

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**ÁGATHA CRISTINA DE OLIVEIRA MATOS**

**DE TUBAL VILELA PARA ISMENE MENDES: O EXERCÍCIO DE DESVELAR  
MEMÓRIAS SILENCIADAS COMO UM DESAFIO ÉTICO, ESTÉTICO E  
POLÍTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

**UBERLÂNDIA**

**2020**

ÁGATHA CRISTINA DE OLIVEIRA MATOS

**DE TUBAL VILELA PARA ISMENE MENDES: O EXERCÍCIO DE DESVELAR  
MEMÓRIAS SILENCIADAS COMO UM DESAFIO ÉTICO, ESTÉTICO E  
POLÍTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de bacharelado e licenciatura em História.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nara Rúbia de Carvalho Cunha

UBERLÂNDIA

2020

ÁGATHA CRISTINA DE OLIVEIRA MATOS

**DE TUBAL VILELA PARA ISMENE MENDES: O EXERCÍCIO DE DESVELAR  
MEMÓRIAS SILENCIADAS COMO UM DESAFIO ÉTICO, ESTÉTICO E  
POLÍTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Monografia de conclusão de curso apresentada  
ao Instituto de História da Universidade  
Federal de Uberlândia, como requisito parcial  
à obtenção do título de Historiadora pela banca  
examinadora formada por:

Uberlândia, 14 de setembro de 2020.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nara Rúbia de Carvalho Cunha, UFU/MG

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iara Toscano Correia UFU/MG

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Andréa Angelotti Carmo, UFU/MG

A todas as mulheres que foram vítimas de feminicídio.

A todas aquelas que estão vivas, que possamos lembrar as memórias e histórias das que se foram.

Suas vidas não serão esquecidas!

## AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, em especial, à minha avó Tereza Jesuino de Oliveira e ao meu falecido avó Valdivino Marcelino de Oliveira, saudades eternas. Agradeço por cuidarem de mim com tanto amor e dedicação e por me incentivarem em meus estudos.

Agradeço às minhas amigas de curso Ariele Lopes Giroldo, Beatriz Martins de Oliveira e Elisa Faria Oliveira por caminharem comigo nesta jornada da graduação, tornando-a menos árdua.

Agradeço pela oportunidade que a professora Aléxia Pádua Franco me ofereceu de participar de seu projeto de pesquisa, pois, por meio dele, pude construir a temática da minha monografia. Agradeço também por suas orientações iniciais em Monografia I e II.

À minha orientadora em Monografia III, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nara Rúbia de Carvalho, obrigada pelos seus ensinamentos e orientações, que possibilitaram o desenvolvimento da escrita deste trabalho.

Às professoras e pesquisadoras Iara Toscano Correia e Maria Andréa Angelotti Carmo, duas mulheres que muito admiro enquanto pesquisadora e futura professora: obrigada por aceitarem participar da banca examinadora desta pesquisa.

A todas as mulheres que se envolveram com esta pesquisa e me auxiliaram a realizá-la: as manifestantes entrevistadas do 8 de março de 2017 e a professora de História da ESEBA. Sem vocês não seria possível a existência deste trabalho.

**[...] não existem, nas vozes que escutamos,  
ecos de vozes que emudeceram?**

(BENJAMIN, 1987, p. 223)

## RESUMO

O presente trabalho possui como tema a alteração do nome da praça de Tubal Vilela para Ismene Mendes, movimento iniciado em manifestação ocorrida em 8 de março de 2017. O objeto de análise são memórias que envolvem o local e, sobretudo, o que foi problematizado pelas mulheres que organizaram a manifestação: os efeitos de sentido da promoção de lembranças e esquecimentos sobre a história de Uberlândia, tendo a praça como mote. Meu objetivo ao trabalhar com esta temática é compreender como o trabalho com as memórias locais no Ensino de História pode contribuir para uma História plural, que se preocupe em voltar sua atenção para aqueles que foram esquecidos na História e que tiveram seu cotidiano, suas lutas e resistências silenciados. Defendendo a temática como um tema sensível, busco contribuir com reflexões sobre um Ensino de História que auxilie no estabelecimento de correspondências com outros espaços, tempos e sujeitos e que promova uma formação ética, estética e política sensível ao apelo dos silenciados.

**Palavras-chave:** Praça Tubal Vilela. Ismene Mendes. Rosalina Buccironi. Memórias. Ensino de História.

## ABSTRACT

The present paper has its theme the change of the square's name from Tubal Vilela to Ismene Mendes. A movement initiated in a demonstration that took place on March 8, 2017. The object of analysis is the memories involving the place and, above all, what was problematized by the women who organized the demonstration: the meaning effects of promoting memories and forgetfulness on the History of Uberlândia, with the square as the motto. The objective of working with this theme is to understand how working with local memories in History Teaching can contribute to a plural History, which is concerned with turning its attention to those who were forgotten in History and who had their daily lives, struggles, and resistances silenced. Defending the theme as a sensitive one and seeking to contribute with reflections on a History Teaching that helps establish correspondences with other spaces, times, subjects, and that promotes an ethical, aesthetic, and political formation sensitive to call of the silenced.

**Keywords:** Tubal Vilela Square. Ismene Mendes. Rosalina Buccironi. Memories. History Teaching.



## LISTA DE SIGLAS

ADUFU	Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDHIS	Centro de Documentação e Pesquisa em História
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNRC	Centro Nacional de Referência Cultural
COMPHAC	Conselho Municipal de Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Cultural
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
ESEBA/UFU	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
IEPHA	Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MEC	Ministério da Educação
NUHCIS	Núcleo de Pesquisa e Documentação em História e Ciências Sociais
OSP	Organização Social e Política Brasileira
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UNDIME	União de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Figura 1 - Passeata realizada na manifestação do dia da mulher em 2017	14
Figura 2 - Homenagem feita às mulheres vítimas de feminicídio em Uberlândia e região	14
Figura 3 - Monumento em homenagem ao antigo presidente Juscelino Kubitschek	23
Figura 4 - Monumento em homenagem ao antigo prefeito de Uberlândia, Tubal Vilela	23
Figura 5 - Monumento em homenagem a Grande Otelo, artista nascido em Uberlândia	24
Figura 6 - Manifestação contra o aumento do preço da gasolina	26
Figura 7 - Momento do “rebatismo” da Praça Tubal Vilela para Ismene Mendes	33
Figura 8 - Lembrar é resistir	70

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO 1 - A PRAÇA TUBAL VILELA E O PROCESSO DE ALTERAÇÃO DE SEU NOME PARA ISMENE MENDES .....</b>	<b>21</b>
2.1	Praça Tubal Vilela: lugar de múltiplos significados e memórias.....	27
2.2	De Tubal Vilela para Ismene Mendes .....	31
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO 2 - REFLETINDO SOBRE MEMÓRIAS: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A ABORDAGEM DO 8 DE MARÇO DE 2017.....</b>	<b>38</b>
3.1	As memórias a partir das sensibilidades modernas.....	38
3.2	Walter Benjamin: a rememoração como meio para escovar a História a contrapelo .....	45
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO 3 - ENSINO DE HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO COM MEMÓRIA</b>	<b>51</b>
4.1	Os currículos educacionais.....	54
4.2	PCNs e BNCC: orientações oficiais para estudo de memória e História local após a reabertura política.....	57
4.3	Problemáticas sobre memória e história local nos Currículos de História.....	65
<b>5</b>	<b>CAPÍTULO 4 - DE TUBAL VILELA PARA ISMENE MENDES: OS DESAFIOS DE DESVELAR TRAMAS DE MEMÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>68</b>
5.1	Uma breve trajetória do feminismo: as mulheres na sociedade e no Ensino de História.....	71
5.2	Ensino de História e os Temas Sensíveis: a mudança do nome da praça como um tema sensível.....	79
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>85</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>89</b>
	<b>ANEXO A - RECOMENDAÇÃO DE ALTERAÇÃO DO NOME DA PRAÇA .....</b>	<b>96</b>

# 1 INTRODUÇÃO

*Para além dos relatos oficiais, coexistem, na memória coletiva, memórias de mulheres e homens trabalhadores, militantes, estudantes, sem terra, migrantes, mesmo que, às vezes, elas encontram-se na condição de memórias subterrâneas, que, em silêncio, continuam o trabalho de subversão da memória 'oficial' [...]*  
(GIL, 2019, p. 157)

Esse fragmento com o qual abro a introdução da minha pesquisa nos faz refletir sobre vozes presentes na história e na memória: quais são as memórias, que durante muito tempo, a historiografia significou e quais as que ela silenciou. Por meio da citação de Gil (2019) podemos perceber que há a História Oficial caracterizada pelas memórias de camadas sócio-político-econômico-culturais dominantes, que têm seus feitos e nomes lembrados e perpetuados em nossa sociedade. Contudo, quando buscamos compreender não apenas os grandes eventos da história da humanidade, mas os que foram escondidos e excluídos, percebemos que ali estão presentes muitas vozes. Vozes pertencentes a sujeitos que sempre estiveram participando da construção histórica, mas que foram silenciadas.

O presente trabalho, em seu decorrer, trata dessa multiplicidade de vozes que compõem a memória e a história, que resultam na minha compreensão de mundo e na minha existência quer seja como ser humano social, cidadã, pesquisadora ou futura docente. Nesse sentido, cabe, aqui, fazer um resumo da minha trajetória acadêmica, pois, ao longo dela, fui tendo experiências e adquirindo conhecimentos que me despertaram o interesse para escrever esta monografia.

Quando estava no segundo semestre do curso de História na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2016, foi ministrada uma disciplina intitulada História Regional e Local: metodologia e ensino<sup>1</sup>. Essa disciplina tinha como objetivo discutir um arcabouço teórico metodológico e conceitual para a compreensão do que se define como História Local. A História Local diz respeito ao estudo do espaço no qual estamos inseridos, mas, além disso, ela possibilita uma quebra de paradigma. Estamos acostumados a refletir sobre a História da humanidade a partir de um ponto de vista europeu. Sendo assim, o trabalho com essa temática permite, segundo Costa (2019), discutir sobre histórias e memórias em espaços e com sujeitos

---

<sup>1</sup> Disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Paulo Roberto de Almeida, já aposentado pela UFU, que tem experiência nos seguintes temas: memória, movimentos sociais, memória de trabalhadores, cultura e trabalho, cultura e história. A disciplina em questão, cujo código era GHI006, foi ministrada no segundo semestre de 2016 com carga horária de 60 horas.

que, pela História ocidental europeia com a qual estamos habituados, não seriam considerados como objetos de estudo.

Fazer/ensinar/estudar história local pressupõe toma-la como objeto do conhecimento [...] ou como lugar de onde partem os conhecimentos [...]. Assim é que uma primeira discussão que ela permite fazer é sobre a ‘presença de história’ em espaços [...] ou a partir de sujeitos que, no senso comum, não seria cogitada. (COSTA, 2019, p. 132)

Por possibilitar a inserção de personagens desconsiderados ou marginalizados, a História Local é importante para ser trabalhada em sala de aula, mas não apenas por esse motivo. Guimarães (2012), ao discorrer sobre a História Local, aponta características como: a articulação entre tempo passado e presente, dimensão local e global, além do auxílio na construção de identidades plurais e memórias individuais e coletivas.

Assim, pude compreender a relevância de estudar sobre determinado lugar a partir de outras histórias e memórias – não apenas aquelas pertencentes à classe dominante, mas também aos sujeitos comuns ou silenciados (trabalhadores, moradores de rua, mulheres, etc.). Foi então que comecei a me interessar mais pela história da minha cidade, após anos morando em Uberlândia-MG.

No início do ano de 2017, encontrei uma professora do primeiro período, Aléxia Pádua Franco<sup>2</sup>, que me propôs trabalhar com o seu projeto de pesquisa intitulado *Formação histórica e educação patrimonial em espaços educativos escolares e não escolares: tecnologias de informação, memória e História em diálogo*<sup>3</sup>. Esse projeto possibilitou que eu realizasse duas pesquisas como bolsista de Iniciação Científica. A primeira foi intitulada *Lugares de memória e Tecnologias de Comunicação e Informação: preservação e compartilhamento de múltiplas memórias*<sup>4</sup>. A segunda foi nomeada *Da Praça Tubal Vilela para a Praça Ismene Mendes: memórias preservadas e compartilhadas por meio de códigos QR*<sup>5</sup>.

Esse projeto coordenado pela professora tinha como temática a relação entre Tecnologias de Informação e Comunicação, memória, História, saber histórico escolar e educação patrimonial. No caso das minhas pesquisas originadas desse projeto, o objetivo foi coletar, produzir e divulgar memórias sobre o movimento que reivindicou a troca do nome da

<sup>2</sup> Professora da Faculdade da Educação (FACED) pela Universidade Federal de Uberlândia. Foi minha professora de Política e Gestão da Educação no primeiro período. Orientadora das duas pesquisas de Iniciação Científica mencionadas e de Monografia I e II.

<sup>3</sup> Pesquisa coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aléxia de Pádua Franco, financiada pela FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais –. Processo: APQ – 01343-17.

<sup>4</sup> Bolsa com duração no período de agosto de 2017 a agosto de 2018, financiada pela FAPEMIG.

<sup>5</sup> Bolsa com duração no período de agosto de 2018 a agosto de 2019, financiada pela CNPq.

Praça Tubal Vilela para Ismene Mendes. Nesses trabalhos, procurei abordar o quanto é importante ouvir as vozes e as memórias dos sujeitos que foram excluídos da História Oficial – aquela que atende aos interesses dominantes – valorizando-os como agentes do processo histórico do local onde vivem.

No ano de 2017, ocorreu um ato significativo envolvendo a alteração do nome da Praça Tubal Vilela, em 8 de março, Dia Internacional da Mulher. Algumas mulheres, associadas a um grupo feminista ligado à ADUFU – Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia –, trocaram, simbolicamente, o nome da Praça Tubal Vilela para Ismene Mendes. Essa manifestação teve como pauta principal o fim da violência contra a mulher. No desenvolvimento da pesquisa de Iniciação Científica, realizei entrevistas com participantes do evento e pude entender que a manifestação foi dividida em alguns momentos. Houve uma passeata, um momento dedicado ao esclarecimento sobre o motivo da troca do nome e uma discussão sobre a história oculta de Tubal Vilela. Depois, foi feita uma homenagem a algumas vítimas de feminicídio em Uberlândia e região e, na sequência, houve a troca simbólica do nome da praça, como podemos observar nas imagens<sup>6</sup> abaixo:

---

<sup>6</sup> Imagens disponibilizadas a mim por Letícia França durante a minha pesquisa como bolsista de Iniciação científica que durou no período de agosto de 2017 a agosto de 2019, trabalhos intitulados *Da Praça Tubal Vilela para a Praça Ismene Mendes: memórias preservadas e compartilhadas por meio de códigos QR* e *Da Praça Tubal Vilela para a Praça Ismene Mendes: memórias preservadas e compartilhadas por meio de códigos QR*, financiados pela FAPEMIG e CNPQ. Pesquisa que se originou de um projeto maior nomeado *Formação histórica e educação patrimonial em espaços educativos escolares e não escolares: tecnologias de informação, memória e História em diálogo*, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alécia de Pádua Franco, financiado pela FAPEMIG. Processo: APQ – 01343-17.

Figura 1 - Passeata realizada na manifestação do dia da mulher em 2017.



Fonte: Foto tirada por Letícia França.

Figura 2 - Homenagem feita às mulheres vítimas de feminicídio em Uberlândia e região.



Fonte: Foto tirada por Letícia França.

Diante disso, em conversa com a professora Aléxia, decidimos abordar o acontecido em minha pesquisa de Iniciação Científica, trazendo os seguintes questionamentos: por que alteraram o nome? Quem foi o responsável por essa alteração? Como foi sua repercussão na cidade? Devido ao meu interesse sobre o feminismo e a história das mulheres – que sempre tive, desde o Ensino Médio –, aceitei a proposta e dediquei dois anos da minha graduação a entender esse processo, as memórias e impressões das manifestantes. Essas que se empenharam em realizar algo simbólico que se tornou um projeto oficial – como o leitor verá adiante.

Para realizar esse objetivo, trabalhei com a metodologia da pesquisa História Oral (THOMPSON, 1992; MATOS; SENNA, 2011). Realizei entrevistas com transeuntes, manifestantes e uma professora de Educação Básica. Em um primeiro momento, busquei compreender a relação das mulheres entrevistadas com a praça, qual o contato e as memórias que elas associam ao lugar. Depois, foi o momento de compreender a visão e a opinião delas sobre o ato. Ainda em Monografia I e II, elaborei atividades didático-pedagógicas junto a uma das turmas do quinto ano, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, sob a supervisão da docente Fernanda Cássia dos Santos, que me concedeu uma entrevista. Na ação junto à escola, meu objetivo era pesquisar a importância de se abordar assuntos locais no ambiente escolar e como as Tecnologias de Comunicação e Informação podem potencializar a abordagem do tema no Ensino de História, sobretudo, o evento ocorrido na praça.

No segundo semestre de 2019, fiz matrícula na disciplina GHI070: História, Memória e Narrativas Orais, oferecida, inicialmente, pela professora Jacy Alves de Seixas, que foi substituída pela docente Nara Rúbia de Carvalho Cunha, após sua aposentaria, em agosto. No decorrer da disciplina, tive contato com diversos conceitos e concepções sobre memória, na visão de diferentes autores, como Pierre Nora e sua análise sobre os lugares de memória, Maurice Halbwachs e a definição de memória coletiva e aquele com quem mais me identifiquei, Walter Benjamin. Sobre o autor, realizei um seminário no qual trabalhei com a obra *Infância em Berlim por volta de 1900*, publicado em 1938, e tive contato com diversas monografias que tratavam sobre alguns temas. Entre os assuntos, destacam-se a memória involuntária, a relação entre passado e presente existente na memória e, o que mais me sensibilizou, o apreço dado aos oprimidos e marginalizados da História. Ao longo da disciplina, meu desejo de estudar as memórias e sensibilidades foi, gradualmente, se consolidando mais do que meu interesse pelas Novas Tecnologias de Comunicação e Informação. Dessa forma, optei por trocar de orientação no restante de tempo que tinha para



concluir minha monografia. Conversei com as professoras Aléxia e Nara Rúbia pedindo a alteração de orientação, que foi feita em comum acordo e seguindo uma conduta ética.

O primeiro passo foi ler aquilo que eu já havia produzido de material, fontes, artigos e relatórios. A partir da leitura, a professora Nara Rúbia sugeriu que eu escolhesse um ponto do qual eu não gostaria de abrir mão no meu trabalho e um do qual eu poderia me desapegar. Dessa forma, escolhi ficar com as discussões sobre as memórias que envolvem a praça e a alteração de seu nome e abri mão das análises a respeito das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Outra sugestão feita foi não continuar, naquele momento, com a análise do material didático produzido por meio do trabalho realizado na Escola da Educação Básica da UFU (ESEBA/UFU), pois isso implicaria que eu o desdobrasse mais, o que significaria voltar à escola. Contudo, eu não dispunha de tempo para realizar tal tarefa, pois pretendia defender a monografia no final do primeiro semestre de 2020 – o que não foi possível devido à pandemia do Covid-19, que enfrentamos desde março do mesmo ano.

Escrevi o que seria o primeiro capítulo da minha monografia a partir de um relatório final de Iniciação Científica, escrito em julho de 2019, sob orientação da professora Aléxia Pádua Franco. Após ler o texto, a professora Nara Rúbia e eu redefinimos a abordagem do tema no que tange ao Ensino de História, dando ênfase às discussões que mais me mobilizavam: a problemática da memória local sobre a Praça Tubal Vilela na interface com a luta das mulheres. Ao invés de investir na reflexão sobre a potencialidade das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – para preservação e circulação de memórias silenciadas, passei a problematizar os possíveis desdobramentos dessa manifestação na produção de conhecimentos histórico-educacionais, tendo em vista desafios com os quais o Ensino de História tem lidado nos últimos anos, especialmente na relação com as memórias. Assim, reelaboramos o roteiro de escrita do texto e incluímos outros autores entre as referências.

O presente trabalho tem como tema a alteração do nome da Praça de Tubal Vilela para Ismene Mendes, movimento iniciado em manifestação ocorrida em 8 de março de 2017. O objeto de análise são memórias que envolvem o local e, sobretudo, o que foi problematizado pelas mulheres que organizaram a manifestação: os efeitos de sentido da promoção de lembranças e esquecimentos sobre a história de Uberlândia, tendo a praça como mote. Meu objetivo ao trabalhar com esta temática é compreender como o trabalho com as memórias locais no Ensino de História pode contribuir para uma História plural. Isto é, uma narrativa histórica que não se atenha apenas aos acontecimentos legitimados pelo Estado, mas também aos eventos protagonizados pelos sujeitos marginalizados pela história dos vencedores: nesse caso, as mulheres. O que pretendo neste trabalho é levantar uma reflexão sobre a importância

de voltar o nosso olhar, enquanto historiadores (as) e professores (as), para aqueles que foram esquecidos na História, que tiveram seu cotidiano, suas lutas e resistências silenciados. A partir disso, busco mostrar o quanto o Ensino de História tem um papel fundamental para reeducar as sensibilidades e promover uma educação que valorize as múltiplas memórias e histórias existentes. Como as das manifestantes do 8 de março que reescreveram, por meio daquele ato, a história da principal praça de Uberlândia.

Para conseguir atingir esse objetivo, a problemática construída envolve pensar os desafios, os limites e as possibilidades que o Ensino de História enfrenta ao lidar com esse tema, que reflete sobre o lugar da mulher na sociedade, na História e na memória. A partir disso, foram levantadas algumas questões centrais que vão nortear a escrita desta pesquisa: quais são os sentidos e significados atribuídos à praça no cotidiano dos moradores? Como esses sentidos se relacionam com outras elaborações que envolvem a construção histórico-social dessa praça como um bem cultural do patrimônio uberlandense? Desde o momento em que seu nome é questionado, quais sentidos são questionados? Como isso mobiliza a produção de conhecimentos histórico-educacionais sobre a história local, na interface com uma história mais ampla? Como lidar com temas sensíveis, que envolvam injustiças sociais, em sala de aula? Como, a partir desses temas, promover uma educação das sensibilidades que valorize múltiplos sujeitos históricos e suas memórias?

Para nos ajudar a responder essas questões, um importante autor de referência deste trabalho é o filósofo e ensaísta alemão Walter Benjamin. Em suas teses, intituladas *Sobre o conceito de História*, publicadas em 1940, é evidente a crítica que o autor faz a uma História cronológica e linear – ele critica tanto o historicismo quanto a história progressista –, que se atente a um tempo vazio, ou seja, retrata o passado tal qual ele ocorreu e não o relaciona com o tempo presente. Essa História acaba por se ater somente às memórias dos “vencedores”, como ele chama. Os vencedores são os sujeitos que pertencem às elites econômicas, sociais, políticas ou culturais que, inclusive, têm, frequentemente, seus nomes homenageados em monumentos: um exemplo é a praça aqui estudada. Segundo o autor, “todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais” (BENJAMIN, 1987, p.225).

Criticando essa História dos vencedores, que busca homenagear seus feitos e acontecimentos e que seleciona alguns sujeitos enquanto outros são excluídos, Benjamin propõe que o historiador e pesquisador – e aqui incluo também os profissionais da educação – tenham como função “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1987, p.225). Isto é, que

possamos nos voltar para os marginalizados pela sociedade e pela narrativa histórica, ouvir suas vozes e estudar o seu cotidiano e suas participações na História.

A metodologia escolhida para fundamentar esta pesquisa é pautada na escuta de uma multiplicidade de vozes por meio da História Oral, conforme defendido por Paul Thompson (1992; 2002). Segundo o autor, a História Oral é construída em torno de pessoas, suas lembranças e experiências: “[...] entendo por ‘história oral’ a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências” (THOMPSON, 2002, p. 9). Dessa forma, escutar as vozes dessas pessoas possibilita o contato com outras histórias, memórias e sujeitos que foram marginalizados pela historiografia e pela sociedade: “a história oral é uma história construída em torno de pessoas. [...] Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo” (THOMPSON, 1992, p.44).

A produção das fontes orais se deu no bojo do projeto desenvolvido em monografia I e II. Trabalhamos com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que se garantia o anonimato das pessoas entrevistadas, para assegurar a privacidade de identidade e evitar possíveis exposições do(a) participante. As entrevistas seguiram roteiros produzidos em formato de questionários específicos para cada grupo de entrevistados(as): para os transeuntes, o objetivo era compreender o que a praça significava para aqueles determinados sujeitos; para as manifestantes, a minha preocupação foi entender como elas perceberam o ato do qual foram protagonistas; e para a professora da ESEBA, tive como objetivo compreender suas percepções sobre as relações, os desafios e as potencialidades das memórias e histórias locais para o Ensino de História.

A opção pelas entrevistas com transeuntes, manifestantes e uma professora da Educação Básica corresponde ao movimento de leitura a contrapelo dos sentidos atribuídos à Praça Tubal Vilela. Em monografia III, na fase de redação desta monografia, as vozes dos entrevistados foram lidas na relação com outras vozes que por elas eram tensionadas. As vozes dos transeuntes e das manifestantes criavam hiatos entre a imagem oficial da Praça Tubal Vilela, reforçada por seu tombamento como patrimônio cultural de Uberlândia, que colabora para instituir uma determinada memória social sobre esse lugar e as figuras a ele relacionadas, especialmente Tubal Vilela. A voz da professora, entre aproximações e afastamentos, impõe questionamentos aos currículos oficiais de História adotados como parâmetros para o conhecimento histórico no ambiente escolar (a BNCC e, ainda, os PCNs, haja vista se tratar de um momento de transição entre currículos). Por fim, compreendendo que as vozes do passado (muitas delas silenciadas) continuam a ecoar e buscar ouvidos no

presente, coloco-me na condição de ouvinte que busca captar encontros e pensar caminhos de diálogo entre sujeitos e(m) temporalidades diversas.

O presente trabalho se estrutura em quatro capítulos. O primeiro tem como objetivo apresentar o objeto do trabalho: a alteração do nome da Praça Tubal Vilela para Ismene Mendes. Traço uma breve trajetória da praça e suas diversas alterações de nomenclatura, tendo como base o estudo de Reducino (2003) sobre a história do local. Faço um breve panorama do processo de preservação dos patrimônios em um contexto mundial e nacional. Para realizar tal tarefa, dialogo com autores que buscam, em suas obras, conceituar e caracterizar Patrimônio Histórico, como Rizzoto (2008), Almeida (2008) e Lima (2007). Além disso, por meio da História Oral, são apresentadas as entrevistas feitas com alguns moradores de Uberlândia de modo a entender quais são os sentidos e significados que a praça possui no cotidiano dessas pessoas. Por fim, para melhor compreendermos a alteração do nome do lugar estudado, ouvimos as vozes de mulheres que participaram da manifestação, buscando entender qual foi a importância desse evento para essas mulheres.

No segundo capítulo, trago uma reflexão sobre as perspectivas metodológicas que norteiam minha abordagem ao 8 de março de 2017. Levanto, assim, uma discussão sobre a relação entre história e memória na modernidade, utilizando as considerações de Seixas (2001) e Gagnebin (2006). É nesse capítulo que apresento o principal referencial do meu trabalho, o filósofo e ensaísta Walter Benjamin e sua obra *Infância em Berlim por volta de 1900* (1938). Através de duas mônadas presentes na obra – *O corcundinha* e *Armários* – defendo a importância de nos atentarmos às memórias esquecidas e marginalizadas da História.

O terceiro capítulo foi destinado para a análise dos currículos educacionais nacionais da área da História, os PCNs e a BNCC. O primeiro movimento necessário a se fazer, antes de desdobrar esses documentos, foi traçar uma trajetória da construção histórica do Ensino de História no Brasil. Para isso, utilizo, como referência bibliográfica, Circe Bittencourt (2008), que apresenta a trajetória do Ensino de História no Brasil desde o século XIX até as reformas curriculares dos anos finais do XX. Posteriormente, por meio das análises dos documentos educacionais, busco identificar como as memórias e histórias locais são tratadas no Ensino Fundamental. Feito isso, levanto algumas problemáticas referentes ao uso dessas temáticas no âmbito escolar e, para agregar à discussão, trouxe falas importantes da professora de História da ESEBA.

O quarto e último capítulo é dedicado para refletir as memórias que envolvem Rosalina Buccironi e Ismene Mendes, como um exercício de desvelar a construção de

memórias como um desafio ético, estético e político para o Ensino de História. Para realizar tal tarefa, inseri a luta presente no 8 de março de 2017 em um contexto de resistência feminina mais ampla. Apresento uma breve trajetória do feminismo – tendo como base bibliográfica Alves e Pitanguy (1985) –, de modo a entendermos mais sobre os anseios desse movimento, visto que as manifestantes que realizaram o ato compartilham dos seus ideais. Também analisei como o trabalho com a questão da mulher aparece nos currículos educacionais. Por fim, defendendo meu tema como uma questão sensível e levanto discussões sobre o uso de temas sensíveis no Ensino de História. Para mobilizar esse tópico, utilizei, como referência, autores que se dedicam às questões sensíveis, como Vera Carnovale (2018), Falaize (2014) e Verena Alberti (2014).

## 2 CAPÍTULO 1 - A PRAÇA TUBAL VILELA E O PROCESSO DE ALTERAÇÃO DE SEU NOME PARA ISMENE MENDES

O presente capítulo se atentará em realizar uma análise sobre a constituição histórica da Praça Tubal Vilela, fazendo apontamentos sobre a sua presença no cotidiano dos moradores e na construção de uma memória local. Dentro desse cenário, abordo o processo de alteração do nome da Praça Tubal Vilela para Ismene Mendes.

Marileusa de Oliveira Reducino (2003), na pesquisa de mestrado defendida pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFU, intitulada *Uma praça em seu entorno: plasticidades efêmeras do urbano Uberlândia - século XX*, analisa a transformação arquitetônica de Uberlândia no período de 1900 a 2000, por meio da investigação da Praça Tubal Vilela e seus arredores. Para a autora, com o crescente ideário de progresso do qual a cidade era refém, as arquiteturas, quando não eram demolidas, tiveram que se adaptar a essa ideia de modernização. Dessa forma, muitas foram reformadas com o propósito de se tornarem mais atraentes do ponto de vista estético. Com a Praça Tubal Vilela não foi diferente: desde a sua criação, ela passou por reformas que acompanhassem o conceito de belo e moderno, bem como o momento político de cada época.

O local foi construído em 1909 e recebeu o nome de Praça da República<sup>7</sup> e até 1915 não foi utilizada como uma praça, mas sim como campo de futebol. A partir dessa data, ela foi reformada e incorporaram-se elementos arquitetônicos e paisagísticos. Em 1920, o local deixou de ser um campo de futebol e foi destinado ao lazer e à circulação; nesse período, recebeu o nome de Praça dos Bambus<sup>8</sup>. No ano de 1937, a praça foi renomeada para Benedito Valadares<sup>9</sup>. Neste momento é importante fazer uma ressalva: o Brasil vivia o Estado Novo de Getúlio Vargas e por esse motivo a praça recebeu o nome de um interventor nomeado por Vargas para governar Minas Gerais. Contudo, a população local não reconhecia o novo nome dado ao lugar; era apoiado apenas pela classe dominante da cidade. Os moradores de Uberlândia exigiam a volta ao antigo nome: Praça da República.

Em 1951, já na gestão do prefeito da cidade, Tubal Vilela, a praça recuperou o seu antigo nome, Praça da República, permanecendo até 1959. Nesse ano, por indicação do

---

<sup>7</sup> É importante lembrar que em 15 de novembro de 1889 ocorreu a Proclamação da República e foi comum praças, ruas, avenidas e outros lugares considerados centrais em sua localidade homenagearem o acontecimento por meio do nome.

<sup>8</sup> Esse nome se refere à grande quantidade de bambus que foram plantados na praça.

<sup>9</sup> Benedito Valadares Ribeiro foi um jornalista e político brasileiro. Teve bastante influência na época do Estado Novo de Getúlio Vargas. Foi vereador e prefeito de sua cidade natal, Pará de Minas, e mais tarde, tornou-se governador de Minas Gerais, de 15 de dezembro de 1933 até 4 de novembro de 1945.

vereador Homero Santos, o local passou a ser nomeado Tubal Vilela, em homenagem ao antigo prefeito que, segundo a imprensa da época, se revelou um político importante para o crescimento urbano da cidade, por ter sido um investidor no campo imobiliário. Vale ressaltar que, no ano de 1985, foi proposto, pelo vereador Amir Cherulli, o tombamento da Praça Tubal Vilela pelo seu valor estético e arquitetônico; porém, o local só se tornou um patrimônio histórico em 2004 (Rizzoto, 2008, pp. 45-46).

Desde a construção da praça até atualmente, é notável compreendermos qual a importância do local para os moradores de Uberlândia. Alves (2004), além de se atentar à história da Praça Tubal Vilela, às trocas de nome e às mudanças na arquitetura, também analisa o significado que o lugar possuía para os moradores da cidade. A autora utiliza entrevistas orais realizadas com antigos habitantes, que viveram ali entre 1930 e 1962, para compreender a importância do lugar para essas pessoas. Ali era um local de sociabilidade, onde os habitantes se reuniam por diversos motivos: jogar futebol (em sua origem), conversar à toa, prestigiar alguma banda ou algum evento religioso, comércio, etc. Enfim, a praça representava um lugar onde as pessoas se relacionavam umas com as outras. Percebe-se, então, que, naquele momento, a Praça Tubal Vilela se constituía como um local central na vida das pessoas, não apenas por estar situada no centro da cidade, mas por fazer parte do cotidiano desses sujeitos e das suas relações sociais.

Durante minha pesquisa de iniciação científica, já mencionada em linhas anteriores, que originou este capítulo, foram realizadas visitas à praça para observar sua função social nos anos 2010. A primeira visita foi realizada no dia 13 de janeiro do ano de 2018. Nessa visita, observei a estética do local e, principalmente, quais são os monumentos que ali estão inseridos: três bustos em homenagem a personagens diferentes. O primeiro, e o mais aparente, faz uma homenagem ao ex-presidente do Brasil (1956-1961) Juscelino Kubitschek. O segundo homenageia o ex-prefeito Tubal Vilela e o terceiro, Grande Otelo, famoso artista que nasceu na cidade de Uberlândia e conseguiu, apesar das dificuldades financeiras e raciais, conquistar muito sucesso como ator entre as décadas 1940-50. Nas imagens<sup>10</sup> abaixo, podemos ver como os monumentos se dispõem no interior da praça:

---

<sup>10</sup> As três fotografias foram tiradas por mim, durante a minha pesquisa como bolsista de Iniciação científica que durou no período de agosto de 2017 a agosto de 2018, trabalho intitulado *Lugares de memória e Tecnologias de Comunicação e Informação: preservação e compartilhamento de múltiplas memórias* e financiado pela FAPEMIG. Pesquisa que se originou de um projeto maior nomeado *Formação histórica e educação patrimonial em espaços educativos escolares e não escolares: tecnologias de informação, memória e História em diálogo*, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aléxia de Pádua Franco, financiado pela FAPEMIG. Processo: APQ – 01343-17.

Figura 3 - Monumento em homenagem ao antigo presidente Juscelino Kubitschek.



Fonte: A própria autora.

Figura 4 - Monumento em homenagem ao antigo prefeito de Uberlândia: Tubal Vilela.



Fonte: A própria autora.



Figura 5 - Monumento em homenagem a Grande Otelo, artista nascido em Uberlândia.



Fonte: A própria autora.

Além disso, procurei compreender qual o motivo da ida das pessoas até a praça e pude notar que as pessoas frequentam o local por motivos variados, como podemos observar nas entrevistas realizadas com os transeuntes<sup>11</sup>.

Este entrevistado, aposentado de 72 anos de idade e que durante 52 anos foi bancário aqui na cidade. Nasceu em Itumbiara, Goiás, mas mudou-se para Uberlândia aos seis anos de idade. Quando perguntado, define sua ida à praça por motivos de lazer e descanso:

*Entrevistadora: Você frequenta muito a praça?*

*Entrevistado 1: Frequento. Eu moro aqui do lado.*

*Entrevistadora: E você vem aqui por qual motivo?*

*Entrevistado 1: Para passar o tempo. Vou à missa, pego um ônibus para dar uma volta na cidade. Tenho uma netinha que trabalha aqui no Itaú. De vez em quando eu vou lá. (JOSÉ, entrevista realizada em 13 de janeiro de 2018)*

<sup>11</sup> Entrevistas realizadas no dia 13 de Janeiro de 2018, com cinco pessoas de diferentes idades. Dois homens e três mulheres. A identidade de todos os entrevistados por essa pesquisa será guardada, sendo atribuídos a essas pessoas nomes fictícios. Essas entrevistas foram coletadas durante a minha pesquisa como bolsista de Iniciação científica que durou no período de agosto de 2017 a agosto de 2018, trabalho intitulado *Lugares de memória e Tecnologias de Comunicação e Informação: preservação e compartilhamento de múltiplas memórias* e financiado pela FAPEMIG. Pesquisa que se originou de um projeto maior nomeado *Formação histórica e educação patrimonial em espaços educativos escolares e não escolares: tecnologias de informação, memória e História em diálogo*, coordenado pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Aléxia de Pádua Franco, financiado pela FAPEMIG. Processo: APQ – 01343-17.

Já outra transeunte, doméstica de 52 anos de idade, nascida em Tupaciguara e que mora em Uberlândia há 45 anos, utiliza a praça apenas como um caminho para chegar ao seu trabalho:

*Entrevistadora: Você frequenta muito a praça?*

*Entrevistada 2: Não... só passo por ela.*

*Entrevistadora: Então o motivo da sua vinda a praça é só porque ela é caminho para o seu trabalho?*

*Entrevistada 2: Só. (ANA, entrevista realizada em 13 de janeiro de 2018)*

A Praça Tubal Vilela, para os entrevistados João, 45 anos, pedreiro, e Maria, 44 anos, que trabalha em Serviços Gerais, casados e nascidos em Ituiutaba possui diferentes significados:

*Entrevistadora: Vocês frequentam muito a Praça Tubal Vilela?*

*Entrevistado 3: Não, eu raramente.*

*Entrevistada 4: Eu frequento bastante.*

*Entrevistadora: E qual o motivo que vocês frequentam a praça?*

*Entrevistada 4: Mais é vir aqui no centro, fazer compras.*

*Entrevistado 3: Eu é quando venho trazer ela. (JOÃO; MARIA, entrevista realizada em 13 de janeiro de 2018)*

Assim como a segunda entrevistada, Dona Vera, 50 anos, dona de casa, utiliza a praça apenas como passagem para se chegar a algum lugar:

*Entrevistadora: A senhora frequenta muito a praça?*

*Entrevistada 5: Não, a gente mora em zona rural.*

*Entrevistadora: E qual o motivo que a senhora vem à praça?*

*Entrevistada 5: Eu hoje vim arrumar meu telefone, que estragou, mas geralmente a gente passa aqui só de passagem mesmo. (VERA, entrevista realizada em 13 de Janeiro de 2018)*

Por meio dos fragmentos expostos de cada entrevista, pode-se perceber a variedade de motivos pelos quais essas pessoas vieram até a praça: lazer e descanso – no caso do primeiro entrevistado –, apenas de passagem – como a segunda e quinta entrevistada – e também para realizar afazeres do dia a dia – assim como nos afirma a quarta entrevistada que utiliza a praça, pois faz compras em seus arredores. Pude observar, também, que vários sujeitos passam por ali a caminho do trabalho e da escola, há indivíduos que trabalham na praça, como os (as) vendedores (as) ambulantes, e por fim, aqueles (as) que vão até o local em busca de lazer. Além disso, a praça é um ponto específico para manifestações. No dia da primeira visita, havia um protesto contra o aumento do preço da gasolina, como podemos ver na imagem<sup>12</sup> abaixo:

---

<sup>12</sup> Fotografia tirada por mim em 18 de dezembro de 2017, durante a minha pesquisa como bolsista de Iniciação científica que durou no período de agosto de 2017 a agosto de 2018, trabalho intitulado *Lugares de memória e Tecnologias de Comunicação e Informação: preservação e compartilhamento de múltiplas memórias e*

Figura 6 - Manifestação contra o aumento do preço da gasolina.



Fonte: A própria autora.

Por meio dessas observações e entrevistas, pude perceber o quanto a Praça Tubal Vilela ainda possui um caráter de centralidade na vida das pessoas. Talvez o motivo de ida até o local, atualmente, não seja mais, para a maioria das pessoas, o lazer e a socialização, devido ao excesso de atividades que realizamos no nosso cotidiano. Contudo, a praça ainda se constitui como um lugar bastante presente no cotidiano desses sujeitos, seja para descansar depois de um longo dia, para trabalhar, ou simplesmente passar por ali para chegar a algum lugar. E em dias específicos, ela se torna um lugar central para reunir pessoas em manifestações populares ou festas religiosas: no mês de junho, por exemplo, são montadas ali as barraquinhas de festa junina, promovida pela Catedral de Santa Teresinha do Menino Jesus e da Sagrada Face, que se localizam nos arredores da praça. Sendo assim, as pessoas atribuem diversas utilidades a ela e fazem da Praça Tubal Vilela um lugar de múltiplos significados.

## 2. 1 Praça Tubal Vilela: lugar de múltiplos significados e memórias

Além de ser um lugar de múltiplos significados, a Praça Tubal Vilela também encerra muitas memórias. Sua importância para a construção da memória e da história de Uberlândia foi reconhecida na efetivação de sua condição como Patrimônio Histórico Municipal de Uberlândia, tombada pelo Decreto nº 9.676, de 22/11/2004.

Patrimônio Histórico, ou Patrimônio Cultural, termo mais corrente, é um bem ou conjunto de bens (materiais e imateriais) que remonta à identidade histórica e cultural de uma determinada sociedade/comunidade (MACEDO; MACHADO; LOPES, 2014, p.6).

O interesse em se preservar bens materiais considerados importantes para a história e da identidade de um determinado lugar não é recente e nem mesmo teve início no nosso país. Rizzoto (2008) nos afirma que essa preocupação se manifestou, em primeiro lugar, na Itália e, ao longo do tempo, se estendeu para o restante dos países. Vale destacar que a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), órgão internacional conhecido por decidir quais são os Patrimônios Históricos da Humanidade, foi criada em 1945. No Brasil, esse processo se fortificou em 1937 com o Estado Novo já em vigor. Esse foi considerado um período ditatorial do governo brasileiro, implantado pelo presidente Getúlio Vargas, que investiu na construção de uma identidade nacional. Dessa forma, foi muito comum, naquele momento, a preservação de monumentos que traziam à tona os acontecimentos e personagens institucionais da história brasileira – geralmente alguém que detinha algum *status* político ou econômico na sociedade.

Em 1937, foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN)<sup>13</sup>, órgão federal responsável por preservar e divulgar os patrimônios históricos no Brasil. Nesse momento, segundo Rizzoto (2008), era o Estado quem selecionava os locais e os bens a serem preservados. Sendo assim, não havia a participação da população nesses processos, ou seja, suas percepções sobre o que deveria ser preservado ou não eram desconsideradas. Além disso, muito dos bens tombados remetiam a fatos e personagens que possuíam algum *status* econômico ou político, o que acabava por homogeneizar a memória sobre a história do Brasil, afirmando a ideia de que apenas os agentes da história dos vencedores eram capazes de “fazer história”. Excluía-se, assim, os sujeitos comuns como

---

<sup>13</sup> Além, do SPHAN – renomeado posteriormente para IPHAN –, no Brasil, existem, ainda, outras instituições responsáveis pelos patrimônios históricos/culturais. O IEPHA (Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico) é uma instância estadual de preservação e divulgação do Patrimônio Histórico. O IEPHA de Minas Gerais foi criado em 1971. Temos, ainda, o COMPHAC (Conselho Municipal de Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Cultural), que é uma instância municipal responsável por fiscalizar, orientar e aprovar tombamentos em cada município. O COMPHAC de Uberlândia foi criado em 2001.

agentes efetivos da construção do processo histórico. Na década de 1970, essa forma de gestão do SPHAN passou a ser bastante criticada por ser considerada elitista.

Em 1975, foi criado o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), que comungava com as ideias de Mário de Andrade, escritor modernista que, na década de 1930, propôs um projeto que ampliava o conceito de patrimônio histórico para bens imateriais. Até aquele momento, para a Constituição Federal de 1937, eram considerados patrimônio histórico apenas bens materiais, como monumentos e lugares físicos, e artísticos, que representassem os fatos memoráveis da História do Brasil – geralmente associados à classe dominante.

Art. 1º Constitue o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico. (Constituição Federal Brasileira, artigo 180, 1937)

O projeto proposto por Mário de Andrade, na década de 1930, foi rejeitado. Em 1979, o CNRC foi incorporado ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)<sup>14</sup>, mas, somente em 1988, a partir da Constituição Federal, os bens imateriais foram incorporados ao conceito de patrimônio histórico, que foi alterado para patrimônio cultural.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988).

Dessa forma, abriu-se um espaço para que as pessoas comuns, suas expressões e formas de viver “entrassem em cena”. Nas palavras de Almeida (2008):

Ao compararmos os artigos referentes ao Patrimônio Histórico referentes ao decreto lei nº 25 de 1937 e a Constituição Federal de 1988, podemos verificar uma mudança substancial sobre o que é considerado patrimônio, pois enquanto o decreto designa valor a ele apenas para ‘fatos memoráveis da história do Brasil’, a CF de 1988 permite que as pessoas entrem em cena, por considerar como patrimônio cultural as formas de expressão, a maneira de viver, as criações humanas no geral e também todo um leque de patrimônio material. (ALMEIDA, 2008, p. 30)

<sup>14</sup> O IPHAN foi um novo nome dado ao SPHAN, mas continuou com o mesmo objetivo: ser o órgão responsável pela preservação dos patrimônios históricos, materiais e imateriais, do país.

Com essa ampliação do conceito de patrimônio histórico e cultural, inserindo os bens imateriais, ou seja, as formas de expressão e as maneiras de viver da população, houve uma democratização na noção de sujeitos e fatos históricos. Antes apenas os lugares que remetessem a fatos da história política institucional ou a algum sujeito detentor de poder político ou econômico era preservado. Portanto, a História era aquela conhecida por dar conta dos acontecimentos institucionais, excluindo a participação das camadas populares. A partir da década de 1980, houve uma maior preocupação em se preservar e tornar patrimônio também o que era significativo para a camada popular de um determinado lugar, como a festa da Congada – tornada Patrimônio Cultural de Uberlândia em 2008. Dessa forma, entende-se, agora, que a História é constituída não apenas pelas pessoas detentoras de algum *status* político ou econômico, mas também pelos sujeitos comuns e seu cotidiano.

Voltando o olhar para o processo de preservação patrimonial em Uberlândia, pode-se perceber um caminho diferente. Segundo Lima (2007), até 1980 não era notável uma preocupação em se preservar patrimônios que representassem a história da cidade. Anterior a esse período, Uberlândia foi tomada por um desejo desenfreado de modernização e progresso, sendo assim, vários locais antigos – impregnados de memória – da cidade foram demolidos para dar lugar a construções consideradas mais belas e modernas. Contudo, essa ideia não era compartilhada por todos os moradores da região, apesar de haver uma propaganda muito forte disseminada pela imprensa local para que essa noção progressista fosse entendida como necessária.

Era bastante presente a participação de pessoas e instituições em prol da conservação de bens considerados importantes para a preservação de memórias do passado de Uberlândia. Em 1981, o Núcleo de Pesquisa e Documentação em História e Ciências Sociais (NUHCIS)<sup>15</sup> elaborou um projeto cujo objetivo era aproximar a comunidade universitária dos moradores da cidade, no intuito de preservar a memória de Uberlândia e estender o conhecimento sobre patrimônios históricos para a população. Esse projeto tinha como foco a preservação do patrimônio histórico no município e utilizava a fotografia para preservar lugares que representavam o passado da cidade. Segundo Lima (2007, p. 64), com o avanço da modernização, era preciso fotografar para “guardar a memória” da cidade, pois muitos locais, como já dito, eram demolidos.

---

<sup>15</sup> Grupo de professores do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, englobando os cursos de História e Geografia, consolidado em 1985. O grupo reuniu diversos documentos sobre a história de Uberlândia, como fotos, coleções de jornais, documentos pessoais de memorialistas, etc. Esse núcleo possibilitou o surgimento do Arquivo Público e do Centro de Documentação e Pesquisa em História – CDHIS.

A partir da década de 1980, também houve a participação do governo local no processo de preservação e tombamento dos patrimônios históricos. Em 1982, foi eleito para prefeito da cidade Zaire Resende, cujo mandato vigorou até 1988. Em sua campanha, o prefeito assumiu compromisso com a questão patrimonial. Assim que foi eleito, criou a Secretaria da Cultura, que tinha como objetivo “preservar e recuperar a memória” (Lima, 2007, p.58). A Secretaria da Cultura era dividida em três pastas: Divisão da Cultura, Divisão de Bibliotecas e Divisão de Patrimônio Histórico, sendo esta última responsável pelo encaminhamento dos processos de preservação dos patrimônios na cidade.

Aquela administração também tinha, como meta, ampliar as discussões acerca do processo de preservação para o conhecimento público, ou seja, pretendia-se incluir a população no processo. Contudo, o que se viu foi completamente o contrário: não houve a participação das classes populares na definição do que seria tombado e, mais uma vez, excluíram-se as opiniões desse público sobre o que deveria ser preservado ou não. Segundo Lima (2007), as escolhas governamentais pelos bens tombados se deram muito mais por valores estéticos e “arquitetônicos” do que pela busca de uma “memória social” ou de um “valor simbólico” do lugar preservado pelos habitantes da cidade (LIMA, 2007, p.82).

A partir do processo de preservação dos patrimônios históricos mencionado, pode-se perceber o quanto ele foi excludente por não levar em consideração a opinião e as concepções dos sujeitos comuns, tanto no caso mais amplo do país, quanto no caso mais específico da cidade de Uberlândia. A importância da participação popular nos tombamentos de bens materiais e imateriais se dá por meio dos significados que as pessoas irão atribuir ao patrimônio. Para Almeida (2008), apenas tomar um determinado local não é suficiente; é necessário atribuir a esse lugar uma “função social”, ou seja, uma utilidade (lazer, comércio, educação, etc.). Isso é essencial para que as pessoas se identifiquem com aquele patrimônio histórico e, a partir de suas vivências, possam atribuir significados a ele – sejam de lazer, sociabilidade, trabalho, resistência, manifestações, etc. Nas palavras de Almeida (2008, p. 20) “[...] as edificações em si mesmas não constroem relações sociais, elas são dependentes dos homens para que possam receber algum significado”.

Diante dessas considerações, percebe-se que a atribuição de sentidos a um bem cultural é dinâmica, nunca definitiva. Assim, as memórias e histórias estão sempre em processo de reelaboração, numa relação incessante com as demandas de cada momento. É nesse sentido que devemos compreender a manifestação de 8 de março de 2017 que reivindicava a alteração do nome da praça.



## 2. 2 De Tubal Vilela para Ismene Mendes

Vimos no tópico anterior, que o patrimônio histórico analisado por este capítulo já passou por diversas alterações em seu nome (Praça da República, Praça dos Bambus, Praça Benedito Valadares, novamente Praça da República e Praça Tubal Vilela). Recentemente, no ano de 2017, sugeriu-se uma nova mudança de Tubal Vilela para Ismene Mendes. Essa proposta foi feita por manifestantes do movimento feminista ligado à ADUFU, durante uma manifestação no dia 8 de março de 2017. Na ocasião, foi realizado um “rebatismo” da praça, um ato simbólico na época, mas que, com o passar dos dias, se tornou um pedido oficial para as instâncias políticas de Uberlândia. Em 2018, foi organizado, pela docente universitária da área do Direito da UFU, Neiva Flávia Oliveira, um abaixo-assinado para que se retirasse o nome Tubal Vilela da praça central de Uberlândia. Esse abaixo-assinado foi entregue à Prefeitura de Uberlândia e ao presidente da Câmara Municipal. Em 2019, foi feita uma recomendação, pelo Ministério Público Estadual de Combate à Violência Contra a Mulher, sugerindo a alteração do nome da praça, excluindo o atual nome Tubal Vilela. A recomendação foi destinada ao presidente da Câmara Municipal de Uberlândia.

Antes de compreendermos como se deu esse processo de alteração do nome da praça, é necessário compreendermos quem foi Tubal Vilela, pois uma informação que, durante anos, foi oculta de sua biografia, é uma das principais causas dessa modificação proposta no ano de 2017.

Conforme Júnior (2014), Tubal Vilela nasceu na cidade de Prata, em 19 de outubro de 1901. Era filho de Agripino Augusto da Silva e Eutildes Vilela da Silva. Mudou-se para São Pedro de Uberabinha (um dos nomes antigos de Uberlândia) em 1908, e ali viveu a maior parte de sua vida. Iniciou sua carreira na área do comércio e o seu primeiro negócio próprio foi o Empório Central, que se localizava na Praça Antônio Carlos (atual Praça Clarimundo Carneiro).

Tubal Vilela teve uma casa comercial, em parceria com o pai e o irmão, instalada na Avenida Floriano Peixoto, nomeada Tubal Vilela & Cia. Em 1932, desfez essa sociedade e instalou a Empresa de Armazéns Gerais. Instalou também o primeiro posto de gasolina da cidade, chamado Atlantic. Foi eleito vereador em 1936. E, no ano seguinte, criou a Empresa Imobiliária Uberlandense e foi responsável pela construção e venda de diversos lotes, fazendas e casas pelos arredores da cidade.

Em 1951, foi eleito prefeito da cidade de Uberlândia, mandato vigente até o ano de 1954. Em 1952, fundou a Imobiliária Tubal Vilela S/A, que foi responsável pela construção



do edifício Tubal Vilela que se localiza em uma das esquinas da Praça Tubal Vilela. Outro cargo político que exerceu foi o de deputado estadual de Minas Gerais entre os anos 1955 e 1959. Em 1959 criou outra empresa, a Tubal S/A – Hotéis, Comércio e Indústria, que foi responsável pela obra do Hotel Presidente.

O que poucos sabem, ou ocultam, sobre a história de Tubal Vilela está presente na sua vida pessoal. Ele foi casado duas vezes, a primeira esposa foi Rosalina Buccironi e a segunda, Nila Siqueira. Tubal Vilela é acusado de ser o assassino de sua primeira esposa; o motivo foi uma possível traição cometida por Rosalina. Mesmo com essa violência que envolve seu nome, Tubal Vilela foi absolvido do crime e, para "proteger" seu *status* social e político, esse crime por ele cometido foi oculto dos jornais e até hoje se encontra assim. Barros (2004), em sua dissertação de mestrado, analisa homicídios cometidos na cidade de São Pedro de Uberabinha no período de 1891 a 1930 – um desses homicídios corresponde ao cometido por Tubal Vilela em 1926. Em sua pesquisa, o autor conseguiu ter acesso ao processo-crime correspondente a esse assassinato no qual constava a declaração do réu:

A leitura do bilhete causou-lhe grande abalo de espírito e neste estado, [...] acobardado e cada vez mais impressionado com a deshonra de seu lar. Entrando em casa encontrou sua mulher no quarto e levado pela exaltação e desespero devido à sua honra tão vilmente ofendida, despachou o revolver contra sua esposa que ficou deitada sobre a cama<sup>16</sup>. (BARROS, 2004, p.76)

Esse feminicídio, oculto pela História Oficial de Uberlândia, se constitui como uma das principais causas para que diferentes mulheres se reunissem na praça central de Uberlândia em 8 de março de 2017, com um único objetivo: trazer à tona o conhecimento sobre o crime cometido pelo antigo prefeito da cidade e homenagear não apenas Rosalina Buccironi como todas as várias mulheres vítimas de feminicídio da região. Na manifestação em questão, houve o momento do “rebatismo” da praça, que consistiu na troca simbólica do nome Tubal Vilela para Ismene Mendes por meio da colagem de adesivo na placa da praça, como podemos observar na imagem<sup>17</sup> abaixo.

---

<sup>16</sup> Termo de declaração do réu Tubal Vilela da Silva. Processo 485 de 21 de maio de 1926.

<sup>17</sup> Essa imagem foi repassada a mim pela própria autora da fotografia durante a minha pesquisa como bolsista de Iniciação científica que durou no período de agosto de 2018 a agosto de 2019, trabalho intitulado Da Praça Tubal Vilela para a Praça Ismene Mendes: memórias preservadas e compartilhadas por meio de códigos QR, financiado pela CNPq. Pesquisa que se originou de um projeto maior nomeado Formação histórica e educação patrimonial em espaços educativos escolares e não escolares: tecnologias de informação, memória e História em diálogo, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aléxia de Pádua Franco, financiado pela FAPEMIG. Processo: APQ – 01343-17.

Figura 7 - Momento do "rebatismo" da Praça Tubal Vilela para Ismene Mendes.



Fonte: Foto tirada por Letícia França.

Esse ato teve uma grande repercussão nos dias que o sucederam, várias pessoas passaram a utilizar não mais o nome Praça Tubal Vilela para se referir ao local, mas sim Praça Ismene Mendes. Aplicativos de localização e mapas de transportes inseriram o nome Ismene Mendes para se referir à praça. Além disso, as manifestantes levaram adiante o desejo pela troca do nome: na manifestação do 8 de março de 2018 foi feito um abaixo-assinado<sup>18</sup> pedindo a troca oficial. Além disso, foi feita uma recomendação oficial<sup>19</sup> às autoridades políticas de Uberlândia para que fosse realizado um plebiscito para definir um novo nome para a praça.

Compreendido o motivo para essa mudança, que ainda está em processo, é necessário entendermos quem é essa nova personagem que nomeia a praça. Afinal, quem é Ismene

<sup>18</sup> OLIVEIRA, Neiva Flávia. Queremos a alteração do nome da Praça Tubal Vilela em Uberlândia. Change.org, 2018. Disponível em: < <http://www.sintetufu.org/noticias/mundo/ismene-mendes/>>. Cerca de 2.000 pessoas assinaram o abaixo assinado.

<sup>19</sup> Ministério Público do Estado de Minas Gerais. Recomendação. 07/03/2019. Documento assinado pelo promotor de justiça Ricardo Mazini Bassetto. Documento coletado durante minha pesquisa como bolsista de Iniciação científica que durou no período de agosto de 2018 a agosto de 2019, trabalho intitulado *Da Praça Tubal Vilela para a Praça Ismene Mendes: memórias preservadas e compartilhadas por meio de códigos QR*, financiado pela CNPq. Pesquisa que se originou de um projeto maior nomeado Formação histórica e educação patrimonial em espaços educativos escolares e não escolares: tecnologias de informação, memória e História em diálogo, coordenado pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Aléxia de Pádua Franco, financiado pela FAPEMIG. Processo: APQ – 01343-17. Ver em anexo.

Mendes e qual sua relação com a cidade de Uberlândia? Diante tantos nomes possíveis, por que Ismene Mendes?

Ismene Mendes nasceu em 29 de janeiro de 1956 na zona rural de Patrocínio (MG). Filha de Almerinda Ferreira Mendes e do trabalhador rural e sindicalista Almando Ferreira Mendes. Desde jovem seguia o pai nas reuniões em que participava o que aumentou seu interesse em atuar nessa área. Na década de 1970, mudou-se para Uberlândia para se graduar em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia. Assim que se formou, retornou para Patrocínio. Em 1979, ajudou a fundar o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Patrocínio do qual se tornou assessora jurídica.

Conforme nos afirma Resende (2015), Ismene Mendes também atuou no âmbito político, sendo vereadora de Patrocínio, pelo PMDB, no período de 1983 a 1985. O caso mais famoso em que Ismene Mendes teve uma grande participação ocorreu entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980 em Ituiutaba (MG), quando 70 trabalhadores rurais morreram com a queda em um rio do caminhão boiadeiro que os transportava. Ismene Mendes atuou para obter as indenizações para as famílias dos trabalhadores e na elaboração de um projeto de lei municipal que regula os transportes de trabalhadores rurais, o PL 9 (98/83).

Durante toda sua vida, Ismene era conhecida pela família e amigos como uma pessoa atuante pelos direitos dos trabalhadores rurais, prestando assistência jurídica gratuitamente a todos os que necessitassem, o que gerava certo descontentamento nos latifundiários da região. Segundo seus familiares, Ismene era constantemente ameaçada por fazendeiros. Ela faleceu em 22 de outubro de 1985 e, na versão oficial, o laudo de sua morte constata suicídio por meio de inalação de produtos tóxicos após um relacionamento que não deu certo. No documento ainda consta que Ismene teria se auto-estuprado.

Recentemente, análises mais detalhadas do inquérito policial, realizadas pela Comissão da Verdade<sup>20</sup>, constataram erros de investigação, pois aquilo que se relata no documento oficial sobre sua morte não condiz com os testemunhos e relatos de pessoas próximas. Com isso, afirma-se que o real motivo da morte de Ismene Mendes não foi suicídio, e sim assassinato. Mas, durante anos, o que ficou registrado na história de Ismene Mendes corresponde àquilo que se dizia na versão oficial. Sendo assim, Ismene “não só viu o seu direito à vida ser aniquilado, como teve também o seu direito à memória, verdade e justiça tolhido e enterrado por todos esses anos” (Macedo, 2015, p. 29).

---

<sup>20</sup> Responsável pela investigação de crimes cometidos durante o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil. Em relação ao caso de Ismene Mendes, foi redigido pela Comissão da Verdade do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba um relatório intitulado *Relatório I: Caso Ismene Mendes: o legado classista, machista e fascista da ditadura civil-militar* (2016).

Diante do contexto histórico no qual Ismene Mendes estava inserida, a Ditadura Civil-Militar, pode-se concluir que um dos motivos para que se atribuisse como causa de sua morte o suicídio é o acobertamento dos homicídios causados por esse momento da história brasileira. De acordo com Canevazzi (2015), durante a ditadura militar, o suicídio era muito utilizado para ocultar os crimes cometidos nesse período, como foi o caso do jornalista Vladimir Herzog<sup>21</sup>, em 1975, e da própria Ismene Mendes. Nas palavras de Canevazzi (2015, p.33), “a criação de suicídios nos laudos periciais foi um artifício usado em alguns casos pelo regime militar para esconder seus homicídios, para que pudessem evitar revoltas e até mesmo para não sofrerem processos indenizatórios”.

Após compreender um pouco sobre a história de Ismene Mendes, cabe agora entendermos, na visão das manifestantes do 8 de março de 2017, a partir daqui indicado como 8 de março, porque a escolha dessa personagem para substituir o nome de Tubal Vilela da principal praça de Uberlândia. Nesta parte do capítulo, serão utilizadas as entrevistas orais<sup>22</sup> realizadas com as manifestantes que participaram daquele movimento.

Pelas entrevistas pude notar que o nome Ismene Mendes foi escolhido por meio de votação entre as organizadoras do movimento. Nas reuniões que aconteceram antes do Dia Internacional da Mulher, em 2017, foram apresentadas várias personagens femininas importantes, que representavam a resistência diante o machismo. Depois de vários debates, escolheu-se Ismene Mendes por ser uma pessoa mais próxima de Uberlândia e ter contribuído para a aprovação de uma lei que auxiliou trabalhadores rurais não só de Patrocínio, mas de todo o Triângulo Mineiro e do Alto Paranaíba. Podemos confirmar essa afirmação nos seguintes depoimentos.

---

<sup>21</sup> Jornalista, professor e cineasta brasileiro. Nasceu em 27 de junho de 1937, na Croácia, e mudou-se para o Brasil em 1942. Em 1975, Herzog foi chamado pelo DOI-CODI para prestar esclarecimentos sobre sua ligação com o Partido Comunista Brasileiro (PCB). Na sessão do seu depoimento, o jornalista foi vítima de torturas e, no dia seguinte, foi morto. Na versão oficial apresentada pelos militares constava que Vladimir Herzog teria se enforcado com um cinto, e divulgaram a foto do suposto enforcamento. Porém, alguns testemunhos de jornalistas presos no local apontaram que ele foi assassinado sob tortura. Outro fato que confirma a morte de Herzog foi a própria fotografia que, quando bem analisada, mostra elementos que comprovam que a cena foi armada.

<sup>22</sup> Entrevistas realizadas com três mulheres que participaram da manifestação do 8M de 2017. As entrevistas foram realizadas em datas diferentes. As identidades dessas mulheres serão mantidas no anonimato, sendo atribuídos a elas nomes fictícios. Entrevistas realizadas durante minhas duas pesquisas como bolsista de Iniciação científica que durou no período de agosto de 2017 a agosto de 2019, trabalhos intitulados *Lugares de memória e Tecnologias de Comunicação e Informação: preservação e compartilhamento de múltiplas memórias*, financiado pela FAPEMIG e *Da Praça Tubal Vilela para a Praça Ismene Mendes: memórias preservadas e compartilhadas por meio de códigos QR*, financiado pela CNPq. Pesquisas que se originaram de um projeto maior nomeado Formação histórica e educação patrimonial em espaços educativos escolares e não escolares: tecnologias de informação, memória e História em diálogo, coordenado pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Aléxia de Pádua Franco, financiado pela FAPEMIG. Processo: APQ – 01343-17.

Uma das entrevistadas, estudante na Universidade Federal de Uberlândia, 28 anos, nascida em Capinópolis (MG), e moradora de Uberlândia há 14 anos, relatou o processo de escolha do nome:

*Então, primeiro a gente debateu "tem que tirar o nome do Tubal, o nome dele não tem que ficar" e aí, depois, a gente começou a pensar as possibilidades. E aí muita gente questiona por que não a Rosalina? Porque a Rosalina foi esquecida da história, eu acho que às vezes você até viu lá no grupo que depois de um ano de pesquisa que a gente conseguiu achar uma foto dela, então é muito difícil, porque a gente não sabia muito a história dela. A gente pensou na... Não vou lembrar o nome dela agora... De uma escritora negra, mas também não tem muito contexto com a cidade. Esqueci o nome dela agora completamente. E aí algumas companheiras pensaram no nome da Ismene Mendes, que apesar de não ter tanta atuação aqui em Uberlândia, era o mais próximo da gente, ela foi uma grande lutadora da região como um todo, do Triângulo Mineiro. E aí a gente pensou no nome dela pela história de luta dela, a história de repressão que ela sofreu durante a ditadura, porque... Já que a gente ia tirar o nome de um machista, colocasse o nome de uma mulher de luta ali para simbolizar todo esse movimento. E aí Ismene já é também o nome da Comissão da Verdade do Triângulo Mineiro, então houve todo um debate da história dessas companheiras, do que a gente conseguiu e aí a gente pensou e deliberou por ser Ismene Mendes mesmo. (AMANDA, entrevista realizada em 13 de março de 2018)*

Outra manifestante, docente universitária na área do Direito pela UFU, 52 anos, nascida em São José do Rio Preto (SP) e moradora de Uberlândia há 25 anos, relata a escolha por Ismene Mendes da seguinte forma:

*A Ismene ela... Estudou na Universidade Federal, mas a Ismene fez uma luta regional no combate ao trabalho escravo, a Ismene conseguiu alterar uma lei nacional no transporte de trabalhadores, né... No sentido de que os trabalhadores... Porque os trabalhadores eram transportados em caminhões de carga, como gado. Isso foi alterado e eles passaram a ser transportados em ônibus. Então ela tem uma importância não só é... Local, mas uma importância nacional no combate ao trabalho escravo. (CAROLINA, entrevista realizada em 14 de março de 2018)*

Esta entrevistada, professora nascida em Uberlândia, 51 anos de idade, define o processo de escolha do nome da seguinte maneira:

*Então, aí eu te contei, Ismene Mendes foi escolha assim... Entre outras. Nós fizemos a reunião, a reunião aconteceu aqui e cada pessoa, eram mulheres preparando o dia 8 de Março. Nós estávamos reunindo para preparar o 8 de março. Aí a gente se reuniu e a gente trouxe cada uma sua proposta. Então teve... Eu não sei se vou lembrar todas. Mas teve a Carolina de Jesus, teve a Ismene Mendes e o grupo que defendeu, defendeu bem, trouxe todos os argumentos, a história dela. Eu acho que tinham outras, tinham outras sim, mas eu não to me lembrando. E aí foi a que ganhou, nós votamos. Qual nome então nós vamos batizar? Nós votamos e adoramos ter aprovado esse e foi assim. (OLÍVIA, entrevista realizada em 08 de abril de 2019)*

Após a explanação sobre porque essas mulheres optaram pela escolha de Ismene Mendes, cabe, agora, fazer uma última observação: o que aquele ato significou para essas manifestantes.

Para a seguinte entrevistada, a alteração do nome significou a força e a resistência feminina:

*Ah, eu acho que significa a nossa luta mesmo né, é... Eu sou militante partidária e eu acho que as mulheres são muito esquecidas na luta mesmo, assim... Vou tentar não falar muito, mas... se a gente for pensar na Revolução Russa, quem são os famosos? Stálin, Lenin e Trotsky e todo mundo esquece qual foi o papel da Nádia, que é a companheira dele (do Lenin), da Alexandra Kollontai, que tiveram grandes contribuições, então o 8 de março, ele vem para as mulheres mostrarem as suas forças. É o dia que a gente não tá compondo um ato, a gente tá construindo um ato e tá mostrando o que é importante para a gente. Porque, além das pautas da política global que nos engloba, a gente tem necessidades específicas que são esquecidas muitas vezes pelos homens, então se não é nós, quem vai lutar por nós? Então o 8 de março é o dia que a gente vai pra rua para além das pautas gerais, mostrar o que é nosso, o que a gente quer também para além daquelas pautas mais globais. (AMANDA, entrevista realizada em 13 de março de 2018)*

Para a seguinte entrevistada significou:

*Para mim, significou o empoderamento das mulheres, significa dizer que nós mulheres não aceitaremos nenhum tipo de injustiça, de silenciamento, nós não somos obrigadas, que nós temos que mudar esse mundo, que o mundo feminista é para um mundo melhor, né... Então significa tudo isso. Significa nossa presença, significa que estamos vivas, que em nome dessas mulheres que estão sendo assassinadas, nós estamos pelo menos fazendo com que elas sejam eternizadas. Pra dizer, “olha, a gente tá aqui para resistir e nós não vamos aceitar”. Eu acho que tem esse sentido sabe. (OLÍVIA, entrevista realizada em 08 de abril de 2019)*

Por meio das entrevistas, podemos concluir que o 8 de março de 2017 e o ato de rebatizar a praça central de Uberlândia com o nome de Ismene Mendes foi significativo para essas mulheres, representando a resistência feminina perante sociedade machista. Esse fato representa a importância de se lembrar e tornar viva a memória de vítimas de feminicídios que, durante anos, ficaram esquecidas, tendo suas vidas menosprezadas e silenciadas. Além de carregar esse significado, aquela manifestação também mostrou o quanto os sujeitos comuns, antes excluídos por uma historiografia comprometida com o cortejo dos vencedores (BENJAMIN, 1987), são agentes efetivos do processo histórico. Dessa forma, mulheres, professoras, estudantes, mães, membros de organizações não governamentais e de sindicatos, que não necessariamente possuem algum *status* político ou econômico, se organizam e lutam para que o nome de Tubal Vilela, assassino de sua mulher grávida, seja retirado da principal praça da cidade, e que, em seu lugar, seja homenageada Ismene Mendes, mulher, advogada formada pela Universidade Federal de Uberlândia, ativa na luta por direitos trabalhistas e sociais, perseguida, torturada, estuprada e morta em 1985. Sendo assim, essas mulheres também transformam e reescrevem, por meio de suas experiências e lutas, a história da principal praça da cidade de Uberlândia.

### 3 CAPÍTULO 2 - REFLETINDO SOBRE MEMÓRIAS: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A ABORDAGEM DO 8 DE MARÇO DE 2017

*Cada dia, com suas ações intencionais, desfaz os fios, os ornamentos do olvido. (BENJAMIN, 1987, p. 37)*

Muitos lugares públicos das cidades, como a Praça Tubal Vilela, foram erguidos como marcos simbólicos do progresso, como elementos que saudavam e impulsionavam a modernidade. Além disso, foram e são utilizados para perpetuarem certas memórias. Os sentidos atribuídos a elas vão sendo modificados ao longo do tempo, estando mantida sua função de local de destaque no espaço público, articulador de caminhos ou ambiente de trânsito de pessoas. De certa forma, ainda que pareça não haver conexão entre as experiências das pessoas que transitam por aquela praça e as memórias que ela defende e reforça, existe sim integração entre ambas, conforme pretendo apresentar neste capítulo, no qual me dedico a refletir sobre memória, a fim de fundamentar, ao longo do trabalho, minha proposta de abordagem da manifestação do 8 de março de 2017, em Uberlândia, e seus desdobramentos enquanto objeto de reflexão para o Ensino de História.

#### 3.1 As memórias a partir das sensibilidades modernas

Vivemos em uma sociedade na qual o sistema capitalista está se desenvolvendo cada vez mais. O avanço tecnológico, o excesso de informações a que somos submetidos diariamente e a globalização compõem esse mundo e são parte das consequências de uma modernidade em ascensão desde o século XIX. Nesse contexto, as sensibilidades, isto é, as formas de percepção, reação e interação com o espaço, o tempo e as relações sociais se modificaram. Podemos ver, no nosso presente, que estão consolidadas mudanças que vários autores notavam desde aquela época.

A começar por Karl Marx que, desde meados do século XIX, escrevia – no *Capital* (1867) e também no *Manifesto Comunista* (1848) – sobre uma sociedade diferente daquela notada durante a chamada Idade Média. A Europa não era mais rural e artesã, mas industrializada e manufaturada. Nessa nova sociedade que ascendia, marcada pelo avanço do capitalismo, uma das principais mudanças notadas pelo autor foi em relação ao trabalho. De um ofício marcado pelo artesanato – no qual o trabalhador era o dono dos meios de produção

e do produto final, tendo conhecimento total sobre o seu serviço – para aquele fabril – caracterizado pela divisão de trabalho, fabricação em massa, a exploração do proletário e sua alienação.

Nesse processo, a noção de tempo também se alterou, segundo Thompson (2005). Antes do avanço da modernidade, da industrialização e do sistema capitalista, era o artesão quem construía o seu próprio tempo de trabalho e de lazer. Com o avanço da nova sociedade, o tempo do trabalhador era aquele ditado pelo proprietário das indústrias. Tempo esse no qual o lazer e o descanso não eram muito bem-vindos, o proletariado passava a maior parte do tempo nas fábricas. Não havia tempo para descansar ou se distrair, o importante era produzir e gerar lucro para os donos do capital. O tempo, aliás, tornou-se sinônimo de moeda, “ninguém passa o tempo e sim o gasta” (THOMPSON, 2005, p. 272).

Outro autor que nota uma mudança drástica com o avanço da modernidade é George Simmel (1903). O sociólogo fala sobre uma mudança social e psicológica, ou seja, em como os indivíduos desta nova sociedade se portam, principalmente aqueles que habitam as metrópoles. Para Simmel, os habitantes desses locais são os mais afetados com os pontos negativos do avanço da modernidade. Isso porque são bombardeados a todo instante com excessos de imagens, de informações, de sentidos, de transformações, etc. O ritmo nas cidades grandes é mais acelerado que no ambiente rural. Diante desses excessos a que os indivíduos são submetidos, o organismo cria uma espécie de proteção para que consiga lidar com isso, sem prejuízo: o indivíduo, então, se torna *blasé*, apático, indiferente, distante. O indivíduo se volta para si e esquece os que estão ao seu redor. O que preocupa é o aqui e o agora, os afazeres do dia a dia e não o que aconteceu em um passado, que cada vez está mais distante das pessoas. Os indivíduos encontram-se isolados e com suas identidades fragilizadas. Eles não reconhecem a si próprios e, muito menos, uns aos outros. As relações sociais são cada vez menos pessoais e sensíveis.

A modernidade apresenta-se, então, como um espaço-tempo modulado pelo esfacelamento de experiências, pelo esgarçamento das possibilidades de experiências mais compartilhadas. Exacerba-se o individualismo, há um aprofundamento da solidão, uma fragilização da ideia do ‘público’, da noção do ‘coletivo’. Trata-se de um espaço-tempo de identidades ameaçadas, desfiguradas. (HADLER, 2007, p. 201)

Em cenário marcado por uma fragilização das relações pessoais e espaço-temporais, a memória também parece se encontrar desconexa do cotidiano das pessoas, bem como o interesse pelos assuntos que se relacionam à sua localidade. Há um apreço pelo presente e futuro enquanto o passado vem sendo desqualificado como antiquado e sem importância.



Assim, promover uma reflexão na qual os (as) estudantes se disponham a dialogar com experiências vividas por outras pessoas e em outras épocas, de modo a interagir com suas perspectivas em relação ao futuro, com seus sonhos, dores e angústias, é um grande desafio para o (a) professor (a) de História. Promover um diálogo nesses moldes implica esforço para que não haja apagamento de nenhuma das partes envolvidas, tanto a(s) realidade(s) das pessoas que vivem no presente, quanto a(s) das pessoas que viveram no passado são colocadas em análise e em perspectiva dialógica. Esse diálogo visa “despertar do passado as centelhas de esperança” para que vivos e mortos possam estar em segurança. (BENJAMIN, 1987, p. 224-225)

Diante desse cenário marcado pelo avanço da modernidade e a fragilização da memória, Benjamin propõe uma produção da História (e aqui incluo o Ensino de História) atenta às memórias, especialmente ao que escapa da memória dominante. Para ele “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento do perigo” (BENJAMIN, 1987, p. 224). Contudo, antes de aprofundar sobre a concepção de memória para Benjamin, cabe refletir sobre como o conceito de memória vem sendo tratado na historiografia, na contemporaneidade. Tenho defendido, neste trabalho, o quanto é importante ouvir as memórias dos sujeitos excluídos da História dos vencedores ou dos grupos dominantes. Mas, afinal, o que é memória?

Segundo Carmen Zeli de Vargas Gil (2019, p. 155), ao consultarmos um dicionário da língua portuguesa, encontra-se a definição de memória “associada ao ato de preservar experiências do passado, conjunto de funções psíquicas que permite lembrar, reter ideias, impressões ou ato de guardar”. De fato, ao consultarmos a palavra no dicionário *online*, temos as seguintes definições: “Faculdade de reter ideias, sensações, impressões, adquiridas anteriormente; Efeito da faculdade de lembrar [...]; Recordação que a posteridade guarda: memórias do passado”. A memória, nessas definições, se restringe exclusivamente ao passado, em lembrar acontecimentos que se encontram em outro tempo, outra época e outro contexto.

A definição de memória nas Ciências Humanas vai muito além da destacada nos dicionários. Durante décadas, vários foram os intelectuais que se preocuparam em realizar uma reflexão mais profunda acerca da memória, conceituando suas peculiaridades com relação à História, por exemplo. Seixas (2001) se atenta em fazer um balanço de proximidades e diferenças entre a concepção de memória para alguns autores dos campos da Filosofia, da Sociologia, da História e da Literatura. Ela escreve sobre a grande preocupação

com a memória que vivenciamos na historiografia desde a década de 1980. Contudo, ela levanta problemas na relação entre historiografia e memória, que têm marcado a produção historiográfica nesse período. Inicialmente, ela destaca a diluição das especificidades da memória no bojo da História:

[...] como se a memória, em sua relação com a História, deixasse em grande medida de ser memória para enquadrar-se nos preceitos teórico-metodológicos da (s) historiografia (s), como se ela espontaneamente se redefinisse, abandonando pedaços importantes que a definem, no contato traumático da História. (SEIXAS, 2001, p. 38-39)

Outro problema encontrado é a diferenciação radical entre Memória e História que, muitas vezes, acaba por subordinar uma à outra, geralmente criando uma hierarquia entre História e memória, na qual a segunda está subordinada à primeira. Seixas (2001) menciona como forte referência para a historiografia recente as obras do sociólogo Maurice Halbwachs e do historiador Pierre Nora. O primeiro conceitua a memória coletiva e a define como “natural, espontânea, desinteressada e seletiva” enquanto a História é caracterizada como um processo “interessado, político, manipulador, organizado e unificador”. Pierre Nora, por sua vez, endossa a separação entre memória e História. A primeira é vista como vulnerável e a História é intelectual, problematizadora, crítica. Além disso, Nora concebe a ideia de que a memória não existe mais, sendo o nosso tempo, o tempo da História. Portanto, segundo Seixas (2001, p. 41), “a memória encontra-se, assim, prisioneira da História ou encurralada nos domínios do privado e do íntimo, transformou-se em objeto e trama da História, em memória historicizada”.

A historiografia anglo-saxônica procurou se desvencilhar da historiografia francesa e dar uma maior autonomia para a memória, atribuindo a ela um caráter político, compreendendo-a como uma arma de poder. Contudo, segundo a autora, a memória exerce, nessa concepção, a função de servir a História. Portanto, continua sendo vista pelo viés da História (SEIXAS, 2001, p. p. 41- 42). Seixas defende que é preciso considerar que a memória possui características próprias, que a distanciam da História em alguns pontos e em outros a aproximam. Porém, suas especificidades não devem ser vistas como objeto de afastamento ou subordinação, mas como elementos que podem contribuir com a dimensão ética da História e seu compromisso com a sociedade (SEIXAS, 2001, p. 53).

Seixas afirma que a historiografia tem se atido a uma concepção de memória apenas como algo voluntário, racionalmente conduzido, por isso deixa de lado outras características que a definem. Se, na Grécia Antiga, a memória possuía o significado de conhecimento verdadeiro, era uma forma de compreender o passado, na modernidade a memória perdeu seu

estatuto de conhecimento para a História, que se cercaria dos métodos para buscar um acontecimento passado tal qual ele ocorreu. A História não era vista como inconstante e interesseira, como a memória era vista. Mas essa concepção tomada como falha é um aspecto que, segundo Seixas (2001), é essencial da memória: a dimensão afetiva, sensível e que envolve emoções, a chamada memória involuntária. Essa dimensão foi pouco abordada pelos autores que se tornaram referência para a História, que fez de um elemento da força da memória, um elemento de sua fragilidade:

Em poucas palavras: se buscamos refletir sobre as relações entre memória e História, penso ser necessário iluminar a memória também a partir de seus próprios refletores e prismas; *necessário, portanto, incorporar tanto o papel desempenhado pela afetividade e sensibilidade na História quanto o da memória involuntária.* Necessário, igualmente, atentarmos para o movimento próprio à memória humana, ou seja, o *tempo-espaço* no qual ela se move e o decorrente caráter de *atualização* inscrito em todo percurso da memória. (SEIXAS, 2001, p. 44-45)

Aproximando-se de autores como Henri Bergson e Marcel Proust, Seixas investe na apresentação de aspectos da dimensão involuntária da memória para mostrar o seu potencial questionador do presente e do passado. Assim, a descontinuidade típica do que é “lacunar/falho” é percebida como espaço preenchido por tempos múltiplos que ocupam o que parece ser um vazio. Esses tempos múltiplos não nos chegam em bloco, quando acionados pela memória, pois a memória não resgata ou traz o passado vivido; ela o atualiza na relação com o presente. Portanto, cada presente pode fazer irromper certas facetas desses tempos múltiplos. As memórias são acionadas pelas emoções, pelo que é urgente em termos sensíveis no presente (individual ou coletivo). Assim, a memória involuntária, aquela que escapa ao controle, traz consigo lembranças que achávamos ou queríamos perdidas. Em termos sociais e coletivos, essa memória que escapa ao controle é oportunidade de questionamento da memória voluntária, pois são as memórias involuntárias que “parecem emergir, irromper de um passado mais que morto para assombrar o nosso presente concebido” (SEIXAS, 2001, p. 48).

Outro ponto importante a ser considerado na discussão sobre memória é a sua relação com o esquecimento. Pensamos o esquecimento como a falta de memória, mas essas duas instâncias não são opostas; pelo contrário, são conexas. Gil (2019) fala sobre a relevância de se estudar essa relação entre memória e esquecimento no campo da História e também da educação. Pois a História a que temos acesso também é permeada por esquecimentos, por outras histórias deixadas às margens, excluídas do conhecimento público. Nas palavras da autora, “no campo da História e da educação, é relevante pensar lembrança e esquecimento como processos correlatos, considerando que parte da memória histórica corresponde ao que

foi excluído por não compor os ‘grandes acontecimentos’ selecionados para serem lembrados” (GIL, 2019, p. 155).

A respeito da dimensão do esquecimento, Gagnebin (2006) traz, em seu texto, alguns apontamentos significativos (dialogando com Adorno), usando como exemplo a Shoah. Segundo a autora, vivemos em um momento no qual falar sobre a memória se tornou uma questão ética; há uma preocupação em discutir sobre essa temática. Esse interesse se deu, inicialmente, na Europa após a Segunda Guerra Mundial como um “dever de memória” em relação ao que aconteceu em Auschwitz, às perseguições e à barbárie sofridas pelos judeus e outros sujeitos. Dessa forma, faz-se necessário pensar a memória a partir do trauma.

Lidar com traumas não é nada fácil. Isso porque envolve, segundo Adorno, o peso da culpa dos agressores e toda a carga emocional que implica a violência traumática daqueles que foram as vítimas. Para Gagnebin (2006, p. 99), o trauma é algo que não pode ser esquecido pelos sobreviventes, nem mesmo se quisessem isso, porque “é próprio da experiência traumática essa impossibilidade do esquecimento, essa insistência na repetição.” Os momentos de opressão serão sempre lembrados por aqueles que os sofreram.

No caso da Shoah, houve certo dilema. Enquanto se nota esse dever de memória para o qual a autora chama a atenção, havia também pessoas que não desejavam que os episódios do holocausto fossem lembrados, havia um desejo de esquecimento desse acontecimento. Por que esquecer? Gagnebin dialoga com Adorno para responder a essa questão. Segundo o filósofo/sociólogo, o peso do passado, das violências cometidas e da culpa era tão forte que interrompia a vida no presente. Culpa dos agressores e daqueles que compactuaram com a agressão.

A História lida com esquecimentos; não esquecimentos involuntários ou naturais, próprios do ser humano, mas sim forçados pelo Estado e pelas elites. Quantas narrativas já foram jogadas para debaixo do tapete na história da humanidade, quantas memórias foram silenciadas, quantos sujeitos foram excluídos? Diante de passados que envolvam violências, perseguições, torturas e traumas, qual o papel da lembrança? E qual é o papel do esquecimento? Não seria melhor esquecer o que houve de ruim e trazer ao conhecimento público apenas histórias que sejam agradáveis de serem ouvidas, que não causam choque e indignação? Por outro lado, por que não esquecer esses eventos? Gagnebin afirma, ainda em diálogo com Adorno, que devemos lembrar para evitar que o evento se repita.

Os acontecimentos do passado são únicos, eles não podem se repetir. Isso seria impossível, pois um evento ocorre em determinado contexto político, econômico e social que não se repete. Cada época possui suas características próprias, suas particularidades. Um

acontecimento histórico não se repete, mas pode haver semelhanças e proximidades entre eventos do presente e do passado.

É importante observar que Adorno não diz que devemos nos lembrar sempre de Auschwitz; mas sim que devemos fazer tudo para que algo semelhante não aconteça, para que Auschwitz não se repita. [...] porque não pode haver na história nenhuma repetição idêntica; só existem horrores recorrentes e semelhantes (não iguais, mas semelhantes). A distinção entre idêntico e semelhante tem o mérito de ressaltar a singularidade dos acontecimentos históricos. A Shoah é singular sim e, nesse sentido restrito, única — mas não é o único acontecimento na longa cadeia de horrores, de aniquilações, de genocídios; há muitos outros acontecimentos diferentes, mas semelhantes no horror e na crueldade — a lista é longa e continua se alongando [...] (GAGNEBIN, 2006, p. 100)

O que Adorno propõe não é uma memória que esteja sempre resgatando o passado ou criando condolências a ele, mas um lembrar para que possamos agir para que eventos traumáticos semelhantes aos de épocas passadas não se repitam no presente. A autora propõe, então, que haja uma elaboração do passado a partir de um lembrar ativo, dialogando aqui com autores como Adorno, Nietzsche, Freud e Ricoeur. Lembrar ativo significa conhecer e compreender o passado, mas não repeti-lo tal qual aconteceu de fato. O lembrar não está relacionado a uma ideia de resgatar um acontecimento e nem mesmo sacraliza-lo, mas sim de relacionar passado e presente. Lembrar ativo significa atribuir à memória uma função ética para o presente. É necessário possuir um conhecimento racional do passado, mas é preciso torna-lo vivo, levantar reflexões, questionamentos que estejam presentes nas demandas e necessidades do presente. O que se pretende é um lembrar que não esqueça dos mortos e dos traumas e injustiças a que foram submetidos, mas também que defenda os vivos.

[...] Nietzsche, Freud, Adorno e Ricoeur, cada um no seu contexto específico, defendem um lembrar ativo: um trabalho de elaboração e de luto em relação ao passado, realizado por meio de um esforço de compreensão e de esclarecimento — do passado e, também, do presente. Um trabalho que, certamente, lembra dos mortos, por piedade e fidelidade, mas também por amor e atenção aos vivos. (GAGNEBIN, 2006, p. 105)

A noção de lembrar ativo traz uma concepção que vale a pena ser destacada sobre a memória: a sua relação com o presente. Seixas (2001) se pergunta, em seu texto, qual o tempo da memória e responde a esse questionamento a partir das concepções de Marcel Proust. O intelectual francês entende o tempo da memória como descontínuo, não há linearidade, é um tempo fluido. Além disso, a memória é provocada por um instante, esse que se encontra no presente e suas demandas. Esse passado trazido para o presente não é um passado morto, estático, mas ativo. Não significa que ele vá se modificar, mas o presente sempre atualiza o passado. É o contexto atual, as questões atuais que vão dar um novo significado a esse passado.

É este trazer à tona que constitui o fundamento mesmo da memória, pois o passado que ‘retorna’ de alguma forma não passou, continua ativo e atual e, portanto, muito mais do que reencontrado, ele é retomado, recriado, reatualizado. Por isso o sentimento proustiano de que o passado outrora vivido é ressuscitado no presente [...] (SEIXAS, 2001, p.49)

A memória se relaciona não apenas com o presente, mas também com o futuro. Hadler (2007) chama a atenção para essa concepção em Bergson e Proust. Para esses autores, há, na memória, uma projeção para o futuro, uma possibilidade de ação voltada para o porvir.

Tanto Bergson quanto Proust apontam para o caráter prospectivo e projetivo da memória; a função de atualização da memória não se refere apenas ao passado, como também ao futuro. Há uma projeção, um aceno para o futuro. Um impulso, não necessariamente consciente, para uma possibilidade de ação. (HADLER, 2007, p.252)

Os autores até o momento mobilizados nesta pesquisa dialogam, direta ou indiretamente, com a obra do filósofo Walter Benjamin, autor cujas concepções norteiam o presente trabalho no que tange à relação entre memória, História e Ensino de História, conforme será melhor apresentado a seguir.

### 3. 2 Walter Benjamin: a rememoração como meio para escovar a História a contrapelo

Walter Benjamin nasceu em 15 de julho de 1892, em Berlim, e tinha origem judaica. Benjamin se aproximou dos ideais marxistas e, em 1934, tornou-se bolsista da Escola de Frankfurt. O autor vivenciou momentos da humanidade conturbados, como a Primeira Guerra Mundial, a ascensão do Nazismo e a Segunda Guerra Mundial. Por ser judeu e concordante com ideais marxistas, foi perseguido pelos alemães e, por isso, refugiou-se na França, por um tempo, onde foi considerado “inimigo da nação”, pela sua nacionalidade alemã. Benjamin faleceu em 26 de setembro de 1940, em Portbou, Espanha, após tentar sair da França ilegalmente. O autor foi um grande crítico da historiografia progressista e burguesa e do historicismo. Além disso, fez críticas ferrenhas ao avanço da modernidade capitalista, que levou ao isolamento dos indivíduos e à perda das experiências e, como consequência, ao declínio da partilha da memória.

Diante dessa modernidade cada vez mais decadente, Benjamin propõe uma reconstrução da experiência, a partir do processo de rememoração. Benjamin pensa a memória a partir da influência de três autores: Bergson, Proust e Freud. Dessa forma, ele entende que a memória também lida com a dimensão involuntária, envolve emoções,

sensibilidades e esquecimento. Dialogando com Freud, a memória implica a personalidade, as impressões subjetivas de cada indivíduo.

Na rememoração benjaminiana, opera-se a articulação entre memória voluntária e memória involuntária. Pelo entrelaçamento entre estas duas formas de memória abre-se a possibilidade do sujeito entrar em contato com os cacos de sua história, com o esquecido, com o recalcado, numa reelaboração de sentidos para o seu presente. (HADLER, 2007, p.259)

Por fim, lembrar, para Benjamin, é um ato político e funciona como um despertar. Por isso, envolve passado, presente e futuro. De acordo com Galzerani (2006):

Para Benjamin, lembrar é um ato político, com potencialidades de produzir um “despertar” dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção das utopias. Lembrar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro. (GALZERANI, 2006, p. 21)

A rememoração em Benjamin é bem colocada em sua obra *Infância em Berlim por volta de 1900*. Essa obra foi escrita em um momento conturbado da vida do autor, quando estava exilado de seu país por conta do nazismo e a perseguição aos judeus e outros sujeitos. Diante de tantas dificuldades enfrentadas por Benjamin, ele pensou em desistir da vida, mas algo o fez abandonar esse pensamento; foi quando escreveu a obra e a dedicou ao seu filho Stéfán. O texto, publicado em 1938, é considerado uma autobiografia do autor, no qual ele irá relembrar de momentos, lugares e objetos que o marcaram na infância.

Contudo, Gagnebin (1992) lembra que a obra não é uma simples autobiografia, pois o autor não narra suas lembranças de modo linear e cronológico. São textos fragmentados e descontínuos, mas que ainda assim se interligam. Além disso, é um texto escrito em mônadas, nas quais Benjamin não apenas rememora acontecimentos de sua infância, mas imprime sobre eles filtros do seu presente. Durante a leitura dos fragmentos, é possível notar questões que envolvem memória, história, esquecimento e modernidade.

Sobre o texto ser escrito por mônadas, Gagnebin (1992) afirma que essa forma de escrita sugere uma imersão no objeto que o autor aborda. Com o uso das mônadas, Benjamin se debruça nos fenômenos perdidos que, em uma primeira impressão, seriam desconsiderados. Segundo a autora: “[...] a mônada aponta para duas vertentes essenciais do pensamento benjaminiano: a imersão [...] no objeto, [...], e a ideia de uma reunião, de uma recolocação [...] salvadora dos fenômenos esparsos e perdidos no instante histórico fugidio” (GAGNEBIN, 1992, p. 44).

Outra característica da obra, notada por Batista (2010), é o descontentamento com o mundo presente, principalmente relacionado ao avanço da modernidade e ao desenvolvimento

da tecnologia. Segundo Batista (2010), Benjamin volta à sua infância, porém a partir de reflexos do momento em que vive – marcado pela Segunda Guerra Mundial e a perseguição a judeus pelo nazismo, vale lembrar. Momento em que predomina a frustração dos indivíduos em relação ao progresso, à ciência e à modernidade. Pois, se antes da eclosão da Primeira Guerra Mundial, os indivíduos foram seduzidos pela fé na ciência e pelas utopias de um mundo melhor, como a de Thomas Morus, após as duas grandes guerras houve uma regressão. As pessoas não demonstravam tanta confiança no progresso.

São esses aspectos do seu presente que fazem com que Benjamin se lembre de sua infância com um certo ar de melancolia e tristeza, de um adulto que, após muitos anos de experiências – nem todas positivas –, entende muitas questões que não compreendia quando criança.

Outro ponto importante do pensamento de Walter Benjamin, com o qual iremos dialogar, é o seu apreço ao esquecido, a sua opção por uma História a contrapelo. Gagnebin (1992) fala sobre uma “significação do insignificante”, que é voltar a atenção para assuntos e sujeitos que sempre foram colocados no vão do esquecimento, um dos aspectos mais importantes do seu pensamento, que remete:

[...] à importância dos detalhes, dos objetos e dos costumes cotidianos, das coisas pequenas que passam despercebidas de tão familiares que são; também à importância dos restos, dos resquícios, daquilo que, geralmente, é rejeitado como detrito ou lixo. (GAGNEBIN, 1992, p. 44)

No prefácio da terceira edição de *Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política* (1987), Gagnebin nos lembra da crítica que Benjamin fazia sobre a historiografia burguesa, que exaltava acontecimentos e sujeitos enquanto negava o direito à História a outros fatos e personagens. É nesse sentido que Benjamin propõe uma História vista de baixo, que se atente e que se interesse em olhar para os sujeitos deixados às margens da História dos vencedores. Essa concepção é notada em diversas mônadas de *Infância em Berlim por volta de 1900* e, neste capítulo, vou me ater a duas delas, *O corcundinha* e *Armários*, em um exercício dialogal com sua obra.

Em *O corcundinha*, mônada do texto *Infância em Berlim por volta de 1900*, Benjamin rememora aspectos de sua infância nos quais se deparava com situações que o remetiam à figura de gnomos ou do corcundinha, dos versos da canção infantil de Georg Scherer:

Quando à adega vou descer  
Para um pouco de vinho apanhar  
Eis que encontro um corcundinha  
Que a jarra quer tomar

Quando a sopinha quero tomar



É a cozinha que vou,  
Lá encontro o corcundinha  
Que minha tigela quebrou

Quando ao meu quartinho vou  
Meu mingauzinho provar  
Lá descubro o corcundinha  
Que metade quer tomar  
(BENJAMIN, 1987, p. 141-142)

O corcundinha está presente em todos os momentos narrados nas memórias do filósofo assim como está em todos os lugares que a criança percorre na canção infantil de Scherer. Benjamin, em um momento do texto, escreve: “Assim encontrava o homenzinho frequentemente. Só que nunca o vi. Só ele me via” e, em outro momento, no final da mônada, termina afirmando que o corcundinha sempre estivera por perto, em todos os momentos que rememora na obra:

O homenzinho tem também imagens de mim. Viu-me nos esconderijos, defronte da jaula da lontra, na manhã de inverno, junto ao telefone no corredor, no Brauhausberg com as borboletas e em minha pista de patinação com a música da charanga, em frente a caixa de costura e debruçado sobre minha gaveta, na Blumeshof e quando estava doente e acamado, em Glienicke e na estação ferroviária. (BENJAMIN, 1987, p. 142)

Caroline Mitrovitch (2007), ao falar sobre a figura do corcunda que aparece no texto *Teses sobre o conceito de História* (BENJAMIN, 1987), faz uma reflexão acerca das alegorias utilizadas nos textos de Benjamin. A alegoria do corcunda, para Mitrovitch (2007), representa uma deformidade, uma distorção. Essa deficiência pode estar relacionada ao esquecimento da História dos vencidos, à preferência por uma História que prioriza os “grandes acontecimentos” das elites. Além disso, o corcunda pode representar a opressão que a modernidade traz a esses sujeitos (MITROVITCH, 2007, p. 3). Modernidade essa que não só reprime sujeitos como pobres, negros, trabalhadores, mulheres, etc., mas que tentou silenciá-los. A História auxiliou nesse silenciamento, colocando os sujeitos no campo do esquecimento, excluindo suas experiências e suas memórias.

A partir das considerações de Mitrovitch (2007) sobre a alegoria do corcunda em Benjamin, podemos relacionar a figura do corcundinha de *Infância em Berlim* com a noção de esquecimento. Os corcundinhas, os esquecidos, os marginalizados, os excluídos sempre existiram na História da humanidade, mas estão presentes em nosso cotidiano. Contudo, nós não voltamos o nosso olhar para eles, a sociedade não escuta suas vozes e a História, que corteja os vencedores, ignora suas memórias.

Gagnebin (1992) fala sobre o interesse que Benjamin teve em voltar o seu olhar para o que a sociedade considera como insignificante. Ao final do fragmento, portanto, pode-se notar um apelo para uma História que se interesse não apenas pelas elites e seus feitos, mas também por esses sujeitos que durante séculos tiveram seu direito à História e à memória renegado. Benjamin termina, então, recitando mais um trecho do verso de Georg Scherer: “Por favor, eu te peço, criancinha/Que reze também pelo corcundinha” (BENJAMIN, 1987, p. 142).

O filósofo lança seu apelo à criança. Como podemos interpretar essa figura no seu texto? A criança pode ser lida como a abertura para o desconhecido, a disposição para a busca, o descobrimento, a curiosidade. A criança, de certo modo, é compreendida como um sujeito mais aberto à exploração do mundo. E, por isso, aqui reside uma crítica aos sentidos engessados, à perpetuação do cortejo dos vencedores como algo contínuo na História. O que o filósofo demanda é justamente que possamos acionar a nossa capacidade de ver com olhos de quem quer conhecer, não de quem já conhece.

O trabalho com as memórias, na prática da rememoração, se caracteriza por uma contínua busca pelo desconhecido ou esquecido, uma grande curiosidade para ver os avessos das tramas. É uma investigação conduzida por um desejo voluntário, mas que se abre ao que nos chega de modo involuntário, como um achado ao qual devemos voltar nossa atenção. É esse movimento que nos ajuda a desvelar a trama, a compreender os fios/modos como a memória é construída e perpetuada. Em *Armários*, outra mônada de *Infância em Berlim por volta de 1900*, mais uma vez é a criança que desvela. Ela está conhecendo e, por isso, ao mesmo tempo em que ela desvela a meia (a tradição), ela aprende como é a tradição.

Para Gagnebin (1992), *Armários* constitui um dos fragmentos centrais da obra de Walter Benjamin. Ele traz a reflexão sobre esse movimento com o qual o autor se preocupa: de dar atenção ao detalhe, ao que não seria considerado, ao esquecido. Nessa mônada, Benjamin relembra dois armários, um presente na infância e outro, provavelmente, na juventude. O primeiro corresponde àquele onde guardava suas roupas e o segundo ao que armazenava os livros da casa. Escolhi dois trechos que me chamam a atenção por refletir sobre a “significação do insignificante” para Benjamin.

Mas entre todas as minhas camisas, calças, coletes, que deviam estar ali e dos quais não tive mais notícia, havia algo que não se perdeu e que fazia minha ida a esse armário parecer sempre uma aventura atraente. Era preciso abrir caminho até os cantos mais recônditos; então deparava minhas meias que ali jaziam amontoadas, enroladas e dobradas na maneira tradicional, de sorte que cada par tinha o aspecto de uma bolsa. Nada superava o prazer de mergulhar a mão em seu interior tão profundamente quanto possível. E não apenas pelo calor da lã. Era “tradição” enrolada naquele interior que eu sentia em minha mão e que, desse modo, me atraía para aquela profundeza. (BENJAMIN, 1987, p. 122)

Abria com ímpeto a porta, apalpava o volume que tinha de ser buscado não na primeira fila, mas no escuro atrás dela, e, sem sair do lugar, como que sobrevoando as páginas em frente ao armário aberto, começava a tirar proveito do tempo até o retorno de meus pais. (BENJAMIN, 1987, p. 123)

É importante observamos nesses dois trechos escolhidos, que a criança não busca as roupas que estão mais à frente do armário ou os livros de mais fácil acesso. O que importa para ela não são os objetos que estão na superfície, mas sim, aquilo que está no lugar mais afastado, no fundo do armário ou das prateleiras. Além disso, é importante notar o quanto essa busca não é definida como algo negativo, mas como uma “aventura atraente”: a criança, nessa lembrança, a realizava com “ímpeto”, com entusiasmo.

Gagnebin (1992, p. 46) levanta, em seu texto, outro ponto importante sobre *Armários*. A criança, ao apalpar o emaranhado de meias e desfazê-lo, não procura e nem encontra um segredo ou uma verdade escondida, o que ela encontra é “o avesso inseparável da superfície”. Da mesma forma, ao ler os livros proibidos daquele armário da juventude não se buscava uma verdade absoluta. Aliás, o narrador afirma que nem mesmo entendia o que estava contido no interior daqueles escritos: “do que lia, nada entendia” (BENJAMIN, 1987, p. 123). O seu prazer estava na compreensão de como se configura a tradição. Em outras palavras, importava ver como a narrativa é tramada não na sua superfície, mas nos seus avessos, isto é, ver como os fios de esquecimento tecem as memórias.

Ao se deter no esquecido, marginalizado, excluído da sociedade e da História, Walter Benjamin não pretende descobrir ou resgatar uma verdade absoluta. O que interessa a ele é compreender como a História é tecida para poder lê-la a contrapelo, buscar e trazer à superfície vozes daqueles que tiveram suas memórias silenciadas, suas esperanças não realizadas. Não é possível fazer uma História a contrapelo sem respeitar a fala, as experiências, as lutas e os feitos dos que foram colocados à margem, como as mulheres.

#### 4 CAPÍTULO 3 - ENSINO DE HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO COM MEMÓRIA

Então a escola precisa trabalhar com essas questões da História local porque é um espaço que o aluno tem para aprofundar aquele conhecimento que ele já tem, para organizar aquelas informações que ele já conhece, para conseguir reconhecer diferenças entre aquilo que é História e aquilo que é memória. Ou conseguir perceber, de uma forma mais crítica, aquelas informações que ele recebe como parte da memória da família. [...] E eu percebo que algumas questões, se a gente não discutisse isso na escola, passariam muito longe dos alunos. (FÁTIMA, entrevista realizada em 25 de novembro de 2019.)

Nos capítulos anteriores, pudemos compreender melhor sobre o meu objeto de pesquisa, o processo de alteração do nome da Praça Tubal Vilela para Ismene Mendes e a perspectiva teórico-metodológica que tem me ajudado a abordar esse processo, pensando-o como questão para o Ensino de História. Este capítulo terá como objetivo analisarmos quais têm sido as orientações institucionais, em termos amplos, para o tratamento das memórias e histórias locais no Ensino de História. Como fontes para realizarmos essas discussões, serão utilizados os currículos educacionais nacionais do Ensino Fundamental (primeiro ao nono ano): os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Analiso os documentos curriculares a fim de captar o que eles têm proposto como orientação para abordagem de memórias locais no Ensino de História e quais sensibilidades relativas à memória e à História são construídas a partir dessas propostas. Nessa análise, dialogo também com outras vozes. Trago a entrevista<sup>23</sup> realizada com a professora de História da ESEBA/UFU e outros professores-pesquisadores do Ensino de História que lidam com essa temática.

Antes, porém, de analisarmos os currículos nacionais da área de História, cabe fazermos uma breve retomada da trajetória histórica do Ensino de História no Brasil, para que possamos melhor situar nossa abordagem do assunto.

---

<sup>23</sup> Entrevista realizada no dia 25/11/2019 com a professora, que terá seu nome mantido em anonimato nesta pesquisa sendo a ela atribuído um nome fictício. Essa entrevista foi consentida pela professora após a execução de um projeto com o tema *Educação Patrimonial e Protagonismo feminino*, a fim de saber a opinião e as considerações da entrevistada sobre o que foi trabalhado. O projeto consistiu em momentos de diálogos com alunas voluntárias do oitavo ano, voltados para reflexões sobre patrimônio histórico, tendo a Praça Tubal Vilela como foco, e feminismo – abordando o processo de alteração do nome da praça. Ao final, as jovens apresentaram o assunto para as turmas do 5º ano. Lembrando que esse projeto contou com a supervisão, participação e o auxílio significativo da professora entrevistada. Além disso, ele está inserido na pesquisa intitulada *Formação histórica e educação patrimonial em espaços educativos escolares e não escolares: tecnologias de informação, memória e História em diálogo*, coordenada pela Profª Drª Alécia de Pádua Franco, financiada pela FAPEMIG. Processo: APQ – 01343-17.

Circe Bittencourt (2008), no texto *Ensino de História: fundamentos e métodos*, faz um balanço sobre a história do Ensino de História desde o século XIX até as reformas curriculares dos anos finais do século XX, apontando rupturas e permanências nos sentidos dados à História enquanto disciplina escolar. A partir dos apontamentos de Bittencourt, é possível notar que, desde o século XIX, há, nos currículos, a presença de uma História nacional, contudo vista sob uma perspectiva de uma História global ocidental e europeia. O objetivo da escola e, conseqüentemente, do ensino de História, nesse momento, não era produzir um conhecimento que proporcionasse aos (as) alunos (as) uma maior compreensão sobre os múltiplos acontecimentos e personagens que construíram a História do Brasil. O que se pretendia era a constituição de uma identidade nacional, a formação moral e cívica e a promoção de uma História nacional que valorizava os atos do Estado e das elites.

Tudo isso era proposto a fim de cultivar nas crianças um sentimento patriótico de amor e respeito aos governantes: “Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta do ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica [...] os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de Pátria [...]” (BITTENCOURT, 2008, p.61).

Isso acabava por excluir dos estudos históricos a participação de diversos sujeitos da História, como as camadas populares, os negros, indígenas, as mulheres, etc. Constituindo, assim, a formação de uma História homogênea, onde apenas a memória de homens com algum *status* político ou econômico era promovida.

Segundo Bittencourt (2008), na década de 1930, também foi possível notar, no currículo escolar da área de História e Geografia – que foram incorporados aos Estudos Sociais –, uma maior preocupação em tratar sobre temas da História regional e nacional, com a prerrogativa de que os estudos fossem pautados na realidade e no contexto em que os discentes se inseriam. Nas palavras da autora: “o princípio básico dos Estudos Sociais, [...], visava à integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno, da forma mais adequada possível, em sua comunidade.” (BITTENCOURT, 2008, p. 73).

Contudo, o que se viu, na prática, ainda foi um ensino pautado na História do Estado e das elites.

As datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis e dos ‘grandes acontecimentos nacionais’ eram, na prática, os únicos ‘conteúdos históricos’ para alunos dessa faixa etária. A comemoração ou rememoração da ‘descoberta do Brasil’, da ‘independência do Brasil’, da ‘abolição dos escravos’ e da ‘proclamação da República’ tornou-se sinônimo de ‘ensino de história’ para as séries iniciais. (BITTENCOURT, 2008, p. 76)

Vê-se, portanto, que o ensino sobre uma História local ou nacional chegou a constar dos currículos dos séculos XIX e XX; contudo, excluía-se a participação de outros sujeitos do processo histórico. Isso se intensificou no período da Ditadura Civil-Militar brasileira, quando as disciplinas História e Geografia tiveram suas especificidades diluídas e foram substituídas por Estudos Sociais, que também incorporou disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), que tinha como objetivo continuar com um discurso nacionalista, mas, então, com o pretexto de justificar o governo militar.

Segundo a professora Selma Guimarães Fonseca, ao serem diluídas em Estudos Sociais, as disciplinas História e Geografia

tornaram-se apêndices, lembradas pelos professores nos períodos próximos às provas oficiais e nas comemorações cívicas. Nestas ocasiões, atendendo à burocracia das escolas e das esferas superiores, havia então o culto aos heróis e aos seus feitos marcantes, havia a imposição de valores e concepções explícitos nos programas de ensino, conforme analisamos, e nos livros didáticos. (FONSECA, 1993, p. 71)

Ainda segundo Fonseca, entre as consequências dessa diluição das especificidades desses conhecimentos, História e Geografia passaram a ser vistas como disciplinas dispensáveis nos currículos e os estudantes interiorizavam a ideia de que não eram sujeitos históricos.

Após a reabertura política na década de 1980, com o fim da Ditadura Civil-Militar, houve mudanças significativas na produção historiográfica. Elas já estavam em curso e, ao longo das décadas de 1980 e 1990, foram se consolidando. A produção historiográfica, como aponta Bittencourt (2008), passou a receber influências de duas tendências presentes no contexto: o Marxismo e a Escola dos Annales. A partir desses dois movimentos intelectuais, houve uma ampliação de documentos e fontes historiográficas<sup>24</sup>, de temáticas – com a aproximação da História com outras disciplinas, como a Antropologia, houve um alargamento de assuntos a serem considerados objetos de estudo, como a cultura, a organização social, as mentalidades, o cotidiano, etc. – e de sujeitos – com o alargamento dos temas, sujeitos antes marginalizados e suas percepções, suas manifestações e seu cotidiano foram analisados em produções historiográficas, como as mulheres, os negros, indígenas, etc.

<sup>24</sup> Segundo o historiador inglês Peter Burke, em seu texto *A Nova História, seu passado e seu futuro*, abertura do livro intitulado *A escrita da História: novas perspectivas* (1992), do qual é organizador, a História tradicional proposta por Hanke considerava apenas fontes escritas nas análises dos historiadores. Essas eram consideradas oficiais e eram preservadas e arquivadas. Com a chamada Nova História, que o autor busca caracterizar e diferenciar da História tradicional, em seu texto, houve uma ampliação de temáticas e sujeitos. Dessa forma, houve a necessidade de ampliar as fontes históricas, pois muito dos documentos oficiais continham as percepções do Estado ou das elites. Sendo assim, fontes orais, imagens, fotografias, dados estatísticos, entre outros também passaram a ser fonte para o estudo historiográfico, pois traziam outras versões e percepções da História.

Na educação não foi diferente, visto que os currículos reformulados, a partir de 1990, tiveram influência desses movimentos acima mencionados. Uma mudança vista foi a inserção de uma História Social e Cultural, e alterações na História política e econômica:

Paralelamente a essas duas correntes, a marxista e a nova História, no decorrer dos anos 80 do século XX, muitos historiadores aproximaram-se dos sujeitos e objetos de investigação da Antropologia. [...] Como fruto dessa aproximação com a Antropologia, sedimentou-se uma História cultural [...], perspectiva sociocultural preocupada não apenas com o pensamento das elites, mas também com as ideias e confronto de ideias de todos os grupos sociais. (BITTENCOURT, 2008, p. 148-149)

Os escritos desses currículos, portanto, buscam refletir sobre memória, por meio da História Local e da aproximação com o contexto presente do (a) aluno (a). Eles também preveem que sejam estudados múltiplos acontecimentos e que sejam considerados múltiplos sujeitos como protagonistas da História. O que foi um grande avanço na época, se comparado ao Ensino anteriormente proposto. Contudo, a questão ainda envolve disputas de vozes que incluem, além de professores (as) e pesquisadores (as), a voz do Estado e, por isso, não se concretizou, de fato, uma ruptura entre o antigo Ensino de História e o novo, proposto nesses currículos, principalmente no que diz respeito à relação entre História e memória. Após desenhado esse panorama, nos cabe, agora, analisar os currículos educacionais propostos a partir da década de 1990, buscando o tratamento que eles dão aos temas relacionados à memória.

#### 4.1 Os currículos educacionais

Quando falamos em currículo educacional, logo vem à nossa mente um documento que irá mostrar quais serão os conteúdos que cada disciplina deverá abordar em sala de aula. Ciampi (2010, p. 3) define currículo como uma “corporificação de conjunto de valores, conhecimentos e práticas culturais”, que realiza o papel de “homogeneização social e cultural”. Seria, portanto, um documento que acaba por disseminar – por ser destinado a todo o país, ao estado ou à cidade – valores e ideais pertencentes ao grupo de pessoas que o elaboraram.

Segundo Gabriel (2019, p. 72), currículo pode significar tanto percurso como percorrer. Em suas palavras: “[...] o significante currículo faz referência tanto ao percurso/caminho (substantivo) como ao ato de percorrer (um verbo). Seu significado oscila, pois, entre a ideia de um objeto material e uma experiência pessoal”. Segundo a autora, a ideia de “currículo percurso” está relacionada à forma “lógica e temporal” como as disciplinas se organizam dentro de um currículo educacional. Já a ideia de “currículo percorrer” abre um

espaço para que demandas, interesses e experiências individuais e coletivas sejam incluídas (GABRIEL, 2019, p. 73). Essa ideia nos mostra que os currículos educacionais são construídos a partir do contexto no qual se inserem e podem incorporar temáticas e conteúdos que estão sendo discutidos naquele momento. Os currículos educacionais, portanto, estão diretamente ligados aos movimentos teóricos e políticos de determinada época e a sua elaboração compreende relações de poderes (GABRIEL, 2019, p. 74).

Sobre esse caráter político dos currículos, sobretudo da disciplina de História, Selva Guimarães (2012) levanta algumas reflexões. Para a autora, tanto o currículo quanto as disciplinas não são neutros, mas uma “construção social”. Sendo assim, possuem interpretações, concepções, visões e escolhas de pessoas e grupos heterogêneos. O currículo é produto desses embates que acontecem no momento de sua elaboração e, justamente por ser constituído por meio de disputas de ideias, ele revela relações de poder.

Um currículo de História é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas, de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempos, circunstâncias. Assim, os conteúdos, os temas e os problemas de Ensino de História [...] expressam opções, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos, enfim, relações de poder. (GUIMARÃES, 2012, p. 61)

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais não foge a essa concepção. Segundo Galian (2014), a execução do documento representa a busca, por parte do Estado, de manter uma harmonia naquilo que seria ensinado em sala de aula. Nas palavras da autora, “[...] os PCN [...] constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica [...]” (GALIAN, 2014, p. 651).

Os PCNs tiveram sua primeira versão escrita por professores e especialistas, reunidos pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação, em dezembro de 1995, momento em que Fernando Henrique Cardoso era presidente da República. Esse documento passou, durante alguns meses, por um processo de revisão do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais da educação, especialistas e educadores. Foram feitos mais de 700 pareceres sobre a primeira versão. Em agosto de 1996, foi apresentada uma nova versão do documento e foram realizados vários encontros com profissionais da educação e de conselhos e secretarias educacionais a fim de discuti-la. Em setembro de 1996, essa versão foi apresentada ao



Conselho Nacional de Educação (CNE) e discutida. Em outubro de 1997, o documento foi publicado.

É importante salientar quais eram as principais ideologias presentes nesse contexto, pois elas influenciaram a elaboração do documento, que, como vimos, é uma construção política e social. Segundo Galian (2014), é possível notar, no documento, relações com a economia globalizada e as políticas neoliberais, algo que foi motivo de diversas críticas. Sendo assim, segundo a autora, os PCNs acabam por seguir orientações de instituições como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Essas orientações priorizam “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” (GALIAN, 2014, p. 653).

Ciampi (2010) afirma que os currículos educacionais do Ministério da Educação (MEC) são influenciados pela noção de competência defendida pela tradição americana. Nessa concepção, o currículo é entendido apenas como um plano de atividades de ensino e uma lista de resultados que se almeja alcançar ao final do período escolar. Nas palavras da autora, “a concepção de currículo por competência, na tradição americana, traz embutida a ideia de que o currículo é um plano de atividades de ensino, ou seja, uma lista de resultados esperados em consequência de um processo de instrução” (CIAMPI, 2010, p. 8).

A Base Nacional Comum Curricular foi elaborada a partir dos PCNs. De acordo com Franco, Júnior e Guimarães (2018, p. 1.018), em 2014, foi formulado o Plano Nacional da Educação, que tinha como uma das metas oferecer qualidade de ensino em todas as etapas do Ensino Básico. E, para concretizar esse objetivo, a estratégia utilizada foi a criação de uma base comum curricular. A primeira versão veio a público em 2015. Esse documento foi elaborado pelo MEC, que teve o apoio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A primeira versão foi aberta para consulta pública e, naquele momento, houve muitas críticas relacionadas às mudanças na concepção temporal e no distanciamento do viés eurocêntrico (FRANCO; SILVA JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018).

Após a saída da presidenta Dilma Rousseff da Presidência, em 2016, momento conhecido como *impeachment* por determinados grupos e como golpe por outros, foi elaborada uma nova versão do documento, por especialistas mais alinhados com o presidente Michel Temer. Esse documento foi aprovado em 2017. A versão final publicada, segundo Franco, Júnior e Guimarães (2018), apresenta pouco debate sobre a questão das diferenças,

não permite problematizações, além de não romper com hierarquias e com a história eurocêntrica.

Após este breve panorama sobre os currículos que serão analisados nesta pesquisa, cabe, agora, analisarmos os documentos dos PCN e da BNCC, respectivamente.

#### 4.2 PCNs e BNCC: orientações oficiais para estudo de memória e História local após a reabertura política

Os PCNs foram publicados em 1997 com o intuito de ser um documento referência para organizar os conteúdos a serem ministrados em sala de aula. Segundo o documento, o que há escrito em suas páginas são apenas sugestões para o trabalho do (a) professor (a), sendo flexível a alterações diante das especificidades de cada Estado e região.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997 a, p. 13)

Contudo, na prática, geralmente o que se vê são os currículos referências, juntamente com os livros didáticos, como aqueles que definem efetivamente o que deve ser ministrado em sala de aula. Feitas essas observações, vamos ao que foi encontrado durante a análise dos PCNs. Na leitura dos documentos, pude perceber que uma forma bastante comum de incorporar a discussão sobre memória nos currículos foi o incentivo à História Local e aos Patrimônios Históricos da sociedade, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano). A partir do sexto ao nono ano, esses assuntos não são abordados, apesar de que, segundo os PCNs, um dos objetivos do Ensino Fundamental, em sua totalidade, é proporcionar que os alunos sejam capazes de

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1997 b, p. 9)

Circe Bittencourt (2008), ao caracterizar a História Local, afirma que ela é responsável por possibilitar que o aluno reconheça a si próprio como integrante daquele determinado lugar ao qual pertence, mas que, ao mesmo tempo, reconheça que existem outros grupos sociais dentro da mesma sociedade. Ou seja, a História Local é aquela que articula a História Individual a uma História coletiva. Nas palavras da autora, “a associação entre cotidiano e

história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva.” (BITTENCOURT, 2008, p. 165)

A partir do contato com esses outros grupos, a História Local contribui com o pluralismo cultural, o reconhecimento e o respeito a outros sujeitos e suas expressões culturais e religiosas. Segundo Bittencourt, a História Local, por meio da Educação Patrimonial, deve priorizar uma Educação pautada no respeito a essas diversidades e no auxílio à construção de identidades culturais.

Educação que não visa apenas evocar fatos históricos ‘notáveis’, de consagração de determinados valores de setores sociais privilegiados, mas também concorrer para a rememoração e preservação daquilo que tem significado para as diversas comunidades locais, regionais e de caráter nacional. A preservação do patrimônio histórico-cultural deve pautar-se pelo compromisso de contribuir com a identidade cultural dos diversos grupos que formam a sociedade nacional. (BITTENCOURT, 2008, p.278)

Circe Bittencourt também fala sobre a importância de a História Local tratar sobre os temas do presente. Pois ela possibilita que o aluno tenha um maior contato com o seu entorno e com as questões presentes no seu cotidiano, articulando passado-presente.

A História Local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, trabalho, comunidade, lazer –, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. (BITTENCOURT, 2008, p. 168)

Os conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais estão divididos em primeiro (primeira e segunda série), segundo (terceira e quarta série), terceiro (quinta e sexta série) e quarto (sétima e oitava série) ciclos. Os temas relativos às memórias e histórias locais são vistos apenas no primeiro e segundo ciclo. No terceiro e quarto ciclo, há um foco maior na História do Brasil e Mundial. Para a primeira e segunda série, o documento propõe como eixo temático, ou seja, o assunto norteador dos conteúdos a serem ministrados durante o ano letivo, a “História do Local e do Cotidiano”.

O objetivo principal é que o (a) aluno (a) saiba exercer a tarefa de comparar as temporalidades históricas, apontando permanências ou rupturas, semelhanças e diferenças nos “costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza”. Desse modo, o que a História Local almeja para esta etapa de ensino é promover, junto aos estudantes “a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia” (BRASIL, 1997 b, p. 40).

O documento propõe, portanto, uma articulação entre presente e passado. De modo que, em um primeiro momento, os alunos tenham contato com as questões que permeiam o seu tempo e, depois, possam estender o seu conhecimento a outros momentos que já se passaram. Estabelecendo, sempre, um exercício de comparação entre as diversas temporalidades (BRASIL, 1997 b, p. 41).

O currículo estabelece que os conteúdos ministrados para essas turmas, primeira e segunda série, propiciem que esses (as) alunos (as) reconheçam a si mesmos enquanto sujeitos do local onde vivem. Conhecendo, assim, o grupo social no qual estão inseridos e as relações das quais fazem parte. Dessa forma, essas crianças serão capazes de fazer o segundo movimento, que seria analisar a existência de outros grupos sociais presentes no seu contexto. Sendo assim, a História Local estará contribuindo com o reconhecimento das diversidades culturais, étnicas, religiosas, etc. dentro de uma mesma localidade, como está expresso no PCN (BRASIL, 1997 b, p. 41).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o primeiro ciclo do ensino fundamental, propõe os seguintes pontos ao estabelecer um trabalho docente com a localidade:

1. Levantamento de diferenças e semelhanças individuais, sociais, econômicas e culturais entre os alunos da classe e entre eles e as demais pessoas que convivem e trabalham na escola;
2. Identificação de transformações e permanências dos costumes das famílias das crianças (pais, avós e bisavós) e nas instituições escolares;
3. Levantamento de diferenças e semelhanças entre as pessoas e os grupos sociais que convivem na coletividade, nos aspectos sociais, econômicos e culturais;
4. Identificação de transformações e permanências nas vivências culturais (materiais e artísticas) da coletividade no tempo. (BRASIL, 1997 b, p. 41-42)

No segundo ciclo do Ensino Fundamental, é possível perceber uma mudança. Nesse momento, o eixo temático corresponde à “História das organizações populacionais”. A História Local ainda é presente, contudo se estende a noção de espaço dos estudantes. A sua localidade, seu cotidiano e contexto sociocultural ainda são a base para sua aprendizagem, porém, agora, é o momento de abrir o leque, de colocar sua comunidade em comparação com outras, estabelecidas em um local diferente daquele que a criança faz parte. Como o próprio currículo coloca (BRASIL, 1997 b, p. 46).

O documento ainda afirma que, para responder a algumas questões e alguns problemas que estão presentes no cotidiano e no local de convívio do aluno (a), é necessário que ele tenha contato com as histórias, os problemas e as questões presentes em outras regiões, que atingem outros grupos sociais, ampliando, assim, o seu conceito sobre espaço e, mais do que isso, possibilitando que o estudante entenda que existem problemáticas da sua localidade que se relacionam com outros lugares. (BRASIL, 1997 b, p. 46)

O PCN ainda afirma que é somente a partir desses alargamentos temporais e espaciais que o indivíduo poderá se incluir em um grupo social maior, como os das classes sociais, os de gêneros, das etnias, etc.

Em uma outra perspectiva, pode-se dizer que é somente no alargamento de fronteiras temporais e espaciais que os sujeitos históricos podem dimensionar a sua inserção e a sua identidade com os grupos sociais maiores, como no caso das classes sociais, das etnias, dos gêneros, das culturas ou das nacionalidades. (BRASIL, 1997 b, p. 47)

O que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais e que faz menção aos patrimônios materiais e imateriais é o procedimento didático nomeado “Estudo do Meio”. Inclusive, vale aqui ressaltar, é algo previsto para todos os ciclos do Ensino Fundamental, o que torna questionável o fato de não haver nada relacionado à temática a partir do terceiro ciclo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem o Estudo do Meio como uma metodologia que possibilita que os alunos se coloquem diante de questões que permeiam a sua realidade, desenvolvendo um olhar questionador sobre elas. Além disso, afirmam que essa forma de trabalhar com os discentes possibilita uma maior participação destes em relação ao ensino-aprendizagem, pois o aluno é estimulado a interpretar diversas fontes, questionar e buscar uma solução para as problemáticas encontradas durante o estudo do seu local.

É no local, [...] que os alunos se sensibilizam, também, para as fontes de pesquisa histórica, isto é, para os “materiais” sobre os quais os especialistas se debruçam para interpretar como seria a vida em outros tempos, como se dão as relações entre os homens na sociedade de hoje ou como são organizados os espaços urbanos ou rurais. O estudo do meio é, então, um recurso pedagógico privilegiado, já que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte. (BRASIL, 1997 b, p. 62)

O estudo do meio, como recurso didático, favorece uma participação ativa do aluno na elaboração de conhecimentos, como uma atividade construtiva que depende, ao mesmo tempo, da interpretação, da seleção e das formas de estabelecer relações entre informações. (BRASIL, 1997 b, p. 62)

Além do Estudo do Meio, os PCNs também oferecem, como recurso pedagógico, a visita a museus, exposições e sítios arqueológicos. Contudo, esse ponto só é mencionado no currículo dedicado ao terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental. Nesse momento, além da temática do Patrimônio Histórico e Cultural, aparece também referência à memória. Segundo o documento, essas visitas propiciam que os estudantes tenham contato com os bens considerados patrimônios para o local em que estão inseridos e que também se discuta sobre as memórias que são preservadas por meio deles. O uso dessas atividades está assim expresso no documento:

As visitas aos locais são recursos didáticos favoráveis ao envolvimento dos alunos em situações de estudo, estimulando interesse e participação. Propiciam contatos

diretos com documentos históricos, incentivando os estudantes a construírem suas próprias observações, interrogações, especulações, indagações, explicações e sínteses para questões históricas. Nessas visitas, deve-se destacar para os alunos o fato de que irão conhecer espaços especiais de preservação e de divulgação de patrimônios históricos e culturais. (BRASIL, 1997 c, p. 90)

As visitas aos museus e às exposições devem possibilitar debates sobre a preservação da memória de qualquer grupo social. [...] pode ser tema de estudo a questão do que é considerado patrimônio histórico e sua relação com a preservação da memória. (BRASIL, 1997 c, p. 90-91)

O debate pode girar em torno de como é valorizada ou esquecida essa ou aquela memória, como são fortalecidas ou não as identidades locais ou regionais, como as pessoas contribuem em seu cotidiano para a preservação dos patrimônios, como preservar depende da consciência de cidadania, etc. Pode, principalmente, propiciar o debate sobre a relação entre o presente e o passado, já que a decisão sobre o que e o como preservar pertence a cada geração. (BRASIL, 1997 c, p. 91)

Vale destacar que, apesar de estar presente como procedimento didático do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, no que diz respeito aos conteúdos para essas etapas não há menção aos Patrimônios Históricos e Culturais da sociedade ou às discussões sobre memória.

Voltando nosso olhar, agora, para a BNCC, percebemos que ela possui uma estrutura diferente dos PCNs. Não é formada por eixos temáticos, mas apresenta conteúdos divididos por “Unidades temáticas”, “Objetos de conhecimento” e “Habilidades”. Assim como no primeiro documento analisado, é possível perceber que, na BNCC, os primeiros anos no Ensino Fundamental, ou seja, do primeiro ao quinto ano, a História local se constitui como o ponto de partida para o estudo da História nacional ou global.

No primeiro ano, o currículo aponta para que sejam trabalhadas em sala de aula questões que envolvem a história individual, familiar ou da comunidade do qual a criança faz parte. Há, nessa etapa, uma unidade temática que se debruça sobre a memória mas, no corpo do texto, faz menção às lembranças do (a) aluno (a), de sua família e da comunidade. O objetivo é relacionar memórias e histórias que envolvem o individual, o familiar e o coletivo. Como podemos ler em seus escritos:

Unidades temáticas

Mundo pessoal: meu lugar no mundo

Objetos de conhecimento

As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)

Habilidades

(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.

Objetos de conhecimento

As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade

Habilidades

(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade. (BRASIL, 2017, p. 404-405)

No segundo ano, há um movimento no sentido de se perceber e se compreender como pertencente à comunidade em que vive, mas também entender que, dentro dessa mesma comunidade, existem diversos grupos sociais distintos, ou seja, um movimento de percepção entre “eu e o outro”. Em uma mesma unidade temática intitulada “A comunidade e seus registros” é possível perceber a presença da História Local como ponto de partida. Nessa unidade, há uma preocupação em estudar os fatos da vida cotidiana de modo que os alunos possam identificar mudanças em diferentes temporalidades. Também há uma preocupação em conhecer os diferentes marcos de memórias existentes na comunidade, fazendo um levantamento de documentos pessoais e coletivos (BRASIL, 2017, p. 406-407).

No terceiro ano, a História Local também é muito presente nos conteúdos, sendo uma das habilidades mais recorrentes conhecer os fatos históricos do local onde vive e os diversos grupos sociais existentes em uma mesma comunidade. Além da História Local, há uma unidade temática, intitulada “As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município”, que se volta para os Patrimônios Históricos. Essa unidade tem, como objeto de conhecimento, “os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive” e, como habilidade, “identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados” (BRASIL, 2017, p. 408-409). No terceiro ano, também é possível notar conteúdos que se voltam para a memória local, cuja principal habilidade pretendida é identificar os marcos de memórias da comunidade e os seus lugares de memória.

Unidades Temáticas

O lugar em que vive;

Objetos de Conhecimento

A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.);

Habilidades

(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados

(EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes. (BRASIL, 2017, p. 408-409)

No quarto ano, é possível notar a História Local na unidade temática “transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos”, cuja habilidade é “identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente” (BRASIL, 2017, p. 410-411). Já no quinto ano, é possível notar menção apenas à temática da memória, que se encontra da seguinte maneira no documento:

## Unidades Temáticas

Registros da história: linguagens e culturas;

Objetos de Conhecimento

As tradições orais e a valorização da memória;

Habilidades

(EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. (BRASIL, 2017, p. 412-413)

A partir do sexto ano, a realidade muda: o ponto de partida não é mais a História Local, mas sim a mundial, sobretudo, ocidental e europeia. Isto é, inclusive, confirmado pelo próprio documento ao pontuar os procedimentos básicos dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo um deles a “identificação dos eventos considerados importantes na História do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico” (BRASIL, 2017, p. 414). Sendo assim, é possível encontrar pouco conteúdo que trata sobre a História Local, sobre Patrimônios Históricos ou a Memória. É possível notar uma articulação entre História Local e global no oitavo e nono ano.

No oitavo, com a unidade temática “o mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise”, no qual um dos objetos de conhecimento corresponde às “rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana”, que tem como uma das habilidades “explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas” (BRASIL, 2017, p. 422-423).

No nono ano, é possível notar uma articulação entre História Local e global em apenas dois momentos, como podemos ver a seguir:

## Unidade temática

O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX;

Objetos do conhecimento

Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo;

A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos;

Habilidades

(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954. (BRASIL, 2017, p. 426-427)

## Unidade Temática

A história recente;

Objeto de conhecimento

O fim da Guerra Fria e o processo de globalização;

Políticas econômicas na América Latina;

Habilidades

(EF09HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (BRASIL, 2017, p. 430-431)



Além da História Local, também é possível notar uma unidade temática destinada à discussão sobre a Ditadura Civil-militar, intitulada “modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”, que tem como uma das habilidades “identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos” (BRASIL, 2017, p. 428-429).

A partir da leitura dos documentos PCN e BNCC, podemos observar que os dois têm um movimento semelhante. Em ambos é possível notar a presença de temáticas sobre memórias e histórias locais com maior intensidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos anos finais, há uma escassez nesses temas, dando prioridade a uma História mundial, sobretudo europeia, que raramente faz articulação com a localidade na qual o estudante se insere.

É importante assinalar que a incorporação dessas temáticas no Ensino de História faz parte de uma luta da qual participaram diferentes sujeitos, especialmente professores (as) da Educação Básica, pesquisadores (as) e pessoas ligadas a movimento sociais, que viam a necessidade de incorporação de outras memórias e histórias na historiografia, no ensino e em diferentes ambientes ou lugares que colaboram para a construção da compreensão social do passado e de suas relações com o presente (BITTENCOURT, 2004; GALZERANI, 2008; CUNHA, 2011).

Mas os documentos oficiais que orientam e normatizam o Ensino de História, como os PCNs e a BNCC, não incorporaram apenas essas demandas ou não as atendem completamente. Encontramos problemas nesses currículos, mesmo reconhecendo que trazem avanços a outros períodos da história do Ensino de História. O fato de estarem alinhados com interesses do mercado acaba por dar prioridade ao desenvolvimento de múltiplas competências que fazem das pessoas aptas à concorrência por trabalho, não necessariamente fortalecidas em suas identidades e comprometidas com lutas coletivas. Além disso, como se pode ver no espaço reservado à História Local dentro dos currículos, a relação entre local/nacional/global se apresenta mais como estratégia pontual de conhecimento de uma realidade específica do que como procedimento indispensável para a compreensão da constituição de experiências coletivas.

A discussão sobre memórias e histórias locais, articuladas a outras espacialidades, é algo enriquecedor para estudantes da Educação Básica: proporciona um olhar diferenciado para nossa sociedade, de forma que as crianças e jovens reconheçam a si e aos outros como sujeitos históricos. E é um tema que coloca o (a) aluno (a) diante dos problemas reais que o

cercam e dos assuntos que estão em pauta no momento, refletindo possibilidades para solucioná-los. Mas, dependendo das metodologias adotadas, o tratamento dado ao local se limita a um acréscimo de informação, sem uma compreensão mais ampla e problematizada desse cotidiano vivido pelos estudantes. Ou, ainda, reforça uma História excludente, que continua fazendo o cortejo dos vencedores.

#### 4.3 Problemáticas sobre memória e história local nos Currículos de História

Ao refletir sobre a importância de a escola trazer para a sala de aula assuntos como esses aqui tratados, a professora de História da ESEBA afirma que o âmbito escolar é o local onde os estudantes irão organizar os conhecimentos prévios que já possuem sobre a cidade onde moram e ter acesso a outras histórias e memórias e a assuntos que permeiam o contexto em que vive. E, citando como exemplo a alteração do nome da Praça Tubal Vilela para Ismene Mendes, ela afirma:

[...] isso se repete nessa história da mudança do nome da praça, por exemplo, que é a praça mais importante da cidade ou a maior praça da cidade. Se eles não tivessem feito essa discussão na escola, talvez eles não teriam acesso a ela em outro lugar. [...] A escola é um espaço que oferece outras versões... acesso a outras versões da história, que talvez eles não teriam conhecimento em casa ou só pela mídia ou por outras coisas que concorrem com o conhecimento histórico hoje. (FÁTIMA, entrevista realizada em 25 de novembro de 2019.)

Nesse trecho da entrevista, a professora menciona a mídia como uma concorrente do conhecimento histórico escolar. A partir disso, podemos perceber que não é somente a escola que educa. Aqui citamos como exemplo a própria cidade que, através dos seus monumentos (como a Praça Tubal Vilela), dos nomes das ruas e de práticas culturais e sociais, educa as sensibilidades das pessoas para aquilo que deve ser visto, admirado, lembrado, cultuado, aprendido e esquecido.

Após as análises feitas nos currículos educacionais escolhidos, pudemos perceber que há, sim, menções, mesmo que poucas, ao trabalho com memória e História local em sala de aula. Mesmo que estejam inseridas apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estão presentes enquanto conteúdo para ser abordado em sala de aula. Como nos afirma a professora ao ser questionada sobre como trabalhar com a temática dentro de um currículo educacional restrito:

Eu acho que mesmo nas escolas que têm uma organização curricular diferente, essa discussão sobre Patrimônio ela aparece. Porque ela faz parte de um currículo básico, que é já utilizado pelas editoras que produzem materiais didáticos de uma forma geral. (FÁTIMA, entrevista realizada em 25 de novembro de 2019.)

O problema, muitas vezes, é a forma como o assunto é abordado em sala ou o silêncio envolve a temática. Pois sabemos o quanto nosso ensino está pautado nas divisões clássicas e eurocêntricas (História Antiga, Medieval e Moderna) que se consolidam, como Bittencourt (2008) nos fala, a partir do século XIX, no secundário. Como a professora entrevistada bem nos lembra, muitas escolas adotam o livro didático<sup>25</sup> como um currículo norteador. Mas os livros didáticos são escritos tendo em vista uma noção de História que se impõe como nacional, não exatamente uma História que abarca todas as singularidades locais e, assim, contribuem para a perpetuação de uma História homogênea:

[...] mas muitas delas utilizam o material didático como se fosse um guia de conteúdos. E não deveria ser dessa maneira porque a gente deveria usar o material didático e não o material didático construir o currículo. Mas a gente deveria usar o material mais como um suporte, mais uma informação, mais um lugar onde a gente poderia buscar um apoio para a sala de aula, mas às vezes acontece o contrário, o material didático que dita o currículo. [...] o professor acaba fazendo exercícios que são muitos gerais, que são muito genéricos porque eles não estão voltados exclusivamente para essa questão da história local. (FÁTIMA, entrevista realizada em 25 de novembro de 2019.)

Para aqueles que ousam quebrar as tradições de ensino e trabalhar com memória e História local em sala de aula, há outro problema: a falta de material pedagógico para abordar esse assunto. Muitas vezes, pela desvalorização dada à educação em nossa sociedade, as escolas públicas não possuem uma estrutura adequada e isso inclui os materiais disponíveis para serem utilizados pelos docentes em sala de aula, ficando restringido ao livro didático, que não aborda a História local, os patrimônios históricos e culturais e discussões sobre a memória. Aqueles que quiserem trabalhar a temática terão que buscar documentos e fontes para além daqueles que estão disponíveis em fácil acesso. O que não é uma tarefa fácil, tendo em vista as péssimas condições de trabalho do professor e a sua falta de tempo, pois, para sobreviver, muitos trabalham em mais de um turno, devido ao baixo salário que recebem.

Então aí depende desse esforço do professor de observar, de conhecer, de analisar e de adequar essa discussão pro contexto em que ele está inserido. [...]você produzir um material didático para trabalhar com os seus alunos é uma questão de esforço. E, às vezes, o professor não tem uma estrutura de trabalho que permita que ele se dedique a isso de fato, que ele disponibilize desse tempo. Às vezes o professor não tem esse tempo [...] (FÁTIMA, entrevista realizada em 25 de novembro de 2019.)

---

<sup>25</sup> Os livros didáticos, com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), se baseiam nos currículos educacionais, como o PCN, para a sua elaboração. Sônia Regina Miranda e Tania Regina de Luca, no texto *O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD* (2005), afirmam que os conteúdos escolares são partes do livro didático e que esse acaba por assumir, muitas vezes, o papel de um “currículo semielaborado” que apresenta possibilidades do que pode ser aprendido pela disciplina. Franco, Júnior e Guimarães, no texto *Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões* (2018), afirmam que os livros didáticos seguem a BNCC, ou seja, o documento exerce um papel de regulador externo dos livros didáticos, o que acaba por limitar a autonomia do professor.

Vale aqui levantar outro questionamento sobre o trabalho com memória em sala de aula. De acordo com os currículos analisados, ainda é muito comum uma abordagem da memória que traz a noção de resgate do passado, ao invés de reforçar a importância do entrecruzamento de temporalidades e a noção de memória como movimento que atualiza o passado pelo presente.

Cunha (2011) reflete sobre as implicações da noção de resgate ao se trabalhar com memória. Para a autora, a ideia de resgate não abre espaço para o diálogo entre presente e passado e, assim, não dá margens para que os sujeitos ressignifiquem mutuamente o passado e o presente:

A ideia de resgate é completamente contrária à ideia de ressignificação, na qual os sujeitos do presente têm papel fundamental na atribuição de sentidos ao bem cultural. A preservação, enquanto resgate de um legado, não permite uma relação dialética entre as dimensões presente e passado e nos remete à ideia benjaminiana do cortejo dos vencedores [...]. (CUNHA, 2011, p. 12)

Dessa forma, segundo Cunha (2011), o trabalho com as memórias deve assumir uma ação a contrapelo e aproximar as experiências dos sujeitos com os bens públicos e deve exercer um diálogo entre passado e presente. O trabalho do professor (a) de História deve levantar discussões sobre a existência de múltiplas histórias e memórias dentro da sociedade. Essas que são formadas por meio das experiências dos sujeitos comuns dentro da cidade – não apenas pelo Estado e seus grandes homens –, que estão sempre ressignificando o seu lugar de convívio por meio de suas ações. Sendo uma possibilidade para trabalhar em sala de aula a compreensão de que as mulheres que participaram do ato são sujeitos da história.

Vimos, neste capítulo, a importância de trabalhar com as memórias e histórias locais no Ensino de História, porque, retomando a fala da professora que abriu o capítulo, é por meio do ensino que os (as) estudantes terão acesso a outras versões da História, que talvez em outros espaços não seriam discutidas. O trabalho com a memória, e aqui defendemos uma memória que não resgata o passado, mas que o coloque em diálogo com o presente, possibilita trazer para a superfície memórias subterrâneas, como por exemplo, das mulheres lembradas pelas manifestantes do 8 de março de 2017. Dialogar com essas memórias, como veremos no capítulo seguinte, coloca os (as) estudantes diante de um tema complexo, que envolve violências e injustiças sociais. Trabalhar com temas como esse, implica mobilizar nossas próprias sensibilidades, especialmente na relação com o outro.

## 5 CAPÍTULO 4 - DE TUBAL VILELA PARA ISMENE MENDES: OS DESAFIOS DE DESVELAR TRAMAS DE MEMÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

*Olha, pessoalmente para mim foi forte, foi significativo. Eu fiz questão, durante alguns dias da minha vida, de tentar me sentir Rosalina Buccironi. E eu vou te dizer que, até hoje, quando eu penso nisso, é muito emocionante porque eu fico imaginando uma menina, que se casou com 16 anos de idade, provavelmente com o homem que ela amava, com o homem que ela idolatrava, virgem, sem nunca ter tido ninguém, primeiro namorado da vida dela, que imaginava que ia ficar velhinha, que ia viver com ele, um homem empresário, tinha dois filhos pequenos, estava grávida do terceiro. E eu imagino que quem mata... é agressivo. Nenhum homem chega e já assassina; tem um processo de violência. Então, eu imagino que, durante esses anos, dos 16 aos quase 20, ela sofreu violência simbólica, violência psicológica, eu tenho certeza disso. Eu imagino que... veja... ela não estava na sala da casa quando ela foi assassinada; ela estava no quarto, escondida, guardada. Porque, provavelmente, nem esse espaço da casa era acessível a ela. Então, foi extremamente emocionante tentar me colocar neste lugar e sentir aquilo que ela sentiu e dizer que a vida dela tem sentido, que a vida dela importa, né... que a vida dela não será esquecida. É isso. (CAROLINA, entrevista realizada em 14 de março de 2018)*

O fragmento que abre este capítulo foi retirado de uma das entrevistas realizadas com as manifestantes do 8 de março de 2017. A última pergunta que fiz às entrevistadas foi: o que o ato (troca do nome da Praça de Tubal Vilela para Ismene Mendes) significou para você? A partir desta interrogação, obtive respostas, como já vistas anteriormente, que caracterizam o ato como uma forma de resistência feminina diante da sociedade machista na qual vivemos. Entre essas respostas, obtive a que abre este capítulo e, a partir dela, é possível levantar questões significativas para o desenvolvimento desta parte do trabalho. Em primeiro lugar, ela traz um aspecto importante sobre a memória: o seu caráter afetivo e sensível, abordado por Seixas (2001), ao caracterizar a memória involuntária em seu texto *Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais*.

Essa entrevistada é advogada, trabalha no Escritório de Assessoria Jurídica Popular – ESAJUP – e teve bastante envolvimento na organização do ato e nas ações empreendidas depois dele, principalmente nas questões relacionadas ao âmbito jurídico<sup>26</sup>. A partir da frase “*eu fiz questão, durante alguns dias da minha vida, de tentar me sentir Rosalina Buccironi*”, podemos notar que a relação que a manifestante teve com a organização e com o ato em si, foi afetiva: ela se envolveu com a história de Rosalina Buccironi. Com essa afirmação, podemos notar um exercício de correspondência que a autora dessa fala realizou: a todo momento – da organização ao ato – ela se preocupou em tentar se sentir no lugar de Rosalina.

<sup>26</sup> Como a formulação do abaixo assinado, já mencionado.

Esse exercício de se corresponder com o outro possibilitou que a entrevistada imaginasse o que Rosalina sentia e como era tratada, naquela época, como mulher, mas sem perder de vista a dimensão do presente, ou seja, o contexto em que a própria entrevistada se insere. Assim, ela rompe com a empatia com o vencedor, conforme critica Benjamin nas teses *Sobre o conceito de História* (BENJAMIN, 1987, p. 225).

O momento de grande tensão na narrativa do excerto compreende a quebra que ocorre justamente quando a entrevistada representa esse modelo feminino da época e, logo após, narra a violência enfrentada por Rosalina, o acontecimento de sua história e de Tubal Vilela que foi esquecido pela História Oficial de Uberlândia. *“E eu imagino que quem mata... é agressivo. Nenhum homem chega e já assassina; tem um processo de violência. Então, eu imagino que, durante esses anos, dos 16 aos quase 20, ela sofreu violência simbólica, violência psicológica, eu tenho certeza disso”*. Aqui percebemos o exercício de correspondência da entrevistada, que se relaciona com o presente, com as experiências que vivenciamos atualmente relacionadas à violência contra a mulher. Basta assistir aos jornais na televisão, ou, mais frequentemente, programas sensacionalistas, para vermos inúmeros casos de feminicídio, principalmente entre casais. Em artigo postado no site *Âmbito Jurídico*, intitulado *Consequência final do relacionamento abusivo – O Feminicídio* (2019), Brenda Morais Pessoa e Marcio Cursino dos Santos discutem que muitas vítimas de feminicídio sofrem durante muito tempo uma relação abusiva e são expostas à violência verbal, moral e psicológica antes de sofrer a violência física e, por fim, o feminicídio.

Ainda falando sobre a violência sofrida por Rosalina, ela continua: *“eu imagino que... veja... ela não estava na sala da casa quando ela foi assassinada; ela estava no quarto escondida, guardada. Porque, provavelmente, nem esse espaço da casa era acessível a ela”*. Aqui, a entrevistada não sobrepõe o seu presente à época em que vivia Rosalina, pois reconhece que o lugar da mulher, no início do século XX, no Brasil, restringia-se mais ao espaço privado do que atualmente, como veremos no próximo item deste capítulo.

A narrativa, então, chega ao seu momento final. A manifestante conclui sua fala afirmando que esse movimento de tentar se colocar no lugar de Rosalina Buccironi e de sentir a sua dor foi algo significativo para ela, foi uma forma de dizer para Rosalina *“[...] que a vida dela tem sentido, que a vida dela importa, [...] que a vida dela não será esquecida”*.

Essa última frase da entrevistada me fez recordar de uma viagem que fiz com minha turma no curso de História da UFU, no segundo semestre do ano de 2017, organizada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Magalhães da Silveira, que, na época, ministrava a disciplina nomeada Brasil I, e pelo Prof. Dr. Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior, que, naquele momento, ministrava

uma matéria optativa. Na viagem, um dos momentos marcantes para mim foi conhecer o Memorial da Resistência de São Paulo<sup>27</sup>, principalmente a parte dedicada às memórias da Ditadura Civil-Militar. Em meio a um compilado de imagens, lugares, objetos e áudios, uma frase inscrita em uma das paredes do local me chamou a atenção: lembrar é resistir.

Figura 8 - Lembrar é resistir.



Fonte: Foto tirada por Ariele Lopes Giroldo

Esta frase me emocionou, pois foi a última imagem que vi depois de conhecer as celas dos presos políticos e ouvir os áudios simulados das sessões de tortura. No momento, percebi o quanto era importante não nos esquecermos desse período sombrio do nosso passado, não para nos chocarmos ou nos emocionarmos, mas como uma forma de resistência. Resistência que age no presente, ou seja, resiste a qualquer forma de opressão e violência que se assemelhe àquele período da História brasileira.

Ao ler a última fala dita pela entrevistada – *“que a vida dela não será esquecida”* –, me lembrei da frase vista na parede e de toda a reflexão que ela mobilizou em mim. Nesse caso, a manifestante não se restringe apenas a Rosalina Buccironi, mas incorpora todas as

<sup>27</sup> A instituição foi inaugurada em 24 de janeiro de 2009. Corresponde a um projeto de musealização de um edifício que foi sede, de 1940 a 1983, do Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo – Deops/SP – uma das polícias políticas mais repressivas e violentas conhecidas, principalmente durante o período da Ditadura Civil-Militar. Segundo o site oficial do museu, a instituição se dedica a preservar “referências das memórias da resistência e da repressão políticas do Brasil republicano”, desde 1889 até a atualidade.

mulheres que foram vítimas de feminicídio e sofreram ou sofrem de violência física, moral, psicológica ou sexual. Lembrar suas vozes, suas histórias e memórias – que foram esquecidas pela história dos vencedores – é uma forma de resistir a qualquer opressão contra a mulher em nossa sociedade, que ainda se encontra estruturada pelo machismo. E é uma forma de continuar suas lutas, que também são nossas. Quando retomamos suas histórias e as incorporamos às nossas, reforçamos nossa capacidade de resistir no presente e também no passado. Ou seja, unimos nossas forças às forças de Rosalina e Ismene para combater o machismo, a violência e a injustiça.

Nesse cenário, o Ensino de História, como temos defendido, é palco privilegiado para que a História seja escovada a contrapelo, trazendo à tona memórias subterrâneas, acolhendo vozes plurais e promovendo correspondências que possam fortalecer as lutas do passado e do presente.

Para continuarmos a reflexão aqui proposta, cabe, agora, inserir o ato promovido pelas manifestantes do 8 de março de 2017 em uma trajetória mais ampla de luta das mulheres. Isso porque a correspondência com outras épocas não se faz apenas com a compaixão diante da dor do outro, mas principalmente pela compreensão da configuração de sentidos que liga diferentes contextos históricos ao mesmo cortejo dos vencedores.

### 5.1 Uma breve trajetória do feminismo: as mulheres na sociedade e no Ensino de História

Durante anos na História da humanidade, as mulheres eram vistas pelos homens da sociedade como pertencentes, apenas, ao âmbito doméstico, ou seja, ao cuidado com a casa e com os filhos. Durante muito tempo, a esfera política foi distanciada das mulheres: eram proibidas de participar de discussões políticas acerca da comunidade em que viviam; o direito ao voto não se estendia a elas; o mercado de trabalho era um ambiente distante para a maioria das mulheres; e mesmo no interior da própria casa, eram vistas como propriedade de seus maridos, tendo seu direito à fala, muitas vezes, negado. Diante dessa situação, o feminismo foi um movimento no qual as mulheres puderam repensar e exigir seus direitos. Mas, afinal, o que é feminismo? Quais suas características durante as décadas? Cabe, agora, fazer uma breve retomada sobre a história do movimento, algo que Alves e Pitanguy (1985) realizam em sua obra.

Segundo as autoras, definir o que é feminismo é algo difícil e impreciso, porque, como um movimento, ele não é homogêneo e estático, mas se constrói a partir das demandas de



cada contexto histórico e social. É um processo de transformação “que tem raízes no passado, que se constrói no cotidiano e que não tem um ponto pré-determinado de chegada” (ALVES; PITANGUY, 1985, p. 7). E, assim como todo processo de transformação, “contém contradições, avanços, recuos, medos e alegrias” (Idem). Mas algo pode ser afirmado sobre o feminismo: em sua essência, como movimento, ele sempre lutou contra o autoritarismo e a hierarquização, sobretudo do gênero masculino sobre o feminino, pregando a igualdade entre os gêneros. E sempre buscou a valorização da mulher e sua participação no âmbito público e na política, alargando o seu local de pertencimento, ou seja, a mulher não deveria ter como palco de participação apenas a esfera doméstica, o cuidado com a casa e filhos.

As autoras abordam a origem do feminismo, partindo da Grécia Antiga, para mostrar que as mulheres, naquele período, não tinham participação na esfera pública. Os assuntos políticos que diziam respeito à comunidade cabiam aos homens, pensamento que perpetuou durante séculos na História da humanidade. Nessa mesma época, conhecida como antiguidade, poucas eram as sociedades que atribuíam às mulheres o direito de participarem de assuntos políticos, como a Gália e a Germânia.

Porém, segundo Alves e Pitanguy (1985), o feminismo enquanto movimento político, se consolidou entre os séculos XVII e XVIII, sobretudo na chamada Era das Revoluções, marcada principalmente pela Revolução Francesa. Nesse contexto, o feminismo se formou sob ideais iluministas, pautados na liberdade e na igualdade. As mulheres perceberam que a *Declaração Universal dos Direitos do Homem e Cidadão* – escrita e publicada durante a Revolução Francesa – não estendia os direitos ali escritos às mulheres. Assim, em 1791, Olympe de Gouges<sup>28</sup>, publica *Os direitos da Mulher e da Cidadã* – que defende a igualdade das mulheres, ou seja, os mesmos direitos que pertencem aos homens (liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão) deveriam ser direcionados, também, as mulheres. A obra se tornou um símbolo para os movimentos feministas do século XIX, como o movimento sufragista.

O século XIX foi marcado pela consolidação do sistema capitalista, que trouxe diversas mudanças sociais, especialmente no âmbito do trabalho. Após a Revolução Industrial, que ocorreu entre os séculos XVIII e XIX, o trabalho passou a ser marcado pelo uso das máquinas, pela divisão das tarefas nas fábricas e pela longa jornada. A mulher trabalhadora era ainda mais explorada, principalmente por exercer as mesmas funções, ou até

---

<sup>28</sup> Dramaturga, ativista política, abolicionista e feminista francesa. Devido ao seu texto publicado, em 1793 foi guilhotinada, acusada de querer se tornar um Homem do Estado.

as mais subalternas, e, ainda assim, receber um salário inferior ao dos homens, como nos lembra Alves e Pitanguy (1985, p. 38).

Nesse contexto, trabalhadores se uniram e passaram a reivindicar melhores condições de trabalho, como uma menor jornada e um maior salário, mas também exigiam participação na política e direito ao voto – vale lembrar que nesse período era comum que apenas aqueles que tivessem um maior poder econômico exercessem o direito ao sufrágio. As mulheres não ficaram de fora dessa luta e muitas trabalhadoras se uniram aos homens em prol de melhores condições no ambiente do trabalho. Claro que enfrentaram, na pele, o preconceito, mesmo que estivessem lutando pelos mesmos direitos: foi o caso de Jeanne Deroin. Ela foi autora de inúmeros projetos que reivindicavam melhorias no trabalho, mas muitos companheiros de luta não queriam que ela assumisse uma posição de liderança – mesmo que já ocupasse esse posto – a fim de não “desmoralizar o movimento” (ALVES E PITANGUY, 1985, p. 40).

Vimos que os trabalhadores também lutavam pelo sufrágio universal, mas isso não englobava o direito das mulheres ao voto. Foi então que surgiu o movimento sufragista, inicialmente nos Estados Unidos da América, em 1848, mas logo se alargou para outros lugares do mundo, inclusive no Brasil. Esse movimento abrangeu mulheres de todas as classes, sobretudo da burguesia, embora a participação das trabalhadoras fosse significativa.

O século XIX ficou conhecido como a primeira onda feminista, em que as mulheres lutavam por uma igualdade jurídica – direito ao voto; divórcio; ao acesso a uma educação de qualidade; poder exercer uma atividade remunerada, saindo do ambiente doméstico; e caso já trabalhassem, melhores condições de trabalho, principalmente relacionada à desigualdade salarial. O século XX, conhecido como segunda onda feminista, surgiu com novos desafios e necessidades, visto que em muitos lugares no mundo as mulheres já haviam conseguido o direito ao voto e uma maior participação no âmbito político, o direito de ingressarem em uma instituição de ensino e de participar do mercado de trabalho.

Alves e Pitanguy (1985) chamam nossa atenção para as décadas de 1930 e 1940, marcadas pela ascensão da Segunda Guerra Mundial. Naquele momento, as mulheres passaram a exercer um papel significativo no mercado de trabalho, visto que muitos homens foram obrigados a servir no campo de batalha. Mas, após o fim da Guerra, com o intuito de que os homens assumissem novamente a centralidade nesse ambiente, foi revivida – ou apenas lembrada, visto que essa ideia nunca morreu, inclusive pode ser encontrada até os dias atuais – a noção de que a mulher poderia somente exercer o ofício doméstico. Foi nesse momento que surgiram figuras importantes para o movimento feminista, como Simone de Beauvoir, para quem feminino e masculino são criações culturais e sociais – é a sociedade que

define o que é ser mulher e ser homem; é ela quem estabelece as relações de poder existentes. Foi então que se passou a perceber o machismo como estrutural e a defender a libertação da mulher nessa sociedade patriarcal. E, só mais tarde, sobretudo nas décadas de 1960 e 1980, que outros movimentos – negro, estudantil, contra as ditaduras, hippie etc. – juntamente com o feminista, passaram a lutar contra toda forma de opressão e desigualdade.

Por fim, chegamos ao século XXI, conhecido como terceira onda do feminismo, no qual o movimento feminista passou a repensar e aprofundar as questões já mencionadas anteriormente. É um momento em que se reflete muito sobre o que é ser mulher e descobre-se que não há apenas uma, mas diversas identidades femininas. Aprofunda-se a discussão sobre o corpo da mulher e o quanto existem instituições que querem exercer domínio sobre ele (Igreja, família, mídia etc.).

Há quem diga que, atualmente, o feminismo não é necessário. É claro que, com o passar do tempo, as mulheres conseguiram direitos, como visto anteriormente. Mas isso não quer dizer que não somos, ainda, submetidas a outras formas de opressão, ou até às mesmas. Menores salários comparados aos dos homens ainda é uma realidade, assim como a proibição – pelo marido – de exercer uma atividade remunerada fora de casa e a dupla jornada de trabalho exercida, na maioria das vezes, apenas pela mulher – doméstico e trabalho externo; sem falar no crescente número de violência doméstica e feminicídio<sup>29</sup> a que as mulheres são submetidas. São pontos que merecem ser discutidos e solucionados e o feminismo é extremamente necessário para abordar esses assuntos e fazer com que as vozes das mulheres sejam ouvidas, independente de classe e composição étnica.

As mulheres não foram excluídas e silenciadas apenas na sociedade, mas também na historiografia. Foi discutido, em momentos anteriores, o quanto a historiografia do século XIX foi excludente, levando em consideração apenas os “grandes” acontecimentos da História do mundo e do Brasil, destacando figuras de heróis, geralmente, representados por homens, brancos e com *status* político e econômico. Vemos aqui um grande apreço à História econômica e política, o que acabou por excluir muitos outros assuntos e sujeitos como objetos de estudo, visto que nem todos ocupavam a esfera pública da sociedade, como era o caso das mulheres. Costa (2009) afirma que, durante muito tempo, a historiografia excluiu o espaço privado de seus estudos e, conseqüentemente, como as mulheres estavam inseridas nessa

---

<sup>29</sup> Termo utilizado para definir assassinatos de mulheres em razão de gênero. No dia 09 de março de 2015 foi assinada, pela então presidente Dilma Rousseff, a lei 13.104 que define feminicídio como homicídio “*contra a mulher por razões da condição de sexo feminino*”, sendo essas condições: “*violência doméstica e familiar; e menosprezo ou discriminação à condição de mulher*”.

esfera, tiveram suas experiências e contribuições desconsideradas tanto para a vida social, quanto para os estudos historiográficos.

Essa forma de enxergar a história da humanidade possibilitou a construção de uma História única e homogênea, no qual apenas as experiências de um determinado setor social e suas memórias eram consideradas dignas de serem perpetuadas na historiografia e, conseqüentemente, na educação, pois, como visto, o currículo de História segue as tendências historiográficas. Autoras como Viviane da Silva Moreira (2018), que se preocupam em realizar estudos relacionados à temática da mulher, notam, em sua obra, esse silenciamento dado às mulheres pela historiografia, mostrando que existe, na nossa sociedade, uma memória e uma História hegemônica, que é dominante sobre as diversas outras existentes. Nas palavras da autora (MOREIRA, 2018, p.23), “O silenciamento demonstra a hegemonia dominante de algumas narrativas consideradas como oficiais e universais, mas que possuem intencionalidades e conseqüências”. Ainda hoje as mulheres são submetidas a diversas formas de violência, discriminação e silenciamento, mas, mesmo assim, ousam levantar suas vozes e exigir que suas opiniões, experiências, histórias e memórias sejam contadas e ouvidas nos diversos setores da sociedade. Há uma disputa de memória muito grande envolvendo as mulheres.

Hoje, nota-se que a representatividade feminina tem aumentado; podemos afirmar a partir disso que está ocorrendo uma disputa de memória na qual as mulheres ainda estão no processo de se firmarem como sujeitos devido às múltiplas formas de violência ainda sofridas. Mas destacamos a crescente produção de trabalhos publicados, pesquisas, filmes, disputas midiáticas, em que o corpo e os papéis destinados às mulheres estão sendo colocados em pauta e questionados. (MOREIRA, 2018, p. 23)

Como visto em parágrafos anteriores, no Brasil, após a reabertura política na década de 1980, a História passou a reconhecer outros assuntos e outros personagens – sem ser apenas pertencentes ao Estado ou às elites – como objetos de estudo. Dessa forma, outros sujeitos antes excluídos foram considerados protagonistas da História, por meio de suas experiências, histórias e memórias individuais ou coletivas. As mulheres correspondem a uma parcela desses novos personagens que tiveram suas histórias revistas e contadas. E com o avanço do feminismo, no Brasil e no mundo, várias foram as pesquisas históricas que se empenharam em analisar e compreender suas contribuições para a História, suas vidas cotidianas e suas lutas coletivas. Afinal, as mulheres sempre existiram na sociedade e fizeram parte da construção da História, mas não eram vistas como sujeitos autônomos, e sim como o “outro” do homem, como nos afirma Moreira (2018). Contudo, ainda sendo silenciadas e desvalorizadas enquanto protagonistas, existiram aquelas que ousaram lutar pelos seus

direitos e expressar suas opiniões. E mesmo aquelas que não ocupavam o espaço público (por atos de subversão) estavam, também, participando da História por meio de suas experiências individuais e pessoais.

Nesse cenário, tornou-se essencial que a escola também inserisse esses outros sujeitos em seu currículo. No caso da mulher, suas memórias e histórias são contadas, principalmente, por meio do estudo do gênero. Mas, afinal, o que é gênero, expressão essa tão temida atualmente e tão pouco compreendida? E como se insere o estudo da mulher nos currículos de História atualmente?

Autoras como Suely Gomes Costa (2009), Luciana M. Galdelman (2009) e Juçara Luzia Leite (2010), mesmo escrevendo obras diferentes, concordam em relacionar o gênero não apenas às características físicas e biológicas de um indivíduo, mas também às construções sociais e culturais que o moldam, citando as palavras de Leite (2010)

A noção de gênero diz respeito a uma identidade sociocultural atribuída a cada sexo, influenciando os comportamentos do homem e da mulher. Dessa forma, o gênero, longe de ser um fenômeno estático, interage com outras expressões culturais de uma determinada sociedade (como raça, religião, idade, classes sociais etc.) que também participam da construção de identidades, uma vez que só existe se for culturalmente construído, o gênero ultrapassa as questões de sexo (simples determinante físico e anatômico dos seres humanos). (LEITE, 2010, p. 194)

Abordando, em seu significado, questões culturais e sociais, o gênero também constitui uma noção política. Isso porque, segundo as três autoras citadas, ele está relacionado com as noções de poder, hierarquização e subordinação presentes na nossa sociedade. Trabalhar com gênero em sala de aula, portanto, vai muito além de apenas estudar a história da mulher ou a diferença entre homem e mulher, mas implica questionar os problemas de dominação e de desigualdades existente no nosso cotidiano. Para Costa (2009), o trabalho com gênero é complexo, podendo ser discutidas as relações desiguais de poder entre homem e mulher, entre o próprio grupo feminista e entre pessoas com orientação sexual diferente.

Dentro dos PCNs para o Ensino Fundamental, o trabalho com gênero está previsto através de um tema transversal intitulado “Orientação Sexual”. Dentro do tema, propõe-se o trabalho com “Relações de Gênero”. Antes de definir o conteúdo “Relações de Gênero”, o documento prevê, de forma geral, a discussão em sala de aula sobre a autonomia do corpo da mulher, o uso de métodos contraceptivos e o aborto (BRASIL, 1997 d, p. 308). Além disso, prevê-se, também, o estudo das construções sociais que envolvem homens e mulheres: “reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas.” (BRASIL, 1997 d, p. 311).

Durante grande parte do que é previsto pelo conteúdo “Relações de Gênero”, os PCNs basicamente descrevem o trabalho com essa temática como uma forma de compreender os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres dentro da nossa sociedade, abordando o tema de uma forma simplista e genérica, pois vimos, anteriormente, que ele envolve muitas outras relações de poder, não apenas homem-mulher. Especificamente para a área de História e Geografia, o documento propõe o trabalho com a história das mulheres e da conquista de seus direitos, como podemos observar:

A história das mulheres, suas lutas pela conquista de direitos e as enormes diferenças que podem ser encontradas ainda hoje nas diversas partes do globo, constitui tema de estudo, tanto em História quanto em Geografia e mesmo em Matemática, ao utilizar dados para análise dos avanços progressivos do movimento de mulheres ao longo do tempo. Esses avanços referem-se principalmente à maior participação das mulheres na esfera pública em todos os aspectos: na política, na cultura, no trabalho remunerado e outros. (BRASIL, 1997 d, p. 323)

Além do trabalho com a história da mulher e suas lutas, o documento prevê também a abordagem com o tema da violência e o quanto discutir sobre gênero pode ser um meio para se respeitar o outro:

Há ainda outro fato que merece muita atenção por parte dos educadores: a violência associada ao gênero. Essa forma de violência deve ser alvo de atenção, pois constitui-se em atentado contra a dignidade e até a integridade física das mulheres. O fato de os meninos geralmente possuírem maior força física que as meninas não deve possibilitar que ocorram situações de coerção, agressão ou abuso sexuais. É dever do educador intervir nessas situações e encaminhá-las às autoridades competentes além, é claro, de assistir à vítima. Se situações como essas acontecem na escola devem ser alvo de discussão e reflexão por parte da comunidade escolar, a fim de prevenir outras similares e garantir o respeito ao outro”. (BRASIL, 1997 d, p. 325)

Sobre esta parte do documento, Gandelman (2009, p.213) faz um comentário interessante, pois, para ela, o documento está perpetuando o discurso que entende a mulher como o “outro” do homem, pois, nesse trecho, fica claro que o outro a que ele se refere corresponde à mulher. Assim, tira-se o papel de protagonista e sujeito histórico dela.

Para além do eixo transversal mencionado, que traz alguma discussão sobre a temática da mulher, por meio do trabalho com gênero, foi observado um grande silêncio dado a essa temática em todos os currículos analisados. Nos PCNs, há menções ao trabalho com essa temática apenas no terceiro e quarto ciclo. No terceiro ciclo, o único momento em que podemos encontrar referência à palavra mulher é no subtema “Relações de Trabalho”, no qual aparece como conteúdo o “trabalho de mulheres e crianças na agricultura, na indústria e nos serviços urbanos, nas atividades domésticas etc.” (BRASIL, 1997 c, p. 61). Para o quarto ciclo, o trabalho com a temática da mulher está expresso da seguinte forma:

Subtema: Nações, povos, lutas, guerras e revoluções.

“Lutas operárias, lutas sociais rurais e urbanas, lutas feministas, lutas pela reforma agrária, movimentos populares e estudantis, lutas dos povos indígenas pela preservação de seus territórios, Movimento de Consciência Negra etc.” (BRASIL, 1997 c, p. 69-70)

Subtema: Cidadania e cultura no mundo contemporâneo

“Os direitos das mulheres, dos jovens, das crianças, das etnias e das minorias culturais, a pobreza e a desigualdade social e econômica no mundo.” (BRASIL, 1997 c, p. 73)

Na BNCC, o tratamento dado à temática relacionada às mulheres é escasso, sendo encontrado apenas em conteúdos destinados ao sexto e nono ano. No sexto ano é possível notar a presença da temática apenas na unidade destinada à Grécia Antiga, intitulada “trabalho e formas de organização social e cultural”, cujos objetos de conhecimento correspondem ao “papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval” e uma das habilidades sugere “descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” (BRASIL, 2017, p. 418-419).

No nono ano, é possível notar a presença da temática na unidade nomeada “o nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, cujo objeto de conhecimento corresponde ao “anarquismo e protagonismo feminino” (BRASIL, 2017, p. 426-427), e na unidade temática “modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”, no qual uma das habilidades propõe “discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (BRASIL, 2017, p. 428-429).

A partir da leitura dos documentos, podemos perceber o quanto ainda há certa invisibilidade do tema que envolve a história das mulheres. Isso porque ele é muito pouco abordado e, quando abordado, não é visto como um assunto único, mas sempre acompanhado de outros. Moreira (2018) nos mostra o quanto o ensino ainda não dá às mulheres um protagonismo efetivo; a elas é dedicada apenas uma pequena parte do currículo ou um pequeno resumo no livro didático. Sendo assim, nas palavras da autora, constitui-se “como um parêntese da História Geral, passando a ocupar as margens dos livros didáticos, sem promover, de fato, o protagonismo da história das mulheres” (MOREIRA, 2018, p. 31).

Para que se aborde o processo de mudança do nome da Praça Tubal Vilela para Ismene Mendes em sala de aula, é necessário colocar em pauta o lugar da mulher na sociedade e na própria História. É necessário rever a relação que a sociedade estabelece com a praça em termos de construção de uma memória coletiva. É preciso, ao tratar esse assunto,

fazer reflexões sobre as disputas de memórias que envolvem os espaços e monumentos urbanos e o quanto as pessoas comuns são importantes para ressignificar o lugar por meio de suas experiências, suas histórias e memórias.

Ao trazer essa questão da alteração do nome da praça para o Ensino de História, o docente e os discentes podem realizar uma leitura da História a contrapelo, questionando a narrativa dominante e trazendo à tona, por meio de um exercício de desvelar a construção de memórias, os fios de esquecimento que a compõem. A discussão não se refere apenas a uma troca de nomes ou à apresentação de uma biografia que substitui outra. A abordagem desse movimento em sala de aula implica um profundo questionamento dos valores, dos poderes e das práticas que têm configurado nossa sociedade, bem como das resistências que a elas se fazem em diferentes momentos. Além disso, implica o questionamento das formas como nossas sensibilidades têm sido educadas para compreender a realidade em que vivemos e para agir sobre ela. Dada a sua complexidade, tal abordagem nos leva a aproximar esse assunto do campo de temas sensíveis no Ensino de História.

## 5.2 Ensino de História e os Temas Sensíveis: a mudança do nome da praça como um tema sensível

Segundo Vera Carnovale<sup>30</sup>, em uma entrevista dada à revista *História Hoje*, feita por Gil, Andrade e Balestra (2018), um tema sensível pode ser definido a partir de duas dimensões. A primeira concepção corresponde à violência, aos crimes hediondos e desumanos que esses temas apresentam. Geralmente, esses temas tratam sobre acontecimentos da humanidade que violam os direitos humanos. Aqui podemos citar inúmeros exemplos, como o holocausto, durante a Segunda Guerra Mundial, ou as ditaduras que ascenderam nos países latino-americanos durante os anos 1960 e 1970. A segunda concepção corresponde aos temas controversos. Recebem esse nome pois são assuntos difíceis e perigosos para serem tratados publicamente e em sala de aula. Isso porque envolvem conflitos de opiniões, pensamentos e ideologias e podem ocasionar tensões.

Outra característica que define um tema sensível, segundo Falaize (2014), é a sua relação com o momento atual. Um tema sensível se encontra em debate na sociedade no presente. Ele não corresponde a um acontecimento passado que estagnou no tempo, mas a um “passado vivo” (PEREIRA; SEFFNER, 2018), do qual podemos perceber reflexos na

---

<sup>30</sup> Pesquisadora e professora universitária especialista em História do tempo presente e questões sensíveis.



atualidade e, frequentemente, ele é revisto em discussões. Aqui cabe fazer outro questionamento: quem define o que é um tema sensível? Segundo Vera Carnovale, quem exerce essa tarefa são os processos relacionados à memória social, à elaboração do passado e às disputas que o envolvem. Esses processos vão se alterando mediante o contexto histórico, político e social. Portanto, um tema sensível é definido a partir das questões e demandas do presente (GIL; ANDRADE; BALESTRA, 2018, p. 195).

Após definir e caracterizar o que é considerado um tema sensível, é necessário defendermos, neste trabalho, a importância de tratar esses temas no Ensino de História. Segundo Pereira (2017), vivemos em um contexto em que a Educação e a História como disciplina estão sendo cada vez mais atacadas e questionadas. Um exemplo claro de ataque pode ser visto no projeto Escola sem Partido, que se caracteriza pela censura e controle do trabalho docente. Para o autor, portanto, diante desse contexto, torna-se urgente a reafirmação do vínculo entre Ensino de História e temas sensíveis.

Vimos no capítulo anterior que o Ensino de História, até pouco tempo e especialmente em contextos ditatoriais, exerceu uma função cívica e moral, ou seja, o objetivo maior era educar os discentes a exercerem o patriotismo, o culto aos heróis nacionais – sempre representantes das elites – o amor e respeito à nação e seus governantes. Após a Ditadura Civil-Militar instaurada no país, foi necessário repensar a função da História no ambiente escolar e, então, ela teve como novo objetivo educar para uma formação cidadã e política, visando consolidar uma sociedade democrática. O fato é que o Ensino de História durante todo esse tempo se isentou de tratar as questões sensíveis. Segundo Pereira (2017), e como pude ver durante as análises dos currículos educacionais, as escolhas dos conteúdos de História ainda remetem a um passado distante, que não se conecta, necessariamente, ao contexto dos discentes, pois nem sempre os encaminhamentos metodológicos primam pela relação entre passado-presente-futuro (CUNHA; BECHLER; FRANÇA, 2020). São currículos que tratam de uma História descritiva, na qual memorizar datas e personagens é mais importante do que levantar problematizações. São conteúdos que não provocam indignação diante da situação do outro.

E é, justamente, essa concepção de um passado histórico frio e disciplinado que perpassa as escolhas em termos de narrativas que se evidencia em salas de aulas e livros didáticos de História. Um exemplo muito antigo desse processo é o modo como a escravidão tem sido tratada em salas de aula: um relato descritivo, nada problematizador e, sobretudo, nem um pouco capaz de causar o sentimento de repulsa, de reprovação ou de indignação com a situação do outro. (PEREIRA, 2017, p. 3)

Os conteúdos tratados nesses currículos representam uma visão única e eurocêntrica: mesmo depois de reformulações, a História da Europa e seus desdobramentos são o centro do que é ensinado e até os acontecimentos do Brasil ou de outros países são vistos sob o viés do continente europeu. Dessa forma, não há uma multiplicidade de visões sobre os acontecimentos e nem de sujeitos que os protagonizaram. Pelo contrário, a maior parte dos conteúdos é abordada da perspectiva de grupos dominantes. Essa História ensinada em sala de aula, portanto, se distancia dos (as) alunos (as) e de seus contextos e demandas. Por isso é muito comum ouvirmos frases do tipo: “para que estudar História?” ou “por que devo saber de algo que aconteceu há tempos atrás? O que isso irá acrescentar na minha vida?”, frases que, infelizmente, já ouvi de estudantes com quem convivo.

Diante desse cenário do Ensino de História, é importante que o professor traga para a discussão em sala de aula os temas sensíveis. Contudo, é um tema que pode gerar riscos para a profissão docente, porque envolve disputas de memórias. Os temas sensíveis podem mobilizar um ambiente de tensões entre o que é dito no âmbito escolar e o que os estudantes escutam de seus familiares e dos seus lugares de convívio (ALBERTI, 2014, p. 2). A relação entre Ensino de História e as questões sensíveis envolve risco para ambos os lados: para os docentes, ao lidar com as divergências de opiniões, que muitas vezes podem levar a um fracasso. Aos discentes, por ter seus valores colocados em choque diante do contato com diferentes ideias (FALAIZE, 2014, p. 238).

Outro ponto de dificuldade, ao tratar sobre os temas sensíveis, corresponde ao trabalho do (a) professor (a) em completar com êxito o exercício de sair do choque e ir para o momento de reflexão. Verena Alberti (2014) nos alerta quanto ao uso de imagens, filmes e outros documentos que mostram a violência e as atrocidades sobre o assunto. É importante que os alunos tenham conhecimento sobre as injustiças que envolvem o tema sensível trabalhado, mas a intenção não é apenas chocar o aluno e muito menos traumatizá-lo com imagens demasiado violentas. O objetivo, ao abordar as questões sensíveis, não é apenas sensibilizar, mas partir para a segunda fase, a reflexão e o levantamento de problemáticas. Nas palavras da autora:

[...] ensino de questões sensíveis e controversas não tem como objetivo chocar ou apenas dar a conhecer eventos chocantes do passado. O objetivo é suscitar a reflexão dos alunos. É preciso saber passar de fase, nesse jogo: da sensibilização para a reflexão. Não adianta ficar chocado, só; com bolo no estômago, só. É preciso transformar o conhecimento em trabalho de reflexão. (ALBERTI, 2014, p. 3)

O último ponto que destaco, e que pode ser uma dificuldade ao se tratar as questões sensíveis em sala de aula, é a idealização/simplificação de um grupo, tratando-o apenas como

vítima, não mostrando suas lutas por trás da violência e repressão vivenciadas. Isso acaba por perpetuar a visão de herói *versus* vilão/carrasco *versus* vítima, da História, algo sobre o que Falaize (2014) reflete em seu texto. E, para Alberti (2014), ao se trabalhar com temas sensíveis, é ideal possibilitar que os estudantes tenham acesso a múltiplas versões da História, a diversas experiências. Sendo assim, ater-se à opressão não é o caminho para instigar uma reflexão problematizada sobre o vivido. É preciso mostrar as resistências, as lutas diárias contra a opressão.

[...] é importante atentar para outra recorrência na literatura sobre o ensino de questões sensíveis: a ênfase na diversidade de experiências, que permite fazer frente à tendência que temos de homogeneizar os grupos, como se “os judeus”, “os imigrantes”, “os negros”, “os escravos” etc. fossem unidades autoexplicativas. É preciso evitar a cristalização do “judeu como vítima”, do “escravo como vítima” e estudar formas de resistência, como o levante do gueto de Varsóvia, em 1943, e a revolta dos Malês, de 1835, por exemplo. (ALBERTI, 2014, p. 3)

Tendo em vista as dificuldades apontadas, que podem ser encontradas pelos docentes e alunos, alguns autores elaboraram pontos necessários para que o ensino de temas sensíveis seja bem-sucedido: tempo de aula adequado, pois não é possível discutir tais questões em apenas 50 minutos; o apoio da comunidade escolar, pois cria um ambiente seguro e que possibilita o debate (ANDRADE; GIL; BALESTRA, p. 8, 2018); a partir das discussões, trazer reflexões; saber lidar com as emoções que essas questões irão despertar nos (as) alunos (as) (GIL; EUGÊNIO, p.p. 144-147, 2018); assumir que o passado é vivo e se insere no presente; construir acordos em conjunto com os discentes (PEREIRA; SEFFNER, p. p. 29-30, 2018); não permitir comentários que firam os direitos humanos e justificar porque não é permitido (CARNOVALE, 2018, p. 199).

Sendo assim, diante os perigos que podem existir ao trabalhar com as questões sensíveis em sala de aula, muitos se perguntam: é realmente necessário trazer essas discussões para o ambiente escolar? Vale a pena correr o risco? O que de positivo trabalhar com temas sensíveis no Ensino de História pode acrescentar? Segundo Pereira (2017, p.p. 2-3), mais do que nunca é essencial tratar esses temas em sala de aula e recuperar o caráter ético e estético da História/Ensino de História. Estético porque tratar a questão sensível é coloca-la no contexto dos estudantes e refletir sobre ela no presente. Ético porque diante de questões que envolvem injustiças sociais, os discentes são convocados a um posicionamento ético e político que pode mudar a forma com que eles olham para si mesmos e para os outros. Afinal, como nos afirma Carnovale (2018, p. 191), é na dor que nos reconhecemos, ou seja, quando conhecemos o sofrimento do outro nós não queremos ficar em silêncio, queremos fazer algo para mudar essa injustiça.

Dessa forma, o trabalho com os temas sensíveis em sala de aula altera o objetivo da História de formação cidadã, para uma formação sensível, de cidadãos que defendam os direitos humanos e lutem para uma convivência baseada no respeito.

[...] trabalhar com temas sensíveis e questões controversas em sala de aula afirma outra finalidade para a História como disciplina escolar, diferente daquela para a qual foi instituída inicialmente. [...] Trata-se de uma cidadania que chama a responsabilidade com a justiça, com a defesa dos direitos humanos e com vida no planeta, para que as pessoas possam viver juntas de forma saudável e generosa. Daí, talvez, a relevância da abordagem dos temas sensíveis, vivos e controversos nas salas de aula. (GIL; EUGÊNIO, p. 156)

Assim, ao tratar sobre as injustiças que esses grupos enfrentaram e também suas lutas diante delas, os temas sensíveis no Ensino de História contribuem para que sejam ouvidas as vozes de sujeitos marginalizados pela História dos vencedores e para que os silenciados não sejam esquecidos. É o caso de Rosalina Buccironi e milhares de mulheres vítimas do feminicídio.

Há diferentes fatores que nos permitem pensar a mudança do nome da praça como um tema sensível para o Ensino de História. Em primeiro lugar, é um tema sensível, pois surgiu a partir das demandas do presente. Mesmo após anos conquistando direitos civis, ainda hoje as mulheres continuam sendo vítimas de violências em razão de gênero (físicas, psicológicas, morais e sexuais). Ainda hoje há um forte pensamento de subordinação entre o gênero masculino e feminino, que coloca o último como inferior ao primeiro. Essa concepção pode colocar as mulheres expostas a violências, como o feminicídio, que tem números alarmantes no Brasil<sup>31</sup>. Mas é preciso considerar que as mulheres não se calam, pois é frequente ver manifestações contrárias a essa situação. Além disso, vivemos um momento de ‘dever de memória’, segundo Pereira (2017, p. 5), onde grupos antes marginalizados vêm erguendo suas vozes para que suas narrativas sejam ouvidas e contadas. A historiografia vive este momento, no qual é cada vez maior o número de pesquisas que trazem à tona memórias esquecidas que nos fazem rever narrativas dominantes (SEIXAS, 2001; GALERANI, 2006).

Em segundo lugar, é um tema sensível porque lida com o trauma, com o sofrimento do outro e nos coloca diante de sua dor: os assassinatos de Rosalina e de Ismene Mendes. É um tema que choca, que emociona e que nos traz um sentimento de indignação pelo acobertamento que tais atos tiveram por parte do Estado. E convoca a uma série de reflexões sobre a situação da mulher no passado e, especialmente, no presente. É um assunto que nos

---

<sup>31</sup> Em uma matéria publicada na Metrópole, no dia 21 de janeiro de 2019, o número de casos de feminicídio registrados até essa data passou de 100. Segundo levantamento da Folha de São Paulo, em matéria publicada em 22 de fevereiro de 2020, o ano de 2019 contou com um registro de mais de 1.300 mulheres mortas em razão de seu gênero. Um aumento de 7,2% em relação ao ano anterior.

faz questionar sobre as relações de gênero e as violências que as envolvem e, sobretudo, sobre qual o lugar da mulher na nossa sociedade.

Em terceiro lugar, é um tema que envolve disputas de memórias e que nos coloca diante dos usos públicos do passado, diante da elaboração de narrativas que promovem lembranças e esquecimentos não apenas através da historiografia, mas em diferentes ambientes que colaboram para nossa compreensão do passado (e do presente). É um tema que divide opiniões e que, ao ser tratado, pode gerar tensões e conflitos. Falar sobre o ato da alteração do nome da praça e das memórias das mulheres envolvidas naquele ato é colocar em questionamento a ordem vigente, a sociedade machista na qual estamos inseridas.

Por fim, é importante explicitar que a noção de tema sensível não se confunde com a ideia de fragilidade. Trata-se do reconhecimento da complexidade e da urgência do tema. Complexidade advinda das disputas de poder que o envolvem. E urgência que convoca o Ensino de História a um posicionamento ético, estético e político perante as demandas do tempo presente, especialmente quando se percebe o avanço de posturas conservadoras e negacionistas que insistem em ameaçar vivos e mortos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da minha vida adquiri experiências acadêmicas e pessoais que me influenciaram para a escrita desta pesquisa. Durante minha vida acadêmica, tive acesso a disciplinas que contribuíram como filtros para que eu pudesse ler o ato do 8 de março de 2017, o rebatismo da Praça Tubal Vilela para Ismene Mendes, e as memórias esquecidas de Rosalina Buccironi e Ismene Mendes. Contudo, o que mais me motivou a escrever este trabalho foram minhas experiências enquanto mulher no interior de uma sociedade estruturada pelo machismo. Diante os frequentes assédios vivenciados, percebi o quanto o feminismo e o quanto falar sobre a mulher, sobre seu protagonismo na História e sua resistência é fundamental. Mesmo após a conquista de alguns direitos civis, a mulher ainda é exposta a violências em razão de seu gênero. Não poderia, portanto, perder a chance de usar este trabalho como palco para que minha voz como mulher fosse ouvida. E, sobretudo, para que as vozes e reivindicações das manifestantes do 8 de março continuassem a reverberar.

Além dessa experiência no âmbito pessoal, os referenciais metodológicos com os quais tive contato durante minha graduação foram significativos para a realização do meu trabalho. Um dos momentos marcantes da minha vida acadêmica foi quando cursei a disciplina intitulada “História Regional e Local: metodologia e ensino”. A partir dela pude compreender a importância de se voltar para a história de um determinado lugar se atentando em ouvir as vozes plurais que o compõem. Dessa forma, é importante olhar não apenas para os acontecimentos institucionalizados pelo Estado, pois carregam uma narrativa histórica cujos protagonistas são, em geral, sujeitos pertencentes às elites dominantes. Como futura professora e pesquisadora, percebi que tratar somente sobre esse lado da História na historiografia e no ensino é algo problemático. Isso porque estaríamos perpetuando uma História única (Chimamanda Adichie, 2009), marcada por preconceitos e estereótipos, que excluem as experiências e as memórias de sujeitos como as mulheres, os negros, os indígenas, os trabalhadores etc. Segmentos que sempre estiveram presentes na construção histórica e, contudo, suas lutas diárias foram excluídas da narrativa histórica dos vencedores.

Não contar sobre uma parte da História leva ao esquecimento. Vemos isso quando falamos sobre a escravidão no Brasil, que, durante muito tempo, foi vista na historiografia pelo viés da Europa e toda a luta que os escravizados empreendiam nesse período foi apagada da História. Dessa forma, os negros e indígenas foram esquecidos, tiveram suas resistências diárias e suas participações no cotidiano e na construção da História do Brasil desconsideradas pela História dos vencedores. Da mesma forma, a morte de Rosalina Buccironi e de Ismene Mendes e, sobretudo, suas histórias foram esquecidas pela História

Oficial das cidades de Uberlândia e Patrocínio. Por outro lado, homenageou-se Tubal Vilela com o nome da principal praça de Uberlândia. Mais uma vez, a narrativa dos vencedores, das elites e dos homens saiu vitoriosa.

A minha intenção, com este trabalho, foi participar do processo de reivindicação iniciado pelas manifestantes do 8 de março de 2017 e de um processo mais amplo de resistência das mulheres a que ele remete. Assim, procurei refletir sobre como, no meu trabalho de pesquisadora e futura professora de História, poderia abordar o acontecido de modo a colaborar para a construção de uma sociedade mais justa.

Para isso, foi necessário, em primeiro lugar, contextualizar o meu objeto de pesquisa, ou seja, investigar os cenários históricos e culturais em que se deu a construção da praça e os múltiplos sentidos a ela relacionados, inclusive a partir das memórias que ela reforça. Trouxe uma reflexão sobre a construção dessas memórias reforçadas pelo seu tombamento como Patrimônio Histórico. Por meio da investigação sobre a construção de Patrimônios Históricos em âmbito nacional e local, pude concluir o quanto o processo de escolha dos bens a serem tombados exclui a participação popular e, geralmente, remete a acontecimentos institucionalizados pelo Estado, que homenageiam as elites locais ou nacionais. No caso da Praça Tubal Vilela, tombada como Patrimônio Histórico em 2004, não foi diferente, pois carrega uma homenagem feita a um político local cuja história está envolta por uma imagem de herói. A alteração do nome da praça trouxe um questionamento sobre essa homenagem e, conseqüentemente, exigiu uma revisão da memória evocada pelo lugar. Aquelas manifestantes, por meio do ato do rebatismo, ressignificaram os sentidos da praça.

O ato do 8 de março de 2017 não só ressignificou os sentidos da praça, como trouxe para a superfície memórias que foram esquecidas pela História: as memórias de Rosalina Buccironi e Ismene Mendes, que tiveram, durante muito tempo, o seu direito de fala e memória silenciado pelo feminicídio. Defendi, portanto, que o movimento permite uma investigação da História a contrapelo, proposta por Walter Benjamin.

O que busquei não foi investir em uma concepção de memória enquanto resgate, ou seja, uma memória que se preocupe em visitar eventos lineares e cronológicos sobre a praça, de resgatar o passado desse local tal qual ele ocorreu, o que, aliás, seria impossível. O passado nunca pode voltar para o presente intacto e inalterado; ele é reformulado pelas aspirações, pelas questões e demandas da atualidade. O presente dá um novo significado a esse passado. As manifestantes entrevistadas, ao se voltarem para a história da praça e de Tubal Vilela, se depararam com uma lacuna marcada pela violência contra a mulher, tema esse bastante presente na nossa atualidade. Diante disso, não puderam deixar esse passado tal

qual era, mas o reatualizaram e questionaram. E, a partir disso, reivindicaram a alteração do nome para contribuir com uma sociedade mais justa, que não se esqueça dos silenciados. O seu lembrar não foi para contar a história de Tubal Vilela, mas para resistir contra o esquecimento de Rosalina e Ismene Mendes.

Ao analisar os currículos nacionais que orientam o trabalho do (a) professor (a) de História, percebi que, mesmo com avanços, se comparado a outros momentos da história do Ensino de História, no que se refere ao tratamento dado às memórias e histórias locais, ainda há problemas a serem revistos. O trabalho com a memória e história local é visto nos currículos em pontos específicos, geralmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e não como um procedimento metodológico de investigação das implicações mútuas entre passado e presente, local/nacional/global. Além disso, quando o assunto é mencionado, traz o sentido de resgatar um passado, de narrar tal qual ocorreu. Não há uma preocupação em contextualizar esse passado com o presente e levantar questionamentos e problematizações de acordo com as demandas vigentes. O que faz com que o passado se torne cada vez mais distante da realidade dos (as) alunos (as). É possível notar que trabalhar com a História Local envolve desafios e limitações, como lembrado pela professora de História entrevistada, desafios relativos à escassa produção de material didático e à homogeneização dos currículos.

Além disso, quando voltamos nosso olhar para o tratamento dado às mulheres dentro desses currículos, percebemos o silenciamento que o tema possui. A elas é dedicada apenas uma pequena parte, um resumo, um apêndice da História. Isso impossibilita que o protagonismo feminino seja, de fato, abordado em sala de aula. E aqui vemos que, mesmo após anos de luta feminista, ainda existem retrocessos ao se tratar sobre as mulheres na sociedade e no ensino, especialmente na atualidade, com o avanço de posturas conservadoras e negacionistas.

O que proponho, ao abordar o ato ocorrido no Dia Internacional da Mulher, é investir em uma concepção de memória que possa romper com as limitações dos currículos e que não se restrinja a uma visão linear e cronológica que enfatiza a história do vencedor. Defendo um trabalho com a memória, na relação com a História, que possibilite a reflexão e a problematização, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento de múltiplos sujeitos. O trabalho com a praça e suas memórias no Ensino de História implica lidar com sensibilidades educadas a partir de diferentes meios e ambientes: familiar, escolar, urbano etc. É um tema sensível, pois nos coloca diante do esquecido, do silenciado e nos faz refletir sobre as disputas de memórias que influenciam a nossa forma de percepção do vivido, das pessoas e de nós mesmos. O tema demanda romper com memórias que se tornaram habituais e enfrentar



o choque causado pela compreensão das circunstâncias e dos esquecimentos que teceram a memória com a qual estávamos habituados (BENJAMIN, 1987, p. 104-105).

Defendi uma narrativa que incorpora memórias e experiências históricas dos esquecidos e que aborda injustiças sociais e resistências, como as que estão presentes na história de Rosalina Buccironi e Ismene Mendes. Busquei contribuir com reflexões sobre um Ensino de História que dialoga com múltiplas vozes e auxilia no estabelecimento de correspondências com outros espaços, tempos e sujeitos e que promova uma formação ética, estética e política sensível ao apelo dos silenciados.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **O professor de História e o ensino de questões sensíveis e controversas**. Caicó. 2014. Trabalho apresentado no 4º Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades. Caicó: 2014. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/17189>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- ALMEIDA, Mariane Maria Bahia. **Patrimônio Histórico de Uberlândia: cidade em movimento: o Mercado Municipal como espaço de memórias e sociabilidades**. 2008. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19087/1/PatrimonioHistoricoUberlandia.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. O que é feminismo. **Abril Cultural**, 1985. Disponível em: <https://www.academia.edu/28243075/113816280-O-que-e-Feminismo-Branca-Moreira-Alves-e-Jacqueline-Pitanguy-Colecao-Primeiros-Passos.pdf>. Acesso em: 20 mai., 2019.
- ALVES, Josefa Aparecida. **Sociabilidades urbanas: o olhar, a voz e a memória da Praça Tubal Vilela (1930-1962)**. 2004. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto do História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.
- ANDRADAE, Juliana Alves de; GIL, Carmen Zeli de Vargas; BALESTRA, Juliana Pirola. Ensino de História, direitos humanos e temas sensíveis. **História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 5-13, 15-20 jun., 2018. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/458>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- BARROS, Heleno Felice. **Privações de sentidos: álibis no judiciário – São Pedro de Uberabinha (1891-1930)**. 2004. 153 f. Dissertação (Mestrado em História Cultural) – Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp074981.pdf>. Acesso em: 20 nov., 2019.
- BATISTA, Cristiano Rodrigues. O desencantamento do mundo em ‘Infância em Berlim por volta de 1900’, de Walter Benjamin. **Cadernos Benjaminianos**, Belo Horizonte, n. 2, p. 1-9, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cadernosbenjaminianos/article/view/5317/4725>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. *In*: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. Cap. 2, p. 71-142.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. Cap. 14. p. 222-234.
- BIOGRAFIA. **Núcleo Brasileiro de Estudos Walter Benjamin**. [S.l.], [20--?]. Disponível em: <http://www.uesc.br/nucleos/nbewb/biografia.html>. Acesso em: 10 maio 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. Disponível em: [https://www.academia.edu/35717280/Circe\\_Bittencourt\\_-\\_Ensino\\_de\\_História\\_fundamentos\\_e\\_métodos](https://www.academia.edu/35717280/Circe_Bittencourt_-_Ensino_de_História_fundamentos_e_métodos). Acesso em: 01 fev. 2020.

BRAGON, Ranier; MATTOSO, Camila. Femicídio cresce no Brasil e explode em alguns estados. **Folha de São Paulo**, Brasília, 22 fev., 2020. Cotidiano. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/02/femicidio-cresce-no-brasil-e-explode-em-alguns-estados.shtml>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo-atualizado-e-interativo>. Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo-atualizado-e-interativo>. Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – História**. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo-atualizado-e-interativo>. Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo-atualizado-e-interativo>. Acesso em: 05 fev., 2020.

BURKE, Peter. A Nova História, seu passado e seu futuro. *In*: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1992. p. 7-37.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Iphan, 1988. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/constituicao\\_federal\\_art\\_216.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/constituicao_federal_art_216.pdf). Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Decreto- Lei nº. 25, de 30 de novembro de 1937**. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del0025.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm). Acesso em: 10 out. 2019.

CANEVAZZI, Luis Otavio. A ditadura e os seus suicidados. *In*: COMISSÃO DA VERDADE DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA. **Relatório I: Caso Ismene Mendes: o legado classista, machista e fascista da ditadura civil-militar**. Uberlândia: EDUFU, 2016, p. 31-34.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; ANDRADE, Juliana Alves de; BALESTRA, Juliana Pirola. A dor do outro como tema nas aulas de história. Entrevista – Vera Carnovale: a dor do outro como tema nas aulas de história. **Revista História Hoje**, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 179-203, 15-20 jan., 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/456>. Acesso em: 25 abr., 2020.

CIAMPI, Helenice. **Ensinar História no século XXI: dilemas curriculares**. *In*: ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH, 20., 2010, Franca: ANPUH, 2010. 14 p. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/download/1304529130\\_ARQUIVO\\_HELENICE.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/download/1304529130_ARQUIVO_HELENICE.pdf). Acesso em 29 mar., 2020.

CONSOLIM, Veronica Homsim. O que pede a terceira onda feminista? **Justificando: mentes inquietas pensam direito**. [S.l.], 14 set., 2017. Disponível em: <http://www.justificando.com/2017/09/15/o-que-pede-terceira-onda-feminista/>. Acesso em: 10 out. 2019

COSTA, Suely Gomes. Gênero e História. *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

COSTA, Aryana. História Local. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 132-136.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Chão de pedras, céu de estrelas: o Museu-Escola do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, década de 1980**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251279/1/Cunha\\_NaraRubiadeCarvalho\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251279/1/Cunha_NaraRubiadeCarvalho_M.pdf). Acesso em: 6 jan. 2020.

CUNHA, Nara Rúbia de C.; BECHLER, Rosiane R.; FRANÇA, Cyntia S. Publicização e sentidos das narrativas históricas na (in)formação de sensibilidades sobre as tragédias-crimes de minas gerais. *Revista Transversos*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 177-199, abr. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/issue/view/2241/showToc>. Acesso em: 10 Jul., 2020.

CHIMAMANDA Adichie. O perigo de uma única história. Produzido por TED produtora. [S.l.: s.n.], 07, out., 2009. 1 vídeo (19 min. 16 s ). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso em: 17 jul. 2020.

FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 224-253, jan./abr., 2014. Disponível em:

<http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306112014224/3066>. Acesso em: 20 abr., 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

FRANCO, A. P.; SILVA JUNIOR, A. F. DA; GUIMARÃES, S. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Re-Vista**, [s.l.], v. 25, n. 4, p. 1016-1035, 20 dez. 2018. Disponível em: <http://200.19.146.79/index.php/emrevista/article/view/46455/24952>. Acesso em: 15 jun.2020.

GABRIEL, Carmem. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 72-78.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O que significa elaborar o passado? *In*: GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006, p. 97-106. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1963209/mod\\_resource/content/1/GAGNEBIN%2C%20Jeanne%20Marie.%20O%20que%20significa%20elaborar%20o%20passado.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1963209/mod_resource/content/1/GAGNEBIN%2C%20Jeanne%20Marie.%20O%20que%20significa%20elaborar%20o%20passado.pdf). Acesso em: 15 maio 2020.

GAGNEBIN, Jeanne Marie . Por que um mundo todo nos detalhes do cotidiano? **Revista USP**, [s.l.], n. 15, p. 38 - 47, 30 nov. 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i15p38-47>. Acesso em: 20 maio 2020.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio – Walter Benjamin ou a história aberta. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 44, n. 153, 2014. p. 648-669. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742014000300009&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742014000300009&lng=pt&tlng=pt). Acesso em 25 mar., 2020.

GANDELMAN, Luciana M. Gênero e Ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e Tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em Ensino de História. **Cadernos do CEOM**, Belo Horizonte, ano 21, n.28, 2006. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/152>. Acesso em: 10 maio 2020.

GIL, Carmen Zeli de Vargas. Memória. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 155-161.

GIL, Carmen Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico- metodológicas. **Revista História Hoje**, Porto Alegre, v. 7,

nº13, jan. 2018. p. 139-159. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430>. Acesso em: 20 abr. 2020.

GUIMARÃES, Selva. Políticas públicas, currículos e ensino de História: o estudo da história local e a construção de identidades. *In*: GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed. São Paulo: Papyrus, 2012. p. 55-72; p. 235-256.

HADLER, Maria Sílvia Duarte. **Trilhos de modernidade**: memórias e educação urbana dos sentidos. 2007. 326 f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252361/1/Hadler\\_MariaSilviaDuarte\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252361/1/Hadler_MariaSilviaDuarte_D.pdf). Acesso em: 10 abr., 2020.

JÚNIOR, Coimbra. O construtor de casas. **Gazeta do Triângulo**, Uberlândia, 17 abr., 2014. Disponível em: <http://gazetadotriangulo.com.br/tmp/colunas/o-construtor-de-casas/>. Acesso em: 10 dez., 2017.

LEITE, Juçara Luzia. Fazendo gênero na história ensinada: uma visão além da (in)visibilidade. *In*: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **História: ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2010.

LIMA, Soene Oana de. **Visões/ concepções sobre patrimônio histórico de Uberlândia- MG 1950-1988**. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16533/1/SOLimaDISPRT.pdf>. Acesso em: 10 ago., 2017.

MACEDO, Amanda Pereira. Caso Ismene: De um inquérito policial parcial e tendencioso à realidade dolorosa e injusta dos fatos. *In*: COMISSÃO DA VERDADE DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA. **Relatório I**: Caso Ismene Mendes: o legado classista, machista e fascista da ditadura civil-militar. Uberlândia: EDUFU, 2016. p. 23-30.

MACEDO, Ana Paula Rezende; MACHADO, Maria Clara Tomaz; LOPES, Valéria Maria Queiroz Cavalcante. **Patrimônio Cultural**: que bicho é esse? Uberlândia: Secretaria Municipal de Cultura; Diretoria de Memória e Patrimônio Histórico,, 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/398825478/Cartilha-Patrimonio-Cultural-Que-Bicho-e-Esse>. Acesso em: 10 out. 2019.

MATOS, Júlia; SENNA, Adriana. História oral como fonte: problemas e métodos. **Historia**, Rio Grande, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/hist/article/view/2395>. Acesso em: 22 mar. 2017.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 8. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1982, 6 volumes.

MARX, Karl ; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**: [1848]. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

VLADIMIR Herzog . *In*: INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. **Memórias da Ditadura**. Brasília, DF: [s.n.]. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/vladimir-herzog/> Acesso em: 20 maio, 2019.

MAIS de 100 casos de feminicídio são registrados em 2019, diz estudo. 2019. **Metrópoles**. Brasília, DF, 2019. Violência contra a mulher. Disponível em: <https://www.metrosoles.com/violencia-contra-a-mulher/mais-de-100-casos-de-feminicidio-sao-registrados-em-2019-diz-estudo>. Acesso em: 10 maio 2020.

MITROVITCH, Caroline. **O anjo e o corcunda**: imagens da História em Walter Benjamin. 2007. Pôster apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED pelo GT Filosofia da Educação, n.17, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt17-3619-int.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MOREIRA, Viviane da Silva. **Ensinar mulheres na história**: abordagens biográficas. 2018. 133 f. Dissertação (Mestre em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://profhistoria.paginas.ufsc.br/files/2019/02/Dissertação-Viviane-da-Silva-Moreira-1.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020.

ORTIZ, Beatriz. Tubal Vilela, o feminicida absolvido. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Curso de Jornalismo. **Conexões**: Agência de Notícias. Uberlândia: UFU, 2019. Disponível em: <https://www.agenciaconexoes.org/tubal-vilela-o-feminicida-absolvido/>. Acesso em: 20 maio 2019.

PESSOA, Brenda Moraes; SANTOS, Marcio Cursino dos. Consequência final do relacionamento abusivo – o feminicídio. **Revista Âmbito jurídico**, São Paulo, 191, dez. 2019. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-penal/consequencia-final-do-relacionamento-abusivo-o-feminicidio/>. Acesso em: 10 maio 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet. **Ensino de História, dever de memória e os temas sensíveis**. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E PROCESSOS EDUCATIVOS. 2., 2017. **Anais [...]**, v.2, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/seminarioECPE/article/view/3955>. Acesso em: 25 abr. 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, Porto Alegre, v.7, n.13, 2018, p.p. 14-33. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>. Acesso em: 25 abr. 2020.

REDUCINO, Marileusa de Oliveira. **Uma praça em seu entorno**: plasticidades efêmeras do urbano Uberlândia - século XX. 2003. 206 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2003. 206 p. Disponível em: <http://www.nupea.fafcs.ufu.br/pdf/dissertacao-MarileusaReducino.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

RESENDE, José Renato. **Ismene Mendes (1956-1985)**. Maio 2015. Disponível em: <http://verdadememoriaejustica.blogspot.com/2015/05/ismene-mendes-1956-1985.html>. Acesso em: 10 dez. 2017.

RIZZOTTO, Caroline Campos. **Agentes e as gentes**: a construção do patrimônio histórico cultural em Uberlândia – Década de 1980. 2008. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18868/1/AgentesGentesConstucao.pdf>.

Acesso em: 10 ago. 2017.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NEXARA, Márcia (org.). **Memória e res(sentimento)**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

SIMMEL, Georg. As grande cidades e a vida do espírito (1903). In: SIMMEL, Georg. **Gesamtausgabe**. Tradução de Leopoldo Waizbort. Frankfurt: M. Suhrkamp. 1995. p. 116-131. v. 7. Disponível em:

[http://www.lusosofia.net/textos/simmel\\_georges\\_grandes\\_cidades\\_e\\_vida\\_do\\_esp\\_rito.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/simmel_georges_grandes_cidades_e_vida_do_esp_rito.pdf).

Acesso em 10 de mai, 2020.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In: THOMPSON, E.P. **Costumes em comum**. Companhia das Letras: São Paulo, 1998, p. 267-304.

THOMPSON, P. História Oral e contemporaneidade. **Revista História Oral**, [s.l.], v. 5, p. 9-28, 2002. Disponível em

<https://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=47>. Acesso em: 10 de maio 2020.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



**ANEXO A - Recomendação de alteração do nome da Praça**



CÓPIA

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

**24ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE UBERLÂNDIA**

**Ofício nº 43/2019/GAB**

**Assunto: encaminha Recomendação**

Uberlândia, 07/03/2019

**Senhor Presidente,**

Por meio deste, o **Ministério Público do Estado de Minas Gerais** encaminha a Vossa Excelência **RECOMENDAÇÃO** elaborada nos autos da **Notícia de Fato MPMG 0702.18.002196-7**, que trata a respeito da **Praça Tubal Vilela** e, pelos fundamentos nela expostos, sugere a elaboração de projeto de lei visando à alteração deste nome.

Neste sentido, requisita a Vossa Excelência que encaminhe cópia da referida **RECOMENDAÇÃO** para cada um dos demais **Senhores Vereadores do Município de Uberlândia**, a fim de que, igualmente, tomem conhecimento e, caso assim entenderem, adotem as providências necessárias.

Aguardando o posicionamento desta Casa Legislativa a respeito do acatamento ou não do quanto foi recomendado, subscrevo-me cordialmente,

**Ricardo Mazini Bassetto**  
**Promotor de Justiça**

**Excelentíssimo Senhor**  
**HÉLIO FERRAZ DE OLIVEIRA**  
**DD. PRESIDENTE DA CÂMARA MUNICIPAL**  
**Uberlândia/MG**



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

24ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DA COMARCA DE UBERLÂNDIA

CURADORIA DE COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

NOTÍCIA DE FATO MPMG-703.18.002196-7

RECOMENDAÇÃO

O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, por intermédio da Promotoria de Justiça de Combate à Violência Doméstica e por seu Promotor de Justiça ao final signatário, no exercício regular de suas atribuições constitucionais e legais, tendo em vista as disposições da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres<sup>1</sup>, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher<sup>2</sup>, da Lei Federal nº 11.340/2006 e, ainda, a provocação do Ministério Público Estadual feita pela Coordenadoria do Escritório de Assessoria Jurídica e Popular da Universidade Federal de Uberlândia (ofício SEI nº 19/2018/ESAJUP/DIRPADIR/FADIR-UFU) e

**CONSIDERANDO** que:

1. A Constituição Federal, em seu artigo 226, §8º, dispõe que "o Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações".
2. As Convenções Internacionais acima referidas, já formalmente inseridas em nosso ordenamento jurídico, traduzem um esforço de

<sup>1</sup> Aprovada pela Assembleia Geral da ONU por meio da Resolução nº 34/180, de dezembro de 1979, e aprovada sem alterações, após a Constituição Federal de 1988, pelo Congresso Nacional, pelo Decreto Legislativo 26/1994 e promulgada pelo Decreto Presidencial de 4.377/2002.

<sup>2</sup> Ratificada em Belém/PA, adotada pela Assembleia Geral da OEA em junho de 1994 e ratificada pelo Brasil em 27/11/1995, aprovada pelo Congresso Nacional pelo Decreto Legislativo 107/94 e promulgada pela Presidência da República pelo Decreto 1.973/1996.



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

*todas as signatárias no sentido de tratar qualquer forma de violência contra a mulher como grave violação aos direitos fundamentais e à dignidade humana, já que dificultam a participação da mulher, nas mesmas condições que o homem, na vida política, social, econômica e cultural de seu País;*

3. *A Lei nº 11.340/2006, também conhecida como Lei Maria da Penha, traduziu-se em um marco legislativo no Brasil, no sentido de criar e de sistematizar mecanismos para coibir quaisquer formas de violência contra a mulher, imputando responsabilidade concorrente à família, à sociedade e ao poder público no sentido de criar as condições necessárias ao efetivo exercício dos direitos previstos na mesma lei, enaltecidos como "direitos fundamentais inerentes à pessoa humana";*
4. *O parágrafo primeiro do artigo 3º do diploma citado anteriormente, estabelece que o Poder Público desenvolverá políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.*
5. *No exercício de sua atribuição, o MPMG instaurou a Notícia de Fato de nº MPMG-0702.18.002196-7, sede em que tomou conhecimento da existência do processo-crime de nº 285 que tramitou nesta Comarca com data de registro em 21/05/1926, no qual se apurou o assassinato da Sra. Rosalina Buccironi Silva, tendo por acusado Tubal Vilela da Silva.*
6. *Tubal Vilela da Silva, apesar de ter sido empresário e administrador público em Uberlândia, matou sua própria esposa, Rosalina Buccironi Silva, na época com 19 anos de idade, grávida de três meses e mãe de duas crianças. Segundo consta, a vítima teria sido alvejada por arma*



## MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

*de fogo, pelas costas, e enquanto tecia um casquinho para o filho de três meses que gestava.*

7. *O brutal feminicídio foi motivado por mera suspeita de adultério e, em razão de sua proeminência social, Tubal Vilela da Silva acabou sendo absolvido pelo acolhimento da absurda tese de legítima defesa da honra<sup>2</sup>.*
8. *Atualmente vigem outros valores em nossa sociedade, focados especialmente na dignidade da pessoa humana, um dos fundamentos de nosso Estado Democrático de Direito (CF, artigo 1º, inciso III), razão pela qual a tese de legítima defesa "da honra" em hipótese alguma seria aceita no tempo presente, independentemente da condição social ou do status político ou econômico do autor do feminicídio.*
9. *Com o advento da Constituição de 1988, dos tratados e convenções internacionais mencionados, além, é claro, da Lei Maria da Penha, conjunto normativo que determina o combate de todas as formas de violência e de discriminação contra a mulher, mostra-se atualmente inadmissível manter, em âmbito municipal, um bem público com o nome de uma pessoa que assassinou sua própria esposa por mera suspeita de adultério.*
10. *Deste modo, a manutenção do nome Tubal Vilela na principal praça de Uberlândia atenta contra o sentimento coletivo de valorização e de proteção da figura de mulher e, ainda, contra todos os valores que atualmente vêm sendo defendidos em nosso ordenamento jurídico, no sentido de se preservar a vida, de se resguardar os mais vulneráveis e,*

<sup>2</sup> *Informação obtida da tese de doutorado em História apresentada na UFU pelo aluno Heleno Felício de Barros, que pessoalmente teve acesso ao conteúdo dos autos do processo-crime em que foi réu Tubal Vilela (obra anexa, páginas 84 e seguintes).*



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

*ainda, de se prevenir, erradicar e coibir quaisquer formas de violência contra a mulher.*

*11. Há muito tempo a população de Uberlândia já deu mostras de que ansia pela alteração do nome da Praça Tubal Vilela, em respeito à vítima Rosalina Buccironi Silva e de todas as mulheres que sofrem violência doméstica e familiar, conforme manifestações públicas realizadas em anos anteriores e várias matérias publicadas na internet<sup>4</sup>.*

*12. Incumbe especialmente ao Poder Legislativo Municipal a iniciativa para deflagrar o processo que resulte em edição de lei que promova a alteração do nome da referida Praça Pública;*

**RESOLVE** dirigir a presente ao Excelentíssimo Senhor Presidente da Câmara Municipal e a todos os Excelentíssimos Senhores Vereadores de Uberlândia, **RECOMENDANDO-LHES** que:

*À vista da presente, ensidem o esforço legislativo necessário para que seja editada lei municipal visando a alterar o nome da Praça Tubal Vilela, promovendo-se, ainda, Audiência Pública com o objeto de conferir aos cidadãos a oportunidade de influenciar a escolha de um novo nome, que represente a necessidade de conscientização coletiva a respeito do tema **"VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER"**.*

A partir da data de recebimento desta Recomendação, o Ministério Público Estadual considera seus destinatários como pessoalmente

<sup>4</sup><http://www.uberlandia.mg.gov.br/2018/02/11/conselho-municipal-de-justica-recomenda-para-alterar-nome-da-praca-em-uberlandia-mg/>, acesso em 25.02.2019.

<http://www.uberlandia.mg.gov.br/2018/02/11/conselho-municipal-de-justica-recomenda-para-alterar-nome-da-praca-em-uberlandia-mg/>, acesso em 25.02.2019.

<http://www.uberlandia.mg.gov.br/2018/02/11/conselho-municipal-de-justica-recomenda-para-alterar-nome-da-praca-em-uberlandia-mg/>, acesso em 25.02.2019.

<http://www.uberlandia.mg.gov.br/2018/02/11/conselho-municipal-de-justica-recomenda-para-alterar-nome-da-praca-em-uberlandia-mg/>, acesso em 25.02.2019.

<http://www.uberlandia.mg.gov.br/2018/02/11/conselho-municipal-de-justica-recomenda-para-alterar-nome-da-praca-em-uberlandia-mg/>, acesso em 25.02.2019.



## MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

cientes da situação ora exposta. Além disso, a presente recomendação não esgota a atuação do Ministério Público sobre o tema, não excluindo futuras recomendações e/ou outras iniciativas com relação aos fatos ora expostos.

Por fim, nos termos do artigo 27, parágrafo único, inciso IV da Lei n. 8.625/1993 e, também, do artigo 67, inciso VI da Lei Complementar Estadual n. 34/94, **fica estabelecido o prazo de 10 (dez) dias úteis, contados do recebimento desta, para manifestação facultativa, por parte de qualquer um dos destinatários, quanto ao acatamento da presente recomendação.**

Uberlândia/MG, 07/03/2019.

*Ricardo Mazini Bassetto*  
**Promotor de Justiça**

Assinatura manuscrita em tinta azul, correspondente ao nome do Promotor de Justiça mencionado no texto.