

HORIZONTES HISTÓRICOS



REVISTA DISCENTE DO PROHIS, VOLUME 8, NÚMERO 1 - JAN./JUN. 2024. ISSN: 2596-0377

Expediente

A *Horizontes Históricos* é uma revista eletrônica ligada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe. O objetivo da revista é congregar textos de pesquisadores a nível de graduados, mestrado e doutorado – inserindo mestrandos e doutorandos – acerca de temas que versem sobre Relações Sociais e de Poder, Cultura, Identidades, bem como os entrelaces entre esses campos. São aceitos trabalhos de História e áreas afins, explicitadas na área dedicada às submissões dos mesmos. A revista abre uma chamada livre por semestre e um dossiê temático anual, para os quais são recebidos artigos, resenhas críticas e entrevistas. A Revista busca atuar como um veículo difusor e fomentador da produção acadêmica, primeiramente dos pesquisadores locais e, em extensão, da pesquisa científica na área das Ciências Humanas e Sociais em geral.

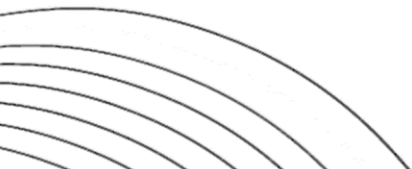
Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Federal de Sergipe

Horizontes Históricos [recurso eletrônico]: revista discente do PROHIS / Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em História – vol. 8, n. 1(2024) – São Cristóvão, SE: PROHIS, 2024 – Semestral

e-ISSN: 2596-0377

1. História. I. Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em História.

CDU 94(05)



Universidade Federal de Sergipe

Reitor: Prof. Dr. Valter J. de Santana Filho.

Vice-Reitor: Rosalvo Ferreira Santos.

Centro de Educação e Ciências Humanas:

Diretora: Prof^a Dra. Ana Maria Leal Cardoso.

Vice-Diretor: Prof. Dr. Genésio José dos Santos.

Programa de Pós-Graduação em História:

Coordenadora: Prof^a. Dra. Edna M. M. Antonio.

Vice-Coordenador: Prof. Dr. Fabio Maza.

Expediente:

Editores-Chefe: Prof^a Dr^a Edna M. Matos Antonio.

Editoras Assistentes:

Me. Lívia Maria Albuquerque Couto;

Thaís Monique Costa Moura.

Equipe Editorial:

Me. Cassiano Celestino de Jesus;

Me. Lívia Maria Albuquerque Couto;

Me. Luísa Vilas Boas dos Santos;

Me. Thaís Monique Costa Moura;

Aylla Maria Alves dos Santos;

Conselho Consultivo:

Prof. Dr. Antônio Fernando Araújo de Sá;

Prof. Dr. Bruno Gonçalves Alvaro;

Prof. Dr. Bruno Uchoa Borgongino;

Prof. Dr. Carlos de Oliveira Malaquias;

Prof. Dr. Claudefranklin Monteiro Santos;

Profa. Dra. Edna Maria Matos Antonio

Prof. Dr. Ernst Pijning;

Prof. Dr. Felipe Augusto Ribeiro;

Profa. Dra. Luciene Lages Silva;

Profa. Dra. Kirsten Schultz;

Profa. Dra. Mariana Bracks Fonseca;

Profa. Dra. Marília de Azambuja Ribeiro Machel;

Prof. Dr. Miguel Figueira de Faria;

Prof. Dr. Pedro Abelardo Santana;

Prof. Dr. Renato Pinto.

Lista de Pareceristas da Oitava Edição:

Alberto Alves da Silva

Alessandra Nóbrega Monteiro

Alexandra Sablina do Nascimento Veras

Cássia Regina da Silva Rodrigues de Souza

Eliane Venturini de Oliveira

Felipe Aparecido de Oliveira Camargo

Francielli Czelusniak Costa Chepluki

Francisco Rodrigues da Silva Neto

Lívia Maria Albuquerque Couto

Luiza Nascimento de Oliveira da Silva

Paula Nathaiane de Jesus da Silva

Rafael Prata

Renata dos Santos de Mattos

Robson Machado

Rodrigo Musto Flores

Imagem de Capa: Escultura de Chavis

Marmol (2024)

Apoio:



Sumário

Artigos

- 06 A FÉ SUBVERSIVA E O IDEAL MILITARISTA IMACULADO:
ACUSAÇÕES DO SNI CONTRA AS “SEITAS” RELIGIOSAS
DURANTE O REGIME MILITAR NO BRASIL
Alexandre Firmo dos Santos
-
- 19 A FORMAÇÃO SOCIAL DO SABER DOCENTE NO ENSINO
MÉDIO
Marcos Antônio dos Santos
-
- 39 COMBATES EPISTEMOLÓGICOS EM TORNO DO CONCEITO
DE *ANTIGUIDADE TARDIA*: UMA ANÁLISE DO *TRIUMPHUS*
ROMANO NO *REINO HISPANOVISIGODO* (SÉCS.VI-VII)
Rafael Costa Prata
-
- 57 CONSIDERAÇÕES SOBRE HISTÓRIA DA ALIMENTAÇÃO E O
MITO HISTORIOGRÁFICO
Rafael Meira de Oliveira
-
- 72 DE SELVAGEM A XOKLENG: NOMEAR PARA CONTROLAR
Rodrigo Wartha
-
- 87 ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO: CULTURA ESCOLAR
E CULTURA DA AVALIAÇÃO
Francielli Czelusniak Costa Chepluki & Lucas Antoszczyszyn
-
- 102 O LUGAR DOS DIREITOS HUMANOS NOS LIVROS DIDÁTICOS
DE HISTÓRIA: O QUE NOS CONTAM AS IMAGENS?!
-
- 131 O PAPEL DO CONSTRUTOR CIVIL EM ARACAJU NO INÍCIO
DO SÉCULO XX
Alysson Santana Barbosa
-

Sumário

- 149 OS “DIPLOMATAS DE MACACÃO” NA AGRICULTURA LATINO-AMERICANA: UM DEBATE SOBRE O AUXÍLIO TÉCNICO DOS ESTADOS UNIDOS A PAÍSES DA AMÉRICA LATINA (1949-1954)

Natália Abreu Damasceno

- 171 OS GUARDIÕES DO MEU PAVILHÃO - A ESCOLA DE SAMBA ENQUANTO ESPAÇO ANCESTRAL: RITOS, SIGNOS E PERSONAGENS

Fernando Nilson Constâncio

- 185 SERTÕES EM CONTRASTE: EUCLYDES DA CUNHA E GUIMARÃES ROSA NA CONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vitor Nunes da Silva

- 202 USOS DO *POEMA DE MIO CID* NO BRASIL: SUBSÍDIOS PARA UMA ANÁLISE DO MEDIEVO IBÉRICO NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA

Lívia Maria Albuquerque Couto

A FÉ SUBVERSIVA E O IDEAL MILITARISTA IMACULADO: ACUSAÇÕES DO SNI CONTRA AS “SEITAS” RELIGIOSAS DURANTE O REGIME MILITAR NO BRASIL

SUBVERSIVE FAITH AND THE IMMACULATE MILITARISTIC IDEAL: SNI
ACCUSATIONS AGAINST RELIGIOUS "SECTS" DURING THE MILITARY
REGIME IN BRAZIL

Alexandre Firmo dos Santos¹

Resumo: O presente artigo tem por objetivo problematizar as concepções de fé subversiva e o ideal militarista, já que o primeiro só se sustenta em função do segundo elemento. Além do mais, observaremos um caso específico das Testemunhas de Jeová em que foge a regra depreendida do referido ideal. A partir da análise documental com destaque para o relatório denominado de Movimento Religioso no Brasil, produzido pelos agentes do Serviço Nacional de Informações (SNI) em 1986, servirá de base para aquilo que nomeamos como ideal militarista, pois no conteúdo do referido documento entendemos o seu funcionamento. Assim sendo, esse pensamento militar categorizaria os movimentos religiosos atuantes no Brasil durante o regime ditatorial, alguns, inclusive, foram enquadrados como “seitas”.

Palavras-chave: Regime ditatorial; SNI; Subversiva.

Abstract: The aim of this article is to problematize the conceptions of subversive faith and the militaristic ideal, since the former is only sustained by the latter. In addition, we will look at a specific case of Jehovah's Witnesses, which deviates from the rule inferred from the aforementioned ideal. From the documentary analysis, with emphasis on the report called Religious Movement in Brazil, produced by the agents of the National Information Service (SNI) in 1986, it will serve as the basis for what we call the militarist ideal, because in the content of this document we understand its functioning. Thus, this military thinking would categorize the religious movements active in Brazil during the dictatorial regime, some of which were even framed as "sects".

Keywords: Dictatorial regime; SNI; Subversive;

¹ Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PROHIS/UFS). Membro do grupo de pesquisa Poder, Cultura e Relações Sociais na História (CNPQ-UFS). Bolsista Capes. E-mail: alexandre.firmo98@outlook.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1087339266502031>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7951-3110>.

INTRODUÇÃO

A Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) não perduraria tanto no governo sem o apoio, inicialmente, de vários setores da sociedade, permitindo o desenvolvimento de uma estrutura calcada na supressão de direitos individuais e coletivos. Desde o momento da instauração do regime, houve o prevalecimento do ideal militar em que a manutenção da boa “ordem” deveria ser conservada a todo custo, pois acreditava-se que o inimigo era comum a todos aqueles que compactuavam com as proposituras militares. Nesse sentido, com a criação do Serviço Nacional de Informações (SNI), os governos militares tinham o controle informacional que envolvia os negócios do Estado brasileiro.

No contexto histórico supracitado, ser subversivo é contrariar a “lógica” ditada pelo regime militar que se pautava pela política anticomunista, portanto, todo e qualquer grupo que ousasse se insurgir contra o governo, certamente, se tornaria alvo de investigações executadas pelos mais diferentes agentes que trabalhavam em nome dessa ordem. Uma sociedade interligada pela influência do ideal militar segundo o qual serviria de diretriz para evitar um “colapso” causado por grupos arredios. Esse ideal “costura” até as diferenças religiosas se o propósito for o de combater o oponente, é também “imaculado” pelo fato de propagar uma moralidade considerada, pelos seus seguidores, o modelo a ser reverenciado.

A partir dessa moralidade e mediante os seus relatórios, os agentes ditavam o que devia e o que não devia ser considerado religião. Descreviam-na como bem entendiam, às vezes, levavam em consideração aspectos para além do religioso para definir quais manifestações religiosas seria enquadrada na categoria de “seita”, conforme, declarava o SNI. Já não bastava a onda de repressão que atingia o corpo dos “suspeitos”, agora, os militares pretendiam regular a vida espiritual alheia.

Este artigo tem por objetivo problematizar as concepções de fé subversiva e o ideal militarista, já que o primeiro só se sustenta em função do segundo elemento. Além do mais, observaremos um caso específico das Testemunhas de Jeová em que foge a regra depreendida do referido ideal. Nesta produção textual, não se tem a pretensão de esgotar a temática, mas ampliar os horizontes das pesquisas posteriores que envolvam os movimentos religiosos atuantes ou não no contexto do regime militar à luz do SNI.

Para tanto, será utilizado como fonte histórica os relatórios produzidos pelo SNI, mas sem perder de vista outras produções dos órgãos informacionais que sustentam a análise em se tratando das seitas durante o regime militar. Diante disso, a abordagem destina-se também ao estudo da participação e aparição dos diversos movimentos religiosos contabilizados pelo SNI após o fim da Ditadura Militar, bem como se dá o processo de rotulações dos mesmos mediante a imposição de um ideal militarista.

AS “SEITAS” E A FÉ SUBVERSIVA

O que chamaremos de seita neste trabalho é o que se compreende como práticas e credos destoantes de uma ortodoxia vigente. Ou nas palavras de Georg Schwikart, seita é um “grupo menor que se separa da grande comunidade” (1997, p.103). Nesse sentido, o próprio autor reconhece que utilizar tal terminologia soa como pejorativo já que desconsideram, por exemplo, a orientação teológica distante do convencional. Assim sendo, sugere-se o uso da expressão “comunidade especial” ou “comunidade religiosa”, pois, dessa forma, se afastará da noção sectária que a palavra seita carrega.

No decorrer deste tópico de discussão, serão observadas algumas concepções que permeiarão os objetos estudados nesse artigo. Para tanto, tomaremos como base um relatório produzido pelos agentes do Serviço do Nacional de Informações², cuja datação é de 1986, ou seja, ao final do regime militar. Embora o relatório tenha sido elaborado após o último governo militar, observa-se que o ideal compartilhado e registrado no referido escrito demonstra como eles compreendiam os grupos religiosos existentes no Brasil à época.

A priori, o relatório dispõe sobre a atuação de diversos grupos religiosos – cada qual com sua perspectiva e propositura teológica –, no entanto, os militares entendiam que apesar da precariedade e insuficiência informacional sobre os movimentos religiosos atuantes no Brasil; depreendem-se dois grandes grupos: o Católico e o Evangélico (SNI, 1986). Sobre este último, os que se incumbiram do relatório descrevem-no com suas múltiplas ramificações logo após mencioná-las como grupos religiosos de “culto protestante” e, portanto, nota-se uma espécie de categorização realizada pelos agentes do SNI.

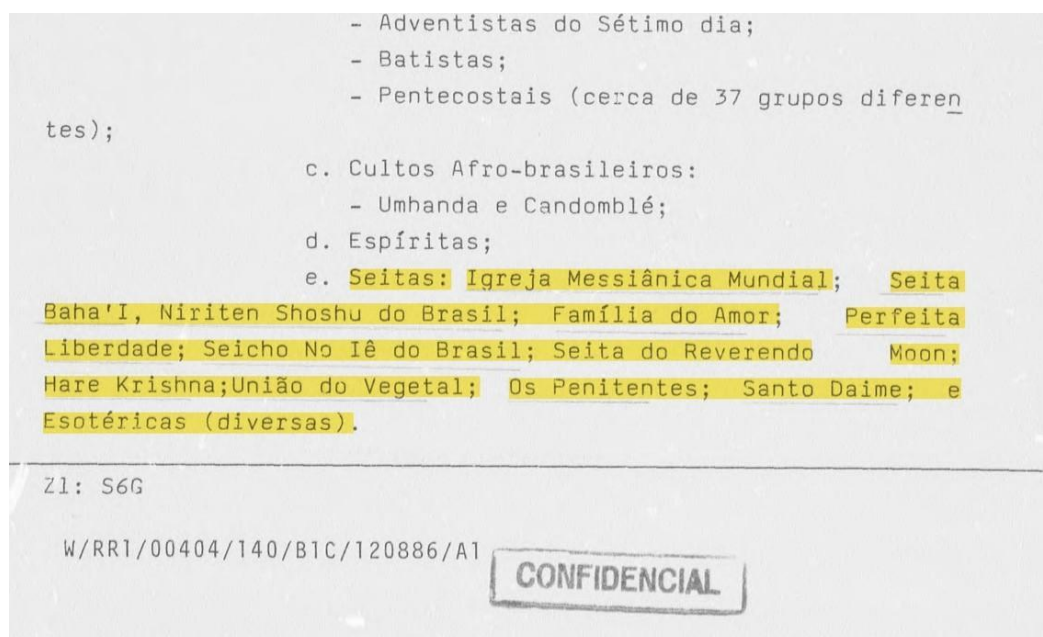
Sobre essa categorização, os agentes asseveram “[...] que o país conta com a presença de inúmeras religiões, professando diferentes concepções filosóficas e práticas rituais, além de cultos Afro-brasileiros, diversas missões religiosas e o Espiritismo” (SNI, 1986, p. 6). No que pese essa “separação”, vale ressaltar que os investigadores levavam em consideração a base filosófica, segundo a qual fundamentava todo o conjunto dogmático e práticas religiosas exercidas pelos seus seguidores. Portanto, no entendimento dos militares, que agiam com trabalhos de espionagem, as bases filosóficas poderiam ser o sustentáculo de grupos “subversivos” que utilizavam a fé como subterfúgio para ações suspeitas.

A audácia do SNI em definir o que é ou não uma religião se valia das atribuições designadas para este órgão, o qual, durante o governo de Castelo Branco (1964-1967), era considerado de “utilidade pública” (FICO, 2019). As responsabilidades do SNI perpassavam as simples filtragens de

² A fim de facilitar o entendimento e tornar a leitura mais fluida, será utilizada a sigla SNI.

informações e contrainformações, uma vez que desde sua fundação em 13 de junho de 1964, os seus agentes estavam respaldados pelo presidente da República e, por conseguinte, pelos governos militares subsequentes; pois tudo quanto faziam tinha por finalidade contribuir com as proposituras da “Revolução”. Para Suzeley Mathias e Fabiana Andrade (2012, p. 542), o SNI surgiria “[...] com características operativas para que, assim, pudesse auxiliar o governo e, através dele, possibilitar à nação alcançar seus ‘Objetivos Nacionais’”, dessa maneira, entende-se que tudo que viesse a convergir com as pretensões revolucionárias, por exemplo, o combate ao comunismo era validada pela mais alta cúpula militar.

FIGURA 1 - Descrição nominal das “seitas” no relatório produzido pelos agentes do SNI



FONTE: SNI (1986, p. 6)

A partir da observação sobre a Figura 1, nota-se que a descrição nominal realizada pelos agentes do SNI possui um teor impositivo já que eles mesmos definiam a “categoria” desses movimentos religiosos, acarretando em ações de espionagem contra aquilo que os militares compreendiam como “ameaça”. Essas ações eram sistematizadas uma vez que os militares agiam com bases especializadas e recursos logísticos que permeariam os processos de recrutamento e formação interna (BORGES; BARRETO, 2016). Porquanto tudo partia das informações e, posteriormente, haveria as investigações mediante a confirmação do nível de periculosidade, nesse caso, das “seitas” e dos seus seguidores.

Veremos adiante que a fé tida como subversiva pelos militares será capaz de modificar o entendimento existente, à época, sobre o ideal militarista. Por ora, depreende-se que essa fé

subversiva é parte integrante de um emaranhado de concepções e discursos calcados no anticomunismo praticados não só pelos agentes do SNI, mas também por boa parte dos militares coniventes com as diretrizes “revolucionárias”.

O IDEAL MILITARISTA IMACULADO

Os militares atuantes durante o transcurso da ditadura estruturaram suas ações a fim de consolidar seus ideais, transformando-os em realidade venerada numa espécie de relação de subserviência entre o rei e os súditos. Esse ideal com o qual pretendemos abordar tem suas origens naquilo que se convencionou chamar de Doutrina de Segurança Nacional, criada e introjetada pelos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Logo após o seu surgimento, houve uma difusão dessa proposta doutrinária por toda América Latina.

Sobre isso, Nilson Borges (2007) declara que a recepção da referida doutrina no Brasil ocorre por intermédio da Escola Superior de Guerra a qual surge também com a pretensão de aproximar militares e civis que, por questões organizacionais e ideológicas, haviam se dividido. A propósito, o próprio autor descreve a doutrina como sendo “[...] a manifestação de uma ideologia que repousa sobre uma concepção de guerra permanente e total entre o comunismo e os países ocidentais” (BORGES, 2007, p. 24), portanto, é com esta perspectiva que há uma consolidação do ideal militar carregado no âmago de cada membro do SNI e dos órgãos de segurança afins. Independente do cargo ocupado durante esse processo e por detrás dos fardamentos existia um ideal em comum que permitiram inúmeros intentos contra opositores do governo, incluem-se os membros e praticantes dos movimentos religiosos considerados insurgentes.

Com o término da Segunda Guerra Mundial e o início da Guerra Fria ocorreram transformações importantes nas Forças Armadas latino-americanas, que pouco a pouco abandonaram o caráter nacional assumindo uma postura internacionalista de combate à “subversão”. As transformações no pensamento militar e na forma de combate à oposição tiveram origens em duas correntes: a francesa e a norte-americana (QUADRAT, 2012, p. 21).

É de bom alvitre destacar que os militares replicavam essa supracitada ideologia em todas as oportunidades que possuíam, no entanto, o âmbito religioso sofreu bastante com as imposições e investidas capitaneadas pelo autoritarismo. Porquanto o que se observava eram membros de igrejas cristãs, em suas diversas denominações, bem como outros movimentos religiosos foram sistematicamente investigados e perseguidos pelos órgãos de segurança e repressão.

Ao retornarmos à discussão sobre a Doutrina de Segurança Nacional é importante ressaltar que houve uma implementação de concepções fundantes deste ideário como, por exemplo, o de “guerra revolucionária” e de “inimigo interno”, estes passaram a fazer parte das convicções dos

agentes do SNI (MATHIAS; ANDRADE, 2012). Para tanto, operações investigativas foram coordenadas a fim de combater todo e qualquer grupo tido como subversivo. Os resultados dessas operações são percebidos através dos relatórios ou “fichas” produzidas com o intuito de registrar todas as informações acerca dos investigados até mesmo antes de serem expedidas as solicitações de prisão.

[...] havia uma política governamental – ao menos na facção militar castelista – baseada na crença de que, para se manter, o regime precisava de legitimidade junto a uma parcela significativa da sociedade e, em busca disto, tentava associar a sua ação a alguns princípios democráticos. Porém, esta opção não significava um retorno a um regime de “plenitude democrática”. O projeto pressupunha o estabelecimento, primeiro, de uma situação híbrida, visando salvar o país do “perigo” comunista, para, em um segundo momento, permitir o retorno a uma “democracia ideal” (VASCONCELOS, 2013, p. 342).

O entendimento de Cláudio Vasconcelos (2013) sobre o processo de legitimação coaduna com a perspectiva da Doutrina de Segurança Nacional, pois essa pretensão recaía no discurso que levariam os militares a abrir mão das suas rotinas nos quartéis para dedicar-se à nação sob o pretexto de que expurgariam o comunismo do país. Para tanto, sob o discurso calcado nos princípios democráticos, é que agiram os governos militares por intermédio do aparato repressivo para transformar as palavras do discurso em ações coordenadas. Nessa mesma linha de raciocínio, Borges (2007, p. 18) assevera que “[...] a intervenção dos militares na esfera política aparece como legítima e necessária para a preservação dos interesses maiores da nação: a ordem institucional”, ou seja, toda a articulação engendrada pelos militares desde 1964 deveria ser encarada como uma causa “nobre” porque os mesmos agiram em conformidade com as instruções contidas no referido documento.

Para Samantha Quadrat (2012), a mudança no pensamento militar implicaria em um rearranjo de posições na esfera pública, uma vez que os militares se viam como administradores devido ao grau de politização obtido mediante a inserção dos mesmos nos espaços que, outrora, nem sequer cogitariam permanecer – era sempre algo provisório e passageiro. Apesar de que os militares tinham um histórico de participação na vida pública nacional, especialmente, após o golpe civil-militar em 1964, houve uma articulação entre os generais a fim de governar, pois, viam-se capacitados para tal (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

Na busca por explicações da origem e aplicabilidade do ideal militarista é quase que incontornável abordar sobre o “tipo ideal” weberiano que, por sua vez, é um instrumento de orientação nos desdobramentos de uma investigação, portanto, servindo como um parâmetro (BODART, 2010). Se replicarmos esse conceito no contexto abordado nesse trabalho, poderemos inferir que esse ideal guiava os agentes do SNI quando categorizava os movimentos religiosos, dentre

eles, encontravam-se as seitas que, na visão dos militares, eram grupos perigosos para a ordem nacional.

Como já foi mencionado, os agentes do SNI fizeram a separação entre os grupos dos quais eles consideravam ser devidamente uma religião e, alguns outros que escapavam a essa categoria, assentando-se, portanto, como seitas subversivas. Os primeiros faziam parte de um dos dois grupos, a saber: católicos e evangélicos; ou seja, eram movimentos religiosos que não se insurgiriam contra o regime militar, ao menos, era como o ideal havia sido constituído sobre eles, nesse sentido, são considerados imaculados por estarem alinhavados com as ações militaristas e não ideais esquerdistas.

Já aqueles movimentos religiosos que não se encaixaram nos critérios que coadunavam com os militares, eram imediatamente vinculados aos grupos subversivos em função da base ideológica que fundamentava os seus respectivos credos. Em contrapartida, se analisarmos esses ditos grupos subversivos para além do aspecto religioso ou teológico, perceberemos que suas convicções se assemelham bastante aos movimentos de resistência que surgiram durante o período ditatorial no Brasil. Sobre isso, Denise Rollemberg (2019) assevera que a participação da sociedade civil foi salutar para o processo de dissolução do regime militar que, por seu turno, se inicia com a distensão política.

Inclui-se na vasta lista de participantes que cerram fileiras contra o autoritarismo aqueles movimentos religiosos que, para os militares, não passavam de seitas devido as suas atuações contestatórias. No que diz respeito à consolidação da ditadura e, por conseguinte, do ideal militar deve-se aquilo que Samantha Quadrat (2012) denomina de “binômio informação-repressão”, este como já pôde ser observado, é calcado em interesses e ações escusas. Diante de tudo o que foi apresentado nesse tópico, constata-se que a atuação dos militares, sob a égide de um ideal, recaía nas inúmeras operações investigativas contra os membros de movimentos religiosos que, segundo os agentes do SNI, eram fomentadores de ações e ensinamentos desviantes e, por isso, mereciam uma atenção maior.

AS TESTEMUNHAS DE JEOVÁ: UMA EXCEÇÃO À “REGRA”

As Testemunhas de Jeová têm suas origens ao final do século XIX, diante de um contexto conturbado em que ocorria nos Estados Unidos, destaque para a Guerra de Secessão (1861-1865). Esse evento histórico assolava os habitantes dessa localidade, privando-os das condições básicas e salutar para sobrevivência, sobretudo, o aspecto econômico foi afetado de tal maneira que inviabilizaria, por exemplo, a produção de alimentos. Contudo, mesmo diante desse momento caótico, deve-se destacar o processo de expansão protestante que é descrito por Bruna Soares da seguinte

forma: “[...] devido ao cenário de crise econômica e as graves tensões sociais que assolavam o país, resultando no reavivamento da religião como uma espécie de consolo e assistência divina para os grandes empresários e as massas populares” (SOARES, 2018, p. 30).

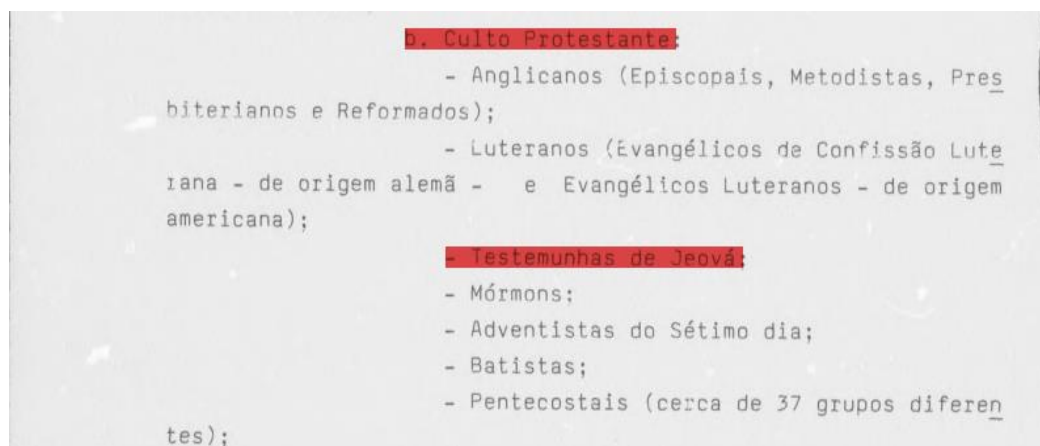
Sobre o fundador das Testemunhas de Jeová, Soares (2018) assevera:

É em meio a este cenário conflituoso que os Estudantes da Bíblia, primeira denominação relacionada aos que posteriormente se chamariam de “Testemunhas de Jeová” surgiram por iniciativa do estadunidense Charles Taze Russell. Nascido no ano de 1852, em Allegheny (atual Pittsburgh), Pensilvânia (EUA), Russell era o segundo filho de Joseph L. e de Ann Eliza Russell. Ambos eram presbiterianos, o que colaborou para Russell sofrer fortes influências religiosas desde a sua infância (SOARES, 2018, p. 32).

Nesse sentido, pode-se observar que desde o princípio dessa organização religiosa há um desejo de reafirmação das pretensões e a superação de adversidades que, por ventura, tentem se opor às suas convicções. Porquanto, serão essas mesmas convicções que nortearão as Testemunhas de Jeová até os dias de hoje, embora, foi através do seu líder Charles Taze Russell (1852-1916) que houve a estruturação do credo que posteriormente seria disseminado pelas testemunhas.

A pretensão desse tópico é apresentar o caso das Testemunhas de Jeová a partir da comparação com o supracitado ideal militarista, portanto, em linhas gerais serão discutidos os princípios formulados por essa seita que apesar de fazer parte da “categoria” evangélica, suas concepções fogem do alinhamento fomentado pelos militares. Haja vista que os seus fiéis seguem com afinco os ensinamentos que, para os agentes dos órgãos de segurança e repressão da ditadura militar, possuíam bases filosóficas suficientes para aliciar novos “agitadores” – algo que deveria ser evitado a todo custo.

FIGURA 2 - Descrição das denominações protestantes no relatório produzido pelos agentes do SNI



FONTE: SNI (1986, p. 6)

Nota-se a partir da figura 2 que o entendimento dos militares sobre as Testemunhas de Jeová é peculiar, comparando-o com as demais denominações, embora as testemunhas não estejam na

categoria das “seitas” sofre as imposições como se fosse uma. A propósito, as testemunhas são descritas nos relatórios do SNI como religião de “culto protestante”, mas isso na teoria já que na prática os militares passam a investigá-las e demonstrar preocupação com suas reuniões. Essa inquietação dos militares se dá em função das bases teológicas que sustentam as pregações e os ensinamentos difundidos pelos seus líderes, assim sendo, essa lógica é afirmada por Carvalho e Campos (2016, p. 164), ao declarar que “[...] as Testemunhas de Jeová além de divulgarem as boas novas através das reuniões semanais, praticam a pregação de casa em casa [...]”.

Diante dessas articulações missionárias e comportamentos desviantes praticados pelas testemunhas modificariam o ideal militar durante o regime autoritário. É de bom alvitre reiterar que o relatório do SNI, elaborado em 1986, o qual foi tomado como base para esse trabalho expôs não apenas a configuração do cenário religioso à época, como também pontuou as categorizações existentes nesse período, as quais foram constituídas mediante ao ideal militarista que perduraria mesmo após o término da ditadura em 1985.

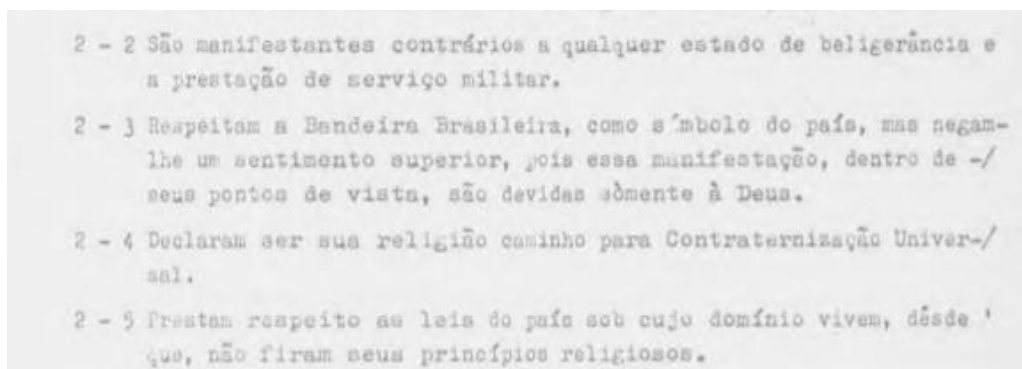
Existem casos relatados pelos agentes do SNI durante a década de 70 que reforçaria a percepção de insubordinação, segundo a qual estava presente tanto nos ensinamentos das testemunhas como em suas atitudes – algo que foi utilizado pelos militares como subterfúgios para as sucessivas investigações. Nesse sentido, a veiculação de impressos incentivando a desobediência civil, calcada na “neutralidade” e no “apartidarismo político” compunham o “arsenal” argumentativo dos investigadores na tentativa de incriminar as testemunhas (SOARES, 2018). É de extrema importância sublinhar que essa perseguição às Testemunhas de Jeová não se inicia com a Ditadura Militar no Brasil, ou seja, esse fato não é algo exclusivo como um “caso nacional”.

Isso fica evidenciado nas palavras de Eduardo Castro,

Em 1933, por exemplo, a Sociedade Torre de Vigia da Alemanha foi proscrita e seus adeptos passaram então a serem enviados para os campos de concentração nazistas, onde recebiam como marca distintiva um triângulo roxo, por se negarem a saudar Hitler e a prestar o serviço militar. Na Alemanha nazista, as Testemunhas de Jeová foram perseguidas em razão de sua insubordinação ao governo de homens e à participação em agremiações e comemorações cívicas como o exército e juramento a bandeiras e hinos (CASTRO, 2007, p. 32).

Embora não haja uma exclusividade nas ações de repressão dos militares brasileiros contra as testemunhas, existem algumas semelhanças no que diz respeito às motivações para persegui-las. O fato de os membros dessa organização religiosa serem insubordinados ao “governo de homens”, podendo ocorrer as recusas em participações de eventos cívicos e patrióticos, situações recorrentes durante o regime militar, contudo, havia uma explicação para tal, segundo o qual os próprios agentes do SNI relataram em documentos oficiais.

FIGURA 3 - Descrição das constatações sobre as Testemunhas de Jeová no relatório produzido pelos agentes dos órgãos informacionais



FONTE: DPF (1971, p. 4)

Em consonância com a descrição realizada pelos agentes dos órgãos informacionais, as Testemunhas de Jeová possuíam suas próprias justificativas que, sob a lente dos militares, respaldavam as atitudes insurgentes dos seus membros. Diante disso, denúncias foram sendo feitas e praticamente todas as delações recaíam nas motivações já declaradas, mas para destacar esse conjunto motivacional subversivo os militares que o investigava denominou de “O fenômeno da Desobediência Civil” (DSI, 1978).

Em uma análise mais detida, pode-se inferir que as ações insurgentes das testemunhas se diferem dos atos exercidos pelas esquerdas revolucionárias no tocante as motivações depreendidas dos seus respectivos movimentos. Conforme Rollemberg (2019), as esquerdas revolucionárias não tinham a pretensão de restaurar a realidade antes de 1964, embora, se comprometiam a contornar o autoritarismo e trazer a democracia de volta; porquanto, estes prezavam por um futuro em que a democracia fosse restabelecida e reocupasse o seu lugar de direito. Por outro lado, as Testemunhas de Jeová prezava pelo bom funcionamento da ordem desde que ela não interferisse nos princípios e ensinamentos difundidos por seus missionários.

Dessa forma, nota-se que a perseguição contra as testemunhas foram empreendidas antes mesmo de ser instaurada a ditadura brasileira e, durante o seu transcurso, as investigações dos militares eram implacáveis muito em função das convicções subversivas. O fenômeno da desobediência civil se mostrou “onipresente” em vários espaços, quer sejam públicos ou privados. Em contrapartida, os militares coagiram a fim de evitar transtornos maiores e que fugissem do controle legal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um período de supressões, terror e medo propagado pelos anos em que os governos militares se revezavam no poder, inúmeras medidas foram tomadas, dentre elas, as que foram transparecidas através dos atos institucionais expedidos em conformidade com os interesses escusos dos seus signatários. Civis e até militares que não compactuavam com o “ideal militarista” padeceram amargamente a tal ponto dos seus corpos e suas memórias se tornar receptáculos das marcas deixadas pela coerção.

Diante do que foi exposto, pode-se inferir que a fé subversiva depreendia do discurso anticomunista introjetado nos quartéis e nas agências informacionais em que os militares agiam de forma respaldada pela Doutrina de Segurança Nacional. Esse discurso que durante este artigo chamamos de “ideal militarista” não só estava diluído em várias esferas da sociedade como também surtia efeito sobre os seus membros. Observou-se ao longo do texto a categorização dos movimentos religiosos, com base no relatório do SNI produzido em 1986, as diferentes denominações foram enquadradas em dois cultos, a saber: “evangélico” e “católico”.

Para tanto, aquelas organizações religiosas que não se encaixavam em algum desses cultos, eram classificados pelos agentes investigadores do SNI como seitas. No entanto, notou-se o caso das Testemunhas de Jeová que fugia à regra pelo fato de que os seus membros eram instruídos por um corpo doutrinário com bases filosóficas e teológicas que dão margem as suspeições dos militares que, como medidas protocolares, faziam operações investigativas para evitar e conter as propagações das subversões.

Considera-se, ainda, sobre a noção de imaculado que havia no ideal militarista, segundo o qual cairia por terra quando os prognósticos foram se confirmando a partir das muitas fichas elaboradas dessas testemunhas. O fenômeno da desobediência civil foi um conjunto de ocorrências, na perspectiva dos militares, consideradas de cunho insurgente e que mereciam atenção devido à periculosidade dos investigados. Assim sendo, as acusações do SNI contra aquilo que os seus agentes denominaram de seitas repercutiriam nos relatórios produzidos com o intuito de justificar as operações de investigação e repressão realizadas durante o regime militar no Brasil.

REFERÊNCIAS

BODART, C. das N. **Tipo Ideal de Max Weber**. Blog Café com Sociologia. 29 nov. 2010. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/tipo-ideal-de-max-weber/>. Acesso em: 16 dez. 2023.

BORGES, A. S.; BARRETO, R. C. Ditadura, controle e repressão: revisitando teses sobre os governos militares no Brasil. **Revive** - Revista de Ciências do Estado, v1, n.2, 2016, p. 107-129. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revive/article/view/e5010>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BORGES, N. **A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares**. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. de A. N. (Org.). *O Brasil Republicano. O tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. RJ, Civilização Brasileira, 2007.

CARVALHO, M. C. de; CAMPOS, T. R. O estigma religioso imposto às testemunhas de Jeová no Brasil em face da não aceitação da transfusão de sangue. *Universitas Jus*, Brasília-DF, v. 27, n. 3, p. 156-172, 2016. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/jus/article/view/4423>. Acesso em: 14 jul. 2023.

CASTRO, E.G. de. **A Torre sob vigia: as Testemunhas de Jeová em São Paulo (1930-1954)**. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo-SP, p.173. 2007.

Departamento de Polícia Federal (DPF). **Testemunhas de “Jeová”**, 1971, 7ff. Código: BR_DFANBSB_V8_MIC_GNC_AAA_71035452_d0001de0001.

Divisão de Segurança e Informação (DSI). **Testemunhas de Jeová**, 1978, 74ff. Código: BR_RJANRIO_TT_0_JUS_PRO_0308_d0001de0001.

FICO, C. **Espionagem, polícia política, censura e propaganda: os pilares básicos da repressão**. In: _____(Org.). *O Brasil Republicano. O tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. 2ª. Ed., RJ, Civilização Brasileira, 2019.

MATHIAS, S. K.; ANDRADE, F. de O. **O Serviço de Informações e a cultura do segredo**. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 28, n. 48, p. 537-554, jul./dez., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/> Acesso em: 12 mar. 2023.

QUADRAT, S. V. A preparação dos agentes de informação e a ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985). *VARIA HISTÓRIA*, Belo Horizonte, vol. 28, n. 47, p.19-41: jan/jun 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/i/2012.v28n47/>. Acesso em: 14 dez. 2023.

ROLLEMBERG, D. **Esquerdas revolucionárias e luta armada**. In: _____(Org.). *O Brasil Republicano. O tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. 2ª. Ed., RJ, Civilização Brasileira, 2019.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. SP, Cia das Letras, 2015.

SCHWIKART, G. **Dicionário ilustrado das religiões**. Tradução de Clóvis Bovo. Aparecida-SP, Editora Santuário, 2001.

Serviço Nacional de Informações (SNI). **Movimento Religioso no Brasil**, 1986, 10ff. Código: BR_DFANBSB_V8_MIC_GNC_AAA_86058057_d0001de0001_2

SOARES, B.H.B. **“Não fazemos parte do mundo”**: as Testemunhas de Jeová na revista A Sentinela (2007-2013). Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados-MS, p.276. 2018.

VANSCONCELOS, C. B. de. Os militares e a legitimidade do regime ditatorial (1964-1968): a preservação do legislativo. **VARIA HISTÓRIA**, Belo Horizonte, vol. 29, n. 49, p.333-358, jan/abr 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/i/2013.v29n49/>. Acesso em: 14 dez. 2023.

A FORMAÇÃO SOCIAL DO SABER DOCENTE NO ENSINO MÉDIO

THE SOCIAL FORMATION OF TEACHING KNOWLEDGE IN HIGH SCHOOL

Marcos Antônio dos Santos¹

Resumo: Este artigo visa descrever a formação do saber docente durante o Ensino Médio como uma construção social formada organicamente e multifacetada em um contexto histórico específico. O objetivo central deste estudo é analisar de que modo o “saberes da docência” se manifestam através do sincretismo de múltiplos fatores correlatos a realidade concreta da escola, dos alunos e dos próprios professores. Esse intento será fundamentado através de um levantamento bibliográfico e de dados da realidade escolar brasileira. O saber docente dos professores é um amálgama que se refere a uma realidade social particular ao mesmo tempo universal que não exclui ou nega uma à outra, mas que se manifestam dialeticamente em um espaço e tempo específico.

Palavras-chave: Saber docente; Ensino Médio; Capitalismo neoliberal.

Abstract: This article aims to describe the formation of teaching knowledge during high school as a social construction formed organically and multifaceted in a specific historical context. The main goal of this study is to analyze how "teaching knowledge" manifests itself through the syncretism of multiple factors related to the concrete reality of the school, the students, and the teachers themselves. This intent will be based on a bibliographic and data survey of the Brazilian school reality. The teachers' teaching knowledge is an amalgam that refers to a particular social reality and, at the same time, a universal social reality that does not exclude or deny one another, but that dialectically manifests itself in a specific space and time.

Keywords: Teaching knowledge. High School. Neoliberal Capitalism.

¹ Licenciatura Plena em História. Barão de Mauá. E-mail: marcoshistoriaco@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6619-9441
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5229047308887351>.

INTRODUÇÃO

Os saberes são adquiridos e produzidos social e historicamente dentro de estruturas específicas. Esta compreensão exemplifica que cada região, Estado e país expressam um tipo singular de conjuntura social, política e educacional. Isso possibilita e evidencia a problemática da particularidade e da universalidade do saber docente brasileiro. Se o trabalho docente, de certa maneira é a *práxis social* objetivada e inserida histórica e socialmente, cabe compreender de que maneira o saber docente adquire contornos próprios no cenário educacional brasileiro. A maior parte dos professores descrevem suas práticas não em termos de papéis, mas em termos de experiência.

Através da compreensão política, econômica e social brasileira o objetivo geral deste artigo é observar e analisar a construção estrutural do saber docente no Ensino Médio. Primeiramente este artigo observará de que forma o saber docente é genericamente construído, tanto individual quanto coletivamente. Em seguida será delineado as ações políticas – nacionais e internacionais – para a “valorização” e/ou precarização dos profissionais da educação. Será observado também o contexto neoliberal e as contradições contidas na atuação dos docentes no Ensino Médio. Para compreender o processo de rompimento das contradições históricas e a inquietante e ambígua atuação da Escola como libertadora ou reprodutora, é necessário compreender as questões candentes da realidade escolar brasileira. A formação dos saberes docentes atende as necessidades da sociedade brasileira? O Ensino Médio é adequado tendo em vista as expectativas dos estudantes?

Para apontar esta atuação foram selecionados autores que se debruçaram extensamente sobre a questão do saber docente como Maurice Tardif (2017), Libâneo (2014) Paulo Freire (2021), Gadotti (1998), Dermeval Saviani (2011), Sposito (2006) e Silva (2019). Complementarmente se mostrou necessário estruturar alguns preceitos sobre as Leis educacionais nacionais e internacionais – Conselho Nacional de Educação (2019), Organização Internacional do Trabalho (1997), Leis de Diretrizes de Base (1996), Resolução Nº 3, de 21 de Novembro de 2018, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, Coordenação de Trabalho e Rendimento (2019) –, assim como escrutinar as contradições históricas e culturais sobre os conflitos geracionais entre professores e alunos. Para isso selecionamos autores como Turtuce (2018), Iriart (2016), Gasparini (2022), Almeida (2019), Bourdieu (1989) e Althusser (2009).

O escopo metodológico deste artigo objetivou utilizar a pesquisa bibliográfica crítica, cuja intencionalidade teórica foi resgatar livros, teses, dissertações e artigos que abordassem sobre a formação docente e o desenvolvimento dos saberes pedagógicos durante o Ensino Médio no contexto brasileiro. Para a compreensão deste tema foi adotado como parâmetro de seleção obras – artigos, livros e dissertações – que possuísem como assunto correlato *a educação brasileira*, que abordassem a educação básica como foco principal e fundamentalmente as Leis educacionais que versassem sobre

a formação docente. A partir desta seleção foi possível desenvolver uma compreensão extensa sobre de que maneira ocorre a construção do saber docente durante o Ensino Médio e em quais circunstâncias ele se objetiva.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR

O desenvolvimento do sujeito histórico é um processo através do qual o ser humano produz e reproduz a sua existência. Agindo sobre a sua realidade – natureza – o ser humano vai construindo o mundo histórico – realidade social, política, econômica e cultural. A educação, segundo Saviani (2011) “[...] tem suas origens nesse processo. No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir [...]. O ato de viver era o ato de formar homem, de se educar” (Saviani, 2011, p. 81).

O ser humano é determinado pelo tempo social, espacial e histórico. O sujeito histórico se desenvolve em um espaço social construído pelas relações históricas que ele participou de maneira individual e coletiva, uma vez que está inserido socialmente em uma realidade objetiva. Nesse sentido todas as esferas sociais e institucionais – escola, política, cultura – que se encontram na sociedade são produtos de um tempo específico e estão inseridas em uma realidade espacial e social singular.

A educação e a escola, são determinadas pela sociedade, mas essa determinação é relativa e atua por meio da reciprocidade sociocultural – o que significa que a educação reage sobre a social em dado tempo e espaço. Consequentemente, a educação ao mesmo tempo que interfere na sociedade, contribui para a sua própria transformação, uma relação complementar e dialética (Saviani, 2011).

Desta maneira, ao mesmo tempo que o Escola como instituição social cumpre um papel transformador, paralelamente desempenha um papel de reproduzidor das relações sociais e da força de trabalho de um determinado modo de produção. É importante salientar que o modo de produção é um complexo sociocultural, extremamente típico e variável, que envolve as noções de forma social e de conteúdo material em sua correspondência efetiva.

Compreende nele [modo de produção] três elementos essenciais, em geral considerados isoladamente por seus críticos: a) as forças materiais de produção (as forças naturais e os instrumentos de produção como máquinas, técnicas, invenções etc.); b) um sistema de relações sociais, que definem a posição relativa de cada indivíduo na sociedade através do seu status econômico; c) *um sistema de padrões de comportamento, de que depende a preservação ou transformação da estrutura social existente [grifo meu]*. Esses elementos são interativos. (Fernandes apud Marx, 2008, p. 34).

A interação entre esses elementos, como demonstra Florestan Fernandes (2008), encontra ressonância dentro dos espaços de formação, uma vez que, como destacou Saviani (2011), a sociedade é a escola se mantém em uma relação dialética constante. Em um sistema capitalista, a educação

representa os interesses de classe. Como afirmou Marx (2019), as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. Dentro deste sistema de relações sociais a escola atua, de acordo Louis Althusser, como Aparelho Ideológico do Estado² (AIE). A Escola através dos “saberes práticos” do ensino repleto da ideologia dominante distribui desde o ensino básico o papel de quem deve desempenhar na sociedade de classes: o papel de explorado (consciência profissional, moral, cívica, nacional e apolítica altamente desenvolvida); o papel de agente da exploração (saber mandar) e de agentes da repressão (saber mandar e ser obedecido «sem discussão»). (Althusser, 2009).

Desta maneira é fundamental colocar em perspectiva o *saber docente* e o papel do educando no Ensino Médio para que, por meio da análise epistemológica seja possível aferir qual é essencialmente o papel do saber docente na formação dos estudantes do Ensino Médio. O ponto fulcral deste artigo é analisar as condições dos professores no Brasil e a formação do saber pedagógico.

A RELAÇÃO ESCOLA E PROFESSOR

A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada a questão do conhecimento. Intrínseco ao espaço educativo, o ato de educar deve ser libertador, tanto para os opressores quanto para os oprimidos. (Freire, 2021). Em consonância com o pensamento de Paulo Freire, tanto o docente quanto os discentes devem reconhecer “[...] o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste conhecimento, o motor de sua ação libertadora.” (Freire, 2021, p. 48).

Apoiando-se em premissas da pedagogia histórico-cultural, Libâneo (2009) pontua enfaticamente que a escola:

[...] é uma das instâncias de democratização da sociedade e promotora de inclusão social, cuja função nuclear é a atividade de aprendizagem dos alunos. A aprendizagem escolar está centrada no conhecimento, isto é, no domínio dos saberes e instrumentos culturais disponíveis na sociedade e nos modos gerais de pensar e agir associados a esses saberes. Ou seja, a escola existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias, desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento, formem atitudes e valores e se realizem como pessoas e profissionais-cidadãos. No entanto, ensina- -se a alunos concretos, razão pela qual se faz necessário ligar os conteúdos à experiência sociocultural e à atividade psicológica interna dos alunos. Qualidade de ensino é, basicamente, qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares em contextos concretos. É para isso que devem ser formuladas as políticas, os

² [...] os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam «pela, ideologia». Todos os Aparelhos de Estado funcionam simultaneamente pela repressão e pela ideologia, com a diferença de que o Aparelho (repressivo) de Estado funciona de maneira massivamente prevalente pela repressão, enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de maneira massivamente prevalente pela ideologia. [...] Aparelhos Ideológicos de Estado é assegurada, na maioria das vezes em formas contraditórias, pela ideologia dominante, a da classe dominante. (Althusser, 2009, p.51-57)

projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação. (Libâneo, 2009, p. 109).

A contradição aparente entre as interpretações de Althusser (2009) e Libâneo (2009) com relação a escola e o ensino não se excluem, uma vez que a própria realidade é multifacetada e plural. Desta maneira, ambas as polaridades se manifestam repetidamente dentro dos espaços de ensino e aprendizagem. Portanto, o problema da escola diz respeito às formas pelas quais as práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos. Sendo que os resultados sociais, pedagógicos, culturais da escola, expressam-se nas aprendizagens efetivamente consumadas. Escola e ensino existem para promover e ampliar o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a formação da personalidade. (Libâneo, 2018, p. 32).

É nesse sentido que o trabalho docente, de certa maneira é a *práxis social* objetivada e inserida histórica e socialmente, cujo processo de realização desencadeia transformações reais no professor – constrói sua identidade. (Marx; Tardif). Desta forma, a ação laboral docente não é um ato exclusivo de transformar a sua realidade ou um objeto específico – em conjunto –, é também *transformar a si mesmo no e pelo trabalho* (Tardif, 2014). Nesse sentido para Tardif (2014), o professor como sujeito histórico, com o passar do tempo, vai se tornando aos próprios olhos e aos olhos dos outros um professor, com a sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc.

Dentro desta realidade concreta o professor adquire os “seus saberes sociais” na e pela contradição do processo real educativo. A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação das contradições opressores e oprimidos. A própria realização das contradições na vida cotidiana e o seu contínuo desenvolvimento pela experiência em sala de aula – o ato de ensinar é um ato de aprendizagem –, cria a capacidade didática e a sensibilidade teórica metodológica.

A formação e a experiência do professor passam a ser o conjunto de competências de interpretações do mundo e de si mesmo, que articula o máximo de orientações do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de autorrealização ou de reforço identitário. O professor que optou por passar a sua vida dando aula em uma comunidade periférica construirá sua identidade docente tendo uma relação profissional, emocional e social com a comunidade distinta de um professor que passou toda a sua carreira lecionando em uma escola particular de um bairro nobre.

A CONDIÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR

A condição de trabalho do professor no Brasil enfrentou diversos desafios políticos – nacionais e internacionais –, econômicos e sociais até a sua consolidação. Em consonância com as Recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da UNESCO em 1966 sobre o

Estatuto dos Professores, agrega-se o termo condições dos professores e, o termo condição, é definido como: a importância da função do professor, as competências exigidas pelo cargo e as condições de trabalho no que tange à remuneração e a benefícios materiais. (Wonsik, 2013)

No mesmo ano a UNESCO declarou que, para promover a paz, a compreensão e a tolerância entre nações, povos e religiões, a educação é fundamental. Para isso; “[...] deveria reconhecer-se que o progresso em educação depende primordialmente das *qualificações e competência do corpo docente* em geral, e das qualidades humanas pedagógicas e profissionais de cada um em particular” (OIT; UNESCO, 2008, p. 26).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deixa evidente o que se entende nacionalmente por valorização e a quem imputa a responsabilidade por promovê-la:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, Art.67)

De acordo com o que observamos nas diretrizes internacionais da OIT e da UNESCO, assim como nas diretrizes nacionais como a LDB, fica evidente que a valorização do profissional da educação é fundamental para o progresso do país, porém a realidade expressa uma desvalorização recorrente dos professores. Segundo Evangelista e Shiroma (2007), o sobretrabalho dos docentes se expressam por meio de uma longa lista de situações que prenunciam o alargamento das suas funções:

[...] atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto políticopedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola. (Evangelista; Shiroma, 2007, p. 537)

Segundo Oliveira (2008) as novas incumbências têm exigido do professor:

[...] o domínio de novas práticas, novos saberes e a convivência com novas relações de emprego. No que se refere ao último aspecto, houve perdas de direito nos seguintes aspectos: aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, arrocho salarial, embates no piso salarial nacional, inadequação ou mesmo ausência de planos de cargos e salários, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias. Desse modo, os programas de reforma “[...] expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade” (Oliveira, 2008, p. 45)

De acordo com Milani e Fiod (2008), os contratos temporários, amparados pela legislação, colocam os professores à mercê da solicitação das instituições educacionais e da dispensa de tempos

em tempos, gera uma situação, a qual, além de impossibilitar a previsão de futuro, conduz esses profissionais a pertencer a um contingente de desempregados, de trabalhadores potenciais e, como tais, ora são atraídos, ora repelidos pelo mundo do trabalho, por consequência, compelidos a aceitar quaisquer condições de trabalho (Milani; Fiod; 2008).

Para Gasparini, Barreto e Assunção (2005), a respeito dos afastamentos profissionais da educação básica do trabalho, por motivos de saúde, é possível identificar os fatores citados pelos professores como agravantes dos seus problemas: a quase inexistência de projetos de educação continuada que os capacite para enfrentar a “nova” demanda educacional; o elevado número de alunos por turmas; a infraestrutura física inadequada; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários; as situações que fogem de seu controle e preparo; os sentimentos de desilusão e o desencantamento com a profissão.

De um lado, o discurso pedagógico da academia e o que é veiculado pelas políticas de governo insistem sobre o papel fundamental da docência perante o longo processo de escolarização das novas gerações exigido pelas sociedades contemporâneas, dada a complexidade de que estas se revestem. Não obstante, a universalização da educação básica que conduziu à perda relativa de sua importância como distintivo social, a massificação dos processos educativos e a deterioração das condições de exercício da profissão aliada aos baixos salários dos professores, além do fato de que eles deixaram de ser os únicos profissionais autorizados a lidar com os processos de transmissão cultural do conhecimento, resultam, concomitantemente, na perda de prestígio da profissão. (Gatti; Barreto; André; Almeida, 2019, p. 153).

Assim sendo, os professores se mantêm entre a valorização e a precarização das condições de trabalho³. Essas duas situações distintas revelam as contradições das políticas públicas de valorização dos docentes da escola pública, pois ao mesmo tempo em que era propalado o discurso de reconhecimento social, um plano de carreira, salários atrativos, formação, autonomia, participação, como compromisso a serem assumidos pelos governos, à ele se associam o deslocamento dos docentes mediante os contratos temporários e precários, baixos salários, as más condições de trabalho, a jornada de trabalho intensificada, a falta de infraestrutura, a sobrecarga de responsabilidade, adoecimento, entre outros.

Em 2022, a resolução SEDUC 58, de 8 de julho de 2022 da Secretário do Estado de São Paulo passou a exigir que os docentes cumprissem as Atividades Pedagógicas Diversificadas (APD) nas unidades escolares correspondentes, tirando a flexibilidade do cumprimento da carga horário em

³ Conforme Alves (2011, p.3), “a precarização do trabalho não se resume àquilo que se pensa a sociologia do trabalho, isto é, mera precarização do trabalho ou precarização dos direitos sociais e direitos do trabalho de homens e mulheres proletários. [...] Entretanto, o adoecimento pessoal é tão somente a situação-limite do estranhamento que perpassa hoje a sociedade burguesa, sociedade doente devido ao desequilíbrio estrutural entre homem e natureza provocada pela propriedade privada e a divisão hierárquica do trabalho.” (ALVES, 2011, p. 6).

locais de preferência do professor. Essa portaria estendeu a carga horária do professor nas unidades escolares sem oferecer condições básicas para que elas fossem cumpridas, como por exemplo a internet para pesquisar e preparar aulas e salas adequadas para comportar o elevado número de professores. Além destas condições, essa portaria elevou a carga horária de tal maneira que criou uma disparidade salarial ainda maior em relação ao piso salarial nacional dos professores.

Se um professor possui uma jornada de 32 aulas semanais terá que cumprir mais 15 Atividades Pedagógicas Diversificadas na unidade escolar e mais 7 Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), totalizando 54 aulas semanais e 270 mensais. Antes desta portaria, os professores deveriam cumprir 40 aulas semanais e 200 mensais. Dentro desta nova conjuntura o piso salarial fica abaixo do piso nacional. Essa precarização docente, em particular do Novo Ensino Médio, se estende para além da condição salarial e da infraestrutura das unidades escolares, ela impede que o professor possa progredir na sua própria formação continuada.

A valorização do ensino e dos docentes como visto anteriormente não estão desvinculadas do modo de produção capitalista de cada período histórico, uma vez que as relações do modo de produção são relações sociais incorporadas e/ou refletidas nas políticas públicas educacionais; “[...] o ensino, bem como a educação em geral, nunca foi estranho a toda e qualquer economia política, embora nem sempre de forma explícita. Não há uma economia que não traga em seu bojo uma economia da educação e do ensino.” (Santana, 2007, p. 88).

Essa conjuntura expressa o dilema da formação do saber docente, no qual ele incorpora as contradições de sua condição de classe ao mesmo instante que procura dar sentido a sua profissão diante das carências e necessidades dos alunos. De acordo como Tartuce (2018), o Ensino Médio constitui-se em uma etapa crítica na formação dos indivíduos, uma vez que assume múltiplas funções, tais como a consolidação dos conhecimentos e habilidades básicas dos estudantes, a preparação para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho e a formação de cidadãos capazes de se engajar na sociedade. (Tartuce; Moriconi; Davis; Nunes, 2018).

O neoliberalismo inaugurado pós crise de 1970, passou a tratar a educação escolar, particularmente na escola pública, como lugar privilegiado de concretização de estratégias globais de mudanças educacionais para países considerados periféricos em relação ao desenvolvimento econômico (também denominados países em desenvolvimento, ou países emergentes), cujas finalidades educativas de formação escolar centram-se em interesses capitalistas de formação imediata para o trabalho, formação de capital humano⁴. Nesse sentido o professor se torna um

⁴ A escola se constituía, assim, num espaço institucional que contribui para a integração econômica da sociedade formando o contingente da força de trabalho que se incorporaria gradualmente no mercado. O processo de escolaridade

“operário” nos meios de produção “fabril” educacional atendendo a interesses particulares de uma minoria.

A LDBEN, 9.394 de 1996, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio de 2014 e a Plano Nacional de Educação (2014) estabelecem que a educação escolar e o Ensino Médio têm por objetivo atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no *mundo do trabalho*. Neste sentido a Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018, procurando qualificar o estudante para o mundo do trabalho – a formação técnica e profissional – e acadêmico, determinou que fosse oferecido diversos aprofundamentos acadêmicos, os Itinerários Formativos.

Os Itinerários Formativos devem considerar as demandas, as necessidades, os interesses dos estudantes, sua inserção na sociedade, o contexto local, as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino (CNE/CEB 3/2018). Os itinerários devem ser ofertados, assim como escolhidos pelos estudantes de acordo com o seu projeto de vida. Sobre a estrutura curricular, a resolução estabelece que devem ser contemplados durante a etapa final da educação básica, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, os conteúdos de história do Brasil e do mundo, sociologia e filosofia. Para que determinada proposta fosse efetivada foi estabelecido que os itinerários formativos fossem ofertados através de arranjos curriculares que combinem mais de uma área de conhecimento. (CNE/CEB 3/2018).

No entanto o que ocorreu foi a substituição de disciplinas bases como História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Física, Química e Biologia por Itinerários Formativos descontextualizados – “O que rola por aí”, “RPG”, “Empreendedorismo” e “Brigadeiro caseiro”. Durante o ano de implementação dos novos itinerários que ocorreram entre os anos de 2022 e 2023, o exame Nacional do Ensino Médio não se adaptou ao novo modelo educacional do país, fechando uma das portas para o ingresso ao ensino superior público. Essa conjuntura escancara a falta de planejamento do novo projeto. Outro aspecto é a desinformação, que surpreende tanto alunos quanto professores que afirmam saber dos conteúdos do itinerário somente quando já estão cursando e/ou lecionando.

Dentro desta conjuntura o dilema entre as escolas públicas e privadas se acentuaram. As escolas privadas passaram a defender a manutenção do Novo Ensino Médio enquanto os alunos e professores da rede pública se manifestaram em favor da sua revogação. Isso porque, enquanto os colégios privados possuem infraestruturas para cumprir de maneira adequada as novas diretrizes, além de possuir maior flexibilidade para o arranjo curricular mantendo disciplinas bases em conjunto

era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual. (SAVIANI, 2005, p. 49-50)

com os itinerários, os colégios públicos são prejudicados pela falta de investimentos e planejamento. Se por um lado os alunos das escolas particulares estarão preparados para o ingresso no ensino superior, os alunos de escolas públicas estarão adequados para atender um mercado de mão de obra precária e desqualificada. O abismo entre as classes sociais passa pela educação escolar.

Podemos elencar como questão norteadora a preparação do jovem para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho, mas fundamentalmente a formação do jovem como questionador do mundo ao qual ele está inserido. Esse cenário se encontra diretamente relacionada com a formação do saber docente e a sua condição de trabalho, além da carência de docentes para esse nível de ensino; “[...], situação que leva a um ensino truncado em seu desenvolvimento e descontínuo no que se refere às situações de aprendizagem, ensejando desinteresse, retenção e evasão dos alunos.” (Tartuce; Moriconi; Davis; Nunes, 2018, p. 481).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, passou a compreender o Ensino Médio como parte integrante da educação básica, ou seja, como formação escolar essencial à qual todo o jovem deve ter acesso, independentemente de seu percurso posterior: *a continuidade dos estudos e/ou o ingresso no mercado de trabalho* (BRASIL, 1996). Como última fase da educação básica o ensino médio veio acompanhado de muitos desafios a serem enfrentados:

A democratização do acesso implicaria maior heterogeneidade do corpo discente. A mudança do perfil do alunado traria consequências para o currículo, para os métodos pedagógicos e para a formação dos professores, que iriam lidar com um público cada vez mais diversos e sem histórico familiar de frequência a esse nível de ensino. (Silva et al., 2009, p. 10)

De acordo com Tartuce (2018) as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, de 2012, incorporam o pressuposto de que a juventude do país é diversa. De fato, o Parecer que a embasa justifica a necessidade de uma nova diretriz, em razão das:

novas exigências educacionais resultantes das transformações na produção de conhecimento e no acesso às informações, no mundo do trabalho e nos próprios interesses dos jovens estudantes; diversidade desses jovens, o que implica “reconhecer diferentes caminhos de atendimento aos variados anseios das ‘juventudes’ e da sociedade”. (BRASIL, 2011, p. 4)

Esse parecer entende que a educação de boa qualidade deve levar à superação das desigualdades educacionais e considerar o que ocorre com os jovens fora da escola e incorporar a categoria juventude à discussão significativa, o que só será possível se a democracia se tornar uma prática em sala de aula e não um fim; “[...] democracia não é o ponto que se chega, é antes de tudo um processo que se vive.” (Carvalho, 2010, p.37). Dentro desta perspectiva é fundamental considerar que os jovens possuem formas de pertencimento, expressão e lazer, propiciadas por outros espaços socializadores e redes dispersas que não se apagam quando eles estão na escola (Sposito, 2006)

Tartuce (2018) salienta que:

[...] a escola não é o único espaço de aprendizagem para os jovens, especialmente na contemporaneidade: as novas gerações circulam por múltiplos tempos e espaços, pela via real ou virtual, como nos hipertextos e recursos multimídia, que viabilizam comunicação e informação. Elas são, assim, “portadoras de uma nova racionalidade cognitiva, uma racionalidade pautada em apropriação de conhecimentos e em ganhos de aprendizados de forma difusa e descentrada”. (Tartuce; Moriconi; Davis; Nunes, 2018, p. 486).

Dentro deste escopo teórico, diversos estudos revelam que “as escolas se mostram pouco abertas a desenvolver atividades que vão além da transmissão dos conteúdos formais” (Dayrell; Gomes; Leão, 2010, p. 248). O que ocorre neste sentido é um choque de cultura geracional que afasta o aluno e não o considera como sujeito social e cidadão de direitos no interior das escolas. (Dayrell; Gomes; Leão, 2010). Ao mesmo tempo que há um choque de cultura entre o mundo do aluno e o mundo escolar, permanece a ambígua questão proveniente das motivações que fazem com que os alunos permaneçam nos espaços educacionais: a escola como provedora de um futuro melhor – conquista de um emprego – ao mesmo tempo que a escola se revela incapaz de atribuir aos jovens um valor intrínseco, “[...] revelando tanto descrença na capacidade de a escola impactar suas vidas no presente quanto uma relação instrumental de conhecimento” (Tartuce; Moriconi; Davis; Nunes, 2018, p. 488).

Este cenário culmina no quadro de grande abandono escolar. Tartuce (2010) revela que a visão “mítica” da escola como meio de mobilidade social para jovens das classes baixas transfere-se do ensino médio para a educação superior “[...] os resultados em termos de experiências e de sentidos atribuídos pelos jovens e de possibilidades relativas à sua inserção no mercado de trabalho variam muito conforme o tipo de escola frequentada, se é pública ou privada”. (Tartuce; Moriconi; Davis; Nunes, 2018, p. 489).

A REALIDADE ESCOLAR BRASILEIRA E O SABER DOCENTE

Segundo a PNAD Contínua (2019) os jovens de 14 a 29 anos do País, equivalente a quase 50 milhões de pessoas, 20,2% não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca a ter frequentado. (PNAD, 2019)

[...] o abandono precoce, ainda na idade do ensino fundamental, foi de 8,5% até os 13 anos e de 8,1% aos 14 anos. Esse padrão se mantém semelhante entre homens e mulheres e entre as pessoas de cor branca e preta ou parda. Vale destacar que o grande marco da mudança foi a idade de 15 anos que, em geral, é a idade de entrada no ensino médio. Nessa idade, o percentual de jovens que abandonaram a escola quase duplica frente aos 14 anos de idade. (PNAD, 2019, p. 10)

Segundo este estudo o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola não é apenas a necessidade de trabalhar. No Brasil, este contingente chegou a 39,1%. Para este principal motivo, ressaltam-se os homens, com 50,0%. Para as mulheres, o principal motivo foi não ter interesse em estudar (24,1%), seguido de gravidez (23,8%) e trabalho (23,8%) (PNAD, 2019). Tartuce (2018) em seu estudo destaca que a principal razão de os jovens de baixa renda abandonar a escola não está somente relacionado ao trabalho no período de estudos. Os dados apontam que:

[...] a infraestrutura precária dos estabelecimentos, a desmotivação e as condições de trabalho dos professores, a indisciplina dos alunos e a falta de diálogo entre eles, professores e a gestão da escola, assim como a violência existente no cotidiano escolar, são todos aspectos apontados como fatores de descontentamento dos estudantes. Além disso, os alunos salientaram que os conteúdos são desinteressantes, distantes de sua realidade. (Tartuce, 2018, 490)

A infraestrutura das instituições, a questão da classe social – desigualdade –, questões curriculares e formação inicial e continuada de professores estão diretamente relacionadas e influenciam direta e indiretamente na formação do saber docente para e do Ensino Médio, uma vez que os:

[...] “saberes sociais”, o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de “educação” o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes, então é evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmite. (Tradif, 2017, p. 31)

Podemos destacar que os diversos saberes são incorporados a prática docente no decorrer do tempo. São esses os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e as experiências que são enraizados numa necessidade de cunho estrutural inerente ao modelo cultural da sociedade. Desta forma os processos de aquisição e a aprendizagem dos saberes ficam, assim, subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos. Essa metamorfose ocorre a partir do novo e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é ritualizado constantemente por meios dos processos de aprendizagem.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, com destaque fundamentalmente para o desenvolvimento através do contato com uma realidade específica – locais periféricos, escolas públicas e privadas – e pela própria desvalorização da profissão docente. Paralelamente o docente desenvolve saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio – saberes específicos. Nesse sentido, o panorama geral da sociedade brasileira tratado até aqui através das políticas de valorização, cenário rotineiro de desgastes, as expectativas dos estudantes com os

estudos e a grande número de evasão escolar durante o Ensino Médio, projeta um saber docente *específico pelo contexto geral*.

Segundo Tardif (2017) uma das principais dificuldades vivida pelos professores em situação precária diz respeito à impossibilidade de viver uma relação seguida com os mesmos alunos. O resultado desta relação é que o docente não somente percorre várias escolas, mas “passam” também por mais de uma área de ensino e por várias disciplinas e matérias. “As implicações no trabalho cotidiano são consideráveis: é preciso recomeçar sempre, ou quase sempre, do zero, e, com o tempo, isso torna-se fastidioso e difícil de suportar” (Tardif, 2017, p. 91).

O sentimento de frustração diante da precariedade de emprego está ligado, em primeiro lugar, à insegurança com a qual devem lidar durante anos, a sempre estarem procurando emprego de um ano para o outro, ao fato de serem jogados de lá para cá ao bel-prazer das comissões Escolares (Tardif, 2017, p. 94).

Essa conjuntura de incertezas, principalmente no Ensino Médio, revela fundamentalmente a precariedade das condições profissionais, levando a situações cansativas, desanimadora e alimenta um certo desencantamento com o ensino. Ao mesmo tempo, a precariedade do emprego pode provocar um questionamento sobre a pertinência de continuar ou não na carreira, e às vezes até um descomprometimento pessoal em relação à profissão (TARDIF, 2017). A relação de recomeço constante impede qualquer continuidade dos projetos pedagógicos com os alunos, causando o mesmo sentimento de recomeço para os estudantes. Essa imprevisibilidade impede que os alunos criem laços afetivos com os professores e instale um sentimento de insegurança e desconfiança com relação ao ambiente escolar.

Todos esses fatores refletem diretamente no saber pedagógico e na formação continuada dos docentes, dado que a insegurança de estarem empregados e/ou procurando emprego de um ano para o outro inviabiliza programar cursos profissionalizantes ou pós-graduação, a tão repetida formação continuada. Segundo Observatório do PNE em 2020 somente 39,5% de professores da Educação Básica tinha formação continuada, revelando um aumento em comparação à 2019 que era de 37,9%, já os professores com pós-graduação em 2019 eram de 48,1%, em 2020 saltou para 49,6%.

De acordo com o indicador de adequação da formação docente para o ensino médio, o pior resultado é observado para a disciplina de Sociologia, em que apenas 40,7% das turmas são atendidas por professores com formação adequada (grupo 1 do indicador). Os melhores resultados do indicador de adequação da formação docente são observados para as disciplinas de Educação Física, Biologia, Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa, com percentuais acima de 75%.

Essa mesma problemática se manifesta na relação entre saber docente do professor e o universo do aluno, no que se refere ao choque de cultura geracional. De acordo com Gomes e Silva (2019), escolas ainda estão em um padrão do século XIX; os professores buscando a sua libertação

deram um passo para o século XX, mas ainda não estão preparados para lidar com a enorme quantidade de sujeitos do século XXI que têm invadido suas salas de aula e que, por sua vez, continuam a ser o espaço das relações de dominação, controle e disciplina. (Gomes; Silva, 2019).

Essa relação de dominação desencadeia o que citamos anteriormente como um dos fatores para o abandono escolar, o desinteresse em estudar e/ou a falta de crença de que através dos estudos conseguirão um “futuro” melhor. Nesta relação, o professor carece de entender que a realidade da escola deve comportar a realidade dos alunos e ser uma extensão da sua realidade social e cultural. Para que tal horizontalidade ocorra o docente tem que compreender o universo do aluno, sua realidade social – classe social –, seus hábitos, visão do aluno sobre a escola, seus costumes e seu modo de vida. Nesse sentido a formação do saber docente ocorre através da socialização:

A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. [...] A ideia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos eles constroem, em intervenção com os outros, sua identidade pessoal e social. (Tardif, 2017, p. 71)

A cultura escolar modela o clima nessas instituições (Miriam, 2015). Podemos destacar a Pandemia de Covid 19 como um dos fios condutores para entender a realidade das escolas brasileiras e a formação do saber docente diante dos saberes pedagógicos. Em consonância com Santo e Lima (2020), a pandemia da Covid-19 revelou que a utilização das tecnologias digitais na educação era uma das principais inanições na formação docente (LIMA; SANTO, 2020). Na prática, o Instituto Península (2020) realizou no início da pandemia uma pesquisa com 7.734 professores de escolas públicas e particulares e o resultado constatou que 83% dos docentes pesquisados não estavam preparados para ensinar online. Cerca de 90% informaram que nunca tiveram qualquer experiência com um ensino a distância e 55% sequer tiveram formação para atuar de maneira não presencial.

Como afirmam Marcon e Carvalho (2018), torna-se necessário “[...] possibilitar aos docentes o exercício do diálogo e uma apropriação tecnológica que lhe permitam o traquejo com as tecnologias emergentes e, principalmente, o reconhecimento do potencial pedagógico que carregam consigo.” (Marcon; Carvalho, 2018, p.173).

O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção (TARDIF, 2017). O saber docente é dinâmico e comporta operações multifacetadas, sua função como professor rompe a próprio limite do ensinar/aprender, dado que as múltiplas realidades das escolas brasileiras exigem do docente a mesma diversidade que a desigualdade social e econômica impõe sobre o Ensino Médio.

[...] é inevitável um certo grau de interpenetração entre a experiência dos adolescentes no bairro e o que eles vivem no colégio, mesmo se a extensão e as formas de tal interpenetração variem em função dos contextos sócio-geográficos, das políticas da instituição escolar e das práticas dos profissionais da educação (Zanten, 2000, p. 28).

O abando escolar devido ao trabalho na juventude é consequência propriamente da desigualdade social que tem como *causa* e *consequência* a falta de acesso à educação. Se os jovens não frequentam a escola consequentemente eles não terão as aptidões necessárias para competir no mercado de trabalho ou cursar o ensino superior, concomitantemente dentro de um sistema capitalista os efeitos subsequentes desta ação causarão a concentração de renda e a ampliação da desigualdade que afetará as futuras gerações que possivelmente abandonarão a escola para ajudar aqueles que foram forçados a deixar o ensino no presente.

Iriart, Laranjeira e Rodrigues (2016) destaca que a desigualdade é um dos fatores que contribuem para a frequência escolar. “[...] o modelo de transição linear, que prepara os jovens para a entrada na vida adulta, não acontece com todos os brasileiros da mesma maneira [...]” (Iriart; Laranjeira; Rodrigues, 2016, p. 125). Os detentores de maior renda e nível de escolaridade, naturalmente a menor parcela da sociedade, é os que possuem a oportunidade de vivenciar as etapas de escolarização em sua plenitude. (Iriart; Laranjeira; Rodrigues, 2016)

No Brasil, apenas 58% dos estudantes concluem o ensino médio - e as diferenças sociais são decisivas. Enquanto 85% dos alunos mais ricos no Brasil finalizam essa etapa, 28% dos jovens com menos recursos conseguem o mesmo. Com base em pesquisas domiciliares em países latino-americanos, o BID identificou que a maioria dos estudantes entre 13 e 15 anos que não frequentam a escola coloca a falta de interesse como a principal razão para o abandono. Nas camadas mais pobres, os jovens latinos não chegam a completar 9 anos de educação e a disparidade na aprendizagem é elevada entre escolas urbanas e rurais. Os estudantes indígenas são os mais excluídos: 40% da população entre 12 e 17 anos está fora da escola. Quando se trata de crianças e jovens com deficiências, estima-se que de 20% a 30% frequentem a escola. Para o BID, as lacunas na educação exigem estratégias de prevenção e soluções inovadoras. ‘O maior desafio é conquistar o interesse dos jovens. (Werthein, 2014, p. nota 7).

É essencial para cada educador promover mudanças através de uma educação crítica e oferecer aos alunos a mesma capacidade para enfrentar este contexto de plenas contradições econômicas estruturais, é só olhar em torno de si mesmo e observar as mazelas que a sociedade atual brasileira criou: a fome, a violência racial, desigualdade extrema e o desrespeito aos mais básicos direitos humanos. Esta é a função social⁵ do saber docente que foi adquirida e vivenciada na prática ao longo da sua carreira.

⁵ Ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação realmente democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de

[...] não educa para a mudança aquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca. É tarefa de partido porque não é possível ao educador permanecer neutro. Ou educa a favor dos privilégios ou contra eles, ou a favor das classes dominadas ou contra elas. Aquele que se diz neutro estará apenas servindo aos interesses do mais forte. No centro, portanto, da questão pedagógica situa-se a questão do poder. (Gadotti, 1998, p. 87)

CONCLUSÃO

Como afirmou Gadotti (1998), é necessária uma revisão crítica do papel do professor. Dentro do que foi exposto até aqui a função do saber docente não é só compreender a realidade do aluno e trazê-lo para dentro da sala de aula, mas oferecer ferramentas para que os mesmos possam modificar estruturalmente a sua realidade social. Se o saber docente é construído dentro desta conjuntura política de imensa desigualdade, desvalorização e de profundas contradições, o “bom educador” será medido pelo grau de sua consciência crítica diante destas condições candentes. O educador consciente dos limites de sua ação pedagógica procura educar-se, aprender ensinando, sem renunciar ao risco de indicar um caminho (Gadotti, 1998). O educador tem que se educar com cada educando, em síntese criar seu saber pedagógico na prática e em contato direto com as múltiplas realidades sociais que se manifestam mediante os alunos dentro e fora do espaço escolar.

Segundo Miriam (2015) a escola é crucial para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca pela emancipação, bem como para a formação da identidade (Miriam, 2015). Para Delors (2011) “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, 2001, p. 89). Se “[...] o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele ecos: se fizer sentido para ele” (Charlot, 2001, p. 21). Os saberes docentes são formados através destas complexas realidades sociais e comporta a função de emancipação do pensamento crítico do aluno e da sua própria realidade social, fundamentalmente durante os anos finais do ensino médio.

Libâneo (2018) chama a atenção para o fato de que as universidades e os cursos de formação para o magistério devem estar voltados à formação de um professor capaz de ajustar sua didática às novas *realidades sociais*, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. Tardif (2017) constata que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, mas são de certo modo “*exteriores*” ao ofício de ensinar, pois provem de lugares sociais exteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho. O saber

peças, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração do trabalho. Esse novo projeto, essa nova alternativa, não poderá ser elaborado nos gabinetes dos tecnoburocratas da educação. Não virá em forma de lei nem reforma. Se ela for possível amanhã é somente porque, hoje, ela está sendo pensada pelos educadores que se reeducam juntos. Essa reeducação dos educadores já começou. Ela é possível e necessária. (GADOTTI, 1998, p. 90).

docente é a confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação e dos espaços sociais. (Tardif, 2017).

O saber docente se refere ao âmbito dos ofícios e das profissões, ele está diretamente relacionado ao contexto de trabalho – saber (conhecimento), saber-fazer (capacidade) e saber-se (atitudes). O saber docente no contexto brasileiro se torna o sincretismo de contrações múltiplos em meio a estruturas sociais e históricas; a desigualdade social e econômica – escola pública e privada –, condição de trabalho – contratos temporários, salários baixos e falta de infraestrutura –, as conjunturas políticas – política de desvalorização neoliberais dos professores – e as questões de segregação socioespacial e cultural – realidade periféricas. Esse amalgama se refere a *formação da função social do saber docente*, o qual deve ser particularizado ao mesmo tempo universalizado de acordo com o tempo histórico e o espaço social, uma vez que há um conflito geracional entre alunos e professores em uma desigualdade estrutural de oportunidades que se manifestam na e pela educação básica. Seria desonesto e um erro pernicioso compreender a educação como panaceia, porém ela representa uma condição e/ou um dos caminhos elementares – uma condição essencial, *sine qua non* – para que todos os problemas até aqui expostos sejam resolvidos de fato.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Editora Presença/Martins Fontes, 2009.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ASSIS, R. de. Debate “**Ampliar o Espaço da Cidadania, um Desafio para a Escola**”. Folha Dirigida. Disponível em: <[http:// www.folhadirigida.com.br/professor2001/cadernos/nova_edu/](http://www.folhadirigida.com.br/professor2001/cadernos/nova_edu/)>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 13 de Abr. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE nº 5, de 04 de maio de 2011. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2011. Disponível em: Acesso em: 09 jun 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 06 jun. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand brasil, 1989.

CARVALHO, José Sergio Fonseca. **José Mario Azanha**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, editora Massangana, 2010.

BRASIL. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO** – CNE. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf?query=sistema%20de%20ensino. Acesso 13 de Abr. de 2023.

Censo escolar: **RESUMO TÉCNICO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2021**. Diretoria de estatísticas educacionais. DEED. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 11 de jun. 2022.

5 causas da desigualdade econômica <https://www.politize.com.br/desigualdade-economica-5-causas/>. Acesso em: 11 de jun. de 2022.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. **Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo?** Educar em Revista, Curitiba, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Editora Boitempo: São Paulo, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio./ago. 2005. Disponível em: . Acesso em: 09 jun.2022.

GADOTTI, Moacir: **Pedagogia da práxis**, 2.^a ed., São Paulo: Cortez, 1998.

IBGE, **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso: 10, jun. 2022.

Instituto Península: <https://institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-sentem-despreparados-para-ensino-virtual-2/>. Acesso em: 11 de jun. de 2022

IRIART, Mirela Figueiredo Santos; LARANJEIRA Denise; RODRIGUES, Milena. **Problematisando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-133, jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Internacionalização das políticas educacionais:** elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. São Paulo: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, J. C. (ORG.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública:** uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: GO: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, Tatiana Polliana Pinto de; SANTO, Eniel do Espírito. **Formação continuada para tecnologias digitais em tempos de pandemia:** percepções docentes sobre o curso Google Sala de Aula. Dialogia, São Paulo, n. 36, p. 283-297, set./set. 2020.

MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política.** Editora Expressão Popular: São Paulo, 2008.

MARCON, K.; CARVALHO, M. J. S. **Formação de profissionais na cultura digital.** In: MILL, D. (Org.). Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas/SP: Papirus, 2018.

MIRIAM, Abromovay. **Juventudes na escola, sentidos e buscas:** Por que frequentam? Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

MILANI, Noeli Zanatta; FIOD, Edna Garcia Maciel. **Precarização do trabalho docente na escola públicas do Paraná (1990-2005).** Roteiro, Joaçaba, v. 33, n.1, p. 77-100, jan./jun. 2002.

OPNE. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/formacao-continuada-e-pos-graduacao-de-professores>. Acesso em: 11 de jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA: UNESCO/ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO: OIT. A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores.

SANTANA, Luiz. **O liberalismo Clássico e a valorização do ensino privado.** In: LOMBARDI, José; SANFELICE, José (Org.). Liberalismo e educação em debate. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. p. 87-114.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

_____. (Org.) **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Teresa R. Neubauer da; DAVIS, Claudia Leme F.; NUNES, Marina Muniz R.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. **Melhores práticas em escolas do ensino médio – estados envolvidos:** Acre, Ceará, Paraná e São Paulo: relatório final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Instituto de Protagonismo Jovem e Educação; BID, 2009.

SILVA, Dyego Oliveira da; GOMES, Jacqueline de Souza. **Dificuldades de aprendizagem?** A escola do século XIX se arrasta até o século XXI. Revista Educação Pública, v. 19, nº 20, 10 de setembro de 2019.

SPOSITO, Marília P. **Juventude:** crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 96-104.

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2014.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P. **Jovens na transição escola-trabalho:** tensões e intenções. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2018. (Trabalho & Contemporaneidade).

TARTUCE, Gisele Lobo; MORICONI, Gabriela; DAVIS, Claudia; NUNES, Marina. **Desafios do Ensino Médio no Brasil:** iniciativas das secretarias de educação. CADERNOS DE PESQUISA v.48 n.168 p.478-504 abr./jun. 2018.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

WONSIK. Ester Cristiane. **A valorização e precarização do trabalho docente:** um estudo de políticas públicas a partir de 1990. Maringpa/SP: UFM, 2013.

COMBATES EPISTEMOLÓGICOS EM TORNO DO CONCEITO DE *ANTIGUIDADE TARDIA*: UMA ANÁLISE DO *TRIUMPHUS* ROMANO NO REINO HISPANOVISIGODO (SÉCS.VI-VII)

COMBATES EPISTEMOLÓGICOS ALREDEDOR DEL CONCEPTO DE ANTIGÜEDAD TARDÍA: UN ANÁLISIS DEL *TRIUMPHUS* ROMANO EN EL REINO HISPANOVISIGODO (SIGLOS VI-VII)

Rafael Costa Prata¹

Resumo: Em nossa reflexão historiográfica, efetuaremos, inicialmente, uma problematização do conceito de *Antiguidade Tardia* no âmbito da *operação historiográfica*, por meio das reflexões epistemológicas apresentadas por uma gama de historiadores, sejam defensores ou críticos, no decurso dos anos 1970 até o presente em curso, a fim de contemplarmos as possibilidades de diálogos e intersecções entre a *História Antiga*, a *Idade Média* e o conceito de *Antiguidade Tardia*. Ao término, analisaremos, como uma espécie de estudo de caso historiográfico, por meio do cotejamento de um conjunto de fontes tardoantigas, as ressignificações e as continuidades da cerimônia imperial romana, denominada *Triumphus*, nas condutas político-militares dos monarcas hispanovisigodos durante os séculos VI-VII.

Palavras-Chave: Antiguidade Tardia, Triumphus, Reino Hispanovisigodo.

Resumen: En nuestra reflexión historiográfica, problematizaremos inicialmente el concepto de Antigüedad Tardía en el ámbito de la operación historiográfica, a través de las reflexiones epistemológicas presentadas por un conjunto de historiadores, ya sean defensores o críticos, a lo largo de los años setenta hasta la actualidad, en para contemplar las posibilidades de diálogos y cruces entre la Historia Antigua, la Edad Media y el concepto de *Antigüedad Tardía*. Al final, analizaremos, a modo de estudio de caso historiográfico, a través de la comparación de un conjunto de fuentes tardoantigüedades, las ressignificaciones y continuidades de la ceremonia imperial romana, llamada *Triumphus*, en la conducta político-militar de los monarcas hispanovisigodos durante los siglos VI-VII.

Palabras-clave: Antigüedad Tardía, Triumphus, Reino HispanoVisigodo.

¹ Mestre em História (Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe - PROHIS-UFS, 2016), Doutor em História (Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Mato Grosso - PPGHIS-UFMT, 2021). Vice-Coordenador do *Dominium* – Estudos sobre Sociedades Senhoriais e Membro Integrante do *Vivarium* – Laboratório de Estudos sobre a Antiguidade e o Medievo. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1925071421706991> ORCID: 0000-0001-6003-477X

INTRODUÇÃO

As temporalidades e as espacialidades que secularmente engendram os discursos historiográficos foram construídas e consolidadas pela Historiografia Alemã e Francesa no decorrer do século XIX e primórdios do século XX, as quais trataram de arregimentar a “sistematização da história universal numa estrutura rígida” (CHESNEAUX, 1995, p.93) dividida em grandes blocos temporais e espaciais.

Estamos nos referindo ao “Quadripartismo Histórico” no qual a “História Universal” se encontra plenamente dividida em blocos temporais e espaciais de natureza estanque, cujas temporalidades se apresentam profundamente lineares e integralmente perpassadas pelo suceder de grandiosos acontecimentos demarcadores, ambientados precisamente em espacialidades ocidentais europeias e protagonizados pelas “grandes personalidades político-militares”, que delimitam um constante movimento de “gênese”, “apogeu”, “crise”, “declínio” e subsequente passagem de um estágio histórico em superação para o vindouro período histórico em gestação.

Neste tradicional *modelo quadripartite*, as temporalidades e as espacialidades se encontram encerradas em um rígido *quadripartismo espaço-temporal* de natureza eurocêntrica no qual:

A História Antiga, de fato, história da Antiguidade greco-romana, com uma tímida abertura para o Egito faraônico e os impérios assírio-babilônicos (...) se estende tradicionalmente até a queda do Império Romano (conquista de Roma pelos bárbaros, em 410, ou queda do Império Romano do Ocidente, em 476); História da Idade Média, de fato, da Idade Média ocidental, com um esforço para estendê-la a Bizâncio, ao leste da Europa e aos países árabes do Mediterrâneo. Esse período se estende até a conquista de Bizâncio pelos turcos (1453) ou até o descobrimento da América por Cristóvão Colombo (1492); História Moderna, sempre da Europa, aí compreendida sua expansão colonial de ultramar, período que se estende até a Revolução Francesa (1789); História Contemporânea, a única que ultrapassa, bem ou mal, o marco europeu e deixa um lugar efetivo para os países da Ásia, África e América (CHESNEAUX, 1995, p. 92-93).

Contemplamos, pois, no âmago desse hegemônico *Quadripartismo Histórico*, as consequentes adoções, enquanto espaços-temporais fundadores, ainda que por meio de “tímidas abordagens”, das chamadas *Civilizações do Oriente Próximo* – Egito e Mesopotâmia – para destacarem, sobretudo, os vindouros processos históricos que culminaram nas edificações das gloriosas *Civilizações da Antiguidade Clássica* – Grécia e Roma – como os ápices sociais, culturais, políticos, econômicos, militares, etc, desta *Antiguidade* eminentemente europeia em suas estruturas espaço-temporais.

Não por menos, esta *Historiografia Política Tradicional* selecionara a deposição do “último imperador romano”, Rômulo Augústulo, em 476 d.C., pelas hostes “bárbaras” do dirigente político-militar germânico Odoacro, como o marco político-militar que demarcaria as fronteiras temporais de

ruptura desta Antiguidade Greco-Romana e o subsequente alvorecer de uma Idade Média que, decerto, nutriria a mesma natureza essencialmente europeia.

No bojo deste enquadramento de “passagem espaço-temporal” – Roma, Europa, 476 d.C. – contemplamos a emergência de um dominante paradigma historiográfico engendrado por antiquistas e medievalistas que, ao menos desde a segunda metade do século XVIII, passaram a nortear as suas abordagens tardoantigas a partir das problematizações de uma gama de premissas sociais, políticas, militares e econômicas que explicariam a súbita e drástica “Queda do Império Romano” no ano de 476 d.C., e, conseqüentemente, as “traumáticas” fronteiras temporais que demarcariam a brusca ruptura de uma “aclamada” Antiguidade Greco-Romana em direção precisamente ao apressado alvorecer de uma “nefasta” Idade Média Europeia.

Para alguns destes intelectuais, como o antiquista romanista Edward Gibbon², o Império Romano teria entrado em “declínio” e “queda” por conta precisamente de uma gama de fatores externos, sobretudo, a entrada maciça dos “povos bárbaros” no *limes* imperial romano,³ o qual teria desestruturado progressivamente as estruturas sociais, políticas, militares, econômicas do Império Romano, de maneira tal que “a civilização romana não morreu de morte natural; foi assassinada” (PIGANIOL, 1972, p.476).

Enquanto que, para outros, como A.H.M Jones,⁴ o Império Romano teria entrado em profundo declínio por conta de suas contradições internas, pela incapacidade de resolver os problemas de suas próprias estruturas sociais, políticas, militares, econômicas, especialmente as profundas crises ocorridas no sistema escravista e na estrutura político-militar, de modo que o Império Romano teria sucumbido por conta de uma “morte natural”.

Por detrás desta querela historiográfica, encarnada precisamente no questionamento - “Roma morreu ou foi assassinada?” -, seguramente existia ao menos uma concordância argumentativa de natureza espaço-temporal entre os antiquistas e os medievalistas que antagonizavam: “é possível considerar uma verdade histórica o fato de que o Império Romano declinou e caiu” (MOMIGLIANO apud RIBEIRO, 2015, p.83).

² “No desastroso período da queda do Império Romano, que pode ser justificadamente datada do reinado de Valente, a felicidade e a segurança de cada indivíduo eram atacadas, e as artes e as obras de séculos, rudemente desfiguradas pelos bárbaros da Cítia e da Germânia”. GIBBON, Edward. **Declínio e Queda do Império Romano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, p.446.

³ Tratava-se das regiões de fronteira onde “romanos e não romanos habituaram-se a se encontrar e a fazer trocas, começando a dar à luz uma realidade intermediária: ela torna-se o eixo involuntário em torno do qual os mundos romanos e bárbaros convergiam”. BASCHET, Jérôme. **A Civilização feudal: do ano mil a colonização da América**. São Paulo: Globo, 2006. p. 50.

⁴ JONES, A. H. M. **Déclin du Monde Antique**. Paris: Sirey, 1970.

Independente das motivações, internas ou externas, os antagonistas concordavam plenamente que a temporalidade demarcada no ano de 476 d.C. e a espacialidade encarnada no Ocidente Europeu, precisamente em Roma, demarcaria o “declínio”, a “ruptura” e a “queda” do poderoso Império Romano, que perdurara de maneira incólume durante o decurso da Antiguidade Clássica. Para os antiquistas e medievalistas, adeptos deste paradigma espaço-temporal calcado na “Queda do Império Romano, em Roma, no ano de 476 d.C.”:

O preceito da ruptura entre o mundo clássico e o medieval aparecia como evidente e natural: afinal de contas, segundo esse raciocínio, o Império Romano acabara de forma abrupta e irreversível, o Imperator deixava de ser realidade nos territórios ocidentais e os bárbaros, principais responsáveis pela derrota romana, impuseram sua vontade em termos políticos e culturais (FRIGHETTO, 2006, p.163).

O SURGIMENTO DO CONCEITO DE ANTIGUIDADE TARDIA

Entretanto, a década de 1970 contemplaria a emergência de uma gama de historiadores que passariam a problematizar e a desconstruir este secular paradigma do *quadripartismo histórico*, em especial, a vigente concepção de “tempo histórico” de natureza linear, estanque e profundamente perpassada pelas ideias de “gênese”, “ruptura”, “declínio” e “queda”, e, igualmente o enfoque profundamente eurocêntrico incidente na “espacialidade histórica”, que engendravam os debates historiográficos em torno das passagens da Antiguidade para a Idade Média.

Não foram poucos os antiquistas e os medievalistas que se debruçaram nas composições de novos paradigmas epistemológicos nos quais o “espaço histórico” e o “tempo histórico” passaram a ser compreendidos de maneira diametralmente opostas, em suma, a partir da devida problematização de outros “espaços conectados” – orientais, africanos, periferias ocidentais - que não apenas os costumeiramente enfocados pelos paradigmas eurocêntricos e ocidentalizados, e, sobretudo a partir da adoção de temporalidades de longa duração que contemplassem não apenas as rupturas sentidas, mas, principalmente, as continuidades e as ressignificações nas estruturas sociais, políticas, militares, econômicas e culturais ocorridas nos “espaços conectados” durante os séculos de transição entre a Antiguidade e a Idade Média.

Ao se debruçarem sobre as fronteiras temporais e espaciais existentes entre a Antiguidade e a Idade Média, alguns historiadores passaram a defender a adoção do conceito de *Antiguidade Tardia* como um instrumento epistemológico mais eficaz para compreendermos as singulares características sociais, políticas, militares, culturais e econômicas operacionalizadas não apenas nos “espaços conectados ocidentais”, em suma, nas monarquias romano-germânicas que se desenvolveram no Ocidente Europeu pós-476 d.C., mas, como também nos demais “espaços conectados” – orientais, africanos, etc - que habitavam os distintos mundos mediterrânicos entre os séculos III-VIII d.C.

Com a publicação, em 1971, de sua obra *O mundo da Antiguidade Tardia: de Marco Aurélio a Maomé*, o historiador irlandês Peter Brown acabou por “apresentar” o conceito de *Antiguidade Tardia* para o campo historiográfico, uma vez que aquele conceito se encontrava confinado no campo da *História da Arte*.⁵

Nesta sua obra, Brown apresentara uma série de postulados epistemológicos que objetivavam romper com o paradigma historiográfico tradicional, pautado nas ideias de “gênese e queda”, ao defender que a aplicação deste conceito de *Antiguidade Tardia* se apresentaria profundamente benéfico aos estudos sobre o mundo mediterrânico pós-476 d.C., pois, este se encontrava profundamente atravessado por um paradigma epistemológico que o encaminhava a contemplar “constantemente as tensões entre as mudanças e a continuidade no característico mundo que cerca o mediterrâneo”, o que significaria colocar na pauta da análise uma série de elementos institucionais da *Antiguidade Clássica* que tiveram um papel crucial na configuração dos distintos “espaços” e “tempos” que engendrariam o peculiar cenário mediterrânico tardo-antigo.

Brown reclamara justamente a necessidade de se vislumbrar a *Antiguidade Tardia* através de um viés analítico que contemplasse as continuidades, as transformações e as inovações produzidas naqueles espaços mediterrâneos encerrados entre Marco Aurélio (161-180 d.C.) e o apogeu do Islã (800 d.C.):

É muito fácil escrever sobre o mundo da Antiguidade Tardia como se ele fosse meramente um conto melancólico de “Declínio e Queda”: do fim do Império Romano, visto pela perspectiva do Ocidente; do Império Persa, Sassânida, visto pela perspectiva do Irã. (...) Olhando para o mundo da Antiguidade tardia, nós somos pegos entre a contemplação culpada das ruínas ancestrais e as aclamações excitadas do novo crescimento (BROWN, 1995, p.7, Tradução Nossa).⁶

Contemplamos uma clara mudança de paradigma temporal e espacial efetuado por Brown em sua operação historiográfica ao romper com as demarcações tradicionais relativas ao “final” da Antiguidade e o “início” da Idade Média (476 d.C.), através da adoção de uma temporalidade distinta, que “atravessa” os demarcadores tradicionais dos períodos históricos em questão, em suma, por meio de “séculos iniciais” que emergem ainda na Idade Antiga e de “séculos finais” que se encerram na Alta Idade Média (sécs. III-VIII d.C.).

⁵ O termo *Antiguidade Tardia* deriva da palavra *Spatantike* pertencente ao quadro de conceitos históricos da historiografia alemã. Tal palavra, que acabou sendo popularizada nos círculos históricos alemães pelo historiador da arte Alois Riegl, tem como propósito abarcar uma gama infindável de caracteres provenientes do mundo clássico greco-latino que acabaram alicerçando a cultura germânica a partir do século IV d.C.

⁶ “It is only too easy to write about the Late Antiquity world as if it were merely a melancholy tale of “Decline and Fall”: of the end of the Roman Empire as viewed from the West; of the Persian, Sassanian Empire, as viewed from Iran (...) Looking at the Late Antique world, we are caught between the regretful contemplation of ancient ruins and excited acclamation of the new growth”. BROWN, Peter. **The world of Late Antiquity**. Thames and Hudson, Londres, 1995, p.7.

Espacialmente, ao problematizar a intensa conectividade mediterrânea de outros “espaços” que não apenas os tradicionais cenários ocidentais europeus, como os “periféricos” espaços asiáticos da Pérsia e da Índia. Como destacara Gebara da Silva, esta obra produzida por Brown:

Estabelece uma perspectiva de continuidade social e cultural não somente em termos temporais, entre os séculos III e VIII d.C., mas também em termos espaciais, com um mundo tardo-antigo que engloba da Irlanda às fronteiras da Pérsia com a Índia. Uma contribuição central da obra de Brown foi o enraizamento espacial da sua narrativa no corredor de sociedades formado pelo Mediterrâneo e pelo Planalto Iraniano (GEBARA DA SILVA, 2019, p.477-478).

Quanto a Henri Marrou, em sua obra *Decadência Romana ou Antiguidade Tardia?*, publicada originalmente em 1977, sua importância reside no entendimento deste período encerrado entre a Antiguidade e a Idade Média não como a última fase de um desenvolvimento contínuo, porém, como “uma outra civilização, que temos de reconhecer na sua originalidade e julgar por si própria e não através de cânones de épocas anteriores” (MARROU, 1979, p.15).

Desta maneira, propunha uma necessária “revitalização” dos olhares sobre este período, para que se pudesse entendê-lo não mais como um momento de dissolução integral de todas as estruturas políticas, culturais, econômicas, etc, concernentes ao Império Romano. Esta “outra civilização” deveria ser compreendida a partir de uma evidente continuidade de uma série de caracteres institucionais da *Antiguidade Clássica*, especialmente, os culturais e religiosos, e igualmente das profundas transformações que, somadas aos elementos apresentados pelo mundo germânico, produziram um novo quadro para o período em questão, entendido como *Antiguidade Tardia*.

Apesar de, comparativamente a Brown, não alargar muito as suas análises em direção aos outros espaços mediterrânicos não-ocidentais, Marrou contribuiu ao igualmente deslocar o “tempo histórico” daquele marco tradicional de passagem da Antiguidade para a Idade Média (476 d.C.) ao construir a sua *Antiguidade Tardia* enquanto um período demarcado entre os séculos III e VI d.C. e, certamente ao se afastar dos conceitos de “decadência, declínio, ruptura, queda” que engendraram o paradigma historiográfico tradicional.

Evidentemente que muitos outros historiadores poderiam ser citados como artífices cruciais desta emergência e consolidação do conceito de *Antiguidade Tardia* no campo historiográfico. Porém, para que não nos estendamos muito, problematizaremos, de maneira bastante sintética, algumas das reflexões historiográficas defendidas pelo historiador brasileiro Renan Frighetto em relação à temática, por este se apresentar seguramente como o principal expoente nos estudos sobre a *Antiguidade Tardia* no Brasil.

Para Frighetto, este período encerrado entre os séculos II-VIII d.C. se apresentaria não como um momento de crise e decadência sociopolítica, econômica, cultural, etc, mas sim como uma época

de intensas transformações em todas as estruturas, uma vez que este mundo tardo-antigo seria profundamente marcado por um intenso movimento de “Reformulação, Readequação e Interação: três conceitos que fazem da Antiguidade Tardia um período histórico único, autônomo e dotado de identidade própria” (FRIGHETTO, 2009, p.121).

Preocupado em analisar as mais finas tessituras constituintes do mundo mediterrânico durante aqueles séculos, Frighetto analisou minuciosamente uma série de problemáticas características de cada um destes séculos em questão, a fim de contemplar que tais estruturas dispostas naquela nova paisagem se apresentariam como paradigmas das transformações, mutações e readequações que “caracterizaram aquela época de passagem entre o passado clássico helenístico (séculos VI a.C. ao século II d.C.) e o período que denominamos como a Idade Média (séculos V ao XV ou, segundo nossa interpretação, dos séculos IX ao XV)” (FRIGHETTO, 2013, p.11).

Um dos pontos centrais de suas reflexões não poderia ser outro se não a problematização dos conhecidos conceitos historiográficos de “ruptura” e “decadência”. Assim sendo, ao analisar o mundo mediterrânico após a queda da *pars occidentalis* do Império Romano em 476 d.C., Frighetto não se absteve em constatar que indubitavelmente certas “rupturas” acabaram por ser produzidas no decurso deste processo.

Entretanto, ao detectar, por exemplo, o evidente desaparecimento da autoridade imperial romana nesta nova paisagem formada, este intelectual procurou reforçar prontamente que não deveríamos interpretar essa ruptura como uma “decadência” daquela estrutura, haja vista que as monarquias romano-bárbaras acabaram herdando e preservando tais estruturas, cargos e funções administrativas outrora vigentes no Império Romano. Trata-se, portanto, de uma continuidade estrutural possibilitada por uma série de inovações e readequações que seriam efetuadas no decurso deste cenário da *Antiguidade Tardia*.

Ao analisar as diversas transformações ocorridas no último quartel do século III e o alvorecer do século IV, Frighetto procura pensá-las a partir justamente de uma “paradoxal” conjunção entre a tradição e a renovação; dito de outra maneira, segundo ele, o conjunto de renovações produzidas durante este período teriam por característica a manutenção de elementos da tradição imperial, mas, tratando de mesclá-los com elementos novos, posto que “encontramos, entre o final do século III e o século VI, diversas renovações do passado imperial romano, travestindo-o com o manto de “novas” interpretações políticas e ideológicas” (FRIGHETTO, 2012, p.93).

Frighetto reforça ainda mais esta aliança entre a tradição, a inovação e a ressignificação durante a *Antiguidade Tardia* ao ratificar que:

Ao fim e ao cabo, temos diante de nós fontes e personagens que fazem parte da História, responsáveis pela preservação de ideias e de conceitos políticos do passado

que sofreram, ao longo dos séculos, um processo de transformação que os tornou inteligíveis ao seu momento histórico. Podemos dizer, sem dúvida, que estes autores nos ensinam que as ideias e realizações do passado clássico romano republicano e imperial eram o combustível necessário para a legitimação dos poderes políticos nas monarquias romano-tardias e romano-bárbaras da Antiguidade Tardia (FRIGHETTO, 2008, p.37).

Apesar de destinar as suas abordagens essencialmente para as conjunturas sociais, políticas, militares, econômicas, etc, das chamadas monarquias romano-germânicas progressivamente gestadas no decurso da *Antiguidade Tardia*, Frighetto não se exime em analisar os impactos produzidos por esse amalgama romano-germânico nos demais espaços mediterrânicos orientais e africanos, além de efetivamente quebrar com a demarcação temporal tradicional ao constituir a sua temporalidade entre os séculos II-VIII d.C.

Podemos ratificar, passados ao menos cinquenta anos de composição e gradativa consolidação deste conceito historiográfico, que o conceito de *Antiguidade Tardia* obteve o seu espaço dentro do metiê historiográfico. Entretanto, a admissão desta constatação não deve nos direcionar a crença de que o conceito historiográfico em questão não tenha sido igualmente alvo de contestações e de críticas efetuadas por antiquistas e medievalistas as suas estruturas epistemológicas.

AS CRÍTICAS EPISTEMOLÓGICAS AO CONCEITO DE ANTIGUIDADE TARDIA

Ao analisar acuradamente as mais referendadas abordagens historiográficas norteadas pelo conceito de Antiguidade Tardia, produzidas ao menos desde os anos 1970, o medievalista Paulo Duarte procurou destacar as principais características definidoras apresentadas conjuntamente por estas reflexões historiográficas. Conforme este:

- a) tal concepção [Antiguidade Tardia] privilegia o estudo das regiões *do mediterrâneo oriental*; por extensão, esquiva-se dos “problemas convencionais do declínio e queda do Império Romano do Ocidente”; b) substitui termos como *crise* e *decadência* por *transição*, *transformação*, *mutação* ou *interação*, conferindo ao período matiz *positivo* e por vezes associado ao pensamento contemporâneo; c) toma como objeto preferencial a *vida cultural, religiosa e espiritual*; d) aborda intensamente as expressões artísticas, intelectuais e estéticas do período, incorporando *insights* antropológicos e arqueológicos, questionando de modo decisivo o propalado *declínio* até então verificado nos estudos do período. e) os autores que se utilizam desta noção estão confiantes de que o período intitulado Antiguidade Tardia exprime, portanto, um momento histórico nem antigo, nem medieval: a saber, é dotado de *especificidades*, que muitas vezes compõem o substrato da Europa em gestação – hierarquia eclesiástica, monasticismo, códigos jurídicos (SILVA, 2013, p.80-81).

Para Duarte, seguramente podemos ratificar como “diversas as virtudes evocadas por tal perspectiva” (SILVA, 2013, p.81), sobretudo, o modo como o conceito rompe com o secular estereótipo de “Dark Ages” incidente sobre a Idade Média e igualmente por encaminhar novos olhares

para outros espaços mediterrânicos, em especial, o Oriente e a África, que não apenas os espaços inerentes ao Ocidente Europeu.

Entretanto, ainda assim, deveríamos nos atentar profundamente para o fato de que “a noção de Antiguidade Tardia também encerra dificuldades e riscos” (SILVA, 2013, p.81). Os “problemas” encarnados no conceito de *Antiguidade Tardia* estariam associadas as questões teórico-metodológicas não somente de natureza “temporal”, mas, como também aquelas relativas a própria concepção de “escrita historiográfica”.

Por conseguinte, em primeiro lugar, uma das críticas epistemológicas mais recorrentes efetuadas pelos diversos críticos do conceito em questão, se encontra direcionada ao problemático “enquadramento temporal” da *Antiguidade Tardia*, em suma, a “dificuldade de precisão cronológica” claramente notável no âmago das obras produzidas seguindo este paradigma espaço-temporal (SILVA, 2013, p.81).

Conforme Duarte, o vislumbre do conjunto de obras historiográficas produzidas em torno do conceito de *Antiguidade Tardia*, evidenciaria rapidamente como não há uma delimitação precisa em relação ao enquadramento temporal que definiria as suas fronteiras temporais. Nesse sentido, esta imprecisão se tornaria notável a partir da “obra fundadora de Brown, na qual por vezes o autor usa indistintamente tardorromano, tardoantigo ou mesmo baixo imperial ” (SILVA, 2013, p.82).

Esta crítica em torno da imprecisão cronológica incidente em torno do conceito de *Antiguidade Tardia* tem sido reforçada por uma gama de historiadores que se debruçarem sobre a análise do conceito. De fato, não há como negar o “caráter fluído” destas fronteiras temporais, haja vista que contemplamos claramente uma gama de usos diferenciados dos séculos II d.C. ou III d.C. e igualmente dos séculos VII d.C. ou VIII d.C. como marcadores iniciais e finais da Antiguidade Tardia aplicadas nas mais distintas reflexões historiográficas.

Para além destes “problemas de enquadramento temporal”, o conceito de *Antiguidade Tardia* acarretaria igualmente um outro grave problema relacionado especialmente a interpretação das fontes históricas. Portanto, se faria possível reforçar que “diversas assertivas de continuidade são demasiado genéricas, baseadas em evidências arqueológicas ou literárias dispersas – ambas, neste caso, interpretadas de modo problemático” (SILVA, 2013, p.82).

Por fim, podemos apontar como o “problema mais grave”, corriqueiramente mencionado pelos críticos do conceito de Antiguidade Tardia, o intenso emprego das “noções associadas à continuidade – integração, assimilação, transição pacífica entre outros” (SILVA, 2013, p.82), posto que estas noções acabaram criando um mito de unidade utópica nas relações sociais, políticas, militares, econômicas, etc, desenvolvidas entre os povos que habitavam os espaços mediterrânicos

durante os séculos em questão e, conseqüentemente, um pungente “tabu em torno do uso da expressão crise para se referir a um processo histórico” (SILVA, 2013, p.82-83).

Para historiadores como Bryan Ward-Perkins, Paulo Duarte da Silva, dentre outros, o demasiado enfoque nos empregos recorrentes de conceitos “positivos” como continuidade, integração, assimilação, transição pacífica, em detrimento dos seculares conceitos “negativos” de crise, queda, declínio, invasão violenta, teriam ocasionado uma percepção enviesada de natureza utópica nas mentalidades dos adeptos do conceito de Antiguidade Tardia, na medida em que estes se recusariam a admitir episódios de qualquer natureza onde rupturas e declínios seriam facilmente constatados por meio das fontes históricas.

Nesse sentido, em *A queda de Roma e o fim da Civilização*, publicado em 2005, Ward-Perkins procurou precisamente efetuar uma série de incisivas críticas ao que considerara um terrível “mal” gerado pela popularização do conceito de Antiguidade Tardia a partir dos anos 1970: a drástica diminuição da utilização de conceitos históricos como “crise”, “declínio” ou “queda” nos trabalhos de historiadores que se dedicaram a estudar o cenário ocidental pós-476 d.C.

Prosseguindo em sua crítica, Ward Perkins conclui que estes termos “consagrados” passaram a ser gradualmente substituídos por novos conceitos históricos de natureza “relativista” oriundos desta nova concepção historiográfica, como “transição”, “mudança” e “transformação”. Uma prova dessa “relativização” cada vez mais operada, sob o ponto de vista deste intelectual, teria sido propriamente o modo como os historiadores passaram a observar a natureza das chamadas “invasões bárbaras”; segundo aquele, a natureza violenta destas invasões se apresentava como algo indiscutível no campo historiográfico, mas, com a emergência desta nova concepção, cada vez mais os historiadores passaram a revisar a questão para, a seguir, apontá-las como assentamentos que se realizaram de maneira pacífica (WARD-PERKINS, 2005, p.1-10).

Basta que mencionemos, como um paradigma basilar desta percepção historiográfica em que se centra a crítica efetuada por Ward-Perkins, dentre outros, a percepção de Baschet em torno da expressão “invasões bárbaras” e, conseqüentemente, acerca da natureza das relações sociais, culturais, político-militares e econômicas travadas entre o Império Romano do Ocidente e os diversos povos germânicos que habitavam as suas fronteiras e os limites imperiais internos:

O termo invasões não é mais satisfatório do que o termo bárbaros. Houve vários episódios sangrentos, conflitos militares, incursões violentas e ocupações de cidades. entretanto, a instalação dos povos germânicos deve ser imaginada sobretudo como uma infiltração lenta, durando vários séculos, como uma imigração progressiva e muitas vezes pacífica. durante a qual os recém-chegados se instalaram individualmente, aproveitando-se de seus talentos artesanais ou pondo a sua força física a serviço da armada romana; ou também em grupos numerosos, beneficiando-se então de um acordo com o estado romano, que lhes concedia o estatuto de “povo federado” (BASCHET, 2006, p.50).

Não obstante, alguns destes críticos do conceito de *Antiguidade Tardia* passaram a, conseqüentemente, oferecer outros caminhos teórico-metodológicos para serem empregados nas reflexões historiográficas desenvolvidas em torno destes “polêmicos” séculos de “transição” entre a Antiguidade e a Idade Média.

Para Duarte, seria notavelmente mais coerente a operacionalização do conceito de *Primeira Idade Média*, posto que:

A proposta de Primeira Idade Média centra-se nos fenômenos desenrolados no Ocidente sem, no entanto, empregar o tom depreciativo imputado aos germanos que permanece ainda arraigado em boa parte dos trabalhos historiográficos. O período seria, ainda, reconhecido como dotado de particularidades, sem a pecha de *Dark Ages* e, ao mesmo tempo, sem o *exotismo* que caracteriza boa parte dos trabalhos referentes à “Antiguidade Tardia” (SILVA, 2013, p.90).

O medievalista Marcelo Cândido da Silva defende o emprego do conceito de *Alta Idade Média* como o mais operacional para enquadrar os séculos de transição entre a Antiguidade e o começo da Idade Média. Para este:

Sem querer atribuir significado excessivo aos marcos cronológicos, creio que a expressão Alta Idade Média é mais adequada do que Antiguidade Tardia à plasticidade das sociedades romano-bárbaras que emergem a partir dos séculos V e VI. Ela permite que se enxerguem os primeiros séculos da Idade Média como um locus de reinvenção da herança clássica, um espaço da construção de fenômenos específicos e originais, por exemplo, no domínio literário, o latim “altomedieval”, no domínio da história política, a Realeza Cristã, e, no domínio da economia rural, o Grande Domínio’ (CÂNDIDO DA SILVA, 2008, p.61).

A CONTINUIDADE DO *TRIUMPHUS IMPERIAL ROMANO* DURANTE A ANTIGUIDADE TARDIA

Dentre as inúmeras continuidades políticas, ideológicas, militares, etc., e, ressignificações das antigas instituições e práticas imperiais romanas ocorridas durante a Antiguidade Tardia, certamente podemos contemplar como uma das mais notáveis, a continuidade do emprego do chamado *Triumphus* pelas distintas monarquias romano-germânicas que ocuparam os espaços de poder no Ocidente, após a ruptura da *pars occidentalis* em 476 d.C.

Tratava-se de um sofisticado cerimonial de natureza pública operacionalizado corriqueiramente pelas lideranças imperiais romanas após as suas conquistas político-militares, na qual se orientava a composição de uma série de atos e ritos profundamente simbólicos orientados a produzirem, por meio de uma perspicaz utilização do escárnio e da humilhação dos derrotados, o reforço e a consolidação da legitimação do poder imperial do vencedor perante os seus novos súditos. Nesta cerimônia do *triumphus*, o soberano torna-se o *triumphator*, ou seja, aquele que será

devidamente louvado em meio a realização da pompa triumphales pela cidade, estando acompanhado no cortejo por aqueles que derrotara, convenientemente em situação de extrema humilhação.

Com o propósito de observarmos a continuidade desta cerimônia imperial romana, denominada Triumphus, durante a Antiguidade Tardia, por meio das mãos das monarquias romano-germânicas, analisaremos então dois episódios específicos ocorridos na Península Ibérica durante os reinados dos monarcas hispanovisigodos Recaredo I (586-601 d.C) e Wamba (672-680 d.C).

Durante o seu reinado, o monarca Recaredo I (586-601 d.C) enfrentara uma conspiração política suscitada por algumas das mais importantes dignidades do reino hispanovisigodo. O cronista Juan de Biclano nos conta que o monarca teve de enfrentar a *domesticae insidiae praetenduntur*, ou seja, a uma conjuração de natureza doméstica. Tratava-se da conspiração dirigida por Argimundo, descrito como *dux* de uma província e membro do *cubiculum régio*, que nas lides de 590 d.C., orquestrara um movimento usurpatório com o propósito de “assumir a tirania contra o rei Recaredo, para desta forma lhe privar, se possível, do reino e da vida”.⁷

Não possuímos muitas informações acerca da personalidade e, sobretudo, do cargo ocupado por este Argimundo dentro da organização do reino hispanovisigodo. Como percebemos, o biclarense Juan, o único cronista a descrever este episódio, apenas informa laconicamente que este se tratava de um *dux provinciae*, sem especificar sob qual província este exercia a sua autoridade político-militar, e de um membro do entorno doméstico do monarca Recaredo I. Partindo deste relato oferecido pelo biclarense Juan, uma série de autores passaram então a oferecer as suas versões acerca desta figura: para Alcalá Galiano este havia sido governador de Carpetânia (ALCALÁ GALIANO, 1844, p.101) enquanto que Sempere y Guarinos considerava que se tratava de um *dux* da Provenza (SEMPERE Y GUARINOS, 1822, p.72).

Não podemos afirmar sobre qual província o *dux provinciae* Argimundo realmente exercia a sua autoridade político-militar. Todavia, podemos apontar as consequências imediatas dessa conspiração política ocorrida durante o reinado de Recaredo I. Segundo o cronista Juan de Biclano:

Descoberta a maquinação de seu nefasto propósito, foi apressado e dirigido à prisão; realizada uma investigação, seus companheiros que haviam confessado a ímpia conjuração acabaram por serem mortos através de um justo castigo. O mesmo Argimundo, que desejava assumir o trono, fora primeiramente açoitado, para depois ser vergonhosamente raspado em sua cabeça e ter a sua mão direita arrancada, serviu a todos como exemplo na cidade de Toledo, onde, montado em um asno por meio de uma pompa, ensinou aos súditos a não serem soberbos com os seus senhores.⁸

⁷ Chron. Biclano (a. 590, III): “...Reccaredo ergo orthodoxo quieta pace regnante domesticae insidiae praetenduntur. nam quidam ex cubiculo eius, etiam provinciae dux nomine Argimundus adversus Reccaredum regem tyrannidem assumere cupiens, ita ut, si posset, eum regno privaret et vita...”

⁸ Chron. Biclano (a. 590, III): “sed nefandi eius consilii detecta machinatione comprehensus et in vinculis ferreis redactus habita discussione socii eius impiam machinationem confessi condigna sunt ultione interfecti, ipse autem Argimundus, qui regnum assumere cupiebat, primum verberibus interrogatus, deinde turpiter decalvatus, post haec dextra amputata exemplum omnibus in Toletana urbe asino sedens pompizans dedit et docuit famulos dominis non esse superbos.”

Como a própria expressão *pompizando dedit* indica, essa encenação quase que teatral, previamente organizada e pensada com um profundo sentido moralizante, se tratara de mais um castigo calcado na tradicional cerimônia do Triumphus romano, a qual havia sido “herdada” como um expediente bastante utilizado pelos monarcas visigodos, e posteriormente pelos hispanovisigodos, à hora de castigar os conspiradores e igualmente como um momento ideal para exemplificar a todos os súditos do reino frente aos riscos corridos ao se levar a cabo a organização de conjurações políticas deste mesmo gênero.

Através da encenação desta *pompa triumphales*, o monarca hispanovisigodo Recaredo I conseguiu assim tanto punir rigorosamente e escarniosamente ao conspirador Argimundo, quanto reforçar a sua autoridade monárquica perante os súditos, através do notório “ensinamento pedagógico” que a encenação do cortejo oferecia em relação ao que poderia acontecer a todos aqueles que se voltassem contra a figura do monarca.

Um ano após assumir o trono visigodo, em 673 d.C., Wamba partira com as suas hostes em direção as fronteiras da Cantábria para, através de uma de uma série de incursões devastadoras, combaterem os bascos daquela localidade. Esta:

Expedição liderada pelo rei integrou-se nas bastante frequentes ações punitivas contra os bascos, provavelmente, mais do que qualquer outra coisa, com o objetivo de preparar e manter a capacidade de combate do exército. Uma campanha bem-sucedida, obviamente um resultado não muito difícil de obter, proporcionaria ao novo monarca um triunfo militar que lhe conferiria prestígio no início do seu reinado. Tal situação explica presumivelmente os seus planos para a primavera e o verão de 673, plausivelmente traçados no outono anterior (...) Wamba planeava realizar uma campanha de prestígio no primeiro ano do seu reinado, com o objetivo de reforçar a sua autoridade pessoal e fortalecer os laços com os homens de armas, agora não mais como doge, mas como rei (ISLA FREZ, 2010, p.32-46, Tradução Nossa).⁹

Logo ao início de sua campanha, Wamba recebera a notícia de que se havia alçado um levante contra a sua figura na região da Septimânia, também chamada Gália Narbonense, na qual uma série de figuras eclesiásticas e da aristocracia se rebelaram sob a liderança de um certo Hilderico, o qual contando com o apoio bélico dos francos merovíngios havia conseguido conquistar uma boa parte das terras da Septimânia. Diante de tamanho perigo, Wamba decide então enviar ao foco da sedição uma expedição militar sob o comando do dux Paulo. Acontece que ao adentrar na capital da

⁹ “Expedición dirigida por el rey formaba parte de las acciones de castigo bastante frecuentes contra los vascones, probablemente, más que otra cosa, con un objetivo de preparación e mantenimiento de las capacidades de combate del ejército. Una campaña exitosa obviamente un resultado no muy difícil de obtener proporcionaría al nuevo monarca un triunfo militar que lo prestigiaría al inicio de su reinado. Tal situación explica, presumiblemente, sus planes para la primavera y verano del 673, trazados verosíblemente el otoño anterior (...) [De fato] Wamba tenía previsto realizar en el primer año de su reinado una campaña de prestigio, destinada a reforzar a su autoridad personal y a estrechar los vínculos con los hombres de armas, ahora ya no como dux sino como rey”. ISLA FREZ, Amancio. **Ejército, Sociedad y Política en la Península Ibérica entre los siglos VII y XI**. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas; Ministerio de Defensa, 2010, p.32-46.

Septimânia, Narbona, esta liderança militar alinhou-se aos rebeldes, declarando-se contra a figura de Wamba. Desta maneira, aquele que havia sido o homem de confiança de Wamba para sufocar e extinguir o levante em questão, se tornaria o grande inimigo a ser combatido por ele.

No controle do levante, o dux Paulo passa então a não reconhecer a potestas de Wamba, de modo que sugere aos demais seditivos a composição de uma assembleia que decidiria a escolha do novo rei. Ao ser naturalmente escolhido, Paulo procura ser aclamado, ungido e coroado como um legítimo soberano visigodo, passando, deste modo, por todos os rituais sagrados de coroação. Ainda que alçado tiranicamente ao poder, Paulo em uma de suas cartas dirigidas para Wamba procurou se qualificar precisamente como Flavius Paulus unctus rex Orientalis em distinção a Wamba que seria para ele o “Rei do Sul”. Proclamando-se o senhor da Cartaginense e Narbonense, este usurpador procura ainda nesta missiva desafiar ao monarca convidando-o explicitamente para o inevitável enfrentamento militar ao ressaltar que aquele deveria se apressar para ir de encontro a ele na Septimânia para que naquela localidade encontrasse um grande opositor com o qual lutar.

Enquanto Wamba dava prosseguimento a sua premeditada campanha contra os vascos, Paulo se aproveitava então do distanciamento geográfico – e consequentemente temporal – de Wamba frente ao foco do conflito para orquestrar as suas primeiras ações na liderança do movimento, tratando então de fortalecer a sua posição dentro do movimento seditivo e principalmente de reforçar os diálogos travados com os vascos e os francos com os quais havia pactuado uma aliança, interação esta de natureza fundamental para o triunfo da sedição. Certamente o dux Paulo tinha em mente que por estar Wamba combatendo aos vascos na distante região da Cantábria, após o termino desta expedição, lhe seria necessário retornar a Toledo, para conseguir então mais reforços para o seu contingente militar e igualmente para a obtenção de todos os subministros necessários para a realização de uma nova campanha, restando-lhe então um bom tempo para orquestrar toda a logística de seu movimento.

Contudo, surpreendentemente Wamba que já se encontrava finalizando os conflitos com os vascos, resolve então partir diretamente com seu exército para a região da Septimânia, sem retornar a Toledo para aumentar os seus contingentes e como também para suprir o exército dos subministros necessários para uma nova expedição. Foi essa:

Audácia de Wamba, que não regressa à corte, o que provoca uma reviravolta (...) Wamba está consciente das necessidades estratégicas [reconhecendo que] a prontidão no seu ataque não só apanhou os rebeldes desprevenidos, impedindo-os de estarem cheios de suprimentos e em perfeitas condições defensivas. Isto também

impediu a conjunção dos rebeldes com o previsível apoio franco (ISLA FREZ, 2010, p.34).¹⁰

Após combater por mais sete dias aos vascos, Wamba se encaminhou com as hostes reais em direção ao foco da sedição, dividindo-o estrategicamente em três grupos de cavalaria ligeira, cada qual com missões inicialmente diversas, porém quando reunidas nutriam o mesmo fim: o controle das fortalezas pirenaicas. Ele fracionara assim o seu exército com o intuito de, antes de se endereçarem ao lócus do conflito, efetuarem algumas necessárias missões de cunho profundamente estratégico, em destaque, a conquista de uma série de pontos fortificados que circundavam os Pirineus, como *Clausurae* e *Llivia*, em seu intento de assegurar “que não haveria um ataque aberto por trás deles, causado pelo controle das passagens dos Pirenéus pelos rebeldes. Wamba queria selar os Pirenéus numa fase anterior ao seu surgimento na Septimânia.” (ISLA FREZ, 2010, p.36, Tradução Nossa)¹¹.

Selada a conquista estratégica dos pontos pirenaicos, travando assim crucialmente a possível chegada do auxílio franco aos seditivos, Wamba reúne novamente as três frentes de seu exército, unificando-o novamente, para partir então ao coração da sedição: a Septimânia. Iniciada a peleja, as forças militares rapidamente reconquistariam boa parte dos territórios que o dux Paulo havia tomado para si, só encontrando “grande resistência na capital da Gália, Narbona, que é tomada após um ataque naval e terrestre” (ZÉTOLA, 2004, p.36).

Passados seis meses de campanha, Wamba consegue vencer em definitivo aos seditivos que àquela altura encontravam-se aquartelados na antiga arena romana de Nimes. Vitorioso, Wamba retorna então triunfante para Toledo trazendo consigo em um cortejo público o dux Paulo e mais cinquenta e dois seditivos aprisionados, todos eles em situação de extrema humilhação, com as cabeças e as barbas raspadas, vestidos com maltrapilhos e empoleirados em camelos, estando em especial o dux Paulo portando uma escarniosa coroa feita com uma grande espinha do peixe Coris, também conhecido como “peixe-rei”.

Na sede régia, passariam então por um julgamento onde se encontrariam presentes boa parte da aristocracia hispanovisigoda, sendo então declarados culpados pelo crime de alta traição ao rei e ao regnum, não tendo sido mortos porque Wamba havia prometido a Argebado, o metropolitano da

¹⁰ “Audácia de Wamba, que no retorna a la corte, la que provoca un giro de los acontecimientos (...) Wamba es consciente de las necesidades estratégicas [reconhecendo que] la prontitud en su ataque no sólo cógia desprevenidos los castra rebeldes, impidiendo que estuvieren plenos de suministros y en perfectas condiciones defensivas. También evitaba así la conjunción de los rebeldes con los previsibles apoyos francos”. ISLA FREZ, Amancio. **Ejército, Sociedad y Política en la Península Ibérica entre los siglos VII y XI**. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas; Ministerio de Defensa, 2010, p.34.

¹¹ “Que no se produjera un ataque franco a su espalda, propiciado por el control de los pasos pirenicos por los rebeldes. Wamba quería sellar el Pirineo en una fase previa a su irrupción en la Septimania”. ISLA FREZ, op.cit, p.36.

Gália que havia atuado como mediador na rendição, que não executaria os rebeldes. O bispo Juliano de Toledo descreveu assim o evento:

Então, a quase um quarto de milha da cidade régia, Paulo, príncipe da tirania, e os restantes seguidores de suas sedições, com as cabeças decalvadas, com as barbas raspadas e os pés desnudos, maltrapilhos ou vestidos de hábito, são postos em carruagens de camelos. O próprio rei da perdição precedia na frente, digno de toda desonrosa confusão e coroado com negro laurel de Coris. Seguia então a esse rei em uma larga disposição, a ordem de seus ministros, todos sentados nas mesmas carruagens que foram relatadas e submetidos às mesmas burlas, entrando na cidade daqui para lá, diante da presença do povo.¹²

Temos demonstrado no decurso desta pesquisa que esta peculiar cerimônia de natureza altamente vexatória perpetrada por Wamba frente ao dux Paulo e aos demais seditivos se nos revela como uma dentre tantas “heranças” legadas pelos romanos aos visigodos durante o decurso da Antiguidade Tardia. Tal continuidade da realização da cerimônia romana do triumphus de fato:

Estava vivo e presente na sociedade visigótica. Embora desprovidas de conotações pagãs, as celebrações triunfais na época visigótica adquirem o mesmo carácter de exaltação do vencedor perante o povo que alegre e admirava o regresso do rei vitorioso graças à ajuda de Deus. (ARCE, 2011, p.111, Tradução Nossa).¹³

Ao realizar esta *pompa triumphales* em Toledo, estruturada em torno de uma encenação incomensuravelmente humilhante para aquele que outrora havia se nomeado o “Rei” da Narbona, o dux Paulo, e igualmente para os seus partidários, Wamba colocava em prática a continuidade de uma conduta político-militar romana de natureza profundamente simbólica, porém de eficácia visivelmente prática, objetivando, assim, reforçar a sua autoridade monárquica perante os súditos, através do notório “ensinamento pedagógico” que a encenação do cortejo oferecia em relação ao que poderia acontecer a todos aqueles que se voltassem contra a figura do monarca toledano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de todas estas incisivas críticas, não há como negar que o conceito de *Antiguidade Tardia* seguramente se apresenta como um paradigma epistemológico que busca o rompimento com os marcos espaciais e temporais que secularmente engendraram os discursos historiográficos produzidos em torno da transição da Antiguidade para a Idade Média, optando pela problematização

¹² Iul.Tol.,H.W., 30: “Etenim quarto fere ab urbe regia miliario Paulus princeps tyrannidis uel ceteri incentores seditionum eius, decaluatis capitibus, abrais barbis pedibusque nudatis, subsqualentibus ueste uel habitu induti, camelorum uehiculis imponuntur. Rex ipse perditionis praeibat in capite, omni confusionis ignominia dignus et picea ex coreis laurea coronatus. Sequebatur deinde hunc regem suum longa deductione ordo suorum dispositus ministrorum, eisdem omnes quibus relatum est uehiculis insedentes eisdemque inlusionibus acti, hinc inde adstantibus populis, urbem intrantes...”

¹³ “Estaba vivo y presente en la sociedad visigoda. Aunque desprovisto de sus connotaciones paganas, las celebraciones del triunfo en época visigoda adquieren el mismo carácter de exaltación del vencedor ante el pueblo que asiste alegre y admirado al retorno del rey vencedor gracias a la ayuda de Dios”. ARCE, Javier. **Esperando a los arabes: Los visigodos en Hispania (507-711)**. Madrid: Marcial Pons, 2011, p.111.

e inserção de “espaços” que não apenas os ocidentais europeus, como os mediterrânicos asiáticos e africanos, e igualmente de “tempos transitórios” que demarcam não apenas notáveis rupturas, mas sim, profundas continuidades.

Por meio da análise da permanência do *Triumphus* imperial romano em meio as condutas político-militares dos monarcas hispanovisigodos (sécs.VI-VII), contemplamos então uma dentre as inúmeras “heranças” do passado clássico romano que foram assimiladas e ressignificadas pelas dignidades políticas que ocupavam os espaços de poder naquele momento de transição entre a História Antiga e a Idade Média, em suma, durante a *Antiguidade Tardia*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FONTES TARDOANTIGAS

CHRONICA BICLARENSE. In: ÁLVAREZ RUBIANO, P. La crónica de Juan Biclarense. Versión castellana y notas para su estudio. *Analecta Sacra Tarraconensia* 16, 1943, pp. 7- 44.

HISTÓRIA WAMBAE. In: FLÓREZ, Enrique. España Sagrada. Trata de la Santa Iglesia de Toledo. Tomo VI. Tercera Edicion. Madrid: Real Academia de la Historia, 1839.

- BIBLIOGRAFIA

ARCE, Javier. **Esperando a los arabes: Los visigodos en Hispania (507-711).** Madrid: Marcial Pons, 2011.

BASCHET, Jérôme. **A Civilização feudal: do ano mil a colonização da América.** São Paulo: Globo, 2006.

BROWN, Peter. **The world of Late Antiquity.** Thames and Hudson, Londres, 1995.

CHESNEAUX, Jean. As armadilhas do quadripartismo histórico. In: CHESNEAUX, Jean (Org). **Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre história e historiadores.** São Paulo: Ática, 1995.

FRIGHETTO, Renan. Política e Poder na Antiguidade Tardia: uma abordagem possível. **História Revista (UFG)**, v. 11, p. 161-177, 2006.

_____. A Longa Antiguidade Tardia: problemas e possibilidades de um conceito historiográfico. In: **VII Semana de Estudos Medievais, 2010, Brasília. Por uma longa duração. Perspectivas dos estudos medievais no Brasil.** Brasília: Casa das Musas, 2009.

_____. Apresentação ao Dossiê “A Antiguidade Tardia: o alvorecer de um conceito historiográfico”. In: A Antiguidade Tardia: o alvorecer de um conceito historiográfico. **Revista Diálogos Mediterrânicos**, n.5, 2013, p.11-13.

_____. **A antiguidade Tardia: Roma e as monarquias romano-bárbaras numa época de transformações (Séculos II-VIII)**. Curitiba: Juruá, 2012.

_____. Transformação e Tradição: a influência do pensamento político e ideológico do mundo romano clássico na Antiguidade Tardia. **Diálogos, DHI/PPH/UEM**, v. 12, n. 2/n.3, p. 19-42, 2008.

GEBARA DA SILVA, Uiran. Outra História Global é possível? Desocidentalizando a história da historiografia e a história antiga. **Esboços**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 473-485, 2019. Disponível para consulta em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2019.e65429>

GIBBON, Edward. **Declínio e Queda do Império Romano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ISLA FREZ, Amancio. **Ejército, Sociedad y Política en la Península Ibérica entre los siglos VII y XI**. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas; Ministerio de Defensa, 2010.

JAMES, Edward. The Rise and Function of the Concept Late Antiquity’. **Journal of Late Antiquity**, Maryland, v.1, n.1, pp. 20-30, 2008.

JONES, A. H. M. **Déclin du Monde Antique**. Paris: Sirey, 1970.

MARCONI, Arnaldo. A Long Late Antiquity? Considerations on a Controversial Periodization. **Journal of Late Antiquity**, Maryland, 2008, v.1, n.1, p.4-19.

MARROU, Henri-Irénée. **Decadência Romana ou Antiguidade Tardia?** Lisboa: Aster, 1979.

SILVA, Paulo Duarte. O debate historiográfico sobre a passagem da Antiguidade à Idade Média: Considerações sobre as noções de Antiguidade Tardia e Primeira Idade Média. **Revista Signum**, v.14, n.1, p.73-91, 2013.

PIGANIOL, André. **L’Empire Chrétien**. Paris: 1972.

RIBEIRO MACHADO, Carlos Augusto. A Antiguidade Tardia, a Queda do Império Romano e o debate sobre o “fim do mundo antigo”. **Rev. hist. (São Paulo)**, n. 173, p. 81-114, 2015.

SILVA, Marcelo Cândido da. Entre “Antiguidade Tardia” e “Alta Idade Média”. **Diálogos, DHI/PPH/UEM**, v.12, n.2/n.3, p. 53-64, 2008.

WARD-PERKINS, Bryan. **The fall of Rome and the end of Civilization**. New York: Oxford University Press, 2005.

CONSIDERAÇÕES SOBRE HISTÓRIA DA ALIMENTAÇÃO E O MITO HISTORIOGRÁFICO

CONSIDERATIONS ON THE HISTORY OF FOOD AND THE HISTORIOGRAPHICAL MYTH

Rafael Meira de Oliveira¹

Resumo: O artigo é uma abordagem inicial que discute a ideia de mito historiográfico na História da Alimentação. Primeiramente, foram selecionados artigos dos historiadores Meneses, Carneiro (1997) e Santos (2005) que fizeram uma análise historiográfica sobre a História da Alimentação. Foi observada uma tendência em afirmar que o tema da alimentação na historiografia, antes restrito aos não historiadores, ganha destaque com os autores da escola dos *Annales* no século XX. Em seguida, foi examinado o primeiro livro da obra "A Cidade Antiga", de Fustel de Coulanges, que aborda a alimentação. Conclui-se que, embora Coulanges tenha tratado do assunto da alimentação, foi um trabalho marginalizado, e o campo da alimentação só se consolidou após debates no círculo dos *Annales*.

Palavras-chave: Alimentação; Historiografia; Teoria.

Abstract: The article is an initial approach that discusses the idea of historiographical myth in the History of Food. Firstly, articles by historians Meneses, Carneiro (1997) and Santos (2005) were selected which carried out a historiographical analysis of the History of Food. A tendency was observed to affirm that the theme of food in historiography, previously restricted to non-historians, gained prominence with the authors of the *Annales* school in the 20th century. We then examined the first book of Fustel de Coulanges' "The Ancient City", which deals with food. The conclusion is that although Coulanges dealt with the subject of food, it was a marginalized work, and the field of food was only consolidated after debates in the *Annales* circle.

Keywords: Food; Historiography; Theory.

¹ Mestrando em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7042495570549427>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-0991-3366>. E-mail: rafaelmeira122@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Alguns momentos são singulares para nossa formação como historiadores. Autores, textos, disciplinas, ou até mesmo conversas nos corredores de uma universidade podem nos levar a repensar algumas ideias, muitas vezes solidificadas academicamente; posso afirmar que a disciplina Teoria da História e Historiografia, ministrada pelo professor José Miguel Árias Neto na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2023, agiu de forma tão perturbadora em relação ao conformismo. Entre os vários diálogos que tivemos em grupo, o que me chamou atenção foi o mito historiográfico, uma ideia propagada por profissionais da área de história ou simpatizantes, ideias que não têm um compromisso com a veracidade, mas que de alguma forma são reforçadas e compartilhadas. Essas ideias seriam um discurso que envolve poder, tão valioso em qualquer regime do saber. Portanto, a leitura crítica é sempre importante, por mais canônico que seja o texto/autor, aí reside o perigo: uma leitura quase cega de textos produzidos por “autoridades” do campo historiográfico.

Esse texto faz parte da minha dissertação em andamento no mestrado em História Social na Universidade Estadual de Londrina (UEL); minha pesquisa abrange os campos da História da Alimentação e História Digital. Pretendo investigar os usos e formas de compartilhar o conhecimento culinário através da internet, especialmente no site de compartilhamento Youtube. Para isso, foi necessário realizar um levantamento bibliográfico sobre a produção acadêmica relacionada à História da Alimentação. Isso inclui o que os autores têm produzido e compartilhado com a comunidade científica no que diz respeito à alimentação, seja em abordagens mais teóricas que discutem conceitos, ou em metodologias que exploram os usos práticos desses conceitos na historiografia, bem como em revisões historiográficas temáticas.

Como mencionado por Barros, alguns textos historiográficos, especialmente aqueles que abordam aspectos das práticas culturais, reconhecem a importância da Escola dos *Annales* (um movimento historiográfico francês do século XX, cujo nome é uma homenagem à revista historiográfica fundada em 1929 por Marc Bloch 1886-1955 e Lucien Febvre 1878-1956) como uma revolução teórico-metodológica no campo da História, “[...] há uma tendência em se enfatizar as inovações dos Annales, particularmente por oposição a todo um paradigma historiográfico que já havia sido inaugurado pelo Iluminismo desde o século XVIII” (BARROS, 2010, p. 77). Esse artigo busca provocar: podemos afirmar que o mito historiográfico atua na História da Alimentação? É uma introdução inicial ao assunto e as conclusões finais serão preliminares, podendo ser desenvolvidas futuramente.

Pensemos essas disputas por uma narrativa histórica conforme práticas culturais, lutas de representações, os discursos sobre percepções do social não são neutros, portanto, são estratégias e táticas (políticas, escolares, sociais) que buscam impor autoridade em detrimento de outros. É um

campo de “concorrências e competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação” (CHARTIER, 2002, p. 17). As práticas culturais são modeladas por agências e instituições, como igrejas, universidades, meios de comunicação. As instituições têm uma função definitiva no conteúdo valorizado e como ele será compartilhado. Certas práticas apresentam deslocamentos ou continuidades em resposta às mudanças políticas e sociais. As discussões travadas nos ambientes acadêmicos, assim como nos outros setores sociais, buscavam um lugar de poder e querer, a partir da investigação história podemos compreender em que medida os discursos estratégicos e táticos elaborados pelos historiadores são condizentes com o material bibliográfico produzido por seus pares.

MATERIAL E MÉTODO

Neste primeiro momento, serão analisados dois artigos. O primeiro é “A alimentação e seu lugar na história”, escrito pelo historiador Carlos Roberto Antunes dos Santos e publicado em 2005 na revista “História: Questões e Debates”. O segundo artigo, intitulado “História da alimentação: balizas historiográficas”, foi escrito pelos historiadores Ulpiano T. Bezerra de Meneses e Henrique Carneiro e publicado nos “Anais do Museu Paulista História e Cultura Material” em 1997. A escolha desses artigos analisados passou por dois critérios. O primeiro foi a relevância do texto no meio acadêmico, ou seja, ser citado em outras pesquisas. O segundo critério foi a proposta de o texto ser uma revisão da produção bibliográfica sobre a história da alimentação, ou seja, o objetivo dos autores era localizar a produção acadêmica no tempo e espaço, elencando e priorizando alguns trabalhos.

A ferramenta utilizada para verificar a relevância acadêmica dos textos analisados foi o “Google Acadêmico”, amplamente utilizado por pesquisadores brasileiros devido à sua simplicidade, sendo um concorrente significativo do Portal de Periódicos e outras metabases, como indicado por um estudo quantitativo. (GOMES; BENCHIMOL; BARROS, 2018, p.152) Este site público é uma ferramenta de busca de artigos revisados, teses, resumos e livros acadêmicos. Ao pesquisar um texto na ferramenta, se estiver disponível no site, serão exibidas várias informações, como autor, ano e origem da publicação, sua versão para leitura, formas de citação, versões do texto, trabalhos similares e, por último, a opção relevante para a pesquisa “citado por...”, que indica a quantidade de artigos que citam o trabalho em questão e estão disponíveis no site. No segundo momento, será analisado o primeiro livro da obra “A Cidade Antiga”, dividida em cinco livros, escrito por Fustel de Coulanges, historiador metódico francês do século XIX; essa análise busca vestígios de uma História da Alimentação presente nos escritos de Coulanges, especialmente no primeiro livro que aborda os rituais domésticos gregos e romanos. Por fim, será discutida essa relação de um possível

esquecimento dos autores, metódicos franceses ou historicistas alemães que marcaram a historiografia do século XIX, no discurso dos *Annales*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Carlos Roberto Antunes dos Santos foi um historiador da alimentação muito importante para o campo e continua a influenciar pesquisas atuais; possui uma vasta produção científica passando por temáticas como gastronomia, cultura alimentar, com ênfase Inter e multidisciplinar. Coordenou o Grupo de Estudos e Pesquisa em História e Cultura da Alimentação, ativo desde 1993 na Universidade Federal do Paraná (UFPR), lugar que exerceu a docência por anos. Foi selecionado nesta pesquisa devido a sua reincidência em trabalhos sobre alimentação, por exemplo o artigo aqui analisado deste autor, segundo a ferramenta de busca “Google Acadêmico”, foi citado pelo menos em 262 pesquisas (GOOGLE ACADÊMICO, 2024), isso indica o impacto de seu trabalho nas produções acadêmicas; também seu esforço em elaborar um balanço historiográfico do que foi produzido sobre o tema tanto no Brasil como mundialmente, tal balanço que foi consultado por muitos outros pesquisadores.

Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses também foi um historiador muito pertinente para a produção historiográfica nacional; professor emérito da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Faculdade de São Paulo (USP). Publicou nas áreas de História Antiga, com ênfase em cultura material, cultural visual, patrimônio cultural, museus e museologia. O terceiro autor aqui citado e analisado a respeito de balanços historiográficos seria Henrique Soares Carneiro, também vinculado à Universidade de São Paulo, professor de História Moderna, tem trabalhos que enfatizam a História da Alimentação, sobretudo o estudo das bebidas e drogas. O artigo aqui mencionado é escrito em conjunto pelos dois últimos pesquisadores citados e foi referenciado pelo menos 131 vezes (GOOGLE ACADÊMICO, 2024); os números podem ser mais expressivos, uma vez que foi consultado somente uma plataforma de busca virtual, no caso o “Google Acadêmico”, amplamente utilizado pela comunidade acadêmica. Mas os dados aqui expostos já bastam para compreendermos a presença desses balanços ou revisões bibliográficas sobre a produção de uma História da Alimentação.

Existe uma tendência ao fazer um balanço historiográfico de remontar no tempo e espaço as produções acadêmicas até o momento em que o autor narra e expõe sua pesquisa. Esse momento é marcado por escolhas feitas pelo autor, seja devido aos limites de sua pesquisa ou de forma deliberada. Por se tratar também de uma narrativa, está sujeito a equívocos, afirmações contraditórias ou, no mínimo, dados insuficientes:

O impacto dos *Annales* sobre a historiografia ocidental como um todo, e sobre a historiografia brasileira em particular, não deixa de ser produzido por uma parte efetiva de contribuições substanciais e extremamente inovadoras para a historiografia, e também por uma parte não menos significativa de “mito” construído pelos primeiros líderes do movimento em sua ascensão ao domínio do território institucional (BARROS, 2010, p. 76).

Conforme afirmado acima, os *Annales* contribuíram com novas questões historiográficas, ao mesmo tempo que espalharam um “mito” fundador de uma multiplicidade de abordagens ou documentos. Aqui será discutido se é possível afirmar que esse mito impactou ou impacta produções historiográficas no campo da Alimentação.

Comer é uma ação biológica humana, ou seja, precisamos comer para sobreviver. Porém, comer vai além da subsistência humana, sendo uma prática cultural. Para comermos algo foi preciso encará-lo enquanto alimento culturalizado:

Tanto quanto os outros elementos da vida material, a alimentação não se apresenta ao homem in natura. Mesmo cru e colhido diretamente da árvore, o fruto já é um alimento culturalizado antes de qualquer preparação e pelo simples fato de ser tido como comestível. Nada mais variável de um grupo humano a outro que esta noção de ser comestível (GIARD, 1996, p. 232).

Ou seja, a escolha ou não de insumos e preparos nos dá pistas sobre a cultura, política, religiosidade, dentre outras questões sociais de um determinado sujeito, grupo, comunidade, região, bem como o recorte geográfico espacial e temporal no qual o prato ou receita está inserido. Vou dar dois exemplos contemporâneos sobre a comida além do fator de subsistência, utilizando o prato estrogonofe, demonstrando sua dimensão culturalizada. Em 2022, o site “Independente” publicou a seguinte matéria “Strogonoff, o prato de origem russa que o mundo estão boicotando”. Segundo a notícia compartilhada, bares e restaurantes que possuem no cardápio receitas russas estão perdendo clientes, motivado pelos conflitos entre Rússia e Ucrânia. A matéria cita Nova York, São Paulo e Rio de Janeiro como um dos lugares que sentiram esse “boicote” contra os russos.

No “Bar Dona Onça”, localizado em São Paulo, o prato estrogonofe foi removido como forma de protesto. Além disso, as bebidas também foram reformuladas, como o *Moscow Mule*, onde a *vodka* foi substituída por destilados brasileiros ou importados de outros lugares, exceto da Rússia, e seu nome foi alterado para *Kiev Mule*, em referência à capital ucraniana. Aqui, é possível observar uma dimensão política da culinária, ou seja, a decisão de consumir ou não estrogonofe não está apenas relacionada à necessidade de alimentação. A receita carrega consigo uma história, está repleta de simbolismos e é constantemente reinterpretada, sendo esses detalhes que refletem o contexto histórico, como os conflitos entre Rússia e Ucrânia que têm repercussão globalmente.

Um prato ou receita culinária perpassa diversas questões além da subsistência, o segundo exemplo se encontra no site “Família Avôvó”, um portal colaborativo que tem como público-alvo a

chamada “terceira idade”, ou seja, os idosos. O site publica conteúdos que visam o bem-estar e saúde desta população alvo. Neste sentido, publicaram em 2022 uma matéria a respeito da receita estrogonofe chamada “os diversos tipos de strogonoff e as suas receitas”; considerada muito calórica e agravante de problemas de saúde, o site propõe adaptações, ressignificações da receita, seus ingredientes e modo de preparo (FAMÍLIA AVÔVÓ, 2022, s.p.). Aqui, o compartilhar conhecimento culinário se deu por meio do discurso médico, onde a escolha do que comer e como cozinhar perpassou questões da saúde do sujeito que acompanha a rede, escolhas determinadas por pressupostos médicos.

Nos exemplos citados acima, observamos o mesmo prato, porém em contextos e propósitos diferentes. O primeiro exemplifica uma intervenção principalmente política que resultou no prato sendo removido do cardápio do bar e restaurante ou sendo mantido em uma versão modificada para atender a uma nova finalidade, no caso, política. Já o segundo exemplo consiste em uma variação da receita que restringe os ingredientes com base em um discurso médico, promovendo a ideia de “saúde” aos consumidores. Há inúmeros casos que abordam a alimentação e sua ressignificação, ou seja, a comida sendo culturalmente reinterpretada. Esses dois exemplos são suficientes para ilustrar as diversas facetas que a comida pode assumir.

Se a comida e sua dimensão cultural são tão antigas quanto o homem em sociedade, é pertinente à História desenvolver um campo de estudo que destaque tais relações humanas. No primeiro artigo sobre balanço aqui analisado, Carlos Roberto Antunes dos Santos aponta para um sucesso editorial recente de escritos com a temática sobre comida, portanto, ele sugere que existe uma demanda pública por conteúdos que envolvam história e gastronomia. Seguindo sua argumentação, o autor sugere que sua pesquisa objetiva:

[...]dar notícias e informações sobre as tendências mais recentes da historiografia contemporânea a respeito da História da Alimentação, destacando algumas obras (dentre outras) consideradas de real importância, que possam constituir um inventário, um certo estado da arte pertinente ao tema, numa breve e não exaustiva revisão da literatura (SANTOS, 2005, p. 12).

Ou seja, o autor pretende elencar trabalhos, tanto nacionais quanto internacionais, que segundo ele se destacam e possuem “real importância”, logo, sua narrativa cria uma linha cronológica de produções que sugerem o avanço do campo sobre História da Alimentação, autores que alicerçaram a área e possibilitaram que a comensalidade começasse a ganhar espaço enquanto tema historiográfico. Portanto, é pertinente que analisemos quais são essas figuras elencadas a compor essa narrativa histórica. O autor, em seu balanço sobre o lugar da alimentação na História, afirma que no século XIX temos os trabalhos pioneiros que abriram as portas historiográficas, citando Brillat-Savarin que, embora não fosse historiador de profissão, no livro de 1825 “A Fisiologia do gosto” lida

com o homem e a comida, ou seja, é um tratado que vai além de um manual de receitas. Após citar outro autor não historiador, o botânico Adam Maurizio que publica em 1932 o “História da Alimentação vegetal da pré-história aos nossos dias”, Santos apresenta o que segundo ele seriam os primeiros historiadores que lidam com a comida: Ernest Labrousse, Lucien Febvre e Ferdinand Braudel “[...] foi com F. Braudel, herdeiro de Febvre e Bloch, por meio dos conceitos de cultura material, que a História da Alimentação ganhou fisionomia definitiva no campo da pesquisa histórica” (SANTOS, 2005, p. 13).

Ernest Labrousse, Lucien Febvre e Ferdinand Braudel estavam ligados à revista *Annales*, “Por meio desses novos paradigmas, os ensinamentos dos *Annales*, a comida deveria ser levada a sério pelos historiadores” (SANTOS, 2005, p.14). Por conseguinte, vemos uma narrativa que se propõe contar o início de um movimento de estudos sobre alimentação, ou no mínimo o início de uma “seriedade” em tratar o tema alimentação, aqui no caso tributado aos historiadores que faziam parte do círculo desta revista francesa. Ainda em sua revisão historiográfica vemos destacados os nomes de outros pesquisadores, como Jean Paul Aron e Jean Louis Flandrin que nos anos 1970 atuaram com “novos paradigmas”, juntamente à Jacques LeGoff e Pierre Nora nos ditos “novos problemas, novas abordagens e novos objetos” (SANTOS, 2005, p. 14). E que a partir do final dos anos 1970 se multiplicam os estudos a respeito das práticas alimentares, no qual é citado muitos outros pesquisadores. Porém, dado o limite deste artigo, apresentei o que Santos considera a gênese dos estudos historiográficos sobre alimentação.

Outro artigo que pode ser citado para termos uma noção geral das discussões propostas no campo historiográfico da alimentação seria o texto “A História da Alimentação: balizas historiográficas”, escrito pelos historiadores Ulpiano Bezerra de Meneses e Henrique Carneiro em 1997. “[...]uma tentativa de acompanhar a formação do que hoje se pode chamar propriamente de História da Alimentação e sua institucionalização.” (MENESES; CARNEIRO, 1997, p. 10) Conforme os autores, o balanço trata de narrar os desdobramentos em termos de pesquisa e repercussão das produções, não só historiográficas, mas de outros campos que contribuíram para a consolidação do estudo da comensalidade. Esse denso texto organiza uma série de pesquisas temáticas e tenta apresentar um campo, que embora seja relativamente novo, já possuía algumas referências e trajeto.

Embora haja uma ressalva no início do texto onde afirmam que “este texto não pretende realizar um levantamento panorâmico da História da Alimentação, muito menos fornecer um repertório bibliográfico” e encarando o viés de sua pesquisa ser eurocêntrica, pois os autores mencionados ao longo do texto se concentram predominantemente na França, Itália, Inglaterra e Alemanha, Meneses e Carneiro não deixam de construir uma narrativa que sim estabelece uma

história do produzir e compartilhar saberes sobre a comida, pois, quando dizem à respeito de uma bibliografia histórica salientam “[...]de um lado, alguns marcos, de outro, selecionando o que se acreditou referência exemplificativa de tendências, padrões, tipologia de fenômenos e assim por diante.” (MENESES; CARNEIRO, 1997, p. 9-10).

Os autores dividem essa história em cinco enfoques: biológico, econômico, social, cultural e filosófico, é uma vasta revisão bibliográfica que demonstra diversos autores, não só da área de História, como também de ciências econômicas, sociais, Antropologia e ciências médicas. Enfoques que:

Muda a própria natureza do objeto de atenção: o alimento pode ser focado enquanto plantas econômicas ou animais domésticos (ou, hoje, matérias-primas de diversa proveniência ou sintetizadas), como mercadorias ou nutrientes, como vetores de ação social e política, como elementos simbólicos ou ideológicos e suportes de práticas culturais (MENESES; CARNEIRO, 1997, p. 11).

Os autores apontam que as maiores contribuições do campo advêm dos antropólogos e dos *Annales*, que “[...]na década de 60, ganha fisionomia definitiva e explicitamente pragmática em nosso campo de pesquisa.” Portanto, fica explícito na narrativa a ascensão da temática após afirmarem “temas que emergem à tona das profundezas aparentemente congeladas dos tempos[...]”, ou seja, que anteriormente não foram devidamente tratados pela historiografia (MENESES; CARNEIRO, 1997, p. 28). Os dois artigos citados nos dão uma visão sobre o que se discute no campo e que frequentemente aparece enquanto discurso das origens de um lugar para pesquisas sobre comida, os balanços sugerem que a alimentação foi explorada enquanto temática a partir do esforço de historiadores vinculados à revista *Annales*, tais esforços como a discussão sobre o que pode ser considerado fonte, por meio de novas abordagens, possibilitaram pesquisas que encarasse a alimentação enquanto objeto de estudo. A interpretação a partir dessas revisões é que se o alimento foi abordado antes dos *Annales*, foi por meio de intelectuais não historiadores, portanto, uma abordagem não historiográfica sobre a comida.

Mas aqui, talvez por influência dos próprios *Annales* e seu discurso político, não temos a menção da escola metódica francesa ou do historicismo alemão, autores que influenciaram diretamente a primeira geração francesa dos *Annales*, frequentando os mesmos ciclos, revistas ou lecionando (BENTIVOGLIO, 2014, p. 3). A ausência de historiadores metódicos nesses balanços poderia ser devido à falta de publicação de textos sobre o tema da alimentação ou a uma disputa política no campo historiográfico. Tive contato com os escritos de Fustel de Coulanges e vou analisar sua abordagem, para que possamos discutir essa provocação inicial.

Fustel de Coulanges (1830-1889) foi um renomado historiador francês do século XIX, sua influência pode ser observada em autores como Dosse (2013), Hartog (2001), Vlassopoulos (2007),

Bentley (2006) e outros que mencionam a relevância de seus escritos para a História e outras áreas do conhecimento humano, assim como o impacto de seu livro “A Cidade Antiga” conforme autores como Finley (2013), Ransey (2006), Vidal-Naquet (2000). Sua formação acadêmica e profissional inclui estudos na École Normale Supérieure; foi professor nos colégios Lycée d'Amiens e Lycée Saint-Louis de Paris; e professor universitário em Estrasburgo em 1862 e na Sorbonne em 1875 (MOERBECK, 2019, p. 3-4).

Defendia uma história ciência, portanto, dotada de métodos como observação, distanciamento do presente, leitura e acúmulo documental, uma história que pretendia se distanciar da perspectiva romântica de história que acompanhava a Revolução Francesa. Estava inserido nos anos em que a História enquanto disciplina estava se consolidando e sobretudo institucionalizando na Alemanha e França. Neste cenário, muitos discursos teórico metodológicos surgiam e se contrapunham, em uma disputa também política sobre quem narraria a história nacional e quais seriam os recursos desta narrativa. Um período reconhecido e marcado sobretudo pelos historiadores metódicos, historicistas e positivistas, intelectuais que buscavam formas para a pesquisa histórica, como também produziam e fomentavam o campo da época. Não entrarei nos pormenores de cada autor e suas divergências, aqui nos interessa o caso de Coulanges, sendo alguns de seus trabalhos “Ensaio histórico sobre a guerra e a Comuna”, “Aula inaugural de Estrasburgo” em 1867, “A história, ciência pura” de 1875 e “A cidade Antiga” escrito entre 1860 e 1870.

A obra “A cidade Antiga” está dividida em cinco livros, sendo o primeiro uma análise do culto aos ancestrais praticados no universo indo-europeu; o segundo se trata de compreender as estruturas familiares gregas e romanas e sua religião doméstica; o terceiro sobre o desenvolvimento e instituições da cidade; o quarto sobre as mudanças sociais que levaram a consolidação do governo nas polis e o surgimento da democracia em Atenas; o último livro trata do surgimento do cristianismo e transformações no mundo romano (MOERBECK, 2019, p. 7). O documento aborda o tema dos rituais e crenças antigas relacionadas à morte, casa, e fogo sagrado entre os gregos e romanos. O culto dos mortos era uma prática comum, onde os falecidos eram considerados divinos e recebiam ofertas de alimentos e libações. Manter o fogo aceso diante do altar era uma obrigação sagrada, simbolizando a proteção divina e a ligação com as divindades. Essas práticas refletiam a importância atribuída à vida após a morte e às divindades ancestrais.

O autor discute como o banquete era visto não apenas como uma refeição comum, mas como um ato religioso. A prática de iniciar e encerrar o banquete com preces evidenciava a crença na presença dos deuses durante a refeição e a importância de agradecê-los por fornecer os alimentos. Assim, a comida não era apenas uma questão de saciar a fome, mas também uma forma de estabelecer uma conexão com o divino e de mostrar gratidão pela provisão dos alimentos. Essa relação entre

comida e religiosidade era comum na antiguidade e refletia a importância da espiritualidade no cotidiano das pessoas. Portanto, a presença da comida revestida de religiosidade nos trechos de “A cidade Antiga” demonstra como a alimentação era vista como um ato sagrado, permeado por rituais e preces que ressaltavam a crença na presença divina no dia a dia dos indivíduos daquela época.

Aqui, trabalhando com o mundo antigo, o autor lança olhar as práticas cotidianas buscando uma relação com as instituições sociais fundadas; a particularidade do autor está em afirmar que a presença e força do Estado é mais religioso que político, portanto, busca-se as raízes das instituições nas crenças:

[...] as instituições e crenças que encontramos na época áurea da Grécia e de Roma nada mais são que a evolução de crenças e instituições anteriores; é necessário que busquemos as raízes em um passado bem longínquo. As populações gregas e italianas são infinitamente mais velhas que Rômulo e Homero. Foi em época mais antiga, em uma antiguidade que escapa às datas, que se formaram as crenças e se estabeleceram e prepararam as instituições (COULANGES, 2006, p. 9).

A questão não é discutir a argumentação historiográfica de Fustel de Coulanges, mas sim apontar os recortes temáticos propostos por ele. Quando Coulanges aborda as práticas domésticas, ele destaca a alimentação como uma oferenda aos antepassados:

O historiador sinaliza que o culto aos antepassados possuía teor sagrado e era particular, no interior da casa, pois só entes daquela família poderiam fazer rituais ao falecido. Em razão disso, é função exclusiva dos familiares conceder os banquetes aos entes falecidos e quem conduz a cerimônia é o chefe da família[...]” (CAETANO, 2021, p.11).

Aqui vemos um alimento culturalizado, comida que, por meio do processo histórico, foi encarada como tal e vista como oferenda. Outra dimensão é que o que pode ser comida também será ofertado no sentido religioso. Apesar de a alimentação não ser o foco do trabalho de Coulanges, ela tem participação no texto como elemento cultural grego e romano, especialmente nas práticas religiosas desses povos.

A partir da leitura de “A cidade Antiga”, podemos perceber a presença da comida revestida de religiosidade em trechos do primeiro livro, como a relação do banquete enquanto ato religioso, já que a refeição era iniciada e encerrada por preces, “[...]uma cerimônia santa, pela qual entravam em comunhão com a divindade.” (COULANGES, 2006, p.31). O mesmo tema encontra-se na página 182; a relação entre banquete e parentesco, onde “dois homens podiam dizer ser parentes quando tivessem os mesmos deuses, o mesmo lar, o mesmo banquete fúnebre.” (COULANGES, 2006, p.65); a relação entre vivos e mortos marcada pela refeição fúnebre: comidas deixadas pela família do morto em seu túmulo (COULANGES, 2006, p.21-22); o casamento e a introdução da esposa na sua nova morada, que após o rito do rapto, em frente ao fogo sagrado “os esposos compartilham um bolo, um pão e algumas frutas” numa espécie de “refeição ligeira” que marca uma comunhão religiosa

(COULANGES, 2006, p. 52); as refeições comuns realizadas e a inflexibilidade marcada nas refeições dos banquetes fúnebres (COULANGES, 2006, p.180-181).

O historiador Júlio Bentivoglio nos apresenta um debate sobre teoria da história e questões geopolíticas presentes no contexto de produção dos metódicos e início dos *Annales* que leva à reflexão das relações políticas que permeiam a historiografia francesa e alemã do século XIX e XX, que também nos leva a pensar sobre esse reducionismo ou “esquecimento” das contribuições de autores metódicos em levantamentos bibliográficos atuais. Bentivoglio aponta para uma intenção de reinvenção da disciplina História, sobretudo na segunda fase da revista dos *Annales*, “Quando Braudel assumiu a direção da revista, empenhou-se em inserir Bloch e Febvre numa aura de inovação do pensamento historiográfico francês, como expoentes do movimento de criação de uma nova História” (BENTIVOGLIO, 2014, p. 24).

Uma intenção de reinventar já presente, segundo os historiadores Barros e Burke, no fervor da considerada primeira fase dos *Annales*:

O período situado entre 1920 e 1945, indicado por alguns autores como uma primeira fase do movimento dos *Annales*, é também descrito como um período de lutas, nos quais os primeiros annalistas se empenham em desalojar os historiadores de tipo antigo das principais trincheiras institucionais (BARROS, 2010, p. 85). Promovido uma espécie de “revolução francesa da historiografia”, ou pelo menos divulgado a auto-imagem de ter encaminhado uma revolução historiográfica, ele menciona concomitantemente um certo “antigo regime” que os fundadores do movimento dos *Annales* pretendiam derrubar (BURKE, 1990, p.17 apud BARROS, 2010, p. 84).

Mas, ao contrário dessa propaganda, as “[...] relações francesas e alemãs na dimensão do pensamento continuavam marcadas por um diálogo constante e uma intensa atração” (BENTIVOGLIO, 2014, p. 9). Bloch e Febvre foram apadrinhados pelos metódicos, integrados ao campo historiográfico, espaço (publicações em revistas, ambientes universitários comuns, por exemplo) que dividiam com metódicos e historicistas (BENTIVOGLIO, 2014, p. 3). Portanto, participavam da produção historiográfica de seu momento com firmes referências aos pesquisadores que os antecederam. Como a adoção do modelo de seminários dados em universidades alemãs, inspiração rankeana; ou uma mudança do próprio estudo histórico de mais literária e romântica para uma ênfase científica, já preconizado por autores como o aqui analisado Fustel de Coulanges.

Ainda segundo Bentivoglio, os diálogos entre alemães e os franceses metódicos que posteriormente influenciaram o círculo dos *Annales* ficam evidentes nos trabalhos de autores como os franceses Gabriel Monod, Charles Seignobos e Charles Victor Langlois, influenciados pela pesquisa alemã e que foram professores de March Bloch; vale também a menção dos historiadores Henri Hauser (1866-1946), Ferdinand Lot (1866-1952), Karl Lamprecht (1856-1915), Henri Pirenne (1862-1935), Harry Breslau (1848-1926), Georg Waitz e Gustav Schmoller (1838-1917). Para uma

análise mais aprofundada sobre essa relação entre os autores é imprescindível consultar na íntegra o texto “Desconstruindo Marc Bloch”, do historiador Bentivoglio que se propõe discutir esse cenário geopolítico de consolidação da disciplina História na França e Alemanha, apresentando autores que participam desse embate e em suas proximidades com os *Annales*.

Autores como François Dosse (1980) e André Burguière (1999) já discutiam sobre essa possível revolução historiográfica dos *Annales*, vendo a originalidade do grupo mais em sua proposta de um novo programa do que uma renovação metodológica em si (BENTIVOGLIO, 2014, p. 25). Um novo programa que foi revestido de um programa político:

Do ponto de vista político era necessário disputar os espaços com os tributários do historicismo alemão, com a geração de 1870 que ainda resistia nas estruturas de poder com cargos e honras e à emergência de grupos ligados a outros campos, sobretudo a economia e a sociologia (BENTIVOGLIO, 2014, p. 28).

Para se firmar como corrente historiográfica dominante na França, e estender posteriormente sua influência a outros países da Europa e também da América, os fundadores e consolidadores dos *Annales* precisaram estabelecer uma arguta e impiedosa crítica da historiografia de seu tempo – particularmente daquela historiografia que apodaram de “História Historizante” ou de “História Eventual” – buscando combater mais especialmente a Escola Metódica Francesa e certos setores mais conservadores do Historicismo. Os *Annales*, em busca de sua conquista territorial da História, precisavam enfrentar as tendências historiográficas então dominantes, mas também se afirmar contra uma força nova que começava a trazer métodos e aportes teóricos inovadores para o campo do conhecimento humano: as nascentes Ciências Sociais (BARROS, 2010, p. 79).

Os trechos do texto “A cidade Antiga” do historiador Fustel de Coulanges aqui apresentados demonstram a forte presença da comensalidade nas sociedades gregas e romanas, retratadas pelo autor que não só compreendeu a importância da refeição como um rito social religioso, mas que traz a temática comida ao campo da pesquisa. O enfoque aqui não foi analisar a permanência ou divergências historiográficas na pesquisa deste autor e sim a comida enquanto tema na disciplina História. A questão inicial era se o mito historiográfico seria relevante para o campo da alimentação, porém, com base no material pesquisado e discutido, não se pode afirmar que tenha havido muitas pesquisas sobre alimentação feitas por historiadores antes do círculo dos *Annales*. Trabalhos como o de Fustel de Coulanges permanecem marginais se comparados a outros temas amplamente explorados. É correto dizer que no século XIX não havia um campo historiográfico definido sobre alimentação nas academias ou em revistas especializadas, mas é importante reconhecer que Coulanges retratou o alimento como uma prática cultural nesse período, não sendo algo novo na historiografia a partir dos *Annales*.

Embora haja uma discussão sobre uma disputa de narrativa histórica travada entre os representantes das diferentes escolas metodológicas, e um apontamento para as estratégias dos *Annales* que “[...]foram medir forças contra um certo setor historiográfico cientificamente frágil, mas

que estava bastante fortalecido nos meios acadêmicos porque era na verdade dominante nos quadros da história oficial.” (BARROS, 2010, p. 83). Portanto, elaboraram discursos que buscaram ofuscar ou subjugar contribuições teórico-metodológicas dos metódicos franceses ou historicistas alemães ao campo da História enquanto disciplina e campo de saber, por meio de disputas sobre espaços políticos e ideológicos, ou seja, o grupo de historiadores dos *Annales* possui “dupla característica - contribuição efetivamente inovadora e ‘mito da inovação’” (BARROS, 2010, p. 76), é importante notarmos que um campo que se dedicasse integralmente às investigações sobre práticas alimentares tornou-se possível somente após discussões de autores da nova escola francesa.

É notável o distanciamento intencional das escolas na busca de uma nova narrativa, “Bloch e Febvre pretendem manter certa distância em relação à ‘historiografia do século XIX’, à qual Fustel, para eles sem dúvidas um dos grandes, pertence plenamente. Uma nova história tem esse preço.” (HARTOG, 2003, p. 32). No entanto, acredito que a contribuição de toda essa reflexão proposta neste artigo, a partir de uma provocação presente em uma disciplina de Teoria da História, é manter um olhar crítico aos discursos já cristalizados. Portanto, em minha revisão historiográfica sobre História da Alimentação, desenvolvida em minha dissertação, pretendo incluir Fustel de Coulanges como um dos marcos importantes na historiografia, compreendendo as limitações de sua contribuição, talvez marginalizada naquele momento de produção. Além disso, busco compreender o surgimento de um campo que lidou com o tema da alimentação apenas tardiamente.

CONCLUSÃO

As questões políticas de disputa de espaço e narrativa nos levam a compreender a historicidade da história. Os historiadores do início do século XX, presentes no círculo dos *Annales*, disputavam os mesmos espaços acadêmicos que os metódicos franceses ou até mesmo os historicistas alemães que marcaram o fim do século XIX, seja a cadeira em universidades de prestígio ou serem nomeados autoridades no campo historiográfico. Com isso, foi sugerido ao longo do texto um discurso de esquecimento somado à ideia de um pioneirismo na pesquisa ou mesmo uma revolução científica historiográfica, projeto que marcou mais de uma geração de pesquisadores e que ainda é presente em balanços historiográficos amplamente divulgados; um balanço pretende visitar os textos que de alguma forma trilharam o caminho até o presente do pesquisador e contribuíram ao campo de estudo.

A partir de uma provocação ou proposta de reflexão, busquei uma aproximação inicial sobre a ideia de mito historiográfico e se ele se aplicaria ao campo da História da Alimentação. A partir do diálogo de duas revisões bibliográficas de produções históricas sobre o tema, e abordando o historiador do século XIX Fustel de Coulanges como contraponto de uma afirmativa que conta o nascimento de um campo a partir da Escola dos *Annales*, ao longo do século XX, pude concluir que

o trabalho “A cidade Antiga” investiga práticas alimentares, sobretudo como oferendas no mundo antigo grego e romano, porém, lidar com a comida na história foi algo marginalizado naquele momento. Portanto, não se pode concluir que o mito historiográfico está presente nas revisões acadêmicas aqui analisadas. Porém, acredito que seja importante mencionarmos a contribuição da obra de Fustel de Coulanges ao campo, que só foi se consolidar no século seguinte. Pode-se observar a importância da pesquisa na própria seleção, organização e elaboração desta recapitulação, sendo sempre essencial revisitar tais análises e desenvolver novas, incluindo autores que contribuíram de alguma forma mas foram negligenciados, bem como introduzir novas discussões sobre o objeto de pesquisa, o campo historiográfico está em constantes mudanças teóricas e metodológicas, portanto, é crucial que os textos sejam referenciados mas também debatidos em seu conteúdo, por mais tradicionais que sejam.

REFERÊNCIAS

BARROS, J. D.'A.. A Escola dos Annales e a crítica ao Historicismo e ao Positivismo. **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 73-103, 2010.

BENTIVOGLIO, J. **Desconstruindo Marc Bloch**. 2014. (Apresentação de trabalho/Conferência ou palestra).

CAETANO, M. O fogo sagrado: a religião doméstica como pilar de fundação das sociedades antigas na obra de Fustel de Coulanges, A cidade antiga. **II Simpósio de História Antiga e Medieval: Sob o Signo do Caos: Guerra, violência e Destruição no Mundo Antigo e Medieval**. Jaguarão. 2021.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2 ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

COULANGES, F. **A cidade Antiga**. 2 ed. São Paulo: Ed. Edameris, 2006.

FAMÍLIA AVÔVÓ. **Os diversos tipos de Strogonoff e as suas receitas**. 2022. Disponível em: <https://avovo.com.br/os-diversos-tipos-de-strogonoff-e-as-suas-receitas/>. Acesso em 07 maio 2022.

GIARD, L. Cozinhar. In: CERTEAU, M; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar**. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

GOMES, D. L.; BENCHIMOL, A. C; BARROS, T. H. B. O uso de ferramentas de busca e acesso a artigos científicos pelos pesquisadores brasileiros. **INFORMAÇÃO & SOCIEDADE (UFPB. ONLINE)**, v. 28, p. 141-154, 2018.

GOOGLE ACADÊMICO. **A alimentação e seu lugar na história: os tempos da memória gustativa**. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+alimenta%C3%A7%C3%A3o+e+seu+lugar+na+hist%C3%B3ria+os+tempos+da+mem%C3%B3ria+gustativa&btnG=. Acesso em: 20 jan 2024.

GOOGLE ACADÊMICO. **A História da Alimentação: balizas historiográficas**. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A

+Hist%C3%B3ria+da+Alimenta%C3%A7%C3%A3o%3A+balizas+historiogr%C3%A1ficas&btnG=. Acesso em: 20 jan 2024.

HARTOG, F. **O século XIX e a História:** o caso Fustel de Coulanges. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

INDEPENDENTE. **Strogonoff, o prato de origem russa que o mundo estão boicotando.** Disponível em: <https://independente.com.br/strogonoff-o-prato-de-origem-russa-que-o-mundo-esta-boicotando/>. Acesso em 07 maio 2022.

MENESES, U. T. Bezerra de; CARNEIRO, H. História da alimentação: balizas historiográficas. **Anais do Museu Paulista História e Cultura Material**, São Paulo, v. 5, n.5, p. 9-91, 1997.

MOERBECK, G. O século XIX e a invenção de uma cidade grega antiga: revisitando Fustel de Coulanges. **rev.hist**, São Paulo, n.178, p.1-34, 2019.

SANTOS, C. R. A. A alimentação e seu lugar na história: os tempos da memória gustativa. **História: Questões e Debates**, Curitiba, n.42, p.11-31. 2005.

DE SELVAGEM A XOKLENG: NOMEAR PARA CONTROLAR

FROM WILD TO XOKLENG: NAME TO CONTROL

Rodrigo Wartha¹

Resumo: Este artigo analisa a forma como o indígena na região catarinense do Vale do Itajaí passou a ser descrito pela sociedade regional. Deste modo, o ato de classificar o outro, está associado às relações de poder. Bugre, selvagem, entre outras denominações pejorativas revelam uma sociedade preconceituosa e que ao nomear, pretende criar tanto a representação do indígena como lhe estabelecer um lugar social. Atualmente, o povo Xokleng se reconhece como Laklãnõ, onde está autoidentificação promove uma perspectiva indígena do passado regional, inclusive denunciando as relações de poder iniciadas com a colonização europeia. Para a compreensão deste processo, as fontes mobilizadas vão desde a construção das primeiras nomeações criadas pelos europeus, passando por definições desenvolvidas por antropólogos, e por fim a autoidentificação construída pelos próprios indígenas.

Palavras-chave: Laklãnõ; Indígena; História.

Abstract: This article analyzes the way in which indigenous people in the Itajaí Valley region of Santa Catarina came to be described by regional society. In this way, the act of classifying others is associated with power relations. Bugre, “savage”, among other pejorative denominations reveal a prejudiced society that, when naming, intends to create both the representation of the indigenous person and establish a social place for them. Currently, the Xokleng people recognize themselves as Laklãnõ, a self-identification that promotes an indigenous perspective regional past, including denouncing the power relations that began with colonization. To understand this process, utilized sources ranges from the construction of the first names given by Europeans, through definitions developed by anthropologists, and finally the self-identification constructed by the indigenous people themselves.

Keywords: Laklãnõ; Indigenous; History.

¹ Doutorando em História no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Membro dos Grupos de Pesquisas: Linguagens e Representação (UDESC) e Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento – GPEAD (FURB). E-mail: warthageo@yahoo.com.br; bolsista do programa Uniedu/Fumdes pós-graduação. Orcid: 0000-0001- 6629-0723. Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/4859525921466088

PALAVRAS INICIAIS

Até a chegada do projeto de colonização, o povo Laklãnõ circulava em um território que se estende de Curitiba até Porto Alegre, e com os processos de ocupação deste espaço pelos projetos coloniais, foi se fixando no Vale do Itajaí, na região de Santa Catarina, especificamente entre o litoral e a serra; esta última, região ocupada por tropeiros e criadores de gado, sobretudo, as cidades de Lages e Curitibaanos, isto em meados do século XVIII. Posteriormente com chegada dos imigrantes europeus no Vale do Itajaí a partir da metade do século XIX, um verdadeiro barril de pólvora se instalou na região, e que culminou com lutas pela sobrevivência e a consequente criação do ofício do bugreiro, e a naturalização das mortes indígenas nas últimas décadas do século XIX, estes elementos foram responsáveis pela definição do território, e projeção de ações entre o indígena e a sociedade regional no Vale do Itajaí com suas feridas até a atualidade². Mas antes mesmo dos contatos físicos mais próximos, e as dificuldades de sobrevivência, disputando um mesmo ambiente com o *homem branco*, no Vale do Itajaí, levou este indígena a ser protagonista nos confrontos com criadores de gado na região serrana, a parti da década de 1830, como atesta Silvio Coelho dos Santos (1973), e José Maria de Paula (1924). Assim, podemos perceber, como este território, que no passado era de vivência Laklãnõ, passou a ser disputado em função da nova e desafiadora realidade – a sobrevivência do indígena em um mundo que se transformava frente a seus olhos diante de um novo cenário, o combate com o europeu no Vale do Itajaí.

Por mais paradoxal que possa parecer, as disputas pela sobrevivência não ficaram centradas no território e em seus recursos naturais, estas grafadas pelos conflitos, seguidos quase sempre de mortes destes indígenas. Ou dito de outra forma, a sociedade forjada a partir de então, estaria em disputa, e seu primeiro combate, o que antecedeu a luta pelo território foi a nomeação dos próprios sujeitos – colonizador e colonizado. Além de todos os desafios enfrentados pelos indígenas no Brasil, o Laklãnõ no Vale do Itajaí, possui o desafio adicional de estar em uma região que se autoproclama de europeia – o Vale do Itajaí, nas últimas décadas vem se esforçando com ações no patrimônio material e imaterial para ser identificado como o Vale Europeu. A celebração anual da festa da cerveja, a Oktoberfest na cidade de Blumenau, ressoa como um dos grandes bastiões de uma história única tanto quanto eurocêntrica, onde a região busca elementos que a identifiquem com um passado

² A Terra Indígena Ibirama La – Klãnõ abrange quatro municípios catarinenses, três do Vale do Itajaí, a saber: José Boiteux, Vitor Meireles e Doutor Pedrinho, além de Itaiópolis no Planalto Norte. Além da etnia Laklãnõ, nesta Terra Indígena convivem sujeitos Kaingang, Guarani e não-indígenas, deste modo totalizando dois mil e quatrocentos e onze pessoas. Entre os Laklãnõ somam-se duas mil cento e cinquenta e três pessoas (BRIGHENTI, 2023). Esta é a área *Regularizada* de 14.084,886 hectares, entretanto, há uma disputa pela ampliação e demarcação, que levaria a área para 37.108,000 hectares, que além das cidades citadas, abrange Rio Negrinho, esta também no Planalto Norte. Dentro desta distribuição geográfica é importante salientar a presença de membros do grupo Laklãnõ vivendo em áreas urbanas de cidades da região.

heroico da colonização europeia. Nesta esteira, a história se converteu na matéria prima que legitima esta trajetória e cria estas demarcações identitárias como nos disse Eric Hobsbawm (1998). É neste cenário, em que o indígena, o Laklãnô, que vive na região, busca cunhar sua autoidentificação e também sua história.

O “ÍNDIO” E O “BRANCO”, A CONSTRUÇÃO DO OUTRO NO VALE DO ITAJAÍ ³

Com a chegada do europeu na América no século XV, logo diversas notícias sobre os habitantes do *Novo Mundo* chegaram na Europa. Muitas fantasiosas e irreais, mas que de todo modo, foram utilizadas para balizar relações futuras. Antes mesmo dos contatos físicos, muita projeção fora criada sobre o indígena. Muito além de simples nomeação, impor a definição do outro nesta arena, passou a ser, por consequência, a própria definição de si. Fato que para Ronald Raminelli fundamentou as ações na colônia.

No Brasil, o vocábulo fundamentou a conquista e os projetos coloniais: de um lado, os colonos e as tentativas de transformar o gentio em escravo; de outro, os jesuítas e a necessidade de convertê-los e submetê-los a uma tutela. As representações pictóricas do índio ressaltam os aspectos do barbarismo e reafirmam o estereótipo, servindo aos colonizadores como princípio moral para a intervenção na América. (RAMINELLI, 1996, p. 57).

No Brasil, esta construção de um conceito que amalgamasse esta diversidade dos povos indígenas se configurou no termo *índio*, este criado como mecanismo de controle pelo Estado como afirma Eduardo Viveiros de Castro (2017). Para a historiadora Maria Luiza Tucci Carneiro, este olhar europeu definiu as relações e “Em qualquer ensaio sobre o negro, o índio, o judeu, e o cigano, dentre outros grupos étnicos, o olhar europeu é fator determinante da construção da imagem do Outro, e é a chave para as interpretações” (CARNEIRO, 2018, p. 267). Esta chave, da qual fala a autora, em se tratando do indígena no Vale do Itajaí, nos remete invariavelmente para os processos iniciais de colonização e atração de imigrantes europeus no século XIX; estes possuidores de alguns requisitos exigidos pelo império para o projeto de nação que se desenhou após a independência, além de brancos europeus, deveriam ser adeptos do trabalho na agricultura de pequena propriedade, aplicando métodos inovadores; a política de atração destes imigrantes, contrastava com a presença de indígenas. Esta forma contrastiva de ver e agir com este outro, não somente ver, mas nomear e buscar um lugar para ele nesta nascente sociedade colonizadora, no Vale do Itajaí, se converteu para o que Luiza Tombini Wittmann nomeou de antidesejo (WITTMANN, 2027). Este cenário se desenrolou paralelo para com dois acontecimentos de ressonância, a Guerra do Contestado da região Meio-Oeste de Santa

³ O termo índio é utilizado como um conceito criado pelo projeto colonial no esforço de construir uma identificação de indígena genérico que dentro das esferas de poder teria sido submisso aos interesses dos projetos da colonização.

Catarina, que previa entre outras ações, expulsar da terra, caboclos e indígenas; outro fator, este de nível mundial, foi a participação de representantes brasileiros no Primeiro Congresso Universal de Raças, realizado em Londres em 1911 que projetava um Brasil branco em cem anos (SCHWARCZ, 1993).

Esta chave de compreensão fica mais evidenciada quando se revela no imaginário do colonizador, a forma como este se impõe sobre o outro, logo no século XVI. Para Adauto Novaes, este imaginário foi o ato fundador da conquista, “Essa maneira de agir era parte da constituição do próprio pensamento europeu: à medida que tomava consciência de si mesmo, precisava forjar seu Outro” (NOVAES, 1999, p. 11). Sergio Paulo Rouanet, analisando *O mito do bom selvagem*, nas colônias francesas do Rio de Janeiro a partir das experiências do calvinista Jean de Léry e do franciscano André Thévet, onde este último, iniciou esta forma de ver e se relacionar com o indígena, com este outro, como uma forma de contrastar com algumas práticas europeias, com o objetivo de apresentar o indígena como sujeito com práticas mais elevadas moralmente, na verdade, o que se objetivou foi mais um olhar para si, para algumas práticas do *Velho Mundo*, do que para o indígena propriamente dito.

É que não se trata de descrever etnograficamente a especificidade da outra cultura, mas de ver nela o avesso da própria cultura, para polemizar contra ela. Se invertermos as virtudes atribuídas aos índios, encontraremos os vícios europeus: rancor, dissimulação, espírito vingativo. (ROUANET, 1999, p. 423).

Para o autor, este início de uma relação com o que seria este outro do europeu, o indígena, e a exaltação de algumas de suas virtudes, estiveram assim mais vinculadas às relações entre os próprios europeus e suas perspectivas e expectativas da própria sociedade europeia. A construção deste indígena enquanto outro, se deu a partir de si, mas, não a partir de livre escolha, o imigrante europeu ao chegar no Vale do Itajaí no século XIX, já possuía séculos de descrições para com os indígenas, descrições estas, se alterando de acordo com o interesse de cada narrativa alimentada pelo movimento de cada contexto e principalmente de cada projeto colonizador. Mas para a introdução da colonização no Vale do Itajaí, o imigrante atravessou o Atlântico já com uma função a desempenhar, e suas projeções já estavam dadas, a sua distância para com o indígena se dera através de grupos antagônicos e impossibilitados de coabitarem o mesmo território, o que foi desenvolvido como mecanismo geopolítico de colonização. Darcy Ribeiro, o renomado antropólogo mineiro, esteve entre os Laklãnô na metade do século XX, por tanto, contemporâneo de Eduardo de Lima e Silva Hoerhann⁴ e também

⁴ Eduardo de Lima e Silva Hoerhann, foi funcionário do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, e é reconhecido regionalmente como o “pacificador do Xokleng”, quando em 1914, articulou o encontro com parte do grupo indígena, e a partir deste processo se iniciou a sua sedentarização.

de algum dos indígenas mais próximos de suas formas de vivência antes do Contato⁵, e em sua publicação, *Os Índios e a Civilização*, afirmou que:

O espírito humano tem certas exigências e o colono precisava ver no índio um animal feroz para poder caçá-lo com a consciência tranqüila. A ele não se aplicava às atitudes humanitárias, sentimentais, que aquela mesma gente demonstrava de tantos outros modos. (RIBEIRO, 1979, p. 108).

Este imaginário criou um indígena irreal, mas de acordo com os interesses dos artífices da colonização; se movimentando, se reconfigurando, este imaginário precisou se adequar as demandas de cada contexto, assim, o Laklãnõ foi nomeado de diversas formas, sendo representado de diversas maneiras, onde o objetivo era dar-lhe um lugar na sociedade, mesmo que este, por vezes tenha sido um não-lugar e materializado através do extermínio promovido de forma sistemática pelos bugreiros. Invisibilizado com o conceito de Vazio Demográfico no início da ocupação do território por parte da colonização, passou a ser combatido à medida que esta se expandiu, e por fim, sedentarizado após Contato⁶. Estes deslocamentos geográficos foram acompanhados pelos deslocamentos de sua própria nomeação, configurando assim um lugar na sociedade regional para o indígena, mas não de forma aleatória, mas sim criada pelos idealizadores do projeto colonizador no Vale do Itajaí, estes deslocamentos foram antes de tudo, por tanto, um projeto.

No regime imperial, os relatórios da Colônia Blumenau, as cartas e demais documentos que circularam na província de Santa Catarina no final do século XIX, nomearam o indígena como bugre, botocudo, selvagem, o que carregava também seus adjetivos como violento, traiçoeiro ou ainda assaltante. Em dezembro de 1850, poucos meses após a fundação da Colônia Blumenau, o próprio Dr. Hermann Bruno Otto Blumenau, em solicitação ao Presidente da Província de Santa Catarina, José Antero de Brito, solicitou um destacamento militar para proteger seu empreendimento, do que ele nomeou de *assaltos dos índios bugres* (BLUMENAU, 2000). No início do século XX, em 1917, portanto, no regime republicano o diretor da Colônia Hansa-Hammônia, José Deeke, publicou *O Município de Blumenau e a História de Seu Desenvolvimento*, neste, o autor elaborou um levantamento dos embates entre indígenas e sujeitos da colonização, isto desde o início da colonização até a presente data. Estes sujeitos foram descritos como tropeiros, colonos, já os indígenas foram tanto nomeados de índios, como de bugres, e sendo descritos como sujeitos que promoveram *assaltos, raptos e mortes* (DEEKE, 1995).

⁵ Contato é o termo utilizado pelo Laklãnõ para designar seu protagonismo, em relação a sua aproximação com funcionários do SPI em 1914. A sociedade regional e parte da historiografia denominam este momento de Pacificação, onde inversamente, o protagonismo está focado no projeto estatal de sedentarização indígena.

⁶ Para maiores detalhes do conceito de Vazio Demográfico como estratégia geopolítica da Província de Santa Catarina, ver obras de Silvío Coelho dos Santos.

Em 1808 com a instalação da monarquia portuguesa no Brasil, a relação entre território e população se alterou, e a ocupação portuguesa passou a reconfigurar o espaço, onde a repressão aos indígenas se intensificou (CARNEIRO DA CUNHA, 1992; MOREIRA NETO, 2005). Ainda naquele ano, a declaração de guerra justa para com alguns grupos indígenas, entre eles o Botocudo, dos campos de Guarapuava, e Lages, e a escravização dos indígenas capturados, esteve entre os ideais; fato que seria completamente impossível entre os portugueses e seus adversários europeus das tropas napoleônicas no mesmo período (MENDES, 2018). Esta realidade escancarou o projeto do império e sua relação com o indígena. A revogação em 1831 desta declaração de guerra justa, não determinou necessariamente um período de paz para os indígenas, mas como afirma Fernanda Sposito (2011), a sua presença se tornou um tema controverso, uma vez que os indígenas não eram considerados cidadãos no império, e passaram a ocupar um lugar incômodo para a monarquia e suas províncias. Quando houve interesse de considerar estes indígenas cidadãos, o foram mais em função da tentativa por parte do império de dissolver a sua identificação de indígenas aldeados, visando acabar com o seu direito à terra (MOREIRA, 2010). Dentro deste cenário, Beatriz Perrone-moisés (1992) nos mostra que nestes dualismos, o império construiu a política indigenista, cindida entre os Tupi e os Tapuia. Como forma de dissolver a categoria indígena no pós-independência, o projeto de assimilação ganhou corpo e sendo fortemente reverberado entre os membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, onde a publicação de sua revista, denotou estas estratégias (MOTA, 1998), e surgiu também, inclusive na obra de Gonçalves Dias (CARNEIRO DA CUNHA, 1990). Pesquisando os indígenas no Rio de Janeiro entre os séculos XVIII e XIX, Maria Regina Celestino de Almeida remonta as lutas dos indígenas para serem reconhecidos como indígenas aldeados, fato que conferia alguns direitos, isto em resistência ao projeto assimilacionista e sua integração ao que ficou marcado como uma categoria de mestiço (ALMEIDA, 2008).

Sobrevivendo ao século XIX, ao projeto de colonização e as investidas dos bugreiros, os Laklãnõ adentraram o século XX promovendo resistência aos violentos projetos de invasão de seu território. Com a sedentarização após o Contato de 1914, houve o início de uma série de pesquisas de caráter acadêmico para com este povo, e estas sobre diversos prismas, e sobre diversas perspectivas, tendo em vista em se tratando de mais de um século de levantamento de dados e análises. Se no final do século XIX o indígena no Brasil foi estudado dentro do universo das ciências biológicas, no início do século XX a crença dos pesquisadores pairava sobre a sua total integração na massa do povo brasileiro, a sua história seria então a do seu completo desaparecimento. Dentro desta esfera, a coleta dos mais diversos vestígios, desde artefatos e fotografias, tudo o que poderia ser arquivado ou musealizado foi objeto desta corrida pela fossilização de grupos que se acreditaria estariam prestes a desaparecer. Realidade superada no Brasil após a tomada de consciência do seu crescimento

demográfico com a retomada democrática em 1988; este cenário influenciando e sendo influenciado na forma do *branco* produzir uma descrição do indígena⁷. O antropólogo Antônio Carlos de Souza Lima, lançou estas questões ao pesquisar os projetos de pacificação enquanto movimento atrelado a formação do estado nacional republicano.

Que sociedade, que Estado e que nação surgiriam, pois, da invasão e do confronto entre conquistador e conquistado? Consequentemente, quais as continuidades e distanciamentos dados a cada novo povo indígena *pacificado*? O que é o *índio*, termo apropriado para ser matéria de incidência de um conjunto de práticas e representações governamentalizadas? (LIMA, 1995, p. 67).

Se estas questões promoveram um desconforto, elas também exigiram respostas, mesmo que momentâneas e transitórias. Sobretudo após o Contato do Laklãnõ. No Congresso Internacional de Americanistas, de 1922, realizado no Rio de Janeiro, José Maria de Paula, que havia assumido a função de Inspetor do Serviço de Proteção aos Índios, convivendo com os Laklãnõ entre 1912 e 1922, não somente corroborou com a nomeação do Laklãnõ de Botocudo, mas lhe atribuiu uma ancestralidade, onde este seria um Tapuia, pertencente aos antigos Aymorés (PAULA, 1924). Assim, não somente o presente do Laklãnõ era explicado como um indígena arredo, mas também seu passado. Ao dimensionar o Brasil como um todo, é preciso alocar a expansão dos bandeirantes que circulando o território, buscando pedras preciosas e escravizando o indígena, e com estas mulheres, copulando, deixando prole, se mesclaram com o próprio indígena por onde passaram e aprenderam seus idiomas, seus conhecimentos do território. Herdeiros destes bandeirantes, os paulistas atuais, moldaram sua identificação pautada nesta mescla com o indígena (MONTEIRO, 2001). Por vezes reconhecidos atualmente como homens desbravadores, e retratados como verdadeiros heróis, a aproximação do bandeirante com os indígenas é inegável.

Realidade diversa no Vale do Itajaí no início da ocupação do território por parte dos europeus a partir da metade do século XIX – o distanciamento entre alemães e indígenas foi prática geopolítica de ocupação do território, fator onde não somente o afastamento do indígena, mas de todos os outros grupos, mantendo as colônias isoladas e a cultura alemã, assim preservada, principalmente na Colônia Hammônia, esta instalada na última década do século XIX (RICHTER, 1992). No entanto, como prática, o distanciamento do sujeito alemão, e a construção de uma sociedade quase que formada por classes étnicas, foi configurado na própria construção do ofício do bugreiro, onde seu recrutamento sintetiza esta escalada da divisão dos grupos sociais e suas funções, sendo que ao garantir que os

⁷ Neste cenário, é notável a atuação de Albert Vojtech Frič. Antes mesmo do Contato de 1914, o naturalista e etnólogo, tcheco, Albert Vojtech Frič, encarregado de promover a pacificação do Laklãnõ, no Vale do Itajaí através da Liga Patriótica para a Catechese dos Selvícolas de Santa Catarina apresentou uma comunicação com caráter de denúncia no XVI Congresso Internacional de Americanistas, em Viena, na Áustria em 1908, onde apresentou as diversas violências sofridas por este povo em nome da colonização. (SANTOS, 1997; 2007).

alemães se afastassem, inclusive desta função, pois os bugreiros eram geralmente lusos brasileiros, o que segundo Silvio Coelho dos Santos (1997) nomeou de *caboclos*, o projeto da colonização buscou sua afirmação através da efetivação de vários racismos.

AUTOIDENTIFICAÇÃO LAKLÂNÕ

Se o binômio Tupi/Tapua definiu os diversos povos indígenas, que para os colonizadores, se resumiram em quais destes estiveram de algum modo vinculados aos projetos de colonização e quais promoveram formas de resistência, se questiona: como estas nomeações para o indígena foi assim sendo construída e estabelecendo lugares sociais ao longo do tempo no Vale do Itajaí? Se a colonização na região se expandiu infestando as matas de bugreiros, fator este, sendo denunciado internacionalmente, a sedentarização e seu dúbio termo que permanece até nossos dias Contato/Pacificação, não pacificou o passado. O panorama do início do século XX, reposicionou a região, na construção de uma identificação nacional sob o viés das discussões sobre o branqueamento da população brasileira como um todo. A rigor, o processo de construção de uma identificação brasileira se arrasta desde a independência.

A independência trouxe, para os colonos que iriam assumir a tarefa de construir uma nação, o duro desafio de conciliar uma identidade americana, mestiça, com as práticas de exclusão das populações indígenas e negras. Vários escritores, com destaque para José Bonifácio, buscaram enfrentar a questão, traçando planos e projetos de nação que contemplavam, em maior ou menor grau, a inclusão dos segmentos desclassificados. (MONTEIRO, 2001, p.131).

Diferentemente dos bandeirantes e suas práticas de cópula com as mulheres indígenas, e o que não se reduz somente ao estado de São Paulo, mas toda a região da influência das *bandeiras*, no Vale do Itajaí, o isolamento das colônias europeias no século XX, e o projeto de atração de imigrantes para a Colônia Hammônia acoplado ao projeto de branqueamento, reforçou ainda mais este retraimento. Fato evidenciado no contrato entre o governo de Santa Catarina, e a Companhia Hanseática de Colonização em 1895, onde foi elaborado sob o decreto nº 528, de 28 de Junho de 1890, que *Regularisa o serviço da introdução e localização de immigrants na Republica dos Estados Unidos do Brazil*, que proibia a entrada de asiáticos e africanos no Brasil, realidade que perdurou até 1907 com o decreto nº 6.455, onde estas restrições foram dissolvidas⁸. No entanto, a Companhia Hanseática de Colonização remodelou o seu contratado com o governo de Santa Catarina, e entre estas alterações, constavam a manutenção da proibição da entrada do que o documento denominou de *pretos* (RICHTER, 1992).

⁸ Para maiores informações sobre os projetos de atração de imigrantes, o branqueamento da população brasileira ver LESSER, Jeffrey. **A Invenção da brasilidade: identidade nacional, etnicidade e políticas de imigração**. 1ª ed. São Paulo, Editora UNESP, 2015. trad. Patrícia de Queiroz Carvalho Zimbres.

Sedentarizados, sob os auspícios do SPI, e parte de um projeto laico, os Laklãnõ possuíam uma nomeação, e uma ancestralidade naquele momento como afirmado por José Maria de Paula no Congresso Internacional de Americanistas, de 1922. Entre os anos de 1932 e 1934, o antropólogo Jules Henry, conviveu com os indígenas no Posto Platê, construindo uma pesquisa, e consequente publicação onde abordou os aspectos da vida Laklãnõ neste momento de transição, onde uma geração se encontrava deixando sua forma de vida tradicional, para se sedentarizar, e outra nascia já neste novo cenário. Nas palavras do arqueólogo Rodrigo Lavina, Jules Henry deu a maior contribuição quanto a pesquisa do povo Laklãnõ em sua fase tradicional, onde nos anos sessenta concluiu de que o Laklãnõ deveria se denominar Kaigang, isto, em função, de ambos os grupos possuírem idiomas que denominou de *aparentados* (LAVINA, 1994).

Ainda nos anos sessenta, em se tratando deste processo de nomeação do Laklãnõ, um fato notável ocorreu, principalmente em se tratando do estado de Santa Catarina, o historiador Ruy Christovam Wachowicz, certamente influenciado pela *Crônica da Extinção*, onde a ideia recorrente era do desaparecimento total do indígena no Brasil, apresentou em 1969, no IV Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História, a comunicação *A imigração e os botocudos (Xoklém) do Taió*, e nesta, reconheceu o Laklãnõ, como um caboclo (WACHOWICZ, 1969). Após a Guerra do Contestado (1912-1916), o termo caboclo ganhou uma conotação pejorativa que definia os sujeitos pelo fenótipo, quase sempre afro-brasileiros, empobrecidos, ocupando os mais baixos níveis dos estratos sociais, vivendo nos grotões e faxinais do Oeste, e Meio-Oeste do estado de Santa Catarina, regiões onde o conflito ocorreu, mas também sendo um termo utilizado negativamente para pessoas que de alguma forma não se enquadravam nos estereótipos dos colonizadores de raízes europeia.

Na metade do século XX, a ideia de um indígena em vias de desaparecimento e sua *Crônica da Extinção*, levou pesquisadores a buscarem respostas, onde conceitos como caboclo foram assim ganhando espaço em uma realidade onde os avanços da ocupação do território por parte das cidades e da agricultura, fato que levaram os indígenas proporcionalmente e terem mais contatos com a sociedade envolvente, por muitas vezes se aproximando de práticas da vida urbana, e abandono da vida na aldeia. Escrito entre 1958 e 1959, o antropólogo e então funcionário do Serviço de Proteção ao Índio, Roberto Cardoso de Oliveira, publicou *Do Índio ao Bugre a assimilação dos Terêna*, isto “(...) numa tentativa de entender o que nos parecia na época tratar-se de um *caso limite* de ser ou não ser índio no Brasil” (OLIVEIRA, 1976, p. 07). Esta mobilidade em que o autor expõe as alterações das quais, parte dos Terêna foram submetidos neste período, e o tornar-se bugre, segundo o autor se configurou em uma categoria subalterna na sociedade regional. Ao procurar adentrar nesta sociedade, sobretudo a partir da vida nas cidades, estas as mais próximas as suas aldeias no Mato Grosso, o

Terêna era identificado como um sujeito não possuindo as características indígena, mas, no entanto, também não era um cidadão pleno de seus direitos – era o *bugre*, um sujeito que desprovido da terra indígena, não possuía cidadania, e ações de discriminação e preconceito se faziam presente nas cidades. Em muitas situações, bugre, caboclo, foram categorias das quais a sociedade regional passou a identificar o indígena neste período. Em 1973, o antropólogo Sílvio Coelho dos Santos, ao acompanhar a experiência Laklãnõ, apontou os perigos e dificuldades que o indígena enfrentaria ao se aventurar em uma transição identitária.

Verdadeiramente, os integrantes desses contingentes marginais (caboclos), na sua penúria diária, lembram ao índio que a sua situação será semelhante se pretender abandonar sua vinculação étnica e sua tradição cultural. (SANTOS, 1973, p. 291).

O antropólogo catarinense fez este apontamento desta linha tênue entre ser indígena e a fronteira que existe entre a sociedade envolvente e a marginalização de grupos menos favorecidos da sociedade. Através de muitas pesquisas de campo e documental, e consequentemente com muitas publicações, Sílvio Coelho dos Santos (1973), se utilizou do termo Xokleng, e que significa “aranha que vive nas taipas de pedra”, o que obteve dimensão não somente no mundo acadêmico, mas também na sociedade regional, com notícias de jornais ao longo do século XX e início do século XXI estabelecendo esta denominação como que a consensual entre a própria comunidade indígena. Com o início do século XXI e a possibilidade de outros debates, inclusive sua própria identificação, o termo Xokleng passou a ser reelaborado pelos próprios indígenas; sendo colocado como um termo em transição pelo professor Laklãnõ, Nanblá Gakran em 2014, “O termo Xokleng será usado até se chegar a um consenso quanto ao novo nome, o qual passará, então, a constar nos livros, dicionários e outras publicações” (GAKRAN; MARKUS, 2014, p. 09). E dentre os nomes levantados, surge o Laklãnõ, “No processo de valorização dos mitos e das histórias, têm surgido alguns nomes, entre os quais LAKLÂÑÕ, que está sendo cogitado como possível autodenominação do grupo” (GAKRAN; MARKUS, 2014, p. 09). O termo Laklãnõ, por sua vez, significa “gente do sol”, “gente ligeira” ou “povo que vive onde nasce o sol”, segundo Nanblá Gakran (2005). Estas disputas pela autoidentificação Laklãnõ atualmente, nos diz Juliana Salles Machado estão associadas aos elementos culturais, e também a sua relação com o externo, e que além das memórias também possui compromisso com as lutas políticas e o horizonte de futuro (MACHADO, 2103; 2017).

O antropólogo Alexandro Machado Namem (2020), citando Greg Urban, quando este último aponta o faccionalismo de três subgrupos do que então seria denominado de botocudo, sendo o Rakranò contatado em setembro de 1914 no rio Platê, afirma que “‘Laklanõ’ é o termo com o qual os botocudo também têm se autodenominado há pelo menos duas décadas – o que remete à facção rakranò proposta por Urban (1978) [...]” (NAMEM, 2020, p. 48). Ainda para este autor, o grupo

Ngrokòthi-tõ-prèy pertence aos indígenas contatados nos arredores de Porto União de 1912, e os Angyidn possivelmente o grupo que teria migrado para a Serra do Tabuleiro do qual não se teria mais notícias (NAMEM, 2020). A partir desta perspectiva, muitos estudiosos, denominam o grupo como um todo de Xokleng, e cada faccionalismo, a partir de sua característica; sendo a facção Rakranò, ou Laklãnõ habitando a região de Ibirama, e a partir destas denominações utilizando o termo Xokleng Laklãnõ, a facção habitante da Terra Indígena em Rio dos Pardos, em Porto União denominada de Xokleng Ngrokòthi-tõ-prèy, nesta perspectiva antropológica, Xokleng é o grupo, e Laklãnõ a facção, havendo outros Xokleng além do Laklãnõ. Recentemente em sua dissertação de mestrado em História, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina, Walderes Coctá Priprá, professora e membro do povo Laklãnõ, reflete sobre estas identificações e representações que ao longo do tempo marcaram o seu povo.

Na literatura da época, muitos são os nomes dados a esse povo como: Botocudos, Aweikoma, Xocrén, Kainkang, Xocrén e Bugres. Mas nenhum desses nomes são reconhecidos pelo povo, que atualmente se autodenomina como Laklãnõ, que significa povo que caminha em direção ao Sol ou povo do Sol. (PRIPRÁ, 2021, p. 16-17).

A definição proposta por Walderes Coctá Priprá, e o termo Laklãnõ passa a ser utilizado dentro desta construção histórica da qual os indígenas atualmente assim se compreendem e identificam. Termo este sendo utilizado não somente como uma conotação antropológica, mas sim um termo de autoidentificação em contraposição a outros, dos quais a sociedade regional por vezes assim os nomeou, e como visto, também atrelados para com ações negativas que mais interessaram ao projeto colonial do que ao indígena. O povo que caminha para o sol se identifica, e por mais que esforços tenham obscurecidos esta busca, estas que vão desde a sua invisibilização, descrita no termo Vazio Demográfico, passando pelas ações de bugreiros, o Laklãnõ sempre lutou pelos seus direitos, e ao se autoidentificar, grafa seu nome e sua posição nesta caminhada. Por tanto, o termo Laklãnõ surge como um termo do qual esta autoidentificação se refere ao que a sociedade envolvente denominou do que lhe foi conveniente, de selvagens, ou ainda botocudos – descritos nas guerras justas, nos relatórios de gestão do Estado, são vistos aqui como se descrevem, como Laklãnõ, e que também traz seu adjetivo, não mais assaltante ou assassino, mas um indígena que caminha em direção ao sol, a luz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na historiografia indígena não basta preencher o vazio, mas revisitar as imagens e representações que o indígena recebeu ao longo do tempo em função dos interesses dos centros de poder, conferindo a este indígena um lugar na sociedade. Tal como afirmou John Manuel Monteiro,

“Portanto, o maior desafio que o historiador dos índios enfrenta não é a simples tarefa de preencher um vazio na historiografia mas, antes, a necessidade de desconstruir as imagens e os pressupostos que se tornaram um lugar-comum nas representações do passado brasileiro” (MONTEIRO, 1999, p. 239). Esta tarefa, como coloca o historiador, se faz a partir das esferas dos centros de poder; de colônia a república, a relação destas com o indígena foi moldada a partir de interesses, onde a representação do indígena surgiu mais como uma vontade do que como a realidade.

A autoafirmação indígena com seu conceito de Laklãnõ aponta não somente o poder de se autoafirmar, mas assim como o conceito de Contato marcando posição em relação ao passado em contraponto ao conceito de Pacificação, sinaliza para esforços dos indígenas em apresentar uma leitura da história. Esta, apresentando sujeitos e ações das quais ficaram obscurecidas no universo regional em nome de uma europeização que agora à luz do sol Laklãnõ, o povo busca irradiar novas narrativas e novos espaços.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Índios e Mestiços no Rio de Janeiro**: significados plurais e cambiantes. *Memoria Americana. Cuadernos de Etnohistoria*, v. 16, p. 19-40, 2008.

BLUMENAU, Hermann. Dr. Blumenau e sua proposta de colonização. **Blumenau em Cadernos**, Blumenau/SC, Tomo XLI, n. 09/10, p. 09-35, set./out. 2000.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Povos Indígenas em Santa Catarina**. *On line*. Disponível em: < <https://leiaufsc.files.wordpress.com/2013/08/povos-indc3adgenas-em-santa-catarina.pdf> >. Acesso em 20 nov. 2023.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Política indigenista no século XIX. In: **História dos índios no Brasil** (org.). São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP 1992, p.133-154.

_____. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. **Estudos Avançados**, 4 (10), 1990, p. 91-110.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **Testemunhos de Hercule Florence: imagem da vida, cultura e morte dos índios no Brasil**. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci; ROSSI, Mirian Silva (organizadoras). **Índios no Brasil: Vida, Cultura e Morte**. Organização de Maria Luiza Tucci Carneiro e Mirian Silva Rossi. Mensagem de Antonio Florence. – São Paulo: IHF; LEER/USP; Intermeios, 2018. p. 257-274.

DEEKE, José. **O Município de Blumenau e a História de Seu Desenvolvimento**. Blumenau: Nova Letra, 1995.

GAKRAN, Nanblá. **Aspectos Morfossintáticos da Língua Laklânõ (Xokleng)** “Jê”. 2005. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

GAKRAN, Nanblá; MARKUS, Cledes. **Ag vê tê káglêl mû – Nosso Idioma Reviveu**. Livro de leitura do Povo Xokleng/Laklânõ. Organizadores Nanblá Gakran e Cledes Markus. 2º ed. – São Leopoldo: Oikos, 2014.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história: ensaios**. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LAVINA, Rodrigo. **Os Xokleng de Santa Catarina: Uma Etno-História e Sugestões para arqueólogos**. São Leopoldo-RS: UNISINOS, 1994. Dissertação de mestrado.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do estado no Brasil**. Antônio Carlos de Souza Lima. – Petrópolis: Vozes, 1995.

MACHADO, Juliana Salles. **Arqueologias Indígenas, os Laklânõ Xokleng e os objetos do pensar**. Revista de Arqueologia Nº 1, v. 30, p. 88-119, 2017.

_____. **História(s) indígena(s) e a prática arqueológica colaborativa**. Revista de Arqueologia / Sociedade de Arqueologia Brasileira, 2013. São Paulo: SAB, 2013, V. 26, Nº 1. p. 72 – 85.

MENDES, José Sacchetta Ramos. **O Genocídio Kaingang e a Metáfora da Guerra: sertão do Bauru, 1856-1912** In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci; ROSSI, Mirian Silva (organizadoras). **Índios no Brasil: Vida, Cultura e Morte**. Mensagem de Antonio Florence. – São Paulo: IHF; LEER/USP; Intermeios, 2018. p. 217-240.

MONTEIRO, John Manuel. **Armas e Armadilhas: história e resistência dos índios**. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A outra margem do ocidente**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 237-249.

_____. **Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo**. 2001. 233f. Tese (livre-docência) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP.

MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. **Os índios e a ordem imperial**. Brasília, CGDOC/FUNAI, 2005, p. 247.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. **De índio a guarda nacional: cidadania e direitos indígenas no Império (Vila de Itaguaí, 1822-1836)**. Topoi, v. 11, n. 21, jul.-dez. 2010, p. 127-142.

MOTA, Lúcio Tadeu. **O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as propostas de integração das comunidades indígenas no estado nacional**. Diálogos: Revista do Departamento de História da UEM. (ISSN 1415-9945). Maringá, v. 2, n. 2, p.149-175, 1998.

NAMEM, Alexandro Machado. **Os Botocudo no Vale do Itajaí, Santa Catarina**. Alexandro Machado Namem. – 1 ed. Blumenau: Edifurb, 2020.

NOVAES, Adauto. **A outra margem do ocidente**. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A outra margem do ocidente*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 07-14.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terêna**, prefácio de Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro, F. Alves, 1976.

PAULA, José Maria de. **Memória sobre os botocudos do Paraná e Santa Catarina organizada pelo Serviço de Proteção aos silvícolas sob a inspeção do Dr. José Maria de Paula**. *Anais do XX Congresso Internacional de Americanistas*. V 1. Rio de Janeiro, 1924.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, Manuel Carneiro (org.) **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; Fapesp, 1992. p. 115-132.

PRIPRÁ, Walderes Coctá. **Lugares de Acampamento e Memória do Povo Laklânô/Xokleng, Santa Catarina**. 2021. 130f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da Colonização: A representação de Caminha a Vieira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

RICHTER, Klaus. **A Sociedade colonizadora Hanseática de 1897 e a colonização do interior de Joinville e Blumenau**. 2º ed. Florianópolis: UFSC; Blumenau: FURB, 1992.

ROUANET, Sergio Paulo. **O mito do bom selvagem**. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A outra margem do ocidente*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 415-438.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Ensaio Oportuno**. Florianópolis: Academia Catarinense de Letras e Nova Letra, 2007.

_____. **Índios e Brancos no Sul do Brasil – A dramática experiência dos Xokleng**. Florianópolis: Edeme. 1973.

_____. **Os índios Xokleng: memória visual**. Florianópolis, Santa Catarina/UFSC. 1997.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SPOSITO, Fernanda. **Liberdade para os índios no Império do Brasil**. A revogação das guerras justas em 1831. ALMANACK, v. 1, p. 52-65, 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Os involuntários da pátria: elogio ao subdesenvolvimento**. Edições Chão da Feira Caderno de Leituras / Série Intempestiva Projeto gráfico - Mateus Acioli Maio de 2017.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **A imigração e os botocudos (Xokleng) do Taió**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 4., 1967, Porto Alegre. Anais do IV Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História. Colonização e migração. São Paulo: [FFCL]-USP, 1969, p. 495. Respostas às intervenções dos simposistas. Acesso: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/5-snh04?start=160>. Data 26 de jun. de 2023.

WITTMANN, Luiza Tombini. **O vapor e o botoque: imigrantes alemães e índios Xokleng no Vale do Itajaí-SC, (1850-1926)**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2007.

ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO: CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA AVALIAÇÃO

CULTURAL STUDIES IN EDUCATION: SCHOOL CULTURE AND ASSESSMENT CULTURE

Francieli Czelusniak Costa Chepluki¹
Lucas Antoszczyszyn²

Resumo: Neste artigo, retoma-se a literatura sobre estudos culturais contemporâneos, que tem como essência a educação, para verificar quais seriam os principais atributos da Cultura da Avaliação e da Pedagogia do Exame, propondo uma análise bibliográfica. Como referencial teórico, propõe-se Perrenoud (1999) e Luckesi (2011) para refletir sobre a Cultura da Avaliação e Bourdieu (1998) sobre a escola conservadora, capital cultural e seleção social. Esse exercício se aplica como tentativa de resposta ao problema: “Como a prevalência e as características da cultura da avaliação e da pedagogia do exame influenciam a educação?”. Concluímos que há urgência em quebrar os paradigmas da pedagogia do exame no ambiente escolar alicerçando os ideais da cultura avaliativa como tomada de decisões e com fins de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Estudos culturais em Educação; Pedagogia do Exame; Cultura da Avaliação; Cultura escolar.

Abstract: This article takes a look at the literature on contemporary cultural studies, the essence of which is education, to see what the main attributes of the Culture of Assessment and the Pedagogy of the Exam might be, proposing a bibliographical analysis. As a theoretical reference, Perrenoud (1999) and Luckesi (2011) are proposed to reflect on the Culture of Assessment and Bourdieu (1998) on the conservative school, cultural capital and social selection. This exercise is applied as an attempt to answer the problem: "How do the prevalence and characteristics of assessment culture and exam pedagogy influence education?". We conclude that there is an urgent need to break down the paradigms of exam pedagogy in the school environment, underpinning the ideals of assessment culture as decision-making and for teaching and learning purposes.

Keywords: Cultural Studies in Education; Pedagogy of Examination; Culture of Assessment; School Culture.

¹Mestra em Educação Pela Universidade Estadual do Centro Oeste. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Irati. Participante do Grupo Pesquisa: Educação Histórica: Consciência Histórica e Cultura (CNPq). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5641039244422886>. Orcid: orcid.org/0000-0002-5350-4291. E-mail: franciellichepluki@gmail.com.

²Mestre em História, Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Currículo Lattes: [Lattes: http://lattes.cnpq.br/0965714633742241](http://lattes.cnpq.br/0965714633742241). Orcid: 0000-0001-6669-2968. bolsista CAPES. E-mail: antoszczyszyn98@outlook.com.

INTRODUÇÃO

Onde existe comunicação, existe educação. Educação pode ser definida como um processo pelo qual as pessoas adquirem cultura, habilidades, valores e atitudes que são considerados essenciais para a vida em sociedade. Esse processo pode ocorrer formalmente, em instituições de ensino, informalmente, no convívio social e familiar, e não formalmente, em grupos ou instituições coletivas, podendo envolver diversos métodos, técnicas e estratégias.

Um conceito coeso de educação se faz presente em Sampaio, Santos e Mesquita (2002, p. 2), sob o qual

A educação é aquilo que alguém conquistou ao fim de um processo em que interagem a prática e a teoria, a teoria e a prática, a ciência e a técnica (*tekne*), o saber e o fazer. É um processo de vida, de construção, de experimentação. A rigor, é a passagem do ser para o dever-ser. A educação tem, portanto, uma conotação lógica alimentada por uma ação teleológica, num processo pleno de intersubjetividade.

Guiada a partir de objetivos, por meio de conotações lógicas entre duas ou mais pessoas, a educação pode também ser vista como um processo de transformação pessoal e social, que busca promover o desenvolvimento humano e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Partindo do Glossário Paulo Freire (LMTS, 2019), onde não há uma definição exata de educação e sim verbetes que evidenciam o pensamento freireano, compreendemos que, para o educador brasileiro, a educação deveria ser compreendida como um exercício político contínuo, capaz de estimular o pensamento crítico e promover a reflexão sobre a realidade, a fim de contribuir para a transformação do mundo. Sendo um ato político, não estaria isenta de valores, ideologias e interesses, a partir da ressonância que os conflitos sociais trazem para os processos educativos. Desta forma, corroboramos que a educação vai além dos muros das escolas, este modelo tido como formal, e é um processo contínuo de aprendizagem e ensino ao longo da vida.

Estando o fazer da educação na vida cotidiana de pessoas comuns, entendemos que as instituições que educam e as pessoas “educam” as instituições. Isso se dá quando consideramos que a cultura é a verdadeira forma de significar e de dar sentido não só às instituições, mas principalmente ao conjunto de saberes, símbolos e práticas dos seres humanos. Logo, estudar sobre cultura é uma forma de estudar sobre processos educacionais.

Um desafio posto pelos estudos culturais parece ser, de forma geral, compreender de que forma educação e cultura estão mais unidas do que parecem estar, não sob a forma de meros objetos de estudo, mas no mundo concreto. Afinal, a tendência é de separá-las, a fim de organizar as sociedades de forma mais incisiva. O papel das instituições ilustra essas formas de fração: Secretaria de Educação; Secretaria de Cultura; Ministério da Educação; Ministério da Cultura.

Entendemos que cultura é educação e educação é cultura. Se tratando de estudos culturais, não importa o objeto de estudo, ou o assunto, esses dois campos estão inerentemente unidos em alguma instância. Se tratando de estudos educacionais, não importa o objeto de estudo, ou o assunto, a cultura estará presente porque existem esforços culturalmente definidos em se educar. Portanto, neste trabalho, nosso esforço será, por meio dos estudos culturais, compreender as problemáticas dos estudos em avaliações educacionais numa tentativa de responder a pergunta: “Como a prevalência e as características da cultura da avaliação e da pedagogia do exame influenciam a educação?”

Tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo com coleta de dados bibliográficos, pois buscou-se responder a problemática por meio de referências teóricas da área. Concluímos que há uma séria urgência de quebrar os paradigmas da pedagogia do exame no ambiente escolar alicerçando os ideais da cultura avaliativa como tomada de decisões e com fins de ensino e aprendizagem.

À vista disso, o artigo se sustenta em três tópicos: (1) retomando a bibliografia sobre o percurso dos estudos culturais e/em educação, (2) apresentando o conceito e percurso da pedagogia do exame e (3) dissertando sobre a cultura da avaliação.

ESTUDOS CULTURAIS E/EM EDUCAÇÃO

Exemplo de como a cultura está expressa hoje, não como objeto acadêmico digno de atenção, e sim como processo transformador que ocorre no mundo, está o capítulo “A Centralidade da Cultura”, de Stuart Hall.

A expressão "centralidade da cultura" indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo. A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento-chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais. É trazida para dentro de nossos lares através dos esportes e das revistas esportivas, que frequentemente vendem uma imagem de íntima associação ao "lugar" e ao local através da cultura do futebol contemporâneo. Elas mostram uma curiosa nostalgia em relação a uma "comunidade imaginada", na verdade, uma nostalgia das culturas vividas de importantes "locais" que foram profundamente transformadas, senão totalmente destruídas, pela mudança econômica e pelo declínio industrial. (Hall, 1997, p. 22).

Pelo entendimento de Hall exposto acima, os domínios cultura, poder, meio ambiente, consumo, educação, imaginação parecem inseparáveis na contemporaneidade, uma vez que a cultura tem mediado essa e muitas outras questões no mundo contemporâneo, de uma forma ou de outra, em um lugar e posteriormente no outro, de forma diferente, nunca idêntica, por mais

uniformizadora que a globalização se proponha a ser. Cultura seria, então, esse processo onipresente de significar e compreender mensagens entre os seres humanos.

Nos referimos então à "virada cultural" nos bancos universitários, que representa uma mudança significativa na forma como os/as pesquisadores/as abordam a cultura, caracterizada por uma ampliação de perspectivas e uma maior sensibilidade às questões de poder e representação. Essa mudança envolve uma abordagem mais dinâmica e pluralista da cultura, reconhecendo sua complexidade e diversidade, além de promover a interdisciplinaridade e um diálogo mais inclusivo sobre questões culturais na sociedade contemporânea. Mais precisamente sobre a virada cultural vista por pesquisadores e pesquisadoras nos bancos universitários, Hall retoma o percurso e os percalços que esse tema teve que percorrer para chegar ao patamar de legitimação:

Nas últimas décadas, tem havido uma revolução do pensamento humano em relação à noção de "cultura". Nas ciências humanas e sociais, concedemos agora à cultura uma importância e um peso explicativo bem maior do que estávamos acostumados anteriormente embora a mudança nos hábitos de pensar sempre seja um processo lento e desigual, e não sem poderosos ataques à retaguarda (tais como, por exemplo, os costumeiros ataques lançados contra os estudos culturais e da mídia elaborados pelas disciplinas tradicionais que se sentem um tanto contrariadas ou deslocadas pela existência desses novos estudos). (Hall, 1997, p. 27).

Segundo Wortmann (*et al*, 2015), os estudos culturais em educação chegaram ao Brasil em meados da década de 1990. Desde então, se faz presente uma gama muito diversificada de perspectivas epistemológicas que contribuem para conceituar o que seriam esses estudos culturais em educação, quais seus atributos e atribuições, quais suas contribuições e qual (quais) seria (m) seu (s) principal (principais) objetivo (s).

Por dentro das produções que contemplam essa categoria de análise, segundo as educadoras, estão três tendências que ditam diferentes preocupações com o campo do saber educacional e cultural:

a) ressignificação, mediante novas lentes teóricas, de questões, discursos e artefatos tradicionalmente relacionados ao campo pedagógico; b) análise da multiplicidade de pedagogias em operação nos diversificados espaços culturais contemporâneos; c) análise de processos implicados em questões de identidade-diferença (Wortmann *et al*, 2015, p. 32).

De uma forma ou de outra, desde os anos 1990 as produções científicas passam a dialogar e reconhecer comumente um aspecto: a cultura merece mais atenção. Seja por meio de novas lentes teóricas que reconheçam seu *status* relevante para as abordagens educacionais, ou por meio do surgimento de novas formas de se visualizar o “pedagogizar” do mundo em vários espaços culturais, ou ainda por meio das relações, muitas vezes contraditórias e ambíguas, entre identidade, alteridade e diferença, não se renega a atenção à cultura, no senso comum, a “irmã pobre da

educação”, cujo próprio conceito nem sempre contemplou a diversidade, cultura que nem sempre foi encarada como o conjunto de práticas e saberes, do saber fazer, do criar e do lembrar.

Vale lembrar, inclusive, que a palavra cultura por muito tempo foi utilizada para denotar distinção entre melhores e piores, bons e ruins, eruditos e aculturados, cultos e ignorantes. Mecanismos de distinção sempre existiram, e a própria escola outrora foi um instrumento forjado para o desfrute de privilégios e diferenciação entre uns e outros. Nem precisamos recorrer ao desfrute do conhecimento em si, mas a mera acumulação de informações já pode ser considerada, naqueles termos de outrora, atributos de distinção cultural.

Para contribuir na delineação do percurso que toma o conceito de cultura e como acontece a interpelação com a educação, sempre em desenvolvimento, estão as contribuições de Veiga Neto em “Cultura, culturas, educação” (2003). A polissemia inerente às discussões educação-cultura, ora as contrapondo, ora considerando-as fenômenos binomizados, corroboram para a centralidade da cultura enquanto assunto epistemologicamente relevante, até porque, como sugerido por Wortmann (*et al*, 2015) em ressonância ao trabalho de Veiga Neto (2003), o olhar de educadores para a cultura causou mudanças imprescindíveis nas discussões sobre educação, os próprios paradigmas não são e seguramente não serão mais os mesmos. E as relações educação-cultura estão longe de encontrar uma solução prática ou uma resposta pronta.

O conceito de cultura advindo do iluminismo foi em alguma instância referido como forma de reafirmar a posição do homem no controle do universo, ao passo que só essa espécie possuiria uma forma de identidade, de pertença, distinguindo-o da natureza. A educação servia para acompanhar a cultura, servia como mecanismo de distinção e tinha como objetivos, dentre outros, a busca por influência, a prudência, a civilidade e a moralização. Quando da ascensão da escolarização, busca-se “uma sociedade a mais previsível e segura possível” e uma cultura universalista (Veiga Neto, 2003, p.10). Foi somente a partir da década de 1920 que tomou-se a noção de culturas, no plural, o que abre caminho para uma ressignificação da linguagem segundo o argumento de subjetividade em contraponto à objetividade (Veiga Neto, 2003).

Vale lembrar que, independente da academia, a contemporaneidade evidenciou que ocorreu simultaneamente nas sociedades o surgimento de vertentes, ideologias e conceitos em movimentos. Afinal, cultura não foi o único conceito a ser explorado. Para existir cultura é necessário um conjunto de praticantes dessas manifestações, se assim entendidas. Destarte, o próprio conceito de povo foi alterando ao longo do tempo e variando de acordo com a perspectiva. Presentes nessa dialética estão pelo menos quatro movimentos, os ilustrados (o povo na política), os românticos (o povo na cultura), os anarquistas (a junção entre política e cultura que ocasiona a vivência moderna) e o marxismo ortodoxo (a transliteração de povo para proletariado) (Martín-Barbero, 1997).

A educação, por sua vez, acompanhou e acompanha tendências, relacionadas às políticas, economias e, evidentemente, culturas. No entanto, nos dias atuais, a valorização e a centralidade da cultura também têm sido foco para quem estuda educação, como enfatizado cirurgicamente por Costa:

Parece que, hoje, estamos estudando [...] os processos de versão de nossa experiência humana para a ordem da cultura. Tudo que sabíamos sobre nós, os outros e o mundo foi produzido no marco de uma ordem científica asséptica, previsível, cartográfica, que engessava nosso olhar e nosso entendimento, disponibilizando-nos poucos espaços para articular algo mais do que o estritamente esperado, previsto, delimitado. Apenas agora estamos começando a entender tudo isso como produções culturais. E a nos vermos como integrantes desse processo. Nosso olhar cartesiano, superior e supostamente capaz de discernir as coisas claras e distintas daquelas obscuras e irracionais também passa a ser objeto de investigação histórica. Agora sabemos que não há experiência humana fora da cultura. Como diz Larrosa: "As coisas existem, a cultura lhes dá sentido!" (Costa, 2005, p. 213).

Outrora universalizante, hoje temos a cultura fragmentada. Outrora sobreposta, erudita, hoje temos a pluralidade cultural e a noção de saber/poder. Caberia algum juízo de valor ao percurso de desenvolvimento dos conceitos de cultura? Não caberia. No entanto, é perfeitamente possível que possamos retomar essas discussões para compreender o surgimento de novas. Foi o caso, nesse exato momento, para delimitar como são levados em consideração os conceitos de cultura e educação.

Sabendo da polissemia de perspectivas e conceitos por meio da base teórica levantada acima, é possível refletir sobre como as estruturas culturais influenciam as abordagens avaliativas, especialmente no que diz respeito à Pedagogia do Exame. Essa abordagem, como veremos, é centrada na avaliação padronizada e na mensuração quantitativa do desempenho dos alunos, desconsidera, demonstra e é moldada por concepções culturais amplas sobre conhecimento, aprendizado e poder.

Destarte, percorrido sobre os estudos culturais e os conceitos de cultura ao longo do tempo, corroborados pela visão de Veiga Neto (2003), no próximo tópico é apresentada uma discussão sobre as abordagens avaliativas, iniciando com a apresentação da abordagem de Pedagogia do Exame e suas implicações no cenário educacional contemporâneo.

A AVALIAÇÃO E A PEDAGOGIA DO EXAME: PROBLEMAS CONTEMPORÂNEOS, MODELO ANTIGO

Na contemporaneidade, ser avaliado ou avaliar tornou-se um lugar comum, pois somos avaliados quase que cotidianamente desde a infância. Para o ingresso em cursos e formar-se neles, para ter uma carteira de motorista, em concursos públicos realizamos avaliações para ingresso, as

avaliações probatórias do serviço público, vestibular, e até as avaliações para tomadas de decisões que realizamos em nosso dia a dia. Luckesi (2018, p.22) baliza que avaliar é um ato constitutivo do ser humano pois, “é um dos seus modos de conhecer a realidade, no caso, sob a ótica da qualidade de tudo o que existe, seja ela natural ou cultural, fator que torna universal o ato de avaliar”.

Já Perrenoud define a avaliação como:

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo [...]. (Perrenoud, 1999, p.9)

Pode-se dizer que o ato de avaliar nasceu como um sinônimo de exame ou medida ainda na China Antiga quando o imperador examinava/avaliava seus soldados (Depresbitéris, 1989). Essa perspectiva avança ao longo do tempo e perdura nos processos educativos, nos quais avaliar significa medir os conhecimentos dos estudantes. Segundo Luckesi (2011, p.35) as avaliações se tornaram um lugar tão comum nas práticas educativas que ela passou “a ser direcionada por uma pedagogia do exame”. Exemplos disso, segundo o autor, são as avaliações em larga escala contidas principalmente no 3º ano do Ensino Médio, pelas quais “todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de resolver provas” (Luckesi, p.35).

A crítica do pedagogo consiste na percepção de que o trabalho docente está mais pautado na Pedagogia do Exame do que na Pedagogia da Aprendizagem, pois a compreensão é de que a “prática pedagógica está polarizada pelas provas e exames” (Luckesi, p.36). Remontando ao percurso histórico dessas práticas, é possível afirmar que em termos de avaliação, ocorre herança da pedagogia jesuítica (século XVI), na qual havia atenção e solenidade para com os rituais dos momentos de provas e exames. O mesmo ocorre com os rastros da pedagogia comeniana: o medo era utilizado como um fator de excelência para manter os estudantes atentos aos exames escolares. Comenius insistia no exame como um estímulo ao trabalho da aprendizagem. Para Luckesi ainda vivemos sob a hegemonia da pedagogia tradicional, pois a sociedade burguesa aperfeiçoa “seus mecanismos de controle” e nisso ele destaca a seletividade escolar que vai se operar nos processos educativos e finaliza que o “medo e o fetiche são mecanismos imprescindíveis numa sociedade que não opera na transparência, mas sim nos subterfúgios” (Luckesi, p.40;41). Com isso percebemos a pedagogia do exame como um processo antigo e por assim obsoleto, embora esteja cristalizado e enraizado nas práticas escolares como se fosse algo “normal” e passível de consequências.

Sobre as consequências da pedagogia do exame, podemos citar algumas que Luckesi (2011) vai listar como: centralizar pedagogicamente a atenção nos exames e não na melhoria da

aprendizagem dos estudantes; desenvolver psicologicamente personalidades conformistas e submissas e contribuir sociologicamente com a seletividade social.

Essas três dimensões (pedagógica, psicológica e sociológica) nos permitem assimilar à análise do sociólogo Pierre Bourdieu (1998) sobre formas de avaliação na sociedade francesa. O sociólogo cita que, na sua versão francesa, o exame dominava a vida universitária, quanto aos estudantes, agentes, professores como também a instituição universitária. Cita como angustiante as provas tradicionais e os prazos desse sistema de organização, e diz que o exame não é somente,

a expressão mais legível dos valores e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculturação da cultura dominante e do valor dessa cultura. [...] (Bourdieu, 1998, p.170).

O autor ainda compara os exames a um organismo controle quando a *seleção social* (em concursos, seleções universitárias, etc.) é regida por base em provas e exames que são idênticas e por esse motivo os sujeitos de diferentes classes teriam a mesma igualdade de seleção vai fundamentar-se “como uma manifestação particular de uma tendência geral das sociedades modernas a multiplicação de exames, a extensão de sua importância social e o acréscimo de seu peso funcional do seio do sistema de ensino” (Bourdieu, 1998, p.173).

Semelhante a Pedagogia do exame, Perrenoud discorre sobre a *avaliação entre duas lógicas*, evidenciando que em certos casos, a avaliação presta serviço à seleção, na medida em que serve para uma “criação de hierarquia de excelência” (Perrenoud, 1999, p.11), a partir de uma noção de comparação e classificação dos estudantes. Para o sociólogo, as provas, trabalhos, exames “criam pequenas hierarquias de excelência” (p.11) até que, no acúmulo ao longo do ano, criam a hierarquia final que se concretiza nos resultados anuais. A avaliação formativa, dessa forma, não acompanha os exames, dando lugar a um mero treino para exames, como por exemplo, as avaliações externas. Segundo o autor, “a avaliação não é um fim em si [...] serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos” (p. 13).

Bourdieu e Passeron (1992) argumentam que o sistema escolar possui normas e exigências externas para o seu funcionamento que acabam legitimando as hierarquias escolares contribuindo para as hierarquias sociais, com graus e títulos acadêmicos. Os autores ainda afirmam que é possível notar que os sujeitos que não se *auto eliminam* dos cursos, antes de serem examinados acabam sendo eliminados por seleções que se mascaram segundo as classes sociais deles, o que acabam distinguindo entre probabilidades de passagem e probabilidades de êxito.

Nas probabilidades de passagem, ou seja, a “proporção de alunos que em cada classe social ascende a um nível dado de ensino, com êxito anterior equivalente” (Bourdieu, Passeron, 1992,

p.187) e nas probabilidades de êxito, nas quais, com êxito igual os alunos de classe social mais baixa, acabam por se auto eliminar antes mesmo de serem eliminados.

Bourdieu e Passeron (1992) argumentam que para explicar o processo de *seleção* que se opera no sistema de ensino é preciso evidenciar a privação para com as classes populares, seja a auto eliminação de início (antes mesmo de passar por um exame) ou “condenando-se a uma eliminação final quando se engajam nas trilhas ligadas às chances mais fracas de esperar ao veredicto negativo do exame” (p.192).

Dadas essas considerações, é correto afirmar a existência de uma **função conservadora** do ensino, que por meio do exame, opera uma “oposição entre os aceitos e os recusados” (p.195), o que acaba por **dissimular** as relações entre a escola e a estrutura de relação de classe.

Quanto a relação do sujeito com a cultura da escola durante sua permanência neste espaço, Bourdieu e Passeron (1992) dizem que ela pode ser “desembaraçada, brilhante, natural, laboriosa, tensa, dramática” (p.198), o que vai ditar essa relação para eles, seria a classe social desse sujeito ou a “probabilidade de sobrevivência no ensino” e:

[...] se sabe, por outro lado, que em seus *verdictus* o sistema de ensino e a “sociedade” levam em conta a relação com a cultura tanto quanto a cultura, vê-se tudo que se deixa de compreender quando não se recorre ao princípio da produção das diferenças escolares e sociais mais duráveis, isto é, o *habitus* – esse princípio gerador e unificador das condutas e das opiniões que é também o seu princípio explicativo, já que tende a reproduzir em cada momento de uma biografia escolar ou intelectual o sistema das condições objetivas de que ele é o produto. (Bourdieu; Passeron, 1992, p.198-199).

Analisando a função da avaliação, os autores afirmam que sua ideia como docimologia tende a perpetuar as desigualdades das relações de classe e das hierarquias sociais quando legitimam os sujeitos eliminados por meio dos exames a:

[...]se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um “dom” que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros. [...] (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 199).

Podemos perceber essas reflexões dos autores sobre as hierarquias e condições sociais na nossa realidade brasileira, quando estudantes de classes sociais populares são coagidos diante de suas condições socioeconômicas a escolherem cursos técnicos profissionalizantes, ou quando adentram em uma universidade, cursam licenciaturas ou outros cursos do período noturno, pois sua condição os obriga a trabalhar durante o dia. Enquanto sujeitos de classe abastada não precisariam trabalhar para o sustento e possuem condições de acesso, escolhem cursos como medicina e direito e acabam perpetuando essas **hierarquias** de poder e classe.

O que é necessário refletir é que os exames, seus avaliadores e avaliados (de acordo com o sistema atual de avaliação educacional) não são neutros, podemos perceber a partir da perspectiva de Capital Cultural, pois esse sistema está embutido dos seus valores, ideias, perspectivas e este conceito foi pensado inicialmente para dar conta,

[...] da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. (BOURDIEU, 2015, p.81)

Em linhas gerais, o que Bourdieu sugere é a existência da eliminação direta de crianças desfavorecidas do sistema escolar, onde cada família acaba transmitindo seu capital cultural a seus filhos e essa “herança cultural” define os que obtêm sucesso escolar ou acabam sendo eliminados do sistema (Bourdieu, 2015, p. 46). Afinal, o capital cultural é herdado inicialmente no ambiente doméstico e posteriormente em outros ambientes como em leituras, socialização, etc, portanto a desigualdade dos resultados em avaliações pode se dar frente às condições que o sujeito herdou de seu capital cultural.

A escola com suas práticas voltadas às notas, exames e sanções acaba por excluir os estudantes que não receberam uma “herança cultural da tradição familiar” tornando a avaliação como um mecanismo de seleção.

Na cultura do exame as provas são direcionadas a um teor de permanência da ordem educacional em vez de promover o ensino aprendizagem como se dá na cultura da avaliação. Sacristán e Gómez (1998) também tratam da avaliação utilizada como poder quando discutem que certas práticas utilizadas pelos professores como

[...] pelo poder de corrigir respostas interpretáveis, pelo fato de que seus resultados possam ou não ser discutidos, tornam-se, com demasiada facilidade, instrumentos para estimular o domínio sobre as pessoas. Os professores/as com essa capacidade em suas mãos, regulam a conduta em classe, controlam as possíveis insubmissões e mantêm a atividade do aluno/a trabalhando com conteúdos e metodologias que não são atrativos por si mesmos. O poder de dar um “zero” ou suspender um aluno/a é uma ameaça efetiva e mais tolerável que o castigo físico ou a ridicularização social frente aos companheiros. (Sacristán; Gómez, 1998, p.326).

Para os autores, o avaliador tem o poder de controlar o que considera adequado na prática avaliativa, inclusive o que considera adequado e importante nos conteúdos relevantes para a aprendizagem (na avaliação), o tempo adotado, a quantidade de questões, como também controla “a conduta do aluno/a com a avaliação” (Sacristán, Gómez, 1998, p.326). Frisam que esta função da avaliação, como poder, é estimulada quando os professores estejam “mais longes” da cultura dos alunos e em ambientes autoritários que incentivem essas práticas o que eles vão chamar de função oculta da avaliação:

[...] A avaliação é uma forma tecnicizada de exercer o controle e a autoridade sem evidenciar, por meio de procedimentos que, se diz, servem a outros objetivos, como a comprovação do saber, a motivação do aluno/a, a informação à sociedade, etc. Estamos frente a uma função geralmente oculta da avaliação (Sacristán; Gómez, 1998, p.326).

Em uma reflexão mais apurada podemos concluir que isso tudo se inicia com a prática dos exames já no início do sistema de ensino, com as intervenções de ensino pedagógicas e autoritárias. Pois os exames podem ser uma forma da **cultura dominante** operacionalizar os processos educativos quando serve como um meio de imposição de poder para o estudante cumprir com os prazos e programas educativos, servindo como base para a seleção social.

O elo entre as práticas tradicionais de avaliação e os exames centrados em seleção social pode ser confrontado de acordo com uma abordagem mais holística e contextualizada da avaliação. As considerações sobre a Cultura da Avaliação, delineadas posteriormente, permitem oferecer uma resposta às críticas acima evidenciadas, buscando inserir a avaliação em um contexto mais amplo e significativo dentro do processo educacional. Essa transição histórica reflete uma mudança de paradigma na compreensão da avaliação, passando de uma abordagem mais limitada, negligente e intensificadora de mazelas sociais, para uma visão mais contextualizada e qualitativa, alinhada com as necessidades e desafios do ensino contemporâneo. Sendo assim, no próximo tópico parte-se da abordagem da Cultura da Avaliação como uma tentativa de inseri-la historicamente no contexto educacional e sugerir uma quebra de paradigmas da pedagogia do exame no ambiente escolar.

POR UMA CULTURA DA AVALIAÇÃO

O dicionário Aurélio (2010, p. 213) conceitua cultura como “[...] 2. O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições [...] transmitido coletivamente, e típicos de uma sociedade; 3. O conjunto dos conhecimentos adquiridos em dado campo”. E avaliação é definida como “1. Ato ou efeito de avaliar. 2. valor determinado pelos avaliadores” (p.82). Sabendo-se que um dicionário é um compilado de verbetes com o fim de conhecimento de significação, analisando esses dois conceitos conjuntamente pode-se pensar a Cultura da Avaliação num sentido de costumes e conhecimentos das práticas avaliativas.

Se o exame visa a seleção e punição pensa-se que caminhando ao lado contrário, uma Cultura da Avaliação perpassa por tomada de decisões, e é necessário que o professor favoreça o processo ensino-aprendizagem, conheça os pressupostos teóricos da área, analise os resultados, planeje o processo, etc. Vianna (2000) explicita na citação abaixo, sobre a necessária reflexão e entendimento sobre a cultura avaliativa:

Além do mais, a avaliação nunca é um todo acabado, auto-suficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas estabelecer prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos analisados criticamente. A avaliação educacional é uma reflexão, ou melhor explicitando, é uma auto-reflexão sobre a origem e os condicionamentos sociais de um problema, que precisa ser esclarecido e solucionado, a partir da identificação de suas raízes aprofundadas no humano social. A ignorância do humano em avaliação educacional, na perspectiva em que nos situamos, redundante, inevitavelmente, em fracasso, pois não se analisa um ser em abstrato, mas um ser e suas circunstâncias humanas (p.18).

Vianna (2000) é da opinião que o avaliador (professor) na cultura da avaliação precisa agir como um pesquisador pois se avalia com “vistas ao estabelecimento de manifestações que possam contribuir para a definição e posterior solução de um problema” (p.166), como também planeja, analisa, possui objetivos, examina e utiliza o diagnóstico como uma ferramenta para a aprendizagem.

Para compreender como se dão os pressupostos de uma cultura avaliativa e seus entornos, é necessário realizar uma breve contextualização histórica da avaliação educacional para entender suas nuances a partir do momento em que a prática avaliativa foi sendo pensada *para* o ensino-aprendizado dos estudantes.

Nessa trajetória e intento inicia-se com Tyler (1930) que por meio de seus estudos é considerado o “pai da avaliação educacional” por ser o pioneiro em pensar a avaliação com objetivos e ir concomitantemente separando-a da noção de medição e atribuiu a avaliação como sinônimo de juízo de valor. Cita-se mais alguns autores que na mesma esteira de Tyler se tornaram estudiosos que ajudaram a avançar os estudos da Cultura Avaliativa (Vianna, 2000):

1-Michael Scriven (1967) inicia a noção da Avaliação Formativa, bastante utilizada até hoje, em que é considerado todo o processo de aprendizagem do estudante.

2-Lee Cronbach (1982) avaliação pensada como objetivos para tomada de decisões que levasse ao aperfeiçoamento do currículo, e que fosse entendida como uma atividade diversificada.

3-Robert Stake (1976) cria a Avaliação Responsiva em que o avaliador primeiro necessita decidir o que se quer obter e considerar os fatores internos e externos.

4-Daniel Stufflebeam (1974), utiliza um modelo de avaliação que busca compreender se os objetivos foram alcançados, esse modelo é mais objetivo na análise dos dados.

5-Egon Gubba e Yvonna Lincoln (1989) utilizaram da abordagem Naturalista e utilizam de métodos qualitativos e quantitativos para realizar registros da análise da realidade.

6-Daniel Federman (1994) na Avaliação Empoderadora participam todos os envolvidos no processo e considera a inclusão nessa atividade. Também vai discutir os resultados das avaliações nas políticas educacionais.

Esse é um breve apanhado a respeito dos principais pontos de estudiosos que se valeram de aspectos da avaliação no ensino-aprendizado, portanto se inserindo em uma cultura avaliativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O historiador Jörn Rüsen em sua obra ‘Cultura faz sentido’(2014) aborda a problemática das ciências culturais que segundo ele, são as disciplinas acadêmicas que se ocupam com o ser humano e seu mundo. Para ele, o pensamento científico gira no entorno das ciências culturais. Esse pensamento científico é uma atividade cultural, e a cultura está em sua base “para assim tornar compreensível sua utilidade para a vida” (2014, p.12). Também vai discutir que, por sua própria escolha, a cultura é a peça-chave das ciências humanas. Enfim, o autor afirma que a cultura é a formação de sentido para a vida, existir-se, ou “a quinta-essência das ações de formação de sentido que os seres humanos têm de levar a cabo para poderem viver” (2014, p.196).

Se a cultura diz respeito aos aspectos sociais da vida humana, podemos incluir a escola ou processos escolares como parte dessa cultura. Barroso (2012, p.181) diz que o conceito de cultura escolar coloca a função da escola como “transmissora de uma cultura específica no quadro do processo de socialização e integração nacional das crianças e jovens”. Em seu artigo Barroso (2012, p.195) relaciona a cultura escolar a processos organizacionais da própria escola, ele define como Cultura de escola a “existência em cada escola de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos”. Pensando neste sentido podemos incluir como parte desse processo organizacional da cultura da escola as avaliações educacionais.

Como vimos, Bourdieu e Passeron (1992) trabalham com a ideia de **capital cultural** em que a escola para eles seria objeto de permuta desse capital cultural na obtenção de títulos, índices e posição social. Nessa ideia quem tem capital cultural tem sucesso e quem não tem, invariavelmente está condicionado a um fracasso escolar. Em nossa realidade brasileira, percebemos os esforços que os sujeitos fazem para “ascender socialmente” via ensino superior. Obter seu diploma superior, seu grau de mestre ou doutor é como uma forma de sucesso social via escolarização e seleção onde estão presentes as avaliações educacionais sejam via exames, avaliações externas ou até mesmo somativas.

A pedagogia do exame é um termo comumente utilizado para referenciar a cultura da avaliação voltada a práticas quantitativas onde o resultado sobrepõem-se ao processo e ao estudante. Os estudos culturais são úteis ao analisar e questionar esse paradigma destacando suas consequências que citam-se o foco na competição, padronização e homogeneização, ansiedade, reprodução das desigualdades.

Respondendo à problemática inicial, os pressupostos da Pedagogia do Exame evidenciam que ela se insere no perfil de selecionar, punir, conservar e eliminadora social, diferentemente da cultura avaliativa, que é utilizada para tomada de decisões, mediação, formação, sendo inclusiva e motivadora. Uma crítica dos estudos culturais à pedagogia do exame é a limitação em promover uma equidade uma educação inclusiva centrada no ensino aprendizagem do estudante.

Há uma séria urgência de quebrar os paradigmas da pedagogia do exame no ambiente escolar alicerçando os ideais da cultura avaliativa como tomada de decisões e com fins de ensino aprendizagem utilizando abordagens educacionais mais flexíveis, sensíveis ao contexto cultural e que valorizem a diversidade de saberes e experiências.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Princípios gerais da administração escolar**, v.1, p.181-199, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEPRESBITÉRIS, Lea. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Revista Educação e Seleção**. p.5-31, nº19, 1989.

COSTA, Marisa Vonraber. Velhos temas, novos problemas - a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I E. (Orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LMTS. Educação Popular. In:_____. **Glossário audiovisual do educador Paulo Freire**. Laboratório Multidisciplinar de Tecnologias Sociais, 2018-2019. Disponível em: <http://lmts.uag.ufrpe.br/br/content/gloss%C3%A1rio-audiovisual-do-educador-paulo-freire>. Acesso em: 27 mai.. 2024a.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens**: duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.
- RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; DOS SANTOS, Maria do Socorro; MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 7, p. 1-14, 2002.
- SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2017.
- VEIGA NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista brasileira de educação**, v. 23, n. 1, p. 5-15, 2003.
- VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: Ibrasa, 2000.
- WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 32-48, jan.-abr. 2015

O LUGAR DOS DIREITOS HUMANOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: O QUE NOS CONTAM AS IMAGENS?!

THE PLACE OF HUMAN RIGHTS IN HISTORY TEXTBOOKS: WHAT DO THE IMAGES TELL US?!

Eliakin Ramos Moura da Silva¹
Mabelle de Sousa Almeida²

Resumo: o presente artigo analisa o “lugar” dos Direitos Humanos nos Livros Didáticos de História a partir das imagens. Para isso, nosso referencial teórico se ampara nas contribuições de Circe Bittencourt ao tratar sobre a natureza do Livro Didático e o uso das imagens, nas ideias de Luís Fernando Cerri sobre a importância da História no conhecimento histórico e nas contribuições de Giuseppe Tosi e Vera Lúcia Candau, a respeito da ideia de Direitos Humanos. Paralelamente, o presente trabalho fundamenta-se na metodologia de pesquisa do estudo bibliográfico. Conclui-se que a presença dos Direitos Humanos nas imagens analisadas do Livro Didático de História se apresenta de forma difusa, ora com imagens que contribuem para a compreensão dos Direitos Humanos, ora com representações imagéticas que correlacionam a efetivação desses direitos exclusivamente a figuras e as ações de chefes de Estado.

Palavras-chave: Livros Didáticos; Ensino de História; Direitos Humanos.

Abstract: This article analyzes the “place” of Human Rights in History Textbooks based on images. For this, our theoretical framework is based on the contributions of Circe Bittencourt when dealing with the nature of the Textbook and the use of images, on the ideas of Luís Fernando Cerri on the importance of History in historical knowledge and on the contributions of Giuseppe Tosi and Vera Lúcia Candau, regarding the idea of Human Rights. At the same time, this work is based on the research methodology of bibliographical study. It is concluded that the presence of Human Rights in the images analyzed from the History Textbook is presented in a diffuse way, sometimes with images that contribute to the understanding of Human Rights, sometimes with image representations that correlate the realization of these rights exclusively to figures and actions of heads of state.

Keywords: Textbooks; Teaching History; Human rights.

¹ É graduado em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Informática para Educação pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). ORCID: <<https://orcid.org/0009-0001-0562-511X>>. Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/2639806261616000>>. E-mail: aramos.eliakin@gmail.com.

² É graduada em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), especialista em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela Faculdade Internacional da Paraíba (FPB), e também possui especialização em Sustentabilidade no Meio Ambiente na Educação Básica pela Universidade do Pernambuco (UPE). ORCID: <<https://orcid.org/0009-0006-4044-664X>> Currículo Lattes: <<https://lattes.cnpq.br/3050956119107511>> E-mail: mabelliliss@gmail.com.

INTRODUÇÃO: O LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO – OBSERVAÇÕES E CARACTERIZAÇÕES

Em maior ou menor grau, o Livro Didático de ensino é ainda hoje um dos mais importantes componentes integrantes da educação pública brasileira. Na verdade, como ferramenta de trabalho no processo de ensino-aprendizagem, ele apresenta um infinito campo de possibilidades para o aprofundamento dos princípios básicos da Educação básica brasileira, versados no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dentre os quais, destacam-se o princípio da dignidade da pessoa humana, do respeito às diversidades socioculturais, da tolerância e, à luz disso, a possibilidade de novas formas de sociabilidade humana e de fortalecimento da cidadania.

Desse modo, o Livro Didático tem um papel de grande relevância para a efetivação desses princípios, uma vez que é neste ambiente onde os estudantes convivem diariamente com diferentes colegas de classe, bairro, salas, etnias, religiões entre outros e é nela onde se há a possibilidade de alcançar um número considerável de segmentos sociais.

Ademais, conforme Circe Bittencourt afirma:

desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder e expressa nos próprios currículos e o conhecimento escolar ensinado pelo professor (BITTENCOURT, 2013, p. 72-73).

A valer, também podemos dizer que ele, o Livro Didático, contribui para o processo de ampliação do conhecimento, pois este, em mãos do público escolar-discente, de maneira direta ou indireta, atinge a muitas famílias brasileiras, muitas delas, violadas em seu direito de aprender por questões sociais, econômicas, culturais, conjunturais e/ou sistêmicas que, em contato com o Livro Didático, se conectam com a realidade e as contradições do modo de produção capitalista, aproximam e distanciam pais e responsáveis de sua realidade concreta com um acervo de conhecimentos presentes nos manuais didáticos e que, por conta disso, (re)colocam muitos pais, responsáveis e famílias brasileiras nesse mundo complexo, heterogêneo, de mudanças, permanências, tensões e contradições e de todo um legado histórico feito pela humanidade – e por ele – sujeito histórico.

Assim, calcular a dimensão da importância dessa ferramenta didática no cotidiano escolar jamais poderá se limitar a pequenas linhas ou considerações, cabendo ainda um olhar especial para o Livro Didático enquanto produto de narrativa de um grupo/classe social, entendendo-o e caracterizando-o como um objeto multifacetado e de natureza complexa.

Não pouco, devemos nos lembrar que esse material, parte componente e essencial da Educação, é, por sua vez, resultado das ações do Estado. Nesse sentido, segundo Althusser, a narrativa presente no livro didático de ensino é, também, uma construção do Estado, onde “as escolas, as

igrejas, moldam por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção etc., não apenas seus funcionários, mas também suas ovelhas” (ALTHUSSER, 1985, p. 70).

Por conseguinte, a compreensão de que as narrativas presentes no Livro Didático possuem como ponto de partida a ação e controle do Estado em sua elaboração, nos possibilita compreender, de forma mais detalhada, a própria narrativa presente nessa ferramenta de ensino, visto que, conforme afirma o historiador francês Marc Bloch, “os homens se parecem muito mais com a sua época de que com os seus pais” (BLOCH, 2001, p. 60). Assim, pode-se dizer que o conteúdo e conhecimentos históricos presentes no Livro Didático estão muito mais próximos de seus elaboradores e interlocutores do presente do que com o passado e/ou o conhecimento histórico-científico propriamente dito.

Diante disso, se os manuais didáticos são partes integrantes e componentes da escola e esta é um componente do aparelho ideológico do Estado, significa dizer que essas narrativas caminham de forma paralela com o interesse do Estado.

Assim, mesmo com a existência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de demais dispositivos jurídicos estabelecerem princípios e caminhos da educação pública no Brasil, é o Estado quem qualifica quais são os materiais didáticos que devem ser remetidos aos estudantes brasileiros.

A despeito disto, pode-se observar esse controle do Estado no Livro Didático de ensino em sua estrutura interna. Quando remetido às instituições de ensino, esses materiais vão com sugestões de leitura, orientação e trabalho, tanto para professor, quanto para alunos. Com qual finalidade? Com qual preocupação? O que se deseja que os estudantes aprendam?! E os professores? O que se recomenda que se ensine? Esses indícios apontam que a sua narrativa é marcadamente delimitada, a contar da forma como é estruturado para alunos e professores, fato que ratifica o Livro Didático como um instrumento de controle do Estado a partir da escola.

Não obstante, o presente problema apresentado acima, também aponta para uma elitização dos conteúdos/narrativas do Livro Didático de ensino, processo esse que corre em conjunto com a precarização do trabalho docente. Podemos ver o estreitamento desse fato com a origem do Programa Nacional do Livro Didático.

Sob a publicação do decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é criado no país. Entre suas finalidades, destaca-se a indicação desses manuais de ensino diretamente pelos professores das escolas públicas, atitude a qual, aproximava os conteúdos presentes no Livro Didático junto à realidade concreta ou escolar, de alunos e professores, mesmo com a produção e, por conseguinte controle, desse material pelo Estado.

No entanto, a partir do ano de 1997, as escolhas dos Livros Didáticos já não seriam mais feitas pelo profissional docente vinculado à escola pública, cabendo esta tarefa, agora, ficando sob a responsabilidade de especialistas, mestres e doutores, escolhidos cuidadosamente pelo Ministério da Educação e Cultura, assim como das próprias editoras dos manuais didáticos.

A razão para essa mudança, segundo o próprio MEC, diz respeito a uma melhor preparação do Livro Didático de ensino, procurando-se evitar a repetição de erros históricos, conceituais e teóricos sobre determinados assuntos, assim como, aprimorar as narrativas presentes nos Livros Didáticos com descobertas, estudos e pesquisas recentemente discutidas no ambiente acadêmico, além de facilitar o próprio processo de transposição didática, onde o saber científico/acadêmico é adaptada para o conhecimento/saber para o público escolar.

A presente atitude do governo federal, ao passo que contribuiu na atualização do conteúdo e da própria narrativa dos livros à luz das pesquisas e trabalhos recentes, igualmente fragmentou a importância do profissional docente em sala de aula. Mais: A exclusão de professores (as) no processo da escolha dos materiais didáticos para as escolas públicas brasileiras excluiu o personagem mais apto e preparado na escolha desses materiais para a escola, aquele, que está mais próximo do aluno, que sabe das suas particularidades, inquietações, questionamentos, aquele profissional que sabe da realidade concreta e do contexto social e local da escola e que poderia contribuir para uma melhora no ensino e na aprendizagem dos alunos, é excluído do processo de escolha da ferramenta didática mais próxima e que caminha junto aos estudantes e professores.

Assim, em virtude disso, com o decorrer dos anos, essa escolha dos materiais didáticos cada vez mais vem se amparando sob a responsabilidade de especialistas, os quais tiveram sua relação com editoras e organizadoras cada vez mais estreitadas. Na contramão dessa situação, o professor de sala de aula, aquele quem mais usa e trabalha com o Livro Didático em sala de aula, foi gradativamente sendo afastado, a ponto de, nos dias de hoje, considerar um equívoco que um profissional docente intervenha em um processo de escolha do Livro Didático, tanto que, como foi dito anteriormente, a ele é dito o que deve ser transmitido e aplicado em sala de aula nos manuais didáticos recentemente produzidos.

Não obstante, esse afastamento do professor nesse processo de escolha dos manuais didáticos, somado as contradições e vicissitudes do próprio modo de produção capitalista, além da própria precarização docente, alterou a rotina de trabalho desse profissional. Grandes partes dos professores trabalham em dois ou três turnos, muitas vezes, em escolas longes, distantes de um para outro local de trabalho, isso porque ainda não colocamos à mesa o próprio trabalho doméstico, visto que para a manutenção de uma casa e/ou apartamento, é preciso tempo para limpar, passar a roupa, fazer comida, recolher o lixo, especialmente a mulher no cargo de professora (PASSOS;

MENDONÇA, 2021). Para além de todo o cansaço gerado por esse deslocamento, há de se considerar, muitas vezes, as próprias condições estruturais dessas escolas.

Faltam, em muitas delas, salas, carteiras, espaços de aprendizagem, biblioteca, além de haver o cerceamento por parte da violência urbana nos entornos das escolas, além da própria violação de direitos diária, entre outros. Além disso, o controle do Estado sobre o profissional docente também se manifesta na exigência em aprovar uma considerável parte de alunos, dado que uma avaliação negativa de uma determinada unidade de ensino poderá acarretar em um menor investimento na educação, na unidade de ensino, podendo acarretar na demissão dos profissionais envolvidos daquela escola. E assim, diante de todas essas exigências, cansaço e a rotina precarizada, grande parte dos profissionais docentes optam por “reproduzir” o que está ali no Livro Didático de ensino.

A respeito da precarização do trabalho docente, Souza irá apontar ainda que:

Ser professor, na atualidade, deixou de ser considerado pela maioria como uma profissão, passando a “ser bico” pois, aquele que tem qualquer curso superior poderá atuar em sala de aula. Ou às vezes, como complemento salarial, não se vê mais expectativas nas crianças, jovens, adultos de serem professores, uma vez que o salário, a violência, a indisciplina, a culpa pela não aprendizagem dos alunos estão sendo vistos como elementos significativos para a não atuação nesta área (SOUZA, 2011, p. 5).

Diante dessa situação de extrema vulnerabilidade trabalhista e educacional sobre o personagem que mediatiza o saber com o público discente e que mais faz uso dessa ferramenta didática no processo de ensino, os Livros Didáticos também possuem outro papel, o de mercadoria dentro da educação pública brasileira.

Concordamos com Bittencourt quando esta afirma que:

O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização (BITTENCOURT, 2013, p.71).

Dessa forma, a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) contribuiu para a ampliação do acesso ao conhecimento ao público discente das escolas públicas brasileiras. Todavia, mesmo como ferramenta didática educacional, o Livro Didático está inserido em uma lógica ainda maior: a de produto em uma sociedade capitalista.

Como produto, os manuais didáticos de ensino também podem ter sua narrativa alinhada aos interesses do capital, visto que,

o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (BITTENCOURT, 2013, p. 72).

Diante do exposto, assim como ocorre nas relações comerciais capitalistas, nada impede que seu produto-valor seja feito com vistas a atender às demandas e necessidades do capital, em detrimento do conteúdo e do conhecimento teórico-histórico presente no livro didático.

Não obstante, o Livro Didático de ensino, uma vez tratado e elaborado enquanto uma mercadoria de um sistema capitalista, pode trazer também os vícios presentes desse modo de produção. Assim, a sua elaboração orientada para o mercado, pode resultar na fragmentação de conteúdos, conceitos históricos, até mesmo a construção de narrativas que venham de interesse ao seu público alvo.

Desta feita, sua reprodução orientada para o mercado coloca à escola pública brasileira numa posição de mercado, onde o professor se converte em um “entregador de conteúdo” e o aluno o consumidor desse produto. Além disso, os manuais didáticos sob a égide do capital, como produtos mercadológicos, acarretam também na sua tipificação como produtos culturais. A esse respeito, Martins afirma que:

Devemos compreender o livro didático como um artefato cultural, ou seja, devemos considerar que suas condições sociais de produção, circulação e recepção estão definidas com referências a práticas sociais estabelecidas na sociedade. E como tal, ele possui uma história que não está desvinculada da própria história do ensino escolar, do aperfeiçoamento das tecnologias de produção gráfica e dos padrões mais gerais de comunicação na sociedade (MARTINS, 2006, p. 124).

Diante do exposto, enquanto produto cultural, o consumidor terá em mãos variadas narrativas e formas de abordagens do conteúdo. Alguns livros terão mais recursos imagéticos que outros. Por sua vez, outros manuais didáticos terão mais fragmentos literários ou dicas de filmes ou documentários em detrimento de outros. Finalmente, outros terão, ainda, sua narrativa mais simplificada e robusta que outros e assim, enquanto produtos mercadológicos, cada livro tipifica seu espaço no âmbito escolar, cujas diferentes culturas editoriais tornam ainda mais complexo o já heterogêneo ambiente escolar.

Nesse sentido, esse mesmo Livro Didático, que possui um forte papel identitário, cultural e simbólico para o público escolar, igualmente assume as contradições inerentes ao seu papel enquanto mercadoria. Ao comparar os vários elementos que compõem o livro didático com uma linha de montagem de uma fábrica, assim como toda a divisão social do trabalho que há, Munakata irá afirmar que:

No caso específico do livro didático, como se viu, ele envolve uma miríade de pessoas que o realizam como mercadoria: autor, editor, chefe de arte, copidesque, preparador de texto, revisor, diagramador, as várias categorias profissionais de gráficos, divulgador, avaliador, diretor de escola, professor/a, aluno/a e pais, só para mencionar as mais óbvias. A produção do livro didático serve certamente para a acumulação do capital, mas onde há o capital, há também o trabalho, os trabalhadores e suas práticas (MUNAKATA, 2012, p. 64).

Dessa forma, o Livro Didático, tal como qualquer mercadoria presente na lógica capitalista, opera e, sobretudo, reflete em si próprio as contradições e tensões do próprio sistema. Primeiramente, a própria produção massificada desses manuais, feitas cada vez mais com o objetivo mercadológico em detrimento do objetivo educacional, tornam os próprios Livros Didáticos obsoletos, arcaicos de maneira prematura, rapidamente descartável, deixando em evidência a vulnerabilidade desse produto enquanto mercadoria e, sobretudo, enquanto ferramenta básica do processo de ensino-aprendizagem, visto que, geralmente, a cada três anos eles são substituídos por outros livros nas escolas públicas brasileiras.

Efetivamente, ainda pensando o Livro Didático como um objeto difuso e de intensas tensões e contradições, ainda conforme as observações de Munakata (2012), se considerarmos os seus produtores, como por exemplo, a equipe técnica, de revisão de texto, da composição narrativa do livro, equipe de arte, divulgadores, profissionais da escola, professores entre outros, os seus papéis diante da produção cada vez maior desses Livros Didáticos e, por conseguinte, o lucro obtido pelas editoras, eles podem reclamar seus ganhos e espaços na divisão dos lucros obtidos pela venda, podem reivindicar melhores salários, podem se conscientizar da importância de seus papéis nesse processo de sacralização do livro didático em detrimento de suas próprias funções dentro e fora da escola.

Finalmente, neste caso, de nada adianta manuais didáticos sem alunos ou professores. Aliás, se o Livro Didático ainda nos dias de hoje, continua sendo o principal e talvez ferramenta didática utilizada no ambiente escolar, isso se deve também em virtude do papel dos alunos e, sobretudo, dos professores.

A estes, inclusive, é preciso que ele se empoderem da importância de seu papel no ensino. Conforme afirma Tardif, “os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins” (TARDIF, 2002). Bittencourt, por sua vez, irá afirmar que “mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental” (BITTENCOURT, 2013, p.74).

Assim sendo, é possível observamos o Livro Didático de ensino sob duas perspectivas. Numa primeira perspectiva, observa-se o seu alinhamento com os dispositivos jurídicos educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ou ainda com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ou qualquer outra normativa nesse sentido. Numa segunda perspectiva, por outro lado, também observamos o quanto o Livro Didático tem também se convertido em uma mercadoria, com um determinado valor cultural, e que vem minando as bases de construção

de um projeto democrático de ensino, tendo diminuindo a importância e o papel do professor na escolha desses materiais para realização de seu trabalho em sala de aula.

Diante disso, qual é a relação que se estabelece entre os Livros Didáticos de ensino e o Ensino de História? Qual a importância do Ensino de História para a Educação Básica? Mais: Como o Ensino de História se relaciona com os Direitos Humanos? E qual o lugar dos Direitos Humanos nos Livros Didáticos de História?!

DIÁLOGOS E INTERSEÇÕES ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS/DIREITOS HUMANOS

Enquanto disciplina do currículo escolar, o Ensino de História tem como finalidades o desenvolvimento de uma identidade, seja ela nacional, regional ou local e ainda a autonomia do homem/mulher, aluno/aluna, enquanto ser histórico em desenvolvimento e construção no mundo (BRASIL, 1997).

Deveras, a compreensão por parte do aluno enquanto ser social, o instiga a apreender conceitos essenciais, como os de mudança e permanência, com ele, estudante, descobrindo-se como sujeito partícipe do universo a sua volta, assim como das possíveis transformações do seu lugar social, contexto histórico, como também do próprio mundo através de um pensamento crítico e atuante sobre os processos a sua volta.

Sendo assim, as próprias mudanças ocorridas no tempo têm igualmente fomentado na ciência histórica sua constante mudança procurando responder à estas clivagens ocorridas ao longo do tempo, tendo como consequências a sua própria (re)definição na importância da Educação Básica. Nesse sentido, para Circe Bittencourt,

O Ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial (BITTENCOURT, 2018, p. 127).

Assim, para além de seu caráter conscientizador, o Ensino de História, segundo a referida autora, deve ser visto a partir de um ponto de vista plural, multifacetado, que traz consigo muitas narrativas, sejam elas as vozes dos grandes personagens, sejam elas as vozes dos menos abastados, cuja importância histórica se alinha igualmente aos feitos das antigas narrativas históricas. Por certo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, traz consigo a ideia de um Ensino de História em que:

Abre-se aí um campo fértil às relações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes à Língua Portuguesa, à Literatura, à Música e a todas as Artes, em geral. Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da História no nível médio (BRASIL, 2000, p. 22).

Isso posto, o Ensino de História é vital para a formação do educando, dado o seu papel na formação da cidadania, para a vida em sociedade e para a preparação do estudante para o mundo do trabalho. Diante de todas essas contribuições e finalidades, o que aproximam o Ensino de História dos Direitos Humanos? Qual o diálogo que se estabelece entre esses dois campos do saber?! E os Direitos Humanos? Como podemos defini-lo?

Podemos definir os Direitos Humanos como sendo direitos que pertencem ao ser humano pelo simples fato de ser humano. Mais: concordamos com Tosi quando ele afirma isso e aduz que esses direitos pertencem a todos sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição (TOSI, 2018). Não pouco, o autor também afirma que:

os Direitos Humanos são os alicerces da nossa Constituição e do nosso Pacto Social, são o padrão mínimo de uma convivência civilizada: sem os Direitos Humanos voltamos à barbárie do estado de natureza. [...] Os Direitos Humanos são frutos de um longo processo histórico de lutas, revoluções, guerras, conflitos que convenceram a humanidade a adotá-los como padrão civilizatório. Eles reúnem o que há de melhor na história da humanidade: a liberdade, a igualdade e a fraternidade (TOSI, 2019, p. 9-11).

Diante disso, qual área do conhecimento que mais se aproxima dos Direitos Humanos que não seja a História/Ensino de História? Isso ocorre porque o conhecimento histórico, ou o Ensino de História, enquanto área de conhecimento, caminha em paralelo com o campo dos Direitos Humanos e, conseqüentemente, fomenta meios para uma Educação em Direitos Humanos por oportunizar, tanto à sociedade civil, quanto ao público discente, o conhecimento básico para formação e conscientização política e cidadã, visto que o conhecimento histórico é de extrema importância na constituição do ser enquanto sujeito portador de direitos, reiterando, a partir disso, a veracidade do Ensino de História como possibilidade para uma Educação em Direitos Humanos.

A esse respeito, a relação entre Ensino de História e Direitos Humanos dialoga e, mostra a simbiose que há entre esses dois campos de estudo, quando analisamos a afirmação de Luís Fernando Cerri (2011). Ao falar sobre o processo de efetivação das cotas no Brasil, o referido autor irá dizer que:

A efetivação de cotas raciais é demonstração de um debate nacional sobre o passado: para que fossem aceitas, foi preciso que pessoas em postos-chave da administração de muitas instituições estivessem convencidas de que a condição de negro está associada a desvantagens pessoais comprovadas estatisticamente; de que essas desvantagens se ligam a um tratamento historicamente desfavorável, devido a instituições e práticas racistas; de que políticas universais (o tratamento igual aos desiguais) não superaram as indiferenças e, por fim, de que o projeto nacional brasileiro não comporta que essas situações permaneçam. A negação ou a indiferença a todas essas teses ainda marca parcelas expressivas da sociedade brasileira, mas a criação e a manutenção de políticas afirmativas mostram um deslocamento das opiniões sobre a identidade, o passado e o futuro da nação que, por sua vez, conduzem a determinadas decisões e investimentos no presente. E esse movimento não decorre de outra coisa senão de deslocamentos na aprendizagem e no Ensino de História, em parte dentro da escola, em parte no debate proporcionado pelos movimentos sociais, pelas ações de parlamentares e administradores ou junto a eles e pelo debate público geral (CERRI, 2011, p. 12-13)

Assim sendo, tais conquistas não nasceram de uma hora para outra. Há um arcabouço histórico, com a presença de homens e mulheres de grupos sociais desfavorecidos que resistem seja pela memória, pela luta diária, pelo direito à vida, pela representatividade de seus pares.

O Ensino de História possui, em sua estrutura teórico-histórica, os três fundamentos levantados por Vera Lúcia Candau (2007) para a efetivação de uma prática de educação em direitos humanos minimamente concretos no espaço escolar, a saber, da formação de sujeitos de direitos, a partir de práticas de empoderamento em torno desses sujeitos e o fomento de uma “Educação Para o Nunca Mais”³, que rompa com o silêncio e a impunidade ainda presente em nossa sociedade.

Finalmente, a própria interseção da História e/ou do Ensino de História com os Direitos Humanos ajuda no processo de reescrita e reformulação dos Direitos Humanos, na medida em que a História dos Direitos Humanos aí posta não é uma história totalizante, mas ainda carente de sujeitos, personagens, lugares.

Por fim, é também através do Ensino de História que, no presente momento da situação da educação pública básica, é a que encontra, em seu arsenal teórico, o potencial de ousar, de promover a defesa dos direitos individuais ou coletivos de toda a humanidade, além de fomentar a diversidade e a identidade cultural.

Diante do exposto, dadas as interseções entre a História e/ou o Ensino de História, juntamente com os Direitos Humanos, convém assinalarmos a importância da interdisciplinaridade entre esses mesmos campos no sentido de construirmos uma Educação em Direitos Humanos no ambiente escolar, através do Ensino de História.

³ O conceito de **Educação Para o Nunca Mais**, segundo Vera Lúcia, Candau, é um tipo de Educação que promove o sentido histórico, a importância da memória em lugar do esquecimento. Esse tipo de Educação é muito vinculada à ideia de Educação em Direitos Humanos. No Brasil, a referida autora é, talvez, o principal nome que trabalha e pesquisa sobre essa temática.

O “LUGAR” DOS DIREITOS HUMANOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: O QUE NOS CONTAM AS IMAGENS?

Conforme apontamos, o Livro Didático de ensino, para além de ser uma ferramenta didática na sala de aula, é também um objeto de múltiplas facetas, devendo o nosso olhar, perante ele, ser visto a partir de uma análise em mosaico. Isso se deve pois, de acordo com Bittencourt (2013),

O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, [...] Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores (BITTENCOURT, 2013, p. 71).

Isso posto, essa mercadoria multifacetada conta, em sua estrutura didática, com textos e imagens e será sobre esta última que iremos trazer os resultados de nossa análise. Isso se deve porque as imagens, nos Livros Didáticos de ensino, são utilizadas para solidificar conceitos históricos essenciais. Para Serrano (1912), as imagens nos manuais didáticos de História servem para concretizar noções como as de tempo histórico.

Além disso, Circe Bittencourt, ao analisar as contribuições de Ernest Lavisse a respeito das imagens no processo de Ensino de História, a referida autora irá afirmar também que:

As crianças têm necessidade de ver as cenas históricas para compreender a história. É por esta razão que os livros de história que vos apresento estão repletos de imagens. Desejamos forçar os alunos a fixarem as imagens. Sem diminuir o número de gravuras que existiam no texto, compusemos novas séries delas correspondendo a uma série para cada livro. Cada série é acompanhada de questões que os alunos responderão por escrito, após terem olhado o desenho e feito uma pequena reflexão sobre ele. É o que denominados de revisão pelas imagens e acreditamos que este trabalho possa desenvolver a inteligência das crianças ao mesmo tempo que sua memória (BITTENCOURT, 2013, p.75).

Além disso, o uso das fontes imagéticas, no Ensino de História, uma forma significativa para se trabalhar a História é por meio da análise das imagens. Existem inúmeros documentos imagéticos de diferentes tipos e abordagens, os quais tem a capacidade de transmitir características e situações vividas pelos grupos históricos por ele representados.

De acordo com Bertozzi e Rodrigues, “os benefícios da utilização de fontes iconográficas em sala de aula extrapolam as possibilidades do documento textual comum e concedem maior força para se atravessar o abismo que existe entre a pesquisa acadêmica e o ensino básico” (BERTOZZI; RODRIGUES, 2013, p.1).

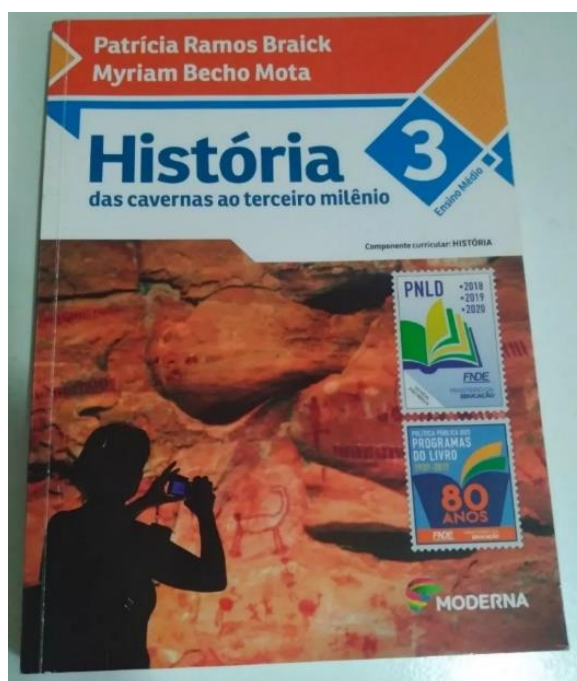
Não obstante, apreende-se também que a leitura das imagens deve ser feita também como uma fonte histórica, elaborada por um grupo social, com intencionalidade e representação, com intenção de legitimar uma narrativa, e não apenas como um objeto de complemento auxiliar para compreensão dos textos.

Diante disso, as fontes imagéticas possuem legitimidade para a pesquisa e aprendizagem da História, independentemente do nível de ensino. Mais: a escrita é, também, um tipo de imagem a qual, como toda representação gráfica, terá sentido comunicativo a partir do momento em que seus códigos são socialmente construídos e compartilhados.

O uso das imagens atenua com a persistente e massiva leitura de longos textos presentes nos Livros Didáticos, além disso, ela é mais atrativa, devido ao seu potencial de comunicabilidade à primeira vista. Por fim, as imagens podem retratar situações, estilos, ideologias e também aspectos culturais de determinado contexto histórico.

Diante disso e sabendo-se da importância do Ensino de História, qual o lugar dos Direitos Humanos nesses manuais de ensino? Os Direitos Humanos estão presentes? Estão ausentes? Como eles se apresentam?

Para nossa pesquisa, escolhemos o livro didático de História do ensino médio da Editora Moderna, cuja elaboração fora feita por Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, pertencente ao triênio 2018, 2019, 2020 do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), conforme podemos ver na imagem abaixo.



Fonte própria

Essa escolha foi motivada por duas razões. A primeira diz respeito a faixa etária desse público escolar, o qual, geralmente, engloba jovens de 16/17 anos de idade e, em sua grande maioria, alunos do 3º ano do Ensino Médio. Além disso, a grande maioria do público que contempla esta faixa etária está se preparando para realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual, a partir

de uma boa pontuação nesta prova, o candidato pode ter o acesso ao Ensino Superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU)⁴ ou por meio do Programa Universidade Para Todos (ProUni)⁵.

Não obstante, consideramos a escolha pela referida série do Ensino Médio por considerarmos que boa parte desses adolescentes têm suas capacidades de organizar seus próprios valores e desenvolver ideias relativas aos Direitos Humanos, como, por exemplo, o respeito mútuo, a honestidade, a tolerância entre outros.

Não pouco, esses jovens também, segundo a legislação brasileira, estão aptos a exercerem seu direito de voto, nos certames eleitorais, fato este que faz com que parte deste público olhe para si como um partícipe importante para construção da cidadania.

Finalmente, a escolha dos Livros Didáticos de História do ensino médio referentes ao 3º ano se deve, igualmente, por que é nesta série em que a temática dos Direitos Humanos (e a possibilidade de se trabalhar fundamentando-se em uma educação em direitos humanos) é normatizada quanto ao seu surgimento mundial, agregando, por conseguinte uma gama de eventos históricos, como por exemplo, o pós-2ª Guerra Mundial, a criação do Estado de Israel em território Palestino, as ditaduras militares no Cone Sul, a redemocratização civil-política do Brasil, o voto feminino, a participação da mulher no mercado de trabalho, imigração, movimentos sociais, Reforma Agrária entre outros.

Diante disso, consideramos analisar as imagens do Livro Didático a partir do capítulo 7, pois nosso ponto de referência é a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e de como ela, assim como os seus princípios, se apresentam nas imagens presentes nos manuais didáticos. Desse modo, dos capítulos por nós analisados (capítulo 7 ao capítulo 12), há um montante de 175 imagens, cuja distribuição por capítulo fica evidenciado a partir da tabela a seguir:

	Imagens	Outros recursos (ex.: mapas, tabelas, gráficos)
Capítulo 7 – A Guerra Fria	22	6
Capítulo 8 – O processo de emancipação na África e na Ásia	25	4

⁴ Desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em 2010 no final do 2º Governo Lula, o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) tem como objetivo escolher candidatos para as vagas disponibilizadas pelas universidades públicas que utilizam a nota do Enem como a única etapa do vestibular.

⁵ Criado em 2004 pelo 1º Governo Lula, através da Lei nº 11.096, o Programa Universidade para Todos (ProUni) foi desenvolvido com o objetivo de conceder bolsas de estudos para estudantes de baixa renda, oferecendo bolsas integrais ou parciais (100% e 50%).

Capítulo 9 – Governos populistas na América Latina	18	0
Capítulo 10 – Ditaduras Militares na América Latina	32	6
Capítulo 11 – O fim do socialismo real e os desafios do mundo globalizado	28	6
Capítulo 12 – Brasil: da redemocratização aos dias atuais	27	1

A descrição completa de cada imagem catalogada presente em cada capítulo, traremos nos anexos da presente pesquisa. A aferição dos dados nos permite concluir algumas questões.

Primeiramente, dos capítulos do livro analisado, o capítulo 9 é o que menos apresenta recursos imagéticos, além, também, de não apresentar nenhum outro recurso ilustrativo, como mapas, tabelas ou gráficos. É de se salientar a importância de trabalhar esse período da história de forma comparada, analisando as semelhanças e as diferenças entre os países latinos.

No entanto, é preciso observar o título do capítulo, qual seja, “governos populistas na América Latina”. Pensando numa proposta que se aproxime de uma Educação em Direitos Humanos na sala de aula, consideramos o termo inadequado, uma vez que concordamos com Jorge Ferreira em sua obra sobre o populismo no Brasil, com edição pela Civilização Brasileira.

Em sua obra, o referido autor critica o uso do termo populismo por entender que ele é inadequado. Cunhado na década de 1950, esse conceito é preconceituoso por desconsiderar a importância e a criticidade dos trabalhadores no processo histórico e social, classificando, assim, o populismo como uma “política de massas”, onde os trabalhadores não teriam adquirido organização e consciência de classe e, por essa razão, esses sujeitos históricos estariam participando do processo político através do fenômeno da “massificação” organizada por líderes populistas (FERREIRA, 2001).

Em contraponto, Jorge Ferreira sugere outro termo em contraponto à ideia de populismo: o trabalhismo. Para o autor, o que houve, na verdade, foi uma tensão entre líderes políticos e a classe trabalhadora, a qual, com o aumento do setor industrial no país, ganhou cada vez mais importância e, por isso, um olhar mais atencioso nos debates políticos. Por essa razão, é incorreto tratarmos desse

período histórico entre 1946 a 1964 como populista, pois “grupo burguês nenhum é capaz, por si próprio, de inventar um político de massas. As condições de existência das massas têm também seu papel nesta invenção” (FERREIRA, 2001, p. 78).

No entanto, o que observamos no referido capítulo de livro didático em análise é a utilização de um conceito histórico obsoleto, do ponto de vista historiográfico. Se considerarmos a ideia de que o livro didático é portador de uma cultura, ideologia e de sistema de valores, como aponta Bittencourt (2013), a utilização desse termo transmite e dissemina as crenças e ideias de grupos dominantes da sociedade burguesa, patriarcal e branca. Mais: a tipificação desse conceito no capítulo do livro (re)força a ideia de que as classes menos abastadas não teriam criticidade no processo político, além de reiterar de que, graças aos líderes populistas, os quais, em geral, são homens brancos e de classes abastadas, é que elas conseguiram conquistas de direitos.

Percebemos isso quando relacionamos o título do capítulo com as imagens presentes no capítulo. As poucas imagens que há neste capítulo mostram os líderes “populistas” quanto os trabalhadores. No entanto, as imagens dos primeiros aparecem em uma resolução maior de espaço no livro didático. Além disso, esses personagens são retratados em momentos importantes, como discursos de posse de mandato, ou com personalidades de outros países, como o presidente dos Estados Unidos ao lado do presidente brasileiro.

Em contrapartida, as imagens das classes menos abastadas, além de estarem em um menor número que a sua anterior e antagonica, são relacionadas às revoltas, desastres climáticos e a disciplina no trabalho. Interessante salientar que uma das imagens relacionadas à classe trabalhadora, aparece um carro da Rede Globo tombado e centenas de trabalhadores ao lado. Seria essa uma forma de relacionar os trabalhadores ou, associar as suas ações com ações de vandalismo?

Ao mostrar o carro da maior emissora de tv do país tombado com centenas de trabalhadores ao redor, acreditamos que há uma mensagem sendo transmitida. Em nossa análise, a publicação da referida foto tende a deslocar a ideia de instabilidade política para as ações da classe trabalhadora, e não as ações dos presidentes que estiveram governando o país. Em um ciclo que compreende os anos de 1946 a 1964, que teve, entre outras coisas, inflação, empréstimos financeiros, regras morais em atos normativos na presidência da república, muito da própria instabilidade do período partiu das ações dos vários líderes presidenciais que tiveram o Brasil durante esse período. No entanto, mais uma vez concordamos com Bittencourt (2013) quando esta afirma que o Livro Didático transmite valores e culturas de uma determinada classe em detrimento de outra e, neste caso, a referida imagem analisada e trazida à tona também tem essa finalidade.

No capítulo sobre a Guerra Fria, período que abarca a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), nenhuma menção ao documento de 1948 é feita. Por outro lado,

observamos que as imagens relacionadas ao bloco capitalista são sempre de progresso, de civilidade, de ufanismo e alegria. Em contrapartida, todas as imagens relacionadas ao bloco socialista são imagens de tensão, conflito, disputa e destruição.

A título de exemplo, em um dos momentos mais emblemáticos da Guerra Fria, a corrida espacial, a menção deste evento, do bloco capitalista, é a fotografia do homem no espaço, com a bandeira norte-americana fincada no solo lunar. Em contraponto, a menção ao bloco soviético deste momento histórico é a fotografia da cadela Laika e a legenda, falando da sua morte horas depois de seu lançamento. Outro detalhe é que a fotografia do bloco capitalista, em torno deste evento, aparece em maior plano. Por outro lado, a fotografia do bloco socialista, sobre esse momento histórico, aparece em tamanho reduzido.

Dois pontos importantes ainda. No capítulo referente ao fim da Guerra Fria, a fragmentação do Socialismo Real e as atualidades, a maioria das imagens referentes aos ex-países do bloco europeu são de guerras e conflitos. Uma leitura panorâmica das imagens permite aferir que conflitos como a Guerra da Bósnia, os conflitos na Iugoslávia, Kosovo e Montenegro fossem exclusivamente resultantes da má administração soviética desses países, como se os Estados Unidos ou, os países do bloco capitalista, não tivessem interferido direta ou indiretamente para a fragmentação dos países do bloco europeu.

No entanto, convém mencionar que, ainda no referente capítulo, o qual, também trata sobre as questões envolvendo a atualidade, duas páginas inteiras são dedicadas à uma imagem personalizada sobre o ataque as torres gêmeas no dia 11 de setembro de 2001, de forma que a imagem fica em baixo relevo e centralizada ocupando as duas páginas, as quais, não foram em frente e verso, mas exclusivamente em frente, de forma que o leitor fixasse bem o conteúdo que se estava transmitindo com elas, qual seja, a da “democracia” norte-americana sendo atacada por grupos terroristas.

Mais. Assim como Susan Sontag (2004), acreditamos que essa fotografia, elaborada do jeito que foi, tem a função de gerar um sentimento afetivo, sentimentalista, pertencimento e de identidade com aquela mensagem transmitida na imagem, da “civilidade” norte-americana em detrimento do terrorismo do outro, posto que:

assim como o fascínio exercido pelas fotos é um lembrete da morte, é também um convite ao sentimentalismo. As fotos transformam o passado no objeto de um olhar afetivo, embaralham as distinções morais e desarmam os juízos históricos por meio do páthos generalizado de contemplar o tempo passado (SONTAG, 2004, p. 86).

Finalmente, no capítulo referente ao ciclo de Ditaduras Militares na América Latina, observamos uma melhora na qualidade das imagens e da proposta articulada ao tema do capítulo. Nele, detectamos imagens centralizadas sobre as passeatas de estudantes, artistas, população civil que

lutava pelo fim da Ditadura Militar não apenas no Brasil, mas também no Chile e na Argentina. Além disso, há ainda no presente capítulo a presença de um infográfico (é o único dos capítulos que apresenta essa proposta para o público leitor), o qual demonstra a concentração de renda durante esse período da nossa história.

Vale pontuar também que no referido capítulo, há uma variedade multifacetada de proposta de debate/diálogo em sala de aula sobre a referida temática, seja por meio do ponto de vista da produção cultural, seja por meio das charges que faz críticas ao regime, seja por meio do estudo comparado entre imagens que propõe o debate entre grupos que querem e não querem intervenção militar nos dias atuais. Por fim, as últimas páginas do referido capítulo trazem importantes referenciais de resistência, memória histórica e crítica ao regime militar, com imagens relacionadas às lutas das Mães da Praça de Maio⁶, na Argentina, e uma charge com uma crítica aos militares articulada ao texto sobre a criação da Comissão Nacional da Verdade e a sua importância para a criação de uma Educação Para o Nunca Mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

À luz do exposto, reiteramos a ideia de que, para analisar um livro didático, é preciso entendê-lo como uma teia composta por inúmeros personagens, que partem desde a diagramação até o consumidor final.

Concordamos quando Bittencourt (2013) o classifica como um produto multifacetado, complexo e de infinitas possibilidades de estudo e análise. Isso posto, afirmamos que o livro didático é, sobretudo, uma mercadoria, a qual tem uma finalidade, conduzida por um grupo de pessoas, as quais, pretendem transmitir cultura, valores e ideias de uma classe em detrimento de outra (as).

Sabendo-se disso, ao analisar o livro didático de História, é preciso que se tenha essa sensibilidade, tanto na pesquisa quanto também no próprio ensino, posto que o ambiente escolar, mais precisamente a sala de aula, é um local que recebe alunos de diferentes culturas, valores, saberes e vivências.

Com efeito, e considerando a ideia de Direitos Humanos como direitos pertencentes ao ser humano como sendo direitos que pertencem ao ser humano pelo simples fato de ser humano, independentemente da raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, econômica ou social, de nascimento ou qualquer outra condição (TOSI, 2018), entendemos que, no presente livro didático aqui analisado, em primeiro lugar, esses direitos parecem estar

⁶ As Mães da Praça de Maio é uma associação de mães argentinas que tiveram seus filhos assassinados ou desaparecidos durante a Ditadura Militar que governou o país entre 1976 e 1983.

relacionados à grupos abastados e de condição social estável, em detrimento das classes menos abastadas.

A leitura e análise das imagens, em geral, aponta para uma maior representação de homens nas imagens. Além disso, essas imagens aparecem em tamanho maior e centralizadas, em detrimento das figuras dos grupos menos abastados socialmente.

Em segundo lugar, nossa pesquisa também aferiu que o lugar dos Direitos Humanos nos Livros Didáticos de História também apresenta uma ligação de conquistas de direitos relacionados à países capitalistas centrais, como as potências europeias e, claro, os Estados Unidos. Em contrapartida, as representações iconográficas de países do bloco socialista ou da ex-União Soviética são relacionadas a violações de direitos, com imagens de guerras, conflitos, pobreza e de revoltas.

Finalmente, nossas análises também permitem afirmar que não há uma uniformidade com relação ao lugar dos Direitos Humanos neste livro didático, apresentando-se de forma difusa, com capítulos em que há poucas imagens que sugerem esse debate, com outros capítulos em que as imagens apresentadas tentam relacionar as conquistas dos direitos exclusivamente à sujeitos políticos como chefes de Estado e, ainda, com representações satisfatórias, como as possibilidades de estudo comparado das Ditaduras Militares na América Latina e a luta da população civil contra esses regimes do ponto de vista cultural, artístico, entre outros.

Diante disso, considerando-se que um dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é o de uma proposta de educação plural e que forme para a diversidade, e que o Ensino de História possui em sua estrutura os alicerces para uma formação cidadã e de consciência histórica, é necessário que o profissional em sala de aula tenha essa sensibilidade para como é formado o livro didático de ensino, bem como a própria finalidade deste na sociedade.

Se é verdade que as imagens em um manual didático de Ensino de História têm a finalidade de concretizar “noções abstratas” do próprio estudo da História, é indispensável que o professor intervenha nesse processo de análise e leitura das imagens no processo didático escolar, pois como afirma Marc Bloch, “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente” (BLOCH, 2001, p. 65).

Finalmente, a partir do exposto anteriormente, assim como Paulo Freire, acreditamos na valorização da educação no processo de humanização, o qual exige na práxis amorosidade, solidariedade e respeito ao diferente, fundamentos básicos para nutrir a esperança de o homem vir a ser mais com os outros. Não obstante, também cremos que, assim para o referido autor, não há educação sem política, sem sonhos, sem utopias. Todo ato pedagógico é um ato político, uma vez que

não há como dissociar a educação da política, posto que não há como educar apenas sob a égide da neutralidade.

A partir disso, a possibilidade para uma Educação em Direitos Humanos, a partir da análise dos manuais de Ensino da História, poderá trazer novos horizontes, tanto do Livro Didático quanto da própria práxis em sala de aula, os quais, esperamos encontrar em mais trabalhos futuros sobre essa temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) 2. ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BERTOZZI, Gabriel; RODRIGUES, Poliana Jardim. **Ensino de História como fonte documental**. XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social. Natal, 2013. p.1.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAICK, Patrícia Ramos. MOTA, Myrian Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. – 4ª ed. – São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. pdf. Acesso em: 07/ out/ 2023.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em: 10 jan, 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. Et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária. 2007. p. 399-412.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FERREIRA, Jorge. “O nome e a coisa: o populismo na política brasileira”. In Idem (org.). **O populismo e sua história: debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MARTINS, I. Analisando Livros Didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. **Pro-Posições**, v. 17, n. 1 (49), 2006.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições** | v. 23, n. 3 (69) | p. 51-66 | set./dez. 2012.

PASSOS, Pâmella; MENDONÇA, Amanda. **O professor é o inimigo: uma análise sobre a perseguição docente no Brasil**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SERRANO, Jonathas. **Epítome da História Universal**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1912.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Sueli de Oliveira. O professor de sala de aula: as mazelas de uma profissão. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale**. Publicação científica da Faculdade de Ciências Sociais aplicadas do Vale de São Lourenço-Jaciara/MT Ano IV, Número 06, novembro de 2011 - Periodicidade Semestral- – ISSN 1806-6283.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed. Rio de Janeiro: vozes, 2002.

TOSI, Giuseppe. **Direitos Humanos: afirmação histórica e características gerais**. In: NADER, A. A. G.; FERREIRA, L. F. G.; FRANÇA, M. H. O. **Diversidade e cidadania: a educação em direitos humanos na escola**. João Pessoa: CCTA, 2018.

_____. **Direitos Humanos, políticas públicas e Educação em e para os Direitos Humanos**. João Pessoa: CCTA, 2019.

ANEXOS:

QUADRO 1 – DESCRIÇÃO DAS IMAGENS CATALOGADAS

BRAICK, Patrícia Ramos. MOTA, Myrian Becho. História: das cavernas ao terceiro milênio. – 4ª ed. – São Paulo: Moderna, 2016. Capítulo 7: A Guerra Fria (p.107-125) - Imagem de abertura: Tirinha sobre a Guerra Fria. “Como vamos brincar de guerra”. Autoria: Calvin & Hobbes, de Bill Watterson. 1986. - Fotografia com os principais líderes das potências vencedoras da 2ª Guerra Mundial reunidos na Conferência de Yalta, na União Soviética. Autoria: J.T. Vintage/Bridgeman images/Keystone Brasil. - Capa de quadrinho norte-americano que representa a União Soviética como um iceberg que pode afundar o barco dos Estados Unidos. Coleção particular. - Gravura soviética “O imperialismo é a guerra.” Autoria: Briskin. 1966. - Cartaz referente à propaganda francesa do Plano Marshall. Autoria: Alban Wyss. Museu Histórico Alemão, Berlim. - Mapa da divisão do mundo pela Guerra Fria. Fonte: VICENTINO, Cláudio. Atlas histórico: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011.p.149. - Mapa da divisão da Alemanha e a de Berlim. Fonte: CHALIAND, Gérard; RAGEAU, Jean Pierre. Atlas stratégique. Paris: Complexe, 1988. p. 40-97. - Fotografia do reencontro de berlinenses no natal. Autoria: Ian Berry/Magnum Photos/Latinstock. 1963. - Fotografia da cadela Laika. Autoria: Sovfoto/Uig/Getty images. 1957. - Fotografia do astronauta norte-americano Edwin Aldrin Jr em solo lunar. Autoria: Nasa. 1969. - Cena do filme Moscou contra 007. Autoria: Everett collection/Easypix. 1963. - Fotografia de jovem chinês acusado de comunismo levado à execução. Autoria: Bridgeman images. 1927. - Fotografia de crianças chinesas uniformizadas segurando o livro vermelho em frente ao retrato de Mao Tsé-Tung. Autoria: Hulton archive. 1968. - Fotografia de refugiados sul-coreanos atravessando o rio Nakdong, no começo da Guerra da Coreia. Autoria: Carl Mydans/The life Picture collection. 1950. - Fotografia das ruínas de Cholon, seção chinesa da cidade de Saigon, destruída durante a Guerra do Vietnã. Autoria: Universal history archive. 1968. - Mapa da Guerra do Vietnã. Fonte: HILGEMANN, Werner; KINDER, Hermann. Atlas historique. Paris: Perrin, 1992. p. 512. - Fotografia de crianças vietnamitas correndo após bombardeio com napalm. Autoria: Nick ut/Ap photo/Glow images. 1972. - Fotografia de Ernesto Che Guevara. Autoria: Alberto Korda. 1960. - Fotografia de Fidel Castro discursando no Palácio Municipal de Santa Clara. Autoria: Andrew Saint-George/Magnum Photos/Latinstock. 1959. - Mapa sobre os territórios ocupados por Israel (1947-1956). Fonte: CHALIAND, Gérard; RAGEAU, Jean-Pierre. Atlas politique du XX siècle. Paris: Seuil, 1988. p. 182-183. - Fotografia de soldados israelenses atacando posições inimigas no deserto da Síria durante a Guerra de Yom Kippur. Autoria: Rolls Press/Popperfoto/Getty images. 1973. - Mapa do Estado de Israel e territórios palestinos. Fonte: OLIC, Nelson; CANEPA, Beatriz. Conflitos do mundo: um panorama das guerras atuais. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2009. p. 150. - Fotografia de mulheres palestinas em protesto contra os ataques de Israel à Faixa de Gaza. Ramalá, Cisjordânia. Autoria: Issam Rimawi/Anadolu agency. 2014. - Fotografia da apresentação de Elvis Presley na Alemanha Ocidental. Autoria: Sunset Boulevard. 1960.

- Fotografia de crianças em frente à imagem de Lênin, em Moscou, União Soviética. Autoria: Peter Turnley. 1987.
- Fotografia de jovens durante o festival de arte e música de Woodstock. Autoria: Bill Eppridge/The life Picture collection. 1969.
- Charge satirizando as negociações de paz entre a autoridade Palestina e Israel mediadas pela Jordânia. Autoria: Sherif Arafa/Cartonn Movement. 2012.

Capítulo 8: O processo de emancipação na África e na Ásia (p.126-147)

- Fotografia de bote com imigrantes que vieram do norte da África próximo ao porto de Lampedusa, Itália. Autoria: Darrin Zammit. 2014.
- Fotografia de construção de ferrovia em Antananarivo. Autoria: Arquivo Nacional da França. 1904.
- Fotografia de roupas estendidas no Mahalaxmi Dhobi Ghat, a maior lavanderia a céu aberto do mundo. Mumbai, Índia. Autoria: Alexander Helin. 2014.
- Fotografia de dois soldados senegaleses que lutaram na batalha de Marne, próximo a Paris, França, durante a 1ª Guerra Mundial. Autoria: Jules Gervais-Courtellemont. 1914.
- Fotografia de povo Wakamba durante dança tradicional. Quênia. Autoria: W. Robert Moore. 1950.
- Fotografia de Léopold Sédar Senghor. Autoria: Roger-Viollet/AFP. 1949.
- Grafite representando Aimé Césaire, escritor martinicano e um dos fundadores do movimento da negritude, em um muro na cidade de Le Marin, Martinica. Autoria: Guizhou Frank. 2010.
- Fotografia de apresentação do grupo Olodum em Salvador, durante a Copa do Mundo de futebol. Autoria: Mauro Akin Nassor. 2014.
- Fotografia de delegados reunidos no 5º Congresso Pan-Africano, realizado em Manchester. Autoria: Biblioteca Central, Manchester. 1945.
- Gravura “Limpeza intensa de outubro”. Autoria: Szego Gizi. 1960.
- Fotografia de protesto em Gana favorável à independência do país. Autoria: Paul Almasi/AKG. 1959.
- Mapa da independência na África. Fonte: DUBY, Georges. Atlas historique mondial. Paris: Larousse, 2003. p. 219.
- Fotografia de manifestação de argelinos muçulmanos em um bairro europeu na cidade de Argel, durante a Guerra da Argélia, em apoio a Frente de Libertação Nacional. Autoria: STF/AFP. 1960.
- Capa do livro Godido e outros contos. Autoria: João Dias. 1952.
- Fotografia de Samora Machel, líder da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), em discurso para os homens da guerrilha. Autoria: A. Nickanorov. 1971.
- Fotografia da demonstração de apoio popular à Revolução dos Cravos. Autoria: Herve Gloaguen. 1974.
- Fotografia de sul-africanos em marcha pelo bairro de Soweto, em protesto contra a obrigatoriedade do ensino de africânder nas escolas. Autoria: AFP. 1976.
- Fotografia de Nelson Mandela durante visita à comunidade carente de Phola Park, em Johannesburg. Autoria: Trevor Samson. 1990.
- Mapa sobre as fronteiras políticas da África. Fonte: FERREIRA, Graça Maria Lemos. Atlas geográfico: espaço mundial. São Paulo: Moderna, 2010. p. 81.
- Mapa sobre as línguas e etnias na África. Fonte: FERREIRA, Graça Maria Lemos. Atlas geográfico: espaço mundial. São Paulo: Moderna, 2010. p. 83.
- Fotografia de imigrantes africanos em navio da guarda costeira italiana. Autoria: Alfonso Di Vincenzo. 2015.
- Fotografia de mulher trabalhando na produção de sari, típica roupa feminina indiana. Autoria: Noah Seelam. 2014.
- Fotografia de Mahatma Gandhi nos pomares da Fazenda Tolstói. Autoria: Peter Rühle. 1910.
- Fotografia de Mahatma Gandhi e seus seguidores no primeiro dia da Marcha do Sal. Autoria: Peter Rühle. 1930.
- Mapa dos países do subcontinente indiano. Fonte: CHALIAND, Gérard; RAGEAU, Jean-Pierre. Atlas politique du XX siècle. Paris: Seuil, 1988. p. 155.

- Fotografia do bairro da cidade de Bangalore, na Índia. Autoria: Jose Fuste Raga. 2013.
- Fotografia de ativistas durante protesto no Dia Internacional da Mulher contra as violações aos direitos das mulheres na Índia. Autoria: Altaf Qadri. 2016.
- Fotografia de fuzileiros navais holandeses em desembarque na praia de Pasir Putih. Autoria: Bettmann/Corbis/Latinstock. 1947.
- Charge de Glen McCoy em homenagem à Nelson Mandela. 2013.

Capítulo 9: Governos populistas na América Latina (p.148-164)

- Fotografia de teste de urna eletrônica no TSE. Autoria: Nelson Jr. 2007.
- Fotografia de funcionários trabalhando em linha de montagem de geladeiras. Autoria: Aurélio Becherini. 1958.
- Fotografia de Juan Domingo Perón e sua esposa Eva Perón em evento comemorativo do golpe militar de 1943. Autoria: Bridgeman images. 1952.
- Fotografia de Eurico Gaspar Dutra em visita aos Estados Unidos, ao lado do presidente do país, Harry Truman. Autoria: CPDOC/FGV. 1949.
- Fotografia de Getúlio Vargas com a mão suja de petróleo na Refinaria de Mataripe (BA). Autoria: Acervo Iconographia. 1952.
- Charge de Chico Caruso sobre Getúlio Vargas publicada no Jornal do Brasil. 1983.
- Capa do jornal do Rio de Janeiro Última hora, de 24 de agosto de 1954, noticiando o suicídio de Getúlio Vargas.
- Fotografia de populares destruindo carros do jornal O Globo, de oposição ao governo de Getúlio Vargas, na cidade do Rio de Janeiro. Autoria: CPDOC/FGV. 1954.
- Fotografia da foto oficial de posse do presidente Juscelino Kubitschek. Autoria: Presidência da República/Palácio do Planalto, Brasília. 1956.
- Anúncio da indústria automobilística DKW Vemag. Autoria: Vemag S.A. 1958.
- Charge do caricaturista e compositor Nássara sobre Juscelino Kubitschek e sua obra-símbolo, Brasília. 1976.
- Fotografia da vista aérea da Esplanada dos Ministérios em Brasília (DF). Autoria: Pedro Ladeira. 2011.
- Fotografia de caminhão-pipa da Sudene abastecendo família em local afetado pela seca, no interior de Pernambuco. Autoria: Agência O Globo. 1983.
- Charge do cartunista Théo publicada na revista Careta, em janeiro de 1960.
- Fotografia de cerimônia de entrega da faixa presidencial ao recém-empossado João Goulart. Autoria: 1961.
- Fotografia de multidão presente no Comício da Central do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, em defesa das reformas de base do governo João Goulart. Autoria: C. Bosco/FolhaPress. 1964.
- Charge publicada no jornal Última hora, em dezembro de 1956, criticando o governo de Juscelino Kubitschek. Autoria: Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. 1956.
- Charge do cartunista Théo, publicada na revista Careta. 1952.

Capítulo 10: Ditaduras militares na América Latina (p.168-193)

- Fotografia de manifestantes na cidade de São Paulo pedindo o retorno da intervenção militar no país. Autoria: Eduardo Anzielli/FolhaPress. 2015.
- Estudante sendo agredido pela polícia durante uma manifestação contra a ditadura. Autoria: Evandro Teixeira/CPDOC JB. 1968.
- Fotografia de policiais reprimindo manifestantes no comício da Central do Brasil. Autoria: Agência O Globo. 1964.
- Fotografia de manifestantes em passeata para recordar as vítimas da ditadura civil-militar no Brasil. Autoria: Vanderlei Almeida/AFP. 2014.
- Charge de César Lobo ironizando a instauração do parlamentarismo no Brasil. 1997.

- Fotografia da Marcha da família com Deus pela liberdade em São Paulo. Autoria: Arquivo/Folhapress. 1964.
- Fotografia de tropas do Exército sediadas em Minas Gerais caminhando em direção ao Rio de Janeiro. Autoria: Ap Photo. 1964.
- Cartaz produzido entre as décadas de 1960 e 1970 usado por órgãos de repressão durante a ditadura no Brasil. Autoria: Acervo Addi de Freitas Vanucci. 1960.
- Fotografia de estudantes na Passeata dos Cem Mil. Autoria: Agência O Globo. 1968.
- Charge de Lailson de Holanda Cavalcanti para o 4º Salão Internacional de Humor de Piracicaba. 1977.
- Cena do filme Batismo de Sangue, de Helvécio Ratton. 2006.
- Cartaz produzido pelo Serviço Social da Indústria (Sesi) para a Semana da Pátria, em 1972.
- Fotografia da seleção brasileira de futebol recebida pelo general Emílio Garrastazu Médici, após a conquista do título mundial. Autoria: Agência o Globo. 1970.
- Charge de Ziraldo sobre a Lei Falcão. 1976.
- Fotografia de manifestantes realizada em apoio à campanha das Diretas Já. Autoria: Daniel Augusto Jr. 1984.
- Fotografia de Nara Leão no musical Show Opinião. Autoria: Editora Globo. 1964.
- Fotografia da encenação da peça Liberdade é pouco, pelo grupo Redimundo. Autoria: Christiane Forcinto. 2014.
- Fotografia de Caetano Veloso. Autoria: Agência o Globo. 1968.
- Fotografia de Tony Tornado e o Trio Ternura no 5º Festival Internacional da Canção. Autoria: Adhemar Veneziano. 1970.
- Pinturas da série Com Cristo, de Décio Paiva Noviello. 1968.
- Fotografia dos ditadores da Argentina e do Paraguai. Autoria: Corbis/Latinstock. 1979.
- Fotografia de mulher ao tentar evitar a detenção de um jovem pela polícia durante uma manifestação contra a ditadura em Buenos Aires. Autoria: Horacio Villalobos.
- Fotografia de mães e avós da Praça de Maio em manifestação em frente à sede do governo argentino. Autoria: Juan Mabromata/AFP. 2015.
- Fotografia de estudantes chilenos em manifestação em apoio ao governo de Salvador Allende. Autoria: Romano Cagnoni. 1972.
- Fotografia de Salvador Allende em um ato do Partido Socialista, no Chile. Autoria: V. Keshishev. 1972.
- Fotografia do Palácio de La Moneda, sede do governo chileno, em chamas após ataque das Forças Armadas. Autoria: Bettmann/Getty images. 1973.
- Fotografia em Santiago, no Chile, para recordar o ex-presidente Allende e repudiar o período da ditadura militar no país. Autoria: Israel Chavez/Latinstock. 2014.
- Fotografia de amigos e familiares de desaparecidos políticos em passeata no centro de São Paulo. Autoria: Nair Benedicto. 1980.
- Charge de Angeli sobre a Comissão Nacional da Verdade. 2011.
- Charge de Ziraldo sobre a política econômica da ditadura militar no Brasil. 1970.

Capítulo 11: O fim do socialismo real e os desafios do mundo globalizado (p.194-224)

- Fotografia de turista ao lado do cartaz que faz referência à visita do presidente norte-americano Barack Obama a Cuba. Autoria: Yuri Cortez. 2014.
- Fotografia de pessoas fazendo fila para comprar carne em Moscou, na então União Soviética. Autoria: Bernard Bisson. 1987.
- Fotografia de manifestantes derrubando um trecho do muro de Berlim. Autoria: Reuters. 1989.
- Fotografia de Lech Walesa, líder do sindicato independente solidariedade, discursando durante greve. Autoria: Chris Niedenthal. 1980.
- Fotografia de avenida do centro de Bucareste. Autoria: Richard Soberk. 2015.
- Fotografia de estudantes realizando manifestação de apoio à candidatura de Václav Havel à presidência do país. Autoria: Lubomir Kotek. 1989.

- Mapa dos países da antiga Iugoslávia. Fonte: FERREIRA, Graça Maria Lemos. Atlas Geográfico: espaço mundial. 4. Ed. São Paulo: Moderna, 2013. p. 90.
- Fotografia de habitantes de Sarajevo transitando entre os escombros da cidade destruída pela guerra. Autoria: Jon Jones/Latinstock. 1992.
- Mapa dos países da antiga União Soviética (1992). Fonte: DUBY, Georges. Atlas historique mondial. Paris: Larousse, 2003. p. 263.
- Fotografia de Grozny, capital da Chechênia, após um bombardeio russo à cidade. Autoria: Georges De Keerle. 1995.
- Fotografia de população da Crimeia comemorando o resultado do referendo popular que anexou a região à federação Russa. Autoria: Dimitar Dilkoff. 2014.
- Charge de Junião, sobre as pretensões dos Estados Unidos e da Rússia sobre a região da Crimeia. 2014.
- Fotografia de navio cargueiro em direção ao Porto de Santos. Autoria: Leo Francini. 2015.
- Fotografia de cúpula do G-20 reunida em Antália, na Turquia. Autoria: Kyodo/Glow images. 2015.
- Mapa das praças financeiras no mundo (2010). Fonte: FERREIRA, Graça Maria Lemos. Atlas Geográfico: espaço mundial. 4. Ed. São Paulo: Moderna, 2013. p. 54.
- Fotografia de manifestação em apoio à greve dos mineiros em Londres, Grã-Bretanha. Autoria: John Redmann.
- Fotografia de gregos reunindo-se diante do parlamento à espera do resultado do referendo que decidiu que o país não aceitaria as condições do FMI em troca de auxílio financeiro. Autoria: Ayhan Mehmet. 2015.
- Mapa dos grandes blocos econômicos (2011). Fonte: Atlas géostratégique. 2011. Revisa Diplomatie: affaires stratégiques et relations internationales, n. 14, dez. 2010-jan. 2011. p. 58.
- Fotografia do 7º encontro oficial dos Brics. Autoria: Dmitry Azarovi/Getty images. 2015.
- Mapa das sedes das maiores transnacionais do mundo (2015). Fonte: Ranking Global 500. Revista Fortune. Disponível em: <<http://fortune.com/global500>> Acesso em 2 abr. 2016.
- Fotografia da vista aérea de moradias no bairro Engenho Velho da federação com prédios residenciais ao fundo. Autoria: Sergio Pedreira. 2015.
- Fotografia de celebração do 1º aniversário da revolução que tirou Hosni Mubarak do poder, no Egito. Autoria: Jeff J. Mitchell. 2012.
- Fotografia de construção no morro do Vidigal, no Rio de Janeiro. Autoria: Mario Tama/Getty images. 2016.
- Fotografia de imigrantes protestando na cidade de Nova York por uma reforma nas leis de imigração do país. Autoria: Tony Savino. 2014.
- Charge de Alpino sobre o crescimento da internet e das redes sociais e seus impactos na sociedade. 2015.
- Fotografia de moradores das comunidades destruídas pela passagem do tufão Haiyan em busca de sobreviventes e pertences. Autoria: Latinstock. 2014.
- Fotografia do ataque terrorista nas torres gêmeas. Autoria: Hubert Boesl. 2001.
- Fotografia de soldados norte-americanos patrulhando um vilarejo nas proximidades da base aérea de Bagram. Autoria: Us Army Photo. 2015.
- Fotografia de soldados norte-americanos derrubando a estátua de Sadan Hussein no centro de Bagdá. Autoria: Mirrorpix/Getty images. 2003.
- Fotografia de imagem de vídeo divulgado pelo Estado Islâmico que mostra o francês Maxime Hauchard como um dos comandantes do Estado Islâmico. Autoria: AFP. 2014.
- Fotografia de policial dinamarquês brinca com criança refugiada na fronteira entre a Alemanha e a Dinamarca. Autoria: Claus Fisker. 2015.
- Fotografia de sírios cruzando o rio ao tentar fugir do campo de refugiados de Idomeni, na Grécia. Autoria: Markus Heine. 2016.
- Charge de Caco Galhardo sobre a globalização e suas características. 2007.

Capítulo 12: Brasil – da redemocratização aos dias atuais (p.225-249)

- Charge de Jarbas Domingos sobre a corrupção. 2011.
- Fotografia de Tancredo Neves após a confirmação de sua eleição à presidência da república pelo Colégio Eleitoral. Autoria: Ricardo Azoury. 1985.
- Fotografia de bottons com a frase “Eu sou fiscal do Sarney”. Autoria: Jorge Rosemberg. 1986.
- Charge de Henfil sobre os trabalhos na Assembleia Constituinte na elaboração da nova Constituição. 1987.
- Fotografia de consumidores observando prateleiras vazias em supermercado. Autoria: Norma Albano/Estadão Conteúdo. 1989.
- Fotografia de trabalhadores reivindicando a Reforma Agrária na Nova Constituição. Autoria: Paula Simas. 1987.
- Fotografia de indígenas do norte do Estado do Pará acompanhando a votação sobre a questão das terras indígenas no plenário da Câmara dos Deputados, em Brasília. Autoria: Salomon Cytrynowicz. 1988.
- Fotografia do até então presidente Fernando Collor pilotando avião F5 da Força Aérea Brasileira (FAB). Autoria: Radiobras/Agência Brasil. 1990.
- Fotografia da manifestação “Fora Collor” dos caras-pintadas. Autoria: Eder Chiodetto. 1992.
- Fotografia do até então vice-presidente Itamar Franco pouco depois da abertura do processo de impeachment contra Collor. Autoria: Wilson Pedrosa/Estadão Conteúdo. 1992.
- Charge de Angeli sobre a emenda constitucional que permitiu a reeleição para cargos eletivos do Executivo. 1997.
- Fotografia do até então presidente Fernando Henrique Cardoso cumprimentando a população durante o lançamento do programa Bolsa Escola. Autoria: Agliberto Lima/Estadão Conteúdo. 2001.
- Fotografia de José Serra, candidato à eleição presidencial em 2002. Autoria: Flávio Florido/FolhaPress. 2002.
- Fotografia de Luiz Inácio Lula da Silva, em um evento da campanha presidencial. Autoria: Vanderlei Almeida. 2002.
- Fotografia do presidente Lula ao lado da secretária executiva do Bolsa Família. Autoria: Roberto Stuckert. 2003.
- Charge de Angeli sobre o envolvimento de parlamentares no chamado “mensalão”. 2005.
- Fotografia de construção de prédio residencial do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Autoria: Rogério Reis. 2009.
- Fotografia de solenidade de posse da presidente Dilma Rousseff no Palácio do Planalto, em Brasília. Autoria: Dias Sampaio. 2011.
- Fotografias de indígenas Munduruku protestando em frente ao Palácio do Planalto, em Brasília. Autoria: Lunae Parracho. 2013.
- Fotografia de manifestação contra o aumento da passagem do transporte coletivo na cidade de São Paulo. Autoria: Cris Faga. 2013.
- Fotografia da Marcha das Mulheres Negras, em Brasília. Autoria: Marcello Casal. 2015.
- Fotografia da cena do filme Branco sai, preto fica, de Adirley Queirós. Autoria: Vitrine Filmes. 2014.
- Cartaz da campanha nacional de combate ao Aedes aegypti. Autor: Ministério da Saúde/Governo Federal. 2016.
- Fotografia de candidatos ingressando nos locais de provas onde será realizado o Enem. Autoria: Aloisio Araújo. 2015.
- Charge de Cláudio sobre a política econômica do governo Sarney, publicada em O Pasquim. 1989.
- Charge humorística sobre a Ditadura Militar no Brasil na revista Pif-Paf. 1964.

QUADRO 1.1 – POSSÍVEIS RELAÇÕES IMAGENS E DIREITOS HUMANOS

Capítulo 7 – A Guerra Fria (p.107-125)	Temas para os Direitos Humanos
- Imagem de abertura: Tirinha sobre a Guerra Fria. “Como vamos brincar de guerra”. Autoria: Calvin & Hobbes, de Bill Watterson. 1986. - Fotografia de jovem chinês acusado de comunismo levado à execução. Autoria: Bridgeman images. 1927. - Fotografia de refugiados sul-coreanos atravessando o rio Nakdong, no começo da Guerra da Coreia. Autoria: Carl Mydans/The life Picture collection. 1950. - Fotografia de crianças vietnamitas correndo após bombardeio com napalm. Autoria: Nick ut/Ap photo/Glow images. 1972 - Fotografia de mulheres palestinas em protesto contra os ataques de Israel à Faixa de Gaza. Ramalá, Cisjordânia. Autoria: Issam Rimawi/Anadolu agency. 2014.	- Tolerância, Igualdade, Diversidade sociocultural; - Tolerância, Memória e Violação dos Direitos Humanos; - Cidadania, Igualdade, Memória e Violação dos Direitos Humanos; - Memória e Violação dos Direitos Humanos; - Igualdade, Democracia e Cidadania;
Capítulo 8: O processo de emancipação na África e na Ásia (p.126-147)	Temas para os Direitos Humanos
- Fotografia de bote com imigrantes que vieram do norte da África próximo ao porto de Lampedusa, Itália. Autoria: Darrin Zamimit. 2014. - Fotografia de roupas estendidas no Mahalaxmi Dhobi Ghat, a maior lavanderia a céu aberto do mundo. Mumbai, Índia. Autoria: Alexander Helin. 2014. - Fotografia de povo Wakamba durante dança tradicional. Quênia. Autoria: W. Robert Moore. 1950. - Fotografia de sul-africanos em marcha pelo bairro de Soweto, em protesto contra a obrigatoriedade do ensino de africânder nas escolas. Autoria: AFP. 1976. - Fotografia de ativistas durante protesto no Dia Internacional da Mulher contra as violações aos direitos das mulheres na Índia. Autoria: Altaf Qadri. 2016.	- Cidadania, Igualdade, Memória e Violação aos Direitos Humanos; - Igualdade, Cidadania; - Diversidade sociocultural; - Cidadania, Memória e Violação dos Direitos Humanos; - Igualdade, Cidadania;
Capítulo 9: Governos populistas na América Latina (p.148-164)	Temas para os Direitos Humanos
- Fotografia de teste de urna eletrônica no TSE. Autoria: Nelson Jr. 2007. - Fotografia de funcionários trabalhando em linha de montagem de geladeiras. Autoria: Aurélio Becherini. 1958. - Fotografia de caminhão-pipa da Sudene abastecendo família em local afetado pela seca, no	- Democracia; Igualdade; Cidadania; - Trabalho como princípio educativo; - Cidadania; Igualdade;

interior de Pernambuco. Autoria: Agência O Globo. 1983. - Fotografia de multidão presente no Comício da Central do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, em defesa das reformas de base do governo João Goulart. Autoria: C. Bosco/FolhaPress. 1964.	- Projetos participativos; Liberdade; Cidadania. Igualdade;
Capítulo 10: Ditaduras militares na América Latina (p.168-193)	Temas para os Direitos Humanos
- Fotografia de manifestantes em passeata para recordar as vítimas da ditadura civil-militar no Brasil. Autoria: Vanderlei Almeida/AFP. 2014. - Fotografia de policiais reprimindo manifestantes no comício da Central do Brasil. Autoria: Agência O Globo. 1964. - Fotografia de tropas do Exército sediadas em Minas Gerais caminhando em direção ao Rio de Janeiro. Autoria: Ap Photo. 1964. - Fotografia de estudantes na Passeata dos Cem Mil. Autoria: Agência O Globo. 1968. - Fotografia de manifestantes realizada em apoio à campanha das Diretas Já. Autoria: Daniel Augusto Jr. 1984. - Fotografia de mulher ao tentar evitar a detenção de um jovem pela polícia durante uma manifestação contra a ditadura em Buenos Aires. Autoria: Horacio Villalobos. - Fotografia de mães e avós da Praça de Maio em manifestação em frente à sede do governo argentino. Autoria: Juan Mabromata/AFP. 2015. - Fotografia de estudantes chilenos em manifestação em apoio ao governo de Salvador Allende. Autoria: Romano Cagnoni. 1972. - Charge de Angeli sobre a Comissão Nacional da Verdade. 2011.	- Memória e Violação dos Direitos Humanos; - Memória e Violação dos Direitos Humanos; Combate ao totalitarismo; - Combate ao totalitarismo; Liberdade; - Combate ao totalitarismo; Cidadania; - Cidadania; Democracia; - Liberdade; Combate ao totalitarismo; - Memória e Violação dos Direitos Humanos; - Combate ao totalitarismo; Liberdade; - Memória e Violação dos Direitos Humanos;
Capítulo 11: O fim do socialismo real e os desafios do mundo globalizado (p.194-224)	Temas para os Direitos Humanos
- Fotografia de turista ao lado do cartaz que faz referência à visita do presidente norte-americano Barack Obama a Cuba. Autoria: Yuri Cortez. 2014. - Fotografia de manifestantes derrubando um trecho do muro de Berlim. Autoria: Reuters. 1989. - Fotografia de Grozny, capital da Chechênia, após um bombardeio russo à cidade. Autoria: Georges De Keerle. 1995. - Fotografia da vista aérea de moradias no bairro Engenho Velho da federação com prédios residenciais ao fundo. Autoria: Sergio Pedreira. 2015.	- Tolerância; Diversidade sociocultural; - Cidadania; Democracia; Liberdade; - Tolerância, Igualdade; Democracia; - Cidadania; Igualdade;

- Fotografia de celebração do 1º aniversário da revolução que tirou Hosni Mubarak do poder, no Egito. Autoria: Jeff J. Mitchell. 2012. - Fotografia de moradores das comunidades destruídas pela passagem do tufão Haiyan em busca de sobreviventes e pertences. Autoria: Latinstock. 2014. - Fotografia de soldados norte-americanos derrubando a estátua de Sadan Hussein no centro de Bagdá. Autoria: Mirrorpix/Getty images. 2003. - Fotografia de policial dinamarquês brinca com criança refugiada na fronteira entre a Alemanha e a Dinamarca. Autoria: Claus Fisker. 2015.	- Combate ao totalitarismo; Igualdade; - Cidadania; Igualdade; - Combate ao totalitarismo; Igualdade; - Tolerância; Diversidade sociocultural; Cidadania; Igualdade;
Capítulo 12: Brasil – da redemocratização aos dias atuais (p.225-249)	Temas para os Direitos Humanos
- Fotografia de Tancredo Neves após a confirmação de sua eleição à presidência da república pelo Colégio Eleitoral. Autoria: Ricardo Azoury. 1985. - Fotografia de trabalhadores reivindicando a Reforma Agrária na Nova Constituição. Autoria: Paula Simas. 1987. - Fotografia de indígenas do norte do Estado do Pará acompanhando a votação sobre a questão das terras indígenas no plenário da Câmara dos Deputados, em Brasília. Autoria: Salomon Cytrynowicz. 1988. - Fotografia da manifestação “Fora Collor” dos caras-pintadas. Autoria: Eder Chiodetto. 1992. - Fotografia da Marcha das Mulheres Negras, em Brasília. Autoria: Marcello Casal. 2015.	- Democracia; Cidadania; - Projetos educacionais participativos; Cidadania; - Cidadania; Democracia; Igualdade; - Democracia; Cidadania; Liberdade; - Cidadania, Memória e Violação dos Direitos Humanos.

O PAPEL DO CONSTRUTOR CIVIL EM ARACAJU NO INÍCIO DO SÉCULO XX¹

THE ROLE OF THE CIVIL CONSTRUCTOR IN ARACAJU AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

Alysson Santana Barbosa²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo explorar as questões relacionadas aos descasos enfrentados pelos profissionais da construção civil no início do século XX em Aracaju, que não eram e não são reconhecidos por suas habilidades. Para contextualizar, mencionaremos o caso do construtor paulista Joaquim Pinto de Oliveira (Tebas). Em seguida, abordaremos os desafios enfrentados pelos trabalhadores envolvidos na construção da Fábrica de Tecidos Confiança e um acidente de trabalho envolvendo o construtor Antônio Pedro de Figueiredo em uma determinada construtora, ambos ocorridos em Aracaju. Para isso, utilizamos fontes primárias, como periódicos da época estudada e processos judiciais, que revelam os abusos trabalhistas enfrentados por esses profissionais.

Palavras-chaves: Memória; construtores civis; Aracaju.

Abstract: This study aims to explore the issues related to the neglect faced by construction professionals in the early 20th century in Aracaju, who were not and are not recognized for their skills. To contextualize, we will mention the case of the São Paulo builder Joaquim Pinto de Oliveira (Tebas). Subsequently, we will address the challenges faced by workers involved in the construction of the Confiança Textile Factory and a workplace accident involving the builder Antônio Pedro de Figueiredo at a certain construction site, both occurring in Aracaju. For this purpose, we utilized primary sources such as periodicals from the studied period and legal proceedings, which reveal the labor abuses faced by these professionals.

Keywords: Memory; construction professionals; Aracaju.

¹ O presente artigo é parte da discussão apresentada na dissertação de mestrado do autor, intitulada como *Os construtores anônimos e suas contribuições para a arquitetura aracajuana (1920-1950)*, defendido no Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal de Sergipe (PROHIS-UFS).

² Arquiteto e urbanista pela Universidade Tiradentes (Unit-SE), mestre em história pelo PROHIS-UFS, doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGAU-UFRN), <http://lattes.cnpq.br/0070018800502272>, <https://orcid.org/0009-0007-5057-6066>, santanaalysson28@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Entre as discussões a respeito do trabalhador braçal presente na construção civil entre as décadas no início do século XX, destaca-se o fato de que ele é muitas vezes visto como mais um construtor com pouca ou nenhuma visibilidade. Embora materializem símbolos que fazem parte de um processo de concretização de lembranças e/ou de acontecimentos históricos importantes, preservando e conservando a memória coletiva de um determinado grupo social, esses labutadores não são reconhecidos pelas obras que edificam.

Este texto em específico é dedicado a pensar, inicialmente, no apagamento desses personagens na historiografia nacional e local, assim como pontuar que em Sergipe esses trabalhadores, em vida, lutaram para serem vistos, reconhecidos e valorizados. Nesse contexto, se faz necessário empregar a abordagem metodológica a respeito da micro-história ao considerarmos os aspectos do cotidiano, a subjetividade e as representações ligadas aos construtores anônimos em Aracaju.

É importante mencionar que alguns desses trabalhadores eram submetidos às relações sociais de poder, nas quais eles não tinham uma noção ou nunca foram apresentados à relevância da materialização arquitetônica como símbolo de memórias. É nesse contexto que citamos o caso do construtor Joaquim Pinto de Oliveira (1721-1811), mais conhecido como Tebas, um ex-excravizado, natural da cidade de São Paulo, responsável por inúmeras contribuições arquitetônicas na capital paulistana, mas que só foi reconhecido como exímio profissional 200 anos após a sua morte, tendo esse fato como um dos exemplos mais amplos do cenário nacional.

Após considerarmos o contexto brasileiro com o exemplo particular de Tebas, entraremos em território sergipano, no qual patrões se aproveitavam da depreciação desses grupos de trabalhadores para os obrigarem a operar por excessivas horas na ampliação do prédio pertencente à Fábrica de Tecidos Confiança, entrando em um processo judicial por iniciativa da classe dos pedreiros e dos marceneiros. Dessa maneira, analisaremos acerca das situações desses profissionais, expostos pelos periódicos sergipanos, chegando ao caso do pedreiro Euclides Ferreira Lima, que se acidentou enquanto exercia suas funções. No que concerne ao debate em questão, iniciaremos nossa discussão lançando mão do discurso que abrange a temática ao tentarmos entender alguns dos inúmeros motivos pelos quais esses grupos marginalizados acabaram sendo boicotados em determinadas ocupações, sobretudo as que eram consideradas destinadas para profissionais de renome em um âmbito nacional.

O DESCASO COM A MÃO DE OBRA BRAÇAL NA CONSTRUÇÃO CIVIL

Para entender a necessidade de pesquisar alguns dos trabalhadores da construção civil em Aracaju tidos como anônimos, se faz necessário adentrar as mudanças epistemológicas no campo da pesquisa. O entendimento e a compreensão desses novos objetos destacaram as diferentes relações,

as práticas sociais, a pluralidade e a onipresença não relacionadas somente ao poder, mas aos poderes. Conforme Falcon (2011), a história então passou a focar também nas realidades ilimitadas das astúcias dos poderes em locais pouco conhecidos dos historiadores, como operários, construtores, família, sindicatos etc., em síntese, o cotidiano de cada sujeito e/ou seus respectivos grupos sociais (Falcon, 2011, p. 64).

Em face da história concernente ao anonimato dos construtores em Aracaju, fica evidente a aproximação das configurações e dos processos sociais que abordam a micro-história. A micro-história contribui para “[...] entender a maneira como movimentos ou transformações coletivas são possíveis, mas não a partir desses movimentos em si e da capacidade autorrealizadora que se lhe imputa, e sim da parte que cada ator toma neles [...]” (Revel, 2010, p. 440). Com isso, tem-se na micro-história uma posição de saída para o problema da mudança de escala (focando no que por muito tempo foi considerado relatos sem importância) e dos resultados cognitivos que são capazes de serem correlacionados entre si. Dessa forma,

[...] o que está em jogo na abordagem micro-histórica é a convicção de que a escolha de uma escala peculiar de observação fica associada a efeitos de conhecimentos específicos e que tal escolha pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimento [...]. É o princípio da variação da escala que importa, e não a escolha de uma escala peculiar de observação (Revel, 2010, p. 438).

O uso do termo “escala”, utilizado por Revel (2010), se direciona no que diz respeito ao recorte do acontecimento a ser relatado, sendo ainda considerada a narrativa de pequenos acontecimentos, ou seja, em uma escala menor. Posto isso,

A redução da escala de análise nesta perspectiva não diz respeito à incorporação de objetos que teoricamente só poderiam ser construídos em escalas diminutas do social [...], nem à busca de estabelecer microcosmo exemplares do social. [...] Propõem-se, de fato, as vivências históricas individuais, passíveis de serem parcialmente reconstituídas, como um nível privilegiado de observação para rever e formular novos problemas à explicação histórica, considerando tanto as condicionantes estruturais do comportamento humano da história, como a margem de liberdade e de criatividade [...] (Castro, 2011, p. 48).

Ao mencionarmos esses construtores sergipanos, pode-se perceber que a familiaridade com esses indivíduos vai além da problemática do anonimato, na qual muitas vezes só é possível identificar indícios a partir da proximidade do pesquisador, já que “a tendência a apagar os traços individuais de um objeto é diretamente proporcional à distância emocional do observador” (Ginzburg, 1989, p. 163). Esses trabalhadores podem ser iguais para muitas pessoas que não têm uma ligação direta com a construção civil, todavia, para aqueles que convivem diretamente com essa classe, sabe-se que não o são. Cada um deles tem a sua particularidade e/ou habilidade ao exercer suas funções, além de que muitos deles são destinados a uma área específica na confecção de uma obra. Ginzburg

(2001, p. 87) demonstra que as semelhanças transculturais ajudam a compreender a especificação dos acontecimentos dos quais partiram. O reconhecimento da micro-história evidencia

[...] o retorno da história narrativa, recalcada com novos procedimentos epistemológicos da ciência, ou seja, é uma história-narrativa que tem como fio condutor, como enredo a problemática. Nessas leituras historiográficas, o velho e o novo dialogam, provocando ressurgimento, renovações (Santos, 2009, p. 29-30).

Quando se refere à história de trabalhadores braçais da construção civil em Sergipe, percebemos que esse recorte do objeto está em uma escala microscópica do que seria o real dimensionamento que a construção civil poderia abranger. Compreendemos que explorar o objeto é uma maneira de desvendar uma realidade de uma sociedade para além do próprio protagonista do estudo (Coelho, 2014, p. 3).

Ao mencionar a micro-história, nosso ponto de partida para estudar os construtores anônimos em Aracaju no início do século XX, compreendemos que “não existe mais a história, a grande história, mas somente as múltiplas histórias” (Falcon, 2011, p. 67). Dessa perspectiva, não somente as representações, mas também os feitos sociais são “textos” sujeitos a serem culturalmente interpretados, o que acarreta um interesse do ponto de vista da análise social (Castro, 2011, p. 48).

Por conseguinte, no contexto nacional, no imaginário sobre a formação do que seria o cidadão brasileiro no final do século XIX e no início do século XX, havia inúmeras representações do trabalhador que o destacavam como modelo do que seria um verdadeiro fruto de uma nação. Não obstante, ainda se oscilava entre a desqualificação profissional e a idealização romantizada do ser (Naxara, 1998, p. 24). O trabalho manual era tido como um sinônimo de inferioridade diante de ofícios vistos como nobres, evidenciando as relações da época que buscavam perpetuar a discriminação e a desigualdade que se estabeleciam entre essas pessoas marginalizadas.

Nesse mesmo período, para Dubar (2012), os trabalhos considerados inferiores normalmente eram destinados aos iniciantes, denominados “trabalho sujo”. Já as tarefas de prestígio eram atribuídas à elite, de preferência aos mais velhos, de acordo com a experiência profissional. Logo, determinadas atividades eram excluídas desse último sistema, como trabalhos direcionados à construção civil, os cargos que, evidentemente, eram utilizados e baseados na força braçal para pessoas que faziam o “trabalho pesado” (Dubar, 2012, p. 358).

Teoricamente, embora todos possam conseguir uma identidade profissional no decorrer do seu ofício, na prática isso é dirigido ao trabalhador urbano, possuidor de moradia e do sexo masculino. Existem pessoas que chegam à posição de prestígio transferindo para terceiros o “serviço sujo” e se protegendo por meio de um discurso que as valoriza. Há ainda aqueles trabalhadores que chegam a essas posições por uma série de acasos. Diante da existência da divisão do trabalho atribuído, isto é,

as classes sociais, perdura-se também a discriminação que forma um processo de hierarquização do pertencimento a uma determinada categoria (Dubar, 2012, p. 358-359).

Já a arquiteta e urbanista Puppi (2010) se manifesta a respeito da importância dos trabalhadores da construção civil que foram relevantes na produção da materialização de prédios nacionais idealizados e construídos por esses profissionais, “[...] cujos dados biográficos são muitas vezes desconhecidos” (Puppi, 2010, p. 639). A autora menciona a imigração como uma das maiores contribuições para o desenvolvimento da modernidade por meio da arquitetura e identifica a origem de tais labutadores como vindos da Europa, mais especificamente de Portugal e da Itália. Destaca-se que não era necessário ter uma formação acadêmica para exercer o ofício de arquiteto e/ou engenheiro, todavia era muito comum a presença de profissionais possuidores de estudos superiores que foram divididos em duas categorias, a saber:

A primeira categoria era destinada aos profissionais que tinham curso universitário e cuja capacidade profissional, respeitada pelos poderes competentes, era comprovada pela execução de importantes obras, mesmo executadas em outras localidades; e a segunda categoria era formada pelos que tinham apenas um ano de experiência na atividade (Puppi, 2010, p. 651).

Com isso, percebe-se que os desprovidos de diploma eram submetidos a trabalhos acompanhados de discriminações por não terem formação, mesmo tendo a plena habilidade de exercer inúmeras funções. As exigências por parte dos profissionais que tinham autorização para exercer suas funções eram cobradas de acordo com o seu domínio “[...] de campos disciplinares bastante técnicos, que iam da natureza dos materiais e temas como fundação, estrutura e composição espacial dos edifícios” (Francisco, 2013, p. 28).

Salles (1986) é uma historiadora que desenvolve pesquisas relacionadas ao trabalho no período republicano, em que a mão de obra foi um componente essencial para o desenvolvimento nacional. Em seus estudos, a autora ressalta o preconceito com o trabalhador nacional no período em questão, fazendo uso da imigração de europeus como forma de embranquecimento étnico-racial, com o objetivo “enobrecedor”, uma vez que almejavam os ideais da modernidade europeia, acreditando que dessa forma o “[...] trabalho adquire os qualificativos de construtor do progresso, logo da riqueza” (Salles, 1986, p. 130), desprezando quase que totalmente os trabalhadores que já habitavam o território nacional.

Tratando-se da ideologia da identidade nacional, o negro era visto como classe social, mas de uma forma inferiorizada. Tomava-se desses homens e dessas mulheres a capacidade de empenhar as suas consciências políticas diferentes das impostas pela sociedade tida como elitizada no período em questão (Chauí, 2001, p. 14). Mesmo havendo uma grande quantidade de labutadores nacionais, a

utilização deles ainda era muito reduzida, sendo substituídos por mãos brancas em ocupações de funções de maior destaque e privilégio, enquanto os demais permaneciam em atividades subalternas.

Perante o exposto, é possível entender que as relações sociais são formadas por conexões claras de poder, inclusive de dominância (Bourdieu, 1989, p. 11). A título de exemplo, podemos mencionar as contratações de trabalhadores braçais da construção civil, entre eles construtores, pedreiros, pintores, carpinteiros e até mesmo projetistas que colaboraram com sua mão de obra, mas que, de certo modo, alguns deles não têm a real dimensão da sua relevância ao materializarem arquitetonicamente símbolos de memória, poder e afetividade. Young (2018) se atenta às provações a que determinados construtores se submetem ou se submeteram para ter o devido reconhecimento em seu ofício junto aos seus parceiros de profissão. Em detrimento a essa busca constante por provação, o crédito é transferido aos profissionais de renome, chefes, governantes ou qualquer personagem que tenha um papel visto no meio social como superior (Young, 2018, p. 92).

Segundo Geraldine Júnior (2018), um dos casos mais recentes de reconhecimento do trabalho de um construtor foi o de Joaquim Pinto de Oliveira (1721-1811), mais conhecido como Tebas, um ex-escravizado paulista autor de obras públicas importantes para o desenvolvimento da sua cidade natal, onde viveu no período colonial, que só obteve seu reconhecimento mais de 200 anos após a sua morte (Geraldine Júnior, 2018, p. 4). Por esse motivo, Chiaretti (2018) chama atenção para a importância desses profissionais na produção urbana e arquitetônica, pois muitos “Tebas” ainda permanecem invisibilizados perante a sociedade desde a escravidão. Embora muitos não participem ou não estejam enquadrados nas regras e normas determinadas pela profissão, esses “[...] pedreiros, serventes, encanadores, eletricitas [...] e muitos outros – [...] permanecem esquecidos tanto nos patrimônios arquitetônicos tombados como no debate da produção urbana” (Chiaretti, 2018, p. 123).

Supostamente não sendo diplomado, Tebas foi homenageado como um arquiteto construtor em 1974 pela Escola de Samba Paulistano da Glória, com o samba-enredo *Praça de Sé, sua lenda, seu passado, seu presente*. A Escola tinha o objetivo de enaltecer trabalhadores civis que dedicaram suas vidas ao trabalho braçal por intermédio de suas habilidades adquiridas no decorrer da vida. O samba-enredo da Escola de Samba é de autoria do compositor Geraldo Filme (1974), no qual desvenda alguns aspectos do construtor:

TEBAS O ESCRAVO

Tébas Negro escravo
Profissão alvenaria
Construiu a Velha Sé
Em troca pela Carta de Alforria
Trinta mil cruzados que lhe deu Padre Justino

Tornou o seu sonho realidade
Dai surgiu e Velha Sé
Que hoje é o Marco Zero da cidade
Exalto no cantos de minha gente
A sua lenda seu passado seu presente

Praça que nasceu do Ideal
E braço escravo e Praça do Povo
Velho Relógio encontro dos namorados
Me lembro ainda do bondinho de tostão
Engraxate batendo a lata de graxa
E camelô fazendo pregão
O Tira Teima dos Sambistas do passado
Bixiga, Barra Funda e Lavapés

O jogo da Tiririca era formado
O ruim caía, o bom ficava de pé *Bis*
No meu São Paulo ole lê era moda
Vamos na Sé que hoje tem Samba de Roda
(Filme, 1974, n.p.).

O breve resumo bibliográfico da vida de Tebas presente na letra de Geraldo Filme exprime a importância de um construtor submetido ao sistema de escravidão e obrigado a se render ao trabalho forçado em troca da sua alforria. Tebas não é só reconhecido pela construção da Igreja da Sé (Ilustração 1), como está ressaltado na música, mas também como o construtor do Chafariz da Misericórdia, “[...] que ficava no ainda hoje chamado Largo da Misericórdia, no cruzamento entre as ruas Direita, Quintino Bocaiúva e Alvares Penteado” (Ferreira, 2018, p. 23), e da Igreja da Ordem 3ª do Carmo, localizada na “[...] atual Avenida Rangel Pestana” (Ferreira, 2018, p. 29).

Apesar de Joaquim Pinto de Oliveira ser residente da cidade de São Paulo, esse exemplo foi mencionado principalmente pelo fato de ele ser referência na materialização de edificações importantes, embora apenas em 2018 tenha sido reconhecido pelas suas obras edificadas por meio do Sindicato dos Arquitetos e Urbanistas do Estado de São Paulo (Sindicato dos Arquitetos e Urbanistas do Estado de São Paulo, 2021, n.p.). Dito isso, o seu apelido “Tebas” não foi escolhido por acaso. Segundo Toledo (2003), Tebas era considerado um pedreiro exímio e desenvolto, mas, até meados do século XX, seu nome era sinônimo de habilidoso. Então, quando se falava “Fulano é um Tebas”, o termo era considerado algo positivo. Alguns ainda atribuem a origem do nome ao idioma quimbundo³, e não a Joaquim Pinto de Oliveira. Ainda assim, “[...] o simples fato de outros o atribuírem ao artesão paulista já é indicativo de sua reputação” (Toledo, 2003, p. 236).

³ “Quimbundo é a segunda língua mais falada em Angola [...]” (Xavier, 2010, p. 2).

Ilustração 1 – Matriz da Sé construída na cidade de São Paulo por Joaquim Pinto de Oliveira, Tebas, no século XIX



Fonte: Fotografia de Militão Augusto de Azevedo, década de 1860 (Ferreira, 2018, p. 8).

Dialogando com a falta de reconhecimento de Tebas diante de seus trabalhos prestados como construtor no território paulistano em um período de 200 anos, Jacino (2018), historiador dedicado ao mercado de trabalho negro, explorou as questões que fizeram com que profissionais como Tebas fossem esquecidos ao longo da historiografia nacional, inclusive no que diz respeito à construção civil. Ele ressalta que a desumanização é uma estratégia para a dominação do outro. Posto isso, o trabalhador negro foi se tornando um incômodo para a sociedade elitizada, acreditando na

[...] necessidade de disciplinar a cidade, conquistar a “ordem” que traria o “progresso”, pensamento que já seduzia parte da elite culta da cidade, contribuiu para que esta, através de suas representações políticas elaborasse leis e praticasse ações governamentais no sentido de excluir os não brancos do trabalho e de certos espaços da urbe (Jacino, 2018, p. 113).

Holanda (1995) nos apresenta uma outra possível resposta para o não reconhecimento desses trabalhadores em sua obra intitulada *Raízes do Brasil*. O historiador e sociólogo traz um parâmetro da origem da formação do povo brasileiro, inclusive a relação do trabalhador nacional com o trabalho. Ele destaca que, apesar de remota, essa relação jamais foi naturalizada entre portugueses e espanhóis, uma vez que

Uma digna ociosidade sempre pareceu mais excelente, e até mais nobilitante, a um bom português, ou a um espanhol, do que a luta insana pelo pão de cada dia. O que ambos admiram como ideal é uma vida de grande senhor, exclusiva de qualquer esforço, de qualquer preocupação (Holanda, 1995, p. 38).

Desse modo, como legado deixado pelos portugueses, a atividade manual e mecânica é menos valorizada na sociedade nacional. Essa desvalorização era atribuída ao escravizado, que “[...] que continuava a ser mão-de-obra para a construção, como para o funcionamento das casas, desprovidas ainda mesmo de serviços de água e esgoto” (Reis Filho, 2019, p. 114).

Seguindo o mesmo raciocínio, o antropólogo DaMatta (1986) enfatiza que o trabalho braçal é visto na nossa cultura como uma forma de castigo, fruto de uma herança vinda da Roma Antiga, uma vez que o trabalho era utilizado como forma de tortura. Desse modo, “[...] não temos a glorificação do trabalhador, nem a idéia de que a rua e o trabalho são locais onde se pode honestamente enriquecer e ganhar dignidade” (DaMatta, 1986, p. 22). Por esse motivo, é possível perceber, por meio da divisão do trabalho, a distinção de “prestadores de serviços braçais” caso sejam comparados a outras categorias, sendo necessário ponderar que no início do século XX

[...] a desvalorização de certas ocupações não ocorria apenas por causa do tipo de serviço considerado pesado, grosseiro, sujo e mal remunerado. possivelmente havia uma estreita relação entre as pessoas que costumeiramente os exerciam, geralmente apontadas como brutas, feias, preguiçosas, ignorantes, possuindo uma maneira de viver bárbara, expressa por suas vestimentas e comportamentos, assim como pela desqualificação dessas atividades. Em outras palavras, se as pessoas eram julgadas pelas ocupações que possuíam, o inverso também ocorria: as ocupações eram qualificadas pelas pessoas que as desempenhavam (Santos, 2017, p. 163).

Com base nesse pensamento da época em questão, ficam perceptíveis os interesses que cercam os contratantes no mercado de trabalho, em que não bastava ser qualificado para o serviço, era preciso estar munido de um código de postura muitas vezes estabelecido conforme o que lhes convinha, com a justificativa de destinarem essas vagas específicas para aqueles que estavam de acordo com os valores da burguesia nacional, segundo seus modos, aparências e composturas (Francisco, 2013, p. 48). Citando casos análogos, podemos mencionar a supervalorização de alguns trabalhadores em relação a outros. Em uma conjuntura que permeia o final do século XIX e o início do XX, os cargos tidos como nobres são ligados a engenheiros e arquitetos, mas nunca a pedreiros, serventes e carpinteiros, e essa discriminação era uma das estratégias que faziam com que determinadas pessoas ocupassem espaços mais dinâmicos da economia nacional. Para Le Goff (2019, p. 426), rememorar essas pessoas que por inúmeros motivos acabaram sendo esquecidas, mesmo com suas importantes contribuições para a sociedade, é “[...] ultrapassar os limites da memória, associada ao anonimato [...]”.

Ainda conforme Le Goff, em sua obra intitulada *História & Memória*, até mesmo esses profissionais que não tinham uma posição de destaque na sociedade e que se utilizavam da habilidade manual e da força braçal no final do século XIX não paravam de trabalhar nem mesmo aos finais de semana, enfatizando que

[...] não são interrompidos os trabalhos que se fazem sobretudo ao ar livre, tais como o cultivo de terras, os trabalhos de pedreiro, a carpintaria, a fiação de lã e outros; há uma espécie de solidariedade para proteger os transgressores à lei e para subtraí-los à minha vigilância (Le Goff, 2019, p. 449).

Com essa afirmação, compreende-se que a classe trabalhadora era submetida a determinadas obrigações a depender das suas ocupações. Destacam-se as profissões de pedreiro e carpinteiro, ambas diretamente ligadas à construção civil. Muitos dos empregadores que os contratavam não se importavam com a carga horária de trabalho. Percebe-se ainda que tal trecho está diretamente relacionada aos trabalhadores do estado de Sergipe nos últimos anos do século XIX e início do século XX.

O TRABALHADOR CONSTRUTOR EM ARACAJU NO INÍCIO DO SÉCULO XX

As discussões envolvendo os dias da semana em que essas pessoas deveriam exercer suas funções também foram questionadas pela classe trabalhadora em Aracaju, além da exaustiva carga horária, que em alguns casos ultrapassava 12 horas diárias. Era sugerido ainda que também operassem aos domingos (*O Operario*, 08/03/1896, p. 1). Ao empregarem o termo “sugerido”, os patrões, na verdade, o utilizavam como uma forma de encobrir a obrigatoriedade dos dias a serem atribuídos em busca de lucros e produtividade. O periódico aracajuano *O Operario* emitiu uma nota dirigida aos trabalhadores da construção civil na qual os alertavam ao chamar a

[...] atenção dos srs. Artistas marceneiros, cerralheiros [e] pedreiros, [...] no sentido de evitarem a reprodução de tais abusos que bem podem trazer o desequilíbrio completo das classes laboristas [...]. Por ora nos limitamos a fazer considerações sobre o caso de que qualquer forma é gravíssimo, esperando não termos ocasião de narrar destas colunas acontecimentos que nos encham de verdadeira e eterna mágoa (*O Operario*, 08/03/1896, p. 1).

Na edição seguinte, o jornal *O Operario* expõe os abusos dos patrões sobre os empregados no dia 8 de março de 1896. Com destaque na primeira página, é expressada a confirmação de inúmeras irregularidades durante a corrida semana após denúncias, descobertas através de representantes de diversas classes. Defensores de direitos trabalhistas sustentavam suas convicções em honrar os trabalhadores, independentemente de serem autônomos ou não, mesmo que alguns desses pedreiros concordassem em exercer suas funções nos dias estabelecidos, cientes das situações apresentadas.

Sendo assim, esse conjunto de ações fazia com que a qualidade final dos seus produtos se tornasse inferior pelos:

[...] marceneiros, pedreiros, carapinas e cerralheiros, se igual acontecimento se desenrolar em o seio de suas nobres artes. Nestas condições todos estão acima encomios. [...] temos sido demasiadamente condescendentes com alguns dos nossos collegas que por má fé ou ignorancia não teem comprehendido e não querem absolutamente comprehender qual a responsabilidade que tem o artista perante a sociedade (O Operario, 13/03/1896, p. 1).

Em meio a uma narrativa em que o centro da discussão eram os construtores sergipanos, é importante salientar a presença dessas pessoas em construções prediais de indústrias, nas quais os próprios funcionários se associavam com esses pedreiros para reivindicar seus direitos já na década de 1920 em Aracaju. A título de exemplo, podemos mencionar um estabelecimento destinado à produção têxtil, a Fábrica Confiança, criada em 1918 (Ilustração 2), atendendo também pelo nome de Chaves & Cia (Santos, 2009, p. 76). Como a Fábrica Confiança era uma indústria de grande porte e de estimada referência sergipana, suas obras sempre eram contínuas, principalmente para sua expansão. Três anos após sua inauguração e ainda em obras para a ampliação, o *Voz do Operário* publica em suas páginas informando a nomeação de

[...] uma comissão de três membros para ir-se entender com o sr. Sabino Ribeiro, chefe da firma Ribeiro Chaves, proprietário da Fábrica Confiança, no sentido de ser reduzido o horario dos pedreiros e carpinteiros, empregados nos serviços de construção da mesma Fábrica (Voz do Operario, 09/1921, p. 2).

Após essa nomeação, foi realizada a sessão de Assembleia Geral Extraordinária para poder ser tomado um posicionamento sobre os 154 associados diante da redução da jornada de trabalho. Devido à negativa resposta da Fábrica Confiança,

[...] o companheiro presidente convidou a classe dos pedreiros e carpinteiros, sócios ou não, a se reunirem na sede social na noite do dia 5 [de setembro], o que efetivamente se realizou. Nesta ocasião ficou resolvido convidar-se os operários empregados nas construções do sr. Sabino a abandonarem os serviços, bem como ninguém mais aceitar chamados a não ser que o dito sr. resolvesse reduzir as horas de trabalho. Neste sentido foi distribuído boletim largamente em toda cidade e remetido outro tanto para o interior do Estado, passando-se também telegramas para diversos lugares (Voz do Operario, 09/1921, p. 2).

A sugestão de abandonarem momentaneamente as obras da Fábrica Confiança não foi aderida em sua totalidade, mas José Félix dos Reis e o seu grupo de carpinteiros decidiram abandonar os serviços temporariamente prestados ao Sr. Sabino, em solidariedade à classe, o que não foi feito por todos os pedreiros, mesmo depois de apelos, boletins e até mesmo após terem verbalmente se dirigido a eles, motivando-os para conflitos entre outros trabalhadores. No dia 11 de setembro, foi explicado o prosseguimento da questão, inclusive a relação dos proprietários da fábrica que continuavam relutantes com a situação de seus trabalhadores (Voz do Operario, 09/1921, p. 2).

Ilustração 2 – Entrada de funcionários na Fábrica Confiança, Bairro Industrial - Aracaju

Fonte: Acervo Memorial de Sergipe – Universidade Tiradentes.

Como não houve um acordo entre as partes, e tomando uma proporção ainda maior, o caso foi dirigido ao Presidente do Estado de Sergipe, Pereira Lobo, após o recebimento de representantes comerciantes e industriais, acompanhados de supostos memoriais que expunham os prejuízos previstos em decorrência de uma redução da jornada de trabalho. Por fim, foi estabelecida uma carga horária de “[...] 8 horas para os pedreiros e carpinteiros e classes congêneres, 9 horas de trabalhos fabris da capital e adoção da semana inglesa para as fábricas de tecido do interior do Estado” (Voz do Operário, 10/1921, p. 2). A partir da iniciativa de construtores civis marginalizados, outras profissões também acabaram sendo beneficiadas.

Assim como os trabalhadores braçais nacionais sofriam desventuras no momento de exercerem suas funções, em território sergipano não era diferente. Havia um abuso de autoridade dos patrões sobre seus empregados no período que permeava o final do século XIX e os primeiros anos do XX, exclusivamente pela busca de maiores lucros. Essas imprudências tiveram, inicialmente, mais destaque entre os trabalhadores da classe operária industrial, mas logo depois foram sendo evidenciadas também entre pedreiros e outros prestadores de serviços vinculados à construção civil.

Dentre as publicações analisadas, alguns artigos se referiam a acidentes ou a doenças ocasionadas pelo trabalho de uma forma geral, mas só foi encontrada uma única matéria direcionada ao falecimento de um pedreiro em uma nota emitida pelo Sindicato de Construção Civil de Sergipe.

Na nota era informado o falecimento de Paulino Araujo após meses de sofrimento, resultante de uma enfermidade não mencionada. O *Voz do Operario* homenageou o pedreiro expondo o quão importante foi a sua luta em prol dos direitos trabalhistas da classe operária ao exercer várias funções no antigo Sindicato de Pedreiros, alterado posteriormente para Sindicato de Construção Civil. É apresentado também que o seu “[...] enterramento effectuado no semiterio dos Cambuis, foi muitissimo concorrido pelos seus amigos e companheiros de classe. O extinto deixou na orfandade numerosa prole” (Voz do Operario, 24/08/1935, p. 3).

Em meio às documentações presentes no Arquivo Judiciário do TJSE, foi encontrado apenas um caso de acidente de trabalho envolvendo um construtor na cidade de Aracaju em 1952, apesar de o processo se iniciar apenas em fevereiro de 1953. A vítima foi o operário Euclides Ferreira Lima. Vale ressaltar que, embora o acidente tenha ocorrido nas proximidades de Aracaju, todo o desenrolar do processo foi realizado na Comarca de Simão Dias, cidade localizada no interior de Sergipe, devido ao local onde a vítima residia e à localização da Construtora Mauritan Ltda, empresa pela qual Euclides fora contratado na função de empreiteiro.

Na ação de indenização por acidente de trabalho, o empreiteiro trabalhava na empresa desde 8 de agosto de 1951, conforme descrito em sua carteira profissional de trabalho, sendo Euclides, no dia 23 de maio de 1952, vítima de uma explosão:

[...] de uma carga de dinamite, destinada a desagregação de rocha, perdendo em consequencia tres dedos da mão direita e mais duas falanges do dedo medio e uma falange do dedo indicadorm e alem disso, ficou cego de um dos olhos e com a visão prejuducada no outro, sendo aquele o esquerdo e este o direito (Sergipe, 1953, p. 2).

Após o ocorrido, Euclides foi imediatamente conduzido ao Hospital Cirurgia na cidade de Aracaju, onde foi atendido pelo Dr. Francisco Bragança de Azevedo. A vítima passou por operações e só recebeu alta após 34 dias de internamento, com graves sequelas e completamente deformado (Sergipe, 1953, p. 2). Após a sua saída do hospital, passou nove dias em sua residência e, como não houve melhora no seu quadro de saúde, foi obrigado a se internar novamente, agora no hospital de Simão Dias, onde passou mais um mês até novamente receber alta para completar seu tratamento na própria casa. Desde a sua saída do hospital até a data do processo, Euclides se encontrava “[...] suplicante inutilisado, sem poder trabalhar e sem ter recebido qualquer idemnização [...]” (Sergipe, 1953, p. 3).

O trabalhador recebia diariamente Cr\$ 20,00 (vinte cruzeiros), além de uma comissão que lhe era paga a título de ganho de produção, o que totalizava semanalmente uma média de Cr\$ 700,00 (setecentos cruzeiros). Em face do exposto, o pedido de indenização era uma média de salário recebido pelo empreiteiro conforme as leis trabalhistas da época e “[...] ao competente exame medico, para apuração da extensão da lesão de que a vitima e sua classificação, para o fim de ser procedido o calculo da indemnisação respectiva” (Sergipe, 1953, p. 3).

Anexado ao processo, o laudo médico dava mais informações a respeito do próprio Euclides Ferreira Lima, revelando detalhes da sua vida, como a idade no momento do acidente, constando 34 anos, cor parda, estatura média, casado, sua profissão como pedreiro e o fato de ser filho de João Ferreira de Melo e de Maria Severina de Lima. O laudo médico realizado pelo Dr. Manoel Salustino Neto e pelo Dr. Manoel Santos Aguiar, ambos nomeados como peritos, relatavam o seguinte:

Em Euclides Ferreira de Lima [...], verificamos que a mão direita do paciente só possui a primeira falange do dedo medio e a falange e falanginha do indicador, tendo sido ao demais mutilados. Ainda feito o exame visual do referido paciente, constamo a perda total do olho esquerdo. Desse modo, passamos a responder aos quisitos que nos foram apresentados pelo Senhor Doutor Juiz de Direito da Comarca e que vão a este juntos, pelo modo seguinte: Ao primeiro – SIM, de acordo com o que dissemos acima. – Ao segundo – NÃO. – Ao terceiro – A cura do acidentado não se pode dar no sentido mecanico de vez que perdeu os dedos da mão e o olho está também irremediavelmente sem função. – Ao quarto – O paciente poderá voltar a um trabalho condizente com a sua condição de mutilado. – Ao quinto – SIM – de acordo com o que ficou dito acima. – Ao sexto – Incapacidade permanente total do olho direito e parcial da mão esquerda. – Ao setimo – NÃO – Ao oitavo – SIM -. E por nada mais ter sido visto, nem mais termos a declarar, damos por findo este exame do que lavramos o presente laudo que assinamo e será apresentado em Juizo para os devidos fins (Sergipe, 1953, p. 17).

Após a análise do laudo médico, foi firmado um termo de acordo entre as partes, favorecendo a vítima. Segundo esclarecimento do próprio juiz da Comarca de Simão Dias, proferido no dia 20 de março de 1953, se fazia presente na sala de audiência Euclides Ferreira Lima, juntamente com o seu advogado, José Laurindo Cerqueira, e o representante legal da Construtora Mauritan Ltda, o advogado Manoel Pontes Fauajuara. Posto isso, ficou acertado que a Construtora pagaria uma quantia de Cr\$ 15:050,00 (quinze mil e cinquenta cruzeiros), da qual foi abatido o valor de Cr\$ 3:600,00 (três mil e seiscentos cruzeiros) para pagamento de honorários de advogados, ficando para o acidentado a importância líquida de Cr\$ 11:450,00 (onze mil quatrocentos e cinquenta cruzeiros). Tais quantias deveriam ser entregues no prazo de dez dias a contar da data da audiência, e o pagamento deveria ser realizado em espécie (Sergipe, 1953, p. 19).

A empresa foi obrigada ainda a pagar Cr\$ 1:500,00 (mil e quinhentos cruzeiros) para suprir os gastos feitos anteriormente por Euclides, como uma forma de complementar o valor anterior. Caso

a vítima precisasse de uma maior quantia para tratamento médico, a Construtora teria de arcar com as despesas.

Ao levarmos em consideração os casos de Joaquim Pinto de Oliveira (Tebas), de Euclides Ferreira Lima e de outros tantos personagens que ficaram por muitos anos à margem do esquecimento, podemos constatar que essas narrativas vão de encontro à historiografia, que, por muito tempo, se entrelaçava ao poder e, por conseguinte, voltava os olhares para os grandes acontecimentos e as grandes conquistas, apresentando com frequência a presença de pessoas com um maior destaque (Falcon, 2011, p. 57).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de identificar as possíveis razões pelas quais esses importantes trabalhadores nunca foram lembrados e/ou acabaram caindo no esquecimento, nos deparamos com o fato de que somente os acontecimentos tidos como grandes eram registrados. Estes, por sua vez, estão intimamente entrelaçados com uma certa relação de poder que não dava espaço para as situações ligadas às relações sociais do cotidiano, além de negarem as diferentes formas de preservar e conservar a memória coletiva de determinados grupos sociais, como o caso de alguns construtores civis e suas respectivas obras edificadas em Aracaju no início do século passado.

Fica evidente a importância de a historiografia lançar luz ao cotidiano do indivíduo e/ou de grupos sociais, sejam eles trabalhadores braçais ligados à construção civil, que, apesar da sua indispensabilidade, foram omitidos pelo tempo, ou até mesmo pequenas fatalidades sofridas por esses sujeitos durante a realização de suas funções. A divisão do trabalho em si foi um fator importante para esclarecer como determinadas pessoas exerciam funções consideradas inferiores às demais, já que esses profissionais, principalmente os iniciantes, eram dirigidos às ocupações denominadas como “trabalho sujo”, e as tarefas de prestígio eram atribuídas majoritariamente às pessoas com poder aquisitivo.

Em frente a um dos exemplos mais notáveis nacionalmente, o caso do pedreiro Joaquim Pinto de Oliveira, também conhecido como Tebas, reforça o que foi apontado até aqui, pois trata de um personagem que viveu sob o trabalho árduo para contribuir com a materialização patrimonial arquitetônica na cidade de São Paulo. Por muitos anos Tebas era visto apenas como um mero construtor, e foi preciso se passar mais de 200 anos após a sua morte para ser reconhecido como um respeitável materializador de símbolos de memória e poder social, fazendo com que o seu legado o libertasse do esquecimento.

No contexto local, foi possível perceber que essa supervalorização de determinadas profissões também se fazia presente em Aracaju. No início da década de 1920, houve algumas tentativas de

greve envolvendo trabalhadores braçais que faziam parte do quadro de empregados na ampliação da Fábrica Confiança. O embate entre esses construtores e os empregadores não era exclusivamente pela busca de reconhecimento, mas também pelas mínimas condições de trabalho. Em resumo, são apenas sujeitos anônimos que a literatura acadêmica brasileira por muito tempo não fez esforço para se lembrar deles.

REFERÊNCIAS:

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Bertrand; Rio de Janeiro, Difel, 1989.

CASTRO, Hebe. História e social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. p. 41-54.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

CHIARETTI, Maurílio Ribeiro. O Exemplo de Tebas e a Necessária Revisão da Profissão de Arquiteto e Urbanista. In: FERREIRA, Abilio (Org.). **Tebas: Um Negro Arquiteto na São Paulo Escravocrata**. São Paulo: IDEA, 2018. p. 122-127.

COELHO, Ana Luíza F. O paradigma indiciário como metodologia para estudos historiográficos. In: Fórum Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão, 2014, Montes Claros, MG. **Anais eletrônicos [...]**. Montes Claros, MG: Unimontes, 2014. Disponível em: http://www.fepeg2014.unimontes.br/sites/default/files/resumos/arquivo_pdf_anais/o_paradigma_indiciario_como_metodologia_para_estudos_historiograficos.pdf. Acesso em: 23 maio 2023.

DAMATTA, Roberto Augusto. **O que faz o Brasil, Brasil?**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

FALCON, Francisco. História e Poder. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. p. 55-82.

DUBAR, Claude. A Construção de si pela Atividade de Trabalho: a socialização profissional. **Caderno de pesquisa**, v. 24, n. 146, p. 352-367, maio/ago. 2012.

FERREIRA, Abilio. Tebas e o Tempo. In: FERREIRA, Abilio (Org.). **Tebas: Um Negro Arquiteto na São Paulo Escravocrata**. São Paulo: IDEA, 2018. p. 6-47.

FILME, Geraldo. **Tebas o Escravo**. São Paulo, 1974. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YrlbX_Gq4l4&t=1s. Acesso em: 18 maio 2023.

FRANCISCO, Rita de Cássia. **Construtores anônimos em Campinas (1892-1933):** fortuna crítica de suas obras na historiografia e nas políticas de prevenção da cidade. 2013. 182 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GERALDINE JÚNIOR, José Roberto. Reconhecer e Recuperar. In: FERREIRA, Abilio (Org.). **Tebas: Um Negro Arquiteto na São Paulo Escravocrata.** São Paulo: IDEA, 2018. p. 4.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais:** morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira:** nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 26. ed., 14. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JACINO, Ramatis. Tebas e o Legado Africano na Produção da Riqueza e na Urbanização. In: FERREIRA, Abilio (Org.). **Tebas: Um Negro Arquiteto na São Paulo Escravocrata.** São Paulo: IDEA, 2018. p. 95-121.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas: Editora Unicamp, 2019.

NAXARA, Márcia Regina Capelari. **Estrangeiro em sua Própria Terra:** representações do brasileiro, 1870/1920. São Paulo: Annablume, 1998.

O Operário, Aracaju, nº 5, 08 de março de 1896.

O Operário, Aracaju, nº 6, 13 de março de 1896.

PUPPI, Suely de Oliveira Figueirêdo. Profissionais Italianos na Salvador Eclética. In: DAZZI, Camila; VALLE, Arthur (Orgs.). **Oitocentos – Arte Brasileira do Império à República.** Tomo 2. Rio de Janeiro: Edur-UFRRJ, 2010. p. 639-656.

REIS FILHO, Nestor Goulart. **Quadro da Arquitetura no Brasil.** 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

REVEL, Jacques. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação,** v. 15, n. 45, p. 434-445, set/dez. 2010.

SALLES, Iraci Galvão. **Trabalho, Progresso e a Sociedade Civilizada.** São Paulo: Hucitec, 1986.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos. **Nem tudo era italiano:** São Paulo e a pobreza (1890-1915). 4. ed. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2017.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. **Ecoss da Modernidade**: a Arquitetura dos Grupos Escolares Sergipanos. 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009.

SERGIPE. Cartório de Registro Civil das Pessoas Naturais, 2º Vara Civil. **Autuação – Antônio Pedro de Figueiredo**. Aracaju: Arquivo Geral do Judiciário Divisão de Memória, 1953. Diversos Cível, 1948-1956. Cx. 03, nº geral 3446.

SINDICATO DOS ARQUITETOS E URBANISTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Arquiteto e urbanista é homenageado pelo Google por seu legado na capital paulista [on-line]**. Mar. 2021. Disponível em: <https://sasp.arq.br/arquiteto-e-urbanista-tebas-e-homenageado-pelo-google-por-seu-legado-na-capital-paulista/>. Acesso em: 19 mar. 2023.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. **A Capital de Solidão**: Uma história de São Paulo das origens a 1900. São Paulo: Objetiva, 2003.

Voz do Operário, Aracaju, nº 18, setembro de 1921.

Voz do Operário, Aracaju, nº 19, outubro de 1921.

Voz do Operário, Aracaju, nº 13, 24 de agosto de 1935.

XAVIER, Francisco da Silva. **Fonologia segmental e supra-segmental do quimbundo**: variedades de Luanda, Bengo, Quanza Norte e Malange. 2010. 158 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

YOUNG, Emma. Tebas e o Chafariz da Misericórdia: Água e Vida Urbana na São Paulo do Século XIX. In: FERREIRA, Abilio (Org.). **Tebas**: Um Negro Arquiteto na São Paulo Escravocrata. São Paulo: IDEA, 2018. p. 79-94.

OS “DIPLOMATAS DE MACACÃO” NA AGRICULTURA LATINO-AMERICANA: UM DEBATE SOBRE O AUXÍLIO TÉCNICO DOS ESTADOS UNIDOS A PAÍSES DA AMÉRICA LATINA (1949-1954)

“DIPLOMATS IN OVERALLS” IN LATIN AMERICAN AGRICULTURE: A DEBATE ON UNITED STATES TECHNICAL ASSISTANCE TO LATIN AMERICA (1949-1954)

Natália Abreu Damasceno¹

Resumo: Este artigo discute os objetivos e a operacionalização dos programas estadunidenses de auxílio técnico destinados à agricultura de países da América Latina. Nos anos de 1950, em plena Guerra Fria, o setor agrícola de repúblicas latino-americanas recebeu, entre outras intervenções técnicas, pesticidas, programas de melhoramento do solo e o estabelecimento de cursos e consultorias ofertados por *experts* estrangeiros. Examinando fontes como relatórios dos programas de auxílio, atas de discussões no Congresso dos Estados Unidos e artigos de periódicos científicos da época, entendemos que, por meio de promessas de desenvolvimento fruto de parcerias entre agências do governo dos EUA, governos latino-americanos e corporações privadas intencionou-se operacionalizar um alinhamento da agricultura e da vida rural na América Latina às demandas estadunidenses por mercados, matérias-primas e segurança nacional.

Palavras-chave: auxílio técnico; relações EUA-América Latina; desenvolvimento.

Abstract: This article discusses the objectives and the operational aspects of US agricultural technical assistance programs in Latin America. During the 1950's, in the initial stages of Cold War, pesticides, soil improvement programs, courses and foreign consultancy, among other kinds of technical interventions, were aimed at the agricultural sector of Western hemisphere countries. By examining documents such as the assistance programs reports, US Congress minutes and publications in 1950's academic journals, we understand that, under promises of development made by the US government, in association with Latin American governments and private corporations, there was the intention of aligning Latin America's agriculture and rural life to the United States' demands for markets, raw materials and national security.

Keywords: technical assistance; US-Latin America relations; development.

¹ Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Substituta do Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8972795630011253>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0808-5953>. Essa pesquisa foi realizada com o fomento da Capes entre 2018 e 2022. E-mail: abreunatalia@gmail.com.

1.0 INTRODUÇÃO

O fim da Segunda Guerra Mundial foi um período de amplas elaborações no debate internacional sobre (sub)desenvolvimento² e auxílio técnico. Ao passo que periódicos científicos publicavam artigos sobre o tema a partir das mais diversas abordagens disciplinares, em 1949, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas se engajou em estudar os problemas de desenvolvimento econômico em várias áreas do mundo com vistas a elaborar um programa multilateral de assistência técnica. Neste mesmo ano, o presidente Harry Truman anunciou o Ponto IV, um programa estadunidense voltado ao impulsionamento e sistematização da assistência técnica para países da África, da Ásia e da América Latina com ampla participação do capital privado (JAMES, 1951).

Subsequentemente, em 1950, a ONU inaugurou o *Technical Assistance Program*, por meio do qual operacionalizou a expansão da sua assistência técnica e levantou aproximadamente 20 milhões de dólares distribuídos entre diversas agências da organização, dentre elas, a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura. Ainda em 1950, nos Estados Unidos, o Ponto IV foi sancionado pela *Act for International Development* com um orçamento inicial de 35 milhões de dólares voltados para assistência técnica coordenada principalmente pelos EUA e cuja maioria dos recursos estiveram destinados para melhoramentos na área da agricultura e da saúde (WILCOX, 1950).

Diante desses dados que revelam, por um lado, uma notória efervescência de discussões sobre auxílio técnico, e, por outro, um investimento modesto em termos de dólares empenhados, este artigo analisa um recorte específico da realidade dos programas de assistência técnica dos anos de 1950. Nesta investigação, nos debruçaremos sobre os princípios, os objetivos e o *modus operandi* que ampararam os programas estadunidenses de auxílio técnico voltados para as atividades agrícolas de países da América Latina.

Como ponto de partida, é necessário compreender que as intervenções técnicas na América Latina sob o programa Ponto IV estiveram historicamente situadas em um contexto de reestruturação no cenário internacional. O protagonismo global dos Estados Unidos, após o armistício da Segunda Guerra, trouxe consigo reformulações nas diretrizes de política externa e nas demandas estadunidenses frente a Nova Ordem Mundial que se desenhava. Diante de uma Europa devastada,

²Vale ressaltar que, nessa pesquisa, trabalhamos principalmente com a noção liberal de desenvolvimento predominante nas fontes consultadas. Portanto, ao fazer uso desse termo, não estamos nos referindo à defesa do desenvolvimento por meio da industrialização planejada e conduzida com certo protagonismo estatal preconizada pela teoria cepalina dos anos de 1950. Conforme evidenciado no artigo, o desenvolvimento não é uma noção auto-evidente ou estática. É um conceito dotado de historicidade e permeado por disputas políticas e ideológicas pela sua definição e pela definição de políticas econômicas para alcançá-lo.

dos movimentos de libertação colonial na Ásia e na África e de uma América Latina atravessada por agitações políticas e discussões sobre modernização, Washington reelaborava sua política de segurança nacional e buscava meios de sufocar o comunismo e dirigir o desenvolvimento das periferias de maneira alinhada ao bloco capitalista (GENDZIER, 2017).

Nesse sentido, é possível afirmar que o impulsionamento e a sistematização dos programas de auxílio técnico como parte da política externa dos Estados Unidos foram legitimados pelo entrecruzamento da necessidade de escoamento da produção industrial estadunidense e da preocupação em combater o apelo do comunismo em países em processo de modernização. *Policymakers* e intelectuais entusiastas do auxílio técnico acreditavam que os segmentos vulneráveis das sociedades capitalistas tendiam a responder favoravelmente à ideologia soviética. A narrativa da rápida ascensão da URSS de uma posição periférica e essencialmente agrária ao posto de uma potência industrial era igualmente apelativa para países periféricos. Desse modo, entendia-se que era preciso demonstrar que os ganhos econômicos soviéticos eram destinados a alimentar o próprio sistema, enquanto os ganhos econômicos capitalistas melhoravam a vida dos indivíduos (DAMASCENO, 2022).

Nessa perspectiva, a fim de criar um consenso entre as nações periféricas que gravitasse em torno dos princípios do capitalismo liberal estadunidense, oficiais dos mais diversos matizes políticos dos EUA pensavam ser necessário desenvolver, a um só tempo, a força material e moral dos países não-comunistas para que se convencessem da falsidade das convicções soviéticas (PACKENHAM, 2015). Pois, para o *National Security Council*, “Estava claro que as condições econômicas estão entre os determinantes fundamentais da vontade e força para resistir à subversão e agressão [comunistas]” (NATIONAL, 1950, p. 29). Desse modo, os programas de auxílio técnico cumpriam, em pleno vigor da Guerra Fria, a função de manter o ambiente material em que os valores estadunidenses de produtividade, trabalho e desenvolvimento pudessem florescer. Conforme será discutido mais adiante, no caso específico do auxílio técnico voltado para a agricultura de países da América Latina, os objetivos dos programas implementados estavam ligados à necessidade de dinamizar a produção de matérias-primas, das quais a pujante indústria estadunidense dependia; criar mercados consumidores na região para os manufaturados dos EUA; abrir economias agrário-exportadoras para os dólares privados estadunidenses; e alinhar corações e mentes à lógica do capitalismo liberal sem gerar gastos significativos aos cofres públicos de Washington.

2.0 MATERIAL E MÉTODOS

Por meio do exame de artigos científicos publicados em importantes periódicos da época, de relatórios ligados ao programa Ponto IV e de materiais de divulgação e documentos de circulação

interna do Departamento de Estado, discutiremos as motivações e o planejamento dos contornos das intervenções técnicas na agricultura latino-americana. A análise qualitativa das fontes elencadas esteve amparada por uma discussão crítica a respeito do conceito de desenvolvimento em diálogo com autores como Arthuro Escobar (1995), Gilbert Rist (2008) e Irene Gendzier (2017). Além disso, com vistas a situar historicamente os programas de auxílio técnico dos Estados Unidos para a América Latina no processo de consolidação da hegemonia estadunidense na região que se deu durante a Guerra Fria, lançamos mão de autores como David Ekbladh (2010) e Robert Packenham (2015). Por fim, para compreendermos a agência histórica e o papel político dos *experts* e técnicos membros do programa, nos apoiamos no trabalho de Ricardo Salvatore (2016) a respeito da (re)produção de conhecimento como mecanismo de dominação.

Partindo deste itinerário, buscaremos responder aos seguintes questionamentos: quais os interesses subjacentes à vinda de *experts* e técnicos para a América Latina? Como se dava esse empreendimento e quais eram os objetivos dos Estados Unidos ao compartilhar *know-how* com repúblicas latino-americanas?

Antes de nos debruçarmos sobre a primeira questão, faz-se necessário compreender e contextualizar, ainda que brevemente, como que o empreendimento do auxílio técnico e, em especial, as intervenções técnicas no setor agrícola de países periféricos, eram concebidos no período analisado.

3.0 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. A COOPERAÇÃO TÉCNICA NO PÓS-GUERRA: A LÓGICA DAS PROMESSAS DE DESENVOLVIMENTO

Desde os tempos em que a cooperação técnica esteve concentrada nas mãos de missionários cristãos e de agências filantrópicas dos EUA, a zona rural foi uma importante área de promoção do auxílio técnico. As primeiras iniciativas - das quais se tem registro - de prestação de assistência técnica por cidadãos estadunidenses a populações de outros países datam do início do século XX. Notadamente nas décadas de 1920 e 1930, elas eram desempenhadas pelo missionarismo religioso, que, em alguns poucos casos, contavam com um apoio tímido do Estado (EKBLADH,2010).

Em fins da década de 1940, a alfabetização, o ensino de algumas técnicas simples de plantio, de hábitos de higiene e a doutrinação religiosa já eram preocupações usuais de agentes estrangeiros voltados para missões de auxílio à população campestre da América Latina. Até o fim da Segunda Guerra Mundial, a assistência técnica à região era conduzida majoritariamente pela Fundação

Rockefeller³ e, a partir de 1940, pelo *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs* (Office)⁴. Naquela contingência, o auxílio técnico estava mais ligado aos serviços de saúde e às práticas extrativistas de recursos naturais vitais ao esforço de guerra. Com o fim do conflito, e após o estabelecimento do Ponto IV, os programas de auxílio técnico ganharam um *approach* mais educacional e de mais longo prazo (ERB,1985).

Segundo Lina Faria e Maria Conceição da Costa (2006), o início da Guerra Fria foi para a Fundação Rockefeller - essa importante aliada do governo dos EUA no auxílio técnico destinado à América Latina - um momento de redefinição de prioridades. O suporte mais sistemático e científico à agricultura demarcou uma expansão de suas atividades em vários países neste período. O investimento em pesquisas na área de agronomia, biologia e zoologia, com concessão de bolsas de estudos em universidades dos Estados Unidos e com o estabelecimento de centros de pesquisas em universidades latino-americanas – a exemplo da USP - foi um aspecto relevante da política científica da Fundação Rockefeller (FARIA; COSTA, 2006).

No contexto do debate hegemônico que embasava a assistência técnica ofertada pelos Estados Unidos nos anos de 1950, modernizar e estimular o desenvolvimento de países periféricos passou a significar “um movimento em direção ao progresso baseado na agricultura comercial e na industrialização” (PICARD; KARASZIA, 2015, p. 22). A dinamização de antigas estruturas que atravancavam o desenvolvimento não era vista como uma questão de auxílio estritamente financeiro. Era preciso “educar” sociedades e mostrar-lhes o caminho para o desenvolvimento a partir daquilo que era considerado pelo pensamento capitalista liberal como bom gerenciamento político e econômico de recursos (PACKENHAM, 2015).

Dean Acheson, o Secretário de Estado de Harry Truman, declarou em abril de 1952 que um dos trunfos da assistência técnica era ensinar os povos “subdesenvolvidos” a desejarem o “tipo certo” de projetos, uma vez que por falta de experiência ou informação, eles sequer sabiam pleitear por cooperação de maneira adequada, criando expectativas de saltar rapidamente para o desenvolvimento industrial. Nesse sentido, mediante o auxílio técnico a países periféricos, os Estados Unidos prometiam não apenas que os povos dessas regiões adoeceriam menos ou passariam menos fome. Por meio do usufruto das benesses do mundo moderno, transmitidas sobretudo pelo

³A Fundação Rockefeller é um empreendimento filantrópico criado em 1913 por John D. Rockefeller, proprietário da Standard Oil Company. Ao longo de sua existência a Fundação Rockefeller teve íntimas relações com o Estado dos EUA, um exemplo disso foi a incorporação do filho de John Rockefeller, o Nelson Rockefeller em agências governamentais dedicadas ao auxílio econômico e técnico à América Latina. a Fundação Rockefeller “nadou na onda da modernização” e empenhou o dinheiro da família em programas de gerenciamento científico e dedicados à “internacionalização da influência e do poder” dos Estados Unidos (PARMAR, 2012, 44)

⁴Fundada em 1940, o *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs* foi uma agência do governo dos Estados Unidos voltada para promover a cooperação estadunidense mediante programas de auxílio técnico, econômico, intercâmbios científicos e políticas de aproximação comercial e cultural com a América Latina nos tempos da Segunda Guerra Mundial.

compartilhamento de conhecimento, técnicas e de tecnologias, a promessa era a de que os povos “subdesenvolvidos” alcançariam a dignidade humana, o direito ao bem-estar material e a capacidade de governar a si mesmos (OUTLINE, 1952).

Dessa maneira, quando tratamos de assistência técnica no contexto abordado por esse estudo, não estamos nos remetendo nem à injeção de dólares, nem ao apoio ao fortalecimento do mercado interno e dos processos de industrialização latino-americanos, tampouco à construção de bases sólidas para caminhos de desenvolvimento baseados na autonomia econômica das nações contempladas pelo auxílio. As intervenções técnicas eram concebidas em termos de ações pontuais que, mediante a atuação de *experts* estadunidenses, promoviam a elaboração de diagnósticos dos pontos de estrangulamento das economias das nações latino-americanas contempladas e propunham soluções por meio do treinamento de profissionais, consultorias, entre outros direcionamentos educacionais.

Portanto, ao observarmos os diagnósticos e propostas de soluções para o “subdesenvolvimento” elaborados pelos técnicos e *experts* do programa, é necessário ter em mente que por mais desinteressado, objetivo, técnico e fundamentado em análises científicas que seja um projeto de auxílio técnico, este estará sempre inserido em uma estrutura ideológica mais ampla (EKBLADH, 2010). Além disso, seguindo as elaborações de Ricardo Salvatore (2016), entendemos que a produção e a circulação de conhecimento em condições assimétricas de poder constitui um campo virtual de dominação, no qual a *expertise* científica pode cancelar um status de autoridade e nortear práticas de exploração. Dessa maneira, vale ressaltar que as noções de “desenvolvimento” e de “subdesenvolvimento” não são autoevidentes, mas são termos em disputa que estavam sendo elaborados no contexto do pós-guerra (GENDZIER, 2017). Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de entender projetos de “desenvolvimento” a partir das premissas de seus formuladores.

Um artigo de autoria do geógrafo John Kerr Rose (1950), por exemplo, apontava que o subdesenvolvimento não era só uma questão de falta de capital e de tecnologia, mas também de baixa renda per capita, baixo investimento industrial, baixo consumo de comida, baixo uso de energia mecânica, baixa expectativa de vida, grande crescimento demográfico, altos índices de analfabetismo e precariedade em instalações de saúde e de educação. No coração desses problemas, de acordo com Rose (1950), encontrava-se a falta de mão-de-obra capacitada, de gerenciamento adequado e de recursos.

Por isso, programas de auxílio técnico seriam necessários, pois não se tratava de simplesmente injetar capitais nos países pobres, mas de dinamizar economias, de capacitar a população a prestar serviços básicos - como transporte, saúde, educação e saneamento – e de criar uma mão-de-obra capaz de produzir mais e um mercado consumidor capaz de consumir mais. Para tanto, seria preciso um trabalho de longo prazo, de transferência de tecnologia e conhecimento o

suficiente para afastar as forças do “tradicionalismo”, da religião e do paternalismo que, na visão desses estudiosos, mergulhavam as populações periféricas num “estado de inércia”. Nesse sentido, Rose (1950) asseverou que o Ponto IV seria para os países “subdesenvolvidos” uma versão moderna de um admirável mundo novo e de um amanhã melhor.

Na visão de intelectuais da época que, como Rose, se dedicaram a teorizar a respeito do “subdesenvolvimento”, a solução para o mesmo estava no aumento da produção, numa lógica em que “mais” era necessariamente equivalente a “melhor”. Forjada no cerne de relações de poder, essa noção de “desenvolvimento” estabelecia que o crescimento não era uma escolha, mas uma necessidade, questionando ordenamentos sociais fora do domínio da lógica do capitalismo liberal estadunidense, deslegitimando os que se beneficiavam da ordem social preexistente e encobrindo, sob o discurso técnico-científico, o caráter assimétrico e o potencial corrosivo desses modelos exógenos de modernização e dinamização das economias (RIST, 2008).

De fato, estudos de caso como o de Adriana Mendonça Cunha (2018) e o de Thiago da Costa Lopes (2018) sobre assistência técnica rural no Brasil mostram como essa noção particular de desenvolvimento extrapolou a teoria e orientou diagnósticos e projetos de auxílio elaborados por intelectuais não apenas estadunidenses, mas também brasileiros da época. De acordo com o pensamento de T. Lyn Smith, sociólogo rural estudado por Lopes (2018), os camponeses brasileiros eram considerados “culturalmente atrasados, empobrecidos, doentes, enredados em relações paternalistas e incapazes de criar laços de solidariedade social para além dos círculos familiares” e, por isso, seu contexto “devia ser alvo de um amplo e intrincado programa de engenharia social” atrelado a uma agenda de intervenção nos hábitos, comportamentos e no reordenamento da relação desses indivíduos com a terra e com a produção (LOPES, 2018, p.4).

Tendo em vista a constatação de uma necessidade de intervir nos países “subdesenvolvidos” para “resolver problemas”, decorrente dessas elaborações sobre desenvolvimento, é possível observar nessa perspectiva que a solução para a “pobreza” residia no crescimento econômico e no desenvolvimento validado a partir de “verdades” que se diziam “autoevidentes, necessárias e universais” (ESCOBAR, 1995, p. 24). Sob esse ponto de vista, o desenvolvimento (ou as políticas de estímulo ao crescimento econômico) era também uma forma de organização, de tutela e de controle desses espaços cujas condições socioeconômicas destoavam do mundo moderno que se anunciava. Desse modo, é possível afirmar que o desenvolvimento, tal qual preconizado pelos entusiastas desses programas de auxílio técnico, era uma dentre as muitas formas de tutela sobre os países periféricos (GENDZIER, 2017).

3.2. O AUXÍLIO TÉCNICO COMO DEMANDA DOS PAÍSES INDUSTRIALIZADOS: O INTERESSE EM DINAMIZAR A PRODUÇÃO AGRÍCOLA NA AMÉRICA LATINA

Periódicos científicos, relatórios institucionais e o debate público da época ecoavam argumentos que favoreciam a perspectiva de que era necessário intervir em países periféricos para direcioná-los em seus caminhos para o desenvolvimento. Muito além de qualquer retórica humanitária, um forte argumento que amparou a necessidade da existência dos programas de assistência técnica sob o Ponto IV, por exemplo, foi a preocupação com a proporcionalidade entre o aumento populacional mundial e a produção de alimentos em terras cultiváveis.

Daniel Aksamit (2011) aponta que muitos dos trabalhos escritos sobre o Ponto IV situam-no como um desdobramento desse debate, que após a Segunda Guerra Mundial, ganhou notável destaque entre *policymakers* dos Estados Unidos. Conforme exposto por Aksamit “Diversos *policymakers* temiam que o setor agrícola dos Estados Unidos fosse incapaz de suportar o crescimento populacional e buscaram desenvolver a agricultura em novas áreas, notadamente no Terceiro Mundo” (AKSAMIT, 2011, p. 8-9). Sob a influência de ideias malthusianas⁵, a possibilidade de esgotamento de fontes de matérias-primas combustíveis ou essenciais para a expansão da indústria se tornou uma premissa apelativa em favor da exploração do mundo periférico e dos programas de assistência técnica voltados para a agricultura. De acordo com John K. Rose (1950, p. 16), isso tornou “as áreas subdesenvolvidas, de certa forma, interessantes fontes [de matérias-primas] no presente ou possivelmente no futuro”.

Henry C. Bennett, administrador do *Technical Cooperation Administration* (TCA), órgão que coordenava as atividades do Ponto IV, explicou, em 1951, para comitês do Senado dos Estados Unidos que o programa não tinha apenas a função de “fazer o bem” para povos em condições precárias. Segundo ele, o Ponto IV estava estreitamente ligado aos interesses dos EUA na medida em que o país era cada vez mais dependente das regiões “subdesenvolvidas”. Na ocasião, Bennett enfatizou que 73% das demandas de matérias-primas para abastecer a produção industrial estadunidense vinha de países “subdesenvolvidos” (MUTUAL, 1951).

Do ponto de vista dos interesses estratégicos de Washington, também reajustados às novas circunstâncias do pós-guerra, a continuidade e ampliação do auxílio técnico na área da agricultura estavam ligadas à dependência estadunidense de matérias-primas produzidas em solo latino-americano, que incluíam não apenas minerais críticos para guerra e defesa, mas também suprimentos alimentares. Além disso, havia a necessidade de manter em expansão um mercado consumidor de maquinário (agrícola, de transporte, de pesquisa etc.), cuja importação por países latino-americanos

⁵As ideias malthusianas referem-se ao pensamento do economista britânico Thomas Malthus (1766- 1834), que fez projeções teóricas a respeito da desproporcionalidade entre o crescimento demográfico e a disponibilidade de recursos e matérias-primas.

era consequência frequente da realização dos projetos de assistência técnica⁶. Ainda, o investimento em assistência técnica agrícola dialogava com a necessidade de manter em níveis razoáveis a reserva de dólares de economias majoritariamente agrárias por meio do aumento da produção e do estímulo às exportações (INTERNATIONAL, 1954). Por fim, indiretamente, entendia-se que uma maior produção de alimentos também seria um fator impulsionador dos programas de auxílio à saúde, e consequentemente, da capacidade produtiva da força de trabalho.

Nesse sentido, conforme enfatizou o ex-diretor de planejamento dos programas de auxílio técnico, Omar Pancoast Jr., no *Bulletin of the Atomic Scientists* em 1954, o Ponto IV não tinha o objetivo de modernizar em larga escala a produção agrícola dos países receptores, tampouco buscava mecanizar a agricultura com amplos esquemas patrocinados pelo governo dos Estados Unidos. Em suas palavras, o Ponto IV era um programa modesto composto por “diplomatas de macacão”⁷ (PANCOAST JR, 1954). Isto é, o tipo de assistência preconizado era o de estabelecimento de fazendas modelo para demonstração e supervisão de técnicas de produção, de pesquisas em melhoramentos para a agricultura local, de estabelecimento de instituições educacionais e de pesquisa, e, quando os EUA tivessem interesse especial em algum produto, de envio de técnicos para resolução de problemas pontuais.

Na execução desses projetos, os técnicos estadunidenses envolvidos, chamados por Pancoast Jr. de “diplomatas de macacão”, teriam o importante papel de apresentar para as populações assistidas a benevolência da cooperação dos Estados Unidos com a América Latina, bem como a superioridade de suas técnicas amparadas em estudos científicos. Na lida diária com trabalhadores civis, eles tinham a oportunidade de estabelecer contato e de incitar boas relações com os EUA em um nível que dificilmente era desfrutado por oficiais do governo e da diplomacia formal estadunidenses.

William C. Foster, administrador do Plano Marshall, diante de comitês do Senado dos Estados Unidos, enfatizou a necessidade crescente de matérias-primas devido à expansão industrial estadunidense e à reconstrução das indústrias europeias. Segundo ele, “Um programa para expandir a produção de materiais em áreas subdesenvolvidas é de interesse direto e urgente para o esforço de defesa dos Estados Unidos e do resto do mundo livre.” (MUTUAL, 1951 p. 74). Para Foster, um programa como o Ponto IV precisava existir porque:

nós devemos reconhecer que nós não estamos mais vivendo num mundo onde esse ou qualquer outro país pode supor que será sempre possível ter materiais se você está

⁶Após o Ponto IV o Brasil registrou um crescimento significativo na importação de equipamentos agrícolas. Em 1949, por exemplo, produtores brasileiros compraram 9000 tratores dos Estados Unidos. Em 1951, a importação foi de 29000 tratores. Sobre isso, ver: INSTITUTE of Inter-American Affairs; FOREIGN Operations Administration. The development of Brazil: a report of Joint Brazil-United States Economic Development Commission. Washington D.C, 1953. Disponível em: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015010430547&view=1up&seq=5>. Acesso em 17/04/2020.

⁷No imaginário estadunidense, o macacão é um tipo de vestimenta rapidamente associada a agricultores.

disposto a pagar dinheiro o suficiente. A Ásia, a África e a América Latina precisam, em troca de suas matérias-primas, de bens de capital e de consumo. Elas precisam de bens agrícolas e manufaturados – caminhões, serviços e equipamentos têxteis, de mineração e engenharia. Nós precisamos dar esse retorno, mesmo com nossos materiais escassos, se nós esperamos um fluxo livre de matérias-primas – e de amizade e boa vontade tão necessárias para um sucesso duradouro (MUTUAL, 1951, p. 74).

Em conferência realizada em São Francisco, em setembro de 1952, o então presidente do *International Development Advisory Board* (IDAB)⁸ do Ponto IV, Eric Johnston, reforçou a dependência estadunidense de matérias-primas abundantes em países periféricos e asseverou que “Nossa capacidade de manter o nível de nossa própria economia depende do quão bem sucedidamente nós somos capazes de financiar e desenvolver novas fontes de suprimento de matérias-primas” (INTERNATIONAL, 1952, p. 8). Portanto, fosse para aumentar a produção de alimentos em um mundo que passava por um vigoroso crescimento demográfico, fosse para abastecer a indústria bélica ou a economia doméstica dos Estados Unidos, *policymakers* e oficiais estadunidenses entendiam que melhorar a mineração e a agricultura dos países periféricos era um dos focos principais do programa de auxílio (MUTUAL, 1951).

De fato, conforme expresso no diagrama abaixo (figura 1), publicado em material de divulgação produzido pelo Departamento de Estado, a agricultura era o setor, dentre os setores contemplados pelos programas de assistência técnica do Ponto IV, que mais concentrava recursos, considerando tanto o financiamento da ONU quanto o dos Estados Unidos (DEPARTMENT, 1949). Em tabela referente ao primeiro ano de funcionamento do programa e relativa exclusivamente ao financiamento estadunidense (figura 2), o Departamento de Agricultura concentrava parte significativa do orçamento total de \$35,806,309, estando atrás somente do *Institute of Inter-American Affairs*⁹ (IIAA), uma instituição que estivera ligada ao Office em funcionamento desde meados dos anos de 1940 e do Departamento de Estado, responsável por articular os acordos com países estrangeiros para viabilizar o programa (MUTUAL, 1951).

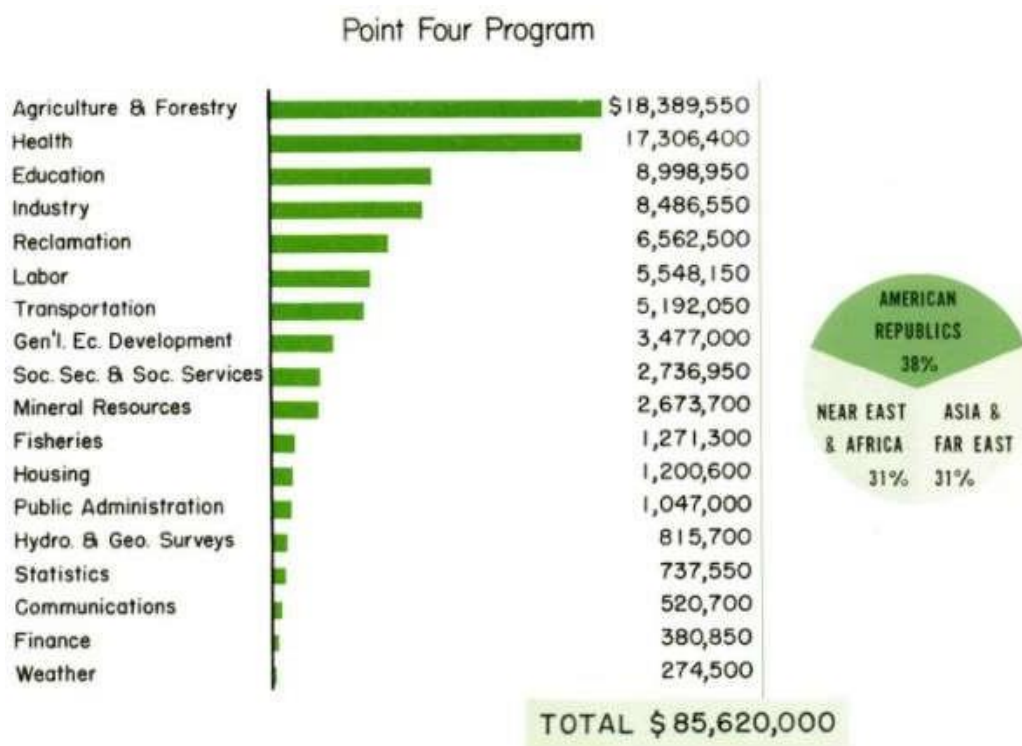
Um relatório do IDAB, produzido em 1951, enfatizou veementemente a importância de tornar a produção agrícola dos países “subdesenvolvidos” mais eficiente e abundante. A análise de dados do Departamento de Comércio demonstrou uma dependência significativa de produtos essenciais

⁸ O IDAB era um conselho consultivo para as ações do Ponto IV.

⁹ O *Institute of Inter-American Affairs* (IIAA) foi uma agência subsidiária do *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs* (Office), o qual, nos tempos da Segunda Guerra era responsável por promover a aproximação cultural, econômica e estratégica entre os Estados Unidos e a América Latina. O IIAA foi anunciado na Conferência Inter-Americana do Rio de Janeiro, em 1942. Quando o Office foi encerrado, em 1946, o IIAA foi transferido para o Departamento de Estado e em 1947 foi consolidado como uma agência do governo dos EUA, cuja função era conduzir projetos de auxílio técnico para a América Latina utilizando o mínimo possível de capitais públicos estadunidenses. Em mais de duas décadas de existência, o IIAA gastou menos de 50 milhões de dólares e implementou 1500 projetos individuais (ERB, 1985).

advindos da mineração e da agriculturados países periféricos (figura 3), entre eles o café, a borracha, o estanho, o cacau, a banana, o tabaco, a pimenta etc. (INTERNATIONAL, 1951).

Figura 1



O gráfico à esquerda remete à distribuição de recursos por tipo de projeto empreendido pelo Ponto IV. O gráfico pizza à direita, remete à distribuição de recursos prevista por região. DEPARTMENT OF STATE. The point four program. Economic Cooperation series 23. Division of Publications Office of Public Affairs. Publication 3347, dec. 1949, p.16.

Disponível em

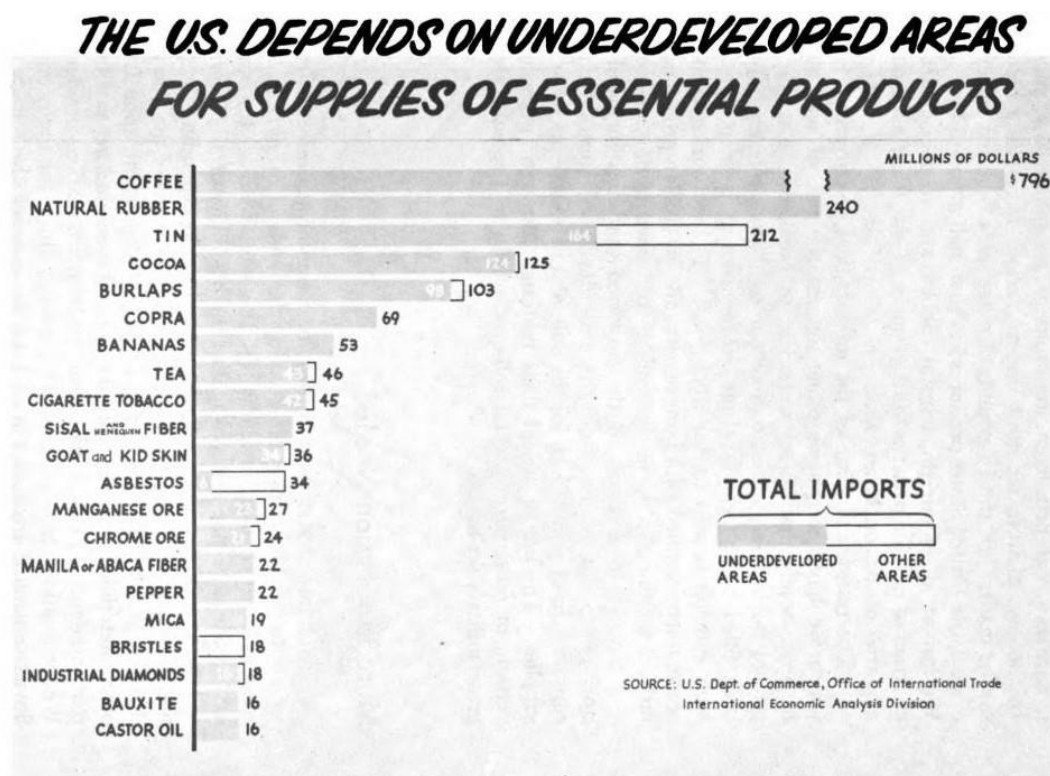
<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=umn.31951p010925273&view=1up&seq=3>. Acesso em 16/10/2019.

Figura 2

Department of Agriculture	\$2, 452, 284
Department of Commerce	1, 015, 887
Department of the Interior	1, 162, 834
Federal Security Agency	1, 017, 372
Department of Labor	325, 922
Bureau of the Budget	72, 377
Housing and Home Finance Agency	15, 890
Tariff Commission	2, 550
Tennessee Valley Authority	3, 120
Department of the Treasury	2, 920
Federal Power Commission	4, 460
Post Office Department	\$2, 692
Department of the Army	8, 360
Federal Communications Commission	52, 683
Institute of Inter-American Affairs	8, 826, 449
Department of State:	
Multilateral programs	13, 007, 500
Bilateral programs	7, 833, 009
Grand total	35, 806, 309

Esta tabela expressa, discriminando por agências do governo dos EUA, os gastos relativos ao Ponto IV administrados no ano de 1951. MUTUAL SECURITY ACT OF 1951. Hearings before the Committee on Foreign Relations and the Committee on Armed Services. United States Senate, Eighty Second Congress, First Session, jul-ago, 1951, p. 410-411. Disponível em: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=umn.31951d020946037&view=1up&seq=5>. Acesso em 15/01/2020.

Figura 3



Este gráfico apura, em milhões de dólares, a dependência dos Estados Unidos do suprimento produtos essenciais oriundos das áreas "subdesenvolvidas". INTERNATIONAL DEVELOPMENT ADVISORY BOARD. Partners in progress. A report to President Truman by the International Development Advisory Board. Government Printing Office. New York: Simons and Schuster Publishers, 1951, p. 45.

A dependência da capacidade produtiva dos países periféricos não era exclusiva dos Estados Unidos. De acordo com dados da *Economic Cooperation Administration* (ECA), órgão que coordenava o Plano Marshall, 65% das importações da Europa Ocidental vinham dos países “subdesenvolvidos”. Uma vez que boa parte das nações periféricas eram rurais e agrário-exportadoras, a dinamização da agricultura nessas regiões significava também a dinamização do comércio mundial. Havia uma preocupação com o fato de que, ao passo que os Estados Unidos e a Europa dependiam do então chamado “Terceiro Mundo” para cerca de $\frac{3}{4}$ de suas importações de materiais críticos e estratégicos, dados da ONU apontavam uma queda no fluxo de mercado dessa região (INTERNATIONAL, 1951).

Além disso, a importância do auxílio técnico na agricultura, conforme proposto em muitos dos projetos do Ponto IV, era sustentada pelo IDAB como uma forma de sanar o problema das altas taxas de subnutrição e de mortalidade em regiões como a América Latina. O foco na produção de alimentos seria uma ferramenta para estimular a alta produtividade da força de trabalho, ajudar no combate às epidemias locais e, num sentido mais amplo, para promover a segurança nacional e o alinhamento ideológico. No bojo do léxico liberal da Guerra Fria, que compreendia a pobreza como um fator capaz de aproximar as pessoas do comunismo, até mesmo a erradicação da fome tinha um propósito estratégico, conforme a argumentação do relatório do IDAB:

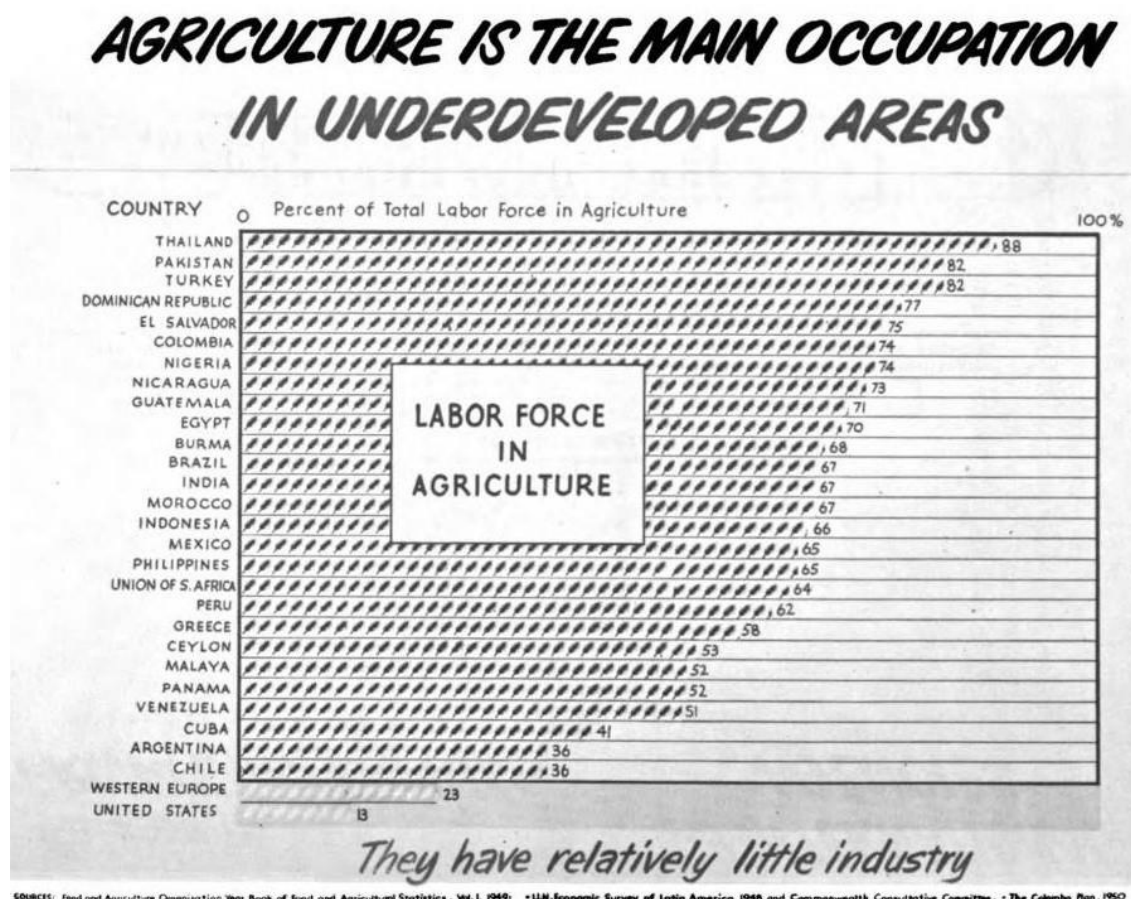
se a fome e a inanição, e as doenças podem ser superadas como fatores na batalha de um homem pela existência, ele estará mais capacitado para resistir àqueles que buscam destruir sua liberdade. A liberdade tem pouco significado para um homem que está faminto (INTERNATIONAL, 1951, p.30).

A relevância da assistência técnica voltada para a produção agrícola foi também endossada levando em conta dois outros fatores: 1- era um ramo relativamente simples e barato 2- grande parte da força de trabalho dos países periféricos encontrava-se no campo, trabalhando na agricultura (figura 4). Entre as mais de um bilhão de pessoas que viviam no “Terceiro Mundo”, uma parte significativa delas se encontrava nas zonas rurais. Segundo a linha argumentativa do relatório, prover auxílio técnico para os trabalhadores do campo era também uma forma de atingir mais pessoas, de promover com grande alcance aquilo que David Ekbladh (2010) chamou de “evangelho do liberalismo” contra a ameaça comunista ao referir-se ao Ponto IV.

Para além de ser uma forma de dinamizar e direcionar a produção de fornecedores de matérias-primas, o Ponto IV também era um meio de criar mercados consumidores que fossem receptivos aos produtos dos países industrializados. Além de melhorar a saúde e a alimentação dessas populações majoritariamente rurais, entendia-se que era preciso garantir-lhes certo poder de compra e ensiná-las a consumir os produtos manufaturados dos Estados Unidos. Investir no aumento dos padrões de vida

dos povos “subdesenvolvidos” seria, então, uma forma de expandir o alcance da produção industrial dos EUA e multiplicar as suas possibilidades de escoamento sob condições favoráveis.

Figura 4



Este gráfico expressa a porcentagem de trabalhadores rurais em cada país. Segundo esses dados, 67% da força de trabalho brasileira era rural. INTERNATIONAL DEVELOPMENT ADVISORY BOARD. Partners in progress. A report to President Truman by the International Development Advisory Board. Government Printing Office. New York: Simons and Schuster Publishers, 1951, p. 28.

3.3. ACONSELHAMENTOS TÉCNICOS DOS “DIPLOMATAS DE MACACÃO”: O PONTO IV APLICADO À ÁREA DA AGRICULTURA

Na prática, o auxílio técnico na agricultura latino-americana abarcava uma ampla gama de *experts* e técnicos e recebia a colaboração de instituições governamentais para além do Departamento de Estado e do IIAA. O Departamento de Agricultura fornecia cientistas agrícolas e subvenções para extensão agrícola, o Departamento de Comércio contribuiu com *experts* nos campos da aviação civil, administração marítima, estradas, transportes, serviços de estudos climáticos, serviços de testagem e de mapeamento e suporte ao desenvolvimento de pequenas indústrias. O Departamento do Interior atuava no campo da geologia, suprimento de água e administração de terras. E, além destas, agências governamentais como o Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar, o Sistema de Reserva

Federal e uma agência de financiamento de habitação e casas, a *Housing and Home Finance*, também participaram de diferentes etapas e funções dos projetos (FOREIGN, 1954).

Um extenso relatório produzido pelo *Foreign Operations Administration*¹⁰ (FOA) registrou que dos 20 países da América Latina, todos, com exceção da Argentina, receberam fundos públicos estadunidenses voltados para a assistência técnica sob o Ponto IV. Além disso, 12 repúblicas latino-americanas contavam, à época do referido documento, com escritórios técnicos ligados aos governos locais para conduzir, em parceria com *experts* estadunidenses projetos voltados para a agricultura. Entretanto, uma vez que a prioridade do Ponto IV era mobilizar o capital privado e transferir gradativamente o financiamento dos programas para os países receptores, os fundos registrados não eram muito expressivos. Dentre as maiores remessas de dólares públicos estadunidenses empenhados em programas agrícolas na América Latina encontram-se: o montante de \$2.507,4 destinado à Bolívia, de \$1.424 para o Peru e de \$868,7 para a Colômbia, todos em 1954 (FOREIGN, 1954).

Embora a agricultura fosse a área que, conforme demonstrado anteriormente, concentrava mais recursos e projetos de assistência técnica no âmbito do Ponto IV, por ser considerada prioritária por muitos *policymakers*, o FOA registrou em 1954 que mesmo com os avanços dos últimos 3 anos de assistência técnica, a agricultura na América Latina nunca tinha chegado a um nível de produção satisfatório em relação ao crescimento populacional. À época do relatório em questão, avaliava-se que o progresso no uso de técnicas agrícolas modernas havia sido suave e que animais de tração ainda eram a principal força motora nas fazendas (FOREIGN, 1954).

Num subcontinente em que menos de 40% das terras cultiváveis eram dedicadas à produção alimentícia, o FOA avaliava que, apesar do crescimento na produção registrado em 1953, a agricultura latino-americana ainda precisava de

melhores incentivos de preços, estabelecimento de pesquisa agrícola e de sistemas de extensão, pagamento mais atrativo para técnicos agrícolas, programas de grande alcance na educação fundamental para diminuir o analfabetismo nas áreas rurais, programas de conservação de solo, e maior investimento, não apenas para aumentar as posses de terra, mas para comprar equipamentos agrícolas (FOREIGN, 1954, p.43).

De maneira complementar, partindo de uma análise mais macro da situação da produção agrícola na América Latina, o IDAB chegou a alguns diagnósticos básicos que permearam as principais discussões sobre o auxílio técnico prestado à região. O primeiro dizia respeito à identificação do uso de práticas “primitivas e ineficientes” na agricultura latino-americana

¹⁰ Foreign Operations Administration (FOA) era o nome da agência reguladora do Ponto IV entre os anos de 1953 e 1954. Intistucionalmente, o Ponto IV passou por várias reformulações administrativas e de jurisdição, culminando na existência de uma multiplicidade de agências que se alternaram ao longo da sua existência e que reuniam funções sutilmente diferentes entre elas.

semelhantes às utilizadas nos Estados Unidos do século XIX. Por conta delas, de acordo com essa avaliação, a produção de alimentos não acompanhava o crescimento populacional do pós-guerra.

O segundo problema, estava relacionado à tendência à dependência econômica da exportação e à concentração da produção em um único tipo de matéria-prima. Ou seja, além de obrigar o dispêndio de reservas de dólares para importar gêneros alimentícios que não eram produzidos em quantidade suficiente para abastecer a população local, a eventual queda nos preços internacionais do café, da banana ou do açúcar, por exemplo, seria o suficiente para debilitar economicamente países como a Colômbia, Honduras e Cuba, respectivamente.

Já o terceiro problema diagnosticado estava relacionado às políticas dos governos locais para conter a inflação. A argumentação dos *experts* tanto do IDAB quanto do FOA sugeria que muitos governantes latino-americanos não tinham coragem de adotar “atitudes impopulares” para de fato lidar com a inflação, recorrendo a medidas como o estabelecimento de teto de preços e o subsídio de taxas de câmbio, as quais, de acordo com eles, inibia o crescimento da produção agrícola e atrapalhava os resultados da assistência técnica prestada pelos EUA na região (INTERNATIONAL, 1954).

Diante desse quadro diagnóstico geral, sancionado por avaliações especializadas e invariavelmente alinhadas à perspectiva do capitalismo liberal, a missão da assistência técnica agrícola esteve desenhada e orientada a partir de algumas linhas de ação. Para solucionar o primeiro e o segundo problemas, o FOA recomendava a ajuda às escolas profissionalizantes agrícolas no desenvolvimento de programas de treinamento.

As escolas precisam de centros de demonstração dirigidos por trabalhadores treinados, pessoas que sabem fazer reparos no maquinário agrícola, misturar cimento e levantar uma parede de tijolos, construir currais e cercas, e se responsabilizar por uma estação de experimentação agrícola próspera. Os professores de assuntos agrícolas nas escolas precisam de mais treinamento em práticas agrícolas e técnicas de ensino modernas (FOREIGN, 1954, p.60).

O programa de auxílio técnico mediante centros de demonstração agrícola implementado pelo IIAA na zona rural do Peru foi relatado por Raymond W. Miller em 1952. Segundo conta o autor, iniciado em 1943, o programa que visava a implementação de métodos para lidar com parasitas que comprometiam plantações peruanas de batata, uma das principais produções do país, foi tido como um dos mais bem sucedidos do setor agrícola. Este projeto foi conduzido por meio de fazendas de demonstração concedidas pelo governo peruano a John R. Neale, chefe da missão técnica estadunidense no Peru. Em 4 fazendas de 56 mil acres cada, Neale instalou 35 escritórios rurais e empregou 150 agentes de extensão agrícola, todos peruanos que foram treinados pelo programa de assistência técnica (MILLER, 1952).

Nesses escritórios que, em 1951, receberam visitas de mais de 50 mil fazendeiros, era ensinada a introdução de pesticidas e a seleção de sementes para plantio. Além disso, de acordo com o relato de Miller, os agentes de extensão agrícola visitaram aproximadamente 17 mil fazendas e promoveram 1800 reuniões de fazendeiros, às quais frequentaram uma média de 30 pessoas por reunião. Ademais, nesse mesmo programa, visando à diversificação dos produtos cultivados, foram distribuídas quase 362 toneladas de sementes e mais de 19 mil toneladas de fertilizantes, foram tratados cerca de 50 mil animais, distribuídas cerca de 105 mil árvores frutíferas para plantio e foram tratadas quase 122 mil árvores frutíferas em fazendas (MILLER, 1952).

O relato de Miller menciona ainda a resistência dos povos indígenas aos métodos agrícolas estrangeiros e a dificuldade de convencê-los a implementar a seleção de sementes e os pesticidas. Segundo ele, foi preciso ensinar *trainees* nativos peruanos para que esses ensinassem aos indígenas. Ainda assim, os indígenas só se deram por convencidos após constatar o efetivo aumento na colheita, um ano depois. Certamente, situações como essa não foram caso isolado. Inclusive, em sua avaliação sobre o Ponto IV, Pancoast Jr. afirmou ser comum que o conhecimento profissional especializado estivesse distante das práticas locais, o que ocasionava problemas de comunicação com as populações camponesas (PANCOAST JR, 1954). Buscando solucionar esse outro tipo de problema, ênfase foi dada às escolas agrícolas e à educação rural de nível básico¹¹.

No tocante ao terceiro problema apontado, havia uma expectativa entre oficiais ligados ao Ponto IV de gerar uma nova mentalidade na agricultura latino-americana, especialmente entre gestores e figuras políticas relevantes. Na avaliação de formuladores do programa, certos governos da região tinham muita pressa em industrializar seus países e buscavam fazê-lo às custas do desenvolvimento agrícola. Esse comportamento, argumentava o IDAB, apenas agravaria a situação de escassez de alimentos e, na melhor das hipóteses, instituiria indústrias nacionais com dificuldades de abastecimento. Portanto, a solução para este problema passava pelo pressuposto de incapacidade de autogerência latino-americana atribuído às lideranças que buscavam caminhos para o desenvolvimento que não correspondiam ao fortalecimento do modelo agrário-exportador, tão caro a um EUA dependente de matérias-primas e mercado consumidor de seus manufaturados (INTERNATIONAL, 1954).

Sob essa ótica, a maior urgência dentro do desafio do desenvolvimento dos países periféricos eram as reformas domésticas relativas à política de taxação, ao direcionamento de gastos do governo nas estatais, na política de terras, no orçamento público etc. (HANSON, 1950). Visto que, na visão do FOA, a resistência ou enfrentamento ao aconselhamento de técnicos dos EUA era também falta

¹¹ Sobre isto, ver o trabalho da historiadora Adriana Mendonça Cunha (2018) que analisa a atuação do educador estadunidense Robert King Hall no programa de construção de escolas rurais.

coragem e de vigor de certos governos da América Latina para tomar as “decisões certas”, o fracasso das promessas de desenvolvimento iam para a conta dos grupos políticos no poder nas regiões que resistiam a pressões para aumentar a produção voltada para a exportação. Em tempo, vale ressaltar que, concomitante à ênfase da necessidade de produzir mais alimentos para sanar a fome dos países assistidos, havia uma pressão contundente para o aumento da produção voltada para as exportações a fim de equilibrar a balança de pagamentos, uma vez que alguns empréstimos para viabilizar programas de auxílio técnico estavam condicionados a uma balança de pagamentos equilibrada.

Além disso, as posturas desses governos que resistiam ao alinhamento às políticas favoráveis ao capital estrangeiro eram lidas sob a lente da ineficiência técnica. Em decorrência disso, a partir de 1952, começou-se a discutir no âmbito do Ponto IV o amadurecimento da assistência técnica na área de administração pública voltada para profissionais que ocupassem posições-chave dentro de seus respectivos governos. O objetivo principal era atingir agentes latino-americanos responsáveis pelo planejamento e execução de projetos de desenvolvimento econômico a fim de estimular a elaboração de políticas “liberalizantes” que garantissem a proteção dos investidores estrangeiros (MACEKURA, 2003) (FOREIGN, 1954).

Segundo atesta a breve exposição desses exemplos, a produção de diagnósticos e soluções no setor agrícola constituiu-se, no âmbito do Ponto IV, num mecanismo de intervenção disciplinar que visava atingir da mais cotidiana das atividades de plantio às instâncias mais macro de regulação de recursos, de investimentos e de fluxos de importação e exportação. Embora anos após o início da cooperação técnica em agricultura o uso efetivo de técnicas e de tecnologias modernas nas fazendas latino-americanas ainda fosse incipiente, é palpável o viés político do aconselhamento técnico nas zonas rurais da América Latina a partir do qual a (re)produção de conhecimento científico abria vias para a dominação e a intervenção unilateral dos EUA em assuntos internos dos países da região (SALVATORE, 2016).

Por um lado, centros de pesquisa instalados pelos Estados Unidos estudavam, acessavam e levantavam potencialidades e limitações de solo e cultivo, reunindo um acervo relevante de informações a serem examinadas pelas ciências naturais e humanas dos centros hegemônicos de conhecimento estadunidenses. Além disso, técnicas e métodos eram testados e ensinados a fim de direcionar a produção latino-americana rumo a uma trajetória pré-concebida de desenvolvimento que tinha o passado dos EUA como referência, mesmo sendo bem distintas as condições climáticas, sociais, culturais e políticas em todo o continente americano. Por outro, a leitura macroeconômica sob a ótica tecnocrática classificava não só a fragilidade técnica de algumas instituições da América Latina, mas também certas escolhas políticas dos governos como ineficazes e passíveis de conserto

mediante aconselhamento técnico estadunidense, abafando assim, incompatibilidades de interesses políticos e econômicos sob o verniz científico.

4.0 CONCLUSÃO

Desse modo, à revelia do discurso humanitário que acompanhava as iniciativas de auxílio técnico, é possível afirmar que a vinda de “diplomatas de macacão” para a América Latina respondia a diversas demandas internas dos Estados Unidos, ao passo que pavimentava caminhos para atrelar a trajetória do desenvolvimento econômico latino-americano ao capitalismo liberal estadunidense. Em última instância, ao demonstrar técnicas de cultivo, introduzir o uso de maquinários agrícolas ou mesmo preconizar, nas escolas rurais, uma lógica de trabalho, hábitos de saúde e de alimentação voltados para um alto rendimento produtivo, os “diplomatas de macacão” visavam ensinar a sociedades da América Latina uma visão particular sobre desenvolvimento. Essa visão perpetuava o caráter agrário-exportador de países latino-americanos e condicionava os padrões de produção da região ao abastecimento da indústria estadunidense e ao consumo de produtos dos EUA.

Como visto, o caráter educacional dos programas de auxílio técnico afiançava também o seu sentido de missão civilizatória. Para os entusiastas do Ponto IV, era preciso ensinar latino-americanos a produzir mais e a “viver melhor”. Não por acaso, a parceria com fundações privadas e um *modus operandi* centrado mais no compartilhamento de *know-how* que em financiamentos voltados para o crescimento econômico da região era uma alternativa mais barata para os cofres de Washington. Assim, em um mundo em que as balizas e os caminhos para o desenvolvimento estavam sendo amplamente discutidos, esse modelo de auxílio técnico, de acordo com seus apoiadores, possibilitaria afastar o medo malthusiano da fome por falta de abastecimento, garantir o escoamento da produção industrial dos Estados Unidos, favorecer a expansão do capital privado estadunidense em terras estrangeiras e, conseqüentemente, fortalecer o bloco capitalista ocidental que se consolidava numa “paz” de Guerra Fria orquestrada por Washington.

5.0 REFERÊNCIAS

- AKSAMIT, Daniel. **Modernization Theory in all but the name**: Chester Bowles and the Point Four Program. Manhattan: Kansas State University, 2011.
- CUNHA, Adriana Mendonça. **História, educação e relações Brasil-EUA: Robert King Hall e o programa de construção de escolas rurais do INEP (1949-1951)**. Dissertação (mestra em

Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Cristóvão, 2018.

DAMASCENO, Natália Abreu. **O programa Ponto IV e a articulação de projetos estadunidenses de desenvolvimento para a América Latina (1949-1954)**. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2022.

DEPARTMENT OF STATE. The point four program. Economic Cooperation series 23. Division of Publications Office of Public Affairs. Publication 3347, dec. 1949.

Disponível em

<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=umn.31951p010925273&view=1up&seq=3> . Acesso em 10/04/2024.

EKBLADTH, David. **The Great American Mission**: Modernization and the Construction of an American World Order. New Jersey: Princeton University Press, 2010.

ERB, Claude C. Prelude to Point Four: the Institute of Inter-American Affairs. In: *Diplomatic History*, vol. 9, no. 3, jul. 1985, pp.249–269.

ESCOBAR, Arturo. **Encountering development**: the making and the unmaking of the Third World. Princeton: Princeton University Press, 1995.

FARIA, Lina; COSTA, Maria Conceição da. Cooperação Científica Internacional: Estilos de Atuação da Fundação Rockefeller e da Fundação Ford. **SciELO Brasil**, mar. 2006.

FOREIGN OPERATIONS ADMINISTRATION. Report on the economic situation in Latin America. Washington: Office of Research, Statistics and Reports, aug. 1954. Disponível em: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=coo.31924013757822&view=1up&seq=9&skin=2021> . Acesso em 20/04/2024.

HANSON, Simon G. Latin America and the Point Four Program. **The Annals of American Academy of Political and Social Science**. v. 268, n. 1, march 1950.

INSTITUTE of Inter-American Affairs; FOREIGN Operations Administration. The development of Brazil: a report of Joint Brazil-United States Economic Development Commission. Washington D.C, 1953.

Disponível

em:

<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015010430547&view=1up&seq=5>. Acesso em 17/04/2024.

INTERNATIONAL Development Advisory Board. An Economic Program for the Americas. Washington, 1954.

INTERNATIONAL DEVELOPMENT ADVISORY BOARD. Partners in progress. A report to President Truman by the International Development Advisory Board. Government Printing Office. New York: Simons and Schuster Publishers, 1951.

INTERNATIONAL DEVELOPMENT ADVISORY BOARD. Summary of Discussions: Pacific Coast Conference on Private in International Development. San Francisco, September 24-25, 1952.

JAMES Webb to Harry S. Truman, with Attached Quarterly Report of the Technical Cooperation Administration. May 16, 1951. The Point Four Program. Official File. The Harry S. Truman Library. Disponível em: <https://www.trumanlibrary.gov/library/research-files/james-webb-harry-s-truman-attached-quarterly-report-technical-cooperation?documentid=NA&pagenumber=1> . Acesso em 08/04/2024.

LOPES, Thiago da Costa. Comunitarismo, sociologia rural e diplomacia cultural nas relações Brasil-EUA: Ciência e reforma social em T. Lynn Smith e José Arthur Rios (1930 – 1950). Tese de Doutorado (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz – Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2018.

MACEKURA, Stephen. The Point Four Program and U.S. International Development Policy. In: **Political Science Quarterly**, vol. 128, issue 1, April 2003.

MILLER, Raymond W. Point 4 Builds Strength in the Americas. Building a Better Hemisphere series, no. 19, Washington D.C: Institute of Inter-American Affairs, 1952.

National Security Council Report, NSC 68, 'United States Objectives and Programs for National Security', April 14, 1950. History and Public Policy Program Digital Archive, US National Archives. Disponível em: <http://digitalarchive.wilsoncenter.org/document/116191>. Acesso em: 08/04/ 2024.

OUTLINE of Remarks by Secretary Dean Acheson Before the National Conference on International Economic and Social Development. April 9, 1952. The Point Four Program. Lloyd Files. The Harry S. Truman Library. Disponível <https://www.trumanlibrary.gov/library/research-files/outline-remarks-secretary-dean-acheson-national-conference-international?documentid=NA&pagenumber=1> . Acesso em 08/04/2024.

PANCOAST JR., Omar B. The “Point Four” Policy. **Bulletin of the Atomic Scientists**, vol.10, no.3, 1954, pp. 87-92. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00963402.1954.11453432>. Acesso em 16/04/20214.

PARMAR, Inderjeet. **Foundations of the American Century**: The Ford, Carnegie, and Rockefeller foundations in the rise of American power. New York: Columbia University Press, 2012.

PICARD, Louis A.; KARASZIA, Zachary A. The Truman Administration's Foreign Aid Legacy. From the Cold War to the war on terrorism. In: HESELBRACHT, Raymond H. (ed). **Foreign Aid and the Legacy of Harry S. Truman**. Kirksville, MO: Truman State University Press, 2015.

RIST, Gilbert. **The History of Development**: from Western origins to global faith. Londres & Nova York: Zed Books, 2008.

ROSE, John K. Needs and resources of the Brave New World. **The Annals of American Academy of Political and Social Science**, vol. 268, Aiding Underdeveloped Areas Abroad, mar, 1950, pp. 9-21.

SALVATORE, Ricardo D. **Disciplinary Conquest**: U.S. Scholars in South America, 1900-1945. Durham and London: Duke University Press, 2016.

WILCOX, Francis O. The United Nations Program for Technical Assistance. **Annals of the American Academy of Political and Social Science**, vol 268, issue 1, Mar. 1950. Pp. 45-53.

OS GUARDIÕES DO MEU PAVILHÃO - A ESCOLA DE SAMBA ENQUANTO ESPAÇO ANCESTRAL: RITOS, SIGNOS E PERSONAGENS

LOS GUARDIANES DE MI PABELLÓN - LA ESCUELA DE SAMBA COMO ESPACIO ANCESTRAL: RITOS, SIGNOS Y PERSONAJES

Fernando Nilson Constâncio¹

Resumo: As escolas de samba se constituíram enquanto espaços importantes de resistência, tradição e ancestralidade, através de suas formas de organizações únicas, ritos, signos e a emergência e reverência de personagens importantes para sua construção, reafirmação e reverberação. É deste modo que a presente pesquisa se insere nas discussões relacionadas ao universo das escolas de samba para pensar e articular a ancestralidade e a memória através da figura da velha guarda nos desfiles carnavalescos, denominados enquanto “guardiões do meu pavilhão”, atreladas às discussões do campo da História Cultural. O artigo busca apresentar o surgimento das escolas de samba e seus territórios enquanto espaços de luta e ancestralidade; a velha guarda enquanto guardiã do samba e da memória das entidades carnavalescas, através de suas sabedorias, ritos e signos.

Palavras-Chave: Escola de Samba; Velha Guarda; Brasil.

Resumen: Las escuelas de samba se constituyeron como importantes espacios de resistencia, tradición y ascendencia, a través de sus singulares formas organizativas, ritos, signos y el surgimiento y reverencia de personajes importantes para su construcción, reafirmación y reverberación. Es así como esta investigación se inserta en discusiones relacionadas con el universo de las escuelas de samba para pensar y articular ascendencia y memoria a través de la figura de la vieja guardia en los desfiles de carnaval, denominados “guardianes de mi pabellón”. El artículo busca presentar el surgimiento de las escuelas de samba y sus territorios como espacios de lucha y ascendencia; la vieja guardia como guardianes de la samba y la memoria de las entidades carnavaleras, a través de su sabiduría, ritos y signos.

Palabras clave: Escuela de Samba; Vieja guardia; Ascendencia.

¹ Aluno do Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no curso de Mestrado. Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6543243233557299>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-9213-8503>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6543243233557299>. Contato: constancionfc@gmail.com

I. SURGIMENTO DAS ESCOLAS DE SAMBA - TERRITÓRIO E ANCESTRALIDADE

O barulho das máquinas e o intenso movimento de operários e trabalhadores ditaram o início de um novo tempo, que se inaugurou na recém Florianópolis no ano de 1894. A cidade deixará Desterro² no passado através do ritmo acelerado das reformas que se fizeram presentes no centro da cidade, além da articulação de diversas medidas e normativas que se estabeleciam como ferramenta de controle da população, sobretudo no início do século XX. Em 1922 foi erguida uma ponte de ligação entre a ilha e o continente, buscou-se levar saneamento para o centro da cidade através da canalização do Rio da Bulha, que passou a se chamar Avenida do Saneamento na década de 1920, proibiu-se a criação de galinhas e a plantação de bananeiras nos quintais das casas do centro da cidade e colocou-se abaixo os casarios das populações negras e pobres. Desta forma, buscou-se, através das reformas e normatizações, a superação de um passado pobre e atrasado e a entrada de uma nova civilização através das reformas urbanas (CHEREM, 2001).

É nesse cenário de reformas e exclusão das populações negras e pobres que se intensificou a ocupação nas encostas dos morros da cidade de Florianópolis. Buscando formas de articulação entre seus semelhantes, além de mecanismos de sobrevivência e afirmação em uma sociedade racista e excludente, a junção dessas pessoas formou a criação de grêmios recreativos e culturais, denominados enquanto escolas de samba. Nesse sentido, Nogueira *et al* em seu texto “Ancestralidade africana da cultura e da identidade do samba” compreende que nesse processo,

O negro procurava reunir-se em grupo para assim preservar sua cultura ancestral, incluindo, nesse patrimônio, línguas e dialetos, ritos, religiões, costumes, medicina das plantas e das raízes, música, dentre outros. Sem dúvida, tal estratégia foi responsável pela garantia da permanência e da recriação de uma cultura riquíssima, mas pouco considerada como tal pelos elementos de poder que fizeram questão de bani-la ou de colocá-la em segundo plano. Considerando-se que a constituição da identidade negra, como de qualquer outra identidade (independente da classificação), se faz por um conjunto de fatores – preservação da memória, sentimento de pertença a um grupo, identificação com a cultura produzida – que ainda está em movimento, pode-se afirmar que se trata, por um lado, de um processo não homogêneo, incompleto sempre (vir a ser), sofrido, já que de margem; e, por outro lado, de luta contínua por estratégias de sobrevivência, que vão desde as reuniões furtivas nas senzalas, passando pelo silêncio da não exposição e pelo grito do desconforto, as perseguições, até pela conquista de direitos, de força política, de ocupação de espaços públicos de prestígio, da possibilidade de garantir a diferença, de poder resistir às pressões do mercado. (Nogueira et al, 2015, p. 177).

² De acordo com Hermes Araújo, a cidade deixou de se chamar Desterro para ser conhecida como Florianópolis em homenagem prestada a Floriano Peixoto, logo após a derrota da revolução federalista em Santa Catarina, representando o revezamento das forças políticas locais no controle do Estado. Para maiores informações consultar: ARAÚJO, Hermes. R. Fronteiras internas: Urbanização e saúde pública em Florianópolis nos anos 20. In: _____. História de Santa Catarina: estudos contemporâneos. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

São essas estratégias de sobrevivência de seus saberes, culturas e identidade em um cenário de reformas urbanas, exclusão e segregação que levaram a formação dessas escolas de samba a serem compreendidas enquanto territórios negros, de acordo com o conceito articulado por Nogueira (2018), pois Os espaços que permeiam os desfiles carnavalescos e, sobretudo, onde habitam a maior parte da população pertencente às escolas de samba, neste caso de Florianópolis, foi formado através de muitas lutas, resistências e disputas, gerados pelo processo de segregação social e espacial das populações negras e pobres dos espaços urbanos da cidade. Esse processo é denominado enquanto “território negro”, de acordo com a autora Azânia Nogueira (2018). No entendimento de Nogueira (2018) esses espaços podem ser compreendidos enquanto territórios negros pois apontam sua formação diretamente relacionada com os processos de urbanização das cidades e as representações espaciais do racismo, como é o caso dos territórios ocupados pelas escolas de samba, que possuem em suas raízes históricas, identitárias e fundadoras marcas desse processo de urbanização, exclusão e segregação das populações negras da cidade de Florianópolis.

Como os espaços ocupados pelas camadas pobres e, sobretudo pelos negros, ainda eram de difícil aceitação na cidade de Florianópolis, o surgimento das escolas de samba e, conseqüentemente, a inserção dos negros nos espaços urbanos de Florianópolis, se dará através de uma série de medidas e estratégias de afirmações, como será o caso dado ao nome das escolas de samba “Os Protegidos da Princesa³” e a “Embaixada Copa Lord”. Assim,

Num ambiente hostil à raça negra, a “Protegidos da Princesa” foi pioneira, desbravadora e iniciou o processo de ocupação das ruas, rompendo as barreiras do silêncio social dos negros. Para poder exercer sua atividade lúdica se tornava necessário a “proteção da Princesa” que sugere a condescendência que se esperava das elites de origem européia para esta organização das classes populares de origem negra. (TRAMONTE, 1996, p. 92).

A Embaixada Copa Lord⁴, criada em 25 de fevereiro de 1955, também foi pensada através de signos e referências à ocupação direta das populações negras dos morros da cidade nos centros

³ A Protegidos da Princesa foi fundada em 18 de Outubro de 1948, no encontro entre os quais destacam-se os nomes de Boaventura Libânio da Silva, Walmor Nascimento, Benjamin João Pereira, Irio Rosa, Valdir Tábuas e Silvio Serafim da Luz. É a primeira escola de samba da cidade de Florianópolis, embora registros de jornais mencionem a presença de outra escola de samba em Florianópolis no ano de 1947. A Protegidos da Princesa é detentora de 26 títulos, sendo a mais vezes campeã do carnaval da cidade e uma das mais vezes campeã do Brasil. Tornou-se conhecida por levar enredos exaltando grandes personalidades catarinenses, dentre os quais destacam-se Cruz e Souza, Anita Garibaldi e Gustavo Kuerten.

⁴ Após sete anos da fundação da Protegidos da Princesa a junção de um grupo de sambistas no Bar Salgado, no Morro da Caixa, resultou na criação da segunda escola de samba de Florianópolis, a Embaixada Copa Lord (RAMOS, 1997, p. 91). Ramos (1997) ainda nos lembra que o grupo responsável pela fundação da Copa Lord era composto por Abelardo Blumenberg, o Avez-Vous, Juventino João dos Santos, o Nego Quirido, Jorginho e Nego Lô, desfilando com seu pavilhão amarelo, vermelho e branco, como relembra a composição “Quem vem lá”, de : Álvaro Fogão e Avez-Vous: “Quem vem lá/ De amarelo, vermelho e branco/ Levantando a poeira do chão?/ É a Copa Lord, do Morro da Caixa/ Que vem sambando com satisfação/ Cantando, com harmonia/ A sua linda melodia”. Em seu primeiro desfile na Praça XV de Novembro, a

urbanos. Desta forma, como nos lembra Tramonte (1996, p. 92), a escola “promove o negro à condição de “Lord”, afirma seu crescimento social, (estar “numa boa”) e mais: elege os símbolos da aristocracia europeia (cartola, luvas e bengala) como seus próprios símbolos, mostrando a capacidade de tornar-se um “igual” aos brancos”. Já a Unidos da Coloninha⁵, outra importante escola de samba da cidade de Florianópolis, surge enquanto uma das forças expoentes da parte continental da cidade, também oriunda do processo de exclusão dos moradores negros e pobres da região da cidade que hoje se encontra o Parque da Luz e a Ponte Hercílio Luz.

Deste modo, a afirmação enquanto representantes de uma cultura popular negra local, será também um elemento de aglutinação entre a população. Acerca do entendimento de cultura popular, Peter Burke, em seu célebre livro *O que é história cultural?* irá dissertar que,

A ideia de cultura popular ou *Volkskultur* se originou no mesmo lugar e momento que a de história cultural: na Alemanha do final do século XVIII. Canções e contos populares, danças, rituais, artes e ofícios foram descobertos pelos intelectuais de classe média nessa época. No entanto, a história da cultura popular foi deixada aos amantes de antiguidades, folcloristas e antropólogos. Só na década de 1960 um grupo de historiadores acadêmicos passou a estudá-la. (Burke, 2004, p. 29).

Nesse campo de discussão, o historiador Edward Palmer Thompson em sua obra *Costumes em comum - estudos sobre a cultura popular tradicional*, compreende a cultura também como,

Um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa -- por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante- assume a forma de um *sistema?. E na verdade o próprio termo "cultura", com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto. (Thompson, 1998, p. 17).

As concepções e entendimentos acerca da cultura popular vão se alargando ao longo das décadas. Assim, “talvez seja melhor seguir o exemplo de vários historiadores e teóricos recentes e pensar as culturas populares no plural, urbana e rural, masculina e feminina, velha e jovem, e assim por diante” (Burke, 2004, p. 41). Nessa concepção, Hall (2003) compreende a cultura popular negra enquanto um espaço de questionamento e contestação. Já o filósofo Mikhail Bakhtin (2008) irá pensar o conceito

Copa Lord torna-se campeã do carnaval de Florianópolis, desfilando com o samba-enredo “Tiradentes”, do Império Serrano.

⁵ A década de 1960 irá trazer uma nova agremiação da parte continental de Florianópolis, com as cores azul, verde e branco surge a escola de samba mirim Unidos da Coloninha, fundada em 10 de janeiro de 1962 através das figuras de Carlos Sizenando da Cunha, Murilo de Oliveira, Natalício Sizenando da Cunha, Otávio José de Oliveira, Raul André de Andrade, Rodolfo Silva, Santos Leal, Albertino Constâncio Machado, Waldemiro Câmara e João Corrêa de Souza Júnior. O caso curioso, é que a Coloninha irá se apresentar enquanto escola somente até 1964, quando encerra suas atividades no carnaval de Florianópolis. Contudo, a agremiação carnavalesca, a partir de novas configurações, retorna suas atividades no ano de 1983, conquistando o 4º lugar no carnaval da cidade. Após, a escola foi campeã 5 vezes consecutivas, entre os anos de 1984 e 1989.

de carnavalização atrelado à cultura popular. Neste aspecto, podemos identificar que a carnavalização permite subverter a ordem vigente e estabelecida pela sociedade.

Assim, as escolas de samba de Florianópolis ano após ano, a partir da fundação da Protegidos da Princesa em 1984, descem os morros do centro da cidade até a Praça XV de Novembro para se fazer presente nos festejos carnavalescos da cidade⁶. Esse movimento, torna-se tradição do carnaval da cidade e das populações negras e pobres ao rememorar as antigas lembranças e rituais dos carnavais passados, evocando-se também toda a ancestralidade do samba, que transmite-se, além da memória e da fala, através do girar de uma baiana, do bailar de um casal de mestre sala e porta bandeira, do ritmo intenso da bateria que ao som de tambores, atabaques e outros batuques fazem vibrar corpos que se entrelaçam na folia carnavalesca e fazem saudar esse movimento artístico, cultural e social que perdura mais de um século nas encruzilhadas da sociedade brasileira. Movimentos, ritmos e rituais presentes no contexto das escolas de samba que possuem intensa relação com a religiosidade de matriz africana. Como pontua Rocha e Silva (2013, p. 55), “desde os primórdios, pode-se constatar um estreito vínculo da religiosidade com o samba e consequentemente com o carnaval carioca”.

Nesse sentido, Leite (2008) em seu livro “A questão ancestral”, ao referir aos ancestrais míticos do panteão Yorubá, utiliza-se da categoria de ancestrais históricos, compreendendo que tratam-se de

ancestrais menos distanciados no tempo, bastante presentes na memória familiar e comunitária, fortemente individualizados pelo nome, ritos específicos, locais privativos a eles destinados, representações materiais, simbologias e outros elementos impactados pela ação humana. Viveram em uma comunidade determinada e estão associados à história da efetiva organização e desenvolvimento da sociedade. (Leite, 2008, p. 371).

Ou seja, ao referir a ancestralidade ou ao tornar-se ancestral enquanto entendimento de algo ou alguém que está associado a história de uma organização e que se mantém presente na memória familiar ou comunitária, em ritos, símbolos e locais, podemos correlacionar determinada compreensão a figura da velha guarda⁷ de uma escola de samba, que evoca e rememora a presença de figuras, ritos e símbolos e de antepassados que deixaram uma marca importante na memória social das escolas de samba. Desta forma, “para serem inteligíveis no nosso tempo, as condutas ancestrais devem ser entendidas como resultado das lutas históricas” (Mbembe, 2001, p.51).

⁶ Esse ritual é interrompido entre os anos de 1952 a 1954 e nos anos de 1988, 1994, 1997, 1998 e 2013. Os motivos que levaram o cancelamento dos desfiles nos anos citados foram ocasionados sobretudo pela falta de apoio do poder público para realização do carnaval. No ano de 2021 e 2022 os desfiles foram interrompidos devido a pandemia do COVID-19.

7

II. GUARDIÕES DO MEU PAVILHÃO - MEMÓRIA, RITOS E SIGNOS NAS ESCOLAS DE SAMBA.

A Velha Guarda no universo do samba e das escolas de samba se constitui enquanto um grupo de senhoras e senhores que estão ligadas a história e a memória de cada escola de samba. Nesse sentido, possuem intensa ligação com o cotidiano das escolas de samba, participando ativamente de eventos e festividades organizados pela própria velha guarda com o intuito de angariar fundos para a confecção de suas roupas para o desfile e apresentações, além de participarem de encontros para manter viva as histórias das escolas de samba. Mesmo não se tratando de uma ala obrigatória, a maior parte das escolas de samba possuem a presença de uma ala de Velha Guarda, que além de se fazer presente nos desfiles, é responsável por organizar diversos festejos e encontros durante o ano sobre o samba, como mencionado anteriormente. Deste modo, “A tradição e o ritual também caracterizam esse grupo que se mantém representativo e coeso nos dias atuais⁸”. (Cocentino, 2015, p. 136).

Leite (2008, p. 372) complementa que os ancestrais históricos nas comunidades Ioruba do Benin, da Nigéria e da Costa do Marfim, em que o autor estudou, tratam-se de “patriarcas, notáveis e mandatários com poder mais centralizado e abarcante, como é o caso dos chefes superiores de comunidades e reis”. Nesse sentido de pensar esses patriarcas notáveis dentro de instituições, compreende-se, além da importância histórica, toda a ancestralidade que carrega consigo uma ala de velha guarda dentro das escolas de samba. Neste universo, é importante lembrar que essas figuras históricas carnavalescas passaram, ao longo do tempo, por diversos processos de mudanças dentro das escolas de samba. Aguiar e Andrade (2015) lembram que

No passado, a Velha Guarda como comissão de frente abria o desfile. A comissão não tinha coreografia: era um grupo que caminhava devagar na frente da escola de samba, de terno, gravata, camisa, colete, sapatos e chapéu rigorosamente idênticos e que apresentavam a escola para a plateia. No antebraço de cada um o galhardete com o emblema, as cores e o nome da agremiação. Elegantes e serenos, em certos trechos do desfile retiravam o chapéu e saudavam o público Engolida pelo gigantismo das escolas de samba e pela espetacularização dos desfiles, a Velha Guarda agora vem habitualmente no último carro ou no chão fechando o desfile.

Deste modo, a Velha Guarda dentro do universo de desfile das escolas de samba deixou de fazer parte da abertura do desfile, saudando o público vindo à frente da escola, processo que é identificado desde o surgimento dos primeiros desfiles das escolas de samba, para se apresentar em outros momentos do desfile, sobretudo a partir da década de 1980, com o crescimento e

⁸ A presença da velha guarda nos desfiles carnavalescos é observada desde os primeiros desfiles. Como observado, anteriormente faziam parte da Comissão de frente das escolas de samba, saudando o público e reverenciando os presentes. Com o passar do tempo, as comissões de frente ganharam outro sentido, entrando no contexto de espetacularização dos desfiles carnavalescos e a velha guarda passou a ocupar outros lugares nos desfiles carnavalescos, constituindo-se enquanto uma ala/grupo. (Aguiar e Andrade, 2013); (Blass, 2011).

espetacularização das escolas de samba como mencionado pelas autoras. Essa mudança de posição de desfile da Velha Guarda nos desfiles das escolas de samba é percebida por Blass (2011), por intermédio de entrevistas feitas para sua pesquisa, atrelada a emergência da figura do carnavalesco nas escolas de samba, priorizando o visual dos desfiles em detrimento da tradição, na qual estaria vinculado a figura da velha guarda.⁹ Processo que ocorrerá no Rio de Janeiro, assim como em outros carnavais do Brasil, como é o caso de Florianópolis.

Essas mudanças na representação e presença da Velha Guarda em um desfile carnavalesco é resultado de um processo gradual que foi ocorrendo nos desfiles das escolas de samba em todo o Brasil, sobretudo a partir da inserção de novos atores e classes sociais no universo das escolas de samba, além da inserção das novas tecnologias. Em Florianópolis esse processo não é diferente.

Os desfiles que inicialmente aconteciam aos arredores da Praça XV de Novembro, no centro da cidade, e contavam com um número de componentes que variava entre 300 e 500 pessoas, sem carros alegóricos e com sambas enredos e temáticas importadas do Rio de Janeiro,¹⁰ de acordo com Tramonte (1995), começou a crescer a partir dos anos 60, até que a estrutura da Praça XV de Novembro não comportasse mais as escolas de samba da capital, mudando os desfiles para a Avenida Paulo Fontes até a construção da passarela do samba Nego Quirido, em 1989, palco definitivo dos desfiles carnavalescos em Florianópolis, proporcionando uma melhor estrutura para as agremiações e o crescimento do carnaval Ilhéu, com temáticas e sambas de enredo próprios, além de um número bastante significativo de componentes e público nas arquibancadas (Tramonte, 1996).

Contudo, apesar das disputas e novas configurações da velha guarda nos desfiles carnavalescos, sobretudo a partir da década de 1980, é notório a importância desta ala para a construção e consolidação das escolas de samba em todo o Brasil. São os guardiões dos pavilhões, que detêm os mais diversos conhecimentos e carregam consigo a memória viva de suas agremiações carnavalescas. É através da rememoração deste conhecimento que os ritos e signos do carnaval se mantiveram presentes. Nesse sentido.

⁹ Vale lembrar que embora essa definição tenha sido encontrada pela autora, é notório também que algumas agremiações buscam o lugar de destaque para sua velha guarda, ocupando locais como a abertura dos desfiles, logo após o primeiro casal de mestre sala e porta bandeira ou no abre alas da agremiação.

¹⁰ Rocha e Silva (2013) identificam o mesmo processo nos primórdios das escolas de samba do Rio de Janeiro, ao colocar que “No início das escolas de samba não existiam sambas de enredo, os compositores nos anos 20 do século XX criavam letras de samba de acordo com o seu gosto, uma vez que não havia temas previamente elaborados para o desfile”. Os autores ainda identificam que é a partir de 1930 que o samba enredo se torna fundamental nos desfiles carnavalescos e a partir do ano de 1946 é decidido que os sambas enredos não poderiam ser improvisados, levando uma maior organização na parte musical das escolas de samba. Esse processo, em paralelo com as contribuições de Tramonte (1995) ao analisar as escolas de samba de Florianópolis, também é o mesmo caminho trilhado pelas escolas de samba da capital de Santa Catarina.

As suas histórias pessoais estão ligadas à memória histórica e à constituição de uma comunidade que se constrói pelos mecanismos da memória como guardião do samba. [...] O lugar de onde sempre falam é o território do samba. Ao falarem do samba, da Associação, de suas trajetórias de vida, destaca-se também o universo cultural que se fixa pelos trabalhos da memória. O samba, as escolas, a importância que delegam ao passado, próximo e remoto, são territórios de sociabilidade desses agentes. (Aguiar e Andrade, 2014, p. 20).

Para Cocentino (2015) em sua dissertação “Envelhecimento e samba - A música como um recurso para a compreensão da velhice”, a velha guarda de uma escola de samba se consolidou enquanto guardião da tradição das agremiações e do samba. Sendo assim, reconhecidos por diferentes gerações através de suas experiências e sabedorias¹¹ relacionadas ao mundo do samba (Cocentino, 2015, p. 143). Deste modo, durante muito tempo, ao se recorrer e remontar a história de uma agremiação carnavalesca buscava-se sempre as figuras mais antigas das escolas de samba, encontradas sobretudo na ala da Velha Guarda. Escutava-se o que os mais velhos tinham para contar sobre as histórias das agremiações, utilizando-se da memória para recontar os carnavais passados.

Com a inserção das novas tecnologias nas escolas de samba e com o crescimento do carnaval, sobretudo a partir da década de 1970, também se buscou novas formas de organizações institucionais no universo das escolas de samba. Assim, se criou departamentos exclusivos e responsáveis para pensar e gerir diversas áreas dentro das escolas de samba, como é o caso da criação dos departamentos culturais. Vinicius Natal (2019, p. 02), percebe o “departamento cultural como uma célula inserida dentro da escola de samba e, portanto, dentro do ambiente urbano”, além de compreender a importância do Departamento Cultural enquanto uma instituição importante, em algumas escolas de samba, para a criação e desenvolvimento do enredo.

Ao recorrermos ao site¹² do Departamento Cultural da escola de samba X-9 Paulistana, de São Paulo, fica expresso algumas funções e objetivos estabelecidos pelo Departamento Cultural da agremiação:

Resgatar, preservar e difundir a história da agremiação; Organizar e preservar o arquivo dos documentos relacionados a escola de samba; Montar e sistematizar um arquivo de História da X-9 Paulistana através de entrevistas com componentes da escola; Auxiliar outros departamentos da escola em assuntos de teor cultural e histórico; Promover intercâmbio de teor cultural com outras agremiações carnavalescas; Auxiliar os trabalhos de elaboração e desenvolvimento de enredos; Auxiliar na montagem das pastas dos julgadores; Difundir a cultura carnavalesca na sociedade através de intercâmbio com instituições culturais e de ensino e, por fim, resgatar e valorizar a história da agremiação e contribuir para o fortalecimento e

¹¹ Vale lembrar que, de acordo com Fonseca (2019, p. 23-24) esses conhecimentos de sujeitos advindos das periferias, articulados no universo das escolas de samba, foi ignorado pela colonialidade, encontrando solo fértil na narrativa carnavalesca e no processo do fazer carnaval, tornando-se protagonistas do carnaval.

¹² As informações descritas acerca das funções do Departamento Cultural da escola de samba X-9 Paulistana podem ser encontradas no site: < <http://www.x9paulistana.com.br/departamento-cultural/>>. Acesso: 03 de maio de 2023.

enaltecimento do carnaval da cidade de São Paulo, contribuindo deste modo para a cultura carnavalesca.

Utilizando a descrição feita pelo Departamento Cultural da X-9 Paulistana e suas devidas funções, podemos compreender que o Departamento Cultural serve também enquanto um catalisador da memória de sua agremiação, recolhendo imagens, depoimentos e histórias com o intuito de preservar a memória da escola de samba. Esse movimento é realizado sobretudo através da coleta de depoimentos feitos com membros da velha guarda de suas agremiações. A Velha Guarda enquanto guardiã da memória de uma agremiação carnavalesca é o segmento de maior ligação entre o presente e o passado. Ou seja, torna-se fundamental enquanto um elo das tradições, histórias e memórias do carnaval atual com os carnavais anteriores. Assim, embora os Departamentos Culturais surjam enquanto, dentre tantas, a institucionalização da memória das agremiações, função que antes era destinada exclusivamente a oralidade dos membros mais antigos das escolas de samba, é notório também a importância da catalogação e registro dessas histórias e memórias para gerações futuras.

III. PERTENCIMENTO - A REMEMORAÇÃO DA ANCESTRALIDADE NOS DESFILES CARNAVALESCOS

A transmissão do samba, dos signos e ritos presentes no universo das escolas de samba é um processo extremamente necessário para a manutenção das escolas de samba e dos desfiles carnavalescos. Nesse sentido, Nogueira e Vásquez (2015) vão identificar que

A transmissão do samba se dá pela oralidade e pela vivência. As crianças das comunidades costumam acompanhar seus pais, irmãos e vizinhos às quadras das escolas e às rodas de samba. Lá brincam com as peças da bateria, tocando a seu modo, sambando ao lado de seus avós, mães e tias, copiando seus passos, numa total integração da criança no universo do samba. A observação da constante transmissão de conhecimento em que o sambista ensina a seu filho o que aprendeu de seu pai é exatamente um dos mais importantes traços da permanência do samba em um valor cultural dotado de grande importância na comunidade estudada. (Nogueira e Vásquez, 2015, p. 177).

Além da transmissão de conhecimento através da oralidade e da vivência no cotidiano das escolas de samba, como apontado pelas autoras, os desfiles carnavalescos buscam também articular novas formas de transmissão do conhecimento de suas comunidades, de saudar e homenagear suas grandes personalidades e de reverenciar suas ancestralidades através de suas narrativas que são transformadas em enredo, samba enredo, fantasias e alegorias na passarela do samba. Nesse sentido, Vinicius Natal (2019), importante figura e pesquisador do carnaval brasileiro, compreende que

Ao tatear os descaminhos das escolas de samba, entendemos a ampla dimensão social que a narrativa de um enredo alcança a partir do envolvimento de múltiplos atores em seu entorno. A escola se "veste" do tema durante todo o ano, mobiliza

sujeitos, internos ou externos ao seu cotidiano. O carnaval daquele ano, por fim, assume uma identidade e uma “cara” a partir do enredo que, em conjunção com os aspectos visuais e musicais – o samba de enredo, a alegoria, a fantasia, o adereço – ganha o espaço urbano a partir do desfile carnavalesco e sua transmissão mundial, via internet ou televisão (NATAL, 2019, p. 176)

Desta forma, a narrativa apresentada por uma escola de samba é um elemento importante de “comunicação em que os moradores da periferia carioca podem elaborar narrativas sobre suas experiências e visões sobre a sociedade brasileira, bem como a organização política e os conflitos dessa sociedade” (Reis e Rezende, 2019, p. 06). Ainda acerca da narrativa, elemento fundamental no desfile carnavalesco, é importante destacar aqui as contribuições de Luiz Gonzaga Motta (2013) que define a narrativa como dispositivo discursivo usado socialmente e que não é neutro. Para o autor não existe vida social humana sem narrativa. A narrativa é um recurso que permite ao homem compreender a vida e o espaço que ocupa. Com ela, os fenômenos estranhos podem ser organizados e assimilados, tornando familiar aquilo que antes era estranho.

É nessa perspectiva de valorização da narrativa, de pertencimento e de rememorar a ancestralidade do samba que a escola de samba de Florianópolis Dascuia levou para a passarela do samba Nego Quirido em 2018 o enredo “Nas memórias de um Griot, surge sua Majestade – O Samba e o Reino da Pequena África”, como mostra a imagem abaixo, colocando em evidência a comissão de frente da agremiação carnavalesca no desfile daquele ano.



Imagem 01: Desfile Dascuia 2018¹³. Foto: Daniel Queiroz/ND

¹³ A fotografia, assim como outras informações sobre o desfile, podem ser acessadas em: <https://ndmais.com.br/noticias/desfile-da-dascuia-e-marcado-pelo-acidente-com-destaque-em-carro-alegorico/>. Acesso: 27 de Junho de 2023.

Primeira escola a adentrar na passarela do samba Nego Quirido no carnaval de 2018, no dia 10 de fevereiro. Já era 22h30 da noite quando a escola de samba de cores verde e rosa, representante do Morro do Céu¹⁴ começou seu desfile para contar a história do samba através de sua origem africana até chegar à história de Altamiro José dos Anjos, o Seu Dascuia. Dividido em três setores, a agremiação contou sua narrativa na passarela do samba através de 20 alas e dois carros alegóricos¹⁵.

Ao propor contar, através de sua narrativa, a história do samba e suas raízes conectada ao fundador da escola, a Dascuia reconhece a importância do samba no processo de construção da cultura que está inserida e visualiza na figura de seu fundador sua representação de ancestralidade. Assim, o samba e o Seu Dascuia caminham lado a lado na rememoração da ancestralidade do samba para formação de suas histórias, como mencionada a letra do samba enredo assinado por Juninho Zuação, André Filosofia, Nando do Cavaco e Juliano Silva: “O meu nome é Altamiro José/ Com muito orgulho eu sou/ A luz dos meus ancestrais/ Na força dos orixás, do “Samba” o divino protetor”.

Altamiro José dos Anjos, foi Cabo na Base Aérea de Florianópolis, dado o formato de sua cabeça, ficou conhecido como “Dascuia”. O nome logo se popularizou e, devido a intensa relação deste personagem com o carnaval, a escola de samba que foi fundada em sua casa, no Morro do Céu, carregou a marca de seu apelido em sua nomenclatura¹⁶. Desta forma, após anos de contribuição de Dascuia com sua escola e com o carnaval de Florianópolis, sua figura é invoca e serve enquanto referência ancestral na escola de samba, “dada sua jornada significativa e relevante¹⁷”. Assim, o Pai Sidnei Nogueira compreende que figuras ancestrais tratam-se daquelas pessoa que são imortais por meio de suas memórias, práticas e ensinamentos que são ativados a todos os momentos por pessoas ou grupos em vida¹⁸.

Essa narrativa utilizada pelo Dascuia em 2018, de buscar em suas figuras ancestrais e de reconhecimento enquanto fio condutor para suas apresentações e temáticas também foi utilizada por

¹⁴ O Morro do Céu fica localizado na região central da cidade de Florianópolis, fazendo parte do Maciço do Morro da Cruz, assim como outras importantes comunidades centrais representativas de outras escolas de samba, como é o caso do Monte Serrat (Copa Lord) e Mocotó (Protegidos da Princesa).

¹⁵ Informações disponíveis em: <https://ndmais.com.br/cultura/carnaval-2018-desfile-da-escola-de-samba-dascuia/>.

¹⁶ Essas informações podem ser acessadas em: <https://ndmais.com.br/cultura/morro-do-ceu-casa-de-dascuia/>. Para além da descrição feita, a figura de Dascuia foi marca registrada em rodas de samba nos morros centrais da cidade, assim como no Miramar. Foi durante muito tempo membro da bateria da Protegidos da Princesa e presidente da escola em 1985.

¹⁷ Essa fala é de Pai Sidnei Nogueira, sobre saberes ancestrais em live disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rxytKfB-EJU>. Acesso: 28 de junho de 2023.

¹⁸ Idem.

outras agremiações em Florianópolis, como ocorreu em 2015 com a escola de samba Os Protegidos da Princesa.

Na ocasião, a Protegidos da Princesa levou para a passarela do samba um enredo patrocinado pela ACIF (Associação Comercial e Industrial de Florianópolis) e tinha como objetivo levar a história da empresa, que faria 100 anos em 2015, para a passarela do samba Nego Quirido. Contudo, a agremiação mais antiga da cidade de Florianópolis buscou outros caminhos para contar essa narrativa. Desta forma, o enredo “Emoldurado pelo mar, uma história que me representa – Crônica de uma cidade em transformação” foi articulado para pensar a relação da cidade de Florianópolis com o comércio a partir da memória e relações de uma das figuras importantes da Protegidos da Princesa, a Dona Didi¹⁹. O resultado dessa construção narrativa, de modo a pensar uma aproximação de uma temática patrocinada com a realidade da escola, da cidade e de sua comunidade trouxe maior identificação para as pessoas, tornando o desfile campeão daquele ano. Os versos do samba composto por Bira Pernilongo, Conrado Laurindo, Ricardo Abraham, Victor Alves e Willian Tadeu remontam parte da narrativa: “Dançam as águas ao som do meu samba/ Batuque de bamba chegou na maré/Ainda lembro a cidade menina/ Cresceu e virou tão formosa mulher/ Cartão-postal, erguendo pontes entre o sonho e o real...”.

Desta forma, ambas as narrativas apresentadas, tanto pela Dasculia com o enredo “Nas memórias de um Griot, surgem sua Majestade – O Samba e o Reino da Pequena África”, quanto a Protegidos da Princesa através de “Emoldurado pelo mar, uma história que me representa – Crônica de uma cidade em transformação” articularam formas de transformar suas narrativas e tornar-se, para suas comunidades e público em geral familiar aquilo que antes os era estranho” (Motta, 2018). Desta forma, tornando viva a memória e a importância dessas figuras para a formação e permanência de suas escolas de samba em Florianópolis.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observamos, as escolas de samba se constituíram enquanto espaços importantes de resistência, tradição e ancestralidade, através de suas formas de organizações únicas, ritos, signos e a emergência e reverência de personagens importantes para sua construção, reafirmação e reverberação. No caso de Florianópolis, esse processo é marcado através da luta de personagens importantes para

¹⁹ Nadir Vieira, conhecida como Dona Didi, foi uma figura importante para a construção e afirmação dos Protegidos da Princesa no carnaval de Florianópolis. Era em sua casa, na rua Álvaro de Carvalho que aconteciam as reuniões e a confecção do carnaval da escola. Desta forma, tornou-se respeitada e admirada dentro da escola de samba, servindo enquanto inspiração e lembrada através de suas vivências no desfile da escola em 2015. Para maiores informações, acesse: <<https://ndmais.com.br/cultura/protegidos-da-princesa-a-escola-de-samba-mais-premiada-do-brasil-comemora-70-anos/>>.

as comunidades carnavalescas, em contextos que para se fazer carnaval e frequentar os espaços urbanos da cidade era preciso coragem e resistência. É dessa forma que destacam-se a atuação dos dois personagens citados no desenvolvimento do trabalho, Altamiro José dos Anjos e Nadir Vieira. Figuras emblemáticas e históricas em suas agremiações, responsáveis por suas organizações e solidificação na cidade.

Hoje, além dessas figuras ancestrais imortalizadas pelos membros da comunidade carnavalesca em Florianópolis, é notório o papel da velha guarda enquanto guardiã e detentora do saber, dos ritos e simbologias das escolas de samba e que também é reverenciada enquanto uma comunidade ancestral em todas as escolas de samba, ano após ano nos carnavais brasileiros. Por fim, é importante salientar que esse processo de reverência a velha guarda é também um ritual de ancestralidade desses personagens através da projeção da imagem dessas figuras, todos os anos, por meio de todo um repertório do mundo carnavalesco que envolve indumentárias, cores, registros, coreografias e corporeidade, tornando o processo de ancestralidade dessas figuras dinâmico, festivo e ritualístico. Nesse sentido, ancestralizar, por meio da repetição, do ritual, é não deixar morrer, reconhecer o valor, garantir a sobrevivência, no presente, desses personagens. Mas é também atualizar, por meio de novas atribuições, novas indumentárias, novas cores, registros e coreografias, a marca desses sujeitos no corpo e na alma do carnaval. Portanto, esse processo ritual/sagrado/festivo de ancestralização nunca é estático.

IV. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Maria Lívia de Sá Roriz; ANDRADE, Regina Glória Nunes. **Velha Guarda do Samba Carioca: uma etnografia da memória através das festas**, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo/Brasília: Hucitec/Editora Universidade de Brasília, 2008.

BLASS, Leila Maria da Silva. **Velha Guarda de escolas de samba: concepções e paradoxos**. Universidade Federal da Bahia, 2011.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. Resenha de: VALLE, Ricardo Martins. Politeia: História e Sociedade. Vitória da Conquista, v. 5, n. 1, p. 237-245, 2005.

COCENTINO, Jamille Mamed Bomfim. **Envelhecimento e samba: A música como um recurso para a compreensão da velhice**. Brasília-DF, 2015.

- EUGENIO, Rodnei William. **A memória ancestral de Pai Pérsio de Xangô: expansão e consolidação do candomblé paulista**. 195 f. Tese. Doutorado em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019
- FONSECA, Christian Gonçalves Vidal da. **O Tambor que fala: Narrativas de Áfricas nos enredos carnavalescos do Rio de Janeiro (2003 a 2018)**. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2019. Disponível em: < <https://www.udesc.br/faed/ppgh/dissertacoes/disserta%C3%A7oes2019>>.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice / Editora Revista dos Tribunais, 1990.
- LEITE, Fábio. **A questão ancestral: África negra**. São Paulo: Palas Athena, 2008
- NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão. **Territórios Negros em Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis. 2018.
- NOGUEIRA, Nilcemar; ANDRADE, Regina Glória Nunes; VASQUEZ, Georgie Echeverri. **Ancestralidade africana da cultura e da identidade do samba**. Rev. Subj. [online]. 2016, vol.16, n.1, pp. 166-180. ISSN 2359-0769. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5020/23590777.16.1.166-180>. Acesso em: 04 de Maio de 2023.
- MOTTA, L. G. **Análise crítica da narrativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.
- POLLAK, M. **Memória e identidade social**. Estudos históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- REZENDE, Rafael Otavio Dias; REIS, Marco Aurélio. **Noticiário expandido para a Sapucaí: O poder da narrativa carnavalizada para o jornalismo político**. INTERCOM, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Belém, Pará; 2019
- ROCHA, José Geraldo da; SILVA, Cristina da Conceição. **Traços da religiosidade africana no carnaval carioca**. Horizonte, Belo Horizonte, v. 11, n. 29, p. 53-69, jan./mar. 2013. ISSN 2175-5841.
- THOMPSON, E.P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- TRAMONTE, Cristiana. **O Samba Conquista Passagem: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba de Florianópolis**. Florianópolis: Diálogo, 1996.

SERTÕES EM CONTRASTE: EUCLYDES DA CUNHA E GUIMARÃES ROSA NA CONSTRUÇÃO DO BRASIL

SERTÕES IN CONTRAST: EUCLYDES DA CUNHA AND GUIMARÃES ROSA
IN THE CONSTRUCTION OF BRAZIL

Vitor Nunes da Silva¹

Resumo: Este artigo analisa a representação do homem sertanejo na literatura brasileira, comparando os livros *Os Sertões* de Euclides da Cunha (1902) e *Grande Sertão: Veredas* de Guimarães Rosa (1956). Ambas as obras propõem uma redefinição do Brasil centrada no Sertão, de onde surge a população brasileira. Abordaremos o processo formativo desta região, destacando o impacto da privatização no campo e o fortalecimento de lideranças regionais. Compararemos as representações do Sertão e os processos modernizadores nas duas obras, questionando como o homem sertanejo é retratado tanto por Euclides da Cunha quanto por Guimarães Rosa, considerando as implicações políticas dessas representações.

Palavras-chave: Sertão; Retratos do Brasil; Literatura Brasileira.

Abstract: This article analyzes the representation of the sertanejo man in Brazilian literature, comparing the books "*Os Sertões*" by Euclides da Cunha (1902) and "*Grande Sertão: Veredas*" by Guimarães Rosa (1956). Both works propose a redefinition of Brazil centered on the Sertão, from where the Brazilian population emerges. We will discuss the formative process of this region, highlighting the impact of privatization in rural areas and the strengthening of regional leadership. We will compare the representations of the Sertão and the modernizing processes in both works, questioning how the sertanejo man is portrayed by Euclides da Cunha and Guimarães Rosa, considering the political implications of these representations.

Keywords: Sertão; Portraits of Brazil; Brazilian Literature.

¹ Mestrando em História pela Universidade Federal de Sergipe. lattes.cnpq.br/8238234427135527; orcid.org/0000-0002-8762-2472. Bolsista PDPG/CAPEs. Contato: vitorndsilva@outlook.com.

INTRODUÇÃO

Frei Vicente do Salvador (1627) apontava, já no século XVII, para o caráter litorâneo da colonização brasileira e sua lógica operacional, que se centrou no cultivo da cana de açúcar devido ao seu largo interesse no mercado internacional. Para tanto, foram necessárias iniciativas de ordem jurídica e institucional de modo a criar uma estrutura de exploração na América. Isso incluiu a formação de um mercado de mão de obra, suprido pelo trabalho escravo indígena e africano; uma produção de alimentos de subsistência como a carne e a farinha, para dar sustentação ao trabalho braçal; e a formalização de mecanismos político-administrativos que instituíram instâncias para organizar e reproduzir o poder régio no Brasil.

Como aponta Avanete Pereira Sousa (2023), as cidades do litoral brasileiro cumpriram o objetivo de consolidar as conquistas portuguesas, concentrando a maior parte da produção açucareira nas regiões úmidas do litoral e servindo à intermediação comercial dos produtos vindos da metrópole, exportando açúcar, importando escravos da África e redistribuindo outros bens de consumo essenciais ao abastecimento interno.

Findada a guerra contra os holandeses, o Império português fomentou a expansão de seus domínios para o interior do território. Diversas incursões foram iniciadas em direção ao Sertão, de modo a estimular atividades econômicas que dessem sustentação à produção no litoral. Dessa forma, o século XVII foi marcado pelo aumento da exploração aurífera e da mão de obra indígena, o que permitiu a expansão das fazendas de latifúndio com a incorporação de áreas indígenas invadidas.

A intensificação da conquista do Sertão foi acompanhada pela descentralização da administração local e a expansão da pecuária. A formação de vilas e comarcas com influência marcante da Igreja no interior produziu novas dinâmicas nas relações sociais e políticas, impulsionando o crescimento econômico e promovendo a interligação de atividades comerciais e culturais. Ademais, a elevação de aldeias a condição de vilas e a criação de comarcas acompanhava a lógica de estabelecimento de ocupações ao longo de vias fluviais, de maneira a favorecer a distribuição da produção agrária do Sertão.

Como aponta Jerusa Pereira (2004), o termo “Sertão” surge de uma necessidade da colonização em nominar realidades físicas, surgindo abruptamente em relação a áreas interioranas ou de matas fechadas. Polissêmico, o Sertão se tornou uma categoria, formada por contrastes: o longe-perto, o próximo-distante, o deserto-povoado, o árido-fértil, cidade-campo. No Brasil, mais especificamente no Nordeste, o Sertão está associado a características geográficas próprias, como a aridez do solo e o contraste com a umidade do litoral. Porém, em sua multiplicidade de sentidos, Sertão pode ser associado tanto a noção de deserto quanto de fertilidade.

Nesse espaço se formou uma elite própria, a partir da dependência de pequenos produtores em relação aos grandes proprietários. Dentro da tradição da grande propriedade rural no Brasil, o clientelismo se tornou instrumento de cooptação de lideranças, a partir da distribuição de benesses e da consolidação de um sistema baseado no domínio privado do poder estatal. Como consequência, desenvolveu-se no interior do Brasil uma sociedade distinta do litoral, centrada na tríade terra-gado-família e “nos sentimentos de independência, autonomia, livre-arbítrio e improvisação, como características principais do homem condicionado pelo cenário agressivo e vastíssimo que é o Sertão” (MELO, 1985, p. 42).

O avanço ao Sertão foi marcado por mudanças nas práticas agropecuárias. Enquanto no litoral a monocultura de cana foi marcada pelo sedentarismo, no Sertão, o terreno árido e o clima seco dificultaram a estabilização da produção e as construções de grandes centros. A fazenda monocultora foi substituída por tarefas marcadamente individualistas e a pecuária nômade se estendeu pela caatinga, devido à pobreza do pasto e à necessidade constante de novas áreas para o gado. Nesse processo se desenvolveu o homem do ciclo do gado, vaqueiro nômade que foi reconstruído no imaginário cultural brasileiro. Com representações que variam do retrógrado bruto; ao autônomo revolucionário.

É esse homem sertanejo que analisaremos neste artigo, objeto da literatura brasileira em sua busca por um verdadeiro retrato nacional. Duas obras serão postas em contraste aqui, *Os Sertões*, de Euclides da Cunha² (1902) e *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa (1956). Defendo que ambas as obras propuseram uma redefinição do Brasil, a partir da crítica sobre o processo de formação nacional. Em ambos, o Sertão foi o objeto central, visto como nascente de uma população única. Dessa forma, iniciaremos este trabalho analisando o processo formativo do Sertão brasileiro, demonstrando como o imaginário sertanejo é produto do processo de privatização e exclusão no campo. Em seguida, compararemos as duas obras literárias a partir de uma crítica às representações sobre o Sertão e aos processos modernizadores nacionais, questionando de que forma o homem sertanejo é representado tanto na obra euclidiana como na de Guimarães Rosa.

² A grafia do prenome do autor de "Os Sertões" é motivo de controvérsia no centenário da obra. Enquanto alguns defendem "Euclides", como o biógrafo Roberto Ventura (2003), outros, como o dramaturgo Ariano Suassuna, preferem "Euclides", respeitando a ortografia original. Segundo o "Formulário Ortográfico" da Academia Brasileira de Letras de 1943, a forma "Euclides" seria atualizada para "Euclides", mas o direito individual de manter a grafia original é ressaltado. Em assinaturas e autógrafos Euclides mantinha sua grafia com "y" e dessa maneira manteremos a grafia original, porém lembramos que ambas as formas seguem o padrão da norma culta brasileira.

PRIVATIZAÇÃO: EXCLUSÃO - MENTALIDADE SERTANEJA COMO CONSEQUÊNCIA DO MONOPÓLIO DA TERRA

Após a invasão holandesa, um novo modelo de colonização vai se dirigir ao interior do território a fim de alargar as fronteiras agrícolas e inserir o Sertão no circuito mercantil. Durante o século XVIII este espaço produtivo foi desbravado pela criação de gado, com a forte indústria pecuária e de curtume. Como aponta Sousa:

A conquista definitiva d'os Sertões do norte da colônia conformou um espaço econômico e jurisdicional próprio e, de certa forma, impulsionou a formação de uma estrutura político-administrativa e de instâncias de comandos locais, a partir da criação de núcleos urbanos, fora das áreas litorâneas, que atuavam como articuladores entre a periferia e o centro do poder colonial. Em maior ou menor proporção, os longínquos Sertões foram, paulatinamente, inseridos na dinâmica econômica e político-administrativa da colonização (SOUSA, 2023, p. 483).

A ida ao Sertão e a expansão de terras serviu para ajustar as demandas internas dos mandões do açúcar. A coroa portuguesa estimulou a habitação de áreas internas a serem exploradas, além de instalar organismos administrativos direcionados à vigilância e ao domínio do território colonial. Como apontado por Monteiro (1994), este processo dependia essencialmente da escravidão, que ocupava um papel central na economia brasileira e articulava um sistema colonial baseado na obtenção de excedentes agrícolas e extrativistas, transformados posteriormente em riqueza comercial. Jogando com as contradições internas da estrutura colonial, os colonos estabeleceram gradualmente as câmaras municipais como organizadoras do empreendimento escravagista.

As vilas se tornaram um instrumento poderoso na empresa colonial. Em um sistema de guarda compartilhada, as câmaras eram formadas por "homens bons" escolhidos entre a elite para fazer valer as prerrogativas legais enquanto impunham seus anseios de agentes privados do poder (SOUSA, 2023, p. 486). A elite colonial se fortaleceu economicamente à medida que se direcionou ao Sertão e priorizou a pecuária extensiva, com a produção de couro e carne. Simultaneamente, uma elite comercial com significativa atuação no comércio mercantil europeu também se deslocou para o interior, comercializando produtos europeus na colônia.

Assim, o paternalismo, articulado à escravidão, se estabeleceu como principal mecanismo de dominação do interior do país. Herdada das práticas clientelares portuguesas, as relações de poder uniram grupos diversos a partir de ordens normativas marcadas por deveres recíprocos e uma coerência ética. Neste processo, as benesses se estabeleceram como ferramentas tanto de cooptação como de fortalecimento. Tais estruturas condicionaram os modos de ver, pensar e agir, constituindo um universo mental que obedecia a uma lógica clientelar, onde conceder mercês aos amigos próximos era prática cotidiana vista como norma.

O fortalecimento de relações de dependência entre a população liberta e escrava em relação à elite local, com distribuição de honrarias e favores, também contribuiu para reforçar a autoridade da Coroa e a dominação das famílias tradicionais. Tal sistema permitiu que senhores locais adquirissem prestígio e poder suficientes para consolidar sua dominação em âmbito regional. Nesse sentido, Mônica Dantas (2007) evidencia como as relações de dependência entre os senhores de terra e a população eram comuns no período colonial e imperial, porém não necessariamente pacíficas ou duradouras.

Parece claro que nas atividades e práticas do dia-a-dia, fossem elas de cunho produtivo (nas lavouras ou viagens), decorrentes das necessidades e vontades de senhores ou mesmo nas horas de lazer e religiosidade, a convivência e a circulação espacial de livres, libertos, escravos e mesmo índios, das antigas aldeias, faziam parte do cotidiano na região. É provável que o auxílio mútuo e a mobilidade tenham se tornado ainda mais importantes na segunda metade do século, após a abolição do tráfico de escravos (com a consequente restrição do acesso à mão-de-obra servil) e o crescente controle sobre a terra, mas, sem dúvida, já faziam parte do dia-a-dia da população (DANTAS, 2007, p. 364).

A interação entre as esferas pública e privada se apresentava de forma intrincada, visto que a Coroa dependia dos colonos para a execução de tarefas públicas, enquanto estes aproveitavam suas posições em busca de benefícios pessoais. Nesse contexto, a formação da elite colonial brasileira se fundamentou na concessão de honras e favores, os quais serviam tanto para fortalecer a autoridade da Coroa quanto para assegurar a dominação de famílias locais.

A prática de troca de serviços por benesses consolidou o controle português no ultramar e gerou novos agentes da colonização. Ao mesmo tempo, a elite colonial reforçou a dominação em âmbito regional em um processo de privatização do poder, que estimulou uma territorialização marcada por políticas patrimonialistas e difundiu os custos da colonização.

A monarquia, ao confiar tal poder a estes grupos, permitia que os próprios colonos distribuíssem as benesses entre si, de acordo com seus feitos para com a Coroa. Dessa forma, aqueles que eram nobres buscavam manter seus privilégios e os plebeus buscavam se enobrecer. Os títulos das ordens militares acompanhavam o direito de posse da terra e, portanto, eram ambicionados e distribuídos, criando uma rede de apoio ao processo de colonização portuguesa.

Os custos para esta colonização eram altos e dependiam inteiramente dos interesses dos vassalos. Portanto, a territorialização no Brasil centrou-se na distribuição desigual de terras de modo a reforçar o poder econômico de uma elite detentora de recursos, proprietária de terras e de escravos, engajada e comprometida com a colonização. A tomada de terras indígenas e a distribuição de sesmarias contribuiu para fortalecer o poder econômico da elite colonial e sua capacidade de prestar novos serviços. A aristocracia presente na colônia, composta pelos "homens-bons", assumiu um papel

ativo na invasão do território, fortalecendo, assim, os vínculos de solidariedade com a metrópole e consolidando sua posição como elite social e governamental.

A mudança na direção da ocupação do território em meados de 1630 alterou também os propósitos da colonização. Segundo Ricupero (2020), a distinção crucial entre a ocupação do interior e do litoral reside no fato de que a expansão do litoral resultou em uma densificação populacional significativa, com a presença de engenhos, vilas e cidades, que possibilitou um substrato econômico mais robusto. Esse desenvolvimento contribuiu para a formação de uma elite residente.

Por outro lado, a ocupação do interior foi feita pelos currais de gado, com densidade populacional muito inferior à do litoral. Essa ocupação não gerou nas novas áreas uma elite residente significativa, já que na maioria dos casos os novos ocupantes eram posseiros ou prepostos de grandes proprietários. Dessa forma, a principal diferença entre a ocupação do interior e do litoral foi o tipo de atividade econômica predominante em cada região, assim como as consequências sociais e políticas decorrentes dessas atividades.

Maria Isaura Pereira de Queiroz (1997) demonstra que a sociedade que se estabelece no Sertão nordestino até o fim do século XIX esteve alicerçada em torno da tríade terra, gado e família. Porém, com a decadência da produção açucareira e o fim da escravidão a partir da década de 1880 iniciou-se no Sertão um processo de modificação nas práticas rurais. O poder irrestrito dos fazendeiros, que dominavam a tapagem dos rios, privatizavam o espaço de produção coletiva e barateavam a mão de obra no campo a partir da miséria, gerou, em sentido contrário, resistência por parte da população sertaneja. Além disso, o aumento populacional e as longas secas a partir de 1870 diminuíram a disponibilidade e a qualidade do solo, estimulando o empobrecimento de grandes famílias e o surgimento de revoltas no interior, como a revolta dos quebra quilos³.

Com o objetivo de exercer um controle maior sobre as terras, os fazendeiros optaram por cercar os campos de pastagem, adotando uma prática diferente da anterior, na qual o gado era criado solto e havia livre acesso a qualquer fonte hídrica, como nascentes e olhos d'água. Esta privatização

³ Em junho de 1862, o Império do Brasil aprovou a lei nº 1157 que instituía o sistema métrico francês em substituição ao sistema de pesos e medidas em uso. A mudança causou preocupação entre pequenos agricultores e consumidores, que temiam ser prejudicados nas transações comerciais. Em mais de setenta localidades do Nordeste houveram revoltas com invasões às Câmaras Municipais e destruição de medidas e editais. Esse movimento não esteve isolado do contexto social do século XIX onde diversas revoltas contra impostos e políticas de controle social uniam trabalhadores pobres, libertos e pequenos fazendeiros. São exemplos destas revoltas as “revolta dos maribondos” e a “revolta da carne sem osso, farinha sem caroço”. Ver: MAIOR, A. S. **Quebra-quilos: Lutas sociais no outono do Império**. São Paulo: Nacional, 1978; DANTAS, Monica. De ociosos a jagunço. In: **Fronteiras Movediças: A comarca de Itapicuru e a formação do arraial de Canudos**. 1ª ed. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2007; SECRETO, M. V. **(Des)medidos: a Revolta dos Quebra-quilos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2011.

fortaleceu o controle sobre a população, ao servir como ferramenta de obtenção de mão de obra livre, que, além da água, dependia também da coletividade do trabalho no campo, mantido por laços sociais.

Diante da impossibilidade de contar com uma melhoria das condições de vida que se alterava no campo, são comuns os casos de destruição de tapagens e roças pela população mais pobre, como meio de fazer valer seus interesses. A resistência era feita por meio de ações diretas, mas também por migrações para regiões menos violentas. Surge então no imaginário popular as figuras do Bandido-herói e do Jagunço, figuras opostas entre si.

O cangaceiro se estabeleceu como símbolo maior no processo de disputas pelo domínio da violência no campo e tem sua origem no enfraquecimento do mandonismo e nas mudanças nas relações de trabalho sertaneja. O processo de territorialização, excludente desde o início da colonização, permitiu o acúmulo e concentração de riqueza da agropecuária sertaneja, mas as convulsões sociais produzidas pelas secas de 1877-1879, e posteriormente da década de 1920, abriram espaço para mudanças profundas nas relações de trabalho. Estiagens e agitações de fundo místico desorganizaram a economia do Sertão, com os grandes mandões locais emigrando para regiões distantes. A crise ambiental e humanitária observável no fim do século XIX culminou no crescimento da violência, causada pela falta de trabalho, pela fome e pelas disputas familiares locais. Esse movimento desarticulou a economia interna, deixando os pequenos agricultores sem insumos e clientes.

Além disso, Joana Medrado (2013) aponta para a relevância da escravidão na formação tanto dos cangaceiros quanto dos jagunços. Em sua análise sobre Jeremoabo no final do século XIX, a autora aborda como a família Dantas, herdeira dos domínios dos Garcia D'Ávila lidou com o fim da escravidão e o arraial de Canudos, que afetaram profundamente as relações de trabalho na região. O fim do modo de produção escravista potencializou as disputas por terra no Sertão, aumentando a criminalidade, as guerras intra-elite e a hiperdependência entre trabalhadores livre e grandes fazendeiros. Rejeitando a abordagem tradicional sobre a relação coronéis-vaqueiros proposta por Euclides da Cunha, Câmara Cascudo, Caio Prado Jr., José Norberto Macedo e Eurico Alves Boaventura, Medrado (2013) demonstra que tal subserviência não foi um processo natural dentro da sociedade vaqueira, mas uma necessidade frente às disputas regionais, pois segundo ela:

Essa dedicação plena, "inconsciente", desinteressada e incondicional faria do vaqueiro um tipo extremamente devotado e fiel ao fazendeiro e por isso bastante prezado por este. No entendimento desses autores que escreveram a partir do que escreveram a partir do que "ouviam dizer", ou utilizaram relatos de viajantes como fonte principal de seus escritos, a profissão de vaqueiro seria muito almejada e prestigiada porque era ele o responsável pela fazenda na ausência frequente do proprietário, o que teria gerado uma relação de solidariedade moral e de cumplicidade vertical. Essa interpretação sugere, em última análise, que o vaqueiro não era um agente ativo na construção de seus valores pessoais, pois tais valores seriam decorrentes da subserviência inerente à sua relação com o fazendeiro (MEDRADO, 2013, p. 26).

Analisando os números da escravidão em Jeremoabo próximo à abolição, é possível entender como os escravos representavam apenas 18% do patrimônio dos grandes fazendeiros locais. De fato, a escravidão não tinha o mesmo impacto que teve nas zonas onde a economia era voltada para a exportação, porém o fim da escravidão alterou significativamente as relações de trabalho no campo. O número de escravizados em Itapicuru não chegava aos 5% da população em 1888, mas o número de livres pretos compunha 21,2% da população e o número de livres pardos alcançavam 49% da população. Ao todo, os afrodescendentes formavam 75% da população total da região.

Durante o século XIX, a escravidão não se destacou como a principal fonte de riqueza no Sertão devido ao reduzido número de escravizados. No entanto, houve uma transição dos investimentos dos fazendeiros da agricultura para a pecuária no fim da década de 1880 e dois motivos fundamentais conduziram a essa mudança: a diminuição da mão de obra, o que resultou no investimento em atividades de menor demanda trabalhista, como a criação de gado, e a alteração no investimento dos grandes fazendeiros, que intensificaram a produção pecuária devido ao baixo custo produtivo.

A transição da monarquia para a República também teve um impacto significativo nas relações de trabalho. Anteriormente baseado em benefícios e compadrio, o trabalho no Sertão passou por uma transformação. O enfraquecimento dos senhores (devido à mudança política) e a dificuldade em suprir as necessidades da população fortaleceram figuras de beatos, que se dedicavam de modo intenso, a rezar nas igrejas, visitar doentes, enterrar mortos e ensinar orações, se aproximando de trabalhadores livres despossuídos e ex-escravizados.

Surgindo como uma alternativa para a população pobre e desamparada da década de 1890, cercada pela seca e pelas desastrosas políticas públicas no pós-abolição (juntamente com a busca dos senhores por mão de obra barata) o “grupo do Conselheiro” representava uma visão de coletividade como alternativa de sobrevivência. Esse movimento, porém, não estava isolado dentro do contexto social do século XIX, onde diversas revoltas contra impostos e políticas de controle social uniam trabalhadores pobres, libertos e pequenos fazendeiros.

Com o término da escravidão, intensificou-se uma busca por trazer esses trabalhadores para dentro da zona de influência da elite local, visando explorar essa força de trabalho. Entretanto, à medida que a opressão e a miséria aumentavam, a população sertaneja buscou melhores condições fora da esfera de influência das grandes fazendas. É nesse contexto que a migração, o banditismo e Canudos surgiram como uma alternativa para a população pobre. Aos olhos da elite, aqueles antes considerados ociosos transformaram-se em meros jagunços, rebeldes e bandidos, passíveis de degola.

Utilizando o controle do estado como instrumento de dominação local, a elite sertaneja que se formou no início da República alterou a dinâmica de poder entre as oligarquias e os pequenos fazendeiros, resultando em novas formas de relação de poder. Dessa forma, a elite rural delimitou os diversos tipos de crimes a fim de demarcar uma moral e uma justiça específica do campo. Como aponta Maria Isaura Pereira de Queiroz (1997), os retirantes que cometiam crimes contra a propriedade para saciar suas necessidades básicas eram vistos como bárbaros e desordeiros. Já os grupos que reprimiam estes retirantes eram tratados como "colunas mestras da defesa da ordem".

Se estabelece dessa forma um imaginário do Sertão, marcado pelo contraste entre o homem do litoral e o homem sertanejo. Elementos como a masculinidade, o discurso de defesa da honra, a autonomia e a improvisação foram utilizadas para compor um mosaico, que construiu a imagem daqueles que habitam o Sertão. Os sertanejos foram apresentados com "fortes traços diferenciadores, a revelar nos sentimentos, nas atitudes, nas crenças, nos gostos, nas atividades profissionais e lúdicas todo um divórcio cultural perfeitamente caracterizado" (MELLO, 2011, p. 41). Nesse processo, o Sertão foi reconstruído para além de um espaço geográfico, se tornando uma tela em branco, onde se construíram imagens sobre o Brasil.

LUGAR SERTÃO SE DIVULGA: PROJETOS DE FORMAÇÃO DO BRASIL EM OS SERTÕES E GRANDE SERTÃO: VEREDAS

Antônio Sá (2020) defende que o imaginário do Sertão foi definido a partir de construções sobre a paisagem do interior brasileiro. Representado coletivamente, o Sertão permeou relatos de viajantes, cartógrafos e uma série de discursos voltados para a massificação da cultura. Filmes, séries e músicas serviram como propaganda de um imaginário do Sertão que se forma como natureza selvagem, habitada por bravos viajantes. A memória aparece aqui como espaço de produção imagética, mas também de preservação histórica, em um processo de captura e representação.

Em um leque de representações difusas, o Sertão foi posto como um campo de disputas, que conflitou poderes e objetivos diversos. As representações estabelecidas sobre o interior moldaram perspectivas semânticas sobre este espaço, em uma construção simbólica do Brasil. A composição de quadros marcados pelo vermelho do chão e do sangue e pela profusão de tons pastéis estabeleceram um Sertão marcado pela cromofobia, que definiu esta região como área do antigo e miserável. Outras representações, no entanto, mesclaram o real com o fantástico, entrelaçando a biologia com a vivência social e fortalecendo a noção de Sertão enquanto espaço de provação e fascínio.

Nesse sentido, a construção imaginária do Sertão foi marcada pela contradição da permanência do arcaico, apesar do processo de industrialização. Anderson Pires da Silva (2023) compreende estes processos modernizadores no Sertão a partir de quatro projetos de modernidade na

América Latina: Emancipador, baseado na secularização dos campos culturais e na racionalização da vida; Expansionista, centrado na posse da natureza e no consumo de bens; Inovador, com aperfeiçoamento constante e inovação incessante; e um projeto Democratizador, que confiou à educação e à difusão da arte a evolução racional e moral da sociedade.

No entanto, esses quatro projetos entraram em conflito na América Latina, com a produção de uma modernidade estética sem verdadeira modernização social, em uma “ampliação da produção e consumo de bens culturais, acompanhada de evidentes desigualdades econômicas, exclusão das classes mais pobres ao projeto democrático e violentos conflitos sociais decorrentes disso” (SILVA, 2023, p. 221). Neste processo, a vanguarda pertenceu às elites e a modernidade se apresentou apenas como simulacro das instituições burguesas.

É dessa maneira que o livro *Os Sertões*, de Euclides da Cunha se apresenta. Fruto do período de formação do Estado Republicano, o autor busca criar um retrato da nação, a partir do conflito com suas profundezas. Para Cunha, o Brasil é indefinido, disforme, de forma que há duas nações dentro do mesmo território: uma inclemente e outra vítima da inclemência. A modernização aparece então como instrumento consolidador da nacionalidade. Porém, a fim de analisar como Euclides constrói sua narrativa sobre o interior do país, cabe discorrer brevemente sobre a formação social do autor, sua mentalidade republicana e os eventos históricos que estimularam o processo de escrita do livro.

A formação de Euclides da Cunha se deu na Escola Militar da Praia Vermelha, que exerceu forte influência em seu pensamento e atuação política. Desde sua inauguração a Escola Militar se inspirou nos ideais da Ilustração portuguesa, o que fica evidente em sua gestão, formada por um colegiado, diferente das demais instituições militares que possuem um comandante militar único.

No fim do Império, período em que Euclides da Cunha estudou na Escola Militar, o exército nacional exercia a função de repressor dos movimentos antimonárquicos, em sua maioria urbanos, como os movimentos abolicionistas e republicanos. No entanto, como aponta Walnice Galvão (2009), a falta de mão de obra livre impossibilitava a formação de um contingente de profissionais da área de serviço que poderiam atuar na área de segurança pública. Além disso, os baixos salários, os castigos corporais e a inexistência de serviço militar obrigatório desestimulavam a formação de um corpo militar nacional. Dessa forma, a escola militar era majoritariamente formada por membros da pequena burguesia urbana brasileira e os menos abastados eram recrutados a força para compor as fileiras de soldados rasos.

A partir de 1889 o exército brasileiro passou então por um processo de profissionalização, marcado pela entrada de trabalhadores livres nas tropas de soldados. O aumento da mão de obra livre torna a carreira militar mais um caminho possível de ascensão social e econômica. Em contrapartida, o estado brasileiro incentivava o aumento de postos militares a fim de conter as revoltas e

reivindicações dos trabalhadores urbanos. O objeto de repressão passou a ser a classe operária e não mais o escravo ou os abolicionistas. Na reivindicação destes trabalhadores urbanos estava não apenas a rejeição ao modo de produção escravista, mas também à dominação burguesa. Dessa forma, o Estado Republicano incentivou a profissionalização dos mecanismos de repressão do exército e a consequente “quartelização” da Escola Militar.

A proclamação da República em 1889 também fortaleceu entre os oficiais a sensação de que o exército brasileiro ocupava uma posição de suma importância na política nacional. Foi estabelecido uma nova concepção de cidadania galgada no positivismo, na concepção do soldado como cidadão armado e na carreira militar como missão civilizadora, humanitária e moral. É neste contexto de transição política que Euclides inicia seus estudos na Escola Militar, de 1884 a novembro de 1888, quando foi expulso devido a seu forte ativismo republicano durante o Império.

Ele é readmitido na Escola após a proclamação da República devido a sua proximidade com Benjamim Constant, seu antigo professor e amigo. Com o fim de seu curso na Escola militar, Euclides casa-se com Ana Emília Ribeiro, filha do major Sólon Ribeiro e um dos líderes da proclamação. Torna-se então primeiro-tenente, dividindo seu tempo entre o trabalho de professor de matemática na Escola Militar e seus escritos. Em 1897, durante a Guerra de Canudos, dois artigos intitulados “A nossa Venda”, o que lhe rendeu um convite do jornal O Estado de S. Paulo para ser correspondente de guerra no final do conflito. Inspirados pelo pensamento herdeiro da questão militar que permeou a causa republicana no final do Império, ele acreditava que o movimento de Antônio Conselheiro tinha como objetivo destruir a República, restaurando a monarquia com o apoio de lideranças imperiais no Brasil e no exterior.

Em seu período em Canudos, Euclides desenvolve sua escrita de maneira singular, com um trabalho que mistura gêneros literários que transita do relatório técnico à narrativa romântica, passando pela análise antropológica e geográfica. Por fim, seu trabalho se torna um estudo ensaístico acerca da nacionalidade brasileira e de seu conflito com as forças da modernidade. Antes do fim da guerra o autor deixa Canudos, sem presenciar o desenlace, mas reunindo material suficiente para escrever *Os Sertões – Campanha de Canudos* (1902), ao longo de cinco anos. O livro foi escrito durante os raros momentos de folga de sua carreira, enquanto liderava a construção de uma ponte metálica em São José do Rio Pardo.

Ao dividir a obra em três partes: A Terra, o Homem e a Luta, Euclides da Cunha produz em seu trabalho uma obra contraditória: revolucionária na escrita, mas reacionária em seu conteúdo. Revolucionária a medida em que desenvolve um texto que transita do romance-reportagem ao ensaio filosófico, passando pela crítica historiográfica e pelos estudos geológicos. Reacionário devido a sua abordagem, que reafirma a violência contra os sertanejos e valoriza a ação do exército nacional.

Euclides observava em Canudos uma versão brasileira da Vendeia francesa, levante monarquista suprimido pelo exército republicano durante a Revolução Francesa. Dessa maneira, inspirado no romance *Noventa e Três* de Victor Hugo (1874), Cunha defende a República na mesma medida em que heroiciza o exército brasileiro e repele discursos contrários a ele.

‘A Terra’ serve como preâmbulo de um relatório técnico, que propõe uma análise geohistórico sobre o interior da Bahia. Neste momento sua atenção é voltada para a análise do relevo, do solo, da fauna, da flora e do clima do Nordeste brasileiro, estabelecendo as calamidades da região como mecanismo articulador da violência e da miséria do Sertão brasileiro.

Em seguida, ‘O Homem’ assume o caráter determinístico do texto de Euclides, considerando o homem produto do meio, da raça e do momento histórico. Seu texto se debruça sobre a psicologia e os costumes dos sertanejos, destacando a figura de Antônio Conselheiro e de outros líderes do arraial de Canudos. Ele descreve a vida e os costumes da região, introduzindo os personagens para abordar a verdadeira história: a Guerra de Canudos. Neste ato, o autor conecta a existência do homem à formação do território semiárido, construindo uma imagem de brutalidade sobre o homem sertanejo e sua comunidade:

O homem dos sertões – pelo que esboçamos – mais do que qualquer outro está em função imediata da terra. É uma variável dependente no jogar dos elementos. [...] Por isto, como um palimpsesto, a consciência imperfeita dos matutos revela nas quadras agitadas, rompendo dentre os ideais belíssimos do catolicismo incompreendido, todos os estigmas de estádio inferior (CUNHA, 2000, p. 119).

Em ‘A Luta’ sua narrativa militar se desenvolve, inicialmente como oposição entre o moderno e o arcaico; depois, como espanto diante da violência do exército contra os últimos habitantes de Canudos.

A sociedade brasileira, em 1897, tinha alto grau de receptividade para a intrusão de todos os elementos revolucionários e dispersivos. [...] a inadaptabilidade do povo à legislação superior do sistema político recém-inaugurado, como se este, pelo avantajá-lo em demasia ao curso de uma evolução vagarosa, tivesse, como efeito predominante, alastrar sobre o país, que se amolentara no marasmo monárquico, intenso espírito de desordem, precipitando a República por um declive onde os desastres repontavam, ritmicamente, delatando a marcha cíclica de uma moléstia (CUNHA, 2000, p. 247).

No terço final, localiza-se o cerne do discurso euclidiano sobre a disputa entre o arcaico e o moderno, assumindo a hierarquia racial como elemento da sociedade brasileira ao sugerir que determinadas "raças" não estão prontas para existir dentro da modernidade. Nesse contexto, *Os Sertões* nos proporciona a oportunidade de questionar os projetos modernizadores na literatura brasileira, destacando como a intelectualidade desempenhou um papel contraditório diante das

desigualdades inerentes a um projeto modernizador no Brasil, que carece de uma autêntica modernização social.

Os Sertões impactou profundamente a literatura brasileira, cristalizando um determinado imaginário sobre o interior do Brasil, preenchido com elementos estereotipados como a pobreza, o analfabetismo, o messianismo, banditismo e a violência do estado. Entretanto, durante o século XX, os escritores brasileiros variaram entre se comprometer com o sistema que visam denunciar, como no caso de Euclides da Cunha ou denunciar a exploração do sistema político, reimaginando o passado e propondo um modelo positivo de futuro possível. N

o modernismo literário da década de 1930 encontram-se as primeiras tentativas de evidenciar as contradições do processo modernizador proposto em *Os Sertões*. Autores como Graciliano Ramos, Raquel de Queirós, Jorge Amado, José Lins do Rego demonstraram como o projeto emancipador, com o aumento do acesso ao consumo e a racionalização da vida, nem sequer foi rasurado nos sertões brasileiros.

Inspirado por essa segunda tradição literária, Guimarães Rosa desenvolveu *Grande Sertão: Veredas*, em que o autor estabelece a linguagem como modo de conexão entre os indivíduos, servindo tanto ao processo de construção nacional quanto como mecanismo de integração nacional. Porém, a medida em que se consolidaram as fronteiras nacionais e o Sertão serviu como espaço de territorialização excludente e exploratória, a linguagem também serviu como ferramenta de dominação. Um poder que produz exclusão, acúmulo de riquezas e uma separação entre a língua falada pelo Brasil e àquela estimulada por sua elite.

Dessa forma, Guimarães Rosa utiliza do simbolismo para estabelecer a língua como mediadora das relações e ferramenta investigativa do ser brasileiro, como aponta Willi Bolle (2004). Em *Grande Sertão* há um inquérito que interliga o problema político e social brasileiro à falta de entendimento entre as classes. Dessa forma, o diálogo se apresenta como alternativa à exploração e à violência, catalizadoras da realidade social brasileira.

Eu sei que isto que estou dizendo é dificultoso, muito entrançado. Mas o senhor vai avante. Invejo é a instrução que o senhor tem. Eu queria decifrar as coisas que são importantes. E estou contando não é uma vida de sertanejo, seja se for jagunço, mas a matéria vertente. Queria entender do medo e da coragem, e da gã que empurra a gente para fazer tantos atos, dar corpo ao suceder. O que induz a gente para más ações estranhas, é que a gente está pertinho do que é nosso, por direito, e não sabe, não sabe, não sabe! (ROSA, 2001, p. 104).

Grande Sertão: Veredas é um retrato do Brasil, um estudo pátrio que remete à tradição dos retratos nacionais, que se estende de José de Alencar à Darcy Ribeiro, passando por Machado de Assis, Sergio Buarque de Holanda, Gylberto Freire e, evidentemente, Euclides da Cunha. Nessa tradição, Guimarães Rosa insere-se tanto como continuidade quanto como concorrente. Sua escrita

repele o realismo, buscando uma liberdade de inventar. Ele se utiliza da História, ao invés de ser instrumentalizado por ela. A análise do passado lhe serve como meio de desvendar a formação do país e não a justificar. Dessa forma, os mitos e o fantástico são em *Grande Sertão* elementos chave que evidenciam a relevância da memória na construção do real, se opondo à tradição euclidiana. Aqui o jagunço não é um:

Desgracioso, desengonçado, torto. Hércules-Quasímodo, reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos. O andar sem firmeza, sem aprumo, quase gigante e sinuoso, aparenta a translação de membros desarticulados. Agrava-o a postura normalmente abatida, num manifestar de displicência que lhe dá um caráter de humildade deprimente. [...] Reflete a preguiça invencível, a atonia muscular perene, em tudo: na palavra remorada, no gesto contrafeito, no andar desaprumado, na cadência langorosa das modinhas, na tendência constante à imobilidade e à quietude (CUNHA, 2000, p. 99).

O vaqueiro é para Guimarães Rosa uma contradição resistente, que lutou no Sertão contra a violência nacional e guardou em sua experiência o passado imemorial das sertanias. Sua escrita é oposta à forma como *Os Sertões* buscou representar o real e terminou por mitificar o passado, produzindo um discurso oficial sobre o fim da resistência jagunça no campo. O discurso fúnebre de Euclides ofuscou os que ainda respiram no Sertão e o arcaico foi representado como vencido. Guimarães Rosa reaviva a origem dos sertanejos, resgatando suas humanidades.

Aquela mandante amizade. Eu não pensava em adiação nenhuma, de pior propósito. Mas eu gostava dele, dia mais dia, mais gostava. Diga o senhor: como um feitiço? Isso. Feito coisa-feita. Era ele estar perto de mim, e nada me faltava. Era ele fechar a cara e estar tristonho, e eu perdia meu sossego. Era ele estar por longe, e eu só nele pensava. E eu mesmo não entendia então o que aquilo era? Sei que sim. Mas não. E eu mesmo entender não queria. Acho que. Aquela meiguice, desigual que ele sabia esconder o mais de sempre. E em mim a vontade de chegar todo próximo, quase uma ânsia de sentir o cheiro do corpo dele, dos braços, que às vezes adivinhei insensatamente — tentação dessa eu espairescia, aí rijo comigo renegava. Muitos momentos (CUNHA, 2000, p. 156).

O amor de Riobaldo e Diadorim expõe a profundidade da vivência no Sertão, marcada não apenas pela violência e exploração como aponta Euclides da Cunha, mas também pelo afeto, em que a memória serve como ferramenta de sobrevivência. Porém, não existe de fato uma relação causal entre as duas produções culturais, mas sim uma relação intertextual, em que, assim como o Sertão, o gênero *Retratos do Brasil* se tornou campo de disputas dentro do processo emancipatório da literatura brasileira.

A busca por repensar o Sertão proposta por Guimarães se insere no contexto de transformações culturais ocorridas entre 1902 e 1956 no Brasil. O entendimento de sua obra perpassa pelo entendimento sobre o avanço da industrialização nacional e como ele produziu novas formas de escrever a história, marcadas por um profundo antagonismo entre o Terceiro Mundo e o centro do

Capitalismo. Em *Os Sertões*, Euclydes já evidenciara o antagonismo entre campo e cidade, produzindo uma obra histórica inserida em diferentes correntes historiográficas. A geo-história em “A Terra”; a história social em o “Homem”; a história tradicional ou positivista em “A Luta”, que reafirma o caráter heroicizante do passado. Porém, há em seu texto uma forte reafirmação dos discursos dos grupos vencedores.

Guimarães Rosa, 50 anos depois, revê criticamente esta abordagem inserindo em seu trabalho um verdadeiro processo contra a escrita histórica de Euclydes da Cunha. Seguindo a ideia de história como tribunal, Euclydes propôs um julgamento da campanha de Canudos, apresentando em grande parte uma denúncia contra as atrocidades cometidas pelo exército. Porém, seu protesto é tardio, após o autor defender uma ação contra “as hostes de fanáticos”, se aproximar dos interesses violentos do estado brasileiro e desumanizar os sertanejos, tratando-os como bárbaros incivilizados. Bolle (2004) aponta que a escrita de narrador empático proposta por Cunha é inviável, pois equaliza a violência de dois grupos com interesses e capacidade antagônicas.

Entre o artigo “A nossa Vendéia” e o livro posterior não houve mudança das convicções políticas do autor. Euclydes acaba legitimando - mais uma vez e definitivamente - o aniquilamento de Canudos. O narrador de *Os Sertões* apresenta-se como sincero. Mas que sinceridade é essa que denuncia nos soldados a prática da degola e não investiga o intelectual que os conclamou para a guerra? A alegada denúncia do crime que teria sido a campanha de Canudos resulta na legitimação dessa mesma campanha como um inevitável crime fundador, em nome da modernização do país (BOLLE, 2004, p. 38).

Guimarães Rosa opõe esta abordagem a partir de um protagonista que, sentado no banco dos réus, tenta justificar seu pacto com o Diabo. Ao retratar o Brasil por meio de uma conversa, o autor desmascara o discurso meio-ladista de Euclydes e mergulha na complexidade social e política da linguagem brasileira. O diálogo se materializa como intermédio entre a cidade e o campo, a modernidade e a tradição sem, no entanto, sobrepor um ao outro. A ironia é instrumento neste objetivo. “Nonada” contrapõe os superlativos euclidianos; “Sou só um sertanejo, nessas altas ideias navego mal. Sou muito pobre coitado” demonstra a humildade de Riobaldo, para logo em seguida tecer saborosos elogios ao interlocutor “Inveja minha pura é de uns conforme o senhor, com toda leitura e suma doutoração”. Esquece-se o Hércules-Quasímodo e se apresenta um sertanejo fruto do contraste, cristão e pagão no mesmo corpo:

Esbandalhados nós estávamos, escatimados naquela esfrega. Esmorecidos é que não. Nenhum se lastimava, filhos do dia, acho mesmo que ninguém se dizia de dar por assim. Jagunço é isso. Jagunço não se escabreia com perda nem derrota – quase que tudo para ele é o igual. Nunca vi. Pra ele a vida já está assentada: comer, beber, apreciar mulher, brigar, e o fim final. E todo o mundo não presume assim? (ROSA, 2001, p. 72).

Assim, Guimarães expõe um diálogo imaginário sobre os letrados e os humildes de forma distinta da feita por Euclides. O monólogo, em situação dialógica, mescla os grupos. Riobaldo é um letrado sem estudos, ao mesmo tempo em que é um humilde senhor, absoluto da fala. Não há superioridade da civilização sobre o bárbaro, mas uma mudança de posição. Em *Os Sertões*, o intelectual monopoliza a fala, criticando as mazelas do povo sofrido do Sertão. Em *Grande Sertão* o doutor ouve, enquanto o paciente explica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da colonização brasileira, desde as raízes litorâneas centradas na produção açucareira até a expansão para o Sertão, delineou complexas dinâmicas econômicas, sociais e políticas. A lógica operacional do povoamento do sertanejo, foi marcada pela descentralização da administração local, com a formação de vilas e comarcas, que impactou as relações sociais e políticas no campo. Dessa maneira, o termo "Sertão" se estabeleceu a partir de sua polissemia, para representar um universo de práticas e territórios únicos no centro do Brasil.

Diante das mudanças nas práticas agropecuárias e política se desenvolveu no interior o homem do ciclo do gado, figura emblemática na literatura brasileira. Considerando as obras *Os Sertões* de Euclides da Cunha e *Grande Sertão: Veredas* de Guimarães Rosa, buscamos entender como a literatura nacional representou o Sertão e o homem sertanejo e propuseram uma definição do Brasil, em seus determinados períodos históricos.

Entretanto, não é possível pensar uma imagem nacional sem evidenciar o violento processo de privatização e exclusão no campo. O fortalecimento de lideranças regionais que sustentaram a estabilidade de polos superiores trouxe consequências profundas às minorias políticas. Neste processo, a terra se tornou elemento crucial nas disputas de poder, tanto como meio de produção econômica quanto como espaço de disputa política.

Dessa forma, a literatura brasileira, enquanto fonte para compreender imaginários e disputas políticas, pode nos servir para entender o brutal processo formativo do Brasil. No entanto, é necessário ultrapassar o limite da arte enquanto representação do real para pensar: qual o verdadeiro legado deixado pelas estruturas de poder no campo? Como elas influenciaram a relação do homem com o espaço produtivo e até que ponto as representações sobre o Sertão são de fato urgências da população sertaneja e não parte de processos modernizadores e excludentes? Ao responder tais questões será possível delinear novas perspectivas sobre os contrastes que definem a realidade brasileira, dando voz aos anseios dos indivíduos que compõem a aridez do solo sertanejo.

REFERÊNCIAS

- BOLLE, W. Guimarães Rosa e a tradição dos retratos do Brasil. Em: **grandeSertão.br: o romance de formação do Brasil**. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 17–46.
- CUNHA, E. DA. **Os Sertões: campanha de Canudos**. 39ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora: Publifolha, 2000.
- DANTAS, M. D. **Fronteiras Movediças: A comarca de Itapicuru e a formação do arraial de Canudos**. 1ª ed. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2007.
- FERREIRA, J. P. UM LONGE PERTO: Os segredos do Sertão da terra. **Revista Léguas & Meia**, v. 2, p. 25–39, 2004.
- FREI VICENTE DO SALVADOR. **História do Brasil**, 1500-1627. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.
- GALVÃO, W. N. (org.). **Euclidianos e conselheiristas: um quarteto de notáveis**. 1ªed. São Paulo: Terceiro Nome, 2009.
- MEDRADO, J. **Terra de vaqueiros: Relações de trabalho e cultura política no Sertão da bahia, 1880-1990**. 1ª ed. Campinas: Unicamp, 2013.
- MELLO, F. P. D. **Guerreiros do sol: violência e banditismo no Nordeste do Brasil**. 5ª ed. São Paulo: A Girafa, 2011.
- MONTEIRO, J. M. **Negros da terra**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- QUEIROZ, M. I. P. **História do Cangaço**. 5ª ed. São Paulo: Global, 1997.
- RICUPERO, R. **A Formação da Elite Colonial no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2020.
- ROSA, G. **Grande Sertão: Veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SÁ, A. F. A. **Entre Sertões e Representações: ensaios e estudos**. São Paulo: LiberArs, 2020.
- SILVA, A. P. O imaginário do Sertão: modernidade e violência em Euclides da Cunha, Glauber Rocha e Shiko. **Landa - Revista do Núcleo Onetti de Estudos Literários Latino-Americanos**, v. 11, n. 2, p. 220–240, 2023.
- SOUSA, A. P. Para além do litoral: administração e poderes locais no interior das capitanias da Bahia e do Norte do Estado do Brasil. Em: PAIVA, E. (Ed.). **Reescrevendo histórias do Brasil: conexões e dinâmicas internas no Centro-Norte (séculos XVIII e XIX)**. Belo Horizonte: Caravana, 2023. p. 479–492.

USOS DO *POEMA DE MIO CID* NO BRASIL: SUBSÍDIOS PARA UMA ANÁLISE DO MEDIEVO IBÉRICO NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA

USES OF MIO CID'S POEM IN BRAZIL: SUBSIDIES FOR AN ANALYSIS OF THE IBERIAN MEDIEVAL IN BRAZILIAN HISTORIOGRAPHY

Lívia Maria Albuquerque Couto¹

Resumo: O presente artigo tem por objetivo ponderar como o período do medievo tem sido analisado no Brasil, principalmente, através do *Poema de Mio Cid*. Nesse sentido, em um primeiro momento abordaremos como a Idade Média conseguiu espaço na historiografia brasileira, pois apesar de inserida num contexto de depreciação, o estudo acerca da temática vem crescendo, sobretudo, no ambiente acadêmico. Em seguida, por meio de uma revisão historiográfica do estudo do *Poema* analisaremos como o documento vêm sendo utilizado e quais as principais lacunas deixadas por estes estudos, desse modo, fazer um balanço da historiografia brasileira sobre o período medieval ibérico, utilizando o *Poema de Mio Cid*.

Palavras-chave: Idade Média; Poema de Mio Cid; Historiografia Brasileira.

Abstract: The present article aims to consider how the period of the medieval has been analyzed in Brazil, mainly through the *Poem by Mio Cid*. In this sense, in a first moment we will examine how the Middle Ages, got space in the Brazilian historiography, because although it is inserted in a context of depreciation, the study about the thematic one has been growing, mainly, in the academic environment. Then, through a historiographic review of the study of the *Poem*, we will analyze how the document has been used, and what are the main gaps left by these studies, thus, to take stock of the Brazilian historiography about the Iberian medieval period, using the *Poem by Mio Cid*.

Keywords: Middle Ages; Poem by Mio Cid; Brazilian Historiography.

¹ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe (PROHIS/UFS). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (PPGH/UFPE). Integrante do Grupo de Pesquisa *Dominium: Estudos sobre Sociedades Senhoriais* (CNPq/UFS). <https://lattes.cnpq.br/6681583460967720>. <https://orcid.org/0000-0003-4175-1532>. Bolsista PPGH-UFPE/CAPES. E-mail: couto.livia@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A presença do *Poema de Mio Cid* no Brasil transcende suas fronteiras geográficas e temporais, permeando o tecido cultural e histórico do país de maneiras multifacetadas. Sua utilização e estudo, no contexto das pesquisas brasileiras, não apenas enriquecem nossa compreensão da literatura e da história Ibérica, mas também oferecem subsídios significativos para uma análise mais ampla do Medievo Ibérico na Historiografia Brasileira. Desse modo, exploraremos a relevância e as contribuições que o *Poema de Mio Cid* oferece para uma compreensão mais abrangente do passado ibérico, e como esse documento tem sido empregado em pesquisas de diversas áreas do conhecimento.

Desde sua entrada no repertório cultural brasileiro, o *Poema de Mio Cid* tem sido objeto de estudo e apreciação, não apenas como uma obra literária distante, mas como um documento vivo que lança luz sobre as dinâmicas sociais, políticas e culturais da península ibérica medieval. Ao investigar as diferentes maneiras pelas quais o *Poema* tem sido incorporado à historiografia brasileira, poderemos compreender melhor não apenas a recepção do texto em si, mas também as representações e interpretações do medievo ibérico que emergem no contexto brasileiro.

Nesse contexto, investigaremos o papel dessa obra literária medieval nos estudos sobre o período medieval ibérico. É relevante destacar como, a partir do romantismo do século XIX, houve uma mudança na percepção da Idade Média. De uma visão negativa como a “Idade das Trevas”, passou-se para uma idealização da “Idade de Aurora”, na qual a literatura retrata a Idade Média como um período repleto de maravilhas, heroísmo, sentimentos nobres, destacando-se as narrativas de gestas de cavalaria e do amor cortês².

Segundo Jacques Le Goff (2005), seu interesse na Idade Média surgiria desse encantamento romântico, da literatura que lhe apresentava lugares-símbolos dessa época, como a floresta e o castelo; os personagens estereótipos como o cavaleiro, o monge, a dama; os sentimentos, como o amor cortês, a coragem, a fé, o destemor diante do outro homem e do sobrenatural, o temor de Deus. Mas também os lugares concretos como os castelos e as catedrais medievais que se mantêm erguidas até hoje na Europa ao lado de modernas construções, fazendo com que o tempo, os séculos, se reduza às vezes a quilômetros ou metros de distância.

Portanto, é crucial ressaltar o papel significativo da literatura na aceitação e na construção do conceito de “medievo romântico”. Essa abordagem deslocou o foco da visão negativa para outras

² Podemos citar como exemplo, as obras *Tristão e Isolda* e *O rei Arthur*. Esta última de autoria de Thomas Malory. Quanto a primeira, as obras literárias mais antigas sobre Tristão e Isolda que chegaram até hoje são fragmentos de dois romances em verso escritos na segunda metade do século XII em francês antigo. O primeiro deles, composto no período entre 1160 e 1190 por um misterioso autor chamado Bérout. A outra obra é *Tristan*, escrita por Tomás da Inglaterra cerca 1170.

facetas do período medieval. No entanto, para alguns, essa mudança levanta questões sobre a cientificidade da História, especialmente quando a pesquisa se baseia em fontes literárias. Essa problemática suscita debates importantes sobre a interdisciplinaridade e os métodos de investigação histórica. Desse modo, alguns historiadores, como Paul Veyne em seu livro “Como se escreve a História” (1971), desafiaram as concepções estabelecidas até então sobre a prática histórica. Suas indagações questionaram a própria natureza científica da disciplina, provocando reflexões profundas sobre os métodos e abordagens tradicionais da História.

Embora as fontes literárias ofereçam perspectivas valiosas sobre a mentalidade e as representações culturais de uma época, também levantam desafios em relação à sua interpretação e objetividade. Por isso, é necessário um cuidadoso exame crítico das fontes literárias dentro do contexto histórico mais amplo, reconhecendo tanto seu potencial como suas limitações na reconstrução do passado. Este diálogo entre a Literatura e a História é fundamental para uma compreensão mais completa e complexa do Medievo e de outras épocas históricas.

No Brasil, desde a década de 1950, os estudos da teoria literária exercem uma influência significativa sobre a reflexão histórica. Essa influência se manifesta na intersecção entre a literatura e a história, proporcionando novas abordagens para a compreensão do passado. Autores como Antonio Candido (1965), por exemplo, exploraram as relações entre literatura e sociedade, contribuindo para uma visão mais ampla e integrada da história cultural brasileira. Podemos destacar que as principais contribuições advindas destas áreas do conhecimento alertam para a falta de correspondência direta entre texto, autoria e contexto, sendo que os textos possuem leis próprias de estruturação e construção; sublinham que não existem sentidos naturais ou verdades atemporais e universais (CARDOSO; VAINFAS, 1997).

A partir destas contestações, tornou-se evidente que o trabalho do historiador, ao reconstruir o passado, é uma tarefa muito mais complexa do que ler e interpretar os documentos. Faz-se necessário analisá-los, considerando as particularidades formais dos textos e os processos de produção de sentido. Segundo Pesavento (2005), como narrativa a História apresentava versões sobre os fatos que teriam ocorrido um dia, narrativas essas elaboradas de forma subjetiva a partir de dados objetivos, por escolhas feitas pelo historiador diante de um horizonte infinito de temas. Dessa maneira, o historiador selecionava, simplificava e organizava os dados do passado em função de uma pergunta para a qual construía uma resposta, dotada de um sentido. Assim, afirmando que as fontes literárias não deslegitimam a pesquisa histórica, mas sim fazem parte do material de pesquisa, ou seja, são uma fonte como outra qualquer.

Portanto, destaca-se a importância do “lugar do historiador”, conceito explorado por Michel de Certeau (2011). Esse lugar, criado pela prática histórica, envolve a combinação entre o modelo

estabelecido e suas variações, ou a atuação na fronteira entre regularidade e desvio. Mais relevante do que a mera referência ao passado é a sua reintrodução com uma perspectiva e distância críticas. Assim, a operação histórica, *grosso modo*, historiciza o atual, exige a explicitação sobre a relação da razão em um lugar próprio que por oposição a um passado se torna presente. Logo, depende unicamente do historiador lidar com as fontes literárias, e construir suas representações acerca delas.

Considerando tudo o que foi abordado, ressaltamos que o objetivo central deste artigo é destacar a importância de estudar a historiografia da Idade Média Ibérica em conjunto com os debates sobre o uso do Poema de Mio Cid. Não pretendemos realizar uma síntese abrangente da historiografia sobre o medievo ibérico, mas sim elucidar como esse período foi retratado por diversos autores através desse documento específico. Para isso, examinaremos alguns estudos especializados nesse tema, a fim de traçar um panorama da historiografia brasileira sobre o medievo ibérico, tendo o Poema de Mio Cid como representante de um momento particular desse período histórico, ou seja, os séculos XII e XIII.

IDADE MÉDIA E A HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA

A pesquisa histórica, tal como a entendemos hoje, tem suas origens no Brasil durante o período do Império (1822-1889). Durante a fase subsequente, conhecida como República Velha (1889-1930), os estudos históricos foram principalmente conduzidos por eruditos associados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, conforme observado por Araújo (2011). O IHGB tinha como objetivo a preservação da memória nacional por meio da organização e conservação de acervos documentais e a promoção da escrita da história do Brasil por meio de concursos, dos quais surgiram alguns textos fundadores como os de Carl Von Martius, “Como se deve escrever a História do Brasil” (1840), e o de Francisco Adolfo Varnhagen, “História geral do Brasil” (1854).

De forma análoga a instituições europeias da época, o IHGB pretendia, por meio da reunião de uma elite de letrados e cidadãos distintos, e do apoio do poder público, promover bases históricas para a identidade nacional. Contudo, no século XX as universidades se tornaram os principais centros de formação de pesquisadores e de produção científica do Brasil (GUIMARÃES, 2011). O nascimento das universidades fora do contexto da tutela imperial e num momento de euforia modernizadora permitiu que a história aí produzida fosse concebida dentro de registros que extravasavam a perspectiva nacional (RIBEIRO, 1982). Nesse sentido, o incremento às pesquisas em larga escala decorreu da organização dos programas de pós-graduação e de recursos complementares ao orçamento universitário, concedidos por instituições governamentais de fomento criadas a partir de 1951, ainda sob os efeitos do ímpeto cientificista gerado pela Segunda Guerra Mundial (ALMEIDA, 2013).

Em vista disso, a estabilidade na segunda metade dos anos 1990 e a iniciativa do CNPq, ao longo dos anos 2000, de estabelecer uma base nacional de pesquisadores agrupados em grupos de pesquisa, incentivaram o surgimento de novas formas de apoio, incluindo os Projetos Temáticos. Estes foram concebidos com o intuito de promover iniciativas de pesquisa coletiva multi-institucionais, conforme apontado por Almeida (2013).

Assim, de acordo com Silva (2013), é possível constatar que os estudos medievais no Brasil não surgiram apenas como resposta às demandas específicas da área de História, mas também em decorrência do aumento do estímulo à pesquisa e da organização dos ambientes acadêmicos de forma mais ampla, promovidos pelo Estado. Contudo, esse contexto não propiciou que o notável crescimento dos estudos medievais ocorresse simultaneamente à sua integração plena no âmbito científico das demais disciplinas históricas e áreas das ciências humanas.

Por conseguinte, o impulso inicial para a expansão dos estudos de História Medieval no Brasil teve origem na criação, no final da década de 1980, de um programa pela CAPES, com o intuito de fortalecer áreas do conhecimento que então careciam de pessoal qualificado, incluindo a história medieval. Esse programa, com duração de aproximadamente cinco anos, concedeu bolsas de estudo, incluindo as chamadas "bolsas sanduíche", a diversos jovens, que posteriormente obtiveram seus doutorados e atualmente ocupam posições como professores e pesquisadores em várias universidades brasileiras. Além disso, os poucos professores doutores que já atuavam no campo dos estudos medievais também foram beneficiados com bolsas de pós-doutorado (SILVA, 2013).

Um ponto relevante a salientar é que a construção da história da Idade Média no Brasil não está exclusivamente ligada aos rumos da historiografia ibérica. Embora se concentre principalmente em fontes ibéricas, frequentemente o faz a partir de bases teórico-metodológicas que ultrapassam os limites da Península Ibérica. É notável a influência das historiografias inglesas e francesas, com suas múltiplas correntes teóricas e metodológicas, neste ponto.

A instauração das universidades no Brasil ocorreu com notável atraso em comparação com outros países da América. Nossas instituições de ensino emergiram em um contexto inteiramente distinto, influenciado pelo movimento Modernista, que buscava conferir significado à modernização do país (RIBEIRO, 1982). Para este, a compreensão e a incorporação da experiência nacional eram condições essenciais para a assimilação da modernidade advinda do exterior.

Nesse cenário, as universidades poderiam ser concebidas apenas como entidades autônomas, distanciadas tanto da ideologia nacionalista quanto da influência clerical. Este cenário apresenta dois aspectos positivos para os estudos medievais. Primeiramente, ao contrário da historiografia europeia, a abordagem da “nossa” Idade Média prescinde da questão nacional. Isso ocorre devido às distâncias geográficas que nos separam dos contextos nacionais europeus, mas também porque o conhecimento

histórico de maior influência produzido aqui nasce resistente ao enfoque nacionalista. Em segundo lugar, a Idade Média estudada neste contexto está claramente distante dos objetivos que a ligam ao projeto de construção da Europa (SILVA, 2013).

Precisamos destacar que, a partir da década de 90, os estudos medievais no Brasil experimentaram uma série de transformações, que resultou na expansão numérica e geográfica de núcleos de pesquisa dirigidos por especialistas com formação específica na área; no crescimento da produção bibliográfica marcada pelo rigor metodológico, e no reconhecimento da qualidade da “produção medievalística” nacional pela comunidade historiográfica brasileira e estrangeira (BASTOS, 2016).

Um impulso significativo para o crescimento dos estudos medievais no Brasil foi, sem dúvida, o movimento da “nouvelle histoire”, que propunha abordagens analíticas que pareciam viabilizar a produção de história medieval no país. Isso se deu principalmente por dois motivos. Primeiramente, houve uma valorização dos documentos literários ou narrativos, os quais, até o século XIX, eram frequentemente considerados de qualidade informativa questionável por grande parte dos historiadores. Em segundo lugar, o conceito de mentalidade, central à “nouvelle histoire”, ao postular a existência de aspectos comuns da experiência social expressos na cultura, legitimou teoricamente abordagens históricas baseadas em um único documento ou em conjuntos documentais homogêneos (PESAVENTO, 2005).

Dessa forma, à medida que os estudos sobre a História Medieval se consolidam no Brasil, há uma possibilidade de contribuirmos para que sua representação na memória histórica avance para além das concepções europeias, que historicamente definiram seu papel nos séculos XIX e XX. Isso implica em uma abordagem mais ampla e inclusiva, que considere as diversas influências e contextos que moldaram o Medievo em diferentes partes do mundo. Ao transcender as fronteiras nacionais e europeias, podemos explorar uma visão mais global e multifacetada desse período crucial da história humana.

Atualmente, tanto o senso comum histórico quanto os historiadores especializados em História Medieval têm delineado esse período de maneiras diversas. É provável que, em uma era de reflexão crítica, a visão dos medievalistas deva abarcar as múltiplas perspectivas. Jerome Baschet (2006) sugere que somos, ao mesmo tempo, observadores das várias construções da Idade Média, mas também e inevitavelmente, novos construtores dessas narrativas.

Além disso, é notável que os estudos sobre a Idade Média no Brasil abordam uma variedade de temas que refletem diversos interesses e preocupações dos pesquisadores. Entre os temas mais explorados, destacam-se questões relacionadas à estrutura social e política, às práticas culturais, religiosas e econômicas, bem como aos processos de interação e conflito entre diferentes grupos

sociais. A análise das fontes históricas também tem sido um ponto focal importante, incluindo o estudo de documentos escritos, iconografia, arqueologia e outras evidências materiais que ajudam no estudo do período medieval.

Essa variedade de temas e abordagens reflete a complexidade e a riqueza da Idade Média como objeto de estudo, evidenciando o dinamismo e a vitalidade da pesquisa acadêmica sobre o período medieval em nosso país. No contexto brasileiro, o período do Medievo é frequentemente exaltado por suas representações dos cavaleiros, dos torneios, das cruzadas, do feudalismo, da reconquista, dos vikings, além disso, a pesquisa histórica brasileira tem se dedicado a explorar aspectos menos conhecidos e estudados, como as interações entre diferentes culturas e regiões, as práticas religiosas e espirituais, o papel das mulheres, das minorias e das classes sociais menos privilegiadas, entre outros tópicos que contribuem para uma compreensão mais abrangente e inclusiva desse período histórico fascinante. Essa ampla gama de interesses e abordagens enriquece o panorama da pesquisa medieval no Brasil, tornando-o vibrante e dinâmico e indo além da relação do Medievo com a Europa.

Embora haja um notável crescimento nos estudos medievais, é importante salientar que entre os temas de pesquisa desenvolvidos pelos medievalistas brasileiros, alguns são predominantes enquanto outros são negligenciados acerca do Medievo ibérico. Há ainda um vasto território a ser explorado, tanto em termos de temas quanto de abordagens metodológicas.

HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA DO POEMA DE MIO CID

O *Poema de Mio Cid*, escrito em “língua vulgar”, é a obra mais conhecida dentre as dedicadas a Rodrigo Díaz de Vivar³. Ele enquadra-se em um gênero literário medieval denominado “canção de gesta”, de narrativas cantadas que contavam as façanhas de reis e nobres, em especial daquela cuja memória vincula-se aos grandes feitos em combate (MENÉNDEZ PIDAL, 1947, p. 223-230).

Sua autoria é um dos temas mais controversos e recorrentes nos estudos da “historiografia cidiana”. Contudo, há uma corrente dessa historiografia que defende sua autoria pertencente ao clérigo Per Abbat, por dois principais motivos: primeiro, pela presença constante do espaço religioso, representado pelo monasterio San Pedro de Cardena; e em segundo, pela forte ligação histórica do protagonista da obra estabelecida com os monges desse monastério, sendo inclusive cultuado por eles em meados do século XIII (ALVARO, 2008). O clérigo poeta, então, por ser castelhano quis, entre outras coisas, exaltar a ligação do “herói” com um mosteiro bastante conhecido em Castela, isto é, as

³ Rodrigo Díaz de Vivar (Burgos, Espanha, 1043 - Valência, 10 de julho de 1099) morreu com 56 anos, chamado *El Cid* ("senhor") e de Campeador ("Campeão"), foi um "nobre guerreiro castelhano" que viveu no século XI, época em que a Espanha estava inserida num contexto conturbado entre cristãos e mouros (muçulmanos) (MENÉNDEZ PIDAL, 1947).

temáticas apresentadas pelo autor podem ser vistas como inspiração artístico-política do contexto em que ele estava inserido.

O *Poema* como o conhecemos atualmente foi uma cópia de um manuscrito feita no século XIV. Este, em seu estado atual, é composto por 74 fólios num total de 3.733 versos e se encontra atualmente na Biblioteca Nacional de Madri. Sabe-se que falta uma folha no início do manuscrito e mais duas no interior, desta maneira podemos supor que o *PMC* em seu estado original tinha, aproximadamente, 4.000 versos, ou um pouco menos.

Alguns autores publicaram versões críticas do *Poema* como, por exemplo, Archer Huntington (1897), Ramón Menéndez Pidal (1911), Ian Michael (1978), Colin Smith (2008), entre outros. Para fins organizacionais o *Poema* encontra-se dividido em três partes: Desterro do Cid (Cantar I), em que é exilado, injustamente, pelo monarca Alfonso VI; Bodas das Filhas do Cid (Cantar II), suas campanhas na região do Levante se intensificam e ocorre a conquista de Valência, além do matrimônio de suas filhas, pelas mãos de Alfonso VI; e Afronta de Corpes (Cantar III), ocorre a restituição moral e financeira do *Cid*, já que suas filhas são afrontadas pelos Infantes de Cárion.

No Brasil, tanto o personagem *El Cid* quanto o documento que visa enaltecer seus “feitos heroicos”, o *Poema de Mio Cid*, são frequentemente objetos de estudo por pessoas de diversas áreas, não apenas da História, que utilizam sua estória para análises. Em algumas dessas abordagens, o *Cid* histórico acaba se confundindo com o literário. Por consequência, a “lenda” permanece viva até hoje na região de Burgos, na Espanha. No entanto, em outras pesquisas, ocorre uma distinção entre esses “Cids”, possibilitando um estudo histórico mais preciso do personagem.

No que diz respeito aos estudos sobre o *Poema* realizados no Brasil, vamos nos valer de alguns exemplos para análise. Selecionamos dois artigos, uma monografia e três dissertações de mestrado para essa investigação.

O artigo intitulado “Abengalbón, o mouro Amigo do Cid” (1998), da professora de literatura espanhola da Universidade de São Paulo, María de la Concepción Piñero Valverde⁴, apresenta o caso de uma aliança e amizade pessoal um tanto peculiar, demonstrada no *Poema*, entre diferentes grupos étnicos e religiosos na Espanha Medieval. O *Cid* e o mouro Abengalbón têm uma aliança com interesses, pois, segundo a autora, o Mouro vê no *Cid* um guerreiro castelhano que poderia ser um poderoso aliado, cuja benevolência seria temerária desprezar. Já Rodrigo Díaz têm razões práticas em sua aliança, porque o mouro defendia uma posição estratégica entre as terras cristãs e a região de

⁴ Interessante destacar que esta autora, especialista em literatura medieval, com o intuito de contribuir para o aumento das pesquisas no Brasil, fez uma tradução que pode ser acessada ao lado do texto original em castelhano, o qual sempre se encontra disponível em nossas bibliotecas. Pode ser acessado em: <http://www.hottopos.com/notand3/miocid.htm>.

Valença, conquistada pelo *Cid*, mas isolada da região de Castela. Abengalbón seria, então, o elo indispensável que permite as comunicações entre Valença e o território castelhano.

Para Valverde (1998), foi a partir de necessidades estratégicas que se estabeleceu, inicialmente, a relação entre o *Cid* e Abengalbón, afinidade que o conhecimento mútuo transformou em estima e em amizade pessoal. Ainda segundo a autora, ao apresentá-lo assim, o poeta não somente expressa o conceito de que entre os adversários havia pessoas dignas do maior respeito, mas ressalta a conveniência de buscar aliados entre os senhores da Espanha árabe.

No decorrer do artigo a autora utiliza outras obras sobre o período, como por exemplo, a “Historia Roderici” e a “Chanson de Roland”, para procurar a veracidade histórica da existência desse mouro e legitimar sua relação de amizade com o *Cid*. Ela conclui que a poesia e a história conservam a lembrança do mútuo desejo de encontrar espaços de convivência, onde pudessem florescer o respeito, o apreço e mesmo a fraterna amizade, entre esses povos de fronteira, isto é, mouros e cristãos.

Outro artigo que vamos analisar, intitulado: “Poema de Mio Cid e a vida de Santo Domingo de Silos: um estudo comparativo a partir de dois textos do Século XIII” (2008), de autoria de dois especialistas em Medieval que vem se destacando bastante no Brasil, Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva e Bruno Gonçalves Alvaro. Neste artigo eles comparam a descrição dos clérigos *Jheronimo* e *Domingo de Silos*, personagens presentes, respectivamente, em dois textos escritos no século XIII: o *Poema de Mio Cid* e a *Vida de Santo Domingo de Silos*. Com o objetivo de buscar semelhanças e/ou diferenças acerca desses personagens, assim, buscam responder “Qual a relação entre a caracterização desses personagens e o papel social ocupado pelos clérigos em Castela nos séculos XII e XIII?”

Segundo os autores, este personagem selecionado no artigo, *Jheronimo*, é secundário na trama, mas interage diretamente com o protagonista *Cid*. Diferentemente de Rodrigo Díaz de Vivar (*El Cid*), amplamente documentado, *Jheronimo* não figura em nenhum texto literário ou histórico da *Hispania*. Em um primeiro momento buscam a legitimidade histórica deste personagem, para enfim compará-lo com o *Domingo de Silos*, pertencente ao poema-hagiográfico escrito pelo clérigo Gonzalo de Berceo.

Enfim, os autores chegam à conclusão de que os personagens recebem tratamento diferenciado no conjunto das obras em que figuram, já que ocupam papéis distintos nas narrativas. *Jheronimo* é um personagem secundário, enquanto *Domingo* é protagonista. As similitudes e diferenças entre eles podem ser explicadas, entre outros fatores, pelo público alvo e a temática central desenvolvida nas obras, a despeito dos autores terem sido clérigos. Per Abbat escreveu um poema épico, cujo público alvo era a nobreza laica envolvida com a chamada Reconquista e, provavelmente, muito influenciada

pelos ideais de guerra santa. Gonzalo de Berceo compôs um poema religioso, para propagar a devoção a um santo exemplar, seguindo o modelo ideal de clérigo aspirado pela Igreja Romana.

A monografia que destacamos para nossa análise sobre o uso do *Poema* foi intitulada “Pedro Afonso e o herói da Reconquista El Cid na Crônica Geral de Espanha” (2009), escrita por Luiz Filipe A. G. Coelho, especialista em medieval e atualmente docente adjunto do Centro Universitário Campos de Andrade. O objetivo do autor foi compreender por que esse “herói” recebeu tanto prestígio de um escritor português, quase dois séculos e meio após sua morte.

O autor busca analisar por que Pedro Afonso, Conde de Barcelos, cronista real da coroa portuguesa em meados do século XIV, dedicou grande parte de uma de suas maiores obras, a *Crônica Geral de Espanha* terminada no ano de 1344, a um “herói estrangeiro”, castelhano e cruzado, sendo que a luta contra os mouros estava quase no fim (tendo tal fato sido marcado no fim da Batalha de Salado com a vitória cristã dos reinos português e castelhano em 1340)? E em sua monografia busca responder tal questionamento utilizando outras obras sobre o Cid, como, por exemplo, *La España del Cid*, de Ramón Menéndez Pidal.

Ao final de sua pesquisa Coelho (2009), encontra as respostas à aproximação de Pedro Afonso e a “lenda” do Cid. Mas, certo modo, acaba por ser levado pela “visão romântica” do Cid lendário, “por ter sido um excelente guerreiro e estrategista”. Mas sua análise se torna de suma importância, pois acaba fazendo um estudo comparativo da imagem do Rodrigo Díaz de Vivar, em diferentes obras, como, por exemplo, a “Crônica Geral da Espanha”, o “Poema de Mio Cid” e “La España del Cid”. Fato que contribui para os “estudos cidianos” no Brasil.

Por fim, gostaríamos de apresentar três dissertações de mestrado que utilizam o *Poema* como documento. A primeira intitulada “O Senhor da Guerra: relações políticas e sociais da vida do Cid Campeador” (2006), por Bruno de Melo Oliveira. A segunda intitulada, “A construção das masculinidades em Castela no século XIII: um estudo comparativo do Poema de Mio Cid e da Vida de Santo Domingo de Silos” (2008), escrita por Bruno Gonçalves Alvaro. E a terceira ““Dios, qué buen vassalo, si oviesse buen señor!”: as relações de negociação e poder monárquico em Castela no século XIII à luz do Poema de Mio Cid (1207)”, cuja autora é Livia Maria Albuquerque Couto.

Bruno Oliveira (2006), em sua pesquisa, busca analisar a guerra como meio de vida de indivíduos “desenraizados” e utiliza o Cid como exemplo, já que este foi desterrado da região de Castela. O autor reconhece no cavaleiro castelhano menos o símbolo manifesto de uma nação do que um indivíduo, ainda que paradigmático, inserido de pleno em seu tempo, e sujeito a todas as contradições e matizes que se impõem aos sujeitos históricos.

Em sua dissertação, o autor utilizou, principalmente, fontes literárias dedicadas às ações de Rodrigo Díaz de Vivar. Essas fontes dividem-se em dois grupos: as latinas e as fontes de língua

vulgar. O *Carmen Campidoctoris* e a *Historia Roderici* são fontes latinas compostas durante a vida do “herói castelhano”. O *Cartulário Cidiano* é composto pelo conjunto de documentos de doações de terras, de diplomas régios e documentos jurídicos nos quais Rodrigo figura ora como testemunha, ora como doador. Podemos destacar que a principal contribuição deste autor foi sua análise a respeito do contexto político-social o qual o *Cid* estava inserido, isto é, século XI. Através disso, encaramos o *cid* histórico e o ambiente que Rodrigo Díaz trilhava, para desvendarmos a participação do Cid neste “mundo castelhano”, demonstrando, ainda, o papel da guerra como agregadora, isto é, como um fenômeno importante de articulação social e política.

Já na dissertação de Bruno Alvaro (2008), o autor busca perceber, à luz dos Estudos de Gênero e através do Método Comparativo em História, como foram construídas as masculinidades no medievo ibérico, através de casos específicos de Castela no século XIII, a partir da análise dos discursos de duas obras selecionadas, o *Poema de Mio Cid* e a *Vida de Santo Domingo de Silos*. Segundo este autor, ao caracterizar os protagonistas, as obras apresentam um mesmo ideal de masculinidade, comum a leigos e religiosos, construído mediante qualificações positivas como coragem, bondade, fidelidade, compromisso com a fé cristã, etc., e em seu relacionamento com outros homens e mulheres.

Sendo assim, a principal contribuição de Alvaro (2008) nos “estudos cidianos brasileiros”, seria a percepção do *Poema de Mio Cid*, como um “manual comportamental”, no qual um clérigo, isto é, representante de uma Ideologia Cristã, queria demonstrar modelos comportamentais a ser seguidos, tanto masculinos, quanto femininos. Numa época em que a Igreja enfrentava problemas, principalmente, com relação a obediência da classe, denominada, cavaleiros.

E na dissertação de Lívia Couto (2019), a autora situa o conteúdo poético do *Poema de Mio Cid* em um contexto mais amplo, relacionando-o com as dinâmicas sociais e as estruturas de poder específicas da Castela do século XIII. Analisando tanto o momento em que se contextualiza a história narrada no documento (Século XI), como seu período de produção e transmissão (Século XIII).

Ela ressalta que o documento foi produzido durante o período entre as duas principais guerras do reinado de Alfonso VIII (Alarcos e Las Navas), argumentando que Alfonso VIII patrocinou a criação do *Poema* como um instrumento propagandístico para lidar com as relações sociais e de negociação entre a monarquia castelhana e a aristocracia. A autora destaca o uso da literatura cortesã como uma estratégia do monarca para mitigar as tensões com a aristocracia e legitimar seu próprio poder. Ao atribuir características propagandísticas, como equilíbrio, lealdade, cortesia, generosidade religiosa e o ideal de herói/guerreiro ao herói do poema, o rei castelhano buscava moldar a percepção social em seu benefício. Dessa forma, ao utilizar situações específicas do *Poema de Mio Cid*, Alfonso

VIII buscava fortalecer seu poder monárquico e facilitar discursos de negociação embasados nessas características.

Nesse contexto, observamos que há possibilidade de se estudar o Medievo ibérico através de um documento específico, isto é, o *Poema de Mio Cid*. Contudo, ainda podemos considerar escassos os estudos que empregam aspectos políticos como guia de pesquisa, especialmente quando se trata das relações de poder relacionadas à questão das terras. Vale ressaltar que estamos lidando com o período conhecido pela historiografia como Reconquista⁵, durante o qual foram incorporadas "novas terras" à região de Castela. Portanto, um aspecto que pode ser explorado utilizando o Poema como fonte documental.

Para concluir, depois de revisarmos os principais estudos sobre o *Poema de Mio Cid* no Brasil, salientamos que há lacunas que ainda persistem na análise desse documento, uma vez que se trata de uma fonte que pode ser explorada por diversas perspectivas, desde aspectos econômicos e políticos até culturais e sociais. Essas diferentes abordagens podem enriquecer ainda mais nosso entendimento sobre o período medieval ibérico e as complexidades que envolvem a sociedade da época. Portanto, há um vasto campo de pesquisa a ser explorado, o qual pode contribuir significativamente para o avanço dos estudos medievais no Brasil e além.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em tudo que foi dito, destacamos o equívoco de considerar a Idade Média, por muito tempo, como a "Idade das Trevas" ou a "longa noite dos mil anos". Esse viés preconceituoso persiste até os dias de hoje, e percebemos a urgência de desfazer uma série de mal-entendidos, julgamentos precipitados e clichês relacionados aos mil anos de história europeia entre os séculos V e XV (PERNOUD, 2004). Portanto, é imperativo desmistificar essa visão.

Diante desse panorama, compreendemos que no Brasil existe uma necessidade de legitimar os estudos sobre a Idade Média, o que requer uma participação ativa em discussões temáticas com outras disciplinas das Ciências Humanas. Esses debates são raros e dependem do engajamento da própria área em promovê-los em torno de seus problemas, métodos e conceitos, uma lacuna evidente tanto no senso comum quanto nos ambientes acadêmicos especializados em estudos medievais. Essa integração interdisciplinar pode enriquecer significativamente a compreensão da Idade Média e sua

⁵ O conceito tem sido objeto de discussão e problematização pela historiografia hispânica, que busca não apenas definir uma terminologia mais precisa para as características do período em questão, mas também por conta da necessidade de questionar esse conceito histórico, destacando o contexto de sua produção e a ideologia que permeia sua utilização. Para nós, é importante compreender o contexto da Reconquista como "um processo crucial na Idade Média peninsular, caracterizado pela expansão militar às custas do Islã ocidental, revestido e impulsionado por uma ideologia militante baseada nos princípios de guerra santa e guerra justa, e que teve uma influência decisiva na formação das sociedades de fronteira" (GARCÍA FITZ, tradução nossa, 2009, p. 201).

relevância para o contexto histórico, cultural e social atual. Portanto, é fundamental promover uma maior interação entre os estudiosos da Idade Média e outras áreas do conhecimento, a fim de superar preconceitos e contribuir para uma visão mais ampla e precisa desse período histórico.

Conforme Silva (2013), até o final da década de 1990, era incomum encontrar títulos sobre a Idade Média publicados por editoras brasileiras. Nas bibliotecas universitárias, a presença de livros sobre temas medievais era praticamente inexistente. Além disso, havia pouquíssimo interesse no ensino e na pesquisa relacionados ao período. No campo específico da História Medieval em nosso país, ainda segundo Silva (2013), há um vasto território a ser explorado tanto em termos de temas quanto de abordagens, documentos a serem analisados e na aplicação de diferentes teorias, métodos e técnicas de pesquisa. Essa escassez de material disponível e interesse reflete a necessidade de um maior investimento e reconhecimento dos estudos medievais no Brasil. À medida que mais recursos são direcionados para essa área e mais pesquisadores se dedicam ao tema, é possível esperar um crescimento significativo na produção acadêmica e no entendimento da Idade Média em nosso país.

Podemos citar que o estudo do *Poema de Mio Cid* é de grande importância para a compreensão do Medieval Ibérico por diversas razões. Primeiramente, o *Poema* é uma fonte histórica e literária que nos oferece perspectivas sobre a cultura, a sociedade e os valores da Espanha medieval. Em segundo lugar, ao analisarmos essa obra, podemos entender melhor as dinâmicas políticas, sociais e culturais que moldaram a Península Ibérica durante esse período crucial de sua história. Além disso, o documento foi uma das primeiras obras literárias importantes escritas em língua espanhola, o que o torna um marco significativo no desenvolvimento da literatura e da identidade espanhola. Estudar esse poema nos permite compreender não apenas o contexto histórico em que foi escrito, mas também a evolução da língua e da cultura espanholas ao longo do tempo.

No entanto, é importante ressaltar que os estudos sobre o *Poema de Mio Cid* no Brasil ainda são escassos. A maioria das pesquisas sobre a Idade Média Ibérica no país tende a se concentrar em outras fontes e aspectos históricos, deixando de lado esse documento. Isso representa uma lacuna significativa no entendimento do período histórico em questão, pois o *Poema* oferece perspectivas sobre a sociedade e os eventos da Idade Média na Península Ibérica. Portanto, explorar e analisar este documento pode contribuir de maneira significativa para um entendimento mais completo e aprofundado do medieval ibérico, ajudando a preencher essa lacuna nos estudos históricos brasileiros e enriquecendo nossa compreensão da história e da cultura da Espanha medieval.

Apesar do aumento recente nos estudos ligados ao período medieval em nosso país, ainda não é suficiente para preencher as lacunas deixadas. No que diz respeito ao estudo do Medieval Ibérico é crucial para uma compreensão abrangente da história do Brasil. Ao mergulharmos nos contextos políticos, sociais e culturais da Península Ibérica durante esse período, podemos desvendar as origens

e os fundamentos da colonização portuguesa e espanhola que moldaram nosso país. Essa compreensão nos permite contextualizar a formação do Brasil como nação, reconhecendo as influências e legados culturais deixados pela colonização ibérica, que perduram até os dias de hoje.

Os eventos e processos históricos que ocorreram na Península Ibérica, como a Reconquista Cristã e a expansão ultramarina, tiveram impacto direto ou indireto na colonização e na história colonial do Brasil. Portanto, ao estudarmos a Idade Média Ibérica, somos capazes de entender melhor as origens e os desdobramentos desses eventos na história brasileira, enriquecendo nossa compreensão dos processos históricos compartilhados entre os dois contextos. Além disso, o estudo do Medieval Ibérico nos ajuda a compreender as complexidades da identidade nacional brasileira. Em um país multicultural e multirracial como o Brasil, é essencial reconhecer e valorizar as diversas influências culturais que contribuíram para a formação da nossa sociedade. A cultura ibérica medieval é uma dessas influências, e compreender suas origens e seus legados nos permite construir uma identidade nacional mais completa e inclusiva, que reconhece e celebra a diversidade das nossas raízes históricas.

Finalmente, estudar História para Hilário Franco Jr. (2008), – de qualquer época e de qualquer local – não deve ser tarefa utilitarista. A função de seu estudo é mais ampla e importante; é desenvolver o espírito crítico, é exercitar a cidadania. Ninguém pode atingir plenamente a maturidade sem conhecer a própria História, e isso inclui, como não poderia deixar de ser, as fases mais recuadas do nosso passado. Assim, a pesquisa da História Medieval Ibérica é tão legítima quanto optar por qualquer outro período histórico.

REFERÊNCIAS

a) Principais fontes de investigação:

ANÔNIMO. **Poema de Mio Cid**. Edición de Alberto Montaner Frutos. Madrid: Critica, 2003.

ANÔNIMO. **Poema de Mio Cid**. Edición de Colin Smith. 22 ed. Madrid: Catedra, 2008.

ANÔNIMO. **Poema de Mio Cid**. Texto antiguo preparado por Ramón Menéndez Pidal, seguido de prosificación moderna por Alfonso Reyes. Madrid: Espasa-Calpe, 1948.

PIÑERO VALVERDE, María de la Concepción. **O Poema de Mio Cid**: subsídios para uma tradução brasileira. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand3/miocid.htm>>. Último Acesso: 01/05/2023.

b) Fontes Analisadas:

ALVARO, Bruno Gonçalves. **A Construção das Masculinidades em Castela no Século XIII**: Um Estudo Comparativo do Poema de Mio Cid e da Vida de Santo Domingo de Silos. Dissertação (mestrado) – UFRJ/ IFCS/ Programa de Pós-Graduação em História Comparada, 2008.

ALVARO, Bruno Gonçalves; SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da. Poema de Mio Cid e a Vida de Santo Domingo de Silos: um estudo comparativo a partir de dois textos do século XIII. **Ponta de Lança**, São Cristóvão, v.3, n. 6, abr. - out. 2010.

COELHO, Luis Filipe Alves Guimarães. **Pedro Afonso e o Herói da Reconquista El Cid na Crônica Geral de Espanha**. Monografia. Universidade Federal do Paraná, 2009.

COUTO, Livia Maria A. “**Dios, qué buen vassalo, si oviesse buen señor!**”: as relações de negociação e poder monárquico em Castela no século XIII à luz do Poema de mio Cid (1207). Dissertação (mestrado) – UFS/ Programa de Pós-Graduação em História, 2019.

OLIVEIRA, Bruno de Melo. **O senhor da guerra**: relações políticas e sociais da vida do Cid Campeador. Dissertação (mestrado) – UFF/ Programa de Pós-Graduação em História, 2006.

VALVERDE, María de la Concepción Piñero. Abengalbón, o Mouro Amigo do Cid. **Caligrama** - Belo Horizonte, 3:15-24 – novembro/1998.

c) Bibliografia

ALMEIDA, Néri de Barros. A História medieval no Brasil. **Revista Signum** - Belo Horizonte. 2013, vol. 14, n. 1.

ARAÚJO, Valdei Lopes de. Lições sobre a escrita da história: as primeiras escolhas do IHGB. In: NEVES, Lucia Maria Bastos Pereira das et al. (orgs.). **Estudos de historiografia brasileira**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

BANNIARD, Michel. **Gênese cultural da Europa**. Lisboa: Terramar (S/D).

BASCHET, Jerome. **A civilização feudal**. São Paulo: Globo, 2006.

BASTOS, Mário Jorge da Mota. Quatro décadas de História Medieval no Brasil: contribuições à sua crítica. **Diálogos** – Brasília. v. 20, n. 3.

BROWN, Peter. *O fim do mundo clássico*. Lisboa: Verbo, 1972.

CARDOSO, Ciro Flamarion S; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

- CERTAU, Michel de. A operação historiográfica. In: **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Universitária, 2011.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n. 11, 1991.
- DUBY, Georges. **A História Continua**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- FRANCO JÚNIOR, Hilário. Raízes Medievais do Brasil. **Revista USP**, São Paulo, agosto de 2008.
- GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. Sobre a história da historiografia brasileira como campo de estudos e reflexões. In: NEVES, Lucia Maria Bastos Pereira das et al. (orgs.). **Estudos de historiografia brasileira**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- LE GOFF, Jacques. **Em busca da Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- LOPEZ, Roberto. **El nacimiento de Europa**. Barcelona: Editorial Labor, 1965.
- MACEDO, José Rivair; MONGELLI, Lênia Márcia (Org.). **A Idade Média no cinema**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. **La España del Cid**. Madrid: Espasa-Calpe, 1947.
- PERNOUD, Régine; GONÇALVES, Antônio Manuel. **Luz sobre a Idade Média**. Europa América, 2004.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2ª Edição. Belo. Horizonte: Autêntica, 2005.
- RIBEIRO, DARCY. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- ROUSSET, Paul. **História das Cruzadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da. Os estudos medievais no Brasil e o diálogo interdisciplinar. **Medievalis** – Rio de Janeiro. Vol. 1 (2), 2013.
- SILVA. Andréia Cristina Lopes Frazão. Reflexões metodológicas sobre a análise do discurso em perspectiva histórica: paternidade, maternidade, santidade e gênero. *Cronos: Revista de História*, Pedro Leopoldo, n. 6, 2002.