, motivadas pelas punições exageradas dos castigos físicos, só ocorreram após o ano de 1910. Argumentação essa que é encontrada, em síntese, na “Introdução” de sua Tese de Doutorado:

Foi somente depois de algumas mudanças na legislação penal, no início da República, é (sic) que surgiram as primeiras reclamações questionando a validade do castigo corporal. Ou seja a revolta de 1910 não havia sido a primeira e nem a última a reclamar do sistema punitivo da Marinha de Guerra. (NASCIMENTO, A., 2002, p. 2).

Assim, antes de ser considerado desumano e incivilizado, como os registros dos contemporâneos de 1910 afirmavam, o castigo corporal fazia parte das relações sociais existentes durante o século XIX e não fora questionado até então (NASCIMENTO, A., 1997).

Desse modo, Álvaro Nascimento (2002) entendeu que era necessário ver os castigos corporais (uma forma de punição empregada pela Marinha) como algo que tinha uma história que devia ser buscada “nos significados que o próprio castigo havia assumido para marinheiros e oficiais entre o final do século XIX e início do século XX” (p. 2). O autor entendeu que somente buscando tais significados, seria possível entender o castigo corporal, sua permanência como forma de punição nos “vasos de guerra”,³⁶ por tanto tempo, e “por que começou a dar sinais de esgotamento e quando perdeu sua validade” (NASCIMENTO, A., 2002, p. 2).

As motivações, ou, influências que fizeram os marinheiros despertarem para a luta por dignidade humana (entenda-se o fim dos castigos corporais) na visão de Álvaro Nascimento (2002) foram as novas ideologias que chegaram ao Brasil, os movimentos abolicionistas e republicanos. São fatos que ocorrem no campo das ideias. Para o autor, o fim dos castigos físicos na Marinha e no Brasil começou com a “Revolta da Chibata”, em 1910.

Quando iniciou sua pesquisa para a Tese de Doutorado, Álvaro Nascimento (2002) começou a questionar algumas categorias de análise realizadas, antes, por trabalhos historiográficos a respeito da chamada “Revolta da Chibata”. De modo que o autor decidiu evitar fazer o exercício “perigoso” de identificar grupos rivais e colocá-los em lados antagônicos.

A observação das diferenças existentes entre os atores envolvidos, levou Álvaro Nascimento (2002) à percepção de que tanto as características individuais e certas

³⁶ Expressão utilizada pelo autor. Refere-se aos navios de guerra da Marinha Brasileira.

circunstâncias poderiam levar um oficial “a aumentar o castigo físico e até a fechar os acessos à ascensão social de um marinheiro qualquer”, quanto, no outro extremo, também havia oficiais que não faziam da cor, da opção sexual ou do comportamento disciplinar “uma razão para castigar ou deixar de confiar num subordinado, enfim, ganhavam importância em contextos específicos.” (NASCIMENTO, A., 2002, p. 3).

As diferenças também limitavam fronteiras entre os próprios marujos. Álvaro Nascimento (2002) acompanhou a vida dos marinheiros, em momentos de folga, fora da caserna, e afirmou que o resgate dessa experiência “germinada e vivida nos portos e nas várias unidades da Marinha” (p. 3) foi crucial para entender a diversidade entre os próprios marinheiros, além de explicar as motivações, as reivindicações e as esperanças em torno da Revolta dos Marinheiros de 1910.

Recorremos a trabalhos que trataram de temáticas novas pela historiografia contemporânea, e às biografias de historiadores e de memorialistas, para compreender quais sujeitos históricos estiveram envolvidos no movimento que, segundo Álvaro Nascimento (2016), foi organizado durante dois anos pelos marinheiros liderados por João Cândido Felisberto, André Avelino, Francisco Dias Martins e Manoel Gregório do Nascimento.

Além dessas quatro lideranças, participaram do planejamento e da execução dos planos do movimento dos marinheiros, centenas de colegas, negros, pardos e brancos pobres, durante meses do ano de 1910 (ou antes), reunindo-se em “comitês revolucionários” clandestinos (MOREL, M., 2008).

Através do movimento dos “reclamantes”³⁷, bombardearam e ameaçaram de devastação a então Capital Federal da República, puseram o racismo em pauta, estamparam suas reivindicações e ações nas primeiras páginas de jornais como “O Estado de São Paulo”, “Le Figaro” e “New York Times”, criticaram a jovem República (MOREL, E., 1979; NASCIMENTO, A., 2002, 2008).

O movimento, que na época (1910) foi considerado uma sublevação, revolta ou motim, foi chamado de “Revolta da Chibata” por Edmar Morel (1979), de “Revolta dos Marinheiros de 1910” por Álvaro Nascimento (2002, 2008), de “Revolução dos Marinheiros de 1910”, por Arias Neto (2003) e de Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910, conforme Jorge Antonio Dias (2014) defendeu. A nomenclatura, de certa forma, mudou conforme novos olhares sobre a documentação do acontecimento histórico foram lançados.

³⁷ Termo com o qual os marinheiros se autoproclamavam. Cf. CORREIO DE MANHÃ, 27/nov./1910.

As novas abordagens historiográficas produziram narrativas a respeito dos atores sociais que participaram do movimento, em biografias dos sujeitos líderes, atendo-se, entretanto, a uma memória tanto individual quanto coletiva. Almeida (2011), trabalhou também com a perspectiva de uma memória nacional.

As primeiras biografias e memórias escritas sobre a “Revolta da Chibata”, se empenharam em produzir memórias individuais, dando destaque ao marinheiro João Cândido, com os trabalhos de viés marxista descrevendo-o como um líder revolucionário.

O historiador Arias Neto (2003) demonstrou que esse “problema” fora uma expectativa frustrada de quem esperou de João Cândido um líder conforme os marxistas o pintaram. Isso em função de um depoimento dado por João Cândido Felisberto ter mostrado que a personalidade dele não correspondeu às expectativas de marxistas como Hélio Silva, em uma entrevista concedida, em 1968, para o “ciclo de História Contemporânea” do Museu da Imagem e do Som (MIS), no Rio de Janeiro:

Estas várias relações de poder geraram um surdo conflito entre depoente e entrevistador, que ao cabo resultou de fato na ausência de comunicação. Parece paradoxal falar em ausência de comunicação em um depoimento gravado, mas se esperava que a fala do João Cândido – de carne e osso – fosse apenas um eco de outra fala: a que reproduzia a imagem do João Cândido mítico, imagem construída pelos autores de tendências esquerdistas. Há assim um hiato entre perguntas e respostas preenchido pelos desvios da fala de João Cândido, nos quais manifesta seu militarismo e seu nacionalismo ufanista (Arias Neto, 2003, p. 21).

Almeida (2010) fez menção a esse fato, afirmando que João Cândido assumira uma orientação política bastante oposta: era simpatizante da Ação Integralista Brasileira, o movimento de tendência fascista fundado em 1932, cujas palavras de ordem eram “Deus, Pátria e família”. João Cândido contou ao jornalista Edmar Morel (1979) que havia sido abordado pessoalmente pelo líder Plínio Salgado e que havia aderido à organização junto com vários companheiros marinheiros e oficiais da Marinha (p. 225-226).

O fato de ter participado de uma “revolta popular” que se tornou um legítimo ícone para intelectuais e políticos de esquerda não significa, no entanto, que João Cândido fosse assumidamente um homem de esquerda: “Ao contrário, devemos considerá-lo em seu contexto e em sua complexidade como agente histórico” (ALMEIDA, 2010, p. 67).

Esse trecho nos possibilita ver com outros olhos a simpatia de João Cândido por uma política de “direita”, posto que não seria descabido pensar que se assemelha mais a uma sub-repção, um meio de disfarçar que ainda seria um revolucionário em potencial. Aparentemente, seria um ato de inteligência de João Cândido não confrontar mais uma Marinha revanchista.

Além de ressaltar que o Movimento dos Marinheiros de 1910 contou com quatro líderes que administraram a organização das reivindicações durante dois anos, Álvaro Nascimento (2016) destacou o fato deles terem demonstrado a intenção de evitar o levante de 22 de novembro, meses antes, como podemos ver na narrativa em que apresenta as razões que tornaram inevitável o levante:

Antes de tomarem a extrema decisão, viram frustradas suas tentativas de melhorar as condições de trabalho, fosse na solicitação realizada ao então presidente Nilo Peçanha, quando lhe entregaram um quadro desenhado a carvão com seu perfil, em maio de 1910, ou mesmo por reclamações à imprensa (Maestri Filho, 2000, p.62; Morel, 2009, p.90). Tempos depois, um dos cabeças da futura revolta sinalizou – mediante carta anônima endereçada ao comandante do “scout Bahia” –, em setembro daquele ano, que a situação explodiria caso nada fosse realizado. Arrepentido, meses depois, o mesmo comandante reconheceu o erro de cálculo, pois ‘não demos à ameaça maior importância. Hoje, seria o caso de acreditar ser um apelo justo, feito às autoridades contra a chibata!...’ (Coelho, 1911, p.20). Impedidos de votar por lei, não tinham como eleger um representante que os defendesse (Carvalho, 2003, p.29-32). Restou-lhes o caminho das armas, da ameaça, de seguir o exemplo dos seus colegas russos, a bordo do encouraçado Potenkim (Maestri Filho, 2000, p.42-60). Após 2 anos conspirando, em lugares fixos da cidade do Rio de Janeiro e nos porões das embarcações, os marinheiros foram escalando os responsáveis por cada ato no futuro palco da revolta, que estourou uma semana após a posse do novo presidente da república, o marechal Hermes da Fonseca (MIS, 1969). (NASCIMENTO, A., 2016, p, 153).

Sua narrativa se concentra na construção de uma memória coletiva, em que os líderes formam um grupo, coeso, que articularam as ações até alcançar o resultado almejado, sem grandes perdas, mas, é o coletivo de marinheiros que age, que possibilita a realização do movimento, como percebemos pelo quadro em que descreve de quem eram os sujeitos da “Revolta da Chibata”:

Com aproximadamente 75% de marinheiros negros, como veremos, a revolta também externou algumas das adversidades enfrentadas pelas primeiras gerações de filhos e netos de libertos, ventre-livres e negros livres, que estavam a bordo dos navios da Armada, 22 anos após a Abolição. Gerações nascidas observando os pais em cativeiro, que se viram forçadas à migração com suas famílias, que ouviram as histórias das agruras da escravidão contadas por libertos, que viram as barreiras à ascensão econômica e social impostas pelo racismo (Mattos; Rios, 2005; Weimer, 2013). Mesmo com o novo regime, diziam aqueles jovens marinheiros negros que a Marinha os mantinha como “escravos” de oficiais. O grito de “Viva a Liberdade”, durante a revolta, representava a insatisfação com o 13 de Maio e a República, que pôde ser sentida com os tremores dos tiros de canhão que caíram sobre a cidade do Rio de Janeiro (NASCIMENTO, A., 2016, p, 153-154).

Outra abordagem a respeito dos atores sociais que possibilitaram a realização do Movimento dos Marinheiros de 1910, por um viés de uma memória coletiva e de uma memória nacional, encontramos em Almeida (2010; 2011; 2014). Diferentemente de Álvaro Nascimento (2016), que caracterizou a “Revolta da Chibata” como um movimento organizado por pessoas de cor negra, a autora considerou esse movimento composto de uma diversidade de cores e

origens diversas, um dado importante para a sua concepção de que eles “assumiam, aos poucos, a identidade de marinheiro nacional” (ALMEIDA, 2010, p. 91).

A partir de sua tese: “*quem eram os marujos que se rebelaram e como eles viviam*”, Almeida (2010) trata a respeito da vida cotidiana e perfil dos marinheiros envolvidos no movimento e das razões que os levaram a organizá-lo. Assim, a autora construiu a narrativa de uma memória coletiva dos sujeitos do Movimento dos Marinheiros de 1910 ou da corporação de Marinheiros Nacionais.

Aspectos importantes para a compreensão dos atores envolvidos foram destacados por Almeida (2010), realçando que a Marinha brasileira do início do século XX reunia uma grande quantidade de homens jovens e solteiros vivendo na instituição um momento de passagem entre a infância, a adolescência e a idade adulta. O que representava para eles “tornar-se homem”: um aspecto cultural que exigia que se adquirisse os hábitos da jogatina, do álcool, do fumo, da relação com prostitutas, os envolvimento em brigas, e até “insubordinação podiam significar gestos de afirmação da virilidade” (SOHN, 2009 apud ALMEIDA, 2010, p. 96).

Além da força física, as relações de poder e a obtenção de promoção também poderiam representar momentos de afirmação dessa masculinidade. Dessa maneira, certos traços físicos como “os pelos, o bigode e a barba” representariam tanto o acesso à idade adulta como o fato de ser reconhecido como homem viril (SOHN, 2009, p. 28 apud ALMEIDA, 2010, p. 97).

Desse modo, a autora destaca, em especial, o uso do bigode, cuja utilização poderia indicar a idade ou revelar uma hierarquia entre os marinheiros:

A produção iconográfica relativa à revolta dos marinheiros nos sugere ainda outras possibilidades de análise. Nas imagens, muitos são os marinheiros que não possuem bigode. A relação entre o uso do bigode e a idade do marujo é visível, mas talvez este não seja o único elemento explicativo.

Nos anos 1910, a maior parte dos homens maduros e respeitáveis deveria ter um bigode (FREYRE, 2000). Este é o caso do capitão Batista das Neves, comandante do Minas Gerais e morto em disputa com os marujos na noite da tomada de poder na revolta... e do capitão e deputado José Carlos de Carvalho... emissário enviado pelo Congresso para negociar com os marujos rebeldes.

Dentre as lideranças de 1910, dois tinham um bigode bem definido, o marinheiro André Avelino, que contava entre 25 e 26 anos, e João Cândido, 30 anos, como nos mostram as fotografias publicadas na imprensa da época...” (ALMEIDA, 2010, p. 97-98).

O que teria tornado João Cândido um líder, no modo de ver de Almeida (2010), foi a sua experiência na Marinha (além da idade de homem maduro) e uma “personalidade plural”, elementos que favoreceram a sua escolha como líder do movimento. João Cândido era bem visto por alguns oficiais, como o próprio Alexandrino de Alencar, que o recrutou para a Marinha junto à sua família em Rio Pardo, com a qual estabelecia uma relação de proteção. Ao mesmo

tempo, João Cândido tinha proximidade com os grupos de marinheiros, por ter permanecido na Marinha por longos anos, por ter viajado, participado de formações e missões, por ter conhecido punições e promoções (ALMEIDA, 2010).

Assim, João Cândido equivalia-se a uma espécie de “homem passagem”, que se encontrava no meio de diferentes extremos: “entre diferentes gerações, entre diferentes grupos de marinheiros, os mais próximos dos oficiais e os de mau comportamento” (ALMEIDA, 2010, p. 104). Um aspecto pertinente da biografia de João Cândido foi apontado pela autora, aliando análise de documentos escritos (depoimento a Edmar Morel, textos publicados pela imprensa) e análise iconográfica, como uma foto da revista *Careta* que retrata o “Almirante Negro” lendo a anistia no Diário Oficial.

Para Almeida (2010), a leitura se tratava de outra dimensão da personalidade do marinheiro que deve ser destacada, ainda mais se considerarmos que João Cândido demonstrou por diversas vezes ter interesse pela leitura em geral e pela imprensa em particular. É possível perceber esse aspecto pelo relato de Edmar Morel (1979) em resposta ao que escrevera o Almirante Luís Autran de Alencastro Graça, no jornal “Diário de Notícias”, afirmando que João Cândido não tinha condições de ler um jornal:

Ignorava o Almirante que cursou a Escola Naval, que o ‘Almirante Negro’, o Almirante sem estrêlas, o que comandou a Esquadra sublevada, em 1910, é leitor do ‘Correio da Manhã’ desde o primeiro dia, tem noções de inglês, francês e espanhol, idiomas que aprendeu nas suas viagens ao estrangeiro, tendo ensaiado escrever um livro, segundo depoimento dos médicos do Hospital de Alienados. (p. 233).

Podemos ver, na fotografia publicada na revista “Fon-Fon”, que o repórter flagrou o momento em que João Cândido lia a anistia concedida pelo Presidente Hermes da Fonseca:

Figura 1 – Fotografia de João Cândido e Antonio Ferreira de Andrade. João Cândido lendo a anistia.



Fonte: FON-FON, 03/12/1910.³⁸

³⁸ FON-FON, ano 4, nº 49, Rio de Janeiro, 03 dez. 1910. O marinheiro João Cândido (à direita) lendo o *Diário Oficial* no qual vem impresso o decreto da amnistia, e o seu secretário. Fotografia. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/fonfon/fonfon_1910/fonfon_1910_049.pdf. Acesso em: 10/01/2017.

A fotografia é considerada por estudiosos do Movimento dos Marinheiros de 1910 como uma evidência de que João Cândido não era analfabeto, posto que o retrata fazendo uma leitura.

Edmar Morel (1979) informou que por muito tempo se julgou que o secretário de João Cândido, que aparece na foto em que o líder dos marinheiros lê a anistia, fosse Francisco Dias Martins, mas tal informação foi desfeita pela identificação de Dias Martins em outra fotografia, como afirma Almeida (2010):

Lembramos aqui que, em uma fotografia publicada por diferentes órgãos de imprensa da época e que veremos mais adiante neste artigo, reconhecemos o marinheiro Francisco Dias Martins, comandante do Bahia durante a revolta, portando uma faixa com os dizeres “ordem e liberdade”, modificando assim o emblema republicano. A noção de ordem evocava a ordem militar que os marujos conheciam e respeitavam e “liberdade” relacionava-se às demandas de respeito à integridade física, direito primeiro do cidadão livre, embutido na exigência de supressão dos castigos corporais na Marinha (ALMEIDA, 2009). (ALMEIDA, 2010, p. 101, nota de rodapé nº 11).

Figura 2 – Fotografia com Francisco Dias Martins. Francisco Dias Martins com uma faixa escrita com o dístico “Ordem e Liberdade”.



Fonte: CORREIO DA MANHÃ, 28 nov. 1910, p. 1.³⁹

Almeida (2010) prossegue descrevendo análises sucintas dos demais protagonistas do Movimento dos Marinheiros de 1910, destacando os outros três líderes do movimento (além de um suposto líder, chamado de Adalberto Ribas), além de João Cândido, que foram Francisco Dias Martins, Manoel Gregório do Nascimento e André Avelino.

A autora mostra aspectos da vida de um outro protagonista de 1910, Francisco Dias Martins, a partir de consulta de documentações como jornais, e registros na Marinha. Almeida

³⁹ CORREIO DA MANHÃ. Ano X, nº 3420, Rio de Janeiro, Segunda-feira, 28 nov. 1910, p. 1. Ainda a sublevação da nossa maruja – O dia de hontem, no mar e em terra – Ecos do movimento. Marinheiros do “Bahia”, entre os quaes o que serviu de “commandante, e que se vê na gravura com o binoculo na mão. Fotografia. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&PagFis=3156. Acesso em 09/01/2017. Cf.: O MALHO, n. 430, p. 12, 10 dez. 1910. Disponível em: <http://omalho.casarui Barbosa.gov.br/revista.asp?rev=430&ano=1910>. Acesso em: 11/01/2017.

(2010) supõe, discordando de Edmar Morel (1979), que Francisco não fora o “mão negra”, afirmando que ele era “caboclo” e que tinha a pele clara:

Francisco Dias Martins foi o comandante do *scout* Bahia durante a revolta. Visto como branco ou caboclo, nasceu em 1888 no Ceará. Vinha de uma família bem constituída e tinha uma situação econômica um pouco mais confortável do que a maior parte de seus colegas. Contava 22 anos na época da revolta, foi praça da Marinha entre 1906 e 1910 e é com frequência apontado como o “mentor intelectual” do levante, bem como o redator das notas assinadas por “Mão Negra” nas viagens do navio ao Chile pouco antes da (sic) movimento e do manifesto dos marinheiros (MARTINS, 1988). **No entanto, uma descoberta recente nos permite questionar essa autoria ou relativizar seu papel como redator oficial e exclusivo das comunicações do levante...** Para Edmar Morel, Dias Martins era o cérebro da revolta, enquanto João Cândido seria a ação” (ALMEIDA, 2010, p. 105).

A descoberta a qual a autora se referiu, o “oficial rebelde”, foi o timoneiro e radiotelegrafista Adalberto Ribas. Almeida (2010) entrevistou seus dois filhos: Valério Ferreira Ribas (com 65 anos) e Adalécia Ribas Barbosa (com 80 anos) “na época do testemunho”, os quais contaram que escutavam a mãe chamar o marido de “Mão negra, mão negra” quando os dois se desentendiam.

De modo que, para Almeida (2010), Adalberto Ribas seria supostamente o redator de boa parte das comunicações escritas pelos marinheiros: ele fora o autor do bilhete assinado por “Mão negra” que alertava os oficiais do Bahia em viagem ao Chile sobre a possibilidade de revolta – caso não abolissem a chibata – e do manifesto dos marinheiros (ALMEIDA, 2010, p. 111).

Ainda sobre Francisco Dias Martins, Almeida (2010) afirmou que ele lutou pelo parlamentarismo no Brasil e morreu amigo de João Cândido:

Seu nome retornou aos jornais em 1916, acusado pela polícia de participar, junto com o deputado Maurício de Lacerda e o líder operário Agripino Nazareth, de uma conspiração contra o governo a favor da criação do Parlamentarismo no Brasil. Uma das propostas desse outro movimento era a reintegração na Marinha dos rebeldes de 1910 (MOREL, 2009, p. 70-71, nota 2). Segundo Edmar Morel (2009, p. 256), João Cândido e Dias Martins continuaram amigos até a morte deste último, em 1946. (ALMEIDA, 2010, p. 106).

Quanto ao marinheiro, que também usava bigode, André Avelino de Santana, Almeida (2010) narra sua vida após o Movimento dos Marinheiros de 1910:

Já o imediato do São Paulo, André Avelino de Santana... não se apresentou ao Processo de 1912 – que o indicava como excluído. Edmar Morel escreveu que Avelino fugiu depois da revolta para o Nordeste e que morreu na miséria (MOREL, 2009, p. 211). Outros relatos, na maioria produzidos por oficiais da Marinha, salientavam sua personalidade agressiva e o fato de que pertencia ao grupo de “conegãos” ou “gorgotas”, quer dizer, no jargão dos oficiais, ao conjunto de marinheiros mais velhos, que estabeleciam relações de proteção e de pederastia (BELLO apud MOREL, 2009; MARTINS, 1988). (ALMEIDA, 2010, p. 109).

O que nós podemos inferir a respeito da figura do sujeito mais destacado do Movimento dos Marinheiros de 1910, João Cândido, é que as narrativas historiográficas que se construíram dele pintaram-no como um homem de audácia e coragem para participar de um movimento que planejou ações de reivindicações de direitos, visando a conquista de liberdades, conforme a concepção de uma cidadania conquistada mediante a universalização de direitos individuais no espaço público, mas não “com base na concepção de cidadão como súdito” conforme Carvalho (1996, p. 338).

A respeito da não adesão João Cândido ao levante de 9 de dezembro, na Ilha das Cobras, é possível conjecturar que usou de habilidade para articular o momento certo de agir e perspicácia em não confrontar uma instituição que usava métodos cruéis de vingança contra aqueles que eram considerados insubordinados. A exemplo do que ocorreu no navio satélite e com a emboscada no referido levante de 9 de dezembro, conforme Edmar Morel (1979, p. 46).

Sobre o fato de supostamente João Cândido ter aderido à política dos integralistas, devemos ver com ressalvas, pois consideramos a possibilidade de ele ter tido a intenção de apagar sua imagem de sujeito rebelde e indisciplinado, que a expulsão da Marinha lhe impingiu, seguindo uma política de vertente conservadora.

Ainda no tocante aos sujeitos históricos envolvidos na “Revolta da Chibata”, um ponto importante foi destacado por Tania Ferreira (2010), referente à imprensa da época, em virtude do teor e da gravidade do fato, terem colocado, em suas edições, pessoas que anteriormente não colocaria. Principalmente, em primeira página de jornais. As revistas como *Careta*, *O Malho*, “*A Ilustração Brasileira*” e “*Fon-Fon*” “foram responsáveis por incluir em suas páginas personagens que anteriormente não seriam considerados para suas páginas de destaques” (FERREIRA, T., 2010, p. 18).

Em sua narrativa sobre o movimento dos marinheiros de 1910, Tania Ferreira (2010) inclui, em linhas gerais, o contexto social e econômico do Brasil da época em que ocorreu o Movimento dos Marinheiros de 1910. No Brasil da Primeira República, as instituições guardavam ainda muitas características do Império. Mas, as transformações urbanas e a introdução de novas tecnologias modificavam as cidades, principalmente o Rio de Janeiro, embora não atingisse os setores mais desassistidos da população. Isso porque a República ainda era muito recente, contava com 21 anos em 1910, e “teria muito a enfrentar para combater as desigualdades que se constituíam como grandes mazelas sociais.” (FERREIRA, T., 2010, p. 12-13).

A mudança provocada pelas novas aparelhagens que a imprensa do Rio de Janeiro estava recebendo (no início do século XX, transformando os hábitos e as maneiras de se tratar

a notícia, principalmente através das revistas ilustradas) reverberou para a cobertura do evento histórico protagonizado pelos marinheiros de baixa patente do Rio de Janeiro: tornou o movimento reivindicatório deles visível para o país inteiro (FERREIRA, T., 2010). Assim, a figura de João Cândido tornou-se querida e odiada na época, mas, conhecida repentinamente (da noite para o dia), conforme assinalou Marco Morel (2008):

Em cinco dias o marujo gaúcho transformou-se, de ilustre desconhecido, na maior celebridade do Brasil daquele momento, atraindo sobre ele não só entusiasmo e admiração, mas também implacáveis ódios, vinganças e difamações que o acompanhariam por toda a vida. Atestam isso a quantidade de fotos, charges e artigos publicados em destaque nos principais jornais, os discursos na Câmara Federal e no Senado, diálogos registrados nas ruas, casas e cafés. ‘Depois da revolta da esquadra, João Cândido tornou-se a conversa de todas as rodas’, registrava o Correio da Manhã. (p. 57-58).

Uma imagem que foi publicada na revista “Caretta” exemplifica a exposição dos marinheiros, em jornais e nas revistas ilustradas da época, demonstrando essa repercussão, embora nem sempre favoráveis aos marinheiros. Seja por adotarem uma postura crítica sobre o ocorrido, posição adotada pelo jornal “Correio da Manhã”, seja com posicionamento de oposição, como fazia a revista “O Malho” e o jornal “Gazeta de Notícias”.

Vejamos a seguir a imagem da capa da revista ilustrada “Caretta”, do dia 10 de dezembro de 1910, juntamente com a legendas elaborada sobre ela pelo historiador Marco Morel (2008), retiradas do seu livro “fotobiográfico”:

Figura 3 – Capa da revista ilustrada Careta. “O preconceito racial se infiltra no traço de J. Carlos sobre João Cândido: vestido como oficial, ar zangado, o marujo comanda homens brancos e, falando errado, sente falta de usar a chibata, segundo a charge”. Legenda de Marco Morel (2008, p. 59).



Fonte: CARETA, 10 dez. 1910. ⁴⁰

⁴⁰ CARETA, Rio de Janeiro, Ano I, 10 de dezembro de 1910, nº 132. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/careta/careta_1910/careta_1910_132.pdf. Acesso em: 07/11/2018.

As biografias dos sujeitos históricos mentores do Movimento dos Marinheiros de 1910, seja pelo viés marxista seja em outras perspectivas históricas, mostraram que, apesar da liderança de João Cândido tê-lo tornado um expoente de um movimento de luta pela dignidade humana, no Brasil, a luta por cidadania que motivou a organização desse movimento não teria ocorrido sem um grupo de homens anônimos, até a eclosão das ações do movimento, determinados a enfrentar a violência dos poderosos da política e da instituição da Marinha, cujas histórias, por vezes distintas, por vezes semelhantes, se cruzaram no protagonismo da organização da “Revolta da Chibata”.

Podemos perceber tal protagonismo anônimo em um trecho de uma entrevista com os marinheiros que participaram do movimento de 1910, publicada no jornal *Correio da Manhã* (após a anistia ter sido assinada pelo então Presidente Hermes da Fonseca), aos quais o repórter, que ao entrevistá-los usou a terceira pessoa no plural “vocês”, se reportou como “os outros”, “maruja”, “compacta massa de marujos”, quando não os nomeando por “cabrocha”, “caboclinho”, “um preto”:

- Qual foi o cabeça, qual o que lançou a idéia da revolta?
 - **Todos.** E a prova é que toda a marinha unida se levantou. Os que ficaram do lado do governo os senhores sabem porque foi.
 - Não sabemos.
 - Ora. Foi ainda com medo da chibata.
- Neste instante, um meninote de uns dezoito annos apouareceu deante de nós com varios desses instrumentos de supplicio e palmatorias de todos os tamanhos.
- É um arsenal, dissemos.
 - Não foi para a agua ainda para que se visse. Os senhores estão vendo? Agora, vejam mais. E foi chamando: Fulano. Cicrano. Beltrano. Cada qual vinha e nos mostrava os hombros talhados de chicote, as costas vergastadas, as mão abertas por bolos. Um horror! Raro era aquelle que não tinha um traço de violento castigo. (CORREIO DA MANHÃ, 27 nov. 1910, p. 2, grifo nosso).⁴¹

A fala de um dos marinheiros cuja identidade o artigo do jornal não revelou evidencia o não reconhecimento – ou a não revelação – de uma liderança única do movimento dos “reclamantes”. Segundo esse agente histórico anônimo, “todos” encabeçaram o movimento (ou o que o jornalista chamou de “revolta”).

Apesar de João Cândido ter sido apresentado como o possível líder nessa mesma matéria do jornal “*Correio da Manhã*”, evidenciada pela publicação de uma suposta fala do marinheiro: “Si eu sou commandante é porque era necessario que alguem o fosse. Ha em tudo uma cabeça para pensar e dirigir. Todos me obedecem, é verdade, mas, fóra da voz de commando, fumamos

⁴¹ O “CORREIO da Manhã” a bordo dos navios antes da maruja descer a bandeira encarnada. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ano 10, nº 3419, 27 nov. 1910, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02. Acesso em: 10/11/2018.

no mesmo cachimbo, bebemos no mesmo copo”⁴², a reportagem da época revelou, para nós, algo além da sua possível intencionalidade.

Na sequência, apresentaremos a análise que fizemos de um livro didático para o ensino de História, com a intenção de mostrar como uma coleção de livro didático abordou o Movimento dos Marinheiros de 1910.

3.2 ANÁLISE DA “REVOLTA DA CHIBATA” EM UM LIVRO DIDÁTICO

Neste tópico pensamos em realizar uma análise sobre como uma coleção de livro didático trabalhou com o conteúdo do Movimento dos Marinheiros de 1910. Entretanto, antes de analisarmos o livro didático escolhido para a nossa pesquisa, faremos uma breve reflexão a respeito do manual didático, com a intenção de elaborar uma conceituação do que vem a ser o livro didático.

Autores como Zamboni (1991), Munakata (1991), Choppin (2004, 2009) conceituaram o livro didático a partir da perspectiva de elaboração, produção e difusão, como uma obra intelectual e uma produção da indústria editora.

Ao destacar o caráter dual dos manuais didáticos, entre um modo de se relacionar com quem escreve e um produto típico da indústria cultural, Zamboni (1991) conceitua o livro didático como sendo:

um objeto que difunde a palavra escrita, divulga ideias e mensagens através dos estímulos produzidos pela leitura de seus textos, estimula o pensamento e enriquece o leitor espiritualmente e o seu interior contém um saber racionalizado, organizado, circulador de informações, a prática da leitura costuma ser individual; ela é criativa, produtora de sentidos singulares e significações particulares. **De um lado, representa para o leitor um modo diferente de se relacionar com quem escreve** e, nesta inter-relação, promove, com o autor, uma simbiose de ricas possibilidades intelectuais. **De outro, é um produto típico da indústria cultural**, um bem destinado ao consumo que editores e autores têm interesse em comercializar, uma mercadoria entre outras que circula pelo mercado e produz lucro, muito lucro (ZAMBONI, 1991, p. 6, grifos nossos).

A produção de livros didáticos se tornou mais ativa, no Brasil, no mercado editorial, a partir dos anos 1970-80, quando os livros para a juventude se tornaram o “filão de ouro” (ZAMBONI, 1991, p. 11), considerando-se os livros paradidáticos. Tanto para Munakata

⁴² Ibidem, p. 2.

(2012) quanto para Zamboni (1991) o livro didático é um instrumento que se destina a um público específico.

Para Munakata (2012), o livro didático é uma mercadoria destinada à escola, requerendo que se tenha em mente que a escola se constitui de um espaço próprio, separado de outras práticas sociais, que transmite cultura de maneira sistemática, onde se pedagogiza as relações sociais de aprendizagem, de sistematização de ensino, de formas de exercício de poder: ou seja, um lugar que não se reduz à sociedade que a contém, mas, inaugura práticas culturais específicas. De modo que o livro didático deve se adequar a este espaço peculiar, representativo.

Em uma visão funcionalista dos manuais didáticos, o livro didático, para Choppin (2004), assume as seguintes funções, na escola: uma função *Referencial*, por conter o programa da disciplina ou uma interpretação dele; a função *Instrumental*, porque apresenta a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina; a função *Ideológica e Cultural*, por ser um vetor “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”; e a função *Documental*, contendo documentos textuais e icônicos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno (CHOPPIN, 2004, p. 553).

O livro didático é o resultado de uma construção intelectual, que não pode, então, ter uma definição única (CHOPPIN, 2009, p. 74). Ao analisar as mudanças históricas pelas quais passou o livro didático, o autor destacou a ultra modernização dos manuais didáticos atuais, com a hibridização de recursos associados ao livro, afirmando que o livro didático passa a participar cada vez menos do mundo do impresso e cada vez mais do da multimídia: “é assim que as normas da descrição catalográfica internacional foram, por sua vez, abandonando as bibliotecas para investir nas médiатеca.” (CHOPPIN, 2009, p. 60).

Neste caso, devemos levar em consideração que os livros estão associados a sítios da internet de bibliotecas ou de museus. De modo que “a pesquisa histórica sobre o livro escolar deve necessariamente levar em conta o impacto do que se convencionou chamar a revolução tecnológica no domínio da edição clássica” (CHOPPIN, 2009, p. 61).

A modernização da produção do livro didático leva o autor a questionar: “Podemos falar portanto de uma mutação ou não podemos mais nos basear em uma perspectiva continuísta, na qual o passado permite esclarecer o futuro que não é uma radical novidade?” (CHOPPIN, 2009, p. 61). Para o autor, as novas ferramentas influem na confecção dos livros, ocorrendo também o inverso. Por outro lado, essas novas ferramentas influem sobre a concepção, a estrutura, a difusão e os usos dos livros escolares impressos, como mostram em evidência o grande número de estudos e pesquisas recentes.

As imperfeições do livro didático são evidenciadas por Flávia Caimi (2017), distinguindo três tipos de imperfeições, mostrando não haver garantias de perfeição das produções didáticas:

Imperfeição necessária (existem para resguardar a razão de ser do professor, para respeitar sua liberdade pedagógica), inerente (devido à temporalidade e ao caráter fixo do livro, pois a duração pode alterar a pertinência dos conteúdos, tornando-os obsoletos e destituindo-os de validade) e contingente (que tem um rol de explicações, desde as condições de produção dos livros escolares e sua configuração material, até a necessidade de responder às políticas educativas e curriculares do Estado e da sociedade e em função do diálogo com a produção científica, especificamente com sua ciência de referência) (CAIMI, 2017, p. 36-37).

Sobre transformações, conquistas e avanços nos livros didáticos brasileiros, Caimi (2017) salienta a presença dos temas transversais nos livros didáticos de História:

Verifica-se, ainda, a abordagem mais constante e intensificada de temas transversais (meio-ambiente, educação para a paz, educação para as relações etno-raciais, pluralidade cultural), junto da narrativa histórica. Nessa direção, vem sendo fortalecida a exigência de atendimento a determinada legislação referente à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena [...] ao Estatuto de Idoso, ao Estatuto da Criança e do adolescente, e também o cuidado com política de ações afirmativas, como a valorização da mulher, o combate à violência de gênero, à homofobia e a transfobia. (CAIMI, 2017, p. 42-43).

Os livros didáticos são objeto de regulação diferente de outras produções impressas na medida em que seguem regulamentações desde o processo de concepção, elaboração, os processos iniciais, até a fase final, pelo modo de financiamento, aquisição escolhas (CAIMI, 2017). De modo que a pesquisa sobre os livros didáticos não pode deixar de se inteirar da legislação e regulamentações para o livro didático, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por exemplo (p. 37-38).

É importante registrar que o PNLD foi criado em 1985, como uma política educacional de Estado, para o livro didático, com o processo de avaliação sistemática iniciada em 1995 (OLIVEIRA; FREITAS, 2013; BEZERRA, 2017).

Rocha, Reznik e Magalhães (2017) afirmam que o PNLD, quando foi criado, deveria ser objeto de “vigilância social”, no período de redemocratização, pois os livros didáticos veiculam “um conjunto amplo de conhecimentos valorizados, que constituem o currículo estabelecido – pela tradição ou pela legislação – para o trabalho de formação escolar.” (p. 15).

Pela característica do PNLD de “indutor estatal de mudanças”, seus editais têm sido fonte de pesquisas sobre os livros didáticos (ROCHA, REZNIK E MAGALHÃES, 2017). Seja pela característica da linguagem jurídica que estabelece relações entre partes de interesses

diversos, seja por apresentar numa sequência temporal mudanças e permanências “que evidenciam um movimento do campo de agentes que buscam manter ou alterar aspectos dos livros didáticos, visando os mais variados fins.” (p. 16).

Recorrendo ao próprio PNLD (2017), registramos que o documento define o livro didático da seguinte forma:

Entende-se por obra didática o conjunto organizado em volumes, inscrito sob um único e mesmo título, ordenado em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular dos anos finais do ensino fundamental (PNLD, 2017).

O mesmo documento do PNLD (2017) também descreve como deve ser o material do professor:

O Manual do Professor impresso não poderá ser apenas cópia do livro do estudante com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do estudante, bibliografia e referências, bem como sugestões de leituras e referenciais que contribuam para a formação e atualização do professor. O Manual do Professor Multimídia deverá conter o Manual do Professor impresso atrelado a conteúdos multimídia, não sendo permitida a presença de atividades a serem desenvolvidas com os estudantes por meio do MP Multimídia. (PNLD, 2017, p. 2).

Um mapeamento das coleções aprovadas pelo PNLD de 2005 foi apresentado por Miranda e Luca (2004), a partir de quatro temáticas centrais: a perspectiva quanto à visão da História, na relação com o processo de construção do conhecimento do estudante, na orientação curricular e na relação genérica com o desenvolvimento da historiografia.

A partir da análise e discussões sobre cada uma dessas temáticas, as autoras compuseram uma taxonomia com finalidade didática (p. 134). São três grupos, a partir da visão da História, identificados por Miranda e Luca (2004):

- 1 - O procedimental, que apresenta uma organização de conteúdos, de atividades e textos que valorizam uma dimensão formativa advindas do procedimento histórico e da problematização das fontes, dando ênfase à leitura, identificação de informações, análise, comparações.
- 2 – A acontecimental, cuja seleção de conteúdos, cronologia e textos é feita segundo uma visão mais informativa sobre a narrativa do passado, priorizando o “conhecimento da matéria”.
- 3 – A “visão global”, que busca articular a dimensão procedimental e a acontecimental, lançando mão da informação histórica e de recortes canônicos de conteúdo, mas também explorando a dimensão construtiva do conhecimento histórico, problematizando as fontes, considerando a provisoriedade da explicação histórica. (p. 135).

As autoras identificaram uma abordagem “acontecimental e essencialmente informativa” sobre o conteúdo histórico, no perfil dos produtos da indústria editorial, ainda

dominando as coleções de livros didáticos, em detrimento de uma visão procedimental da História. Apesar disso, visualizaram uma possibilidade de mudanças na cultura histórica:

não podemos desconsiderar o fato de que, embora a abordagem relativa a uma visão procedimental da História — somada àquilo que aparece aqui designado como visão global — seja quantitativamente secundária frente à visão acontecimental, que é hegemônica, deve-se ter presente que a projeção dessa perspectiva em meio a um universo maior projetada de modo objetivo, para a indústria cultural, uma possibilidade alternativa em relação à cultura histórica posta e, neste sentido, esse grupo numericamente inferior tende a cumprir um papel importante enquanto artífice de uma nova possibilidade pedagógica posta no âmbito das reflexões sobre o ensino.” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 136).

Em termos de relação com o processo de construção do conhecimento do estudante, Miranda e Luca (2004) classificaram dois paradigmas que podem ser vistos como opostos: o paradigma informativo e o paradigma cognitivista.

O paradigma informativo, em que um conjunto de obras que assumem perspectiva de transmissão vertical de conteúdos e uma abordagem de técnicas e recursos didáticos vinculados menos às estratégias de apresentação dos temas e de exposição dos conteúdos do que aos exercícios e atividades propostos para os alunos, correspondeu a 68% dos livros pesquisados. Vejamos como as autoras o definem:

Nesse paradigma, os objetivos educacionais selecionados centram-se na obtenção da informação e do conteúdo histórico, independentemente de como tal conteúdo é processado pelo aluno sob o ponto de vista cognitivo; nesse sentido, o diálogo com os saberes dos estudantes, ou mesmo a proposição de situações cognitivas que possam gerar o entendimento por meio da comparação de tempos e/ou circunstâncias, é praticamente nulo.” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 137).

O paradigma cognitivista, centrado na construção de um diálogo como um ponto de partida para a projeção de um recorte que seja significativo para o aluno, tanto no que se refere ao recorte temático, quanto às possibilidades de explicação e estabelecimento de analogias, correspondeu a 32% dos livros pesquisados, focaliza a problematização das temáticas:

considera-se genericamente uma base de saberes prévios dos alunos como ponto de partida para uma aprendizagem significativa. As obras constituídas sob tal orientação dialogam com tais referências a partir de uma postura que valoriza a problematização enquanto forma de estabelecer relações entre passado e presente. Busca-se, de modo geral, promover a aquisição gradual dos conceitos que, nesse caso, se sobrepõem às definições mecânicas e, coerentemente com tal opção, os momentos de introdução das unidades, as atividades e exercícios são propostos com a intenção de propiciar circunstâncias dialógicas e de construção conceitual. Considerando-se a relação entre tais premissas e uma trilha mais recente de investigação e abordagem da História ensinada, esse segundo conjunto apresenta-se numericamente inferior em relação ao primeiro grupo, ainda hegemônico no mercado de livros didáticos.” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 137-138).

Na forma de agrupar as coleções didáticas conforme a orientação curricular, pela abordagem programática que orienta as operações de seleção e organização temática, a perspectiva de uma História Nacional prevaleceu em apenas 7% das coleções, a História temática caracteriza 17% delas e a História integrada, que comporta uma História Nacional articulada com uma História da civilização ocidental, é o grupo hegemônico com 76% das coleções do PNLD 2005 (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 138).

A análise das autoras para o predomínio da História integrada é relacionada a formação de professores:

Ao se levar em conta a variabilidade dos currículos de História e sua relação com a história da História ensinada no Brasil, vislumbra-se um cenário mais global, no qual programas distintos se transformaram em textos oficiais, pertinentes a diferentes cenários históricos e que acabaram por se converter em tradições distintas, sustentadas essencialmente naquilo que Chesneaux designou como quadripartição histórica, da qual somos todos tributários, dada sua profunda interferência nos processos de formação de professores. [...] Prioriza-se, desse modo, a compreensão do processo histórico global, tendo por eixo condutor uma perspectiva de tempo cronológica e sucessiva, definida a partir da evolução européia. Integram-se, a partir desse epicentro, as demais culturas não européias pelo viés cronológico. Esse é o grupo hegemônico, dentro do qual insere-se a maior parte das coleções. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 139).

Em termos de relações genéricas com o desenvolvimento da historiografia, Miranda e Luca (2004) relacionaram três agrupamentos: o de uma historiografia renovada, o eclético e o tradicional. O agrupamento pelo desenvolvimento da historiografia mostra um crescimento das coleções que incorporam as revisões dos estudos contemporâneos. O grupo que mais cresceu, até o ano de 2002, foi o que acompanhou a evolução da historiografia pós anos 1960, que as autoras denominaram de associado a uma historiografia renovada. Segundo as autoras, esse grupo

rompe com a dimensão de tempo visto estritamente a partir da cronologia e multiplica as possibilidades temáticas que norteiam as operações de seleção. As obras didáticas organizadas sob tal diretriz apresentam grande diversidade de recortes e foi o grupo que mais cresceu em relação ao PNLD 2002. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 139).

Entretanto, até o ano de 2004, havia um predomínio do grupo denominado de “tradicional”, com 54% das coleções seguindo essa orientação. Uma abordagem da História de maneira meramente informativa, não valorizando o conhecimento histórico em seu aspecto construtivo, caracterizou esse grupo de coleções didáticas (MIRANDA; LUCA, 2004).

Além disso, as narrativas são organizadas a partir de recortes já consagrados e as fontes históricas são meramente ilustrativas e não são exploradas em uma dimensão que aproxime o estudante do procedimento histórico. De modo que uma concepção de verdade irrefutável

preside a obra didática. Ademais, alguns temas são fundamentados numa historiografia tradicional, apresentando-se de modo recorrente e naturalizado (MIRANDA; LUCA, 2004).

O grupo “ecclético” compõe 25% das coleções didáticas. Este grupo mantém a narrativa com base nos recortes clássicos de conteúdos, mas as obras abrem-se de modo significativo e relevante para uma renovação historiográfica de caráter tópico. Os paradigmas explicativos são relativizados em relação a temáticas específicas debatidas pela historiografia. De modo que a explicação histórica ofertada ao aluno, com raras exceções, já não mais se baseia em paradigmas que foram objeto de revisão no campo historiográfico.” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 141).

Em um estudo recente a respeito das produções didáticas no Brasil, focalizado nos conteúdos históricos, Rocha, Reznik e Magalhães (2017) salientam que pelos assuntos que tratam, os livros didáticos são plenos de ideologia e, por terem uma finalidade educativa, narram uma história destacando aspectos “que podem bonificar a sociedade de que tratam e silenciar sobre aspectos que representariam demérito, por meio de temas, enfoques, sujeitos, eventos e processos escolhidos para serem narrados” (p. 12).

De modo que para Rocha, Reznik e Magalhães (2017), por causa da face memorial da narrativa escolar, “em tempos de busca de direitos assentados em disputas da memória, aprofunda um problema constitutivo do livro didático em sua função social”, em virtude de tratarem de temas sensíveis à memória, os livros didáticos de História se tornaram objetos de disputa social “especialmente no que se refere ao tratamento conferido a determinados conteúdos curriculares” (p. 13). Assim, coube à esfera editorial interpretar os campos disciplinares para definirem o que permaneceria nas obras – por conta da tradição – ou o que deveria ser introduzido de novo como conteúdo.

Rocha, Reznik e Magalhães (2017) relacionam o que predomina, em termo de narrativas dos livros didáticos, como escolha das coleções e que vem se constituindo como um “saber histórico escolar” heteróclito, pela prática educativa dos professores de História:

A complexidade dos conteúdos narrados nos livros didáticos remete à natureza própria do conhecimento histórico no currículo escolar. As pesquisas no âmbito do ensino de história, assim como de outras disciplinas dos últimos 20 anos, por diferentes caminhos, apontam para essa natureza, mostrando que, seja pela importância da cultura constituída nesse espaço e a organização que lhe é correlata na escola, seja pela ação dos docentes na apropriação e síntese de um conjunto que inclui currículos, formação acadêmica e materiais de ensino para a realização de seu trabalho, **o conhecimento do currículo escolar de qualquer disciplina é um conhecimento heteróclito, resultado de diferentes referências, que atende as finalidades escolares de ensino e aprendizagem de cada disciplina**” (p. 19, grifo nosso).

De modo que há uma incongruência entre o que defende o PNLD, em termos de metodologia da produção do conhecimento e quanto ao estabelecimento das narrativas, e as

produções didáticas nesses aspectos: enquanto o PNLD enfatiza a importância de se trabalhar com fontes históricas, e exige a superação da “verdade única”, Rocha, Reznik e Magalhães (2017) registraram a que a maior parte das coleções de 2011 percorria o caminho da narrativa única e não problematizante acerca do processo ou acontecimento, e afirmam que as exigências

não parecem ter sido suficientes para impulsionar as coleções a mudanças substantivas em seu conteúdo, a ponto de atingir a finalidade estabelecida pelo próprio programa, **de formação do pensamento histórico e de superação de uma narrativa única com pretensão à verdade sobre o passado**” (p. 22, grifo nosso).

Os autores acreditam que a justificativa para manter uma “abordagem canônica” que envolve títulos, sujeitos, desenvolvimento das narrativas e seu encadeamento nas coleções, esteja na tradição de uma variedade de temas na consolidação como tradição de uma grande variedade de temas, presentes nos conteúdos escolares, “que não são do domínio específico dos agentes que tratam do conjunto de conteúdos que compõem a disciplina: o PNLD como política pública, os professores que realizam o ensino, os autores.” (ROCHA; REZNIK; MAGALHÃES, 2017, p. 23).

Entendemos que, por mais que o livro didático seja um produto de mercado e estimule o interesse do mercado editorial para sua publicação, visando o lucro, para os autores de livro didático eles serão vistos sempre como o resultado de uma atividade intelectual, realizada através de uma pesquisa, aplicando-se métodos e embasando em referenciais teóricos. Ou seja, o livro didático é o resultado de um planejamento de construção de um instrumento didático, cujo objetivo principal é servir de suporte para possibilitar a promoção de abordagens significativas em processos de ensino/aprendizagem.

Doravante, iremos analisar a forma como a Revolta da Chibata foi abordada em um livro didático de História para o Ensino Fundamental (9º ano). Escolhemos a coleção “Vontade de saber” (triênio PNLD 2017-2018-2019), da editora FTD, organizada pelos autores Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg (2015). A escolha dessa coleção levou em consideração o fato de ter sido adotada como o material didático a ser empregado pela Rede Municipal do Cabo de Santo Agostinho, da qual o autor dessa pesquisa é professor estatutário.

Também consideramos as características da coleção “Vontade de saber” em termos de concepção de História e de educação: no livro do professor, os autores informam que consideraram como referenciais teóricos os pressupostos da Nova História e da Nova História Cultural (3ª e 4ª geração dos Annales, respectivamente), “principalmente no que se refere à ideia de conhecimento histórico em permanente construção, aberto à multiplicidade de fontes e

análises e favorável ao diálogo com outras disciplinas.” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 362).

Os autores destacam que tanto a Nova História quanto a Nova História Cultural permitem, com suas abordagens sugeridas, a inclusão de temas e perspectivas que eram desvalorizadas, antes, como a História do cotidiano, a História da perspectiva das minorias, além de abrirem espaço para que se destaquem sujeitos históricos geralmente ausentes no discurso tradicional (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015). Do mesmo modo, a escolha dessa coleção da Editora FTD, “Vontade de saber”, levou em consideração o fato dela buscar atingir os objetivos estabelecidos nas propostas curriculares para o ensino de História, contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Além desse fator, consideramos o que os autores da coleção “Vontade de saber” defendem, no tocante às fontes históricas: seguem a metodologia defendida pela História Nova, especialmente por Jacques Le Goff, de renovação nos estudos históricos, pela ampliação do campo do documento histórico, substituindo uma História fundada nos textos escritos por uma História baseada “numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais etc.” (LE GOFF, 2005, pp. 36-37 apud PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 363).

Assim, Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) consideram que a utilização, como fonte histórica, de estatísticas, curvas de preços, fotografias, filmes, fósseis, ferramentas, ex-votos são desafios para os professores de História, no sentido de acompanhar o desenvolvimento dos estudos históricos nas universidades. Salientam que é de importância fundamental que se analise essas fontes históricas, levando-se em consideração os contextos, funções, estilos, argumentos, pontos de vistas e intenções dos agentes históricos.

Como se trata de uma coleção organizada para o Ensino Fundamental, especificamente para os anos finais, o público destinado do livro didático de História da coleção “Vontade de Saber” é composto de crianças e adolescentes, com idade predominante entre os 11 e 14 anos, desconsiderando os que atingem o sexto ano em idade menor (10 anos de idade) do que comumente ocorre e os estudantes em situação de evasão escolar, pois entram para o grupo considerado em distorção de idade-série.⁴³

⁴³ Segundo o Censo Escolar de 2017, mais de 4 milhões de crianças e adolescentes estão em situação de distorção da idade-série, no Brasil, com um percentual de 26% dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental com dois ou mais anos de atraso escolar, dos quais, 30% dos meninos e 20% das meninas. Ver: PANORAMA da distorção idade-série no Brasil. UNICEF, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/panorama_distorcao_idadeserie_brasil.pdf. Acesso em 02/12/2018.

Quanto aos direitos da criança e do adolescente, os autores da coleção destacaram que a Lei 8069, de 1990 (o ECA) concedeu proteção integral à criança e ao adolescente, atribuindo-lhes prioridade em diversos setores públicos e na destinação de recursos (PELEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 391-392). Também ressaltaram que as crianças e adolescentes passaram a ser compreendidos como pessoas em estágio de desenvolvimento e “que requerem a devida atenção e proteção da sociedade como um todo” (p. 39).

Enfatizou-se os seguintes artigos do ECA: o art. 15, relativo ao direito à liberdade, ao respeito, à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais; o art. 53, referente ao direito à educação “visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”; o art. 58, “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990).

Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) acreditam que determinados pontos fundamentais do ECA devem ser levados em consideração no âmbito educacional, tais como: a prevenção do trabalho e da exploração infantil, a promoção da convivência familiar saudável e a **prevenção da violência intrafamiliar** (p. 392).

O livro é iniciado com o capítulo “Construindo a História”, que dentre os temas principais, temos: “Importância da História”, “Sujeitos históricos”, “Tempo”, “Fontes históricas”, dentre outros.

Os conteúdos históricos são trabalhados a partir do segundo capítulo, intitulado “A segunda Revolução Industrial e o imperialismo”. No terceiro capítulo, “**O início da República no Brasil**”, se trabalha o Movimento dos marinheiros de 1910. A sequência dos capítulos do livro é a seguinte: capítulo 4: “A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Socialista na Rússia”; capítulo 5: “O mundo depois da Primeira Guerra Mundial”; capítulo 6: “**A Era Vargas**”⁴⁴; capítulo 7: “A Segunda Guerra Mundial”; capítulo 8: “O mundo durante a Guerra Fria”; capítulo 9: “As independências na África”; capítulo 10: “**O pós-guerra no Brasil: democracia e populismo**”; capítulo 11: “**A Ditadura Militar no Brasil**”; capítulo 12: “O mundo contemporâneo”.

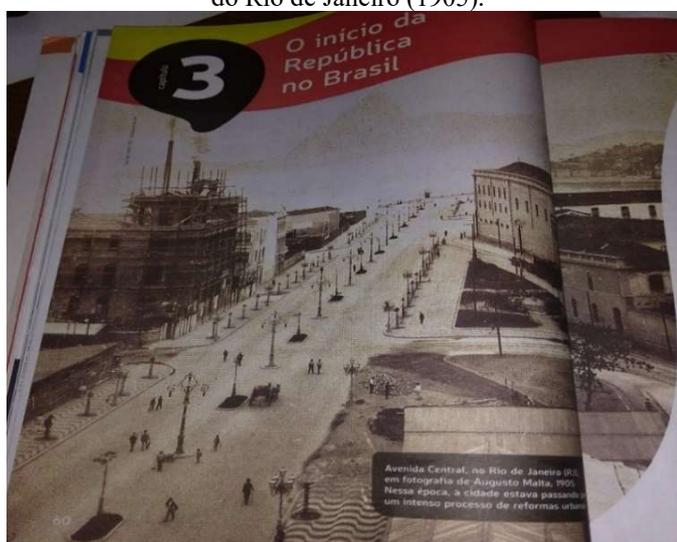
Os capítulos do livro são compostos de períodos históricos de uma “História Universal” e da “História do Brasil”, com um predomínio da História Universal: dos doze capítulos do livro, um é de questões da Teoria da História, quatro de História do Brasil, e sete da História

⁴⁴ Colocamos em negrito, neste parágrafo, o título dos capítulos que tratam da História do Brasil.

Universal. Todos seguindo uma ordem cronológica dos acontecimentos históricos, embora a História do Brasil seja posta como uma simultaneidade temporal com os períodos históricos da História Universal.

O Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910 é discutido no capítulo a respeito do período de instauração da República no Brasil (capítulo 3), que é iniciado com uma fotografia da Avenida Central, no Rio de Janeiro (de Augusto da Mata, 1905), que mostra obras de um tempo em que o Rio de Janeiro passava por “um intenso processo de reformas urbanas” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 60).

Figura 4 – Fotografia do livro de Pellegrini; Dias; Grinberg (2015) (1). Imagem registrando a Reforma Urbana do Rio de Janeiro (1905).



Fonte: O autor

Recomenda-se que o professor veja as “Orientações para o professor”, no “Livro do professor”, com dicas, sugestões e/ou informações complementares, “para enriquecer o trabalho” com os assuntos do capítulo 3 do livro didático (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 61). O texto inicial afirma que o estudante já estudou a decadência da Monarquia no final do século XIX e que essa decadência criou condições para a implantação de um regime republicano no Brasil.

A proposta dos autores foi de analisar o contexto brasileiro em que foi proclamada a República, além de explicar as mudanças e permanências que marcaram a transição do século XIX para o século XX. Com o tema “O Brasil no século XIX”, intencionaram mostrar as mudanças pelas quais o país passou (políticas, econômicas e sociais) que contribuíram para o declínio da Monarquia e para a proclamação da República.

No tocante aos aspectos econômicos e sociais, é destacada a inserção do Brasil ao capitalismo mundial (em sua mudança de capitalismo mercantil, no período colonial, para o capitalismo industrial/financeiro, no Império, com a expansão da produção cafeeira no Sudeste), as melhorias na infraestrutura do Brasil (serviços urbanos como água e esgoto), trazidas pela riqueza do café, embora tenham beneficiados a poucos (indicativo de ausência de direitos de cidadania), além da formação das oligarquias rurais cafeeiras, no Sudeste.

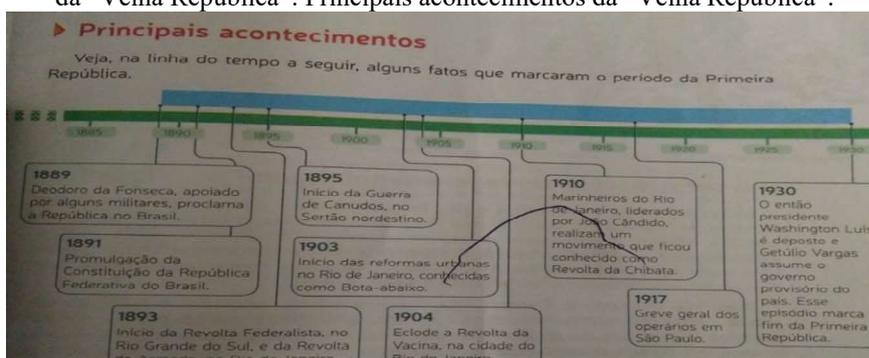
Quanto às mudanças políticas, salienta-se a insatisfação da elite cafeeira com a pouca autonomia política deles, em São Paulo. De modo que a narrativa de Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) aponta o declínio da Monarquia advindo da insatisfação das oligarquias rurais, junto com os militares, insatisfeitos também, com o regime monárquico. A Guerra do Paraguai teria sido um evento-chave para a insatisfação maior com o Império:

O Exército Brasileiro saiu do conflito fortalecido, e os militares, decididos a participar da política do país. Oficiais de alta patente passaram a criticar abertamente o imperador, acusando-o de negligência em relação ao Exército e de interferências indevidas em questões militares. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 63).

O texto da narrativa dá um destaque maior à abolição da escravidão, em 1888, que teria feito a Monarquia perder o apoio das “elites agrárias” escravistas, que passaram a apoiar o já crescente Movimento Republicano: “Diante disso, setores do Exército se aliaram aos republicanos paulistas e deram um golpe de Estado, derrubando a Monarquia e proclamando a República em 15 de novembro de 1889.” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 63).

Uma linha do tempo, intitulada de “Principais acontecimentos”, busca mostrar o período que vai desde o final do Império, através da proclamação da República, até o ano de 1930, em que Getúlio Vargas ascendeu ao poder, findando o período chamado de “Primeira República”. Nessa linha do tempo, é destacada a chamada “Revolta da Chibata”, tendo João Cândido como líder, no texto da legenda da linha do tempo.

Figura 5 – Fotografia do livro de Pellegrini; Dias; Grinberg (2015) (2). Imagem registrando uma linha do tempo da “Velha República”: Principais acontecimentos da “Velha República”.



Fonte: O autor.

Percebemos que os autores destacaram os eventos que aludem às mudanças históricas:

1889 – A proclamação da República por Deodoro da Fonseca;
 1891 – Promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil;
 1893 – Revolta Federalista (início), no Rio Grande do Sul;
 1895 – Guerra de Canudos (início);
 1903 – Reformas urbanas no Rio de Janeiro (início), o “Bota-abaixo”;
 1904 – Revolta da Vacina, no Rio de Janeiro;
1910 – Revolta da Chibata, movimento liderado por João Cândido;
 1917 – Greve dos operários, em São Paulo;
 1930 – Depôs-se Washington Luís e assume Getúlio Vargas.
 (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 63, grifo nosso).

Apesar de se colocar a “Revolta da Chibata” como um movimento que foi um dos principais acontecimentos do início da República no Brasil, esse acontecimento histórico foi pouco abordado no texto do capítulo 3 do livro didático.

No tema “A primeira Constituição da República”, destacou-se que se estabeleceu no Brasil, como regime político, a “República Federativa”, que o país se chamou de “Estados Unidos do Brasil” e as províncias passaram a se chamar de “estados”, que se dividiu o poder do Estado em Poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário e que foram estabelecidas eleições diretas, mas só tiveram direito ao voto os maiores de 21 anos, alfabetizados.

Também foi abordada a proibição do voto dos analfabetos, dos mendigos, dos soldados ou membros de ordens religiosas e se relatou que houve separação entre Estado e Igreja, não havendo mais “religião oficial”, além de se ter instituído o casamento civil.

No Tema “Estabilização do regime republicano”, mostrou-se a diferença entre o governo de Deodoro da Fonseca e o de Floriano Peixoto, embora ambos tenham tido o objetivo de consolidar o regime republicano.

Enfatizou-se que enquanto Deodoro assumiu uma política autoritária e centralizadora que deixou as oligarquias do café descontentes, Floriano se aproximou das oligarquias e estabilizou o regime republicano.

No tema “A política dos governadores”, faz-se registro do primeiro presidente civil do Brasil: Prudente de Moraes.

É apresentada a “política dos governadores” como um compromisso de apoio da presidência da República aos governadores dos estados, em troca do apoio desses à presidência, em forma de prêmios como ministérios, ajuda econômica e liberdade para instituírem impostos estaduais, como contrapartida da garantia de eleição de deputados federais que apoiassem a política do governo federal.

Também se discute a “política do café com leite” como uma alternância no poder de representantes dos estados de São Paulo e Minas Gerais e se infere que a política dos

governadores “possibilitou que a elite agrária mantivesse o poder por cerca de 35 anos” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 65).

A sequência do capítulo 3 é seguida com os temas seguintes (em negrito):

“**O Brasil no século XX**”, com os subtemas “O coronelismo”, “Os coronéis”, “O voto de cabresto”, “As desigualdades sociais na Primeira República”; “**A grande imigração**”, dividido em “A República investe na imigração”, “Imigrantes no campo”, “Imigrantes na cidade”, “As formas de organização”; “**As cidades brasileiras no início do século XX**”, cujos subtemas são “Modernização urbana”, “Outras novidades”, “O cotidiano nas cidades brasileiras”; “**As reformas no Rio de Janeiro**”, com os subtemas “A situação anterior às reformas”, “As políticas públicas”, “O projeto de ‘regeneração’”, “O bota-abaixo”, “A explosão da população”, “A Revolta da Vacina”.

Até que se chega ao tema que inclui o conteúdo da “Revolta da Chibata”: “**Revoltas populares**”, cujos subtemas são: “No interior do Nordeste” (que é um anacronismo, posto que o Nordeste é uma nomenclatura do século XX, se referindo a uma região do Brasil), “Canudos” e “A revolta dos marinheiros” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 79).

O texto referente ao Movimento dos Marinheiros de 1910 foi incluído no tema “Revoltas populares”, com o objetivo de discutir a participação de pessoas em movimentos que lutavam por melhores condições de vida, no início da República (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 78).

Trata-se de um texto curto, muito conciso, onde se retratam os motivos, os episódios e o desfecho em apenas três parágrafos.

A narrativa do texto “A revolta dos marinheiros” destacou a modernização da frota de guerra da Marinha, como também as condições dos marinheiros, submetidos a leis herdadas do período escravista, como a Lei que permitia chibatadas como punição. O texto realça que a maioria dos marinheiros seria descendente de africanos.

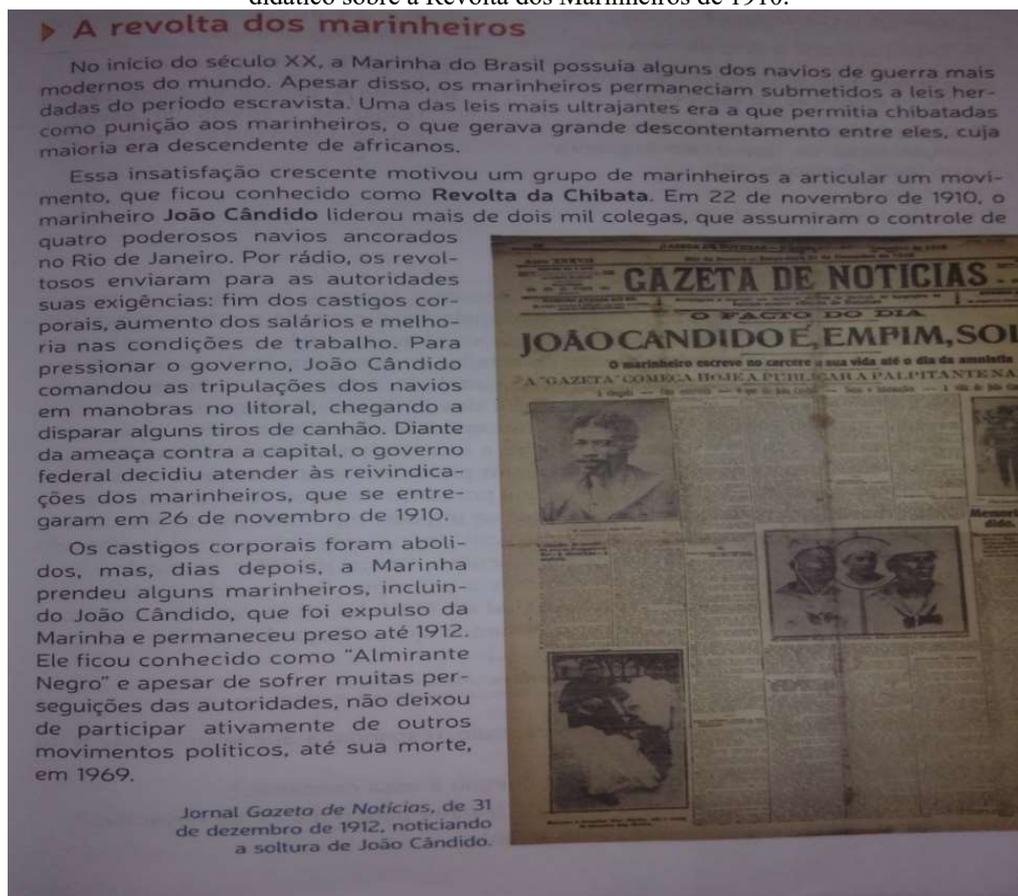
É perceptível que a narrativa se centra na pessoa de João Cândido como o líder do movimento e que a motivação para a organização do movimento apontada são as punições exemplares, através das chibatadas.

Ressaltou-se a negociação feita pelos marinheiros, via rádio, com as autoridades da época e são assinaladas as reivindicações deles: “fim dos castigos corporais, aumento dos salários e melhoria nas condições de trabalho” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 79).

O texto faz alusão às manobras realizadas por João Cândido no navio de Guerra (o encouraçado “Minas Gerais”) e ao fato de ter comandado a tripulação dos outros navios, além

de salientar a ameaça de disparar tiros de canhão, afirmando que o governo federal (sem fazer menção ao nome de Hermes da Fonseca) decidiu “atender às reivindicações dos marinheiros, que se entregaram em 26 de novembro de 1910” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 79).

Figura 6 - Fotografia do livro de Pellegrini; Dias; Grinberg (2015) (3). Imagem registrando o texto do livro didático sobre a Revolta dos Marinheiros de 1910.



Fonte: O autor.

A narrativa é concluída destacando que os castigos corporais foram abolidos, mas que, dois dias depois, a Marinha prendeu alguns marinheiros, incluindo João Cândido, sem que se alegue o motivo das prisões, que foi após o levante de 9 de dezembro, do Batalhão Naval. Informa-se que João Cândido foi preso até o ano de 1912:

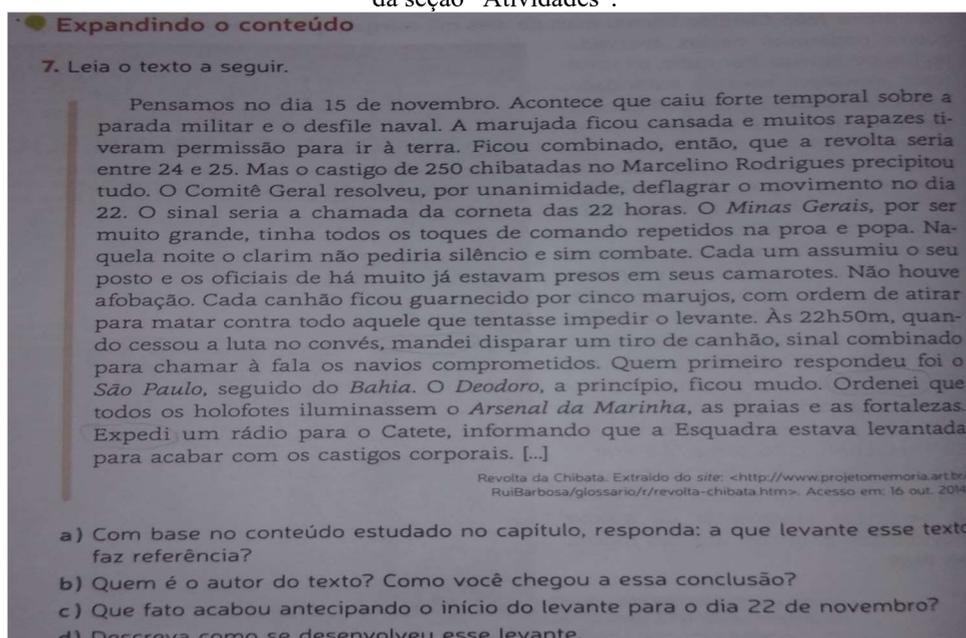
Os castigos corporais foram abolidos, mas, dias depois, a Marinha prendeu alguns marinheiros, incluindo João Cândido, que foi expulso da Marinha e permaneceu preso até 1912. Ele ficou conhecido como ‘Almirante Negro’ e apesar de sofrer perseguições das autoridades, **não deixou de participar ativamente de outros movimentos políticos**, até sua morte, em 1969.” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 79, grifo nosso).

Ou seja, apontou-se João Cândido como tendo sido o único líder do Movimento dos Marinheiros de 1910 e se construiu uma narrativa que o representou como um ativista político.

O caráter sucinto do texto impede que sejam discutidas questões tidas como cruciais por autores que elaboraram novas abordagens do Movimento dos Marinheiros de 1910 ou que pesquisaram a forma como os livros didáticos trataram desse acontecimento da História do Brasil. Podemos citar, a título de exemplo, a ausência do levante na Ilha das Cobras e o episódio dos fuzilamentos no Navio Satélite, se levarmos em consideração apenas aspectos factuais do Movimento Reivindicatório dos Marinheiros.

Outra menção à “Revolta da Chibata”, no livro, é feita na seção de “Atividades”, na parte “Expandindo o conteúdo”, em um texto extraído do “site” “Projeto Memória” da Fundação Banco do Brasil:

Figura 7 - Fotografia do livro de Pellegrini; Dias; Grinberg (2015) (4). Imagem registrando texto complementar da seção “Atividades”.



Fonte: O autor.

Trata-se de um depoimento de João Cândido, dado ao jornalista Edmar Morel (1979), posto como um texto complementar. Nele, o timoneiro fala do porquê de se deflagrar o movimento no dia 22 de novembro de 1910 e não no dia 15 de novembro ou depois, nos dias 24 e 25. O depoimento de João Cândido demonstra que o estopim para o levante ocorrer antes do previsto foram as 250 chibatadas aplicadas no marinheiro Marcelino Rodrigues.

No tocante à atividade proposta pelo texto do depoimento de João Cândido, Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) lançam mão de um documento escrito, seguindo um dos objetivos procedimentais de analisar diferentes fontes históricas.

As perguntas buscam relacionar o texto-síntese sobre o Movimento dos Marinheiros de 1910 (figura 6) com o texto-depoimento de João Cândido, requerendo do aluno que perceba uma ligação entre o conteúdo do documento escrito por um agente histórico e a narrativa do acontecimento histórico construída pelos autores. Vejamos as questões levantadas pelos autores nessa atividade:

- a) Com base no conteúdo estudado no capítulo, responda: a que **levante** esse texto faz referência?
- b) Quem é o autor do texto? Como você chegou a essa conclusão?
- c) Que fato acabou antecipando o início do **levante** para o dia 22 de novembro?
- d) Descreva como se desenvolveu esse **levante**. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 80, grifo nosso).

Destacamos a palavra “levante” para mostrar o quanto os autores a sublinharam na elaboração das questões de interpretação do texto-depoimento de João Cândido. Entendemos que na questão da letra “a” o termo “levante” é empregado com pertinência, porque se reporta à palavra utilizada por João Cândido em seu relato.

Entretanto, ao pedir para o estudante se basear no texto-síntese do capítulo 3 do livro didático e em função de o próprio depoimento conter o termo “movimento”, pensamos que a repetição do termo “levante” pode reduzir o Movimento Reivindicatório dos Marinheiros a um mero evento ou episódio esporádico. Dessa forma, tira-lhe o sentido de movimento popular, cuja ocorrência, diante das circunstâncias que o motivaram, era inevitável, dentro de contexto de revoltas que indiciavam lutas por direitos no início da República, numa perspectiva de processo histórico.

Ademais, tanto o conteúdo do texto principal sobre o Movimento dos Marinheiros de 1910 quanto o emprego do testemunho de João Cândido reduzem o protagonismo do movimento a um único agente histórico, **não fazendo referência às demais lideranças do movimento.**

Em um trabalho a respeito da presença/ausência da “Revolta da Chibata” nos livros didáticos, no qual nomeou esse acontecimento da História do Brasil republicano de “Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910”, o historiador Jorge Dias (2014) registrou a ausência das novas abordagens produzidas sobre esse movimento, pela historiografia, nos livros didáticos em que pesquisou, entre os anos de 2004 a 2009.

O autor percebeu que enquanto a historiografia contemporânea alterou o papel do negro, não o abordando apenas como antes, em momentos específicos da história brasileira (como quando aportavam nas cidades de Salvador e Rio de Janeiro para serem vendidos como mercadorias ou escravizados nas lavouras de cana, do café e na extração do ouro, numa visão

deturpada do papel desempenhado pelo negro no Brasil, restrito ao mundo do trabalho e, em consequência, “associados à exploração, castigos, violência e sofrimento”), o livro didático ainda está permeados de uma visão que “em certa medida corroborou para um grande período de invisibilidade política da sua história.” (DIAS, 2014, p. 2).

Dias (2014) considera a transversalidade temática um desafio para o conteúdo dos manuais escolares e defende a diminuição da distância entre a academia e o “chão da escola”, a fim de que novas abordagens historiográficas eliminem o modo asséptico e pretensamente neutro de se tratar questões relacionadas aos movimentos sociais no Brasil, especialmente ao movimento negro.

Assim, ao analisar nos livros didáticos a apropriação histórica dos fatos, as possibilidades do uso de novas contribuições historiográficas (novas fontes), o conjunto gráfico (uso de imagens pertinentes ao tema) e o diálogo com os movimentos sociais, o autor constatou que o Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910 está cristalizado e com pouca abordagem de novas perspectivas sobre o tema:

Ao que nos parece a Revolta da Chibata se deu de tal forma que não cabe mais nesses cem anos passados novas abordagens. Cristalizou-se um conhecimento sobre o fato e por mais que tenha havido por parte da historiografia avanços pertinentes ao tema, esses não foram incorporados aos livros didáticos. (DIAS, 2014, p. 13).

A análise que fazemos do exemplar de História da editora FTD (elaborado para o nono ano do ensino fundamental e da coleção “Vontade de Saber”) mostra não ter havido avanço na perspectiva criticada por Dias (2014), principalmente no tocante ao protagonismo dos agentes históricos.

Tomemos como exemplo as imagens utilizadas no livro, a partir do texto “A revolta dos marinheiros”, que é ilustrado com a capa do jornal *Gazeta de Notícias*⁴⁵, do dia 31 de dezembro de 1912, noticiando a soltura de João Cândido, com a manchete: “João Candido é, enfim, solto!”, evidenciando a repercussão do movimento dos marinheiros, dois anos depois de sua ocorrência: Há apenas essa imagem da capa do jornal ao qual nos referimos (Figura 6), referente ao movimento dos marinheiros de 1910.

⁴⁵ O “Gazeta de Notícias” foi um jornal diário fundado em 2 de agosto de 1875, por José Ferreira de Sousa Araújo. Introduziu inovações na imprensa brasileira, como o emprego do clichê, das caricaturas e da técnica de entrevistas. Tornou-se o mais popular dos periódicos surgidos no final do século XIX. Lutou pela abolição da escravatura e pela proclamação da República, adotando uma postura de neutralidade política. Entretanto, na época do governo Hermes da Fonseca, seu editorial adotava uma linha “situacionista”. Ver: FGV-CPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/gazeta-de-noticias>. Acesso em: 02/12-2018; VIDIPÓ, George. Jornais neutros do Rio de Janeiro no século XIX. ALCAR SUDESTE 2018: V Encontro Sudeste da História da Mídia, 2018; ASPERTI, Clara Miguel. A vida carioca nos jornais: *Gazeta de notícias* e a defesa da crônica. Contemporânea, nº 7, 2006.2.

A capa traz três fotografias de agentes históricos do movimento: duas fotografias de João Cândido, uma do busto do marinheiro e outra registrando sua saída da prisão, em 1912. A terceira fotografia é uma junção de imagens de três outros líderes do movimento: André Avelino, Manoel Gregório e supostamente um assistente de João Cândido, Antonio Ferreira de Andrade, chamado de “secretário do chefe dos reclamantes”.

Entretanto, as imagens não são destacadas, pois o intuito de pôr uma fotografia da capa do jornal *Gazeta de Notícias* foi pouco mais que meramente ilustrativa, sem que tenha sido feita menção aos marinheiros retratados no jornal. Não havendo sequer uma legenda para explicar as imagens contidas nele. A legenda apenas salienta o conteúdo da manchete: “Jornal *Gazeta de Notícias*, de 31 de dezembro de 1912, noticiando a soltura de João Cândido” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 79), estabelecendo uma relação muito tênue com o conteúdo do texto, que faz menção ao fato de João Cândido ter permanecido preso até 1912.

Figura 8 – Fotografia do Marinheiro João Cândido.



Fonte: CORREIO DA MANHÃ, 27 nov. 1910, p. 1.⁴⁶

Incluímos as imagens publicadas no jornal *Gazeta de Notícias*, separadas, que poderiam ter sido exploradas para exposição dos líderes e outros agentes históricos do movimento.

As fotos do jornal (figura 6) são de João Cândido, André Avelino e Gregório do Nascimento. Percebemos, comparando as imagens (Figuras 8 e 9), haver uma semelhança entre o semblante de João Cândido e o de André Avelino, o que explica terem confundido essa foto de André como sendo João Cândido, em tempos anteriores. Talvez porque ambos usassem

⁴⁶ CORREIO DA MANHÃ. Ano X, nº 3419, Rio de Janeiro, Domingo, 27 nov. 1910, p. 1. Terminou, definitivamente, a sublevação dos marujos – O pavilhão encarnado desceu dos mastros dos possantes couraçados – O “Correio da Manhã” a bordo antes dos vasos de guerra serem restituídos ao governo. Fotografia. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&PagFis=3145. Acesso em: 09/01/2017.

bigode, possivelmente um símbolo de prestígio social pela maturidade, conforme conjecturou Almeida (2010):

Dentre as lideranças de 1910, dois tinham um bigode bem definido, o marinheiro André Avelino, que contava entre 25 e 26 anos, e João Cândido, 30 anos, como nos mostram as fotografias publicadas na imprensa da época e reproduzidas abaixo. Na primeira, vemos os marujos do São Paulo, André Avelino (o terceiro da esquerda para a direita), que exhibe seu bigode, e Manoel Gregório do Nascimento, 22 anos (o quinto partindo da esquerda), que não possui bigode visível, como a maior parte dos colegas. Na segunda, vemos um detalhe do busto de João Cândido, de bigode, que lê o decreto de anistia. Os bigodes de João Cândido e de André Avelino, além da cor da pele, foram um dos elementos responsáveis por confusões iconográficas entre os dois, como no caso da capa do livro de testemunhos organizado pelo Museu da Imagem e do Som em 1999, que publica a foto abaixo de André Avelino como se fosse João Cândido, como bem apontou o historiador Marco Morel (2009)” (p. 97-98).

Figura 9 – Fotografia de Marinheiros de 1910. André Avelino (3º da esquerda para a direita) e Manoel Gregório do Nascimento (4º da esquerda para a direita). A “oficialidade rebelde” do encouraçado São Paulo.



Fonte: CORREIO DA MANHÃ, Rio de Janeiro, 30 nov. 1910, p. 1. ⁴⁷

No tocante à violência, à disciplina e ao racismo (que poderiam ser abordadas através do conteúdo do Movimento dos Marinheiros de 1910), o livro é omissivo em relação a essas temáticas.

Embora historicamente o livro didático tenha tratado dos negros a partir de uma visão deturpada de seu papel na sociedade brasileira, como salientou Dias (2014), associados à castigos, à violência e ao sofrimento, consideramos que a temática da violência, derivada do conteúdo da “Revolta da Chibata”, deva ser abordada em alusão a uma cultura da violência

⁴⁷ CORREIO DA MANHÃ. Ano 10, nº 3422, Rio de Janeiro, Quarta-feira, 30 nov. 1910, p. 1. A sublevação da nossa maruja – Écos do movimento – Ruy Barbosa, no senado, combate o decreto de exclusão de marinheiros. Grupo de Marinheiros do “S. Paulo”, entre os quaes o comandante e immediato do couraçado. Fotografia. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&PagFis=3156. Acesso em: 11/01/2017. Cf.: CARETA, Rio de Janeiro, 03 dez. 1910, ano III, nº 131. Últimos ecos da rebelião. Dreadnought S. Paulo – Commandante, immediato e officialidade do grande couraçado. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/careta/careta_1910/careta_1910_131.pdf. Acesso em: 10/01/2017.

instituída na Marinha de Guerra, inclusive cultivada nessa instituição como medida de penalização, tornando o exercício do serviço militar uma negação do direito à vida, conforme pensou Arias Neto (2001).

Salientamos ser possível trabalhar a violência motivadora da organização do movimento de reivindicação de direitos dos marinheiros, de 1910, por uma perspectiva multirracial, conforme sugere Almeida (2010), que amplia o rol dos líderes, apontando, além dos quatro conhecidos (João Cândido, Francisco Dias Martins, André Avelino e Manoel Gregório do Nascimento), os agentes históricos seguintes: Deusdedit Telles de Andrade, Ricardo de Freitas e, o oficial rebelde, Adalberto Ferreira Ribas. Os três são informados como homens de cor branca, juntamente com Francisco Dias Martins, que era tido como “caboclo” de pele clara.

A autora, que embora tenha admitido que a maioria dos marinheiros eram “negros, pardos, oriundos do norte e nordeste” (ALMEIDA, 2011), destacou também as origens geográficas dos marinheiros do movimento tanto quanto a questão racial. Nesse particular, a maioria dos praças da Marinha era composta de homens do norte do Brasil, na época (especificamente oriundos, segundo a autora, em sua maioria, do que hoje é o Nordeste brasileiro).

Além disso, ao comentar as homenagens prestadas pelo governo Federal, no ano do centenário da “Revolta da Chibata”, Almeida (2011) considerou que esse acontecimento histórico possibilita que se trabalhe com diversos “gêneros de analogias com o tempo presente”, como uma forma de responder às necessidades da memória, tanto dos perseguidos políticos quanto dos afrodescendentes:

Como os marinheiros eram, na maioria, negros, pardos e mestiços, e sua reivindicação primeira era a abolição da chibata – símbolo das punições a que os escravos se submetiam –, homenagear João Cândido e lembrar a revolta da chibata é algo que permite ao mesmo tempo denunciar e reescrever a história da escravidão e suas heranças durante o período pós-abolicionista. Assim, os diferentes lugares de memória do governo Lula dedicados a João Cândido (navios, estátuas, leis) servem para transmitir essa mensagem e para construir heróis para as novas gerações; identificações positivas para outras ‘vítimas’ e seus herdeiros dos dias atuais. João Cândido não substitui Zumbi, mas, para além de toda polêmica e apesar de muitos nomes e histórias de marujos esquecidos, ele proporciona o estabelecimento de outros gêneros de analogias com o tempo presente, principalmente em razão de sua maior contemporaneidade (século XX). Essas formas de homenagem foram tanto maneiras de dialogar com as demandas dos movimentos sociais do presente quanto estratégias de comunicação adotadas pelo governo Lula. (ALMEIDA, 2011, p. 80-81).

Ainda a respeito da violência, Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) fazem apenas menção à manutenção do código penal e disciplinar do tempo do Império, que permitia chibatadas como forma de punição, no texto principal do capítulo 3 do livro didático (ver Figura 6) e no texto complementar (ver Figura 7), em que João Cândido se reporta às 250 chibatadas aplicadas no

marinheiro Marcelino Rodrigues, além dos tiros de canhão mandado disparar pelo líder do Movimento dos Marinheiros de 1910.

A coleção “Vontade de Saber” traz um “Livro do Professor”, produzido para orientar na condução dos processos de ensino-aprendizagem do livro didático. O livro do professor é dividido em quatro partes: “Orientações gerais”, “Objetivos, comentários e sugestões”, “Respostas das atividades” e “Sugestões de leituras”.

A seção “Orientações gerais” contém orientações didáticas e metodológicas (concepção de história, fontes históricas) sobre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e a respeito da interdisciplinaridade, com destaque para a orientação de como se trabalhar a transversalidade.

Ainda nesta parte do livro do professor, Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) afirmam que, por vivermos em uma sociedade tecnológica e consumista, enfrentamos um “presente sem historicidade” (p. 337) que justifica o papel primordial do historiador e do professor de História. Há também um registro de que fizeram uma seleção de conteúdos relevantes, em que são desenvolvidos conceitos fundamentais para o estudo de História e onde os temas históricos são abordados em consonância com as pesquisas historiográficas mais recentes. O que foi por nós questionado, nessa terceira seção, no tocante ao Movimento dos Marinheiros de 1910.

No tópico “Orientações Didáticas e Metodológicas”, os autores destacam aspectos da História do ensino de História nos últimos 40 anos, a partir da década de 1970. Enfatizam o esvaziamento dos conteúdos de História do currículo do ensino básico, com a fusão da disciplina de História com a da Geografia, onde se privilegiou uma abordagem expositiva e despolitizada da sociedade. Além desse aspecto, destacou-se a inclusão, no currículo, das disciplinas de Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira, onde se privilegiou uma abordagem ufanista (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 358). Os autores citam Selva Guimarães Fonseca que destaca o caráter doutrinário da disciplina de “Moral e Cívica”:

...a dedicação especial ao ensino de moral e cívica cumpria a tarefa de reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Além disso, houve uma redução da formação moral à mera doutrinação ideológica – repressão de pensamento e do livre debate de ideias e culto de heróis e datas nacionais. (FONSECA, 2003, pp. 22-24 apud PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 358).

Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) registram que as reivindicações dos profissionais da educação no processo de redemocratização incluíam a volta da História como disciplina autônoma, além de reformulações no currículo “de modo que essa disciplina pudesse formar nos alunos uma visão mais crítica da realidade” e reivindicavam “uma maior integração entre

o ensino de História na educação básica e o conhecimento histórico produzido nas universidades” (p. 358).

Os autores destacam que foram garantidos avanços democráticos, como o restabelecimento das eleições diretas em todos os níveis, a garantia das liberdades civis e o fim da censura, com a Constituição de 1988. Salientam que nessa trajetória de conquistas para a Educação, tivemos a entrada em vigor da LDB (em 1996, nova LDB) e dos PCN (em 1997) como resultado das lutas e debates travados por profissionais ligados à educação. Assim, a LDB e os PCN são apontados como importantes em função de instituir-se “novas concepções educacionais” como os “temas transversais” e a “interdisciplinaridade”, com novos objetivos para o ensino de História (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 359).

No que diz respeito aos objetivos para o ensino de História, os autores seguem os objetivos que foram incorporados ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEBE), em 1999, tais como: facilitar a construção da capacidade de pensar historicamente; favorecer a aquisição de conhecimentos sobre diferentes momentos históricos; contribuir para a compreensão dos processos da História, comparando semelhanças e diferenças entre momentos históricos; propiciar o desenvolvimento do senso crítico; possibilitar a integração dos conteúdos cognitivos com os aspectos afetivos e psicológicos do educando.

Como proposta de ensino de História, os autores defenderam que o professor exerça o papel de mediador dos processos de ensino que eles elaboraram para o livro didático. Também consideraram importante referencial os estudos do psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934). A proposta de Vygotsky é a seguinte: o conhecimento é construído socialmente, ocasionando um desenvolvimento intelectual na interação do indivíduo com o meio social. Sobre o sociointeracionismo, Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) afirmam o seguinte:

Na condição de sujeito no aprendizado, o indivíduo não tem acesso direto ao conhecimento, mas sim um acesso mediado pelas pessoas com as quais ele convive e pelos sistemas simbólicos de que dispõe, principalmente a linguagem. Por isso, o desenvolvimento intelectual consiste na interação do indivíduo com o meio social, mediada por várias relações. (p. 360).

Com uma citação de um texto de Ana Lúcia Lana Nemi e de João Carlos Martins, “Didática de história: o tempo vivido: uma outra história?” os autores descrevem o que se espera de uma aprendizagem a partir da perspectiva sociointeracionista de Lev Vygotsky:

[...] O conhecimento é construído a partir da internalização dos conceitos aprendidos culturalmente por intermédio da interação com o outro. Por isso a escola deve criar situações de aprendizagem em que as crianças troquem experiências e, em seguida, com a coordenação do professor, sistematizem as trocas realizadas.

A mediação do professor permitirá que os alunos saiam do plano do conhecimento informal que já trazem consigo para a escola e cheguem ao conhecimento formal, resultado das negociações e sistematizações feitas em classe.

Esse processo é chamado interação social. No sociointeracionismo, a interação social é sinônimo de diálogo. É ela que garante a constituição do sujeito em sociedade por meio da internalização dos dados culturais recebidos. Isso faz com que o sujeito chegue a novas formas de comportamento e compreensão da realidade. [...]

Como consequência, o desenvolvimento intelectual não se produz apenas por uma soma de experiências. Ele se dá na vivência das diferenças e dos valores contraditórios encontrados na convivência social. A criança aprende opondo-se a alguém, identificando-se, imitando, estabelecendo analogias, internalizando conceitos e significados, tudo isso num ambiente social e historicamente localizado. (NEMI; MARTINS, 1996, pp. 39-40 apud PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 360).

Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) consideram um conceito importante do sociointeracionismo: a “zona de desenvolvimento proximal”. Afirmam que em função de partirem do pressuposto de que o conhecimento seja construído socialmente e o desenvolvimento intelectual do indivíduo passe pela sua interação com o meio social, “a abordagem sociointeracionista no ensino de História favorece uma vinculação maior do indivíduo ao meio social e uma capacidade maior de compreender a historicidade dos valores e dos conflitos sociais formados historicamente” (p. 361).

Quanto à concepção de História, os autores informam que os referenciais que consideram em seus pressupostos teóricos são da Nova História Cultural e também da Nova História, principalmente “no que se refere à ideia de conhecimento histórico em permanente construção, aberto à multiplicidade de fontes e análises e favorável ao diálogo com outras disciplinas” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 362).

Enfatizam que as perspectivas da Nova História Cultural e da Nova História propiciam que sejam incluídos temas e perspectivas desvalorizadas outrora, como a História do cotidiano, a História feita a partir do ponto de vista das minorias, além das manifestações populares, sem desprezar as expressões culturais das elites letradas. Tais perspectivas também permitem que possamos abordar sujeitos históricos geralmente ausentes no discurso tradicional.

Os autores apresentam como conceitos fundamentais para a análise histórica das sociedades: Política, trabalho, sociedade, cultura. No que tange ao nosso trabalho sobre o ensino de História pelo viés dos temas sensíveis, analisamos o conceito de cultura.

Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) afirmam que a cultura é criada e transmitida na interação social e que é aprendida nas relações grupais, em que se adquire identidades particulares que nos distinguem de outros grupos e de outras culturas. Pois, na interação social aprendemos “verdades” que são aceitas e integradas ao nosso código cultural e, do mesmo modo, inversamente, aprendemos o que deve ser negado, odiado ou desprezado culturalmente, segundo os autores. Assim, a cultura sintetiza nossa forma de valoração do mundo, “um

conjunto de valores que nos são transmitidos pela família, escola, universidade, círculo de amizades, trabalho, meios de comunicação etc.” (p. 369).

Quanto aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) consideram que os conteúdos da coleção têm o objetivo de estabelecer relações entre a educação escolar e a realidade dos estudantes, tendo em vistas as relações sociais deles e o posterior mundo do trabalho.

Para que os conceitos trabalhados em sala de aula estejam contextualizados com a realidade vivida dos estudantes (e façam sentido em seus estudos), é imprescindível que a sondagem da sua vivência e da sua realidade próxima “seja a base do planejamento do professor para organizar seu trabalho de maneira mais eficaz.” (p. 370).

Para os autores, os conteúdos procedimentais podem levar os estudantes a obter mais autonomia, pois “eles os instrumentalizam de maneira que o desenvolvem intelectualmente para buscar novos conhecimentos” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 370). Desse modo, as atividades de conteúdos procedimentais incentivam a: observar, ler, descrever, comparar, analisar, refletir, interpretar, inferir, levantar hipóteses, registrar, produzir textos, a respeito de conceitos e situações de seu cotidiano.

No tocante aos conteúdos atitudinais, os autores afirmam que estão relacionados ao conhecimento escolar

em um contexto socializador e de formação cidadã, eles privilegiam a formação de valores e atitudes que visam à convivência social...as atividades que envolvem o trabalho com conteúdos atitudinais propiciam o diálogo, a expressão de opiniões, o respeito mútuo, o repúdio ao preconceito, entre outras propostas. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 371).

Figura 10 – Fotografia do livro de Pellegrini; Dias; Grinberg (2015) (5). Exemplo mostrado pelos autores de como trabalhar conteúdos atitudinais.



Fonte: O autor.

Em relação ao “ensino interdisciplinar”, Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) destacam que a interdisciplinaridade tem uma relação com a transversalidade, em razão de ambas considerarem as inter-relações entre os objetos do conhecimento. Os autores afirmam que uma proposta de ensino interdisciplinar possibilita a formulação de um saber “crítico-reflexivo” com base no diálogo entre os conteúdos de diferentes disciplinas, “permitindo uma nova postura de professor e alunos diante do conhecimento, deixando de concebê-lo como algo estanque” (p. 384).

Na abordagem relativa à transversalidade, os autores afirmam que os temas transversais surgiram da necessidade de integrar determinados temas sociais ao currículo escolar, porque se referem ao que é vivido por toda a sociedade e, por isso, “devem ser debatidos amplamente [...] e o processo de ensino e aprendizagem deve levar em conta esses conteúdos.” (PELEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 385).

Para os autores, os temas transversais buscam refletir a realidade da sociedade em questões que devem ser abertas ao debate em ambientes escolares, podendo ser incorporados aos conteúdos das disciplinas. Consideram que os temas transversais podem atuar como questões norteadoras de algumas aulas, fazendo com que as disciplinas escolares funcionem a partir deles (PELEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 385). Para trabalhar com o tema “Ética”, por exemplo, é preciso primeiro diferenciá-lo do conceito de “Moral”:

A moral refere-se ao conjunto de crenças, regras e princípios que orientam o comportamento social dos seres humanos, ao passo que a ética é uma reflexão crítica sobre a moral. Para viver em sociedade, é necessário um conjunto de regras e valores, no entanto, em determinadas situações ou conflitos há um limite, quando são necessárias reflexões mais profundas, no caso, uma reflexão ética. Nessa ocasião, a ética analisaria a coerência entre a prática humana e os princípios que a norteiam, além de questionar e reformular valores e normas morais. (PELEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 386).

Assim, Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) afirmam que os temas abordados devem sempre despertar a curiosidade dos estudantes para as questões sociais e culturais existentes, de modo que “mais do que conhecer valores e regras, eles vão aprender a se posicionar diante das diferentes situações” (p. 386).

Os autores utilizam uma citação de Gilberto Dimenstein, “O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil”, para exemplificar o que vem a ser cidadania. Destaca-se no texto de Dimenstein que cidadania é o direito de ter uma ideia e poder expressar essa ideia. É poder votar em quem quiser, sem constrangimento, é poder processar um médico por negligência dele, ser negro, índio, homossexual, mulher, “sem ser

discriminado”, é praticar uma religião “sem ser perseguido” (DIMENSTEIN, 2005, pp. 12-13 apud PELEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 390).

Na parte dos “Objetivo, Comentários Sugestões”, Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) expõem os objetivos para cada capítulo de livro e tecem comentários e sugestões de como o professor deva trabalhar os temas e conteúdos abordados em cada um dos capítulos. Nos ateremos apenas aos objetivos, comentários e sugestões para o capítulo 3, em função de tratar do conteúdo do Movimento dos Marinheiros de 1910.

Dos objetivos para esse capítulo, destacamos os seguintes: “Perceber os principais aspectos políticos, econômicos e sociais do Brasil”, “Compreender o contexto brasileiro em que foi proclamada a República” e o objetivo em que se insere o Movimento dos marinheiros de 1910: “Estudar as principais revoltas populares no período da Primeira República”.

Os comentários para o capítulo 3, no Livro do Professor, começa com um texto de Hamilton M. Monteiro, “A República das Oligarquias” (1986, pp. 69-70 apud PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 413), sem que haja algum comentário dos autores sobre esse texto.

Nesse texto de apoio, Hamilton Monteiro destacou que a República ocorreu durante a mudança do novo centro dinâmico da economia se deslocando para São Paulo, com o federalismo dando autonomia aos estados, permitindo que as classes dominantes mantivessem suas “estruturas de dominação” e orientassem a economia local segundo suas conveniências. O autor também salienta o pacto que aglutinava as oligarquias, nascido no governo de Deodoro da Fonseca, fortalecido no tempo de Prudente de Moraes e consolidado na “política dos governadores”, no governo de Campos Sales. Embora o texto não afirme, esse pacto foi chamado de “política do café com leite”.

Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) fazem comentários e sugestões de como se trabalhar as imagens e as atividades do livro. No entanto, dão mais destaque às reformas urbanas do que às revoltas populares. Pois, embora o Movimento dos Marinheiros de 1910 seja tratado no capítulo 3, na página 79, o livro do professor não faz menção a esse conteúdo na parte referente aos objetivos, comentários e sugestões. Quando se refere à página 79, sugere que se trabalhe com o Contestado, como uma outra importante revolta popular.

Entretanto, nas “**Respostas das atividades**”, no exercício da seção “Exercícios de compreensão”, na parte “Expandindo o conteúdo”, um documento do Movimento dos Marinheiros de 1910 é discutido e há respostas comentada pelos autores.

Para compreender a nossa observação, vamos reproduzir novamente o exercício, para podermos comparar e compreender as respostas:

- a) Com base no conteúdo estudado no capítulo, responda: a que **levante** esse texto faz referência?
- b) Quem é o autor do texto? Como você chegou a essa conclusão?
- c) Que fato acabou antecipando o início do **levante** para o dia 22 de novembro?
- d) Descreva como se desenvolveu esse **levante**. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 80, grifo nosso).

Vejamos o que consideram que seriam as respostas:

- a) O texto faz referência à Revolta da Chibata.
- b) O texto foi escrito por João Cândido, líder da Revolta da Chibata. O texto tem o formato de um depoimento e, por estar escrito em primeira pessoa, pode-se concluir que é de autoria de João Cândido.
- c) O castigo de 250 chibatadas em Marcelino Rodrigues antecipou o levante. O Comitê Geral resolveu, por unanimidade, deflagrar o movimento no dia 22.
- d) Após o início do levante, os marinheiros, sob comando de João Cândido, dominaram quatro navios ancorados no litoral carioca. Por meio do rádio passaram suas exigências ao governo federal: fim dos castigos corporais, aumento salarial e melhores condições de trabalho. Os marinheiros chegaram a disparar alguns tiros de canhão como forma de pressionar as autoridades a atenderem suas reivindicações. Diante da ameaça, no dia 26 de novembro de 1910, o governo atendeu às reivindicações. Os castigos corporais foram abolidos. Os marinheiros se entregaram e João Cândido, líder da revolta, foi expulso da Marinha e permaneceu preso até 1912. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 492).

Consideremos as respostas das letras “b” e “d”. A resposta da letra “b” poderia ser contestada, se o texto principal se referisse a outros sujeitos históricos que protagonizaram o movimento dos marinheiros de 1910. O que a torna “correta” é o fato de os autores terem destacado apenas o protagonismo de João Cândido.

Quanto à resposta da letra “d”, há um aspecto dos acontecimentos relacionados ao movimento que é omitido e, assim, perde-se a oportunidade de tratar de um tema sensível na aula de História: o texto-resposta não faz menção ao não cumprimento da anistia pelo governo de Hermes da Fonseca, traíndo os marinheiros e punindo-os pela organização do movimento.

Embora seja coerente com a dinâmica da atividade, posto que não haja essa informação no texto principal sobre o Movimento dos Marinheiros de 1910 no livro do aluno. Mas, não podemos deixar de registrar tal ausência de questionamento sobre a atitude dos Estado brasileiro, na época.

3.3 O MOVIMENTO DOS MARINHEIROS DE 1910: CIDADANIA E DIGNIDADE HUMANA

Para entender o que foi o Movimento Reivindicatório dos Marinheiros, é necessário fugir das querelas que se formaram em torno desse acontecimento histórico que tem suscitado disputas pela memória desde o momento em que eclodiu um levante de marinheiros, ameaçando de bombardeio a capital da República na época (o Rio de Janeiro), no dia 22 de novembro do ano 1910, em razão de se correr o risco de ver esse movimento dos marinheiros de uma forma dicotômica.

Entendemos que a “Revolta da Chibata” pode ser vista como um exemplo de movimento social de luta motivado pelo anseio por dignidade humana, tanto a partir do que os autores que trabalharam esse acontecimento histórico como um movimento de luta por cidadania mostraram (ALMEIDA, 2014; ARIAS NETO, 2010, 2013; NASCIMENTO, A., 1997, 2002, 2008) quanto em função das evidências de punições exemplares imputadas aos marinheiros, através de chibatadas, em rituais de suplício. Principalmente, em razão de levarmos em consideração que os castigos físicos imputados aos escravizados no Brasil era um fato ainda recente na memória das pessoas, no início do século XX.

Uma discussão relativa à dignidade humana foi abordada por Almeida (2014), no tocante a sua interpretação da “Revolta da Chibata” pelas influências de ideias republicanas e numa perspectiva historiográfica que reinterpreta a adesão popular à ideia de República, discordante do pensamento de historiadores como José Murilo de Carvalho (p. 49, nota de rodapé nº 6). A autora explica o sentido de cidadania que os marinheiros teriam, em 1910, diferente da concepção de cidadania entendida por Carvalho (2005 apud ALMEIDA, 2014), como podemos verificar a seguir:

José Murilo de Carvalho estuda os diferentes níveis de cidadania no Brasil e demonstra como a aquisição de direitos civis, políticos e sociais foi obra de um longo processo executado de maneira incompleta (Carvalho, 2005). No entanto, a cidadania reclamada pelos marinheiros, no meu ponto de vista, não corresponde necessariamente a essas esferas de direito, mas a uma noção ainda mais essencial **que se relaciona à busca de reconhecimento e de respeito como sujeitos livres**. (ALMEIDA, 2014, p. 54, nota de rodapé nº 21, grifo nosso).

O termo “dignidade humana” não é utilizado por Almeida (2014), mas a luta dos marinheiros por liberdade é interpretada como um outro nível de compreensão da cidadania pelos marinheiros “rebeldes”, em oposição à condição de escravos, exigindo o respeito como pessoa, rejeitando os maus-tratos:

os marinheiros exigiam liberdade, isto é, liberdade de possuírem seus próprios corpos e de serem respeitados como sujeitos e trabalhadores (ou militares). Este é um dos primeiros sentidos de cidadania: o direito de ser respeitado como pessoa, para além preconceitos e posses. Portanto, a punição corporal perdia a sua legitimidade – bem

como outras formas de maus tratamentos – já que os oficiais não tinham o direito de bater em homens livres, cidadãos, a serviço da Armada brasileira. (p. 54).

Vemos que a autora compartilha com a ideia de ruptura com o passado colonial através das ações de luta por cidadania, numa perspectiva incipiente de cidadania como direito de ser respeitado em sua dignidade humana (como pessoa), mas suficiente a ponto de não aceitar a punição de seus corpos como meio de submissão às regras da Marinha.

As abordagens de Arias Neto (2001, 2013) sobre a “Revolta da Chibata” significar uma luta por cidadania, focadas na ideia de “identidade autodeclarada” e “demandas republicanas”, levaram o autor a considerar o Movimento dos Marinheiros de 1910 uma “revolução”, no sentido conferido por Hannah Arendt: como um momento da constituição de um espaço público ou de um “espaço de liberdade” (ARIAS NETO, 2013, p. 55).

Nessa perspectiva, os marinheiros constituíram um espaço onde eram discutidas e solucionadas questões referentes à Marinha, vinculadas à sua própria existência e identidade, por eles definida como “cidadãos fardados” (ARIAS NETO, 2013, p. 55):

Estas interpretações apresentam limites claros. Assim, foi preciso compreender que tradição e mudança, continuidades e rupturas se articularam na eclosão da Revolução dos Marinheiros. **Como se explicaria, então, os termos e a identidade autodeclarada pelos marinheiros em seu manifesto encaminhado ao governo? E como explicar demandas tão republicanas?** Fui me convencendo de que não seria possível conhecer muito mais do movimento de 1910, sem compreender a Marinha como instituição/Força Armada. Até porque, como historiador, me parecia absolutamente incrível a afirmação de que nada mudara ao longo de quase cem anos desde a fundação do Império. (p. 56, grifo nosso).

O autor se reporta às interpretações de trabalhos historiográficos e de memorialistas, civis e militares, que duelavam com argumentos que justificavam os motivos da “Revolta da Chibata” pela permanência dos castigos corporais ao longo dos séculos XIX e XX. Como um correlato de uma mentalidade aristocrática e escravista que não havia se modificado ao longo do tempo na Marinha, na perspectiva dos civis. Os militares apontavam a mesma permanência dos castigos, mas as justificando como um “mal necessário” decorrente das ideias conservadoras de Macedo e de Gilberto Freyre (ARIAS NETO, 2013).

Os castigos corporais não eram uma novidade da Marinha de 1910, como também para o processo de modernização tecnológica dessa instituição, que já vinha ocorrendo desde o século XIX. Desse modo, consultando a documentação da Revista Marítima Brasileira, desde o ano de 1881 até 1914, Arias Neto (2013) investigou a crise política no Brasil, no final do século XIX, por esse periódico.

Uma nova perspectiva para o Movimento dos Marinheiros de 1910 foi apresentada por Arias Neto (2001), ao considerar o movimento como inevitável e fatal, como o último protesto

contra uma situação transmitida como herança pelo Império à República: a implantação de um sistema militar baseado no recrutamento forçado de cidadãos e em um regime de suplícios, em decorrência da Marinha ter sido um elemento de manutenção da unidade do Estado nacional, no período imperial.

Entretanto, o autor entendeu como fator determinante para a ocorrência do movimento de 1910, o envolvimento da oficialidade naval na “questão militar”⁴⁸ no século XIX, que promoveu uma desarticulação das redes de hierarquia e disciplina na Marinha e criou as condições para a emergência da chamada “Revolta da Chibata”.

De modo que os motivos que levaram os marinheiros a organizarem um movimento de luta não fora político, militar ou popular contra os castigos corporais na Armada e, sim, a intenção de transformar o sistema militar e implantar de uma carreira profissional para eles. O autor compreende esse acontecimento como uma ruptura e uma novidade política, em virtude de os marinheiros terem se constituído como sujeitos de direitos e exigido reconhecimento como cidadãos republicanos (ARIAS NETO, 2001).

A “Revolta dos Marinheiros de 1910” foi, na visão de Álvaro Nascimento (1997, 2002, 2008), um movimento organizado, planejado com antecedência e executado pelos marinheiros no intuito de obter melhorias das condições de trabalho, incluindo o fim dos castigos físicos e dos julgamentos arbitrários cometidos por oficiais da marinha. Para o autor, o Movimento dos Marinheiros de 1910 teve um caráter de lutas por cidadania em função dos seus integrantes terem sido influenciados por ideais republicanos, fator esse indicado pelo processo histórico marcado por um cotidiano de disciplina rigorosa, em que os castigos físicos ocorriam sem que houvesse reações a essa prática, senão a partir da proclamação da República no Brasil (NASCIMENTO, A., 2008).

Álvaro Nascimento (2002) considerou que o fim dos castigos corporais era apenas uma das mudanças propostas. Isso porque havia outras que só podem ser entendidas quando analisadas à luz da relação entre marinheiros e oficiais, no período que vai de meados do século XIX às primeiras décadas do século XX. O autor afirma que “sem dúvida, havia mais expectativas e esperanças no sentimento dos marinheiros que se levantaram sob o comando de João Cândido e Francisco Dias Martins” (p. 6).

⁴⁸ Tratou-se de conflitos envolveram militares e autoridades civis, que ocorreram entre os anos de 1886 e 1889, no Rio de Janeiro. Para Carla Nascimento (2010), o exército recusou exercer seu caráter coercitivo em favor dos interesses de uma fração da classe dominante brasileira, a escravista, atuando pela concepção de cidadãos-soldados, numa aliança com os republicanos, em sua luta contra o Império. Cf.: NASCIMENTO, Carla da Silva. A “Questão Militar”: indisciplina e crise política em meio à crise hegemônica imperial (1868-1889). XIV Encontro Regional da ANPUH-Rio: Memória e Patrimônio. Rio de Janeiro, 19 a 23 de julho de 2010. UNIRIO. Tal aliança findou preparando terreno para a proclamação da República no Brasil.

Acreditamos que uma das motivações do acirramento dos ânimos dos marinheiros e suas disposições para lutar por melhorias, na Marinha, pode ter sido o momento econômico em que o país se inserira na época. Isso em função do que expôs Álvaro Nascimento (1997, 2002, 2008), em termos de fatos e registros de memórias escritas em jornais e em documentos da Marinha do Brasil (além dos argumentos apontados pelo autor: maus-tratos, injustiça e más condições de trabalho, pensamentos derivados dos ideais republicanos como influências preponderantes).

O contexto econômico do Brasil, no início da República, pode ser visto como de um capitalismo apontando para a possibilidade de liberdades, se não para o enriquecimento, mas para a possibilidade de ganhar a vida monetariamente, gerando uma expectativa de ganho com a modernização da cidade do Rio de Janeiro, talvez em matéria de serviços diversos no ramo das construções e numa expectativa de profissionalização, além da perspectiva de desenvolver suas potencialidades em matéria de oferta de serviços que redundassem em ganhos maiores do que os oferecidos pela Marinha.

A rejeição e resistência do brasileiro em servir a Marinha de Guerra, que Álvaro Nascimento (1997) descreveu em um estudo sobre os antecedentes da “Revolta dos Marinheiros”, é uma mostra desse aspecto econômico como um fator a ser considerado, posto que o ingresso na Marinha não gerava uma expectativa de melhorias das condições econômicas dos recrutas.

Álvaro Nascimento (2002) afirma que o Movimento dos Marinheiros de 1910 não foi um “corre-corre” ou um encontro de pessoas que não se conheciam e que entraram em luta contra uma lei indesejada, uma vez que reuniu “uma parcela bem definida de homens que em um determinado momento estabeleceu pontos em comum e decidiu conquistá-los” (p. 6-7). Isso colocou o Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910 como um acontecimento da História do Brasil mais significativo do que a historiografia mostrara até então.

Durante meses, os marinheiros se organizaram em diversos locais e elaboraram uma proposta de mudanças, “que foi apresentada ao presidente da República como um ultimato”, no dia 22 de novembro de 1910 (NASCIMENTO, A., 2002, p. 7). No mínimo, devemos considerar estes fatores como uma evidência de prática da cidadania mediante a participação política, considerando as ações de constituição de associações em comitês do movimento, que resultaram em um rol de reivindicações de direitos expressos no Manifesto dos Marinheiros.

Para poder compreender as mudanças nas abordagens historiográficas a respeito desse movimento dos marinheiros, ocorrido no início do século XX, é preciso se ater ao significado

das querelas a respeito dele, porque evidenciam os motivos de se disputar sua memória até os dias atuais.

Podemos considerar que as disputas pela memória do Movimento dos Marinheiros de 1910 começou nos primeiros dias do levante promovido pelo movimento, com a tomada de importantes navios de Guerra da Marinha do Brasil (22, 23 e 24 de novembro de 1910), em que alguns setores da imprensa ficaram a favor da Marinha, enquanto outros órgãos de imprensa optaram por apoiar os líderes do movimento de recrutas e marinheiros.

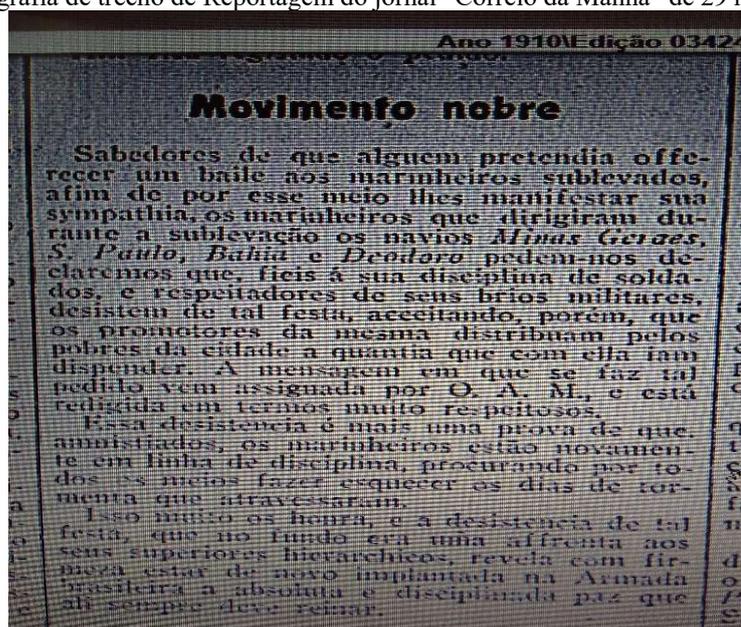
A batalha saiu do convés e foi para as páginas dos jornais, através de palavras trocadas por editoriais que se posicionavam contra e a favor dos marinheiros e por meio de imagens em que as charges e fotografias retratavam o levante, a partir dos posicionamentos favoráveis ou contra os marinheiros insurretos. O jornal “Correio da Manhã” publicou reportagens sobre o “Movimento dos Marinheiros” (termo este utilizado pelo jornal) em que enalteceu a atitude “nobre” dos “marinheiros sublevados” em virtude de terem desistido da oferta de um baile em sua homenagem, aceitando que os promotores distribuíssem aos pobres a quantia que seria gasta na festa.

Figura 11 – Fotografia da Manchete do jornal “Correio da Manhã” de 29 nov. 1910. Edição 03421. Reportagens favoráveis aos marinheiros publicada pelo “Correio de Manhã”.



Fonte: O autor.

Figura 12 – Fotografia de trecho de Reportagem do jornal “Correio da Manhã” de 29 nov. 1910, nº 3421.



Fonte: O autor.

Figura 13 – Charge da revista “O Malho”, de 1910, de oposição à Revolta da Chibata. A revista crítica e ilustrada O Malho retrata a anistia assinada pelo Presidente Hermes da Fonseca, influenciado pela Burguesia, deixando de lado a “pátria” e o “Zé Povo”.



Fonte: O MALHO, ano 9, nº 429, 8 dez. 1910, p. 8.

Figura 14 – Fotografia “Viva a Liberdade”. Fotografia de marinheiros subalternos publicada na revista Careta.



Fonte: CARETA, 3 dez. 1910.

Arias Neto (2013) resume bem a disputa de memória, anos após ocorrida a “Revolta da Chibata”, entre duas tradições: uma história escrita pela Marinha por memorialistas e historiadores militares e outras versões escritas por memorialistas e historiadores civis:

Estas duas tradições historiográficas travavam um surdo debate: de um lado, para a memória e historiografia civis, a revolta explicava-se pela permanência dos castigos corporais ao longo do século XIX e XX, como correlato de uma mentalidade aristocrática e escravista que não havia se modificado ao longo do tempo nos quadros de Marinha. Por outro lado, os memorialistas e historiadores militares apontavam a mesma permanência dos castigos, mas procuravam justificá-la como ‘mal necessário’ decorrente das ideias conservadoras de Macedo e de Gilberto Freire. Para estes, haveria no Brasil um fosso que separava, de um lado, a modernização das coisas, ou tecnológica – traduzida no caso em questão pela aquisição da esquadra de 1910, e, de outro, o atraso das pessoas, compreendido dentro de conceitos e teorias raciais do período, em outras palavras, tratar-se-ia da natureza do brasileiro viver em um estado de quase barbárie. (p. 56).

Assim, a vertente histórica seguida por Gilberto Freyre considerava que as tentativas de modernização alteravam a fachada das instituições, mas deixava um “fundo de atraso” que procurava justificar a manutenção da violência exercida pela elite para com as camadas populares (ARIAS NETO, 2013).

A visão dicotômica sobre o Movimento dos Marinheiros de 1910 é apresentada pelo autor como uma perspectiva de análise histórica limitada, pois, tal visão, não explicaria tradição e mudança, continuidade e ruptura que o movimento suscita como questionamento. E, também, não explicaria os termos relacionados à República, como “liberdade”, nem a identidade autodeclarada pelos marinheiros no manifesto encaminhado ao Presidente Hermes da Fonseca

(ARIAS NETO, 2013, p. 56). De modo que os embates pela memória da “Revolução dos Marinheiros de 1910” se baseando na dicotomia “Marinha” versus “marinheiros” nos impediriam de enxergar o acontecimento histórico como algo maior do que uma simples revolta ou motim.

Segundo Álvaro Nascimento (2002), os memorialistas trataram o Movimento dos Marinheiros de 1910 como um evento, “ou melhor, em uma reação ‘espasmódica’ aos castigos corporais, imagem que se cristalizou na historiografia e nos compêndios escolares” (p. 1).⁴⁹

Álvaro Nascimento (1997; 2002; 2008) elaborou, nos três trabalhos que consultamos, uma narrativa histórica dentro da perspectiva de uma história vista de baixo, trazendo os sujeitos comumente vistos como de menor expressão social para a historiografia clássica (pensando aqui em termos de uma historiografia pautada no método dos positivistas), como marujos e parentela dos marinheiros. Desse modo, não pendeu para uma narrativa histórica que configurasse uma dicotomia maniqueísta, que põe em lados opostos, de forma indiscriminada, marinheiros versus oficiais, desprezando toda a diversidade de uma tripulação de homens oriundos de diversos segmentos sociais.

José Murilo de Carvalho (1995), apesar de se ater somente a uma sucinta análise de um aspecto da vida de João Cândido, tendo descrito a partir do pressuposto de que ele era um bajulador, sugeriu que o Movimento dos Marinheiros de 1910 pode ter sido um movimento político, embora em um sentido negativo, ao falar da proteção que supostamente João Cândido recebia do ex-ministro da Marinha Alexandrino Alencar: “cuja família protegia a gente de João Cândido, na distante Rio Pardo [...] O bordado confirmaria, nesse caso, a acusação de inimigos de João Cândido que o apontam como bajulador de oficiais?” (p. 76).

Carvalho (1995) constrói uma narrativa que procura desqualificar a figura de João Cândido como “rebelde” (termo utilizado pelo autor), pondo em xeque sua capacidade para liderar um movimento, com as expressões seguintes: “Como poderia estar o rude conegaço João Cândido a fazer parnasianismo de manobra nas águas da Guanabara?” ou “a estranheza seria um pouco maior em se tratando de um **suposto machão**, herói de uma revolta audaciosa” e “Nada em sua biografia aponta na direção do rebelde de 1910” (p. 70; 74; 77, grifo nosso).

Entretanto, enquanto questiona a possibilidade de João Cândido ter sido um líder do movimento dos marinheiros de 1910, a narrativa construída por Carvalho (1995) desqualifica um herói, não escolarizado, dos movimentos negros no Brasil ou das classes menos favorecidas. Podemos perceber que sua narrativa é o contrário da descrição de Edmar Morel (1979):

⁴⁹ Em nota de rodapé (nº 3), o autor afirma que usou o termo “espasmódica” de Edward Thompson, em sua análise a respeito dos “motins de subsistência” na Inglaterra do século XVIII. (NASCIMENTO, A., 2002, p. 1).

João Cândido era o chefe supremo da insurreição [...] Os maus tratos a bordo nivelavam a todos. O clima era propício para uma revolta. **Faltava um chefe. E este surgiu com João Cândido**, cuja primeira viagem, como aprendiz-marinheiro ocorreu no transporte de guerra *ondina* na Revolta Armada contra Floriano Peixoto [...] criado nos pampas como um potro bravo. Filho de tropeiro...Chegou a ser negrinho de pastoreio” (p. 64; 68).

Em Sílvia Capanema de Almeida (2010, 2011 e 2014) encontramos uma análise que se concentra tanto em aspectos factuais do Movimento dos Marinheiros de 1910 quanto nas biografias dos marinheiros envolvidos nesse acontecimento histórico, onde a autora buscou responder questões sobre quem eram os marinheiros que se rebelaram e como viviam.

A autora também realizou estudos centrados na construção da figura de João Cândido, procurando entender como o líder do referido movimento de 1910 foi edificado herói nacional, em meio a uma disputa de memória envolvendo “violência, silêncio e esquecimento” (ALMEIDA, 2011).

Almeida (2011) trata da construção da imagem de João Cândido como um herói nacional pela imprensa, com o jornalista João do Rio o alcunhando de “Almirante Negro” (ela acredita que o termo “Almirante negro” tenha sido cunhado pelo jornalista João Paulo Barreto, o “João do Rio”),⁵⁰ em filmes que foram produzidos ainda na década de 1910 sobre o Movimento dos Marinheiros de 1910 e em uma música de autoria de Eduardo das Neves.

A letra da música “*Os reclamantes*”, do referido autor, destacou a volta à ordem depois do acontecimento de 22 de novembro de 1910. Vejamos o trecho da letra da música sobre a qual nos reportamos:

João Cândido de fama/Marujo de opinião/Mandou um radiograma/Para o chefe da Nação/E o nosso presidente/Ganhou logo simpatia/Um decreto baixa urgente/Concedendo anistia/Tudo volta a seus lugares/Já ninguém mais tem receio/muito embora/já não aja bombardeio. (Eduardo das Neves, 1910).⁵¹

Alguns filmes foram feitos sobre o tema ainda na década de 1910. Almeida (2011) destacou o fato de ter havido censura às produções cinematográficas sobre o Movimento dos Marinheiros de 1910 e de um dos filmes ter sido intitulado “A vida de João Cândido”:

A revolta dos marinheiros de 1910 serviu também como tema para o cinema brasileiro em nascimento. Ainda em novembro do mesmo ano, três filmes documentários sobre o assunto foram gravados, e ele inspirou também a criação de um curta-metragem mudo de ficção, realizado entre 1910 e 1912 e intitulado *A vida de João Cândido*. Esse filme teria sido uma das primeiras produções do cinema brasileiro a serem censuradas. Tido como desaparecido, temos poucas informações sobre seu conteúdo (ALMEIDA, 2011, p. 64, grifo da autora).

⁵⁰ Nota de rodapé nº 9, p. 81.

⁵¹ Conf.: NASCIMENTO, Luciana Marino do; SILVA, Francisco Bento da. De protestos e levantes: as Revoltas da Vacina e da Chibata na música popular. Recorte, ano 9, nº 2, 2012, p. 11. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/620>. Acesso em: 09/11/2018.

Almeida (2011) citou um jornal se reportando a esses filmes, numa nota do Correio da Manhã de 23 de janeiro de 1912:

proibiu a sua representação, mandou apreender os cartazes-reclamos e deu ordens para que prendesse os distribuidores dos reclamos. E com isso o sr. Belizário lavrou um tento, porque, se não fizesse o que fez, talvez a essa hora o Rio em peso estivesse revolucionado ... para ver a fita que se exhibia na rua marechal Floriano (p. 64.).

A autora também narrou a “Revolta da Chibata” como um acontecimento histórico que atestou a violência do Estado brasileiro (Almeida, 2011; 2014). Vejamos a interpretação do Movimento dos Marinheiros de 1910 como um caso exemplar de uso da violência, por parte do Estado, contra os rebeldes:

Trata-se de um caso exemplar de utilização da violência por parte do Estado para reprimir rebeldes, de uma revolta que revela contradições da jovem República brasileira, de uma tentativa de expressão dos marinheiros subalternos. Trata-se de um ‘acontecimento’ no sentido histórico do termo, capaz de marcar o tempo entre o antes e o depois, revelar mecanismos sociais aparentemente pouco visíveis e tornar-se lembrado e ‘celebrado’ posteriormente de diferentes maneiras. Sua construção como objeto histórico – bem como a recuperação de João Cândido pela memória nacional – revela a existência de várias camadas memoriais e de formas de apropriação de um acontecimento. Tanto os silêncios quanto a necessidade de falar são dimensões presentes na violência do acontecimento (ALMEIDA, 2011, p. 63).

Embora os trabalhos de historiadores fujam da dicotomia “Marinha” versus “marinheiros” (o modo como o Movimento dos Marinheiros de 1910 foi narrado por memorialistas e historiadores da marinha), não se pode dizer que não foram travadas disputas pela memória do Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910 através da historiografia.

Principalmente, se considerarmos as divergências sobre o personagem histórico mais controverso da revolta: o marinheiro João Cândido. A figura desse expoente agente histórico envolve historiadores comprometidos com Movimentos Negros no Brasil, em atitudes vigilantes contra perspectivas historiográficas que maculem a imagem de um ícone da resistência negra.

Tal postura em defesa do principal líder do Movimento dos Marinheiros de 1910 demonstra haver uma disputa de memória ativa e ainda muito viva da chamada “Revolta da Chibata”, na historiografia contemporânea. Podemos exemplificar uma “batalha de memória” a partir da discordância de uma interpretação realizada por José Murilo de Carvalho, pela historiadora Silvana Cassab Jeha (2011).

A autora, em sua Tese de Doutorado ⁵² que discorre sobre as trajetórias de vida e da cultura dos marinheiros da Armada Nacional e Imperial do Brasil, entre os anos de 1822 e 1854, apresenta o estigma de que todo marinheiro se entrega a práticas da homossexualidade como influência do imaginário social na historiografia.

Jeha (2011) exemplifica essa influência: aludindo à aspectos relacionados à Revolução dos Marinheiros de 1910, especificamente ao modo como José Murilo de Carvalho e Gilberto Freyre se referiram ao marinheiro João Cândido, apontando-o como homossexual ou de supostamente ter como orientação sexual uma bissexualidade, movidos pelo estereótipo que considera todo marinheiro potencialmente homossexual ou bissexual.

A referência ao historiador José Murilo de Carvalho ocorreu através de uma crítica à inferência realizada por ele, baseada no que Carlo Ginzburg (1991) chamaria de “excepcional normal” ⁵³, uma ferramenta de análise de fontes históricas que se atém às estruturas implícitas, entre o *langue* e o *parole* formulado por Saussure e que procura preencher os hiatos entre a forma e a substância (GINZBURG, 1991, p. 177-178).

O “excepcional normal”, encontrado por José Murilo de Carvalho (1995), foi um bordado feito por João Cândido, desconhecido dos pesquisadores do Movimento dos Marinheiros de 1910 até a data que o historiador o encontrou em um museu de São João Del Rey, em Minas Gerais. Em um subtópico intitulado “Onde entra o acaso”, de um artigo publicado a partir da descoberta da nova fonte histórica referente à vida de João Cândido, o autor apresenta uma versão diferente do líder da “Revolta da Chibata”. João Cândido era, na visão do historiador, de orientação homossexual ou bissexual.

As discordâncias de Silvana Jeha (2011) deram margem para uma discussão em sua tese de doutorado em História, defendida pela PUC do Rio de Janeiro, em um subtópico a respeito da homossexualidade na Marinha (intitulado “Homossexualidade”). Nesse trabalho, a autora faz menção às assertivas de José Murilo de Carvalho (1995) de cunho discriminatório, pelo fato de atribuir ao marinheiro João Cândido a possibilidade de ser homossexual, em sua visão, como extensão dele pertencer à Marinha, posto que a autora considera haver uma analogia entre ser

⁵² JEHA, Silvana Cassab. A galera heterogênea: naturalidade, trajetória e cultura dos recrutas e marinheiros da Armada Nacional e Imperial do Brasil, c.1822-c.1854. Tese (Doutorado em História) – PUC-Rio de Janeiro, 2011. 242 p.

⁵³ Ginzburg atribui o termo a Edoardo Grendi. Entretanto, ele definiu um segundo sentido ao conceito de “excepcional Normal”: “Se as fontes silenciam e/ou distorcem sistematicamente a realidade social das classes subalternas, um documento que seja realmente excepcional (e, portanto, estatisticamente não frequente) pode ser muito mais revelador do que mil documentos estereotipado... funcionam como espias ou indícios de uma realidade oculta que a documentação, de um modo geral, não deixa transparecer.” (GINZBURG, 1991, p. 177).

marinheiro e ser homossexual no imaginário social reproduzido pelos civis em relação aos militares.

Outros exemplos de uma disputa envolvendo a memória do Movimento dos Marinheiros de 1910, podem servir como ilustração elucidativa de quão viva está essa disputa atualmente e o quanto a Marinha do Brasil se importa com essa História.

A partir de dois eventos históricos recentes, ocorridos no governo de Luis Inácio Lula da Silva, é possível ter uma ideia de quanto a memória do Movimento dos Marinheiros de 1910 incomoda a consciência coletiva de segmentos da sociedade brasileira.

O primeiro fato é referente a uma reportagem do jornal “Folha de São Paulo”, em que se informa que o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva fez elogios a João Cândido, o qualificando como “herói”, durante a inauguração de uma estátua erguida do marinheiro. No texto da reportagem, se afirmou que a Marinha se ausentou da solenidade, criticou o presidente e não reconheceu o heroísmo das ações do Movimento dos marinheiros de 1910. Também se informou que o Ministério da Defesa não enviou representante para o evento.

Em seguida, o texto fez uma menção ao fato de o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva ter concedido a tão almejada anistia póstuma a João Cândido⁵⁴. A concessão dessa anistia *post mortem* foi uma conquista histórica, posto que o projeto de concessão da anistia a João Cândido esteve engavetado no Senado Federal ou na Câmara dos Deputados, por muitos anos, segundo Álvaro Nascimento (2008). Isso em função do Movimento dos Marinheiros de 1910 ter se tornado um símbolo de lutas para movimento sociais e porque a História da “Revolta da Chibata” está condensada na figura de João Cândido.

Além disso, a memória desse acontecimento histórico, ainda viva no século XXI, tem uma longa estrada de perseguição, principalmente nas ditaduras, pois lembra um movimento de marinheiros contra oficiais, mostrando que era possível quebrar hierarquias, levantar-se contra poderes constituídos “quando somente 2% da população possuíam direitos políticos, devido ao analfabetismo da imensa maioria” (NASCIMENTO, A., 2008, p. 15-16).

Vejam os exemplos de uma reportagem do jornalista Mário Magalhães, no jornal Folha de São Paulo, como um exemplo da disputa de memória em torno do Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910:

⁵⁴ Lei 11.756, de 23 de julho de 2008: “Concede anistia post mortem a João Cândido Felisberto, líder da chamada Revolta da Chibata, e aos demais participantes do movimento”. O artigo primeiro afirma: “É concedida anistia post mortem a João Cândido Felisberto, líder da chamada Revolta da Chibata, e aos demais participantes do movimento, com o objetivo de restaurar o que lhes foi assegurado pelo Decreto no 2.280, de 25 de novembro de 1910.” A anistia post mortem foi um Projeto de Lei do Senado (PLS 45/01) de autoria da então Senadora Marina Silva, do Acre, aprovado em 2/07/2008 na Câmara dos deputados.

Figura 15 – Reportagem do jornal Folha de São Paulo, 21/11/2008.

São Paulo, sexta-feira, 21 de novembro de 2008 **FOLHA DE S.PAULO** **brasil**

[Texto Anterior](#) | [Próximo Texto](#) | [Índice](#)

foco

Lula elogia marinheiro, e Marinha volta a criticar revolta liderada por ele

MÁRIO MAGALHÃES

DA SUCURSAL DO RIO

Na antevéspera do aniversário de 98 anos da Revolta da Chibata, o presidente Lula participou ontem no Rio da inauguração de uma estátua do líder da rebelião, o marinheiro de primeira classe João Cândido Felisberto (1880-1969).

A Marinha se ausentou do ato e, em resposta a perguntas da Folha, voltou a criticar o marinheiro que Lula, o comandante das Forças Armadas, qualificou como ‘herói’. ‘Precisamos aprender a transformar os nossos mortos em heróis’, discursou o presidente na praça 15, no centro, onde foi instalada a obra do artista Walter Brito.

Duas horas antes, **o Centro de Comunicação Social da Marinha afirmou não reconhecer ‘heroísmo nas ações daquele movimento**. Entretanto, nada tem a opor à colocação da estátua, desde que haja o cuidado de evitar inserções ofensivas à Força e às vítimas dos amotinados’. **O Ministério da Defesa não enviou representante.**

Em julho, **Lula sancionou a anistia póstuma a João Cândido**. O evento de ontem integrou os festejos do Dia da Consciência Negra – o homenageado era negro. O presidente disse que quer transformar o 20 de novembro em feriado nacional.

Fonte: Magalhães (2008, grifos nossos).⁵⁵

O segundo evento é referente ao navio em que o ex-Presidente Lula o nomeou como “João Cândido”. Mais uma vez, a Marinha do Brasil não concordou com a homenagem a um dos líderes do Movimento dos Marinheiros de 1910:

Maio de 2010. O presidente Luís Inácio Lula da Silva, em fim de mandato, celebra o lançamento em Pernambuco do petroleiro João Cândido. **O navio da Petrobras é aplaudido como símbolo de orgulho nacional e recebe, a contragosto da Marinha de Guerra, o nome do marinheiro primeira-classe João Cândido Felisberto** (1880-1969), líder de uma revolta de marujos ocorrida cem anos antes. O marinheiro negro João Cândido continua sendo a figura mais lembrada desse movimento, ao passo que sua história de vida revela diferentes combates memoriais, os quais envolvem a adesão de políticos e de diferentes correntes dos movimentos sociais e negros, mas também controvérsias, principalmente no que se refere à sua instituição de origem, a Marinha do Brasil. (ALMEIDA, 2011, p. 61, grifo nosso).

Em síntese, o que expomos a respeito das narrativas sobre o Movimento dos Marinheiros de 1910, nos faz ver que findam por compor um quadro distinto: enquanto os memorialistas conceberam o acontecimento histórico através de uma perspectiva dicotômica, os historiadores contemporâneos compõem um quadro narrativo diversificado em termos de vieses interpretativos que resultaram em novas abordagens sobre o tema.

A dicotomia das narrativas dos memorialistas, sejam escritas por civis ou por militares, podem ser percebidas em pares binários, que podem ser exemplificados através de expressões

⁵⁵ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2111200818.htm>. Acesso em: 09/11/2018.

como: foi revolta/foi motim, foi protagonizada por heróis/foi protagonizada por bandidos ou anti-heróis. É o resultado de uma memória coletiva em disputa em que ou se confirma o fato ou se nega o fato, posto que o objetivo dessa “batalha de memória” (POLLAK, 1992) é a definição de uma identidade nacional conforme é defendida para cada um dos lados.

A perspectiva de memória que percebemos nas narrativas da historiografia contemporânea se aproxima mais do sentido que Pollak (1989, 1992) concede a “memória subterrânea”, que se opõe à memória coletiva oficializada e são transmitidas em associações, em redes de sociabilidade afetiva e política, como nos movimentos sociais. Embora as querelas, como a discordância de Jeha (2011) da interpretação dos bordados de João Cândido, apontem para a perspectiva de uma memória coletiva em disputa, através de uma “batalha de memória” (Pollak, 1992), conforme nos reportamos anteriormente, entre historiadores comprometidos com movimentos negros e outras perspectivas historiográficas.

De modo geral, submergiram memórias que resultaram em Histórias cujas abordagens reinterpretaram o acontecimento histórico conhecido como “Revolta da Chibata” como um movimento social, seja um movimento de reivindicações de direitos por cidadania, seja como um movimento de luta pelo fim da violência do Estado ou dos castigos corporais da Marinha. São vários os olhares sobre o mesmo evento histórico, que nos ativemos nessa seção.

A ideia do Movimento dos Marinheiros de 1910 como uma “Revolução”, defendida por Arias Neto (2010), em função de ter mudado a forma de recrutamento da instituição da Marinha e o modo como a sociedade brasileira passou a olhar para as forças armadas e para as condições de trabalho de suas instituições, é uma mostra da diversificação de vieses interpretativos da historiografia contemporânea e de como esse acontecimento histórico é uma memória bem viva que ainda requer novos olhares que resultem em diferentes narrativas historiográficas.

Nesse contexto, os exemplos de fatos recentes da nossa História, citados anteriormente, evidenciam quão viva está a memória do Movimento dos Marinheiros de 1910, conhecido como “Revolta da Chibata”.

4 UM TEMA SENSÍVEL PARA ALÉM SALA DE AULA

Realizaremos uma discussão referente ao conceito-chave para se pensar em uma perspectiva de ensino/aprendizagem que tenha o Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910 como um tema sensível e que sirva de instrumentação teórica para se elaborar uma proposta didática imbuída do objetivo de possibilitar abordagens didáticas sensíveis. Para tal, elegemos o conceito de *questão sensível* como conceito vital, no que concerne à preponderância de sua importância para uma proposta de ensino de temáticas da História que suscite questões socialmente vivas a serem trabalhadas.

Após discorrermos acerca desse conceito, realizaremos uma análise mostrando as razões e justificativas de se trabalhar a “Revolta da Chibata” como um tema sensível na sala de aula. É preciso registrar a relação da perspectiva da questão sensível com a concepção de saber histórico escolar, trabalhada anteriormente, posto que em razão da diferença entre considerar um tema sensível e se realizar uma abordagem sensível, o papel do professor se torne vital, pelos usos que faz da História, na composição do saber histórico escolar, a depender da concepção que se tenha desse conceito.

Ou seja, de certo modo, uma abordagem sensível depende de como o professor entende e opera com o conceito de saber histórico escolar: posto que trabalhar de forma sensível um tema histórico diz respeito a como ensinar História e a como se deva tratar o conhecimento histórico na sala de aula. O nosso desafio é mostrar como se opera historicamente um tema como a “Revolta da Chibata”, através de aspectos que a historiografia contemporânea e as fontes a respeito desse acontecimento histórico proporcionam como alternativa para abordagens sensíveis.

Nesse contexto, tencionamos apontar de que forma é possível pensar em abordagens didáticas pela transversalidade do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em especial com o conteúdo da Lei 13010/14, conhecida como “Lei Menino Bernardo”.

Pretendemos transversalizar a referida lei, através de questões que o estudo do Movimento dos Marinheiros de 1910 nos incentive a tratar em sala de aula, relacionando-as ao castigo físico e ao tratamento cruel e degradante, no intuito de promover uma “socialização histórica”, conforme Pollak (1992, p. 201), problematizando essas questões e buscando provocar uma identificação dos estudantes com o passado, realizando conexões com temáticas relacionadas à dignidade humana.

Para isso, é salutar a nossa interpretação da “Revolta da Chibata” como um movimento de reivindicação da cidadania, na perspectiva de uma luta pela dignidade humana, contra a opressão da Marinha, opondo-se a uma perspectiva de punição exemplar exercida através dos castigos físicos e do tratamento cruel e degradante.

Desse modo, elaboramos um tópico que realiza uma conexão do Movimento dos Marinheiros de 1910 com a cultura da punição e o constrangimento pedagógico, decorrentes do que é chamado de “punição exemplar” (MEDINA, 2008), ou “correção exemplar” (ARIAS NETO, 2001), empreendida pela cultura de bordo da Marinha, que apesar de se utilizar de métodos bárbaros de controle social e imposição da hierarquia, tencionava “educar” pela perspectiva de uma educação pela austeridade, ponto nodal para realizarmos uma analogia com perspectivas de educação ainda presente em nossa cultura, tanto escolar como na cultura da educação doméstica no Brasil.

4.1 O MOVIMENTO DOS MARINHEIROS DE 1910: UMA QUESTÃO SENSÍVEL

Para delimitar o conceito de *questão sensível*, selecionamos trabalhos de autores que volveram suas preocupações intelectuais ao estudo do tema, alguns de uma forma bastante contundente e outros sem que houvesse a intenção de tratar especificamente do conceito, mas cujo conteúdo trabalhado é pertinente para se compreender o que vem a ser uma questão sensível.

Ancoramo-nos em Verena Alberti (2014), que trata do conceito como *questões sensíveis ou controversas* e que, a partir de relatos de experiência de sua prática docente, sistematizada, exemplifica o modo de se trabalhar com temas sensíveis. Também buscamos referências em Theodor Adorno (1995), cuja intenção de escrever sobre a possibilidade de se evitar que Auschwitz se repita⁵⁶, através da educação, propõe um direcionamento que redunde em estudos de temas sensíveis; nos orientamos no trabalho da educadora Cínthia Araújo (2013), que estabelece uma relação entre o ensino da História e os direitos humanos, apresentando propostas

⁵⁶ Essa expressão que Auschwitz não se repita é utilizada por Theodor Adorno ao longo do texto de seu artigo “Educação após Auschwitz”, uma referência a rede de campos de concentração localizados no sul da Polônia, criada pelo Terceiro Reich, em áreas anexadas pela Alemanha Nazista. Adorno compara o modelo de educação da severidade à Auschwitz, no sentido de representar a possibilidade de regressão à barbárie, pela semelhança com os métodos de disciplinas adotados pelos nazistas.

de análises de temas sensíveis em abordagens didáticas da História que dialoguem com temas transversais.

Buscamos inspiração na perspectiva das questões socialmente vivas que Humberto Miranda e Isabel Guillen (2017) estudam e defendem como proposta para as pesquisas de História que são realizadas na academia. Debruçamo-nos, também, em reflexões sobre o conceito de “passado sensível”, analisado por Gil e Eugênio (2018), de “passado vivo” por Pereira e Seffner (2018) e sobre uma “cultura menorista” presente nas escolas, influenciando ações de vigilância, conforme uma lógica da punição, com Miranda (2018).

Pelo que afirmou um relatório da Associação de História da Inglaterra, as questões sensíveis são questões que

envolvem a ideia de que injustiças foram cometidas no passado contra pessoas ou grupos, podendo levar a disparidades entre o que é ensinado nas aulas de história e o que é transmitido nas histórias familiares ou comunitárias. Observa-se que estamos no terreno das memórias em disputa, que tem na escola um de seus palcos políticos talvez mais evidentes (ALBERTI, 2014, p. 2).

Nessa perspectiva, uma questão sensível pode ser entendida como um tema cuja memória está em disputa.

Numa visão mais ampla, entendemos, a partir da leitura de Alberti (2014), que uma questão sensível **são temáticas que carecem de cautela** e requerem que determinados domínios devam ser postos em prática em abordagens didáticas de temas como escravidão, holocausto (ou genocídio), autoritarismo, violações dos direitos humanos. Enfim, são **temas que suscitem disputas de memória e que estejam cristalizados por “verdades”** que os naturalizam e que, em função disso, necessitem que se utilize de fontes afetivas que sensibilizem quem os estudarem a mudar uma suposta atitude de desinteresse por esses temas.

Na visão de Verena Alberti (2014) o ensino de questões sensíveis ou “questões controversas” não tem o objetivo chocar ou “apenas dar a conhecer eventos chocantes do passado” (p. 3), porque é uma forma de promover o ensino-aprendizagem com o intuito de suscitar a reflexão no alunado. Não é preciso levar para a sala de aula imagens (sejam filmicas, fotográficas etc.) do horror, do holocausto (por exemplo) ou de violência aplicada às pessoas escravizadas, que poderiam traumatizar o estudante, para fazê-lo entender o que aconteceu.

Como exemplo de desnaturalização de temas cristalizados, Alberti (2014) descreve a experiência de um professor da Argentina, Frederico Lorenz. O exemplo do professor Frederico Lorenz mostra a diferença de se trabalhar o tema sensível como denúncia ou ir além, buscando a compreensão do que foi o tema:

O caso da ‘Noite dos lápis’, diz Lorenz, trouxe as imagens da repressão para o espaço educativo e funcionou como uma via para que se falasse da ditadura nas escolas. Entretanto, **durante os anos 1980 consolidou-se, nas escolas, o modelo de denúncia a respeito dos crimes da ditadura militar e não se discutiu a situação histórica e política que os havia feito possíveis**. É como se o professor de história e seus alunos ficassem imobilizados diante do horror de acontecimentos indizíveis, como a tortura, o genocídio, o holocausto etc. Mas depois da função “denúncia”, diz Lorenz, é preciso passar à compreensão do contexto histórico, para que se reduzam as possibilidades de traslado do relato a um espaço atemporal. Além disso, **é preciso evitar que a violação de algo chamado ‘direitos humanos’ se restrinja a algo que ‘aconteceu no passado’, ligado a um ‘terrorismo de Estado’, evitando-se trabalhar as violações dos direitos humanos que ocorrem hoje** (LORENZ, 2006, apud ALBERTI, 2014, p. 3-4, grifo nosso).

Pelo que afirma e propõe Lorenz, é preciso realizar uma conexão com o tempo presente, a fim de não realizar um “traslado do relato a um espaço atemporal” ao se tratar de temas sensíveis (LORENZ, 2005, apud ALBERTI, 2014, p. 4). Como outro exemplo, vejamos como a autora descreveu como trabalhou o Regime Militar como tema sensível nas aulas de História:

Cabia, pois, a mim preparar os alunos para o regime militar. Não teria cabimento caírem de paraquedas no ano de 1964. Por isso, estudamos, em termos de conteúdos, a política externa norte-americana em relação à América Latina desde a Doutrina Monroe até a Aliança para o Progresso; a história do Brasil no chamado período democrático, de 1946 a 1964, e a Revolução Cubana, **ao mesmo tempo em que analisamos uma compilação de reportagens publicadas em março no jornal O Globo sobre os 50 anos do golpe**. Essa compilação familiarizou os alunos com nomes e temas como DOI-Codi, SNI, Marcha da Família com Deus pela Liberdade, Ipês, Ibad, João Goulart, Rubens Paiva, Atentado do Riocentro, Comissão Nacional da Verdade (ALBERTI, 2004, p. 4, grifo nosso).

Podemos perceber que o estudo de questões sensíveis requer um planejamento prévio de temas que tenham relação com eles, de modo a permitir uma melhor compreensão do que será tratado nas aulas. Alberti (2014) elencou, em sua abordagem preparatória para o estudo do “Regime Militar”, temáticas como a “Doutrina Moroe”, a “Aliança para o progresso” e a “Revolução Cubana”, dentre outros. Ou seja, o tema sensível requer o conhecimento de diversos conteúdos que possibilitem sua compreensão.

Além disso, a experiência de Alberti (2014) mostrou que as conexões com o tempo presente nem sempre são feitas pelo professor, é uma possibilidade que se concretiza nos estudantes, à medida que eles são introduzidos no estudo do tema sensível: “Não raro os alunos vinham a mim e diziam: “Verena, ontem eu vi isso assim, assim no Jornal Nacional, no Fantástico, na TV etc.” (p. 4).

Uma vez tendo preparado o terreno para o tema sensível, Alberti (2014) mostrou que planejou aulas sobre temas e conceitos relacionados ao Regime Militar no Brasil (1964 a 1985), para trabalhar esse processo histórico como tema sensível ou “controverso”:

Os alunos aprenderam diferentes temas, conceitos e pessoas, como os atos institucionais, cassado (com dois ss, diferente de caçado com ç), IPMs, expurgos, repressão à UNE, Doutrina de Segurança Nacional, Arena e MDB, Fundação da TV Globo, Edson Luiz, Passeata dos 100 mil, Pacote de Abril, Vladimir Herzog, Manuel Fiel Filho, Paeg, milagre econômico. (p. 4).

Outros estudos, que não trataram diretamente do tema sensível, também podem nos servir de referências para se pensar em formas de abordar didaticamente as questões sensíveis nas aulas de História.

A contribuição do pensamento de Theodor Adorno (1995), para se pensar em ensino de História como tema sensível, está em um capítulo do livro “Educação e Emancipação”, intitulado “Educação após Auschwitz”. Nesse trabalho, o autor discorreu sobre as possibilidades de se evitar, pela educação, que fatos semelhantes ao projeto de genocídio contra os judeus ocorram novamente. A leitura das ideias referentes à defesa de um projeto educacional cujo objetivo seja de evitar que Auschwitz se repita, nos leva a seguinte pergunta: o que seria uma educação sensível, para Theodor Adorno?

A educação, para Theodor Adorno (1995), deve se apresentar como um processo de socialização secundária baseada na autonomia, na autodeterminação e na reflexão. Um dos objetivos da educação, para o autor, deve ser o de evitar uma “identificação cega com os coletivos”, se contrapondo a ritos de iniciação que inflijam dor física e o bullying e que se oponha a uma educação pela severidade e à consciência coisificada que redunde em um “caráter manipulador” (p. 5).

Seu modelo de educação requer que se tenha consciência que Auschwitz foi uma regressão à barbárie e que vivemos numa tendência social imperativa. Adorno aponta a indiferença, o caráter manipulador e autoritário, a identificação cega aos coletivos, os ritos de iniciação violentos e o sadismo, como aspectos de uma cultura da barbárie.

Classificando a educação pela severidade como uma forma de educação tradicional, Theodor Adorno (1995) assinala os traços dessa modalidade que considera serem responsáveis pelo sadomasoquismo da sociedade contemporânea: **a disciplina** – obtida pela ideia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar dor, mas que “se converteu em fachada de um masoquismo” – e **a força**, cujo objetivo de ser “duro” significa **a indiferença contra a dor** geral.

De modo que, para Adorno, uma educação anversa à educação pela severidade não deveria premiar a dor e a capacidade de suportá-la, mas, “deixar de reprimir o medo” (p. 5). Ou

seja, Theodor Adorno (1995) sugere que se inicie um processo de socialização ⁵⁷ contra Auschwitz, uma espécie de socialização secundária ⁵⁸ em que se faça por onde Auschwitz não se repetir. Além disso, também considera que se conheça as razões que levaram os sujeitos a praticarem atos de crueldade no passado, delineando uma pedagogia da alteridade, a fim de reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos.

De modo que o autor afirma ser preciso “revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos” (ADORNO, T., 1995, p. 2).

Assim, estudar genocídios seria estudar a cultura que organiza e possibilita que Estados admitam projetos de extermínio de seres humanos, penas de morte, suplícios e outras formas de punição como políticas de governo. Para que Auschwitz não se repita, é preciso que nos concentremos em temas que têm conexões com sistemas totalitários e com o desrespeito aos direitos humanos. Nesse sentido, trabalhos como o da educadora Cíntia Araújo (2013), que mostram as relações que podem ser feitas entre o ensino da História e os direitos humanos, são bastante pertinentes.

Cíntia Araújo (2013) pesquisou as relações entre o ensino de História e os direitos humanos, considerando que os sentidos e significados de uma educação em direitos humanos não estão totalmente claros, embora admita que os “sentidos e significados têm história e vêm sendo modificados na medida em que surgem novas necessidades, desafios e demandas” (p. 68).

Dos muitos sentidos possíveis que a história pode dar aos estudos dos direitos humanos, a autora considera primordial aqueles que promovam mudanças sociais e a “radicalização das democracias”, no sentido de tornar a prática de participação dos cidadãos mais efetiva, de modo a se converter em prática emancipatória, “com o objetivo de formar sujeitos de direitos capazes de agir conscientemente sobre o coletivo de modo a contribuir para uma organização social mais justa e igualitária.” (ARAÚJO, 2013, p. 68).

⁵⁷ Adoto, para essa pesquisa, o conceito de “socialização” conforme a perspectiva de Georg Simmel, para quem a socialização seria toda forma de interação social entre os indivíduos, onde “o ser humano como um todo é visto como um complexo de conteúdos, forças e possibilidades sem forma; com base nas suas motivações e interações do seu ‘estar-no-mundo mutante’, modela a si mesmo [...]” (Simmel, 1917, p. 55)”, conforme Grigorowitschs (2008, p. 36). Cf.: GRIGOROWITSCHS, Tamara. O conceito de “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 33-54, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0329102.pdf>. Acesso em 12/12/2018.

⁵⁸ Entendemos a socialização secundária, conforme o pensamento de Parsons, em quem a socialização ocorre nas diversas dimensões da vida dos indivíduos: na família, nos relacionamentos (amizades, grupos de interesses etc.), na escola, na universidade e na vida profissional. Cf.: GRIGOROWITSCHS, Tamara, *ibidem*, p. 37.

A autora indica o ponto nodal da relação entre o ensino de História e os direitos humanos, usando o conceito de *reflexão histórica*: **“espera-se que ele seja capaz de promover uma visão crítica da realidade através da reflexão histórica**, o que permitiria a percepção da realidade social construída historicamente a partir da ação dos grupos humanos em seu tempo” (ARAÚJO, 2013, p. 71, grifo nosso).

Um outro ponto que Araújo (2013) traz para o estudo de temas sensíveis, é o do “educar para nunca mais”⁵⁹, aparentemente considerado com cautela, pela autora, quando analisou uma pesquisa de observação e análises com professores de História e suas perspectivas para com os direitos humanos:

Outro ponto de contato que é possível vislumbrar a partir dos depoimentos é através da perspectiva do ‘*educar para o nunca mais*’, considerada de especial importância para educação em direitos humanos. Diante do pedido para identificar a existência de algum tipo de relação entre o ensino de história e os direitos humanos, muitos(as) professores(as) **fazem imediatamente referência a situações históricas de violação**, como, por exemplo, **a ocorrência de regimes autoritários** em diferentes épocas e sociedades, considerando aí desde **as monarquias absolutistas** da Europa moderna até os regimes fascistas e **as ditaduras militares do século XX**. Outros também destacam a recorrência de **processos de dominação e manipulação das massas pelas elites políticas e econômicas**, incluindo tanto os processos revolucionários da Europa dos séculos XVIII e XIX quanto a própria **organização da sociedade capitalista**. De forma geral, a maioria dos(as) entrevistados(as) apontam para a **valorização desses exemplos históricos – de violação dos direitos humanos, discriminação, intolerância, negação das igualdades e das liberdades humanas** – como estratégia adotada pelo ensino de história no sentido **de formar consciências capazes de lutar contra sua repetição**. Dessa maneira, não me parece precipitado aceitar que há aí uma possibilidade de aprofundamento da relação entre o ensino de história e a educação em direitos humanos na perspectiva do ‘*educar para o nunca mais*’. (p. 71-72. Grifos nossos).

Araújo (2013) faz um resumo de quais são as relações do ensino de História e a Educação em Direitos Humanos, que seriam o “empoderamento”, a **“formação de uma memória histórica que combata a cultura da impunidade e proporcione o reconhecimento das diferenças”** e a “formação de sujeitos autônomos conscientes de seus direitos e deveres, e capaz de agir no coletivo buscando o bem comum” (p. 72, grifo nosso).

Podemos compreender o ensino de conteúdos da História como temas sensíveis pela perspectiva das questões socialmente vivas, a partir das concepções estabelecidas por Miranda e Guillen (2017). No tocante às produções historiográficas atentarem para o enfoque que os temas sensíveis requerem, em termos de novas abordagens suscitadas pelas pesquisas, os autores afirmam que

⁵⁹ Expressão que a autora usou para denominar os conteúdos que os professores de História por ela pesquisados consideraram extremamente pertinentes para serem trabalhados como exemplos históricos de acontecimentos que não devam se repetir, tais como o holocausto e os regimes políticos totalitários.

...ao abordar os temas sensíveis à luz das questões socialmente vivas, os historiadores e historiadoras devem estar atentos à complexidade dos problemas sociais construídos historicamente que ainda nos afetam enquanto sujeitos individuais e coletivos, que nos afligem enquanto sociedade e que nos indignam enquanto sujeitos. A partir desse prisma é possível produzir outros deslocamentos de análise, **buscando colocar no centro do debate os problemas sociais produzidos no passado que ainda se encontram presentes na nossa sociedade.** (p. 1, grifo nosso).

Um exemplo para a compreensão de uma questão socialmente viva pode ser o modo como venha a ser tratada a temática da escravidão negra no Brasil. Miranda e Guillen (2017) afirmam que, a depender do enfoque que seja dado ao tema, podemos invisibilizar os problemas sociais gerados pela prática escravista “ou até reproduzir a ideia construída pelo projeto político colonial” (p. 2). De modo que os autores lançam a seguinte questão: “Como trabalhar com a questão da escravidão a partir de uma abordagem sensível?”. A resposta é apresentada em forma de exemplo:

Debruçar-se sobre as questões socialmente vivas é estar preocupado com os problemas sociais historicamente construídos que ainda provocam desigualdades, intolerância e as mais diferentes formas de violência que desafiam a dignidade humana. Não podemos estudar a história da escravidão sem pensar no racismo que ainda permanece vivo, no genocídio da juventude negra, nas desigualdades econômicas que afetam a população afrodescendente. (MIRANDA; GUILLEN, 2017, p. 3).

O desafio de perceber um tema sensível como uma questão socialmente viva é o de “descolonizar” o olhar sobre o tema e “fissurar os discursos cristalizados, questionando a própria forma que o conhecimento vem sendo construído sobre a temática” (MIRANDA; GUILLEN, 2017, p. 3). Os autores destacam que “toda experiência social produz e reproduz conhecimento” e fazem a leitura dessa afirmação como significando que “as nossas experiências podem nos levar a reproduzir trabalhos historiográficos que reproduzem o projeto colonial ainda vigente.” (p. 3).

A partir dos artigos que são apresentados em um dossiê da “Revista Clio”⁶⁰, Miranda e Guillen (2017) elencam quais temas sensíveis foram abordados nos referidos trabalhos: Estado de exceção, suicídio, fome, adolescentes em privação de liberdade, mulheres em busca de ‘justiça’. Todos são temas sensíveis que “devem ser problematizados como questões socialmente vivas” (p. 3).

Em suma, vimos que uma questão sensível pode ser vista de diversos aspectos. Entretanto, podemos elencar, em linhas gerais, aqueles que se apresentam como de maior preponderância e pertinência. Os aspectos mais relevantes dizem respeito ao fato de os temas

⁶⁰ Dossiê: As questões socialmente vivas e a produção historiográfica. Revista de pesquisa histórica. Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, n. 35.1, Jan-jun. 2017.

considerados sensíveis requererem cuidado por serem difíceis de tratar em sala de aula, suscitarem disputa pela memória, terem verdades cristalizadas – cuja consequência é uma naturalização das narrativas sobre ele – e tratem de temas que precisam de abordagens didáticas que privilegiem exercícios de reflexão e de alteridade, a partir das conexões do tempo presente com o passado.

São temas relacionados às violações dos direitos humanos e que exigem uma perspectiva de ensinar “para nunca mais” (Araújo, 2013) com o intuito de combater uma cultura da barbárie orientada pela indiferença, crueldade e insensibilidade pelo outro.

O ensino de História, pela perspectiva das questões sensíveis, requer do professor um olhar atento para temas comumente trabalhados em sala de aula, que remetem à feridas que ainda não cicatrizaram (às questões socialmente vivas), independente de se tratar de um tema que está presente no currículo definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e acompanham os conteúdos programáticos dos livros didáticos para o ensino de História ou de um tema que o professor julgou relevante tratar em sala de aula, independentemente de estar prescrito ou não.

Quais os caminhos possíveis para se trabalhar com o Movimento dos Marinheiros de 1910 como uma questão sensível? Tencionamos apontar diversas situações didáticas elaboradas para os processos de ensino/aprendizagem desse conteúdo. Indicaremos as abordagens da historiografia contemporânea sobre o Movimento dos Marinheiros de 1910 que remetem às questões que requerem cuidado ao serem debatidas em sala de aula, elencando o que o estudo desse acontecimento histórico suscita como temáticas difíceis para serem abordadas.

Para tal, analisaremos o Movimento dos Marinheiros de 1910 a partir de critérios estabelecidos por autores que refletiram a respeito das questões sensíveis e das questões socialmente vivas, como o critério de Miranda e Guillen (2017), o de Verena Alberti (2014), o de Theodor Adorno (1995) o de Araújo (2013), além das reflexões sobre os “passados sensíveis, de Gil e Eugênio (2018) e os “passados vivos” de Pereira e Seffner (2018).

Discorreremos de forma mais debruçada sobre temas derivados do estudo da “Revolta da Chibata”, pela perspectiva da sensibilização, como a cultura da violência e as possibilidades de realizar conexões com o tempo presente com o ECA, através dos temas da violência física, do tratamento cruel ou degradante e dos maus tratos, relacionados ao conceito de “empatia histórica” de Peter Lee (2003).

A respeito do conceito de “empatia histórica”, abriremos um parêntese explicativo aqui, para uma melhor compreensão do leitor. A empatia histórica se refere à ideia de aprender História pela perspectiva da compreensão do passado, não compartilhando dos mesmos

sentimentos e expectativas que os agentes históricos tiveram, mas compreendendo os objetivos e crenças de quem viveu em outras épocas, sem necessariamente aceitar ou concordar com elas. Vejamos o que afirmou Peter Lee (2003):

Podemos compreender isto mesmo sabendo que aquilo em que se acreditou como sendo verdadeiro não o era, logo não partilhamos os propósitos; ao considerar as crenças, podemos saber quais os sentimentos que carregaram consigo. Mas a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados aquela situação, sem nós próprios as sentirmos” (p. 21).

Logo, a empatia histórica é entendida como uma compreensão da História que considera os sentimentos e valores do passado sem cair no anacronismo ou numa ingenuidade científica, na visão de Miranda e Magalhães Júnior (2014):

A esta explicação de Lee (2003), podemos identificar o conceito de empatia como a busca de uma compreensão histórica que considere os sentimentos e valores do passado (por isso a nomenclatura ‘empatia’) sem cair no anacronismo, ingenuidade científica, contemplando a incompatibilidade da História com a noção de simpatia com seus objetos de estudo. E que **este conceito não pode ser dissociado dos conceitos de evidência e de explicação histórica**, justamente por serem elaborados em conjunto com pesquisadores que elaboraram outros conceitos acerca das competências históricas. (p. 103, grifo nosso).

Por essa perspectiva, a empatia histórica pode ser tomada como um instrumento que sirva para a avaliação da aprendizagem, do qual os professores podem lançar mão, se empregarem o conceito de “evidência histórica”.

Retomando a análise das questões sensíveis, podemos considerar que o Movimento dos Marinheiros de 1910 se torna uma questão sensível em razão de possibilitar abordagens didáticas que discutam os temas como o autoritarismo, a tortura, a violência física, as punições exemplares, o banimento, o fuzilamento, a pena de morte e o racismo, entre outros, a partir das abordagens realizadas pelo saber de referência (ou pela historiografia contemporânea) e pelo que as memórias construídas da “Revolta da Chibata” delinearam.

Em relação à violência, trabalhar com o tema do Movimento dos Marinheiros de 1910 possibilita que se enfoque a violência de dois agentes sociais: a instituição naval e o Estado brasileiro.

A violência da Marinha de Guerra, pela forma como impunha a hierarquia militar, por uma cultura disciplinar extremamente rigorosa, que previa penas que iam da perda temporária da liberdade, com a prisão em clausuras, à aplicação de chibatadas em um ritual de suplício. As correções rigorosas decorriam de um Código Disciplinar empregado com a intenção de

disciplinar as condutas na Marinha. Esse código foi criado em 21 de junho de 1890 ⁶¹, pelo Marechal Deodoro da Fonseca, um ano depois dele ter assinado um decreto que abolira os castigos corporais na Marinha ⁶².

Apesar do *Código Disciplinar da Marinha*, de 1890, se opor aos castigos exagerados e bárbaros e prever a passagem dos casos considerados graves, praticados por cabos, marinheiros e soldados, para a *Companhia Correccional* (que era executora das penas proferidas pelo Tribunal de Guerra), não impediu que fosse aplicado pelos oficiais o que previa o primeiro código a entrar em vigência antes da Promulgação da República, os “Artigos de Guerra”, uma adaptação do código utilizado até a Independência do Brasil, em 1822 (MEDINA, 2008).

Medina (2008) registra que mesmo que esse código de 1822 tenha sido substituído em 1890 pelo *Código penal e disciplinar da Armada*, que previa um Tribunal de Guerra para as faltas dos oficiais e marinheiros, a maior parte dos casos não alcançavam o tribunal e eram “resolvidos” dentro das embarcações, recebendo uma “sentença de convés”, numa espécie de regime correccional independente do código penal e disciplinar da época. Desse modo, tornou-se comum serem aplicados por um “Tribunal de Convés” o que previa o artigo 80 dos “Artigos de Guerra”:

Art. 80: Todos os mais delitos, como, embriaguez, jogos excessivos, e outros semelhantes, de que os precedentes artigos não façam particular menção, ficarão ao prudente arbítrio do superior para impor aos delinquentes o castigo que lhes for proporcionado; o uso da golilha, prisão no porão, e impedimento da ração de vinho, é o que se deve aplicar a oficiais marinheiros, inferiores e artífices; assim como à marinhagem e soldados, **que podem ser corrigidos por meio de pancadas de espada, e chibata, não excedendo ao número de 25 por dia**; isto é, em culpas que não exijam Conselho de Guerra. (citado por MEDINA, 2008, p. 21). ⁶³

No intuito de entender a lógica dos castigos corporais empregados pelos oficiais da Marinha, Álvaro Nascimento (1997) identificou a aplicação de penalidades de castigos corporais em quantidade excessivamente além da que estavam previstas no Código Disciplinar da Marinha, em que as penas eram aplicadas com “requisite de crueldade”:

Encontramos o discurso de um jovem oficial, arvorado ao posto de comandante interino, sobre os métodos de punição a bordo dos vasos de guerra da Armada. Este discurso desvenda o universo dos códigos de punição que não estavam em nenhuma legislação penal mas era comumente utilizado pelos oficiais comandantes a bordo. O requinte de crueldade das punições comandadas pelos oficiais foi alvo de intervenções

⁶¹ Decreto nº 509, de 21 de junho de 1890: “Crêa o Codigo Disciplinar para a Armada”. Disponível: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/184009-crua-o-codigo-disciplinar-para-a-armada.html>. Acesso em: 21/01/2019.

⁶² Decreto nº 3, 16 de novembro de 1889. O Artigo 2º afirma “Fica abolido na Armada o castigo corporal”.

⁶³ Sobre a autorização de punição segundo os termos dos “Artigos de Guerra”, no período regencial, ver: ARIAS NETO, 2001, p. 104, nota de rodapé nº 19.

diretas do alto escalão da Marinha durante o século XIX, mas sua força era maior do que leis e decretos que tentavam reprimir os excessos. (p. 7-8).

De modo que a violência praticada na Marinha, no início do século XX, ocorreu como uma pressão do oficialato como uma forma de manter a disciplina e a hierarquia através de correções exemplares, posto que as sentenças e as penas eram proferidas e executadas diante de toda a tripulação dos navios, “sendo a pena aplicada na frente de todos”, através de um espetáculo com o intuito “educacional” que visava ensinar os marinheiros e grumetes a nunca desrespeitar a hierarquia militar (MEDINA, 2008, p. 21).

A violência protagonizada pelo Estado republicano brasileiro decorreu da punição dos sujeitos envolvidos na revolta de 1910. Em desrespeito ao Decreto 2280, de 25 de novembro de 1910⁶⁴, que concedera anistia aos marinheiros, permitiu-se que as Forças Armadas pusessem em prática um plano de vingança contra aqueles que, do ponto de vista da instituição naval, desrespeitara a hierarquia militar. Como consequência desse “desrespeito”, diversos marinheiros foram banidos com o degredo para a Amazônia, enquanto os participantes da revolta de 9 de dezembro da Ilha das Cobras, no Rio de Janeiro, foram fuzilados em alto mar.

Se nos pautarmos no que Miranda e Guillen (2017) indicam como critério para se considerar um tema sensível, pelo viés das questões socialmente vivas, a História da “Revolta da Chibata” se torna uma questão sensível quando as abordagens didáticas que tratam do tema aludem às temáticas de questões socialmente vivas citadas anteriormente: Estado de exceção, suicídio, fome, adolescentes em privação de liberdade, mulheres requerendo justiça, a escravidão, racismo, dentre outros.

Miranda e Guillen (2017) nos leva a inferir que as questões socialmente vivas se reportam aos problemas sociais construídos historicamente que ainda nos afetam enquanto sujeitos individuais e coletivos (enquanto sociedade) e nos indignam enquanto sujeitos. De modo que as questões socialmente vivas podem ser vistas como “os problemas sociais produzidos no passado que ainda se encontram presentes na nossa sociedade” (p. 2).

Para Gil e Eugênio (2018), a História escolar pode provocar tensões das condições que tornaram possíveis o racismo, a violência e a desigualdade e questionam se os temas sensíveis “são sensíveis em si ou se tornam sensíveis” de acordo com o encaminhamento do professor e das necessidades dos alunos (p. 141).

⁶⁴ O Decreto afirma em seu Artigo 1º: “É concedida anistia aos insurretos da parte de navios da Armada Nacional, se os mesmos, dentro do prazo que lhes for marcado pelo Governo, se submeterem às autoridades constituídas”. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-2280-25-novembro-1910-587394-publicacaooriginal-111088-pl.html>. Acesso em: 19/12/2018.

Os autores propõem um método para se trabalhar com temáticas sensíveis e com as questões socialmente vivas, seguindo o conceito de “tema sensível” de Mével e Tutiaux-Guillon (2013 apud GIL; EUGÊNIO, 2018), que definem a questão sensível como aquela carregada de emoções, politicamente sensível, intelectualmente complexa e importante para o presente e o futuro em comum.

Gil e Eugênio (2018) defendem o emprego do conceito de “passado sensível”, no sentido de acontecimentos que se reportam ao autoritarismo e à violência traumática, que não são sensíveis apenas virtude de ser difícil falar sobre eles, mas por não haver um consenso sobre o que dizer e como falar sobre esse passado. Assim, os autores elaboraram três indicações metodológicas para se trabalhar questões sensíveis na sala de aula, baseadas em Mével e Tutiaux-Guillon:

A primeira “dica”⁶⁵ é trabalhar com evidências e várias versões, pois como os saberes históricos são imbuídos de questões controversas, a proposta é a “reconstrução da problemática mediante a seleção, classificação e interpretação de evidências para que o aluno realize a investigação e construa, então, uma versão a partir do que foi estudado” (GIL; EUGÊNIO, 2018, p. 144).

A segunda “dica” é organizar o processo de ensino-aprendizagem tendo a controvérsia como estratégia didática, lançando mão das incertezas e do estímulo ao debate, descartando o modelo de aula expositiva. Mével e Tutiaux-Guillon afirmam que a abordagem de controvérsias requer que o professor invente outra sala de aula, “mais interessada nas implicações do passado no presente”, pois, ao abrir a sala de aula para as controvérsias, o ensino parte de conflitos situados em seus contextos e entra “numa verdadeira pesquisa sobre os saberes (daí a questão: por que eles estão acessíveis, disponíveis?) e sobre seus usos públicos” (2013 apud GIL; EUGÊNIO, 2018, p. 146).

A terceira “dica” se refere às emoções que são mobilizadas nas abordagens das questões sensíveis, conforme as reflexões de Mével e Tutiaux-Guillon:

Duas formas de trabalho merecem ser evocadas: a primeira consiste em identificar com os estudantes as emoções que emergem na aula (cólera, empatia, piedade, vergonha, admiração, ansiedade, compaixão, culpa, medo, exasperação, humilhação, desprezo, rancor, ressentimento etc.) e que constituem uma objetivação das emoções, primeiro passo para se colocar à distância ... Pode-se perseguir este questionamento: tal emoção permite compreender melhor esse assunto? Ou, ao contrário, ela dificulta a busca de explicação? (2013, p. 81 apud GIL; EUGÊNIO, 2018, p. 146-147).

⁶⁵ É este o termo utilizado por Gil e Eugênio (2018).

Gil e Eugênio (2018) consideram que é pertinente pensar o tema da pobreza e da violência, no Brasil, como temas sensíveis. Questionam como se deve ensinar em escolas controladas por milícias (onde qualquer movimento diferente assusta os estudantes) e se situam em comunidades em que há o “toque de recolher” ou em escolas “escolas em que o professor recém-chegado é consolado pelos alunos diante da violência do entorno e, finalmente, a escola como o espaço do medo?” (p. 147).

Miranda (2018), questiona como o debate sobre os direitos humanos de crianças e adolescentes e conhecimento desses direitos garantidos no ECA chegam nas aulas de História. A partir do conceito de “cultura do menorismo”, ou seja, “um conjunto de ações baseadas nos princípios da vigilância e da punição de crianças e adolescentes que passavam a ser categorizados como menores, negando-lhes a condição de sujeito e tornando-os objetos do poder de adultos” (p. 163), o autor alerta que essas ações baseadas na vigilância e numa lógica da punição permeiam o cotidiano das escolas brasileiras, em práticas autoritárias – inclusive nas relações professor-estudante.

Desse modo, Miranda (2018) elabora três desafios para os professores de História dispostos a vivenciar os direitos da criança e do adolescente em sala de aula: “1) (re)pensar as concepções tradicionais do “ser criança” e do “ser adolescente”; 2) concebê-los como sujeitos de direitos; 3) reconhecer as diferentes infâncias.” (p. 170).

A perspectiva de repensar as concepções socialmente construídas sobre crianças e adolescentes reporta-se à noção de “quebrar” imagens historicamente construídas a partir da cultura menorista, que são a imagem dos “menores” e do “menor carente”. De modo que os professores são recomendados a ter o cuidado para não idealizar os estudantes infanto-adolescentes, nem ter uma imagem equivocada deles, a ter a perspectiva que a criança vive hoje outra infância, diferente da infância que os professores tiveram, considerando importante em suas interferências didáticas, entender que mesmo sendo infanto-juvenis, os estudantes têm uma trajetória de vida, respeitando e tendo compromisso com as identidades infanto-adolescentes.

Pela concepção dos estudantes como sujeitos de direitos, entendemos que essa perspectiva reporta-se à ideia da criança e do adolescente vivenciar a aula de História de forma cidadã, entendendo que educar para preparar para a vida não é preparar para a vida adulta ou vida do amanhã, é a vida de agora, permitindo que os estudantes falem e adotem uma escuta atenta ao que eles dizem. Também se refere a uma educação para a democracia, compreendendo que educar para a cidadania é fazer com que a cidadania seja vivenciada em sala de aula.

Para reconhecer as diferentes formas de viver a infância, é preciso que se promova um rompimento com a “lógica universalizante”, objetivando construir uma sociedade promotora

das diferenças. Para o Miranda (2018), é preciso entender a infância no plural, para poder construir “outro” projeto de sociedade. Desta feita, é “nesse momento que a aula de História tem um espaço de respeito junto aos direitos humanos e sua efetividade” (p. 173) e pode se tornar um espaço privilegiado para o debate dos direitos humanos.

Miranda (2018) recomenda que os três desafios propostos estejam coadunados. Assim, as aulas de História que se oriente pela perspectiva de repensar as concepções tradicionais de criança e adolescente, que os tenham como sujeitos de direitos e seja um espaço de reconhecimento das identidades infanto-adolescentes, podem contribuir para que uma outra cultura escolar se constitua. Posto que a “escola real” esteja imbuída ainda de uma cultura menorista permeando as práticas pedagógicas, ela “não está preparada para reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos” (p. 174).

Assim, entendemos que o combate a uma cultura menorista permeando as aulas de História ou as relações de convívio das escolas, conforme a reflexão de Miranda (2018), ocorre ao se construir sentido nas aulas de História – lidando com as diferentes realidades vividas pelos estudantes – e pensando a aula de História como um espaço de elaboração de um projeto de sociedade fincada nos direitos humanos.

Construindo o conceito de “passados vivos”, os historiadores Nilton Pereira e Fernando Seffner (2018), discutem as conexões do ensino de História com o campo da Educação em Direitos Humanos, pela perspectiva das questões socialmente vivas. Para os autores, “é urgente a reafirmação dos vínculos éticos e políticos do ensino de história com os passados sensíveis e vivos e com a compreensão do presente como objeto de estudo e de intervenção da história” (p. 16).

Os autores pensaram o conceito de “passados sensíveis e vivos”, por Foucault e Hayden, a partir dos conceitos de residualidade e de reminiscência. De modo que Pereira e Seffner concebem o “passado vivo” como sendo o “pensar a temporalidade histórica nas salas de aula, dando-lhe os contornos éticos e políticos que possam permitir pensar os passados sensíveis e colocá-los na forma de conteúdo da aula de História.” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 17).

Pereira e Seffner (2018) pensam o ensino de passados vivos deva ocorrer em função de demandas do presente e indicam como ensinar passados sensíveis considerando que o caráter ético do ensino de História deva ser um processo de construção de si mesmo como sujeito de um olhar, “como subjetividade marcada por se permitir realizar uma determinada interpretação do passado e do lugar do presente.” (p. 17).

Assim, o estudo dos passados sensíveis significa colocar o estudante “diante de algo que desperta um posicionamento ético e político, de indignação diante da injustiça e da violação

dos direitos humanos” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 17). Para os autores, pensar o ensino de História como produtor de uma educação em temas sensíveis amplia o diálogo da docência de História com a educação em direitos humanos.

Por esse ponto de vista, o Movimento dos Marinheiros de 1910 possibilita que sejam trabalhadas questões como o racismo institucional, identificado por Álvaro Nascimento (2008) em documentação da Marinha de Guerra e nas histórias escritas por ex-oficiais da Armada. O Código Disciplinar da Marinha prevendo a pena de açoites e a manutenção dos castigos físicos e ameaças permite tratar de formas violências e do autoritarismo.

Também podemos exemplificar que o Movimento Reivindicatório dos Marinheiros nos proporcione discutir o autoritarismo e o emprego de atos bárbaros de violência pelo Estado brasileiro, através do evento ocorrido em 25 de dezembro de 1910, no Navio Satélite⁶⁶, com a evidência demonstrada na documentação publicada por Edmar Morel (1979) que indicava os nomes de marinheiros envolvidos na revolta marcados com a letra “X” e o depoimento de um oficial de que foram os marcados que morreram fuzilados em alto mar na viagem de deportação para a Amazônia.

A “Revolta da Chibata” é um tema sensível pela perspectiva de Verena Alberti (2014) porque suscita uma memória em disputa desde o momento em que os jornais passaram a cobrir os acontecimentos referentes ao levante de 22 de novembro de 1910, onde, segundo Álvaro Nascimento (2002), havia periódicos a favor e contrários ao movimento dos marinheiros.

Os temas que uma abordagem didática sobre o movimento dos marinheiros de 1910 pode aludir e que requerem cautela para ser trabalhado em processos de ensinagem (ANASTASIOU, 2015), como já citados anteriormente, são o autoritarismo, a violência física, o banimento (a partir das deportações para a Amazônia) e o racismo.

Como também, se fizermos um exercício de “analogia histórica” (MONTEIRO, 2002), os fuzilamentos do “Paquete Satélite” remetem ao tema da pena de morte (uma discussão sempre presente na sociedade brasileira, defendida pelos setores conservadores e austeros), além do tema da dignidade humana, considerando, também, que um dos motivos da organização do movimento foram as más condições de trabalho e os maus-tratos.

⁶⁶ Trata-se do “Paquete Satélite”, um tipo de embarcação utilizado, na época, para transporte de mercadorias e de passageiros. Esse navio, que pertencia à Companhia Estatal de Navegação Lloyd Brasileiro, foi utilizado como meio de aplicação da pena de degredo para Santo Antônio da Madeira, no Acre, de 105 marinheiros envolvidos no “Levante do Batalhão Naval” em 9 de dezembro de 1910. Levante esse que deu início à fase da reconquista da hierarquia e da ordem na Marinha, da glorificação do governo de Hermes da Fonseca e das “punições exemplares”, que teve como exemplos o degredo e os fuzilamentos em alto mar (MEDINA, 2008, p. 34-36).

Se seguirmos o pensamento de Theodor Adorno (1995) sobre a educação dirigida para uma autorreflexão crítica e sua recomendação da necessidade de uma “inflexão” em direção ao sujeito, a fim de reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer atos de barbárie, trabalhar a “Revolta da Chibata” como tema sensível requer que consideremos os aspectos psicológicos envolvendo os acontecimentos, no que concerne à compreensão do modo de pensar da época que possibilite uma compreensão da naturalização de ações vis e cruéis na Marinha e da parte do Estado brasileiro (NASCIMENTO, A., 2002, 2008; ALMEIDA, 2014).

O estudo do Movimento dos Marinheiros de 1910, pela perspectiva de Theodor Adorno (1995), requereria que se focasse numa cultura da violência que legitimava atos de crueldade e de extermínio de seres humanos, como os fuzilamentos ocorridos no Navio Satélite (MOREL, E., 1979; MEDINA, 2008), além de outras formas de violência, como as perseguições, as prisões por motivos banais e os suplícios.

Podemos utilizar um critério elementar de se trabalhar pela perspectiva da sensibilização, a partir da exposição do horror, conforme Verena Alberti (2014) que afirma que se deva trabalhar com imagens de genocídio desde que não se encerre a discussão apenas mostrando imagens aos estudantes, mas propondo uma reflexão a partir do acontecimento histórico.

Álvaro Nascimento (2008) narrou o ritual de suplício, que era a aplicação da pena das chibatadas, tratando das dosagens utilizadas ao castigar e dos significados de um “ato de amostra”, que era um cerimonial ⁶⁷ que precedia a aplicação da chibata (p. 20). Acreditamos ser possível fazer uma conexão de sua narrativa do referido ritual de suplício com a ideia das “punições exemplares” ⁶⁸ (MEDINA, 2008, p. 34).

Álvaro Nascimento (1997) comentou os códigos de punições revelados em um processo consultado envolvendo um oficial acusado de ter praticado o castigo de 500 chibatadas ⁶⁹ no marinheiro Laurentino Manoel da Silva, em 1873, com o discurso do “jovem oficial arvorado ao posto de comandante interino” sobre os métodos de punição a bordo dos “vasos de guerra” ⁷⁰ da Armada. O autor afirma que o “requite de crueldade” das punições comandadas pelos

⁶⁷ Tratava-se de um ritual de “punição exemplar”, onde se obrigava a presença de toda tripulação para assistir o “cerimonial”, toque de silêncio, leitura da proclamação da sentença das chibatadas, prisão a ferros do marinheiro “faltoso” e algemado à balaustrada do navio, seminu, e ruflar de tambores para abafar os gritos do condenado (MOREL, E., 1979, p. 57-58). Ver também: Álvaro Nascimento (2008, 2010) e Medina (2008, p. 21).

⁶⁸ O historiador Arias Neto (2001) ao discutir uma “violência sistêmica” caracterizadora da organização militar no Brasil Imperial e afirmar que a manutenção dos castigos corporais na Marinha se tornou uma “vingança supliciante”, emprega o termo “correção exemplar”. Cf.: (ARIAS NETO, 2001, p. 105).

⁶⁹ Álvaro Nascimento (1997) consultou o Arquivo Nacional do Rio de Janeiro – Conselho de Guerra da Marinha, Processo nº 695: José Cândido Guillobel, 1873 (cx. 13170) – e data o ocorrido em 03 de outubro de 1873.

⁷⁰ Esta expressão refere-se aos navios de guerra da Marinha. Ver o emprego da expressão também em Edmar Morel (1979, p. 60).

oficiais “foi alvo de intervenções diretas do alto escalão da Marinha durante o século XIX, mas sua força era maior do que leis e decretos que tentavam reprimir os excessos.” (p. 7-8).

Para sermos mais explícitos na narração desse fato, recorreremos ao jornalista e memorialista Edmar Morel (1979), que após compor um contexto social e cultural do Rio de Janeiro, desloca-se da contextualização dos acontecimentos para a descrição da ocorrência das chibatadas no interior de um dos navios da Armada. O autor mostrou um caso de uma punição considerada exemplar, através do emprego de flagelo, imprimindo um tom de suspense em sua narrativa:

No fundo da Guanabara, ao raiar da madrugada, com o ruflar dos tambores, o marinheiro Marcelino Rodrigues Menezes recebeu 250 chibatadas **aos olhos de toda tripulação formada no convés** do “Minas Gerais”. Em meio do flagelo desmaiou, mas o açoite continuou. Foi o estopim de uma revolta de há muito planejada, porém adiada por duas vezes (p. 57, grifo nosso).

A descrição detalhada de Edmar Morel (1979) dá a entender que o levante foi pensado em ser executado de uma hora para outra:

Em horas, os marujos recolhidos nos seus beliches, tramaram a deflagração do motim. “Foi mais uma conspiração de cozinha tantas vezes fatais à sala” –, como disse João Brígido, defendendo os escravos que massacraram negociantes negreiros, a bordo do Laura II, em 1839, em águas do Maranhão (p. 57).

Edmar Morel (1979) fez referência à abolição do açoite na Marinha do Brasil no segundo dia da República, “pelo decreto nº 3, de 16 de novembro de 1889, que declarou abolido o açoite na Armada, continuava, em pleno vigor, em todos os navios de guerra e no Batalhão Naval” e registrou que a própria Constituição Imperial, de 1824, extinguiu as “penas cruéis” (p. 57). Inferimos que o termo “penas cruéis” se reporte ao suplício, ao esquartejamento e à outras formas bárbaras de castigos físicos.

A descrição de um flagelo, feita pelo autor a partir do depoimento de um ex-integrante da Marinha, chamado de Eurico Fogo (que serviu a marinha a partir de 1898 e deu baixa como 2º sargento), é exemplo de um verdadeiro suplício e mostra em detalhes como era o ritual da punição exemplar com castigo físico:

Eis como uma das vítimas narrou o flagelo:
 – O bandido apanhava uma corda mediana, de linho, atravessava-a de pequenas agulhas de aço, das mais resistentes e, para inchar a corda, punha-as de molho com o fim de aparecer, apenas, as pontas das agulhas. A guarnição formava e vinha o marinheiro faltoso algemado. O comandante, depois do toque de silêncio, lia uma proclamação. Tiravam as algemas das mãos do infeliz e o suspendiam nu da cintura para cima no pé de carneiro, ferro que se prende à balaustrada do navio. E, então, Alípio, o mestre do trágico cerimonial, começava a aplicar os golpes. O sangue escorria. O paciente gemia, suplicava, mas o facínora prosseguia carniceiramente o seu mister degradante. Os tambores batidos com furor, sufocavam os gritos. Muitos

oficiais voltavam o rosto para o lado. Todos estavam em segundo uniforme, luvas e armados de suas espadas. A marinheirada, possuída de repulsa e de profunda indignação concentrada, murmurava: - isto vai acabar! (MOREL, E., 1979, p. 57-58).

Durante a viagem aos festejos do 1º Centenário da Independência do Chile, houve diversos casos de insubordinação e de suplícios (foram 911 “faltas disciplinares” só na cruzador Bahia e vários açoites nos marinheiros), além de uma carta que foi deixada embaixo da porta do comandante, assinada como “Mão Negra”⁷¹, pedindo para não maltratar a guarnição do navio, segundo Edmar Morel (1979). O autor afirmou que as insubordinações ocorridas na viagem da “Divisão da Morte”⁷² não constituíram novidade, pois “a revolta contra os maus tratos lavrava em todos os navios e não era coisa nova” (p. 60).

Em um trecho da referida carta assinada como “Mão Negra”, percebemos um indício de ameaça ou uma forma de aviso. Na carta, se afirma o seguinte:

Venho por meio destas linhas pedir não maltratar a guarnição deste navio, que tanto se esforça para trazê-lo limpo. Aqui ninguém é salteador, nem ladrão. Desejamos Paz e Amor. Ninguém é escravo de oficiais e chega de chibata. **Cuidado!** (citada por MOREL, E., 1979, p. 60, grifo nosso).

Marujos se insubordinando por causa de castigos físicos é fato que só passou a ocorrer no período republicano, segundo Álvaro Nascimento (1997). Edmar Morel (1979) listou casos em que houve levantes por conta dos castigos físicos, a partir de 1904: em Gibraltar, em Portugal, e na Argentina (a ponto de cinco marujos desertarem em Buenos Aires), todos no período republicano, em conformidade com a interpretação de Álvaro Nascimento.

Esses levantes evidenciam uma crescente insatisfação com os maus tratos, decorrente da frequente aplicação de chibatadas, que pode ser atestada através de casos como o ocorrido na Bahia, em que um marinheiro feriu um policial com uma faca, lutando contra quatro homens, em defesa própria, e levou 300 chibatadas diante da guarnição formada, para depois, algemado, ser “posto a ferros”, ou seja, ser acorrentado pelos tornozelos (MOREL, E., 1979, p. 60).

Com sua narrativa sobre os referidos festejos da Independência, no Chile, Edmar Morel (1979) passa a ideia de um processo histórico que culminaria em uma revolta, em curso: “O documento oficial diz do espírito de revolta nos vasos de guerra, apontando as principais causas: o castigo infamante e a falta de gente nos navios, o que motivava a sobrecarga de trabalho” (p. 60).

⁷¹ Essa carta “apareceu” debaixo da porta do comandante do Cruzador Bahia, na passagem do estreito de Magalhães, rumo ao Oceano Pacífico (MOREL, E., 1979, p. 60).

⁷² Esse nome foi dado ao conjunto de navios que o Brasil enviou para os festejos do 1º Centenário da Independência do Chile, o cruzador Bahia, e os cruzadores torpedeiros Tamoio e Timbira, em virtude do espírito de indisciplina e mal-estar que reinou a bordo desses navios (Idem, *ibid.*, p. 59).

Este documento ao qual o autor se reporta, em que o Capitão de corveta, Alberto Durão Coelho, revelou dados referentes ao número de insubordinações e aplicação de açoites entre os dias 16 de junho e 19 de novembro de 1910, na referida viagem ao Chile, foi publicado no Jornal do Comércio, na época, conforme Edmar Morel (1979).

Considerando especificamente a violência desses “castigos infamantes” e a evidência de maus tratos no cotidiano dos marinheiros brasileiros no início do século XX, podemos destacar os instrumentos de violência empregados pelos oficiais da Marinha, a partir da narrativa de Álvaro Nascimento (1997), ao relacionar as exigências dos marinheiros revoltosos, para acabar com as penalidades violentas:

Afinal, inicialmente os marinheiros exigiam uma série de mudanças que necessitariam de tempo para que fosse posta em prática e, se aceitas, provocaria o descontentamento dos oficiais da Marinha, que não poderiam mais utilizar **a chibata, a palmatória, a golilha** e outros castigos semelhantes.” (p. 21, grifo nosso).

O Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910, pela sua relação com uma cultura da violência, origina narrativas em que fatores relacionados a essa cultura ganha relevo, como a descrição das violências físicas orquestradas e executadas pelos oficiais. Mas não só pela violência física ou outra forma de violência, como as ameaças e as torturas: o componente do desejo de vingança também é muito forte e tece a teia de relações onde novas ações violentas estão sempre na iminência de surgir (Nascimento, A., 1997, p. 24-25)

A concepção do que foi o Movimento dos Marinheiros de 1910, para Álvaro Nascimento (2002), demonstra que o estudo desse movimento remete às questões socialmente vivas, como a violência física, os maus tratos e o tratamento cruel e degradante. Para o autor, A “Revolta da Chibata” foi um movimento social, organizado e planejado por pessoas humildes, cujo intuito foi maior que a intenção de acabar com os castigos físicos injustos na marinha. Assim, o movimento foi bem mais que uma luta por melhores vencimentos mensais (ou soldos ⁷³), já que se lutou por condições dignas de exercer a função de marinheiro, reivindicando uma formação técnica que lhes possibilitasse *expertise* para trabalhar com navios de guerra.

Entretanto, o Movimento dos Marinheiros de 1910 não foi apenas a luta de um grupo de marinheiros “em busca de melhores condições de trabalho e de um futuro mais digno para suas carreiras e vida pessoal” (NASCIMENTO, A., 2008, p. 15), pois houve algo mais que moveu os marinheiros a se engajarem na organização de um movimento social que redundou numa luta contra os castigos físicos e melhoria nas condições de trabalho.

⁷³ Termo correspondente aos ordenados mensais recebidos pelos militares.

Inferimos, pela assertiva de Álvaro Nascimento (2008), que a “Revolta da Chibata” foi um movimento de luta por direitos de cidadania e por dignidade humana, organizado por um grupo de pessoas das camadas menos favorecidas imbuídas de uma crença no espírito republicano – ou na proposta que uma vida republicana oferece ou promete. Entendemos que havia a aspiração por reconhecimento de méritos pessoais, independentemente da cor e da origem social. As reivindicações aspiravam à possibilidade de carreira militar além das que eram oferecidas e em condições de igualdade para se almejar por ascensão social, a partir de um tratamento humano, digno e justo.

Esse argumento demonstra que o povo – ou uma parcela dele – não estava bestializado, conforme inferiu José Murilo de Carvalho (2012), mas sabia e lutou por direitos de cidadania proporcionado pela República, pelejou para que a instituição da Marinha, ainda que apoiasse o monarquismo – na visão de Álvaro Nascimento (2008) –, se curvasse à legislação republicana. Esta era a maneira lógica de usufruir das benesses dos direitos que o republicanismo outorga.

Além disso, o Movimento dos Marinheiros de 1910 mostrou que os homens humildes participantes dele tinham consciência de serem livres e sabiam o que significava politicamente ter a liberdade. Isto está transparecido nos motivos da luta e na ousadia de arquitetar um plano em que enfrentou o poder político constituído (Nascimento, A., 2002; 2008).

É possível trabalhar o Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910 como uma questão sensível, no sentido de discutir as possibilidades de conquista de direitos em instâncias locais e nacionais, por ter sido um movimento social organizado por marujos, de maioria negra e parda, pobres, sem instrução escolar ou com pouca instrução.

Também, por ter sido um movimento em que um grupo de homens do povo conseguiu manobrar o que havia de mais moderno em matéria de máquinas de guerra da época (o maior poderio militar do Brasil, em 1910) e colocou o governo republicano (que tinha como presidente o militar Marechal Hermes da Fonseca) em condições vexatórias, acuado, sem encontrar alternativas para revidar a ameaça de ataque, na época.

Talvez uma forma de se trabalhar os temas sensíveis pela perspectiva de questões socialmente vivas seja apresentando esquemas interpretativos que sirva de dispositivo para melhorar a autoestima dos estudantes e exemplificar o quanto é possível, através de um movimento organizado, lograr êxito nas lutas por cidadania e com a participação política.

As conexões com o tempo presente, a partir de um planejamento didático que considere os critérios que autores como Monteiro (2002) recomenda, de se fazer uso de analogias no ensino de História, viabiliza que se faça uma conexão com o ECA, referente ao trabalho com direitos à dignidade humana, por exemplo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prever, como política educacional dos estados e municípios, que sejam incluídos em seus programas de ensino temas transversais relacionados às questões socialmente vivas, como os “direitos de crianças e adolescentes”, a Educação em Direitos Humanos e a “diversidade cultural”:

...cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos das crianças e adolescentes (Lei nº 8.069/1990) ... educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009) ... bem como saúde, sexualidade, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010). (BRASIL, 2017, p. 13-14).

A partir do que expusemos a respeito das questões sensíveis, desde o momento que um tema da História envolva disputas de memória e tenha “verdades” cristalizadas que a naturalizem como temática de estudo, conforme Alberti (2014), já podemos vê-lo como um tema sensível que tem o potencial de suscitar questões socialmente vivas.

As inferências realizadas por Araújo (2013), em sua pesquisa referentes às concepções dos professores de História sobre a relação entre a Educação em Direitos Humanos e o ensino de História, sugerem que devemos trabalhar os movimentos populares da primeira República como um corolário para a construção histórica de direitos humanos no tempo presente. Ou seja, uma das conexões que podem ser feitas com o tempo presente, ao se estudar o Movimento dos Marinheiro de 1910, é referente à conquista de direitos humanos (Araújo, 2013).

Outra razão que coloca a “Revolta da Chibata” como um tema sensível está no fato de se tratar de um movimento urbano e, assim, possibilitar um diálogo (ou “paralelos sugestivos”)⁷⁴ com a violência urbana atual. No entanto, como as conexões com o tempo presente não podem redundar em anacronismos, para tratar do Movimento dos Marinheiros de 1910 como um tema sensível e realizar conexões com temáticas dos direitos humanos, seria necessário lançar mão do conceito de **empatia histórica**, de Peter Lee (2003), com o intuito de possibilitar uma compreensão histórica que impeça perspectivas estereotipadas e presentistas do passado.

Lee (2003) assim resume alguns aspectos do conceito em questão, que propõe um exercício de alteridade com o passado:

⁷⁴ Termo utilizado pelo historiador Antonio Celso Ferreira, referindo ao estabelecimento de conexão analógica entre a transição da Ditadura Militar para os primeiros governos civis e o início da República no Brasil, no posfácio de uma edição de 2010 do estudo de Nicolau Sevcenko sobre a “Revolta da Vacina”. Ver: FERREIRA, Antonio Celso. Sevcenko cria estudo seminal sobre motim. In: Folha de São Paulo. São Paulo, 3 set. 2010. Ed. Ilustrada Crítica, Ensaio. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0409201019.htm>. Acesso em: 20/12/2018.

[...] uma realização, algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectarmos tudo isso com o que aqueles sujeitos fizeram.

[...] a partilha dos sentimentos para com o passado não pode ser parte da compreensão histórica ou da “empatia” [...] Não podemos nos sentir orgulhosos de uma vitória militar quando não possuímos os valores daqueles que a ganharam, valores esses que fundamentaram esse mesmo orgulho. Este fato não constitui um mero problema de acesso ou evidência. Há limites lógicos em causa, impostos pelo elemento cognitivo presente nas emoções.

Felizmente **é possível considerar os objetivos e as crenças ou convicções das pessoas do passado sem as aceitar** [...] se entendermos as questões enquadradas num conjunto de circunstâncias, face a um conjunto de objetivos.

Nada disto exclui a simpatia, e certamente depende de saber o que é ter sentimentos. Mas a compreensão histórica não é simpatia, e não pode depender da partilha de sentimentos, porque torná-la-ia impossível (p. 20-21, grifo nosso).

Percebemos que Peter Lee (2003) estabelece uma distinção entre a empatia história e simpatia, definindo a empatia como a compreensão que se tenha do passado, através da percepção de como os agentes históricos pensavam, o que justificava suas ações e o que sentiam. Por mais que a simpatia pelo passado possa ocorrer, não significará que se poderá partilhar dos mesmos sentimentos que os atores históricos sentiram.

A explicação dos autores Miranda e Magalhães Júnior (2014), pormenorizada, do conceito de “empatia histórica”, relacionando aos conceitos de “evidência histórica” e “explicação histórica”, nos ajuda a ampliar a nossa compreensão do conceito:

...este conceito **não pode ser dissociado dos conceitos de evidência e de explicação histórica** [...] Buscando meramente interpretar estas categorias, especialmente a segunda concepção, mais recente, de Lee (2001), compreendemos que **a progressão sai de níveis de não compreensão das ideias do passado ao julgamento de valor do passado como deficitário em relação ao presente; e depois ao reconhecimento do passado pelos valores presentes, partindo de estereótipos ou do cotidiano** (aqui já há certa conexão de valores); **à aquisição do objetivo traçado: compreender os valores do passado; e por fim ao domínio da ‘empatia’, com a percepção do contexto.** (p. 103, grifos nossos).

Miranda e Magalhães júnior (2014) reforçam que o docente precisa estar atento a esta compreensão subjetivista acerca do passado como compreendido pelos seus estudantes (que em larga medida tem relação com suas vivências e percepções do tempo presente), pois “em um nível inferior de estruturação de sua empatia história o estudante frequentemente comete anacronismo” (p. 103-104).

Assim, tratar de aspectos do Movimento dos Marinheiros de 1910 que remetem às questões sensíveis (como a violência dos castigos físicos previstos e aplicados como punição exemplar) requer o cuidado para não se cometer o anacronismo que apenas empregando a perspectiva de uma empatia histórica não é suficiente para evitar.

É preciso trabalhar com a evidência histórica, no sentido que Lee (2003) dá ao termo, reportando-se ao trabalho com as fontes históricas e não apenas com as narrativas históricas e

buscando ler para além do que os autores das fontes pensaram em dizer, mas que visualizamos a partir das questões do tempo presente, como impressões do passado involuntárias.

Posto isso, uma coisa é pensar nas permanências de punições exemplares presentes na maneira de educar os filhos (atualmente) e outra coisa é compreender que apesar de os marinheiros terem se oposto aos tratamentos cruéis, às humilhações e à aplicação das chibatadas, esses mesmos agentes históricos concordavam com as medidas correcionais mediante castigos físicos, como medida pedagógica, desde que não sendo injustas e exageradas.

O estabelecimento de conexões com o tempo presente também deve servir para uma explicação histórica que amplie a concepção de ruptura proposta pelas mudanças na própria maneira de pensar da época, que pôs em situações opostas marinheiros questionando a cultura correcional da Marinha e os oficiais que acreditavam na aplicação de penas severas como meio de promover a ordem e impor a hierarquia.

Portanto, com o auxílio dos conceitos de empatia histórica e de evidência histórica, de Peter Lee (2006, 2011), consideramos a possibilidade de realizar conexões com o tempo presente, com o ECA, a partir do passado ainda vivo do Movimento dos Marinheiros de 1910 (considerando a memória em disputa e os aspectos desse movimento que nos remetem às permanências de questões socialmente vivas). Desde que as analogias históricas sejam feitas a partir da perspectiva de ensino de temas transversais nos processos de ensino/aprendizagem da História.

4.2 TRANSVERSALIZANDO O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Para responder à questão de como transversalizar o ECA a partir da historiografia contemporânea, faremos uma discussão a respeito do que os marcos legais no Brasil definem como temas transversais e o que recomendam para a transversalidade na educação. Em especial, comporemos uma análise de um dos marcos legais referentes à transversalização do conhecimento pela escola: Os Parâmetros Curriculares Nacionais dos Temas Transversais (PCN).

Abordaremos resumidamente o que recomenda a BNCC para os temas transversais, posto que este documento trate a transversalidade como orientação para o ensino da Educação Básica apenas de maneira sucinta, como “Temas Contemporâneos”.

Na sequência, buscaremos fazer um exercício de análise e reflexão de como é possível trabalhar os direitos infanto-juvenis através de conhecimento historiográfico, atentando para o público alvo a que se destina uma educação transdisciplinar no Ensino Fundamental, considerando o aporte dos PCN para os Temas Transversais e as recomendações de Selva Guimarães Fonseca (2009).

Os PCN para os Temas Transversais, ao propor uma educação pela cidadania, elegeram como um dos princípios da educação a dignidade humana, que implica no respeito a esse princípio e valor humano, no repúdio à discriminação de qualquer tipo, no acesso às condições de vida digna e no respeito mútuo nas relações interpessoais (BRASIL, 1997, p. 20).

Os PCN para os Temas Transversais deixam claro que a escolha da cidadania como “eixo vertebral” da educação escolar implicou em se colocar contra os valores e práticas que desrespeitem princípios como o da dignidade humana. De modo que afirmam haver “questões urgentes” relacionadas com o exercício da cidadania, destacando-se o tema da violência (BRASIL, 1997, p. 23). Um dos objetivos para o Ensino Fundamental considerado é a necessidade de que os alunos se tornem capazes de eleger critérios de ação pautados na justiça, detectando e rejeitando a injustiça quando ela se fizer presente, assim como “criar formas não-violentas de atuação nas diferentes situações da vida” (BRASIL, 1997, p. 39).

Em consequência disso, os PCN elegem como critérios das questões sociais que devem ser trabalhadas pela escola o caráter de “urgência social”, de “abrangência nacional”, “possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental” e o de “favorecer a compreensão da realidade social”.

O texto do documento se refere às questões graves que se apresentam como obstáculos para a concretização da cidadania plena e da democracia e que afrontam a dignidade humana e às questões pertinentes em todo o país, que sejam imprescindíveis de serem trabalhadas no Ensino Fundamental e que visem favorecer a compreensão da realidade e da participação social, no sentido de “desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável.” (BRASIL, 1997, p. 26).

A inclusão dos Temas Transversais exige, portanto, uma tomada de posição diante de problemas fundamentais e urgentes da vida social, o que requer uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de seus conteúdos: valores, procedimentos e concepções a eles relacionados (BRASIL, 1997, p. 29). Considerando a relação do ensino de História com a transversalidade, os PCN afirmam que as áreas convencionais devem acolher as questões dos Temas Transversais de forma que seus conteúdos as explicitem e seus objetivos sejam contemplados. As relações das áreas com os Temas Transversais devem ser da forma que:

as diferentes áreas contemplem os objetivos e os conteúdos (fatos, conceitos e princípios; procedimentos e valores; normas e atitudes) que os temas da convivência social propõem; haja momentos em que as questões relativas aos temas sejam explicitamente trabalhadas e conteúdos de campos e origens diferentes sejam colocados na perspectiva de respondê-las (BRASIL, 1997, p. 30).

Se tomarmos como exemplo uma proposição didática que considere o conteúdo do “Movimento dos Marinheiros de 1910”, em que se planeje trabalhar a questão da violência, de maneira transversal, inferimos que devemos estabelecer o seguinte:

Quais objetivos devemos definir para se trabalhar a temática da violência; quais conceitos, procedimentos, valores e atitudes se objetiva verificar com a abordagem didática sobre esse tema; o que devemos explicitar das questões relativas à violência que serão trabalhadas e que conteúdos de campos ou origens diferentes poderão ser incluídos, que auxiliarão nas discussões sobre as questões da violência, o que pressupõe uma conexão com o tempo presente com temáticas que aludem à violência, como os temas contidos no ECA, por exemplo, especificamente da chamada Lei Menino Bernardo (13010/14), que são o castigo físico, os maus tratos e o tratamento cruel e degradante.

Os PCN para os Temas Transversais ainda afirmam que caberá ao professor “mobilizar tais conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de forma que as diversas áreas não representem continentes isolados, mas digam respeito aos diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania” (BRASIL, 1997, p. 30).

Tal proposição nos remete à perspectiva defendida por Selva Guimarães Fonseca (2009) no tocante aos cuidados que os professores que trabalham com a transversalidade de temas devem ter, no sentido de que a interdisciplinaridade não seja vista como uma mera fusão de conteúdos (do modo que ocorre numa perspectiva da multidisciplinaridade), quando os conhecimentos são apresentados e trabalhados por disciplinas independentes umas das outras.

Isso porque, na visão da autora, uma interdisciplinaridade pressupõe uma integração entre os conteúdos e as metodologias de disciplinas diferentes, que se propõe a trabalhar conjuntamente determinados temas. Isso porque a interdisciplinaridade não é “uma simples fusão ou justaposição”, mas uma interpenetração “de conceitos, dados e metodologias” (FONSECA, 2009, p. 106) que requer um esforço de revisão “dos pressupostos teórico-metodológicos que nortearam as práticas da tradicional escola básica” (p. 100).

Os PCN reconhecem que há uma relação da proposta da transversalidade com a concepção de interdisciplinaridade, embora estabeleça uma diferença entre os dois conceitos que precisam ser considerados ao se trabalhar com os temas transversais. Então, as duas propostas são apontadas como semelhantes na crítica a uma concepção de conhecimento que

toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado, apontando a complexidade do real e a necessidade de se considerar uma rede de relações entre os diferentes e contraditórios aspectos da realidade.

A diferença entre as duas propostas está no fato de a interdisciplinaridade se referir a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento e a transversalidade se reportar a uma dimensão didática dos objetos de conhecimento.

Os PCN ainda apontam uma confluência nas orientações pedagógicas entre uma proposta de prática educativa interdisciplinar com uma proposta de transversalidade, indicando que ambas “alimentam-se mutuamente”, o que leva a diminuição da dicotomia entre as duas. Esse fator ocorre em virtude do tratamento das questões levantadas pelos Temas Transversais exporem as inter-relações entre os objetos do conhecimento, impedindo que se trabalhe numa perspectiva “disciplinar rígida”, além de abrir espaço para a inclusão de saberes extraescolares (BRASIL, 1997, p. 31).

Segundo o texto do documento, a interdisciplinaridade não opera com a segmentação entre os campos do conhecimento, mas, sim, com uma produção de abordagens que leva em conta a inter-relação e influência entre eles, referindo-se a uma relação entre disciplinas escolares, como a História se relacionando com a Sociologia, por exemplo.

Por sua vez, a transversalidade se refere à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, “uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real” (BRASIL, 1997, p. 31). De modo que transversalizar não significa tratar de conteúdos de outras disciplinas em abordagens didáticas diferenciadas, mas, trazer para as aulas da disciplina questões demandadas da realidade social, para serem trabalhadas **a partir dos conteúdos da disciplina em questão.**

No caso do ensino de História, transversalizar questões sociais pela perspectiva proposta pelos PCN dos Temas Transversais é abordar, a partir de procedimentos didáticos do ensino da História, os temas sociais que se pense em trabalhar, respeitando a “singularidade tanto dos diferentes temas quanto das áreas” (BRASIL, 1997, p. 32).

Já a BNCC, que se reporta ao ensino de temas transversais de maneira bastante sucinta (no tópico “Base Nacional Comum Curricular e currículos”), trata os “temas contemporâneos” como uma recomendação às redes de ensino para serem trabalhadas como “habilidades” em todas as disciplinas da Educação Básica. Segundo o texto desse documento, as redes de ensino deverão incorporar nos currículos e nas suas propostas pedagógicas a abordagem dos “temas

contemporâneos” que afetam a vida humana local, regional e globalmente, “preferencialmente” de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p. 19).

Diferentemente dos PCN, a BNCC define os temas contemporâneos como temas a serem trabalhados de modo transversal e de maneira “integradora”. O documento elenca a Educação em Direitos Humanos (de acordo com o Programa Nacional de Direitos Humanos – decreto 7037/2009) e a vida familiar e social como temas contemporâneos.

Podemos também destacar enquanto mudanças da BNCC em relação aos PCN a delimitação dos direitos da criança e do adolescente como um “tema contemporâneo” (e transversal) específico e não como um conteúdo a ser trabalhado em temas transversais como “Ética” ou “Pluralidade Cultural”. Da mesma forma, os direitos humanos, conforme já informamos acima, são apresentados na BNCC como um tema transversal específico e não enquanto um conteúdo de temas como “Ética”, “Pluralidade Cultural” e “Orientação Sexual”.

Entretanto, o texto da BNCC não apresenta uma discussão teórica de como trabalhar os temas contemporâneos conforme os documentos dos PCN disponibilizam a respeito dos temas transversais. De modo que a nossa discussão nesta seção se pautará nas propostas contidas nos PCN para os temas transversais, conforme analisamos anteriormente.

O Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910 é um conteúdo programático para o ensino de História do 9º ano do Ensino Fundamental. Tanto os PCN para a disciplina de História quanto a BNCC para o Ensino Fundamental preveem como conteúdo programático para o 9º ano do Ensino Fundamental (anos finais) o estudo do período que vai da proclamação da República até os anos conturbados do *Impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff (2016).

Os PCN de História indicam para o quarto ciclo (inclui o 8º e o 9º anos atuais), no Eixo temático “História das representações e das relações de poder”, o subtema “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções e Cidadania”, o conteúdo “**as lutas políticas na implantação da República**, Revolução de 1930, Revolução Constitucionalista de 1932, governos autoritários o Estado Novo e o regime militar pós-64;” (BRASIL, 1998, p. 69, grifo nosso).

A BNCC prevê como “Unidades temáticas” para o 9º ano que se aborde “a história republicana do Brasil até a Constituição de 1988 e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos.” (BRASIL, 2017, p. 369)”.

Antes de iniciarmos nossa exposição sobre a possibilidades de se transversalizar temáticas do ECA, a partir do que a historiografia contemporânea produziu sobre o Movimento dos Marinheiros de 1910, descreveremos quem são os estudantes que comumente se debruçam sobre o estudo da época em que ocorreu a chamada “Revolta da Chibata”.

No Ensino Fundamental, que compreende a etapa de ensino da Educação Básica do 1º ao 9º ano, os professores se incumbem da aprendizagem de crianças e adolescentes entre 6 anos e 15 anos, em média, com exceção daqueles que atrasam os estudos e frequentam as aulas com mais idade que os outros. De modo que os professores interagem com adolescentes entre 14 e 15 anos em turmas do 9º ano, comumente.

Os grupos-classes são heterogêneos, por não de terem sua composição de estudantes escolhida aleatoriamente. Isso porque que os funcionários das Secretarias das escolas são orientados, pelos gestores, a distribuí-los segundo o critério de idade e sexo em paridade de números, de forma heterogênea (o que segue um princípio de uma educação democrática, no sentido de compor turmas sem separação por idade e sexo), de modo a evitar a discriminação pela composição de turmas a partir de supostos graus avançados de desempenho escolar.

A nossa experiência como professor de História de uma Rede Municipal de Educação, em escolas voltadas para o Ensino Fundamental, permite afirmarmos que predomina entre os estudantes das escolas públicas pessoas de cor parda, negras e brancas, nessa ordem, mas salientamos que é a nossa percepção da composição quantitativa. Entendendo que incluímos entre os pardos também aqueles que externamente atestam traços indígenas, se consideramos não a afirmação identitária dos adolescentes, mas um suposto biótipo que equivocadamente aprendemos a identificar como “indígena”, mesmo que por uma visão estereotipada do índio amazônico ou do Xingu.

As escolas públicas em que atuamos como professor recebem adolescentes de diversas localidades do Município, sejam de bairros centrais, sejam de comunidades localizadas em periferias da cidade. Desse modo, temos uma população heterogênea nas escolas, em termos de condição socioeconômica. Embora predomine a frequência de adolescentes de baixa renda.

Assim, ao abordar didaticamente um conteúdo como o do Movimento dos Marinheiros de 1910, temos que ter em mente que estamos promovendo atividades do ensino-aprendizagem de História para um público adolescente. Devemos pensar que estão em condição peculiar “como pessoas em desenvolvimento”, conforme o artigo 6º do ECA, distribuídos heterogeneamente em termos de sexo, gênero, aspectos étnicos, origem e condição social, credo e por outras diferenças, embora sejam de uma faixa etária relativamente homogênea.

De modo que, em função da faixa etária do público que comumente nos relacionamos no 9º ano, a abordagem do ECA se impõe como vital. Entretanto, tratar do ECA nas aulas de História é um desafio, tanto por não ser corriqueiro abordagens a respeito dos direitos infanto-juvenis nas escolas, quanto em função de o ECA ter uma recepção negativa da parte dos professores da Educação Básica, desde sua implementação em 1990.

É preciso que se pense qual é a melhor maneira possível de realizar abordagens do ECA nas aulas de História, promovendo uma transversalização dos direitos das crianças e dos adolescentes. Assim, trabalhar os direitos das crianças e dos adolescentes nas aulas de História requer uma reflexão que direcione o processo de ensino/aprendizagem para a perspectiva da relação do ensino de História com a Educação em Direitos Humanos.

É nesse contexto que pensamos na perspectiva de trabalhar o ECA como um tema transversal, a partir do estudo de temas sensíveis de História. É preciso identificar o que há de temas decorrente dos direitos garantidos no ECA que dialogam com temas abordados pela historiografia.

A perspectiva de ensino de História com temas sensíveis possibilita um diálogo com questões vitais que o ECA levanta. Aqui escolhemos alguns temas, a título de exemplo, para fins de análise dessa possibilidade: o direito à dignidade humana, os castigos físicos, o tratamento cruel ou degradante e os maus-tratos.

A dignidade está presente nos artigos 3º, 4º, 7º, 15º que garante as condições e prioridade à dignidade; a violência é tratada nos artigos 5º, que afirma que nenhuma criança ou adolescente será objeto “de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” e, principalmente no artigo 13º:

Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais. (BRASIL, 1990).

A violência também é abordada nos artigos 17º, o direito a inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, e 18º, que afirma ser dever de todos zelar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Com o acréscimo que a Lei 8.069/1990 (ECA) recebeu da chamada “Lei Menino Bernardo” (Lei nº 13010/2014), o artigo 18º foi acrescido do artigo “18º a”, cujo texto define como deve ser a educação familiar:

A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. I - castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em: a) sofrimento físico; b) lesão; II - tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que: a) humilhe; ou b) ameace gravemente; ou c) ridicularize. (BRASIL, 2014).

Em síntese, o artigo de lei condena o castigo físico e o tratamento cruel ou degradante e as formas de correção, disciplina, educação familiar.

A Lei 13010/2014 também alterou o Artigo 13º que se reporta aos “maus-tratos” contra a criança ou adolescente, obrigando os casos suspeitos ou confirmados a ser comunicado ao Conselho Tutelar, junto com as suspeitas ou confirmações de castigos físicos e de tratamento cruel ou degradante. Entretanto, nos questionamos sobre qual tem sido o papel da escola como contribuição para que o direito a ser educado e cuidado sem o emprego da violência seja efetivado como prática.

Nesse sentido, trabalhos como os de Miranda (2016) e Teixeira (2016) nos dão uma luz sobre como a escola deve se relacionar com a perspectiva de uma educação doméstica sem o uso dos castigos físicos.

Ao discutir a importância da valorização da relação entre os conselhos tutelares e a escola, Miranda (2016) defende que a escola seja concebida como um espaço de promoção dos direitos humanos, o que a tornaria em local estratégico para o enfrentamento das diferentes violências praticadas contra crianças e adolescentes em geral.

O autor considera que através da escola se deva pensar em uma cultura da proteção e recomenda que se conceba a escola como um lugar do amor, do afeto, da amizade (conforme Paulo Freire defendeu), onde as pessoas (ou as “diferentes gentes”) pratiquem suas relações humanas e sociais. De modo que os profissionais da educação, estudantes, famílias e comunidades “devem estar articulados no sentido de garantir que os direitos fundamentais sejam efetivados no cotidiano de meninos e meninas” (MIRANDA, 2016, p. 50).

Em um artigo sobre a violência escolar, Paulo Teixeira (2016) salienta que a escola tem sido um lugar de violência, ao utilizar de ações não tão violentas como as que no passado existiram (como o uso da palmatória e de castigos físicos), mas que ainda “flerta” com a violência com o emprego de técnicas pedagógicas que escamoteiam a violência contida nelas (p. 18-19).

Apesar de visualizar o potencial da escola para se efetivar uma cultura da proteção e dos direitos humanos, Humberto Miranda (2016) também aponta as violações de direitos que marca a escola atual, onde se inclui a violência como uma de suas manchas:

Entendemos a escola como espaço onde a criança possa viver efetivamente os direitos humanos. Contudo, é necessário lembrar que, nos dias de hoje, a escola é marcada pelas mais diferentes violações de direitos. Pela violência praticada na escola ou pela própria escola ou por violações praticadas na família e/ou na comunidade na qual se desdobram, nas mais diferentes formas, no cotidiano escolar (p. 51).

A realização dessa proposta educacional em que a escola seja de fato um ambiente de proteção, pautada numa cultura dos direitos humanos, depende de transformações que ocorram no espaço escolar, envolvendo mudanças nas relações interpessoais entre educadores e educandos e entre educadores e educadores.

A respeito de mudanças culturais que a escola possa promover, a ideia de se estar construindo uma proposta educativa baseada na Educação em Direitos Humanos, com a efetivação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, nos remete à importância de se trabalhar com o tema contemporâneo e transversal dos direitos humanos, principalmente para a discussão de conteúdos do ECA.

É preciso destacar que antes da BNCC vigorar, tanto o ECA quanto os direitos humanos já deveriam ser trabalhados como temas transversais. A modificação ocorreu pela alteração do artigo 26º da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), com a inclusão do parágrafo nono pela Lei 13.010/2014 (Lei Menino Bernardo), em seu Artigo 3º. Vejamos o parágrafo incluído:

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.

Então, voltando a pergunta: por que é possível realizar uma transversalização com o ECA pela historiografia contemporânea? Afirmamos que a História do Movimento dos Marinheiros de 1910 possibilita que seja feito um diálogo da História com o Estatuto da Criança e do Adolescente, a partir do viés dos Direitos infanto-juvenis, visualizando a “Revolta da Chibata” como uma história de luta pela dignidade humana.

Isso porque esse acontecimento histórico foi abordado por diversos vieses, ao longo do século XX, desde perspectivas marxistas, que visualizaram o movimento como exemplo de luta de classe no Brasil, a perspectivas de historiadores ligados aos movimentos negros, que entenderam o movimento como uma resistência do povo negro aos resquícios da escravidão no início da período republicano brasileiro.

Assim sendo, uma das possibilidades de transversalizar o ECA pelo ensino de História advém da interpretação do Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910 como um movimento social organizado por pessoas de grupos sociais desfavorecidos economicamente que lutaram por dignidade humana. Entender a “Revolta da Chibata” como uma luta por dignidade humana permite que trabalhemos temas transversais no ensino de História sem que se pense a transversalidade como uma interdisciplinaridade, no sentido de se fazer uma mera fusão de conteúdos com outras disciplinas, conforme Fonseca (2009).

Para Fonseca (2009), trabalhar o ensino com a transversalidade requer que se adote uma postura político-pedagógica em que a formação do indivíduo seja pensada como um processo onde diversas instâncias e campos do saber se entrelacem, intervindo, transmitindo e construindo um pensamento. O que significa “transitar pelo território dos saberes” (p. 107). É nessa visão de entrelace de saber que se deve pensar o ensino da História pela perspectiva de uma educação para os direitos humanos, buscando se apropriar dos pressupostos da didática de ensino dos direitos humanos.

Nesse sentido, trabalhos como o de Patrícia Morgado (2001), “*Práticas pedagógicas e saberes docentes na educação em direitos humanos*”, é um indicativo para se pensar em transitar por essa área do saber que se propõe em difundir e fomentar, através de diferentes estratégias, uma cultura dos direitos humanos.

Morgado (2001) considera que trabalhar com a Educação em Direitos Humanos seja promover processos de ensino/aprendizagem participativos e ativos, que tenham como fundamento uma educação *em, sobre e para* os direitos humanos, cuja intenção seja de “gerar uma consciência que permita aos atores sociais assumir atitudes de luta e de transformação, diminuindo a distância entre o discurso e a prática dos Direitos Humanos no cotidiano.” (p. 2).

Na sequência, buscamos exemplificar como se trabalhar, pela historiografia, com temas que derivam tanto do ECA, referentes a uma cultura da punição, quanto dos direitos humanos como tema transversal. Faremos um exercício de conexões do tempo presente com o passado, a partir do conceito de cultura da violência e de aspectos dessa cultura, como o constrangimento pedagógico.

Adotamos, para efeito de análise, a compreensão de cultura de Clifford Geertz (2008), para quem o conceito de cultura é essencialmente semiótico, ao considerar que o homem é um animal “**amarrado a teias de significados** que ele mesmo teceu”, concebendo a cultura como sendo essas teias de significados cuja análise não deve ser feita como uma ciência experimental em busca de leis, mas “**como uma ciência interpretativa, à procura do significado.**” (p. 4, grifos nossos).

Geertz (2008) construiu o conceito de cultura como de uma “descrição densa”, onde os significados dos gestos e símbolos são buscados pelos significados atribuídos pelos próprios integrantes de determinada cultura, e onde a cultura é vista como uma escrita, que comunica, que requer o conhecimento dos seus códigos para ser lida. De modo que falar em uma “cultura da violência”, numa perspectiva bastante superficial, seja pensar nos significados demandados dessa cultura e nos códigos que ela gera, para que a compreendamos.

Nos ancoraremos em Sérgio Adorno (1998), um autor dedicado ao estudo da violência urbana no Brasil, que considera a sociedade brasileira calcada na violência, em razão de um passado de brutalidade e opressão que marcou nossa história. Ele realizou estudos sobre a violência a fim de entender o porquê dessa marca em nossa cultura.

Também nos serviu de suporte o enfoque dado à violência na escola por Paulo Teixeira (2016). O autor abordou a violência escolar através de estratégias preventivas que a escola pode adotar para dirimi-la. Essa perspectiva funciona como uma ponte para abordarmos sobre a ideia de “punição exemplar” e aspectos do ECA, visando coibir a violência da escola, se reportando ao constrangimento pedagógico.

Em termos de base para compreensão dos propósitos de se trabalhar o ECA na escola, buscamos em Humberto Miranda (2016) o entendimento do conceito de uma cultura de proteção como perspectiva para efetivação dos direitos da criança e do adolescente no convívio escolar.

Para apresentar uma proposta de ensino de História através da perspectiva de transversalidade, refletimos a respeito das recomendações didáticas da Educação em Direitos Humanos, com Morgado (2001).

Faremos breves incursões sobre aspectos do Movimento dos Marinheiros de 1910, a partir de autores da historiografia contemporânea que se reportaram à temática da violência como forma de punição exemplar, para uma análise de conexões do tempo presente com o passado, com os temas do castigo físico e do constrangimento pedagógico.

Em um trabalho sobre conflitualidade e violência, Sérgio Adorno (1998) considerou a necessidade de o Brasil repensar o controle social e criticou o *Estado de Prevenção*⁷⁵, por fazer as políticas estatais priorizarem a segurança em detrimento das questões sociais. O autor discordou da perspectiva de autores conservadores que consideraram o aumento da violência no Brasil como decorrente de uma suposta diminuição da coerção, por afrouxamento das penas.

A constatação de um aumento da criminalidade, nas últimas décadas, é matéria controvertida, pois não há uma relação de causalidade entre “o movimento da criminalidade e o movimento das punições” (ADORNO, S., 1998, p. 32). Ainda para o autor, não se constata uma tendência para a suavização dos sistemas de sanções, como também, o argumento de que os jovens venham sendo beneficiados com uma legislação punitiva branda, não se sustém.

⁷⁵ O autor explica o “Estado de Prevenção” se tratando de “uma modalidade de organização estatal, voltada prioritariamente para a prevenção e para a segurança, tendente a orientar-se segundo normas e mecanismos decisórios que reorganizam sem cessar reações a situações de urgência estrutural ou conjuntural (Wagner & Baratta, 1994). **Trata-se, por conseguinte, de um Estado armado contra o perigo e que tende a ver inimigos por toda a trama do tecido social.**” (ADORNO, S., 1998, p. 42, grifo nosso).

Decorrem dessa discussão uns questionamentos de Sérgio Adorno (1998) e indagações do nosso trabalho: "...por que uma reação punitiva seria mais adequada do que respostas não punitivas para os problemas de conflitualidade e litigiosidade das sociedades contemporâneas? Por que o desejo obsessivo de punir, de punir mais e sempre com maior intensidade?" (p. 31-32).

A partir desses questionamentos, buscaremos entender aspectos de uma cultura da violência defendida por setores da sociedade brasileira, fazendo uma conexão com o conceito de "punição exemplar", a partir de um diálogo com outros pesquisadores que tomaram a violência como objeto de seus estudos.

A problematização da criminalidade urbana exige que ela seja retirada do campo do "*desejo obsessivo de punir*", argumento esse pautado na identificação de uma cultura da violência identificada nas falas de pessoas comuns, de autoridades públicas, nos órgãos de imprensa do Brasil e, inclusive, na academia, para Sérgio Adorno (1998):

Cuida-se de problematizar a 'demanda por ordem' que se encontra presentemente quer nas falas do cidadão comum, quer das autoridades encarregadas de formular e implementar políticas públicas penais, falas freqüentemente veiculadas pela imprensa escrita e pela mídia eletrônica e que inclusive não se encontram ausentes do debate acadêmico e do discurso científico. Nas acres crônicas da insegurança e do medo do crime, nos fatos e acontecimentos que sugerem a fragilidade do Estado em velar pela segurança dos cidadãos e proteger-lhes os bens, materiais e simbólicos, nos cenários e horizontes reveladores dos confrontos entre defensores e opositores dos direitos humanos, mesmo para aqueles encarcerados, julgados e condenados pela justiça criminal, tudo converge para um único e mesmo propósito: o de punir mais, com maior eficiência e maior exemplaridade. (p. 33).

Sobre essa "demanda por ordem", o autor também se reporta à noção de punição exemplar como uma alternativa esperada de agentes sociais dos diversos segmentos da sociedade brasileira, incluindo ações punitivas (que foram apontadas pela historiografia como práticas utilizadas pelo Estado brasileiro, através das Forças Armadas), como os castigos físicos e a pena de morte. Vejamos o que Sérgio Adorno (1998) afirma, ao descrever de maneira densa os argumentos decorrentes dessa forma de pensar a criminalidade crescente no país (que entendemos revelar uma mentalidade em prol de uma cultura da violência):

Trata-se de propósito que se espelha em não poucas demandas: maior policiamento nas ruas e nos locais de concentração populacional, sobretudo as habitações populares consideradas celeiro do crime e de criminosos; polícia menos tolerante para com os criminosos; justiça criminal menos condescendente com os 'direitos' dos bandidos e mais rigorosa na distribuição de sanções penais; recolhimento de todos os condenados às prisões que devem se transformar em **meios exemplares de punição e disciplina**. **Com nuances entre os mais radicais, que advogam pena de morte e imposição de castigos físicos** aos delinqüentes, e os mais 'liberais', que pretendem o aperfeiçoamento dos instrumentos legais de contenção repressiva dos crimes, **todos**

gravitam em torno de um imperativo categórico: o obsessivo desejo de punir.”
(p. 33, grifos nossos).

O “obsessivo desejo de punir” pode ser entendido como um sentimento que perpassa todos os segmentos sociais conservadores e os cidadãos comuns. Os argumentos citados, bastante conhecidos em nosso cotidiano de conversas informais, nas escolas e noutros ambientes, é indicativo, numa interpretação da cultura, de um desejo de punir exemplarmente que pode ser considerado como uma expressão de um pensamento da cultura da violência.

A respeito da punição exemplar, Paulo Teixeira (2016), em um estudo sobre a violência escolar, descreveu sucintamente a escola como lugar onde historicamente se reproduziu atos violentos:

...tínhamos a utilização de métodos violentos de controle de comportamentos – palmatórias, gritos, castigos físicos, dentre outros –, abrindo brechas para o questionamento se gerações foram **educadas** (no sentido amplo da palavra) ou foram domesticadas, a partir de estratégias predominantemente punitivas, pouco reflexivas e dialógicas. (p. 18, grifo do autor).

Se reportando à escola atualmente, Teixeira (2016) a reconhece como menos violenta, em virtude das técnicas pedagógicas antigas, pautadas em castigos físicos, não serem mais toleradas. Entretanto, o autor registra que a violência da escola ocorre através de constrangimentos pedagógicos como: a rotulação de estudantes como “problema” e as propostas de expulsão ou invocação do Conselho Tutelar como um órgão punitivo (em tom de ameaça e repressão) como medidas de solução dos casos de violência escolar.

Desse modo, Teixeira (2016) defende uma formação continuada de professores que tenha a violência como “abordagem transversal e permanente” e indica a necessidade de a instituição escolar passar de agente da punição para agente de proteção:

Hoje podemos afirmar que, pelo menos no plano formal, essas técnicas ‘pedagógicas’ pautadas em castigos físicos, humilhação e terror psicológico não são mais toleradas. Entretanto, o ‘flerte’ entre violência e espaço escolar não se esgotou. Substituindo o uso de técnicas violentas, contemporaneamente a escola é convidada a denunciar e encaminhar casos de violência de que tenha conhecimento. Passou da punição para agente de proteção. (p. 19).

Podemos inferir que uma cultura da violência, no Brasil, tem como marca a punição exemplar, cuja evidência histórica pode ser atestada a partir do estudo do Movimento dos Marinheiros de 1910, que teve esse aspecto cultural brasileiro como uma motivação para a organização de um movimento de reivindicação de direitos pelos marinheiros, no início do século XX.

O trabalho de Álvaro Nascimento (1997) demonstrou que as punições exemplares faziam parte de uma cultura da Marinha de Guerra desde o tempo do Império e que se constituiu

num sistema militar baseado no recrutamento forçado de cidadãos e em um regime de suplícios, acentuado após a Guerra do Paraguai ⁷⁶, em virtude da atuação da Marinha como agente de constituição e manutenção da unidade Nacional (Arias Neto, 2001).

Ciro Marcondes Filho (2001), ao estudar a violência na cultura brasileira e discutir se estaríamos diante de uma “cultura da violência”, emprega esse conceito no sentido de que uma cultura da violência se constituiria do resultado da incorporação das práticas da violência pela cultura, entendida pelo conceito de *habitus*, de Bourdieu (apud MARCONDES FILHO, 2001) ⁷⁷.

Seguindo esse raciocínio, uma cultura da violência se realiza de diversas formas, cultivadas conscientes e inconscientemente, educando as pessoas sob seus procedimentos. No caso brasileiro, predominaria, dentre outras formas, a violência como regra de conduta, como código, no anonimato urbano, uma violência “como vetor estruturante da organização social” (MARCONDES FILHO, 2001, p. 20).

Ainda para Marcondes Filho (2001), a sociedade brasileira se formou a partir de uma “violência fundadora”, que se assenta, do ponto de vista histórico, “sobre uma cultura tradicionalmente herdada, com raízes na sociedade escravocrata, no tipo de colonizador que aqui se instalou e na transposição de práticas persecutórias e perversas da metrópole” (p. 21).

Na cultura escolar, diríamos que aspectos de uma cultura da violência se manifesta através de ações de violência de forma velada, mediante uma cultura disciplinar, materializada pelos constrangimentos pedagógicos. Sobre a escola e uma cultura disciplinar, Miranda (2016) destaca que ela é permeada pela lógica da vigilância sobre o cotidiano de meninos e meninas, “demonstrada nos projetos político-pedagógicos e nas nuances do convívio social, a ideia tradicional da proteção relacionada ao controle dos corpos e mentes” (p. 46).

A respeito do constrangimento pedagógico, o ECA faz referências à possibilidade desse tipo de violência ocorrer, em diversos artigos. Seja conferindo direitos que, uma vez respeitados, coíbe o ato do constrangimento, seja prevendo penalidades aos profissionais da saúde, da segurança e da educação que o empreenderem. O artigo 53 do ECA faz apenas alusão indireta ao constrangimento pedagógico, concedendo o direito da criança e do adolescente de serem respeitados pelos professores.

⁷⁶ Ocorrido entre 1864 e 1870, tratou-se de um conflito envolvendo o Brasil, o Paraguai, a Argentina e o Uruguai. Foi a “maior guerra da História da América do Sul”, segundo Mota (1995). Ver: MOTA, Carlos Guilherme. História de um silêncio: a guerra contra o Paraguai (1864-1870) 130 anos depois. Estudos Avançados, 1995.

⁷⁷ Na visão de Bourdieu, é no *habitus* que se constitui a cultura do indivíduo – formada pela escola e pelo meio social em que se vive – e os gostos e os estilos de vida. BOURDIEU apud MARCONDES FILHO, 2001, p. 26, nota de rodapé nº 4.

O ECA considera, em seu artigo 208, que são ações de responsabilidade por ofensa aos direitos da criança e do adolescente, o que está previsto no artigo 230: “Privar a criança ou o adolescente de sua liberdade, procedendo à sua apreensão sem estar em flagrante de ato infracional ou inexistindo ordem escrita da autoridade judiciária competente” e no artigo 232: “Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento”, onde é prevista a pena de detenção de seis meses a dois anos.

Outro artigo do ECA que busca coibir a violência, se referindo aos casos de violência familiar que podem ser percebidas na escola, é o artigo 245 que prever a penalidade de multa de três a vinte salários mínimos para professores envolvidos em casos de omissão de informação de maus-tratos aos órgãos competentes.

Esses aspectos que destacamos até agora mostram que a escola ainda não se constituiu plenamente em um espaço de proteção para crianças e adolescentes. Embora seja uma meta que se emprenda no Brasil, desde que se adotou, em 1990, a “Doutrina da Proteção Integral”⁷⁸, que fundamentou os princípios norteadores do ECA, cuja implantação materializou a ideia de meninos e meninas concebidos como sujeitos de direitos e onde a concepção de “proteção” se desdobrou no fortalecimento da autonomia dos infanto-juvenis (MIRANDA, 2016).

Humberto Miranda (2016) descreveu a trajetória da promulgação do ECA, destacando os marcos legais responsáveis pela implantação da referida “Doutrina da Proteção Integral” no Brasil: a Constituição de 1988, ao reconhecer que as crianças e adolescentes não deviam ser concebidos como objetos dos interesses dos adultos, abriu espaço para a efetivação do ECA, em 1990.

Para explicar como ocorreu a transformação do conceito de “proteção”, Miranda (2016) afirmou que a mudança foi fruto de mobilização internacional, resultando no documento promulgado pelo movimento internacional dos direitos da criança, a “Convenção Internacional da Criança”, que estabeleceu uma nova forma de entender as práticas protetivas. A importância do estabelecimento do ECA está na mudança do sentido de proteção, que ainda estava marcado pela ideia de “tutela” e de “controle”.

Com o ECA, o Brasil passa a se constituir como um “Estado de Proteção” por lei. Entretanto, uma cultura disciplinar baseada no controle (Miranda, 2016) mostra que a escola não torna realidade, em seu ambiente social, o que já está garantido pelo ECA. De modo que a escola ainda se constitui num espaço de violações de direitos, pois é marcada por diferentes

⁷⁸ A Doutrina da Proteção Integral foi adotada com a promulgação da “Convenção Sobre os Direitos da Criança”, pelo Decreto nº 99.710/1990, em 21 de novembro de 1990, pelo Presidente Fernando Collor de Mello, após aprovação do Congresso Brasileiro, pelo Decreto Legislativo nº 28, de 14 de setembro de 1990.

violações de direitos humanos, como já citamos anteriormente, em virtude de violências praticadas na escola ou pela própria escola, além de violações de direitos praticados nas famílias e na comunidade, que se estendem ao cotidiano escolar, em diferentes formas de violência ⁷⁹.

Inferimos que a partir de uma cultura disciplinar que entende a proteção como “tutela” e “controle”, a escola ainda seja um espaço de violação de direitos e não de efetivação deles. Posto que, embora as legislações referentes aos direitos infanto-juvenis apontem para a alternativa de constituir a escola como um espaço para a efetivação dos direitos humanos, a cultura escolar marcada por aspectos de uma cultura da violência apresenta-se como um obstáculo para que uma vivência plena de direitos ocorra nas instituições de ensino.

A análise e discussão realizadas até agora mostram ser preciso mais do que pensar em abordagens didáticas que discutam as questões sociais em sala de aula: é necessário que se planeje ações mais contundentes de sensibilização e convencimento que possibilite a transformação da escola num ambiente de vivência dos direitos humanos.

Deste modo, pensamos em direcionar nossa proposta de intervenção didática que se pautar na perspectiva de trabalhar com temas transversais nas aulas de História, a partir de conteúdos referentes à movimentos de luta por direitos no Brasil, fazendo um recorte em nossa pesquisa sobre o Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910, a partir da perspectiva do estudo das questões sensíveis e estabelecendo um diálogo com aspectos de uma didática da Educação em Direitos Humanos.

Sobre os procedimentos didáticos que o professor deve lançar mão como saber docente para se trabalhar com os direitos humanos em sala de aula, Morgado (2001) defende uma proposta educativa que seja plástica, flexível, integradora, e criativa no uso de diferentes linguagens na elaboração de materiais didáticos, promovendo o encontro entre a arte e educação, aproveitando possibilidades educativas do teatro, da música, da poesia, da dança, utilizando linguagens não verbais por facilitar a abertura de percepção, através de oficinas pedagógicas, que permite o emprego de uma didática da sensibilidade.

Vera Candau (2000c, p. 84 apud MORGADO, 2001, p. 2) considera que os PCN dos temas transversais propuseram uma concepção da educação para a cidadania como estratégia de introdução na escola das demandas atuais da sociedade, incorporando na sua dinâmica questões que fazem parte do cotidiano dos(as) alunos(as), com as quais se confrontam diariamente, de modo que, nessa perspectiva, os PCN privilegiam os princípios de dignidade humana e implica no respeito aos direitos humanos na construção da vida coletiva.

⁷⁹ Para a compreensão das formas de violência escolar, ver: CHARLOT, Bernard. Violências nas escolas. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul./dez 2002, p. 432-443.

É nesse contexto que defendemos um ensino da História pela perspectiva dos temas sensíveis realizando uma interface com a Educação em Direitos Humanos, a partir da inclusão dos temas transversais.

Com essa discussão, objetivamos apresentar a cultura da punição como responsável por ações de violência nas escolas, como o constrangimento pedagógico. Temos a intenção de também discutir a cultura da punição e o constrangimento pedagógico como temáticas que poderão fazer conexões com questões socialmente vivas suscitadas pelo estudo do Movimento dos Marinheiros de 1910, relacionando-as em processos de ensino-aprendizagem de História.

Para tal, faremos uma relação entre questões trabalhadas pela historiografia contemporânea que aludem a aspectos da cultura da violência, como os castigos físicos (como forma de punições exemplares) e o constrangimento pedagógico.

Alguns estudos do Movimento Reivindicatório dos marinheiros de 1910 o abordaram pelo viés da violência institucional, embora ainda de uma forma um tanto tímida. Almeida (2011) interpretou o movimento como um caso exemplar de uso da violência por parte do Estado contra os marinheiros envolvidos, numa relação com a ideia de “punição exemplar”:

Trata-se de um caso exemplar de utilização da violência por parte do Estado para reprimir rebeldes, de uma revolta que revela contradições da jovem República brasileira, de uma tentativa de expressão dos marinheiros subalternos. Trata-se de um ‘acontecimento’ no sentido histórico do termo, capaz de marcar o tempo entre o antes e o depois, revelar mecanismos sociais aparentemente pouco visíveis e tornar-se lembrado e ‘celebrado’ posteriormente de diferentes maneiras. Sua construção como objeto histórico – bem como a recuperação de João Cândido pela memória nacional – revela a existência de várias camadas memoriais e de formas de apropriação de um acontecimento. Tanto os silêncios quanto a necessidade de falar são dimensões presentes na violência do acontecimento. (p. 63).

Percebemos em nossa pesquisa que nenhum trabalho interpretou o Movimento dos Marinheiros de 1910 pela perspectiva de uma cultura da punição ou de uma cultura da violência que motivou uma luta por dignidade humana. Álvaro Nascimento (2008), ao fazer uma descrição de um suplício na marinha, reporta-se ao tema da violência. O autor tratou das dosagens utilizadas ao castigar e os significados de um “ato de amostra”, que era um cerimonial que precedia a aplicação da chibata (p. 20), já descrita anteriormente (no subtópico 4.1).

Desse modo, entendemos que há vieses de interpretação dos acontecimentos históricos que não se encontram na historiografia, mas que podem ser realizados em projetos didáticos nas aulas de História. Por mais que os primeiros trabalhos de memorialistas, como o do jornalista Edmar Morel (1979), tenham tratado do Movimento dos Marinheiros de 1910 destacando os castigos físicos e as atrocidades do Estado brasileiro, não encontramos referência ao termo “cultura da violência”.

Edmar Morel (1979) não empregou o termo “cultura da violência” nem quando se reportou à forma com que o Estado brasileiro puniu os marinheiros envolvidos no Movimento dos Marinheiros de 1910 (com a expulsão da Armada, a partir de uma decisão de Joaquim Marques Baptista de Leão, Ministro da Marinha, na época, aplicando a pena de degredo e de morte, através da deportação para os seringais da Amazônia) nem quando descreveu o fuzilamento dos marinheiros marcados para morrer, envolvidos no “Levante de 9 de dezembro” (p. 46).

Mesmo que o historiador Marco Morel (2008) tenha cometido anacronismo – na visão de Arias Neto (2003) – ao relacionar a “Revolta da Chibata” às lutas por direitos humanos, não fez referência ao acontecimento histórico como uma mobilização por dignidade humana.

Consideramos que o Movimento dos Marinheiros de 1910 evidencia a presença de uma cultura da punição no Brasil. Essa cultura está registrada no Código Penal da Marinha – esmiuçado pelo historiador Álvaro Nascimento (2008) – e no “código informal”, que consistia numa resolução costumeira (não oficial) que dava aos policiais a incumbência de recolher das ruas adolescentes flagrados em suspeita de “vadiagem”, recrutando-os à força para as escolas de aprendizes marinheiros ou como recrutas da marinha, em tempos de guerra (p. 93).⁸⁰

Uma cultura da punição na Marinha de Guerra foi caracterizada por Álvaro Nascimento (2002), mostrando que independentemente de o governo republicano ter abolido os castigos físicos e os tratamentos desumanos (cruel ou degradante), a instituição continuou prevendo a violência física e as humilhações, em seu Código Disciplinar, por razões de costumes, inclusive tendo a aceitação dos praças, contestando-se (até as ideias republicanas ganharem força e estimular a organização, pelos marinheiros, de um movimento contra as punições físicas) os abusos na aplicação das penas.

O que Álvaro Nascimento (1997) aponta é importante para uma discussão acerca da violência e sobre justificativas para uma revolta dos marinheiros: o Código Disciplinar da Marinha, muito rígido e mantenedor dos castigos físicos, embora o Brasil republicano tenha abolido esse tipo de castigo; os códigos de punição revelado no processo encontrado pelo autor, envolvendo um oficial “acusado de ter praticado o castigo de 500 chibatadas no marinheiro Laurentino Manoel da Silva” com o discurso do “jovem oficial arvorado ao posto de comandante interino” sobre os métodos de punição a bordo dos navios de guerra (p. 7-8).

⁸⁰ Sobre recrutamentos de adolescentes para as Forças Armadas, durante o período do Império do Brasil, ver: SANTOS, Wagner Luiz Bueno dos. “Desde a tenra idade”: ao serviço da Armada Imperial: o recrutamento de crianças e jovens para as Companhias de Aprendizes-Marinheiros nas províncias de Santa Catarina e Pernambuco (1857-1865). XXIX Simpósio de História Nacional – Contra os preconceitos: História e Democracia. 24 a 28 de julho de 2017, Universidade de Brasília.

Uma demonstração de que o recrutamento era forçado é o conteúdo de um trecho de um jornal do século XIX, descrito por Álvaro Nascimento (2008), ao relatar que um chefe de Polícia informou o ministro da Justiça que o jornal “Reforma” acusara os recrutadores de serem audaciosos:

Um caso sugestivo foi denunciado na imprensa e investigado pelas autoridades policiais. Em 2 de janeiro de 1872, o chefe de Polícia informava ao ministro da Justiça sobre a matéria do jornal *Reforma* intitulada “Não há barreira contra a audácia dos recrutadores”, de 24 de dezembro daquele ano. A matéria noticiava que **o filho de um tal Dr. Galvão havia sido levado junto com dois ‘moleques’** para o serviço militar. Segundo informação do chefe de polícia, os três meninos estavam no Morro de Santo Antônio, onde havia material do governo muito visado e furtado por ladrões. Daí a prisão, por serem ‘suspeitos’ dos furtos. Mas o argumento do chefe de Polícia parece esconder o objetivo de recrutá-los para as Forças Armadas: afinal, eram ‘dois moleques [escravos menores] e um mocinho de 14 anos de idade [...]’. Pelo menos o mocinho – e, muito provavelmente, também os dois ‘moleques’ – tinha idade para o alistamento na Marinha de Guerra. Por certo, se a denúncia da *Reforma* estava correta, aquele delicado código informal não foi reconhecido, e o filho do Dr. Galvão e, muito possivelmente, os seus dois escravos menores foram levados para o serviço das armas. Todavia, como os recrutados tinham a proteção de um ‘Doutor’, logo foram libertados do tributo militar” (p. 93-94, grifo nosso).

Vemos, pela narrativa de Álvaro Nascimento (2008), que a Marinha era utilizada como espaço de recolhimento de “menores” de idade, “suspeitos” de praticarem furtos, ainda no tempo do Império, como uma política de “limpar” a sociedade de pessoas “indesejáveis”.

Em outro trabalho, Álvaro Nascimento (2002) destaca ainda que encontrou sinais de racismo e de homossexualidade ⁸¹ nas guarnições da marinha. Para o autor, estes fatores “poderiam torná-los diferente aos olhos dos demais, gerando violências, desigualdades e prejuízos na carreira” (p. iii). Vejamos o que o autor afirma sobre as diferenças a bordo motivar os castigos:

Estas diferenças e conflitos faziam parte da realidade dos vasos de guerra durante boa parte do século XIX. O castigo se somava àquele cotidiano e não havia sido contestado até então. Tanto oficiais comandantes quanto marinheiros viam nele um recurso que impunha respeito e limites a todos os sentimentos. A partir da segunda metade do século XIX, no entanto, a situação começou a se modificar. A chegada das novas ideologias européias e os movimentos abolicionista e republicano trouxeram discursos que criticavam o castigo físico, levando o primeiro ministro do novo regime a extingui-lo dos manuais de punição. Porém, ele retornou e se manteve até 1910, quando finalmente algo de concreto sacudiu as bases do poder (Nascimento, A., 2002, p. iii).

Ou seja, a interpretação que o autor faz do Movimento dos Marinheiros de 1910 vai ao encontro da perspectiva de que existia uma cultura da violência: a imposição de constrangimentos como medida pedagógica era constante, o emprego da violência física era

⁸¹ O autor usou o termo equívoco “homossexualismo”.

corriqueiro, mesmo após a proclamação da República. Entretanto, a mudança social só ocorreu porque, movido pelas ideias republicanas, um grupo de pessoas se organizou com o intuito de lutar pelo fim dos castigos corporais e das humilhações. Tais argumentos históricos podem ser vistos como evidências que estimulem interpretações a partir do olhar que lançamos sobre o passado, naquilo que reconhecemos do presente, nele.

Esses aspectos podem ser tratados em sala de aula, realizando conexões do tempo presente com o passado, a partir de traços de uma cultura da violência e empregando fontes históricas que possibilite uma interpretação do Movimento dos Marinheiros de 1910 que o considere motivado por uma cultura da punição que atingia a dignidade humana dos marinheiros. Assim, pode servir de inspiração para se pensar em atividades didáticas pelo viés da evidência histórica e da explicação histórica.

As temáticas tratadas pela historiografia contemporânea, citadas anteriormente, são questões socialmente vivas que permitem que sejam trabalhada em sala de aula numa perspectiva que veja o Movimento dos Marinheiros de 1910 como uma luta pela dignidade humana, movida contra os com castigos físicos imputado aos praças da Marinha, contra a discriminação por raça ou orientação sexual e contra as perseguições e humilhações dos tratamentos cruéis ou degradantes.

Esses temas sensíveis permitem que se pense em realizar conexões com a Lei 13.010 (chamada de “Menino Bernardo”) e que se discuta a nocividade de uma educação pela severidade, da qual trata Theodor Adorno (1995). Isso se a analisarmos pela perspectiva do uso dos castigos físicos como medida corretiva (em razão de se acreditar na eficácia dos castigos físicos – considerando como agente histórico, a Marinha – empreendidos como punição exemplar) que alude aos dias atuais, com a perspectiva de educação defendida por setores conservadores que acreditam que se educa através do constrangimento pedagógico e não reconhecendo os estudantes como pessoa humana e sujeitos de direitos.

Esse tipo de exercício de reescrita da história, em conexões com o presente que visualizamos nos passados “visitados”, permite que pensemos numa proposição didática que se constitua das conexões do tempo presente com o passado, a partir do que o estudo do Movimento Reivindicatório Revolucionário dos Marinheiros (um movimento dos que lutaram contra a chibata como símbolo de desrespeito à dignidade humana) possibilita.

Consideramos a possibilidades de transversalizar o ECA (em especial a Lei “Menino Bernardo”) pela “Revolta da Chibata”. Desse modo, o Movimento dos Marinheiros de 1910 pode ser visto como um tema sensível, desde que se identifique questões socialmente vivas que aludem aos castigos físicos e ao tratamento cruel ou degradante nas narrativas produzidas sobre

ele e em fontes históricas referentes ao período de sua ocorrência. É como pretendemos trabalhar pedagogicamente em uma das propostas de aula de uma sequência didática. Sobre a qual dissertaremos a seguir.

4.3 UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO MOVIMENTO DOS MARINHEIROS DE 1910

Pensando numa forma de apresentar para o leitor um exemplo de um planejamento de ensino de temas sensíveis nas aulas de História, escolhemos elaborar uma sequência didática para compor uma Sequência de Atividades Didáticas que sirva de amostragem de como se trabalhar a relação entre o ensino de História e os direitos humanos.

Faremos primeiro uma análise do que vem a ser uma sequência didática, a partir do estudo de Antoni Zabala (1998) a respeito da “prática educativa”. Salientamos, quanto à discussão sobre a prática educativa realizada por Zabala (1998), que concordamos com o pensamento do autor de que apesar das práticas educativas obedecerem a múltiplos determinantes e se justificarem em parâmetros institucionais e tradições metodológicas, os processos educativos são fluídos, difíceis de limitar com coordenadas simples e ao mesmo tempo complexas, porque expressam fatores, ideias, valores e hábitos pedagógicos (ZABALA, 1998).

Zabala (1998), discorda da perspectiva positivista em sua maneira de pensar os processos educativos, a partir de posições analíticas que destacam numerosas variáveis e enfocam aspectos muito concretos e, assim, parcelam a realidade em aspectos que por si mesmos e sem relação com os demais, deixam de ter significado “ao perder o sentido unitário do processo de ensino/aprendizagem” (p. 16).

Isso porque o autor considera que só se pode entender a aula na interação de todos os seus elementos constitutivos, pois, o entendimento da aula numa intervenção pedagógica exige situá-la num modelo “em que a aula se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos” (ZABALA, 1998, p. 16-17).

Em vista disso, no que concerne aos processos de ensino/aprendizagem, é preciso compreender a importância do planejamento e da avaliação, tendo uma perspectiva do caráter reflexivo da prática educativa. De modo que é necessário perceber que a intervenção pedagógica, nessa concepção, tem um antes e um depois “que constituem as peças substanciais

em toda prática educacional” (ZABALA, 1998, p. 17). Por isso, o planejamento e a avaliação são processos educacionais inseparáveis da atuação docente.

Assim, o processo de ensino é visto por Zabala (1998) como um agrupamento composto de planejamento, aplicação e avaliação. Desta feita, vemos que a “atividade” ou “tarefa” é uma das unidades mais elementares que constitui o processo de ensino/aprendizagem, mas que possui em seu conjunto todas as variáveis que incidem no processo de ensino/aprendizagem:

...podemos considerar atividades – por exemplo – uma exposição, um debate, uma leitura, uma pesquisa bibliográfica, tomar notas, uma ação motivadora, uma observação, uma aplicação, um exercício, o estudo, etc. Desta maneira, podemos definir as atividades ou tarefas como uma unidade básica do processo de ensino/aprendizagem, cujas diversas variáveis apresentam estabilidade e diferenciação: determinadas relações interativas professor/alunos e alunos/alunos, uma organização grupal, determinados conteúdos de aprendizagem, certos recursos didáticos, uma distribuição do tempo e do espaço, um critério avaliador; tudo isto em torno de determinadas intenções educacionais, mais ou menos explícitas. (p. 17).

Questionando se as atividades (ou “tarefas”) definem as diversas formas de intervenção pedagógica, Zabala (1998) infere que as atividades têm importância para proporcionar uma análise ilustrativa dos diferentes “estilos pedagógicos”, entretanto, apesar de concentrarem “a maioria das variáveis educativas que intervêm na aula”, só podem ter um valor ou outro, “segundo o lugar que ocupem quanto às outras atividades, as de antes e as de depois” (p. 17).

Isso posto, Zabala (1998) analisou a sequência didática como uma sequência de atividades, pela perspectiva da diferenciação das tarefas, vistas a partir da sequência, uma das outras. O autor pensou a sequência didática como uma unidade de análise que permite uma visão processual da prática educativa, por incluir, em sequência, o planejamento, a aplicação e avaliação, através da ampliação da análise da prática educativa, de uma unidade elementar “atividade”, para uma sequência das atividades (p. 17-18).

Assim, entendemos a sequência didática como um agrupamento de diferentes atividades relacionadas e ordenadas numa sequência significativa, a partir de um planejamento que resulta numa aplicação e avaliação de processos educativos (Zabala, 1998).

O autor identificou dois modelos de sequências de atividades, que mostram variações metodológicas: o modelo tradicional, chamado de “Aula magistral” e o método dos “Projetos de trabalho global”.

A aula magistral é caracterizada com a sequência seguinte: exposição, estudos sobre apontamentos ou manual, prova, qualificação. E os projetos de trabalho global se constituem da escolha do tema, do planejamento, da pesquisa e do processamento da informação, índice, dossiê de síntese, avaliação. Zabala (1998) percebeu que a maneira de configurar as sequências de atividades caracterizam e diferenciam essas práticas educativas e que os dois modelos têm

como elementos identificadores “as atividades que os compõem, mas adquirem personalidade diferencial segundo o modo como se organizam e articulam em sequências ordenadas” (p. 18).

Então, Zabala (1998) define o conceito de sequência didática ou “sequência didática de ensino/aprendizagem”⁸² como: “*um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.*” (ZABALA, 1998, p. 18, grifo do autor).

O autor define alguns componentes que precisam ser levados em consideração, quando da elaboração de uma proposta educativa: as variáveis metodológicas, a função social do ensino (que finalidade deve ter o sistema educativo?), a concepção de aprendizagem (ou o conhecimento de como se aprende) e os objetivos educacionais (ou as capacidades que se pretende desenvolver nos estudantes).

As variáveis metodológicas da intervenção na aula são resumidas a três dimensões da prática educativa: o meio do ensino-aprendizagem entre estudantes e professores das disciplinas; a dimensão dos conteúdos de aprendizagem e a dimensão das funções do processo de aprendizagem (ZABALA, 1998).

A função social do ensino se concretiza no conteúdo de aprendizagem e a concepção de aprendizagem nos critérios de ensino. Combinados, “incidem nas características que haveriam de adotar as variáveis metodológicas numa *proposta de intervenção ideal.*” (p. 22, grifo do autor).

Para Zabala (1998), é importante o papel dos objetivos educacionais: ele considera que um modo de determinar os objetivos ou finalidades da educação consiste em fazê-lo em relação às capacidades que se pretende desenvolver nos alunos. Em uma reflexão sobre as capacidades, o autor afirma que apesar de haver diferentes formas de classificá-las (capacidades cognitivas ou intelectuais, motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal – afetivas –, de relação interpessoal e de inserção e atuação social), o ensino tem priorizado as capacidades cognitivas, que correspondem a aprendizagem das disciplinas tradicionais.

Então, o autor defende que a escola também deva se ocupar das demais capacidades, agrupando as capacidades e não atomizando excessivamente o que se encontra fortemente inter-relacionado e que é indissociável para o desenvolvimento pessoal e das relações que se estabelecem com os outros e com a realidade social. Desse modo, o objetivo de ensinar é o de

⁸² O autor varia no emprego de sinônimos para a “sequência didática”, entre “unidade didática”, “unidade de intervenção pedagógica”, “unidade de programação” e “sequência didática de ensino-aprendizagem” (ZABALA, 1998, p. 18; 20). ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

promover a “formação integral dos meninos e meninas”, como um princípio geral, sendo necessário definir o que se entende por “autonomia e equilíbrio pessoal”, “relações interpessoais” e “atuação ou inserção social” (ZABALA, 1998, p. 28).

Para o autor, educar significa formar cidadãos e cidadãs que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. Em seu modo de ver, quando se potencializa apenas as capacidades cognitivas, se influencia as demais capacidades, negativamente (ZABALA, 1998).

Como a capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais para se estabelecer vínculos e relações que condicionem e definam as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais, os jovens são influenciados através dos exemplos vistos nas instituições educacionais, em suas capacidades pessoais, segundo Zabala (1998).

Considerando os professores como exemplos para os estudantes, devendo ter consciência desse fato enquanto atuam profissionalmente, o autor afirma que ter um conhecimento rigoroso dessa tarefa “implica saber identificar os fatores que incidem no crescimento dos alunos”, o que torna importante a posição dos adultos “frente à vida e às imagens que oferecemos aos mais jovens, a forma de estabelecer as comunicações na aula, o tipo de regras de jogo e de convivência incidem em todas as capacidades da pessoa” (ZABALA, 1998, p. 28-29).

Desse modo, para o autor, uma concepção integral de ensino para o estudante deve trabalhar as diferentes capacidades da pessoa. Zabala (1998), então, propõe que se amplie a compreensão do que vem a ser entendido como “conteúdo”:

Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo ‘conteúdo’ e entendê-lo como **tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades.** Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. (p. 30, grifo nosso).

Ou seja, o conteúdo deve abranger as capacidades cognitivas e as demais capacidades. São conteúdos de aprendizagens tudo o que possibilita o desenvolvimento de capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. Essa ampliação do conceito de “conteúdo” faz aparecer o currículo oculto:

Assim, pois, será possível pôr sobre o papel o que se tem denominado currículo oculto, quer dizer, aquelas aprendizagens que se realizam na escola mas que nunca apareceram de forma explícita nos planos de ensino... Optar por uma definição de

conteúdos de aprendizagem ampla, não-restrita aos conteúdos disciplinares, permite que este currículo oculto possa se tornar manifesto e que possa se avaliar sua pertinência como conteúdo expresso de aprendizagem e de ensino. (ZABALA, 1998, p. 30).

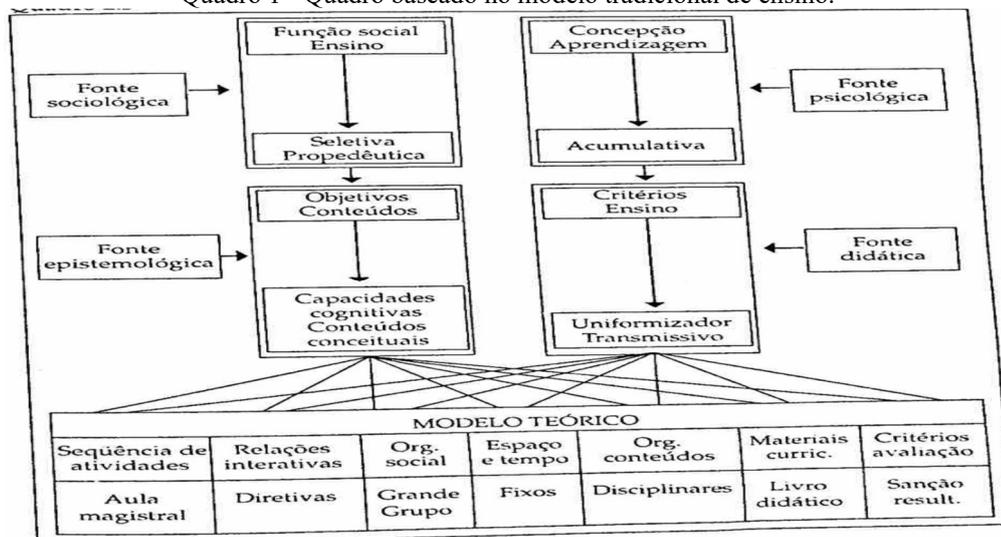
Destarte, quando se falar do que se deve aprender, devemos falar de conteúdos de maneira variada. Para Zabala (1998), os conteúdos seriam dados, habilidades, técnicas, atitudes, conceitos e outros. O que nos direciona para os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Coll (1986 apud ZABALA, 1998, p. 30) agrupou os conteúdos como “uma grande potencialidade explicativa dos fenômenos educativos”. Segundo esse autor, os conteúdos são conceituais, procedimentais e atitudinais. Essa classificação corresponde respectivamente às perguntas: “o que se deve saber?” (conteúdos conceituais), “o que se deve saber fazer?” (conteúdos procedimentais) e “como se deve ser?” (conteúdos atitudinais), “com o fim de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais.” (COLL, 1986 apud ZABALA, 1998, p. 31).

Segundo essa proposta de elaboração da prática educativa, muda-se da perspectiva das disciplinas (que requer uma didática específica para cada uma delas), conforme a classificação tradicional dos conteúdos das matérias, para uma classificação segundo a tipologia dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais (ZABALA, 1998).

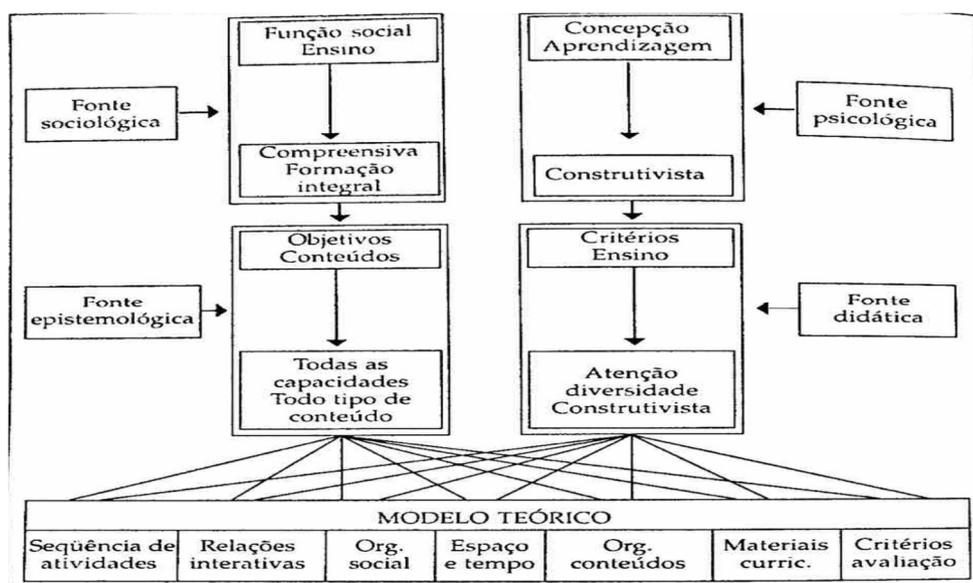
Então, o autor, seguindo uma orientação pedagógica construtivista, elaborou dois quadros mostrando que se os referenciais do ensino variam, a intervenção pedagógica se modifica, também. Vejamos:

Quadro 1 - Quadro baseado no modelo tradicional de ensino.



Fonte: Zabala (1998, p. 49).

Quadro 2 - Quadro baseado no modelo construtivista.



Fonte: Zabala (1998, p. 50).

Podemos observar, nos dois quadros sinópticos elaborados por Zabala (1998), o seguinte: se a função social do ensino é seletiva e propedêutica, os objetivos dos conteúdos priorizam as capacidades cognitivas e os conteúdos conceituais, conforme indica o quadro baseado no modelo tradicional de ensino (Quadro 1). Já na perspectiva construtivista (Quadro 2), se a função social do ensino for a formação integral dos estudantes, os objetivos educacionais contemplam todas as capacidades (cognitivas, motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social) e todo tipo de conteúdo.

Na concepção de Zabala (1998), a aprendizagem é uma construção pessoal que cada estudante realiza com a ajuda de outras pessoas, onde se pode atribuir significado a um determinado objeto de ensino e “implica a contribuição por parte da pessoa que aprende, de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimento prévios e de sua experiência” (p. 63). Esse entendimento envolve a mediação dos professores, a disposição do estudante para aprender e os conhecimentos prévios que ele traz consigo.

Essa perspectiva de ensino segue o viés construtivista, que parte da natureza social e socializadora da educação escolar, nos âmbitos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, reunindo uma série de princípios que permitem compreender a complexidade dos processos de ensino/aprendizagem, se articulando “em torno da atividade intelectual implicada na construção de conhecimentos” (ZABALA, 1998, p. 37).

Zabala (1998) justifica o papel do professor como um mediador do conhecimento, ativo, mas não se contrapondo ao papel ativo e protagonista do estudante, pela perspectiva construtivista:

É ele quem dispõe as condições para que a construção que o aluno faz seja mais ampla ou mais restrita, se oriente num sentido ou noutro, através da observação dos alunos, da ajuda que lhes proporciona para que utilizem seus conhecimentos prévios, da apresentação que faz dos conteúdos, mostrando seus elementos essenciais, relacionando-os com o que os alunos sabem e vivem, proporcionando-lhes experiências para que possam explorá-los, compará-los, analisá-los conjuntamente e de forma autônoma, utilizá-los em situações diversas, avaliando a situação em seu conjunto e reconduzindo-a quando considera necessário. (p. 38).

Daí a “zona de desenvolvimento proximal”, do construtivismo de Piaget, onde a partir dessa concepção piagetiana, Zabala (1998) defende situações de aprendizagens como um processo dirigido a superar desafios que possam ser enfrentados e que façam avançar um pouco além do ponto de partida, mas entendendo que o ponto de partida não será apenas o que se sabe.

Zabala (1998) elabora perguntas objetivando reconhecer a validade do conhecimento de produção da aprendizagem e facilitar pistas para reforçar algumas atividades e acrescentar outras novas. As perguntas são da ordem seguinte:

A atividade nos permite determinar os conhecimentos prévios dos estudantes em relação aos novos conteúdos? Os conteúdos são propostos de forma significativas e funcionais para os estudantes? A atividade é adequada ao nível de desenvolvimento dos estudantes? Representam um desafio alcançável para eles, no de considerar suas competências e criar zonas de desenvolvimento proximal? Provocam conflito cognitivo necessário para estabelecer relações entre os novos conteúdos e seus conhecimentos prévios? Promovem uma atitude favorável, motivando os estudantes para a aprendizagem dos novos conteúdos? Estimulam a autoestima e o autoconceito em relação à aprendizagem proposta, levando os estudantes a considerar que seus esforços valerem a pena? A atividade ajuda os estudantes a adquirir habilidades relacionadas com o aprender a aprender, tornando-os mais autônomos em suas aprendizagens? (ZABALA, 1998).

Pelo estudo que fizemos da perspectiva de Zabala (1998), inferimos que são aspectos importantes de uma sequência didática: permitir que se determine os conhecimentos prévios dos estudantes, propor conteúdos que sejam significativos, conferir se são adequados ao desenvolvimento do estudante, representar um desafio para os estudantes, provocar um conflito cognitivo, promover uma atitude favorável ou motivadora para a aprendizagem de novos conteúdos e ajudar a adquirir habilidades relacionadas com o aprender a aprender.

A nossa intenção com esse tópico foi discorrer a respeito da elaboração de um projeto para a construção de uma sequência de atividades didáticas para o ensino de História. A nossa perspectiva para a elaboração de uma sequência de atividades didáticas de História, sobre a qual exporemos a seguir, teve como referência, além do estudo sobre a prática educativa de Antoni Zabala (1998), os pressupostos de pesquisas a respeito da Educação Histórica, em especial o pensamento de Isabel Barca (2004). Assim, buscamos sair da concepção de uma “Aula-colóquio” para o modelo de “Aula-oficina”, centrando o processo de ensino-aprendizagem no estudante.

Elaboramos uma sequência didática que resultou de um saber docente, pela visão de Monteiro (2002), considerando os saberes da disciplina, do currículo e da nossa experiência como professor. Desse modo, investimos em uma pluralidade de saberes estratégicos de atuação em sala de aula, em interação com os estudantes, com o intuito de proporcionar aos professores de História uma alternativa de se trabalhar o Movimento dos Marinheiros de 1910, pela perspectiva do ensino de História de temas sensíveis.

A categoria do saber docente de Monteiro (2002):

busca investigar e compreender a ação docente, tendo por foco as suas relações com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, expressos muitas vezes como saberes práticos, e que são considerados fundamentais para a configuração de uma identidade e de competências profissionais, implicando no reconhecimento de subjetividades e apropriações (p. 8).

Compusemos uma sequência de atividades didáticas considerando também os pressupostos da Educação Histórica (BARCA, 2004; LEE, 2001, 2003, 2006, 2011) e a metodologia da Educação em Direitos Humanos (MORGADO, 2001). De modo que a nossa proposta didática buscou pôr em prática a ideia do ensino de História como uma produção historiográfica em sala de aula: **empregando a análise de imagens e de documentos escritos e estimulando a produção de narrativas pelos estudantes.**

Também nos serviram como referências e reflexões para a composição da metodologia da proposta educacional, os estudos de Ashby (2003, 2006), Cainelli e Tomazini (2017), Andrade, Gil e Balestra (2018), Monteiro (2005b), Silva e Schurster (2016), Pereira (2017), Pereira e Seffner (2018), Miranda (2018) e Gil e Eugênio (2018) que pensaram o ensino de História a partir de referenciais teóricos e metodológicos da Educação Histórica e de uma educação de temas sensíveis em História.

A sequência didática foi pensada e elaborada segundo reflexões sobre a prática pedagógica de ensino de História de uma parte de período republicano brasileiro, em que se

buscou problematizar a prática de ensino e aprendizagem a respeito de movimentos populares na chamada “Primeira República”.

As aulas de História que nos levaram a refletir sobre nossa prática educativa ocorreram em uma escola da Rede Municipal do Cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco, com estudantes do nono ano do Ensino Fundamental.

O instrumento didático que apresentamos a seguir é um contraponto ao modo como os livros didáticos têm trabalhado o conteúdo do Movimento dos Marinheiros de 1910: pelo viés factual e linear ou cronológico (DIAS, 2014). Trata-se de uma temporalidade que não é adequada para se pensar em propostas didáticas de passados sensíveis, por sua perspectiva colonial – de uma “colonialidade do tempo” – que concebe o conteúdo histórico como um passado morto, objetivado (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 20-22).

O ensino do Movimento dos Marinheiros de 1910 pelo olhar dos temas sensíveis requer que pensemos em passados vivos, que estejamos abertos às conexões com o tempo presente, buscando compreender o presente pelo passado e o passado pelo presente, como em um método regressivo (BLOCH, 2002) no qual o conhecimento do passado implique nas ações no presente.

Organizamos a nossa Sequência Didática “*A Revolta da Chibata, um movimento social pela dignidade humana*” em quatro partes ou etapas, com propostas de atividades.

A primeira parte é uma sondagem realizada mediante a utilização de diversas fontes históricas (escritas e visuais). A segunda parte é uma proposta de atividade sobre os antecedentes e o contexto histórico do Movimento dos Marinheiros de 1910. A terceira parte é um exercício de conexão do tempo presente com o passado, buscando realizar uma analogia histórica com a Lei 13010, através de reportagens sobre a vida do Menino Bernardo, em que lançamos mão da memória como meio de se estudar a História. A quarta parte é um momento de realizarmos uma avaliação mediante exercícios de produção textual e análise de fontes históricas, focando nos desdobramentos do Movimento dos Marinheiros de 1910.

Trabalhamos na primeira atividade pedagógica, intitulada “*Por que ainda se fala da Revolta da Chibata? O passado é vivo?*”, com um exercício de analogia histórica, pensando em uma forma de apresentar a História do Movimento dos Marinheiros de 1910 focalizando os motivos que levaram homens de origem humilde e poucos estudos a se organizarem e planejarem um modo de reivindicar direitos no início do século XX.

O exercício de analogia histórica é realizado com diversas fontes históricas visuais. Para isso, lançamos mão das recomendações de como fazer uso das fontes, de Isabel Barca (2013, apud CAINELLI; TOMAZINI, 2017) no modelo de “Aula oficina”:

Sobre o uso de fontes como um dos passos da Aula oficina, que seria norteado pelos dados obtidos com a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos, **Barca (2013) aponta ser importante ‘não só garantir a variedade de fontes, como considerar a perspectiva de cada uma e planejar momentos diferentes para estudá-las’**. Assim, ao oferecer para os alunos o estudo com fontes que apresentassem perspectivas diferentes sobre um personagem ou um fato histórico, **seria mais significativo a análise ser feita em momentos diferentes para, a partir disso, buscar as semelhanças e diferenças** oportunizando, aos alunos, perceber os distintos pontos de vista. (p. 20, grifos nossos).

Para a segunda atividade, intitulada “*Motivos e contexto histórico do Movimento dos Marinheiros de 1910*”, tivemos a ideia de trabalhar com diversas versões para a “Revolta da Chibata”, a partir das narrativas de Edmar Morel (1979), de Álvaro Nascimento (2008) e de um historiador da Marinha, o Almirante Hélio Leôncio Martins (2010), cujo objetivo é fazer entender que a História é feita de versões distintas sobre os acontecimentos. Para essa atividade, empregamos o conceito de “cultura da violência” pela perspectiva de Marcondes Filho (2001), inspiramo-nos no estudo sobre a violência no Brasil de Hebe Gonçalves (2003) e na noção de “obsessivo desejo de punir” de Sérgio Adorno (1998).

Para trabalhar com uma diversidade de documentos, pensamos na perspectiva da investigação histórica, conforme Ashby (2006), a qual considera que se deva desenvolver o conceito de evidência histórica ao se utilizar do recurso de análise de fontes históricas:

Se a investigação histórica deve estar no centro do currículo de História e ser reconhecida como um empreendimento sério nas aulas de História, então o principal para o currículo e para o empreendimento deve ser o desenvolvimento dos conceitos de evidência histórica pelos alunos. Rogers encorajou o uso crítico de fontes, em particular, o questionamento de testemunhos e da posição do autor para conhecer. (p. 153-154).

O desafio apresentado pela autora é de levar os estudantes, com a aplicação de questões com fontes históricas, a superarem uma propensão a ler as fontes como “informação”, posto que as pesquisas realizadas sobre investigação histórica evidenciaram esse fator entre os estudantes que ensaiavam a interpretação de afirmações históricas (ASHBY, 2006).

A análise dos dados das pesquisas sobre o emprego de fontes históricas disponibilizadas nas aulas (com o intuito de se verificar afirmações históricas e em que evidências as embasavam) mostraram que uma história detalhada, expansiva e estimulante ou mais longa foi mais eficaz do que uma narrativa modesta e generalizada em suas afirmações (ASHBY, 2006).

As atividades de investigação histórica propostas pela autora foram organizadas a partir de uma pergunta sobre um acontecimento histórico que requereria do estudante a busca das evidências históricas a respeito do que as narrativas históricas afirmavam sobre o referido acontecimento. Essa busca ocorreu em consultas à documentos históricos disponibilizados para a análise nas aulas.

De modo que o uso de fontes históricas em sala de aula, com uma perspectiva de investigação histórica, requer que o objetivo do ensino de História seja o desenvolvimento do conceito de evidência histórica, nos estudantes, em atividades que explorem a natureza das questões históricas e a habilidade da evidência em sustentar o peso de qualquer afirmação histórica que seja feita (ASHBY, 2003, 2006).

No caso da atividade referente aos motivos e ao contexto histórico do Movimento dos Marinheiros de 1910, podemos citar, a título de exemplo, uma questão norteadora de um exercício de investigação histórica, que requereria o uso de determinadas fontes para serem exploradas pelos estudantes: “Por que os marinheiros não se revoltaram antes de 1910?”. A habilidade do estudante com a evidência histórica depende da interpretação que ele venha a fazer das fontes disponibilizadas pelo professor, atestadas na elaboração das explicações históricas realizadas por ele.

A terceira atividade pedagógica, cujo título é “*A violência compensa? Quais as consequências de uma cultura da violência?*”, faz uma conexão da temática da cultura da violência com a Lei 13010/14 e com relatos da vida do Menino Bernardo. A proposta é discutir o conceito de violência e refletir sobre a dignidade humana, a partir da história de vida de Bernardo Uglione Boldrini. Elaboramos uma atividade que une textos (relatos e manchetes de sites) e imagens fotográficas.

Amorim e Silva (2016) registram que a dificuldade de se trabalhar com imagens está na interpretação que venhamos a fazer delas, pois devemos estar cientes de que cada imagem tem a sua especificidade de acordo com o tempo e o espaço em que foram construídas pelos seus autores, porque de acordo com esse tempo receberam diferentes interpretações.

Litz (2009a, p. 16 apud AMORIM; SILVA, 2016) considera que as imagens devem ser tratadas como os demais documentos históricos, pois, como todo objeto elaborado historicamente, o documento iconográfico não pode ser concebido “como a história em si ou uma expressão absoluta da verdade ou de uma época ou sociedade, muito menos o retrato fiel da realidade”. De modo que tal qual o documento escrito, as imagens foram feitas e concebidas por alguém, “em determinado contexto, com determinada ideologia, em determinado tempo e espaço” (p. 169).

O trabalho com imagens requer do professor o cuidado para não se utilizar desse tipo de documento como apenas uma simples discussão, sem um aprofundamento significativo do contexto histórico intrínseco em que a imagem foi produzida, a fim de levar o estudante a “compreender a importância das imagens do passado, em face da sociedade atual, vivenciada pelo educando.” (AMORIM; SILVA, 2016, p. 173).

O uso de fontes históricas visuais é um meio de gerar aprendizagem, quando explorada e articulada a um texto, em virtude de representar uma época e se constituir em uma fonte a partir da qual o estudante pode perceber diferentes épocas, culturas e lugares, na visão de Amorim e Silva (2016).

Assim, de acordo com Litz (2009b, p. 6 apud AMORIM; SILVA, 2016), é no despertar da capacidade crítica, para uma reflexão sobre as relações humanas e sobre as consequências de suas ações, que reside o valor do emprego de fontes históricas visuais, pois estudar os acontecimentos do passado faz com que compreendamos que eles contribuíram de alguma forma para a construção, organização e funcionamento da sociedade atual.

Embora uma imagem possa ser interpretada de várias maneiras e por diferentes perspectivas, o trabalho com imagens deve possibilitar discussões sobre as condições de sua produção, como o contexto social, temporal e espacial em que foi produzida. Dessa forma, podemos perceber seus significados para a sociedade em que foi produzida e para as sociedades em outros períodos e contextos históricos (LITZ, 2009b apud AMORIM; SILVA, 2016).

Consequentemente, para fazer uso de fontes visuais, devemos submetê-las a uma análise minuciosa, obtendo o máximo de informação sobre o documento iconográfico. Desse modo, “é preciso interrogá-lo, realizar uma leitura crítica, perceber quais são as intenções contidas no mesmo: como e quando foi produzido, sua finalidade, seus significados e valores para a sociedade que o produziu.” (LITZ, 2009b, p. 11 apud AMORIM; SILVA, 2016, p. 176).

A quarta atividade pedagógica, “*Desfecho final ou início da resistência?*”, foi pensada como uma culminância da sequência didática, em que se propõe exercícios avaliativos pela perspectiva da reflexão histórica e da explicação histórica, mediante análise de diversas fontes históricas.

Conforme Caimi (2008), consideramos que o objetivo de se planejar atividades de ensino com o emprego de diversas fontes históricas não significa que tenhamos a intenção de converter o estudante em um mini-historiador.

Sobre trabalhar com fontes históricas nas aulas de História, Caimi (2008) considera que mais do que objetos ilustrativos, podemos empregar as fontes no intuito de desenvolver habilidades de observação, de problematização, de análise, de comparação, de formulação de hipóteses, de crítica, de produção de sínteses, de reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, de “capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma.” (p. 141).

Vejam, na sequência, uma descrição pormenorizada das etapas de ações a serem seguidas para a implementação da nossa proposta de intervenção didática, intitulada “*A Revolta da Chibata, um movimento social pela dignidade humana*”.

4.3.1 Primeira Atividade: Por que ainda se fala da “Revolta da Chibata”? O passado é vivo?

A primeira abordagem didática elaborada se trata de um exercício de sondagem e de analogia histórica. A atividade foi organizada da seguinte forma:

Etapa/modalidade de ensino: Ensino Fundamental (9º ano).

Duração da aula: 150 minutos – dividida em quatro momentos.

A justificativa para essa atividade é a seguinte: trabalhar com diferentes versões de um acontecimento histórico é uma metodologia indicada para abordar temas sensíveis em História. A História do Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910 pode ser estudado através de diversas fontes históricas.

Assim, apresentar fotografias, charges, manchetes de jornal, vídeos-documentários e vídeos juntando imagens e música é uma oportunidade para se perceber a repercussão de um passado que insiste em continuar vivo.

Os objetivos definidos para essa atividade foram: conhecer fontes históricas diversas (imagéticas, escritas, filmadas e sonoras) que evidenciem a repercussão do acontecimento ao longo dos tempos da nossa História republicana no intuito de sondar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o Movimento dos Marinheiros de 1910.

Quanto aos recursos didáticos, consideramos o emprego de imagens impressas, recortes de manchetes de jornais impressos, projetor de imagens (Datashow), computador, piloto e quadro escolar. A motivação inicial pensada para essa primeira atividade foi a seguinte:

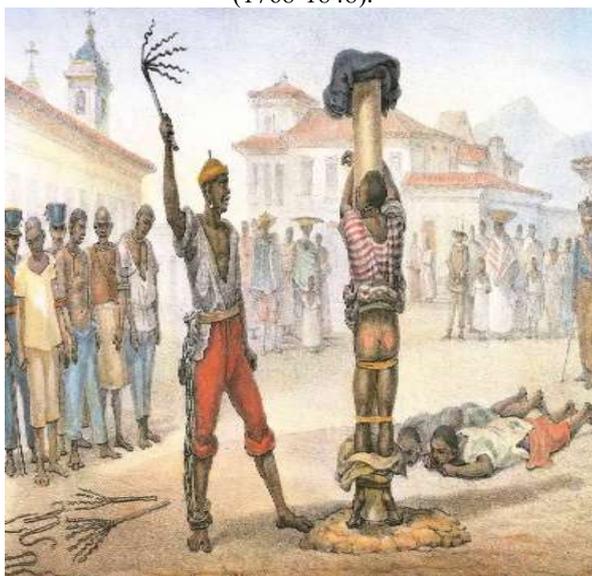
O professor deve fazer o emprego de analogia histórica com exibição de imagens relacionadas à “Revolta da Chibata”, através da perspectiva da relação do tempo presente com o passado, intitulando o exercício de “o passado ontem e hoje”.

Serão utilizados como recursos didáticos as seguintes fontes: a pintura de Debret “Aplicação castigo de açoites”, a Capa do jornal “Extra” de 8 de julho de 2015, uma ilustração do site de pesquisa “Trabalho Escolar”, quatro recortes de textos de jornais falando da punição com açoites de chibata na Marinha, em 1910 (do jornal Correio da Manhã), uma mensagem de

telegrama dos marinheiros para o Presidente Hermes da Fonseca, a manchete do jornal Gazeta de Notícias “João Candido, enfim, solto”, uma fotografia do navio João Cândido e uma imagem fotográfica dos marinheiros no navio Minas Gerais.

Vejamos, na sequência respectiva, as imagens propostas para essa atividade:

Figura 16 – Pintura de Debret. Pintura “Aplicação castigo do açoite” (1834-39), do francês Jean-Baptiste Debret (1768-1848).



Fonte: DEBRET (1835. 2ª partie, Planche 45).⁸³

Figura 17 – Capa do jornal Extra. “Do tronco ao poste”. Manchete do jornal Extra do dia 8 de julho de 2015.



Fonte: GUEDES ET AL (2015).⁸⁴

⁸³ Cf.: Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/view/?4500008516&bbm/3802#page/180/mode/1up>. Acesso em: 23/12/2018.

⁸⁴ Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/extra-conquista-premio-esso-com-capa-do-tronco-ao-poste-sobre-linchamento-no-maranhao-17822026.html>. Acesso em: 02/12/2017.

Figura 18 – Fotografia de página do site “Trabalho Escolar”. Ilustração do conteúdo da “Revolta da Chibata” do site “Trabalho Escolar”.⁸⁵



Fonte: O autor.

Figura 19 – Fotografia de trecho do Correio da Manhã (1). Trechos de artigo de “Gil Vidal”, do jornal Correio da Manhã 27/nov./1910.

... não se pode deixar de reconhecer que esses homens, que começaram o movimento pelas atrocidades de que foram vítimas seus superiores no cumprimento do dever, resgataram em parte esse crime exercendo com a ponderação e moderação reveladas nesse momento angustioso, com o seu comedido e incontestável humanidade.

Fonte: O autor.

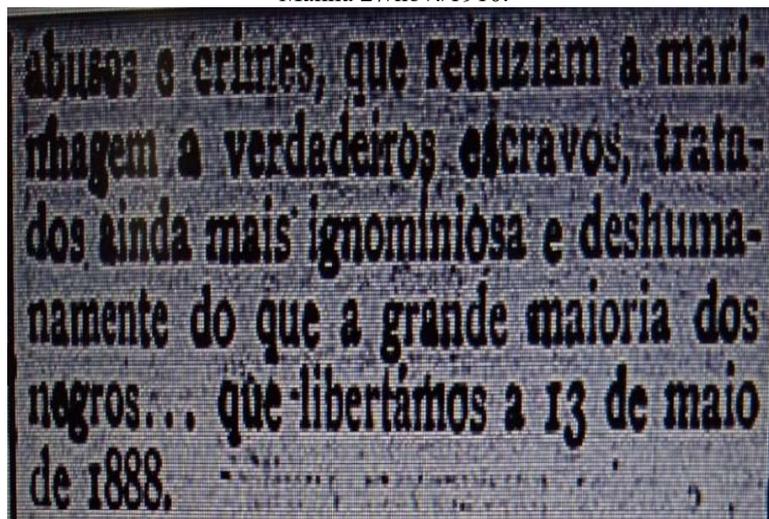
Figura 20 – Fotografia de trecho do Correio da Manhã (2). Trechos de artigo de “Gil Vidal”, do jornal Correio da Manhã 27/nov./1910.

Perde o direito de se fazer respeitar, invocando a disciplina e a lei, o comandante ou o oficial que viola a lei fundamental da República, condenatória dos castigos corporaes, e submete homens livres ao opprobrio da chibatada.

Fonte: O autor.

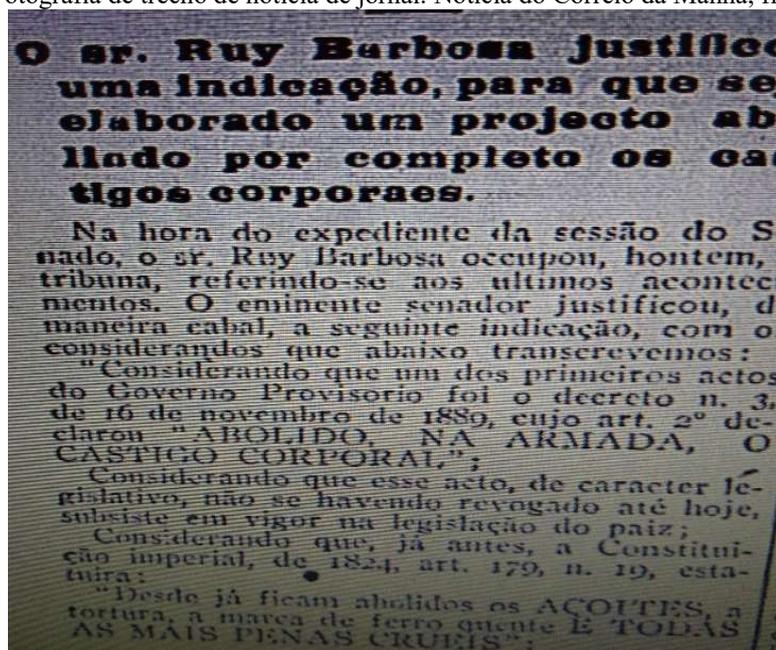
⁸⁵ Disponível em: <https://trabalhoescolar2013.wordpress.com/2012/11/12/revolta-da-chibata/>. Acesso em: 01/12/2017.

Figura 21 – Fotografia de trecho de artigo de jornal. Trechos de artigo de “Gil Vidal”, do jornal Correio da Manhã 27/nov./1910.



Fonte: O autor.

Figura 22 - Fotografia de trecho de notícia de jornal. Notícia do Correio da Manhã, final de novembro de 1910.



Fonte: O autor.

Mensagem do telegrama dos marinheiros enviado ao Presidente Hermes da Fonseca, em 23 de novembro de 1910:

Não queremos volta chibata. Isso pedimos presidente, ministro marinha. Queremos resposta já e já. Caso não tenhamos, bombardearemos cidade e navios que não se revoltarem. Guarnições “Minas”, “S. Paulo” e “Bahia” (O PAIZ, 23 nov. 1910).

Figura 23 – Manchete de jornal. Imagem da Manchete do dia 31 de dezembro de 1912: “O facto do dia: João Cândido é, enfim, solto!”.



Fonte: O autor. ⁸⁶

Figura 24 – Fotografia do navio João Cândido. Navio recebe o nome de João Cândido. “Cerimônia de Lançamento de Batismo do 1º Navio do Promef, batizado de “João Cândido” – 07/05/2010”.

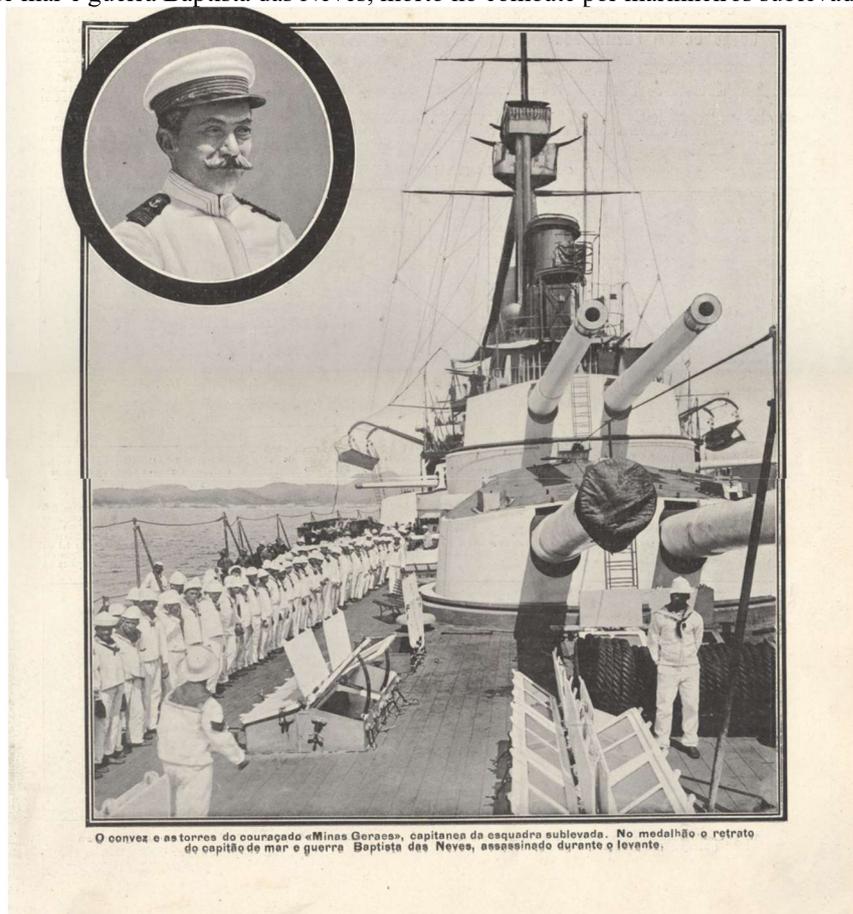


Fonte: Petrobras, 07 maio 2010. ⁸⁷

⁸⁶ Cf.: O FACTO do dia: João Cândido é, enfim, solto! **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, ano 27, nº 365, p. 1, 31 dez. 1912.

⁸⁷ PETROBRAS. Diário do Pré-Sal, São Paulo, 07 maio 2010. Cerimônia de Lançamento de Batismo do 1º Navio do Promef, batizado de “João Cândido”. Fotografia. Disponível em: <https://diariodopresal.wordpress.com/2010/05/08/joao-candido-petroleo-racismo-e-emprego-por-beto-almeida/>. Acesso em: 07/01/2017.

Figura 25 – Fotografia do navio Minas Geraes. Marinheiros ordenados no Navio Minas Gerais, durante o período do levante promovido pelo Movimento dos Marinheiros de 1910. Na parte superior, o retrato do Capitão de mar e guerra Baptista das Neves, morto no combate por marinheiros sublevados.



Fonte: A ILLUSTRAÇÃO BRAZILEIRA, ano 2, nº 37, Rio de Janeiro, 1 dez. 1910, p. 1. ⁸⁸

Organizamos, em termos de estratégia de ações, da maneira seguinte:

1º Momento: uma introdução de 20 minutos. Nela, o professor(a) deve estimular os estudantes a observar e a analisar as imagens de *slides* exibidas em um projetor de imagens – uma pintura de Debret, uma capa do jornal Extra, uma imagem de página do site “Trabalho Escolar”, imagens de recortes de textos do jornal “Correio da Manhã”, mensagem do telegrama dos marinheiros, imagem da manchete do jornal Gazeta de Notícias, uma fotografias do navio “João Cândido” e a fotografia do navio Minas Gerais, com o intuito de se fazer um debate, em grupo, sobre como nos relacionamos com o passado, respondendo à pergunta seguinte: o presente é feito de passados?

Pensamos nas seguintes perguntas geradoras para direcionar o debate:

⁸⁸ A ILLUSTRAÇÃO BRAZILEIRA, ano 2, nº 37, Rio de Janeiro, 1 dez. 1910, p. 1. 2 fotografias. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=107468&PagFis=1457>. Acesso em 12/01/2017.

- a) “as imagens e os textos têm relação uns com os outros?”;
- b) “de que falam as imagens e o que dizem os textos?”;
- c) “se você fosse agrupar as imagens, como faria? Faria associação entre elas de que forma?”.

2º Momento: deve ser composto de 30 minutos.

Nessa parte, programamos a exibição de duas fontes históricas filmicas: a “parte 1” de um documentário da Globonews especial, “100 anos da Revolta da Chibata”⁸⁹, postado em um canal do YouTube, como exemplo de uma narrativa da televisão, sobre um acontecimento histórico.

Em seguida, pensamos na exibição de um vídeo, “História do Brasil – Revolta da Chibata”⁹⁰ de outro canal do YouTube, realizado como trabalho escolar por estudantes secundaristas, em que são exibidas imagens de João Cândido e do Movimento dos Marinheiros de 1910 e a letra original da música “O Mestre-sala dos Mares”, proibida pela censura no período do Regime Militar de 1964-1985, que contém a trilha sonora da mesma música, de autoria de João Bosco e Aldir Blanc, possibilitando a percepção do contraste da música modificada em razão da censura e letra original.

O objetivo desse exercício é enfatizar a perspectiva de um passado vivo, percebido por uma diversidade de fontes históricas, em diferentes tempos da História.

Elaboramos as seguintes questões para discussão, após a exibição de cada vídeo:

- a) “o que foi a Revolta da Chibata, pela narrativa do documentário? Houve versões diferentes. Quais são as diferenças?”;
- b) “por que a letra de uma música sobre um personagem da História seria proibida? Quais as diferenças da letra original para a música cantada?”.

3º Momento: deve ser composto de 50 minutos.

Nessa etapa, o professor(a) deve organizar a montagem de um minimuseu em sala de aula. As fontes históricas que poderão ser utilizadas são: Manchetes de jornais, recortes de textos e imagens (fotografias, pinturas, quadrinhos, desenhos e charges).

⁸⁹ Cf.: https://www.youtube.com/watch?time_continue=87&v=SIUHntKUje8;
<https://www.youtube.com/watch?v=whfzN465UPI> e <https://www.youtube.com/watch?v=rH7a9WBs3LU>.

⁹⁰ Cf.: https://www.youtube.com/watch?time_continue=19&v=f9c7sY5TNTQ.

Deve-se expor e apresentar as imagens selecionadas pelo professor(a) e os recortes de textos do jornal Correio da Manhã, relacionadas ao Movimento dos Marinheiros de 1910, para os estudantes escolherem e, em seguida, afirmarem porque as fontes históricas têm relação com o movimento. Vejamos o exemplo seguinte:

Após a escolha das fontes históricas visuais, o professor pode fazer indagações como: a imagem do navio com nome de João Cândido tem relação com a imagem dos marinheiros ordenados no Navio São Paulo? Se sim, por quê?

Elaboramos as seguintes questões para o debate: Por que ainda se fala da “Revolta da Chibata”? O que você já sabia da “Revolta da Chibata”? O que motivou esse acontecimento histórico? O que foi a “Revolta da Chibata”, para você?

A partir das falas individuais, o professor(a) deve montar um quadro com as ideias que os estudantes falaram sobre o Movimento dos Marinheiros de 1910.

4º Momento: Atividade avaliativa a ser realizada em 50 minutos.

Os procedimentos para o professor(a) pôr em prática são os seguintes: Pedir para os estudantes, em grupos, reunirem as imagens que escolheram e, em seguida, fazerem associação pelo que consideram semelhanças, agrupando-as. Aproveitar para estimular os alunos a perceber que a História é feita de permanências, durante a atividade.

4.3.2 Segunda Atividade: Motivos e contexto histórico do Movimento dos Marinheiros de 1910

A segunda abordagem didática elaborada se trata de um exercício de empatia histórica, com fontes históricas escritas, no intuito de apresentar diferentes versões sobre o acontecimento histórico, através de narrativas e documentos históricos oficiais. A atividade foi organizada da seguinte forma:

Etapa/modalidade de ensino: Ensino Fundamental (9º ano).

Duração da aula: 150 minutos – dividido em três momentos.

A justificativa para essa atividade é a seguinte: trabalhar com a História de um movimento cujas razões que o motivou não foram vivenciadas pelos estudantes requer um exercício de compreensão histórica que leve o aluno a entender o passado a partir do que sentia e esperava os que viveram em outro contexto histórico e social. Lançar mão da empatia histórica

é uma aposta metodológica coerente com a ideia de trabalhar com as evidências sem se afastar do campo da subjetividade.

Os objetivos definidos para essa etapa da atividade foram: compreender os motivos que levaram à ocorrência do Movimento dos Marinheiros de 1910 e caracterizar o contexto histórico do período em que o movimento ocorreu.

Como recursos didáticos, escolhemos o livro didático, piloto, quadro escolar, dicionário e textos impressos.

A motivação inicial foi definida para ser organizada da seguinte forma: introduzir o assunto da aula através de uma leitura coletiva do “Código da Marinha” que previa a pena de 25 chibatadas e dos “Artigos de Guerra”, escrito no quadro em letras com tamanho da fonte gigante, para os marinheiros que cometessem penas graves.

Em seguida, organizar uma leitura dramatizada (ou mímica) do “Ato de Amostra”, a partir de uma descrição feita pelo ex-marinheiro “Eurico Fogo” ao jornalista Edmar Morel (1979), de um “Flagelo de açoites” e, numa segunda leitura com dramatização, o referido ritual de martírio, pela descrição do historiador “Álvaro Pereira” (2008).

Vejamos quais são os textos para se utilizar nas leituras da introdução dessa abordagem didática:

O flagelo dos açoites na Narrativa de Edmar Morel (1979):

“Eis como uma das vítimas narrou o flagelo”:

“– O bandido apanhava uma corda mediana, de linho, atravessava-a de pequenas agulhas de aço, das mais resistentes e, para inchar a corda, punha-as de molho com o fim de aparecer, apenas, as pontas das agulhas. A guarnição formava e vinha o marinheiro faltoso algemado. O comandante, depois do toque de silêncio, lia uma proclamação. **Tiravam as algemas das mãos do infeliz e o suspendiam nu da cintura para cima no pé de carneiro, ferro que se prende à balaustrada do navio. E, então, Alípio, o mestre do trágico cerimonial, começava a aplicar os golpes. O sangue escorria. O paciente gemia, suplicava, mas o facínora prosseguia carniceiramente o seu mister degradante.** Os tambores batidos com furor, sufocavam os gritos. Muitos oficiais voltavam o rosto para o lado. Todos estavam em segundo uniforme, luvas e armados de suas espadas. **A marinheirada, possuída de repulsa e de profunda indignação concentrada, murmurava: - isto vai acabar!**” (MOREL, 1979, p. 57-58).

Álvaro Nascimento (2008) narra como era o flagelo dos açoites:

Mas o depoimento de Eurico Fogo ...o **sentido pedagógico e exemplar. Ele mencionou as etapas básicas do cerimonial que envolvia o castigo de chibata.** Em primeiro lugar, toda a guarnição deveria estar formada no convés para assistir ao trágico cerimonial. Tendo os pés atados por um ‘par de machos’, o faltoso caminhava com dificuldade até o local do castigo. Logo após, o comandante lia o artigo do código disciplinar relativo à falta cometida pelo marinheiro, e iniciava-se a aplicação dos açoites. **Era um castigo a que todos deviam presenciar o constrangimento e a dor do faltoso.** Seus passos cambaleantes, o próprio castigo e os artigos do código demonstravam que qualquer marinheiro poderia ser a estrela do próximo espetáculo

(bastaria, para isso, cometer faltas que atentassem contra a ordem e a disciplina militar. **Havia um público assistindo**, compenetrado nos atos dos superiores hierárquicos. **Os oficiais esperavam que os marinheiros formados aprendessem com aquele exemplo**. Com isso, os marinheiros também tiravam proveito para suas próprias vidas e descobriam até que ponto poderiam ou não dar largas as suas vontades sem ter de passar por um ritual constrangedor como aquele da chibata. Os oficiais comandantes, volto a insistir, tinham reações diferentes ante os problemas diários que cercavam a rotina das embarcações. Havia-se de aprender com cada um deles, pelo menos enquanto estivessem embarcados nos respectivos navios, **a fim de evitar marcas de chibata, constrangimentos e humilhações** (p. 154-155).

Narrativa do Código da “Companhia Correccional da Marinha”, por Hélio Leôncio Martins (2010):

...a 12 de abril de 1890, novo Decreto fosse assinado pelo presidente Deodoro e pelo ministro da Marinha, Wandenkolk, criado a “Companhia Correccional” na Marinha, onde eram “segregados os praças de má conduta habitual” e, os que cometessem faltas graves, “eram castigados com até 25 chibatadas”. Registra ainda que os Códigos e Regulamentos internos da Marinha obedeciam a esse Decreto. (p. 60).

Artigos de Guerra (Artigo 80):

Art. 80: Todos os mais delitos, como, embriaguez, jogos excessivos, e outros semelhantes, de que os precedentes artigos não façam particular menção, ficarão ao prudente arbítrio do superior para impor aos delinquentes o castigo que lhes for proporcionado; o uso da golilha, prisão no porão, e impedimento da ração de vinho, é o que se deve aplicar a oficiais marinheiros, inferiores e artífices; assim como à marinhagem e soldados, **que podem ser corrigidos por meio de pancadas de espada, e chibata, não excedendo ao número de 25 por dia**; isto é, em culpas que não exijam Conselho de Guerra. (citado por MEDINA, 2008, p. 21).

Organizamos, em termos de estratégia de ações, da maneira seguinte:

1º Momento: uma introdução de 50 minutos. Nesse momento, o professor(a) deve solicitar que alguns estudantes se disponibilizem a representar de maneira dramática – ou cômica – os momentos descritos na leitura do “Ato de Amostra” (a leitura pode ser feita por algum estudante que queira ser o “narrador”, não havendo quem se disponibilize, o professor(a) pode fazer a leitura, em voz alta, situando-se no centro da sala de aula).

O objetivo dessa ação é promover a sensibilização, enfatizando o drama vivido pelo agente histórico que relatou uma experiência como testemunho do fato ocorrido e estimulando a compreensão de que os maus-tratos, a violência física e o tratamento cruel foram motivos para os marinheiros se organizarem e reivindicarem respeito e dignidade.

Para que os alunos debatam sobre os motivos de se organizar um movimento de luta por dignidade, deve-se responder as seguintes perguntas:

- a) “podemos identificar maus tratos, tratamento cruel e degradante nas narrativas?”;
- b) “vocês sabem o que são maus tratos e tratamento cruel e degradante?”;

- c) “sabem a diferenças entre violência física e violência psicológica?”;
- d) “sabiam que havia diversas formas violências?”.

O objetivo dessa parte inicial é discutir o conceito de violência e formas de violência. Deve-se propor, também, que os alunos elaborem um desenho (ou peça para um colega desenhar para ele, combinando que o estudante que solicitar ao colega venha a colorir, depois) inspirado nos textos lidos e representados.

2º Momento: Conhecendo o contexto histórico da Revolta da Chibata. É previsto que seja realizado em 50 minutos.

Nesse segundo momento, o professor(a) orientará os alunos em uma leitura com “dicionário interativo” do texto-síntese do livro didático, complementada com as seguintes leituras: narrativa de fatos antecedentes de demonstração de insatisfação dos marinheiros com a volta da chibata, após ter sido abolida após a Proclamação da República ou antes, no período imperial, para faltas leves; um trecho do telegrama enviado pelos marinheiros para o Presidente Hermes da Fonseca e a carta, chamada de “Manifesto dos Marinheiros”, atribuída ao oficial Adalberto Ribas, em que se expõe de maneira bem elaborada os anseios dos manifestantes do movimento de 1910.

O “dicionário interativo” é uma ferramenta de auxílio à leitura, que desenvolvemos empiricamente nas aulas, a fim de tornar as leituras não enfadonhas ou monótonas. Consiste em orientar os estudantes a levantar a mão e indagar o professor(a) sobre o significado de uma palavra, ao se depararem com um termo sobre o qual não conhecem o significado.

Ao invés de o estudante ter o dicionário ao seu lado para a consulta, o professor(a) funciona como um dicionário dialógico, que responde interativamente ao questionamento do estudante e, após a explicação, escreve no quadro o termo solicitado e seu significado (ficando a cargo do professor(a) consultar no dicionário ou escrever o significado com “suas palavras”). Dessa forma, vai-se montando um vocabulário das expressões incompreendidas dos textos lidos, no quadro escolar.

Os textos para se utilizar nas leituras dessa segunda parte a abordagem didática são os seguintes:

Mostras de insatisfações dos marinheiros antes do dia 22 de novembro de 1910:

Ficou célebre a revolta de 3 de janeiro de 1910, quando o Capitão dos Portos do Ceará, usando da violência, inclusive das baionetas da Força Pública, tentou embarcar 72 sorteados no *Maranhão*. Alguns tinham oito, nove e dez filhos e muitos já eram avós. Era assim o critério. Os casados deixavam a família na miséria e os solteiros

apadrinhados ficavam fora do sorteio. Os desprotegidos eram lançados e apresentados como voluntários.

Houve um massacre, porém o embarque foi frustrado. Daquele dia em diante, os convocados da Marinha voltaram a ser Homens. Deixaram de ser bichos nos porões dos barcos negreiros. (MOREL, 1979, p. 67-68).

Trecho da mensagem do telegrama enviado ao Presidente Hermes da Fonseca, em novembro de 1910:

Não queremos volta chibata. Isso pedimos presidente, ministro marinha. Queremos resposta já e já. Caso não tenhamos, bombardearemos cidade e navios que não se revoltarem. Guarnições “Minas”, “S. Paulo” e “Bahia” (O PAIZ, 23 nov. 1910).

Carta que foi chamada de “**Manifesto dos Marinheiros**”:

Nós, marinheiros, cidadãos brasileiros e republicanos, não podemos mais suportar a escravidão na Marinha brasileira, à falta de proteção que a Pátria nos dá [...]; rompemos o véu negro que nos cobria os olhos [...]. Achando-se todos os navios em nosso poder, tendo a bordo, prisioneiros, todos os oficiais, os quais têm sido causadores da Marinha brasileira não ser grandiosa, porque durante vinte anos de República ainda não foi bastante para tratar-nos como cidadãos fardados em defesa da Pátria, mandamos esta honrada mensagem para que V.Ex^a. Faça aos marinheiros brasileiros possuímos os direitos sagrados que as leis da República nos facilitam [...] Reformar o código imoral e vergonhoso que nos rege, a fim de que desapareça a chibata, o bolo e outros castigos semelhantes; aumentar nosso soldo [...] Tem V.Ex^a. o prazo de 12 horas para mandar-nos resposta satisfatória, sob penas de ver a Pátria aniquilada (Assinado: Marinheiros). (citada por MOREL, 2008, p. 54-55).

3º Momento: A História por diferentes versões: atividade avaliativa de evidência histórica, com previsão de ser concluída em 50 minutos.

Nessa parte da atividade, o professor(a) deve propor um exercício individual de leitura e análise de diferentes narrativas sobre o que significou o Movimento dos Marinheiros de 1910. Apresentar a versão do jornalista Edmar Morel (1979), a versão do historiador da Marinha, Hélio Martins (2010) e a versão do historiador alinhado aos movimentos negros, Álvaro Pereira (1997, 2002, 2008), em formato de texto-síntese das ideias desses autores, elabora pelo próprio docente. Também incluir relatos e textos de jornais sobre a anistia concedida pelo ex-Presidente Hermes da Fonseca, a revogação da anistia com as prisões dos marinheiros, expulsões e deportações de lideranças do movimento.

A atividade consiste em registrar as diferenças entre as versões apresentadas e se posicionar sobre os acontecimentos, emitindo comentários pessoais sobre o que foi o movimento, o que motivou a organização dele e sobre as razões que levaram o então Presidente Hermes da Fonseca a tomar as decisões referentes à concessão da anistia e à prisão e deportação dos envolvidos, em 1910. Para promover uma reflexão histórica, deve-se perguntar o seguinte:

- a) “os rumos dessa história poderia ser outro?”;
- b) “uma outra história seria possível?”.

O professor(a) deve findar a tarefa orientando o alunado a elaborar um texto se posicionando sobre as versões distintas do Movimento dos Marinheiros de 1910.

4.3.3 Terceira Atividade: A violência compensa? Quais as consequências de uma cultura da violência?

A terceira abordagem didática foi pensado como um exercício que visasse transversalizar o Estatuto da Criança e do Adolescente com histórias de vidas marcadas ou finalizadas pela cultura da violência.

Essa atividade foi organizada da seguinte forma:

Etapas/modalidade de ensino: Ensino Fundamental (9º ano).

Duração da aula com previsão para ser realizada em 150 minutos, dividida em três momentos.

O que justifica essa terceira atividade é o seguinte: a luta pela dignidade humana não ficou no passado, pois, histórias como a de Bernardo Uglione Boldrini evidenciam que a luta por direitos à dignidade humana é uma constante. Transversalizar temas do Estatuto da Criança e do Adolescente pode ser adequado pela perspectiva da história de sujeitos que lutaram para ter seus direitos reconhecidos e, mesmo tendo perdido a vida, serviu de exemplo para se pensar em crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Como objetivos específicos, estabelecemos o seguinte: a nossa intenção é discutir o conceito de violência transversalizando temas da Lei 13010/14 e refletir sobre os direitos à dignidade humana, a partir da história da vida de Bernardo Uglione Boldrini.

Em termos de recursos didáticos, elegemos os relatos de reportagens da vida e morte de Bernardo Boldrini, que poderão ser expostos em projetor de imagens (Datashow). É necessário também o uso do computador e do quadro escolar.

A motivação inicial poderá ser feita da seguinte maneira: entendendo as formas de punição, os maus tratos e tratamentos cruéis como residualidade, remanescência (PEREIRA, SAFFNER, 2018) ou permanência de uma cultura da violência no Brasil, pensamos em tratar

desses temas como marcas do passado no presente, problematizando e discutindo as permanências na História.

Para isso, pensamos em trabalhar com imagens e recortes de depoimentos da vida de maus-tratos e abandono de Bernardo Boldrini. Vejamos as imagens e os recortes de reportagens a seguir:

Figura 26 – Imagem de cartaz de divulgação da polícia. Junção de Fotografias ilustrando reportagem do site “Top Sul Notícias”, do dia 14 de abril de 2014, sob o título seguinte: “Plantão Policial: Fotos: Encontrado corpo do menino Bernardo Uglione Boldrini desaparecido em Três Passos - RS”.



Fonte: 7º BPM – Três Passos/Divulgação.⁹¹

Figura 27 – Fotografia da Imagem de texto de reportagem de blog de notícias. Menino de 11 anos ficou 10 dias desaparecido no Rio Grande do Sul.

Corpo de criança de 11 anos foi encontrado na Região Norte do estado. Pai, madrasta e cúmplice são suspeitos do crime e estão presos.”

Menino achado morto se queixava de abandono familiar, diz polícia do RS

Avó e ex-babá relatam maus-tratos

Bernardo morreu dia 4 de abril de forma 'violenta', diz atestado de óbito

O atestado de óbito do menino Bernardo Uglione Boldrini, 11 anos, diz que a morte dele ocorreu no dia 4 de abril de “forma violenta”.

Fonte: O autor.⁹²

⁹¹ Disponível em: https://www.topsulnoticias.com.br/news/plant%C3%A3o-policial:-encontrado-corpo-do-menino-bernardo-uglione-boldrini-desaparecido-em-tr%C3%AAs-passos-rs/news/bm_833484/13290/. Acesso em: 06/01/2017.

⁹² Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2014/04/menino-achado-morto-se-queixava-de-abandono-familiar-diz-policia-do-rs.html>. Acesso em: 06/01/2017.

Figura 28 – Imagem do Blog “elesoqueriamor”. Imagem fotográfica de homenagens a Bernardo Uglioni Boldrini da cerca da casa dos Boldrini, transformada em memorial para o menino Bernardo, ilustrando reportagem de blog. Título da reportagem: “Bernardo Uglioni Boldrini: Ele só queria amor”. Dia 27 de setembro de 2014.



Fonte: OLIVEIRA, Marcelo/ Agência RBS.⁹³

Organizamos da maneira seguinte, as estratégias de ações para essa atividade didática:

1º Momento: realiza-se uma introdução com duração prevista de 20 minutos. Nessa parte do exercício, o professor(a) deverá exibir, em *slides*, imagens e recortes de reportagens sobre a repercussão da morte de Bernardo Boldrini, sob o título de “Quem foi Bernardo Boldrini?”, para que os estudantes debatam sobre como uma criança/adolescente pode pedir ajuda em caso de violência e maus tratos.

Deve-se, também, levantar as seguintes questões:

- a) “você conhece a história de Bernardo Boldrini?”;
- b) “você sabe que motivos ele teve para pedir ajuda ao Ministério Público?”.

Nesse momento de aula, o professor(a) poderá expor, de maneira dialogada, sobre a vida de Bernardo Boldrini e sua luta por dignidade humana, mesmo sendo uma criança. É oportuno falar da Lei 13010/14 e da sua relação com a história de vida do menino Bernardo, preparando o alunado para o terceiro momento da aula.

2º Momento: essa segunda parte da aula, intitulada “Compreendendo o conceito de violência, maus tratos, tratamento cruel e degradantes” tem a previsão para ser realizada em 30 minutos.

⁹³ OLIVEIRA, Marcelo. **Bernardo Uglione Boldrini – Ele só queria amor**. 27 set. 2014. 1 Fotografia. Agência RBS. Disponível em: <http://elesoqueriamor.blogspot.com/2014/09/>. Acesso em 05/01/2017.

O professor(a) deverá distribuir recortes impressos de textos da cartilha “Pelo fim dos castigos corporais”⁹⁴ para analisar as ideias relacionadas a “educar com violência”; discutir as consequências dos castigos corporais para o desenvolvimento das crianças e entender o conceito de violência, maus tratos, tratamento cruel e degradante. Pode-se realizar uma “tempestade de ideias”⁹⁵, escrevendo as palavras proferidas pelos alunos no quadro escolar, no intuito de promover uma socialização das ideias com todo o grupo.

3º Momento: Refletindo sobre e a Lei “Menino Bernardo” – 13010/14. Tempo estimado de 50 minutos. A partir da leitura do artigo “18A”, acrescido ao ECA pela Lei “Menino Bernardo”, realizar trabalho de produção textual, em duplas de estudantes, respondendo às questões seguintes:

- a) “você conhece alguém que sofreu castigos físicos ou maus tratos?”;
- b) “Como uma pessoa que sofre violência se sente?”;
- c) “Como podemos ajudar quem sofre violência?”;
- d) A história do menino Bernardo inspirou você sobre como uma criança pode pedir ajuda?”.

Texto da Lei 13010/14 (Menino Bernardo) acrescida ao ECA Lei 8069/90:

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se:

I - castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em:

- a) sofrimento físico; ou
- b) lesão;

II - tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que:

- a) humilhe; ou
- b) ameace gravemente; ou
- c) ridicularize.

4º Momento: Realizar um exercício avaliativo em um tempo estimado de 50 minutos.

Os procedimentos para a organização dessa atividade, são os seguintes:

⁹⁴ Cf.: PELO fim dos castigos corporais e do tratamento cruel ou degradante: Manual de sensibilização para conselheiros tutelares, conselheiros de direitos e profissionais do sistema de garantia de direitos. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2013.

⁹⁵ Referimo-nos à técnica de “Brainstorming”.

Em grupos, construir um painel com imagens e textos das aulas anteriores. Para isso, o professor(a) deve propor elaboração de desenhos ou outra arte visual, inspirados no texto da Lei 13010/14, na história de Bernardo Boldrini e no Movimento dos Marinheiros de 1910.

É preciso nortear a produção textual com a seguinte pergunta: “Para você a história de Bernardo Boldrini tem semelhanças com a vida dos marinheiros da Revolta da Chibata de 1910? Justifique”. Ao final, socializar os painéis para o restante do grupo-classe respondendo à questão norteadora. O professor(a) deverá reservar um tempo desse momento para as socializações das produções dos alunos.

4.3.4 Quarta Atividade: desfecho final ou início da resistência?

Essa quarta abordagem didática é um exercício de investigação histórica sobre os desdobramentos do Movimento dos Marinheiros de 1910. Através dela, pensamos em estimular a escrita dos alunos com uma atividade de explicação histórica realizada a partir de uma questão problematizadora, elaborada como um desafio para os estudantes resolverem.

Utilizamos narrativas sobre os agentes históricos da “Revolta da Chibata” punidos pelo Estado, um Decreto do ex-Presidente Hermes da Fonseca concedendo anistia aos marinheiros e outro Decreto, também de Hermes da Fonseca, autorizando a baixa dos marinheiros indisciplinados, pela Marinha, dias depois, revogando a referida anistia.

Também lançamos mão do “Relatório do comandante do navio Satélite” (onde marinheiros que foram deportados e fuzilados) e de uma narrativa sobre esse fato. Selecionamos imagens fotográficas de duas crianças mortas (um menino de nome Hernani e uma menina chamada Ricardina)⁹⁶ no bombardeio ao Rio de Janeiro, em 1910, como também de uma charge sobre a fuga da população do Rio de Janeiro, além de um artigo e de imagens da revista “A Ilustração Brasileira”. Também empregamos textos de artigos da “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. A atividade foi organizada da seguinte forma:

Etapa/modalidade de ensino: Ensino Fundamental (9º ano).

Duração da aula: 150 minutos – dividida em três momentos.

A Justificativa dessa atividade é a oportunidade de discutir as formas de punições empregadas pelo Estado Brasileiro, após se conhecer aspectos de uma cultura da violência como

⁹⁶ Cf. A Ilustração Brasileira. Rio de Janeiro, 1 de dezembro de 1910, nº 037. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=107468&pagfis=21773>. Acesso em: 11/11/2018.

permanências de nossa história, tendo conhecido as motivações para um movimento de luta por dignidade humana e um exemplo de vida de uma criança que lutou pela dignidade porque o Estado brasileiro não lhe garantiu os direitos humanos, nas atividades anteriores.

Como objetivo específico, intencionamos compreender as punições exemplares do Estado brasileiro do início do período republicano como residualidades e remanescências de uma cultura da violência oriunda do período imperial brasileiro em tempos de consolidação da República.

Estabelecemos como recursos didáticos necessários: folhas com imagens impressas, *slides* e Datashow.

A motivação inicial ocorrerá através das seguintes perguntas desafiadoras (sobre as quais se espera que os estudantes possam formular respostas a partir do que foi abordado nas atividades anteriores):

- a) “por que os marinheiros não se revoltaram antes de 1910?”;
- b) “por que os marinheiros aceitavam a violência do código da Marinha? Ou não aceitavam?”.

Organizamos a atividade, em termos de estratégia de ações, da maneira seguinte:

1º Momento: “As punições exemplares do Estado brasileiro”. É um trabalho de investigação histórica. Exercício para ser realizado em 50 minutos.

Leitura da narrativa do historiador Marco Morel (2008), relatando o levante de 9 dezembro de 1910, que embora não apoiado pelos líderes do movimento, ocorreu de maneira precipitada, demonstrando que as lutas por direito precisam de organização de um movimento, cuja estratégia de ação seja tomada com muita cautela.

Marco Morel (2008) considerou (em sua narrativa) o relato de João Cândido desconfiando que houve manipulação do governo para que os marinheiros realizassem uma revolta, em 9 de dezembro de 1910, a fim de fraudar a anistia concedida pelo então Presidente Hermes da Fonseca:

Doze dias após o fim da Revolta da Chibata, 9 de dezembro de 1910, eclode outra rebelião de marujos, desta vez envolvendo as guarnições do Batalhão Naval (na Ilha das Cobras) e do cruzador-ligeiro Rio Grande do Sul. Os combates foram rápidos, porém mais violentos do que na insurreição de novembro, pois o governo partia agora para esmagar os rebeldes, dos quais 24 foram mortos, além do falecimento de soldados do Exército, fiéis ao governo, aquartelados no mosteiro de São Bento e de oito civis (entre os quais um monge beneditino) atingidos por disparos na cidade, que levaram 132 feridos aos hospitais. Os navios com os marujos da Revolta da Chibata não tiveram qualquer participação neste segundo episódio, ao contrário: João Cândido e

Manoel Gregório, por exemplo, e as respectivas guarnições, mantiveram-se distantes dos novos rebeldes e até se ofereceram para combatê-los, mas o governo não confiava nesse apoio e negou munições aos anistiados, ordenando que abandonassem as embarcações e voltassem a terra.

Há fortes indícios de que o governo estimulava esses acontecimentos, a fim de ter um pretexto para reprimir abertamente e fraudar de vez a recente anistia. João Cândido sempre insistiu nesta afirmativa, de que houve manipulação oficial na segunda revolta. Mas não há dúvidas num ponto: manipulados ou não, o governo usou os novos acontecimentos para uma repressão ampliada que atingiu os revoltosos de dezembro, os de novembro e até a população civil. (MOREL, M., 2008, p. 67).

A partir das discussões sobre o “Levante de 9 de dezembro” ter sido provocado pelo governo como um meio de conseguir um pretexto para imprimir uma punição aos envolvidos do movimento, expor para o alunado os seguintes documentos oficiais salutarees para a compreensão dos desdobramentos do Movimento dos Marinheiros de 1910 (pode ser como apresentação de *slides* ou escritos no quadro, posto que os textos são curtos):

Decreto do então Presidente Hermes da Fonseca, em 1910, concedendo anistia aos marinheiros participantes da “Revolta da Chibata”:

DECRETO Nº 2.280, DE 25 DE NOVEMBRO DE 1910
 Concede anistia aos insurrectos de posse dos navios da Armada Nacional.
 O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil:
 Faço saber que o Congresso Nacional decretou e eu sanciono a resolução seguinte:
 Art. 1º E' concedida anistia aos insurrectos de posse dos navios da Armada Nacional, si os mesmos, dentro do prazo que lhes fôr marcado pelo Governo, se submeterem ás autoridades constituídas.
 Art. 2º Revogam-se as disposições em contrario.
 Rio de Janeiro, 25 de novembro de 1910, 89º da Independencia e 22º da Republica.
 HERMES R. DA FONSECA.
 Rivadavia da Cunha Corrêa. ⁹⁷

Decreto 8400, sancionado pelo então Presidente Hermes da Fonseca, em 25 de novembro de 1910:

DECRETO Nº 8.400, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1910
 Autoriza a baixa, por exclusão, das praças do Corpo de Marinheiros Nacionaes cuja permanencia no serviço fôr inconveniente à disciplina
 O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil:
 Attendendo ao que lhe expoz o ministro da Marinha, resólve autorizar a baixa, por exclusão, das praças do Corpo de Marinheiros Nacionaes cuja permanencia no serviço se tornar inconveniente à disciplina; dispensando-se a formalidade exigida pelo art. 150 do regulamento annexo ao decreto n. 7.124, de 24 de stembro de 1908, e revogadas as disposições em contrario.
 Rio de Janeiro, 28 de novembro de 1910, 89º da Independencia e 22º da Republica.
 HERMES RODRIGUES DA FONSECA.
 Joaquim Marques Baptista de Leão. ⁹⁸

⁹⁷ Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-2280-25-novembro-1910-587394-publicacaooriginal-111088-pl.html>. Acesso em 31/03/2019.

⁹⁸ Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8400-28-novembro-1910-519237-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31/03/2019.

Nessa parte da aula, faz-se necessário uma discussão a respeito da diferença entre lidar com documentos oficiais e fontes históricas escritas não oficiais. Geralmente, os documentos oficiais refletem tomadas de decisão coletiva previamente discutidas antes de sua redação, levando-se em consideração as atribuições do cargo público ocupado por quem assina o documento. De modo que uma fonte histórica escrita e oficial sempre é indicativa de fatos ocorridos antes de sua elaboração.

Em seguida, utilizar o texto de Marco Morel (2008) sobre a repressão aos sujeitos históricos envolvidos no Movimento dos Marinheiros de 1910, em referência à revogação da anistia, com o gesto do então Presidente Hermes da Fonseca, de sancionar o decreto autorizando as baixas na Marinha, dando margem para a ocorrência da repressão e punição aos sujeitos históricos do movimento de 1910.

Texto 1:

O saldo final da repressão resultaria em: 1.216 expulsões da Marinha (dados oficiais), ou seja, número equivalente a quase metade dos participantes da Revolta da Chibata; centenas de prisões, inclusive dos líderes do movimento (que sofreram maus-tratos); degredo e trabalho escravo para centenas. E número ainda não contabilizado de assassinatos, dos quais cerca de 30 são conhecidos os nomes e o modo como foram mortos.

Embora tais agressões tenham sido praticadas pela sede de vingança de oficiais da Marinha (assim reconhecem os próprios historiadores navais, como o vice-almirante Hélio Leôncio Martins), estes não podem ser considerados os únicos responsáveis. O governo do marechal Hermes da Fonseca (sobretudo o ministro da Marinha, almirante Joaquim Marques Batista de Leão) referendou todos os atos e até promoveu os mais notórios carrascos. Ou seja, o Estado brasileiro teve responsabilidade direta pelas violências cometidas contra marinheiros e civis em 1910 e 1912. Mas também a imprensa, de modo quase unânime, incitava à represália contra os marujos, através de artigos, editoriais, charges, depoimentos e outros recursos. Até o Correio da Manhã, o único dos grandes órgãos que simpatizara com o movimento, agora clamava por “ordem e disciplina”. E mesmo uma parte significativa da população condenava abertamente o governo por ter concedido anistia. Após o susto de todos e a euforia de alguns com o resultado da revolta, prevaleceria o medo, o preconceito, a violência ilegal praticada no interior do aparelho de Estado e o desejo de recompor a ordem abalada. (MOREL, M., 2008, p. 64; 67).

Sequencialmente, trabalhar com o Relatório do comandante Carlos Storry, do navio Satélite.

Texto 2:

Sr. Diretor do L. B. (Buarque de Macedo). – De volta da infeliz e perigosa viagem que acabo de fazer, científico-vos que dei fundo neste porto hoje às 11 horas da noite, depois de 69 dias de viagem. A partida do porto do Rio foi a 25 de dezembro do ano próximo passado pelas 11 horas da noite, cuja viagem procuro descrever da melhor maneira possível. Sentindo bastante faltar-me, por completo, termos para que V. S.^a possa avaliar o quanto foi péssima a viagem e o quanto sofremos durante toda ela.

[...] Nestas condições, partimos conduzindo 105 ex-marinheiros, 292 vagabundos, 44 mulheres e 50 praças do Exército, comandados pelos 2.ºs tenentes do Exército Francisco de Melo, João da Silva Leal e Libânio Augusto da Cunha Matos.

No dia 26 adoeceu um dos nossos fogueiros. Como entre os presos havia um folguista, José Pedro da Rocha, que era conhecido de alguns de bordo, o fiz subir... Foi, então, que ele denunciou que nos porões tramavam uma tremenda revolta para aquele dia à meia-noite, chefiada pelo ex-marinheiro Hernani Pereira dos Santos, vugo “Sete”.

Por medidas de prevenção, o comandante da força reforçou as sentinelas e fez descer para os porões sete marinheiros que vinham como simples passageiros e recomendados pelo delegado (Flôres da Cunha), como homens de bem, e que podiam contar com ele... Em seguida, foi aberto inquérito pelos oficiais do Exército... O “Sete” foi logo preso, depois de vários inquirimentos. Foi aprovada a tentativa de revolta e o “Sete” denunciado pelo chefe.

[...] Nestas condições passamos o dia. Às 11 horas P. M. (da noite) na altura do Rio Doce (Espírito Santo), assisti o mais horrível dos dramas. O “Sete” foi fuzilado e, em seguida, lançado ao mar”.

Dia 27. – Continuaram os inquéritos e alguns ex-marinheiros foram algemados.

[...] Dia 1º de janeiro. – Quando entrava o Ano-Novo de 1911, estávamos já fora da barra e eu me afastei da costa para serem fuzilados seis homens. O que fizeram às 2 horas da manhã, porém, dois, sendo um o “Chaminé”, atiraram-se ao mar, antes de serem executados, morrendo afogados, visto estarem com os pés e braços amarrados.

Dia 2. – Às 23 horas foram fuzilados mais dois marinheiros. Ao todo foram 9 mortos dos bandidos que conduzimos. Esta medida extrema foi a única cabível nas condições em que nos achávamos e se não fosse a energia e a bravura do Comandante Francisco de Melo e seus dois ajudantes, João da Silva Leal e Libânio da Cunha Matos, que por felicidade de nós foram escolhidos para esta espinhosa comissão, com toda a certeza estaríamos todos mortos e o “Satélite” perdido.

[...] Dia 3 de fevereiro. – Foram entregues à Comissão do Capitão Randon 200 homens, conforme ordem do Governo. Os restantes teriam de descer com eles e deixando-os pelas margens do rio. Os seringueiros ao longo do rio iam pedindo os homens.

E assim, no mesmo dia, ficamos livres das garras de tão perversos bandidos. (Seguem-se detalhes de movimento de carga etc.) – Rio de Janeiro, 5 de março de 1911. *Carlos P. Storry*. (citado por MOREL, E., 1979, p. 163-167).

Esse documento evidenciou a pena de morte como medida de punição exemplar exercida pelo Estado brasileiro. Após as leituras dos textos anteriores, o professor(a) poderá realizar exercício de interpretação dos dois últimos textos: a narrativa de Marco Morel (2008) e a transcrição do texto do Relatório de Carlos Storry, feita por Edmar Morel (1979), com as perguntas seguintes:

- a) “qual é a relação que pode fazer entre o decreto nº 8400/1910 do Presidente Hermes da Fonseca e o conteúdo do texto 1?”;
- b) “você percebeu, no texto 2, que o autor cita os nomes próprios dos oficiais e não cita o nome próprio dos ex-marinheiros? Por que isso ocorre? Opine”;
- c) “ainda no texto 2, o que ocorreu com “Sete”, ao longo da viagem no navio “Satélite”? você concorda com o que ocorreu? Explique sua resposta”;
- d) “que relação há entre o Decreto 2280/1910 do Presidente Hermes da Fonseca e o texto 2?”.

O objetivo desse exercício é estimular os alunos a perceberem as diferentes formas de tratamento contidas na narrativa de Carlos Storry, revelando uma atitude de discriminação social com as pessoas punidas pelo governo, com a pena de degredo. A ocultação do nome próprio implica numa negação da identidade social. Nesse caso, os ex-marinheiros já estavam sendo punidos com a perda de suas identidades.

Esse exercício pode ser feito em grupos ou duplas de estudantes. O ideal é que suscite um debate sobre a repercussão de uma decisão na esfera política na vida dos cidadãos. Requer que o professor(a) tenha a expectativa de responder questões referentes à organização política e social.

2º Momento: Consequências da “Revolta da Chibata”. Pensamos em um exercício que analisasse a repercussão do Movimento dos Marinheiros de 1910 na opinião pública, investigando o modo como setores da imprensa cobriram o acontecimento. Trata-se de uma atividade para ser realizada em 50 minutos.

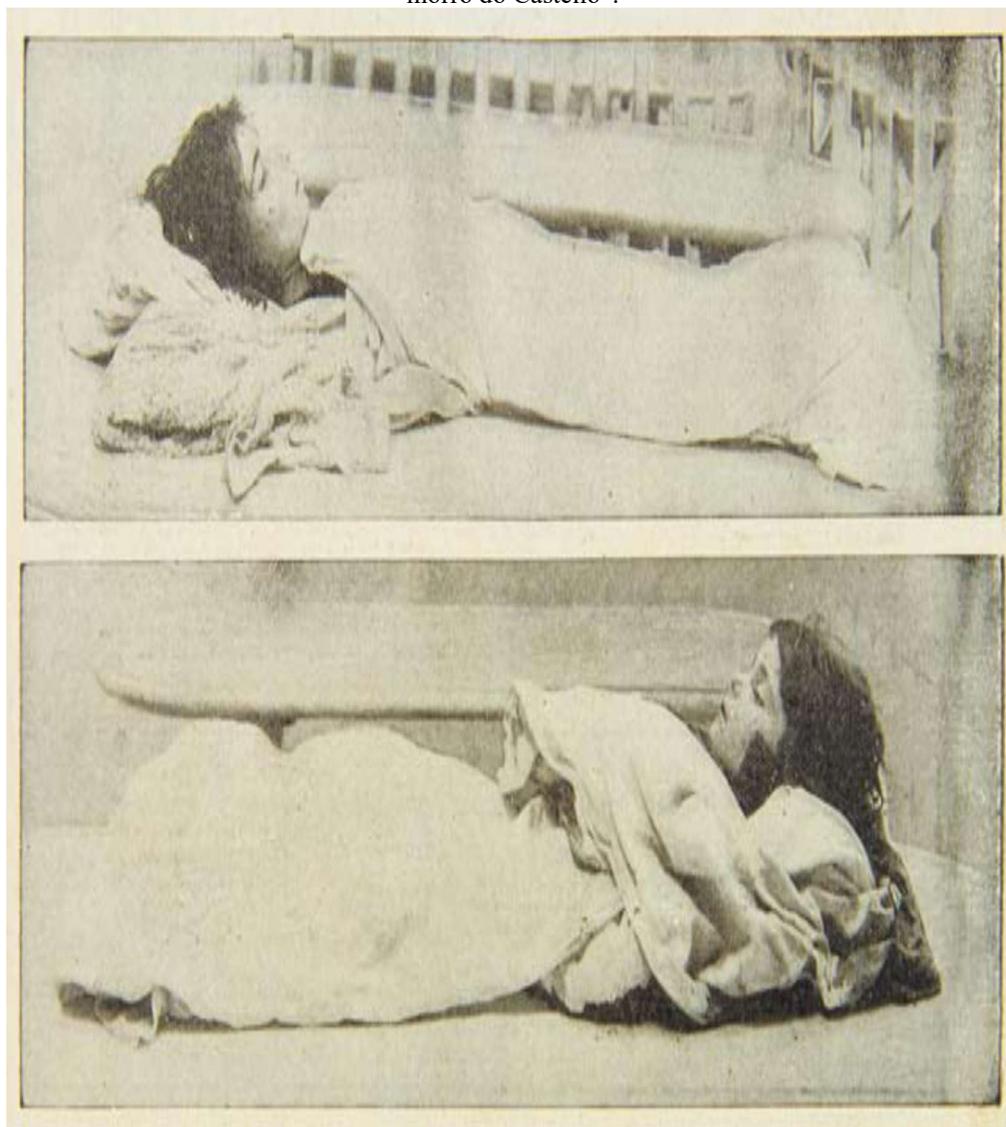
O professor(a) deve seguir os passos seguintes: levar para a sala de aula um texto da revista “A Ilustração Brasileira” e a informação de que a essa revista fez reportagens questionando ações de barbárie ocorridas na Marinha do Brasil, ilustrada com imagens de violência de outras épocas. Além disso, apresentar para os estudantes as imagens publicadas na imprensa da época referentes às consequências das ações de luta do Movimento dos Marinheiros de 1910.

Começamos o exercício desse momento da aula utilizando duas fontes históricas visuais: uma imagem fotográfica e uma charge humorística e crítica. Vejamos as duas imagens, em sequência.

Primeira imagem: Fotografia de duas crianças vítimas do bombardeio ao Rio de Janeiro, publicada, inicialmente e parcialmente, no jornal Correio da Manhã, em uma quinta-feira (dia 24 de novembro de 1910) e, conforme mostramos a seguir, na revista O Malho (dia 3 de dezembro de 1910), sob o título de “Victimas da Revolta”.

O emprego da imagem fotográfica pela revista corroborou para uma narrativa que destacou os aspectos negativos das ações do Movimento dos Marinheiros de 1910, considerando que a legenda salientou que as crianças foram “despedaçadas”, além de ter ressaltado sua inocência e pobreza, apresentando argumentos no sentido de desconstruir uma suposta simpatia da opinião pública pela causa dos marinheiros.

Figura 29 - O menino Hernani e a menina Ricardina. As duas crianças mortas pelo bombardeio do navio Minas Gerais, residiam no Morro do Castello, Rio de Janeiro. O jornal Correio da Manhã, do dia 24 de novembro de 1910, assim legendou as duas imagens, respectivamente: “HERNANI, o menor morto por uma granada do ‘Minas Geraes’, no morro do Castello. RICARDINA, a menor morta por uma granada do ‘Minas Geraes, no morro do Castello”.

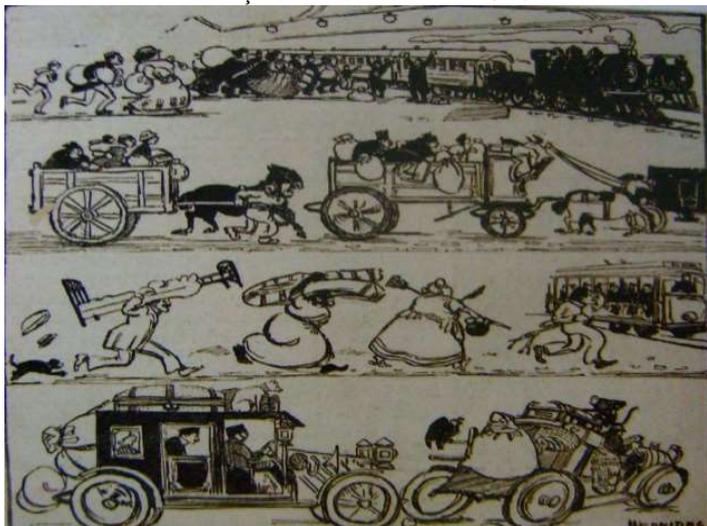


Fonte: O MALHO, nº 429, 3 dez. 1910, p. 40.⁹⁹

Charge humorística:

⁹⁹ A legendas das fotografias na revista O Malho afirmou o seguinte: “HERNANI E RICARDINA, FILHOS DO SR. HORACIO BAPTISTA LEAL, DESPEDAÇADOS PELA EXPLOSÃO DE UMA GRANADA ATIRADA PELO COURAÇADO ‘MINAS GERAES’, QUANDO NA MANHÃ DE 23 DE NOVEMBRO BRINCAVAM DESCUIDADAMENTE À PORTA DE SUA POBRE CASINHA, NO MORRO DO CASTELLO. Hernani foi feito em pedaços, que foram atirados longe, sendo depois reunidos e recomposto o cadaver. Ricardina foi apanhada por um estilhaço que lhe quebrou as pernas, vindo a falecer, momentos depois, na Santa Casa. O pai das inocentes victimas pediu e obteve do marechal Hermes recursos para enterral-as.”. Disponível em: <http://omalho.casaruibarbosa.gov.br/revista.asp?rev=429&ano=1910>. Acesso em 03/12/2017.

Figura 30 - Charge da revista O Malho, de 1910. Charge representando a população do Rio de Janeiro fugindo da ameaça de bombardeio em 1910.



Fonte: O Malho, nº 429, 3 dez. 1910, p. 24.¹⁰⁰

Uma das fontes históricas visuais a ser utilizada nessa tarefa são as imagens que ilustraram um artigo da revista “A Ilustração Brasileira”, em dezembro de 1910:

Figura 31 – Imagens da revista A Ilustração Brasileira, 1910. Imagens de tortura e de açoites ilustraram uma matéria publicada na revista A Ilustração Brasileira, em 16 de dezembro de 1910.



Fonte: A ILLUSTRACÃO BRAZILEIRA, 16 dez. 1910, nº 38, p. 204.¹⁰¹

¹⁰⁰ A legenda da revista O Malho afirmou o seguinte dessa charge: “INSTANTANEO A LAPIS DA FUGA DA POPULAÇÃO PARA OS SUBURBIOS DA CIDADE. Só quem presenciou o panico da população do Rio, causado pelo boato do bombardeamento da cidade pelos revoltosos, imagina o que houve de terror. Dizia-se num boletim que o governo ia atacar a esquadra e em consequencia viria o bombardeamento. As estações das estradas de ferro ficaram cheias de fugitivos, que disputavam os trens. Carroças e pesados caminhões foram utilizados. Tudo servia. Corria gente com colchões, camas, trouxas e utensílios domesticos. Automoveis de gente rica disparavam para a Tijuca, sobrecarregados de malas, cães, gatos, papagaios, etc., etc.”. Disponível em: <http://omalho.casarui Barbosa.gov.br/revista.asp?rev=429&ano=1910>. Acesso em 02/12/2017.

¹⁰¹ Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=107468&PagFis=1457>. Acesso em: 11/11/2018.

A revista “A Ilustração Brasileira” publicou, em dezembro de 1910, uma longa matéria sobre castigos corporais e torturas ao longo da história, intitulada “*Os castigos corporaes hoje e outr’ora*”, usando as imagens expostas anteriormente (ver Figura 31).

Nessa referida reportagem da revista é destacado que a os castigos corporais foram abolidos durante a Revolução Francesa, por serem uma afronta “à dignidade do homem e aos direitos do cidadão”, mas informa que a “chibata” foi abolida na França somente em 1892 e que era aplicada até em “creanças”. Um dos trechos afirma o seguinte: “Verdade seja que foi sempre o assumpto de todos os tempos, pois que sempre esses castigos foram discutidos e – o que é peor – applicados com mais ou menos rigor”¹⁰².

Segundo o historiador Marco Morel (2008), pela falta de fotografias recentes dos castigos corporais, a imprensa publicava antigos desenhos para abordar o assunto. Uma consequência da repercussão do Movimento dos Marinheiros de 1910 foi que a “violenta repressão contra os marujos gerou denúncias pela imprensa, que tratava abertamente do tema” (p. 70).

O professor deve informar aos estudantes que a revista publicou um artigo condenando as ações de barbárie que motivaram a “Revolta dos Marinheiros”, embora tenha relativizado o emprego dos métodos violentos de coerção e controle social.

A outra fonte a ser empregada nesse segundo momento da atividade é outro artigo publicado pela mesma revista ilustrada, “A Ilustração Brasileira”, reportando-se ao Movimento dos Marinheiros de 1910.

No referido artigo da revista ilustrada (do dia primeiro de dezembro de 1910), publicado numa seção intitulada “Notas de um Fluminense”¹⁰³, são utilizadas expressões e termos paradoxais com a perspectiva de condenação das ações de barbárie na Marinha, demonstrando que a publicação desaprovou a medidas de violência utilizadas pela marinha, embora não tenha aprovado as ações dos marinheiros e a estratégia que eles usaram para não sofrerem tais medidas.

Vejamos imagem das páginas da revista “A Ilustração Brasileira”, a seguir, com o texto do referido artigo citado anteriormente:

¹⁰² A ILLUSTRACÃO BRAZILEIRA. Rio de Janeiro, 16 de dezembro de 1910, n° 38, p. 204-205. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=107468&pagfis=21773>. Acesso em: 11/11/2018.

¹⁰³ Essa seção da revista é assinada por de forma anônima por R. Cf.: R. Notas de um Fluminense. **A Ilustração Brasileira**, Rio de Janeiro, 1 de dezembro de 1910. Anno 2, n° 37, p. 176-178. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=107468&pagfis=21773>. Acesso em: 12/11/2018.

Figura 32 – Imagem da revista A Ilustração Brasileira, 1910. Reportagem com tom contrário aos marinheiros. O artigo da revista condena as ações marinheiros com a estratégia de ficar de posse dos navios de Guerra e ameaçar a Capital da República na época. Percebemos que o texto é ilustrado com a fotografia de um oficial de nome “Álvaro” na parte superior da página e a fotografia de quatro dos líderes da “Revolta da Chibata”, enfileirados, abaixo do retrato do oficial. A duas imagens da parte inferior da página mostram o navio “São Paulo” com os marinheiros ordenados e oficiais da infantaria e da artilharia utilizando binóculo.

EXPEDIENTE

Atendendo a numerosas reclamações de leitores d'esta Capital e dos Estados, resolvemos modificar os preços de assignaturas d'A ILLUSTRACÃO BRASILEIRA. Esses preços serão d'ora avante os seguintes:

| CAPITAL FEDERAL E ESTADOS | |
|---------------------------|---------|
| Um anno..... | 20\$000 |
| Seis mezes..... | 11\$000 |
| Trez mezes..... | 6\$000 |
| ESTRANGEIRO | |
| Um anno..... | 30\$000 |
| Seis mezes..... | 16\$000 |
| Trez mezes..... | 9\$000 |

NOTAS DE UM FLUMINENSE

RISTE semana — profundamente triste — outro não pode ser o qualificativo d'esses dias de pavor e desatino, de erros e paradoxos, em que tudo foi perturbado e vimos a capital da Republica, a nação inteira, intimada a pagar, de subito, sob a ameaça horrenda, todas as culpas, todas as faltas de muitos annos seguidos.

rebellião e sobretudo de rebellão impune andava de ha muito no espirito de todos.

Pouco importa que as causas, indicadas agora, fossem justas, fossem reclamações contra castigos barbaros e illegaes, fosse o excesso de trabalho ou a má qualidade da alimentação—em toda a parte, em todas as marinhas e exércitos ha sedições por

Mas no nosso caso o levante não se limitou a recusa de serviço e gritos subversivos; houve ameaça brutal de guerra, de aggressão feroz, houve o aprisionamento de nossos melhores vasos de guerra, assassinato de officiaes e—o que é mais—um alarde censuravel de forças, um empenho evidente e espalhafatoso de dominar, humilhar todas as autoridades constituídas e portanto a propria nação.

E' isso que os espiritos mais cícos pelo brio nacional não podem perdour aos marinheiros.

Fosse qual fosse a justiça de suas reclamações elles não deviam esquecer que, humilhando as mais altas autoridades do paiz, forçando-as a captular deante da força bruta e terrivel, collocavam o nome do Brazil, o paiz inteiro á mercê de commentarios desagradavens, davam ao mundo um espectáculo quasi hilariante, em que o governo do paiz e portanto o paiz tinha o mais triste papel.

Para que negar?

Houve da parte dos marinheiros, além do desejo de obter as melhorias, que reclamavam, a bravata pueril e lamentavel, o intuito de «fazer bonito». De posse de armas consideradas invenciveis, deram-se o singular prazer de dominar e abusar do dominio, multiplicando as exigencias, para mostrar bem claramente que dominavam. A par da reivindicacão de direitos houve o desejo constante e teimoso de amesquinhar os superiores, como que para vingarem-se da submissão de sempre.

Porque não se entenderam unicamente com as autoridades de marinha, porque não se contentaram com a palavra do poder executivo? Não. Queriam

OS CHEFES DA ESQUADRA SUBLEVADA



O tenente Alvaro Alberto da Motta e Silva, que foi ferido a bordo do couraçado «Minas Geraes», lutando corajosamente com os marinheiros sublevados.



O cabo de marinheiros André Avelino que serviu como immediato do couraçado «S. Paulo»

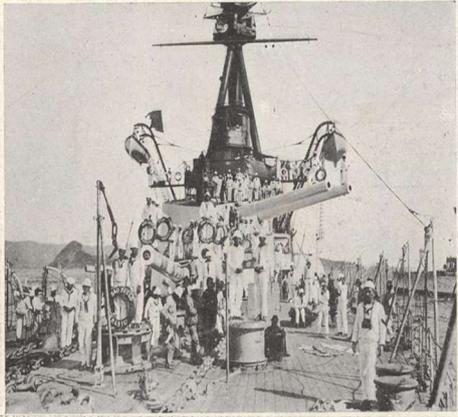
O marinheiro Gregorio do Nascimento, que serviu como commandante do couraçado «S. Paulo»

O marinheiro que serviu como ajudante de ordens de João Candido

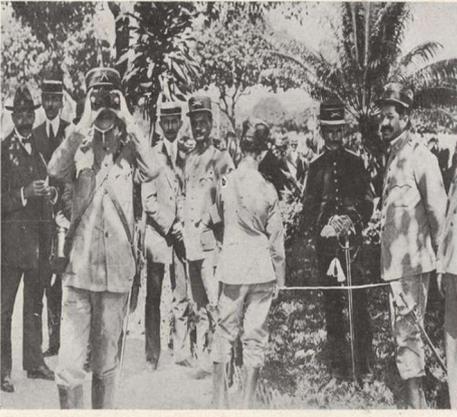
O marinheiro João Candido, que commandou o «Minas Geraes» e serviu de almirante a toda esquadra revoltada

Porque a verdade é essa—a revolta de marinheiros—caso unico, incomparavel, allucinante em sua realidade inverosimil—foi como se diz vulgarmente «um fructo da época». Mesmo sem accusar a officialidade, que por sua vez soffreu a influencia do meio, da educação politica e dos desmandos, que vem de longe—força é confessar que o espirito de motivos semelhantes. Na Inglaterra são até frequentes as greves militares baseadas na queixa de má qualidade das rações; em França, ainda ha pouco tempo, a marinhagem de uma divisão de couraçados aproveitou a visita do presidente da Republica para reclamar contra o descuido na alimentação das guarnições.

que todos se curvassem diante delles—Camara, Senado e Presidente da Republica — e tudo exigiram com aspero desdem, negando aos adversarios todas as mais elementares considerações de hierarchia; não se contentavam com a votação e sancção da lei de amnistia, queriam sua publicação, como se julgassem todos os poderes constituídos da nação capazes de



Um aspecto do tombadilho do couraçado «S. Paulo», durante a revolta. (Photographia tirada dous dias antes da rendição)



Officiaes das forças de artilharia e infantaria, que guarneciam o caes Pharoux

Fonte: R. A Ilustração Brasileira, 1/dezembro/1910, 2º ano, nº 37, p. 176-178. ¹⁰⁴

¹⁰⁴ R. Os chefes da Esquadra Sublevada. 5 fotografias. A Ilustração Brasileira, 1/dezembro/1910, 2º ano, nº 37, p. 176-178. Biblioteca Nacional Digital Brasil. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=107468&PagFis=1423>. Acesso em: 12/11/2018.

Pelo texto do artigo é perceptível que foram condenados os atos violentos tidos como antirrepublicano, embora não tenha reconhecido os direitos de se lutar com veemência contra o arbítrio da Marinha que praticava ações não republicanas. Um trecho do artigo afirma que: “pouco importa que as causas... fossem justas... em toda parte em todas as marinhas e exércitos há sedições por motivos semelhantes... mas no nosso caso o levante não se limitou a recusa do serviço” (ver Figura 33).

Em outro trecho, na sequência do artigo, afirma-se o seguinte: “Houve da parte dos marinheiros, além do desejo de obter as melhorias, que reclamavam, a brava pueril e lamentável, o intuito de ‘fazer bonito’”. vejamos um recorte do texto do artigo, a seguir:

Figura 33 – Imagem de Trecho de artigo da revista A Ilustração Brasileira. Fotografia de recorte do texto impresso do artigo “Notas de um Fluminense”.

ARISTE semana — profundamente triste — outro não pôde ser o qualificativo d'esses dias de pavor e desatino, de erros e paradoxos, em que tudo foi perturbado e vimos a capital da Republica, a nação inteira, intimada a pagar, de subito, sob a ameaça horrenda, todas as culpas, todas as faltas de muitos annos seguidos.

Porque a verdade é essa — a revolta de marinheiros — caso unico, incomparavel, allucinante em sua realidade inverosimil — foi como se diz vulgarmente «um fructo da época». Mesmo sem accusar a officialidade, que por sua vez soffreu a influencia do meio, da educação politica e dos desmandos, que vêm de longe — força é confessar que o espirito de rebellião e sobretudo de rebellião impune andava de ha muito no espirito de todos.

Pouco importa que as causas, indicadas agora, fossem justas, fossem reclamações contra castigos barbaros e illegaes, fosse o excesso de trabalho ou a má qualidade da alimentação — em toda a parte, em todas as marinhas e exércitos ha sedições por

motivos semelhantes. Na Inglaterra são até frequentes as grèves militares baseadas na queixa de má qualidade das rações; em França, ainda ha pouco tempo a marinhagem de uma divisão de couraçados aproveitou a visita do presidente da Republica para reclamar contra o descuido na alimentação das guarções.

Mas no nosso caso o levante não se limitou a recusa de serviço e gritos subversivos; houve ameaça brutal de guerra, de aggressão feroz, houve o aprisionamento de nossos melhores vasos de guerra, assassinato de officiaes e — o que é mais — um alarde censuravel de forças, um empenho evidente e espalhafatoso de dominar, humilhar todas as autoridades constituídas e portanto a propria nação.

E' isso que os espiritos mais ciosos pelo brio nacional não podem perdoar aos marinheiros.

Fosse qual fosse a justiça de suas reclamações elles não deviam esquecer que, humilhando as mais altas autoridades do paiz, forçando-as a capitular deante da força bruta e terrivel, collocavam o nome do Brazil, o paiz inteiro á mercê de commentarios desagradaveis, davam ao mundo um espectáculo quasi hilariante, em que o governo do paiz e portanto o paiz tinha o mais triste papel.

Para que negar ?

Houve da parte dos marinheiros, além do desejo de obter as melhorias, que reclamavam, a bravata pueril e lamentavel, o intuito de «fazer bonito». De posse de armas consideradas invenciveis, deram-se o singular prazer de dominar e abusar do dominio, multiplicando as exigencias, para mostrar bem claramente que dominavam. A par da reivindicação de direitos houve o desejo constante e teimoso de amesquinhar os superiores, como que para vingarem-se da submissão de sempre.

Porque não se entenderam unicamente com as autoridades de marinha, porque não se contentaram com a palavra do poder executivo ? Não. Queriam

Fonte: O autor.¹⁰⁵

A partir da análise das imagens e da leitura de um recorte do artigo da revista “A Ilustração Brasileira”, pedir para os alunos (em grupos ou em duplas) responderem as seguintes indagações:

- a) “a partir das imagens das duas crianças mortas (publicadas no jornal Correio da Manhã) e da charge (publicada na revista O Malho), qual a consequência imediata do Movimento dos Marinheiros de 1910? Explique sua resposta”;

¹⁰⁵ Cf.: R. Notas de um fluminense. **A Ilustração Brasileira**, Rio de Janeiro, 2º ano, nº 37, p. 176, 1/dez. 1910. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=107468&PagFis=1457>. Acesso em: 12/11/2018.

- b) “releia o texto 1 da aula anterior e responda porque as fotografias das crianças e a charge tem relação com o conteúdo daquele texto. Dê exemplos com trechos do texto 1”;
- c) “a partir do artigo “Notas de um Fluminense”, a revista “A Ilustração Brasileira” é favorável ao Movimento dos Marinheiros de 1910 ou contra? Elabore uma argumentação com exemplos de palavras do texto do artigo”.

3º Momento: Essa atividade visa unir um documento escrito com as demais fontes históricas utilizadas nas demais aulas. É importante que o professor oriente os estudantes a correlacionar as fontes históricas e os textos de narrativas selecionados para essa “Quarta Atividade”. Trata-se de um exercício para ser realizado em 50 minutos. A fonte histórica primordial para essa atividade pedagógica é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, em seus artigos seguintes:

A ASSEMBLÉIA GERAL proclama A PRESENTE DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações...

Artigo I

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo II

1 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2 - Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo III

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo IV

Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Artigo V

Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

[...]

Artigo IX

Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo X

Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir sobre seus direitos e deveres ou do fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.

Artigo XI

1. Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Outro recurso didático a ser empregado é um quadro para uma atividade de correlação dos Direitos Humanos com as fontes históricas. Vejamos como elaboramos esse quadro, a seguir:

Quadro 3– Atividade de correlação dos Direitos Humanos com as fontes históricas.

| Relacione para cada artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, uma ideia derivada de um dos textos, documentos escritos ou fontes históricas visuais utilizadas nas aulas. | |
|--|--|
| <p>Artigo I</p> <p>Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.</p> | |
| <p>Artigo II</p> <p>1 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.</p> | |
| <p>Artigo III</p> <p>Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.</p> | |
| <p>Artigo IV</p> <p>Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.</p> | |
| <p>Artigo V</p> <p>Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.</p> | |
| <p>Artigo IX</p> <p>Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.</p> | |
| <p>Artigo X</p> <p>Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir sobre seus direitos e deveres ou do fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.</p> | |
| <p>Artigo XI</p> <p>1. Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.</p> | |

Fonte: o autor.

As orientações para esse exercício são as seguintes: Fazer uma leitura coletiva dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, após escrever no quadro escolar a seguinte questão: “O que são os direitos humanos?”, oportunizando extrair o conhecimento

prévio dos alunos sobre o assunto a ser abordado, através de uma conversa informal. Registrar, também no quadro escolar, a data de promulgação da referida Declaração.

Em seguida, distribuir entre os grupos de estudantes, uma folha com a impressão do quadro exposto acima (Quadro 3), elaborado com duas colunas. Na coluna da direita pusemos a descrição de alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Na coluna da esquerda, deixamos o espaço em branco para ser preenchido com as respostas dos alunos, em um exercício de correlação de ideias. A correlação deverá ser feita entre os artigos dos Direitos Humanos e as fontes históricas e narrativas utilizadas nos momentos anteriores dessa “Quarta Atividade”.

Terminar esse terceiro momento da atividade com as questões seguintes:

- a) “a ‘Revolta da Chibata’ foi um movimento de luta pelos direitos humanos? Justifique sua resposta”;
- b) “o Movimento dos Marinheiros de 1910 foi um movimento de luta pela dignidade humana? Se sim, por quê?”.

Para a elaboração das quatro atividades didáticas procuramos pôr em prática as recomendações de Isabel Barca (2004), no sentido de projetar uma aula de História orientada segundo o desenvolvimento de uma instrumentalização essencial própria da disciplina de História (que inclui trato com a fonte, concepções, vestígios, tempo e recorte espaço temporal) e articulada com outras disciplinas.

Entendemos que ser instrumentalizado em História diz respeito à compreensão contextualizada do passado “com base na evidência disponível” e através do desenvolvimento “de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado.” (BARCA, 2004, p. 133).

Desse modo, buscamos elaborar as atividades didáticas compreendendo a interpretação das fontes (lançando mão de fontes históricas diversas), a compreensão contextualizada (buscando entender situações sociais em diferentes tempos), relacionando os sentidos do passado com as atitudes do presente (elaborando questões pensadas pela conexão do tempo presente com o passado) e exprimindo nossa interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade (BARCA, 2004).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse tempo em que estivemos debruçados sobre questões referentes aos processos de ensino-aprendizagem de História e acerca da possibilidade de se estabelecer relações entre o ensino de História e os direitos humanos, pela perspectiva dos temas sensíveis, constatamos que as relações entre esses dois campos ocorre conforme o professor(a) de História exerça uma posição de autonomia na condução dos processos educativos por ele pensado e dialogue com preceitos da Educação em Direitos Humanos.

A percepção da importância do campo do ensino de História ter se tornado cada vez mais autônomo, do final do século XX em diante, deve ser destacada, por representar uma mudança paradigmática efetuada no modo como profissionais do ensino de História passaram a se ver enquanto mobilizadores de saberes produzidos no ambiente escolar.

A nossa pesquisa partiu da necessidade de estudar formas de trabalhar um conteúdo da História escolar, o Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910 (Dias, 2014), pela perspectiva das questões sensíveis, com a intenção de pensar em como problematizar aspectos de uma cultura da violência e da punição, que permeia a vida cotidiana de estudantes da periferia no Brasil, transversalizando tal temática em abordagens didáticas da História.

Diante do exposto, a pesquisa teve como objetivo geral debater a transversalidade dos direitos humanos no ensino de História. Os resultados da realização desse debate foram satisfatórios, posto que por meio dessa pesquisa inferimos ser possível trabalhar temáticas como violência física, maus tratos e tratamento cruel e degradante, tendo o conteúdo do Movimento dos Marinheiros de 1910 como o meio para transversalizar o Estatuto da Criança e do Adolescente nas aulas de História.

Intencionamos analisar as novas perspectivas do ensino de História e sua relação com os direitos humanos, buscando entender de que modo se constitui uma relação entre esses dois campos.

Através de uma vasta revisão de literatura de pesquisas sobre os campos da Didática da História, da Educação Histórica, dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos constatamos que o campo do ensino de História experimenta momentos de mudanças paradigmáticas a ponto de se cogitar a constituição de um novo código disciplinar de História, promovido pela busca por renovações das atividades docentes pela influência da Didática da História alemã e da Educação Histórica inglesa, gerando ruptura com as formas tradicionais de

ensino da disciplina de História e promovendo aproximações com outros campos de ensino, como o da Educação em Direitos Humanos.

Objetivamos também discutir a chamada “Revolta da Chibata” como tema sensível a ser trabalhado na sala de aula, interpretando o Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910 como um movimento de luta pela dignidade humana.

Essa intenção resultou numa pesquisa de revisão da literatura referente às novas perspectivas historiográficas e numa consulta às fontes históricas do referido acontecimento histórico (fontes imagéticas e documentos escritos como jornais, cartas, mensagens de telegramas, revistas ilustradas, leis e decretos) que nos municiaram de argumentação crítica e embasamento teórico para elaborar uma proposta de ensino de História pelo viés dos temas sensíveis.

Nossa pesquisa mostrou que o livro didático de História da coleção “Vontade de saber”, da Editora FTD (triênio PNLD 2017-2018-2019), organizada pelos autores Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg (2015), utiliza argumentos das novas perspectivas historiográficas sobre o Movimento dos Marinheiros de 1910, de forma muito limitada. Também constatamos que o livro didático da referida coleção não lança mão das formas de abordar o conteúdo da “Revolta da Chibata” pelos instrumentais teórico-metodológicos das pesquisas sobre temas sensíveis e as questões socialmente vivas.

Os estudos das questões sensíveis e socialmente vivas permitiram que realizássemos recortes das novas abordagens sobre o Movimento dos Marinheiros de 1910 e estabelecêssemos relações entre as pesquisas recentes sobre esse movimento e as temáticas derivadas do Estatuto da Criança e do adolescente. Especificamente da Lei 13010/14, conhecida como Lei Menino Bernardo.

Esses recortes e as relações estabelecidas corresponderam com a nossa intenção de problematizar a transversalidade do ECA pelo conteúdo do Movimento dos Marinheiros de 1910.

Olhar para a “Revolta da Chibata” pelos pressupostos dos estudos dos passados vivos e sensíveis nos permitiu aproveitar as análises da nossa pesquisa para a elaboração de uma sequência de atividades didáticas referente ao Movimento dos Marinheiros de 1910.

Assim, o desenvolvimento do referido instrumento didático comprovou a hipótese inicial que considerava o conteúdo do Movimento Reivindicatório dos Marinheiros de 1910 propício para a elaboração de propostas de ensino de História relacionadas com a luta pela cidadania no Brasil, a partir de conexões com temáticas de um “presente sensível” e de um “passado vivo” como a violência física e a punição exemplar.

Desse modo, a pesquisa mostrou ser possível transversalizar o ECA pela perspectiva dos temas sensíveis, de modo que através do ensino de História seja possível promover uma socialização histórica em prol de uma cultura da não violência, em contraposição às formas de socialização provenientes de uma cultura da violência, negadoras dos direitos humanos infanto-juvenis, segundo uma lógica punidora e violadora desses direitos, conseqüentemente não reconhecadora das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direito à proteção integral (BASTOS, 2012).

Reconhecemos que a metodologia de pesquisa bibliográfica e documental realizada através da investigação de documentos históricos e do tempo presente (como a LDB, os PCN, o ECA e a BNCC) mediante a consulta de uma diversidade de fontes históricas escritas e visuais – além da análise de um livro didático – não permitiu que tivéssemos uma visão mais abrangente das problemáticas referentes à aplicação do instrumento didático elaborado em formato de uma seqüência de atividades didáticas, posto que ela não foi pensada para ser “testada” em sala de aula, segundo a metodologia de uma pesquisa-ação e de cognição histórica.

Desta feita, uma proposta de pesquisa-ação que visasse pôr em prática a aplicação de propostas didáticas que relacionasse o ensino de História aos direitos humanos pelo viés dos temas e passados sensíveis – e das questões socialmente vivas – seria uma alternativa viável de pesquisa que viria a enriquecer e ampliar o conhecimento sobre o tema.

Entretanto, o método de pesquisa empregado – principalmente a análise de um livro didático de História para o Ensino Fundamental – possibilitou a percepção das limitações que o Livro Didático possui para se trabalhar temáticas sensíveis de História que requeiram o emprego da transversalidade de temas contemporâneos. Tal inferência serviu para demonstrar que o Livro Didático não deve ser considerado como a única alternativa de instrumentação didática.

A análise da documentação histórica aliada à percepção das limitações do Livro Didático serviram para estimular a elaboração de uma seqüência didática influenciada pelas pesquisas da Educação Histórica – empregando o conhecimento de evidência histórica, da empatia histórica e da explicação histórica – e embasada nos estudos que se inspiram no fazer historiográfico, entendendo que o ensino de História deva ser realizado pela perspectiva da aula oficina e como uma historiografia escolar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Conflitualidade e violência**: reflexões sobre a anomia na contemporaneidade. Tempo social; Rev. Sociol. USP. São Paulo, 10 (1) maio de 1998.

ADORNO, T. **Educação após Auschwitz**. In: Adorno, T. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

A ILLUSTRAÇÃO BRAZILEIRA, ano 2, nº 37, Rio de Janeiro, 1 dez. 1910, p. 1. **A Revolta da Marinhagem**. 2 fotografias. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=107468&PagFis=1457>. Acesso em 12/01/2017.

_____. Rio de Janeiro, 16 dez. 1910, nº 38, p. 204. **Os castigos corporaes hoje e outrora**: As camaras ardentes no tempo de Henrique III, em França – A applicação do chicote na Italia, no século XV. 2 gravuras. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=107468&PagFis=1457>. Acesso em: 11/11/2018.

ALBERTI, Verena. **O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas**. Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014.

ALMEIDA, Silva Capanema P. de. **Vidas de Marinheiro no Brasil Republicano**: identidades, corpos e lideranças da revolta de 1910. Antíteses, v. 3, n. esp. p. 90-114, dez. 2010. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.

_____. **Do marinheiro João Cândido ao Almirante Negro**: conflitos memoriais na construção do herói de uma revolta centenária. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, nº 61, p. 61-84- 2011.

_____. **Marinheiros nacionais, e a ideia republicana**: circulações, revoltas e apropriações. Antíteses, v. 7, n. 13 p. 47-59, jan/jun. 2014.

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.

ALVES, José Augusto Lindgren. **É preciso salvar os direitos humanos**. Lua Nova, São Paulo, 86: 51-88, 2012.

_____. **A declaração dos Direitos Humanos na pós-modernidade**. In: _____. A declaração dos Direitos Humanos na pós-modernidade. 1998. Disponível em:

http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/a_declaracao_dos_direitos_humanos_na_pos-modernidade.pdf. Acesso em 03/10/2018.

ALVES, Ronaldo. **Aprender história com sentido para a vida**: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

_____. **História e vida:** o encontro epistemológico entre didática da história e educação histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.

AMORIM, Roseane Maria de; SILVA, Cintia Gomes da. **Uso das imagens no ensino de história:** reflexão sobre o uso e a interpretação das imagens dos povos indígenas. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 2, p. 165-187, jul./dez. 2016.

ANASTASIOU, Léa. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem.** In: ANASTASIOU, Léa; ALVES, Leonir P. (Org.). *Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: Editora Univille, 2015, 155 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547831/mod_resource/content/1/Processos%20de%20Ensinagem.pdf. Acesso em 25/09/2017.

ANDRADE, Juliana Alves de; GIL, Carmem Zeli de Vargas; BALESTRA, Juliana Pirola. **Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis.** *Revista História Hoje*, vol. 7, n° 13, junho de 2018.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. **Formando sujeitos:** as alianças entre o ensino de História e a Educação em Direitos Humanos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____. **Alianças entre o PNEDH e o ensino de história:** concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 67-73, jan./abr. 2013.

A REBELIÃO: Marinheiros sublevados, mortes e ferimentos. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, ano 36, n° 328, p. 1-4, 24 nov. 1910. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_04&PagFis=23568. Acesso em: 11/11/2018.

A REVOLTA dos Marinheiros: submissão dos revoltados. **O Paiz**, Rio de Janeiro, Ano 27, n° 9549, P. 1-3, 27 nov. 1910. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/178691/per178691_1910_09549.pdf. Acesso em: 09/11/2018.

ARIAS NETO, José Miguel. **Violência sistêmica na organização militar do império e as lutas dos imperiais marinheiros pela conquista dos direitos.** *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 35, p. 81-115, 2001. Editora da UFPR.

_____. **João Cândido 1910-1968:** arqueologia de um depoimento sobre a Revolta dos Marinheiros. *História Oral*, v. 6, 2003, p. 159-185.

_____. **Imprensa militar século XIX:** um balanço preliminar. *Navigator: subsídios para a história marítima do Brasil*, v.9, n18, 2013, p. 55-64.

ASHBY, Rosalyn. **O conceito de evidência histórica:** exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, Isabel (Org.). *Educação Histórica e museus. Actas da II Jornada de Educação Histórica*. Universidade do Minho, 2003.

_____. **Desenvolvendo o conceito de evidência histórica:** as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 151-170, 2006. Editora UFPR.

BARCA, Isabel. **Educação Histórica:** uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras, História*. Porto, III série, vol. 2, 2001, pp. 013-021.

_____. **Aula Oficina:** do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BAROM, Willian Carlos Cipriani. **Os micro campos da Didática da História:** A teoria da História de Jörn Rüsen, pesquisas acadêmicas e o ensino da história. *Revista de Teoria da História*, ano 6, Número 12, Dez/2014, Goiânia, Universidade Federal de Goiás.

BARROS, José D' Assumpção. **Escola histórica, paradigma, matriz disciplinar:** três conceitos para a teoria da história. *Oficina do Historiador*, Porto Alegre, EDIPUCRS, v.3, n.2, agosto-2011.

BASTOS, Angélica Barroso. **Direitos Humanos das crianças e dos adolescentes:** As contribuições do Estatuto da Criança e do Adolescente para a efetivação dos direitos humanos infanto-juvenis. Dissertação (Mestrado em Direito). Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

BATALHÃO DA POLÍCIA MILITAR (7º BPM), 2014, Três Passos, RS. **Desaparecido:** Desde 04/04/2014: Bernardo Uglione Boldrini. 1 Cartaz, color. Top Sul Notícias, 14/04/2014. Disponível em: https://www.topsulnoticias.com.br/news/plant%C3%A3o-policia:-encontrado-corpo-do-menino-bernardo-uglione-boldrini-desaparecido-em-tr%C3%AAs-passos-rs/newsbcm_833484/13290/. Acesso em: 06/01/2017.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. **Os direitos humanos como valor universal**. Lua Nova, São Paulo, CEDEC, n. 34, 1994.

_____. **Educação em Direitos Humanos:** de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos em São Paulo In: *Convenit Internacional*, n.6, Ed. Mandruvá, 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em 22/10/2018.

BERGMANN, Klaus. **A História na reflexão didática**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, nº 19, p. 29-42, set/89/fev/1990.

BESERRA, Roberto de Oliveira. **O tema no ensino de História:** desafios docentes no desenvolvimento curricular. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

BEZERRA, Holien Gonçalves. **O PNLD de história:** momentos iniciais. In: ROCHA, Helenice Aparecida B; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de S. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 2017, 288p.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Zahar editor, Rio de Janeiro, 2002.

BOLETIM TRIMESTRAL DA CONJUNTURA CRIMINAL EM PERNAMBUCO. CONDEPE/FIDEM, 2016. Disponível em www.condepefidem.pe.gov.br. Acesso em 04/10/2017.

BOMBARDA, Alex Ricardo. **O Programa Nacional de Direitos Humanos e a promoção da cidadania no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual paulista, Araraquara, 2015.

BRASIL. **Decreto-lei nº 509, de 21 de junho de 1890**. “Crêa o Código Disciplinar para a Armada”. Rio de Janeiro, Sala das sessões do Governo Provisorio, 21 de junho de 1890, 2º da Republica. Disponível: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/184009-crua-o-codigo-disciplinar-para-a-armada.html>. Acesso em: 21/01/2019.

_____. **Decreto-lei nº 3, 16 de novembro de 1889**. Reduz o tempo de serviço de algumas classes da Armada e extingue nesta o castigo corporal. Rio de Janeiro, Sala das sessões do Governo Provisório, 16 de novembro de 1889, 1º da Republica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3-16-novembro-1889-524482-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22/01/2019.

_____. **Decreto nº 2.280, de 25 de novembro de 1910**. Concede amnistia aos insurrectos de posse dos navios da Armada Nacional. Rio de Janeiro, Presidência da República [1910]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dpl/DPL2280-1910.htm. Acesso em: 22/01/2019.

_____. **Decreto-lei nº 8.400 de 28 de novembro de 1910**. Autoriza a baixa, por exclusão, das praças do Corpo de Marinheiros Nacionaes cuja permanencia no serviço fôr inconveniente à disciplina. Rio de Janeiro, Presidência da República [1910]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8400-28-novembro-1910-519237-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20/01/2019.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 23/03/2017.

_____. **Decreto nº 99.710/1990**, em 21 de novembro de 1990, pelo Presidente Fernando Collor de Mello, após aprovação do Congresso Brasileiro, pelo Decreto Legislativo nº 28, de 14 de setembro de 1990.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25/03/2017.

_____. **Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH)**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1904.htm. Acesso em 16/10/2018.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** história / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 108 p.

_____. **Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH2).** Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – Brasília: Ministério da Justiça, 2002. Disponível : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229.htm. Acesso em: 18/10/2018.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério de Justiça, UNESCO, 2007.

_____. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Diário oficial da União, nº 239, quinta-feira, 13 de dezembro de 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf. Acesso em 01/10/2018.

_____. **Lei 11.756, de 23 de julho de 2008:** “Concede anistia post mortem a João Cândido Felisberto, líder da chamada Revolta da Chibata, e aos demais participantes do movimento”. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11756.htm. Acesso em: 12/11/2018.

_____. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.** Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. **Lei nº 13.010 de 26 de junho de 2014.** Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113010.htm. Acesso em: 17/05/2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatoriosanaliticos>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

_____. Ministério dos Direitos humanos. **Balanco Geral - Crianças e Adolescentes – Nacional**, 2018. Período 2011 a 2017. Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/ouvidoria/dados-disque-100/balanco-geral-2011-a-2017-criancas-e-adolescentes.xls/view>. Acesso em: 06/11-2018.

CAIMI, Flávia. **Fontes históricas na sala de aula:** uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008.

_____. **O livro didático de história e suas imperfeições:** repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice Aparecida B; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de S. Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV, 2017, 288p.

CAINELLI, Marlene Rosa; TOMAZINI, Elizabete Cristina de Souza. **A aula-oficina como campo metodológico para a formação de professores em História:** um estudo sobre o pibid/história/ UEL. História & Ensino, Londrina, v. 23, n. 2, p. 11-33, jul./dez. 2017.

CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de Didática da História.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008.

CARETA. **Ultimos echos da rebelião. Dreadnought S. Paulo – Commandante, imediato e officialidade do grande couraçado.** 1 fotografia. Rio de Janeiro, 03 dez. 1910, ano III, nº 131. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/careta/careta_1910/careta_1910_131.pdf. Acesso em: 10/01/2017.

CARLOS, J. **“A disciplina do futuro: Eu to vendo que nom guento ocês sem chibata”.** Careta, Rio de Janeiro, ano 1, nº 132, 03 dez. 1910. 1 charge. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/careta/careta_1910/careta_1910_132.pdf. Acesso em: 07/01/2017.

CARMO, J. I. B; CHAVES, E. C; VILLACHAN-LYRA, P. **Escola que protege:** enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Recife: MXM Gráfica & Editora, 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bordados de João Cândido.** História, Ciências, Saúde–Manguinhos, vol. II, Jul-out/1995.

_____. **Cidadania:** tipos e percursos. Estudos históricos, 1996 – 18.

CERRI, L. F. **Os Conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história.** Revista de História Regional, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

_____. **Saberes históricos:** diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 48, p.213-231 – 2004.

_____. **Didática da História:** uma leitura teórica sobre a História na prática. Revista de História Regional. Ponta Grossa. v.15, n.2, p. 264-278. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/2380/1875>>. Acesso em: 28 maio/2018.

_____. **Ensino de História e consciência histórica.** FGV, 2011.

_____. **O historiador na reflexão didática.** História & Ensino, Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan./jun. 2013.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola:** como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação, 2, 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

_____. **O manual escolar: uma falsa evidência histórica**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.

CONTEL, Fabio Betioli. **As divisões regionais do IBGE no século XX (1942, 1970 e 1990)**. Terra Brasilis (Nova Série), 3, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/990>. Acesso em 08/11/2018.

CORREIO DA MANHÃ. Ano 10, nº 3419, Rio de Janeiro, Domingo, 27 nov. 1910, p. 1. **Terminou, definitivamente, a sublevação dos marujos** – O pavilhão encarnado desceu dos mastros dos possantes couraçados – O “Correio da Manhã” a bordo antes dos vasos de guerra serem restituídos ao governo. 1 fotografia. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&PagFis=3145. Acesso em: 09/01/2017.

_____. Ano 10, nº 3420, Rio de Janeiro, Segunda-feira, 28 nov. 1910, p. 1. **Ainda a sublevação da nossa maruja** – O dia de ontem, no mar e em terra – Ecos do movimento. Marinheiros do “Bahia”, entre os quaes o que serviu de “commandante, e que se vê na gravura com o binoculo na mão. 1 fotografia. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&PagFis=3156. Acesso em 09/01/2017.

_____. Ano 10, nº 3422, Rio de Janeiro, Quarta-feira, 30 nov. 1910, p. 1. **A sublevação da nossa maruja: Ecos do movimento** – Ruy Barbosa, no senado, combate o decreto de exclusão de marinheiros. Grupo de Marinheiros do “S. Paulo”, entre os quaes o comandante e imediato do couraçado. 1 fotografia. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&PagFis=3156. Acesso em: 11/01/2017.

COSTA, Eliene Benicio Amâncio. Projeto: **O Trânsito entre o Circo e o Teatro: a construção da dramaturgia do circo-teatro brasileiro** – uma análise dos autores, obras e gêneros dramáticos das peças encenadas em São Paulo, entre 1927 e 1967, presentes no Arquivo Miroel Silveira. Relatório Final/Pós-doutorado, Instituto de Artes, USP. Agosto 2010. Supervisor: Prof. Dr. Mário Bolognesi. Disponível em: <http://www.obcom.nap.usp.br/circo-teatro/docs/Tese-Eliene-Benicio.pdf>. Acesso em 12/02/2018.

DEBRET, Jean Baptiste, 1768-1848. **Voyage pittoresque et historique au Brésil**, Tome II (Volume 2) ou, Séjour d'un Artiste Français au Brésil, depuis 1816 jusqu'en 1831 inclusivement, époques de l'Avenement et de l'Abdication de S. M. D. Pedro 1er, fondateur de l'Empire brésilien. Paris: Firmin Didot Frères, 1835. “L'EXÉCUTION DE LA PUNITION DU FOUET” (A execução da punição de açoitamento). 2ª partie, Planche 45. Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin. Disponível em:

<https://digital.bbm.usp.br/view/?45000008516&bbm/3802#page/180/mode/1up>. Acesso em: 23/12/2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 de dezembro de 1948. UNIC Rio de Janeiro. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 19/11/2017.

DIAS, Jorge Antonio. **O movimento reivindicatório dos marinheiros de 1910 e os livros didáticos de história:** representações no ano do centenário - pós-Lei 10.639/03. XII Encontro da Associação Nacional de História: “Democracias e Ditaduras no Mundo Contemporâneo. Seção Mato Grosso do Sul, 13 a 16 de outubro de 2014 – UFMS/CPAQ – Aquidauana – MS.

ESPECIAL Globonews: Os 100 Revolta da Chibata (1). Produção de Cláudio Renato. Rio de Janeiro: TV Globo, 2010. Publicado pelo canal Globonews. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=87&v=SIUHntKUje8. Acesso em: 28/11/2018.

_____. (2) Produção de Cláudio Renato. Rio de Janeiro: TV Globo, 2010. Publicado pelo canal Globonews. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=whfzN465UPI>.

_____. (3) Produção de Cláudio Renato. Rio de Janeiro: TV Globo, 2010. Publicado pelo canal Globonews. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rH7a9WBS3LU>.

FERREIRA, Antonio Celso. **Sevcenko cria estudo seminal sobre motim.** In: Folha de São Paulo. São Paulo, 3 set. 2010. E6. Ilustrada Crítica, Ensaio. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0409201019.htm>. Acesso em: 20/12/2018.

FERREIRA, Tania Maria Tavares Bessone da Cruz. **A imprensa e o contexto da Revolta da Chibata:** história e historiografia. Antíteses, v. 3, n. esp. p. 11-23, dez. 2010. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 63 p. (Terceira carta “Do assassinato de Galdino de Jesus dos Santos – índio Pataxó”).

FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. **Temas transversais e ensino de história nos primeiros anos de escolarização.** XVII Encontro Nacional de Prática de Ensino (ENDIPE), 11 a 14 de novembro de 2014. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/530-TEMAS_TRANSVERSAIS_E_ENSINO_DE_HIST%C3%93RIA_NOS_PRIMEIROS_ANOS_DE_ESCOLARIZA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 29/08/2018.

FON-FON, ano 4, nº 49, Rio de Janeiro, 03 dez. 1910. **O marinheiro João Candido (á direita) lendo o *Diário Oficial* no qual vem impresso o decreto da amnistia, e o seu secretário.** 1 fotografia. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/fonfon/fonfon_1910/fonfon_1910_049.pdf. Acesso em: 10/01/2017.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História:** Experiências, reflexões e aprendizados. 8ª edição. Campinas: Papiros editora, 2009.

GALIAN, Cláudia Valentina Assunção. **Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil**. Cadernos de pesquisa, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul/set, 2014.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1989.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGÊNIO, Jonas Camargo. **Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas**. Revista História Hoje, v. 7, nº 13, p. 139-159 – 2018.

GINZBURG, Carlo. **O nome e o como troca desigual e mercado historiográfico**. In: GINZBURG, Carlo. A micro-história e outros ensaios. Tradução de António Narino. Lisboa: Difel, 1991.

GONÇALVES, Hebe Signorini. **Infância e violência no Brasil**. Nau editora: Rio de Janeiro, 2003.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. **O conceito de “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 33-54, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0329102.pdf>. Acesso em 12/12/2018.

HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções: 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GUEDES ET AL. **EXTRA conquista o Prêmio Esso com a capa ‘Do tronco ao poste’, sobre linchamento no Maranhão**. Rio de Janeiro, 19 out. 2015. 1 imagem de capa de jornal. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/extra-conquista-premio-esso-com-capa-do-tronco-ao-poste-sobre-linchamento-no-maranhao-17822026.html>. Acesso em: 02/12/2017.

HUNT, Lynn. **A invenção dos Direitos Humanos: uma história**. Cia das Letras: São Paulo, 2009.

JEHA, Silvana Cassab. **A galera heterogênea: naturalidade, trajetória e cultura dos recrutas e marinheiros da Armada Nacional e Imperial do Brasil, c.1822-c.1854**. Tese (Doutorado em História) – PUC-Rio de Janeiro, 2011. 242 p.

LAKATOS, E; MARCONI, M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, Carlos E. **Gazeta de Notícias**. FGV-CPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/gazeta-de-noticias>. Acesso: 02/12-2018.

LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em História**. In: BARCA, Isabel (Org.). Perspectivas em educação histórica, Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Pp. 13-27. 2001.

_____. **“Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”**: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. Educação histórica e museus. Minho/PT: centro de investigação em educação: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2003.

_____. **Em direção a um conceito de literacia histórica.** Número Especial Revista Educar, Curitiba, especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR.

_____. **Por que aprender história?** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. Editora UFPR.

LEONIDAS. **O Bombardeamento:** Efeitos de um boletim imprudente. 1 charge. O Malho, nº 429, 3 dez. 1910, p. 24. Disponível em: <http://omalho.casaruibarbosa.gov.br/revista.asp?rev=429&ano=1910>. Acesso em 02/12/2017

LOVE, Joseph L. **Aspectos internacionais da Revolta da Chibata.** Antíteses, v. 3, n. esp. p. 39-51, dez. 2010. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.

LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado.** Projeto História. São Paulo (17) nov. 1998. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11110/8154>. Acesso em 19/08/2016.

MAGALHÃES, Mário. Lula elogia marinheiro, e Marinha volta a criticar revolta liderada por ele. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 de nov. 2008. Foco. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2111200818.htm>. Acesso em 09/11/2018.

MANIFESTO dos Revoltosos, 22 de novembro de 1910. Grupo de Pesquisa Trabalho Escravo Contemporâneo. Disponível em: <http://www.gptec.cfch.ufrj.br/pdfs/chibata.pdf>. Acesso em: 11/10/2018.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Violência fundadora e violência reativa na cultura brasileira.** São Paulo em Perspectiva, 15(2) 2001.

MARTINS, Hélio Leôncio. **A criação de um mito.** Antíteses, v. 3, n. esp. p. 52 - 63, dez. 2010. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.

MEDINA, João Ignácio de. **Águas Revoltas:** um estudo comparativo entre a Revolta da Chibata de 1910 e o Movimento da Associação de Marinheiros e Fuzileiros Navais do Brasil (AMFNB) de 1964. 2008. Dissertação (Mestrado em História comparada) – Programa de Pós-Graduação em História comparada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano. **Didática da História, cognição histórica e educação histórica:** possibilidades para a formação do historiador. Revista de Teoria da História, ano 6, Número 12, Dez/2014, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MIRANDA, Humberto. **Conselho tutelar e escola:** (re)pensando os sentidos da proteção. In: CARMO, J. I. B; CHAVES, E. C; VILLACHAN-LYRA, P. Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Recife: MXM Gráfica & Editora, 2016.

_____. **Aulas de História e os direitos das crianças e dos adolescentes:** entre possibilidades e desafios. Revista História Hoje, v. 7, nº 13, p. 160-178 – 2018.

MIRANDA, Humberto; GUILLEN, Isabel. **Questões socialmente vivas.** Apresentação do dossiê. CLIO: Revista de Pesquisa Histórica – CLIO (Recife). ISSN: 2525-5649, n. 35, p. 1-6,

jan-jun, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/25053/20286>. Acesso em: 20 outubro 2017.

MOURA, F. P. **“Escola sem Partido”**: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de História. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História**: entre saberes e práticas. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. PUC: Rio de Janeiro, 2002.

_____. **A história ensinada**: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

_____. **Ensino de história e história da educação**: um diálogo necessário e profícuo. IN: MIGUEL, Maria Elizabeth B. M. & CORRÊA, Rosa Lídia T (oras). *A educação escolar em perspectiva*. Campinas: Autores Associados, 2005a, p. 253-266.

_____. **Entre o estranho e o familiar**: o uso de analogias no ensino de história. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 333-347, set./dez. 2005b. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n67/a06v2567.pdf>. Acesso em 27/08/2018.

MONTEIRO, Ana Maria F. da C; PENNA, Fernando A. **Ensino de História**: saberes em lugar de fronteira. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

MOREL, Edmar. **A revolta da Chibata**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MOREL, Marco. **João Cândido**: a luta pelos direitos humanos. Livro fotobiográfico. Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2008. v. 1.

MORGADO, Patrícia. **Práticas Pedagógicas e Saberes Docentes na Educação em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, 2001, p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/patriciaolimamorgadot04.rtf>>. Acesso em: 13 dezembro 2006.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático**: alguns temas de pesquisa. *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. **Marinheiros em revolta**: recrutamento e disciplina na Marinha de Guerra (1880-1910). Dissertação (Mestrado em História). Rio de Janeiro, 1997.

_____. **Do convés ao porto**: a experiência dos marinheiros e a revolta de 1910. Tese (Doutorado em História). Campinas, 2002.

_____. **Cidadania, cor e disciplina na revolta dos marinheiros de 1910**. Rio de Janeiro: Mauad X – FAPERJ, 2008.

_____. **Por tantos mares**: trajetória de pesquisa e reflexões na rota da Revolta da Chibata. *Antíteses*, v. 3, n. esp. p. 64-74, dez. 2010. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.

_____. **“Sou escravo de oficiais da Marinha”**: a grande revolta da marujada negra por direitos no período pós-abolição (Rio de Janeiro, 1880-1910). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 36, nº 72, 2016 http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472016v36n72_009.

NASCIMENTO, Carla da Silva. **A “Questão Militar”**: indisciplina e crise política em meio à crise hegemônica imperial (1868-1889). XIV Encontro Regional da ANPUH-Rio: Memória e Patrimônio. Rio de Janeiro, 19 a 23 de julho de 2010. UNIRIO.

NASCIMENTO, Luciana Marino do; SILVA, Francisco Bento da. **De protestos e levantes**: as Revoltas da Vacina e da Chibata na música popular. *Recorte*, ano 9, nº 2, 2012. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/620>. Acesso em: 09/11/2018.

NETO, José Alves de Freitas. **A transversalidade e a renovação no ensino de História**. In: _____; KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula. Conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto. 2005.

NOGUEIRA, Clara. **Revista Careta (1908-1922)**: símbolo da modernização da imprensa no século XX. *Miscelânea*, Assis, vol. 8, jul./dez. 2010, p. 60-80.

O “CORREIO da manhã” a bordo dos navios antes da maruja descer a bandeira encarnada. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ano 10, nº 3419, p. 2, 27 nov.1910. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_02&PagFis=1&Pesq=1910. Acesso em: 10/11/2018.

O FACTO do dia: João Cândido é, enfim, solto! **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, ano 27, nº 365, p. 1, 31 dez. 1912. 1 imagem de manchete de jornal.

O FIM da Rebelião: Amnistia aos insurretos. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, ano 36, nº 330, p. 1-3, 26 nov. 1910. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_04&PagFis=23568. Acesso em: 11/11/2018.

OLIVEIRA, Jocsã Carlos Leite de. **Avaliação dos resultados do pacto pela vida e a dinâmica dos homicídios nos municípios de Pernambuco**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 107 f.

OLIVEIRA, Marcelo. **Bernardo Uglione Boldrini – Ele só queria amor**. 27 set. 2014. 1 cartaz. Agência RBS. Disponível em: <http://elesoqueriamor.blogspot.com/2014/09/>. Acesso em 05/01/2017.

OLIVEIRA, Margarida. M. Dias de. **O direito ao passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Tese (Doutorado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003, 325 f.

OLIVEIRA, Margarida M. Dias de; FREITAS, Itamar. **Formação do profissional de história na contemporaneidade**. *Mouseion*, Canoas, nº 19, dez. 2014.

_____. **Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938-2012)**. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol. 6, n. 3, dez., 2013.

O MALHO, nº 429, 3 dez. 1910, p. 40. **Victimas da Revolta**. 1910. 2 fotografias. Disponível em: <http://omalho.casaruibarbosa.gov.br/revista.asp?rev=429&ano=1910>. Acesso em 03/12/2017.

PANIKKAR, Raymundo. **Seria a noção de Direitos Humanos Ocidental?** In: BALDI, César Augusto (org.). Direitos humanos na sociedade cosmopolita. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

PANORAMA da distorção idade-série no Brasil. UNICEF, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/panorama_distorcao_idadeserie_brasil.pdf. Acesso em 02/12/2018.

PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila. **História: vontade de saber**. 3ª edição, São Paulo: FTD, 2015.

PELO fim dos castigos corporais e do tratamento cruel ou degradante: Manual de sensibilização para conselheiros tutelares, conselheiros de direitos e profissionais do sistema de garantia de direitos. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2013.

PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de história: operação historiográfica escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PEQUENO, Marconi. **Violência e direitos humanos**. Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 28, n. 43, p. 135-146, jan./abr. 2016.

PEREIRA, Nilton Mullet. **Ensino de História, dever de memória e os temas sensíveis**. II Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos. 22, 23,24 de maio de 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis**. Revista História Hoje, v. 7, nº 13, p. 14-33 – 2018.

PERNAMBUCO. **Pacto pela Vida: Plano Estadual de Segurança Pública**, 2007. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/comissoes/documentos/SSCEPI/DOC%20VCM%20034%20Anexo%2004.pdf>. Acesso em: 04/10/2017.

PETROBRAS. Diário do Pré-Sal, São Paulo, 07 maio de 2010. **Cerimônia de Lançamento de Batismo do 1º Navio do Promef, batizado de “João Cândido”**. 1 fotografia. Disponível em: <https://diariodopresal.wordpress.com/2010/05/08/joao-candido-petroleo-racismo-e-emprego-por-beto-almeida/>. Acesso em: 07/01/2017.

PINA, Max Lanio Martins. **A Educação História como linha de investigação inovadora para o ensino de História**. Revista Eletrônica História em Reflexão: Vol. 10 n. 19 – UFGD – Dourados, jan/jun – 2016.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. In: Estudos Históricas. Rio de Janeiro: FGV, v. 2, nº3, 1989.

_____. **Memória e identidade social.** In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro: FGV, v. 5, nº 10, 1992, p. 200-212.

R. Notas de um Fluminense. **A Ilustração Brasileira**, Rio de Janeiro, 1 de dezembro de 1910. Anno 2, nº 37, p. 176-178. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=107468&pagfis=21773>. Acesso em: 12/11/2018.

_____. **Notas de um fluminense.** A Ilustração Brasileira, Rio de Janeiro, 2º ano, nº 37, p. 176, 1/dez. 1910. 1 imagem de um texto de um artigo de revista ilustrada. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=107468&PagFis=1457>. Acesso em: 12/11/2018.

_____. **Os chefes da Esquadra Sublevada.** A Ilustração Brasileira, Rio de Janeiro, 1/dezembro/1910, 2º ano, nº 37, p. 176-178. 5 fotografias. Biblioteca Nacional Digital Brasil. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=107468&PagFis=1423>. Acesso em: 12/11/2018.

REVOLTA a bordo: insubordinação de marinheiros. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, ano 36, nº 327, p. 1-2, 23 nov. 1910. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_04&PagFis=23568. Acesso em: 15/11/2018.

ROIZ, Diogo da Silva. **A função das teorias na escrita da história.** Revista de História 161 (2º semestre de 2009), p. 385-390.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: Teoria da História, os fundamentos da Ciência Histórica.** Brasília: Editora da UnB, 2001.

_____. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** Práxis Educativa, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006.

SADDI, Rafael. **Educação histórica como meta-hermenêutica.** In: BARCA, Isabel (org.) Educação e consciência histórica na era da globalização. Braga. Portugal: Universidade do Minho, 2011.

_____. **O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada.** Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, July-Dec., 2012.

_____. **Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil.** OPSIS, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147 - jul./dez. 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/11071/1/DID%C3%81TICA%20DA%20HIST%C3%93RIA%20NA%20ALEMANHA%20E%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 15/05/2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os direitos humanos na pós-modernidade.** Coimbra, Oficina do CES – Centro de Estudos Sociais, junho de 1989.

_____. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos.** Revista Crítica de Ciências Sociais. 48 (1997) 11-32.

SANTOS, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos. Antíteses. **O conceito de passado e sua significância histórica para professores de história e os livros didáticos recebidos no PNLEM**, v. 5, n. 10, p. 761-782, jul./dez. 2012.

SANTOS, Wagner Luiz Bueno dos. **“Desde a tenra idade”**: ao serviço da Armada Imperial: o recrutamento de crianças e jovens para as Companhias de Aprendizizes-Marinheiros nas províncias de Santa Catarina e Pernambuco (1857-1865). XXIX Simpósio de História Nacional – Contra os preconceitos: História e Democracia. 24 a 28 de julho de 2017, Universidade de Brasília.

SCHEIBE, Leda. **A formação pedagógica do professor licenciado**: contexto histórico. Perspectiva, Florianópolis, v. 1, n.1, p. 31-45, ago./dez. 1983. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8316/7647>.

SCHMIDT, M. A. **História com Pedagogia**: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, n° 48, p.189-211, ago-jul, 2004.

_____. **Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras**. História Revista, v. 14, n. 1, p. 203-213, 2009.

_____. **História do ensino de História no Brasil**: uma proposta de periodização. Revista Histórica da Educação. Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/agosto, 2012.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl. **A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto**: desafios para o ensino da história do tempo presente. Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 744-772, maio-ago. 2016.

UMA revolta de marinheiros da esquadra (Telegramma intimativo). **O Paiz**, Rio de Janeiro, ano 27, n° 9545, 23 nov. 1910, p. 1. [Telegrama enviado pelos marinheiros ao Presidente Hermes da Fonseca]. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_04&PagFis=3849. Acesso em: 08/11/2018.

VELLOSO, Luciana. **Uma análise dos Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Fundamental**: propostas e possibilidades. Dia-Logos, Rio de Janeiro/RJ, n. 6, outubro de 2012. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/dia-logos/article/viewFile/23356/16642>. Acesso em: 30/09/2018.

VIDIPÓ, George. **Jornais neutros do Rio de Janeiro no século XIX**. ALCAR SUDESTE 2018: V Encontro Sudeste da História da Mídia, 2018; ASPERTI, Clara Miguel. A vida carioca nos jornais: Gazeta de notícias e a defesa da crônica. Contemporânea, n° 7, 2006.2.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZAMBONI, Ernesta. **Que história é essa? Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de história**. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 1991.