

ANAIS

**II ENCONTRO DISCENTE DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA**

**Papel da pesquisa histórica no mundo
pós-pandêmico: desafios e incertezas**

Organizadores

**Tiara Cristiana Pimentel dos Santos
Jênifer de Brum Palmeira
Andréa Pagno pegoráro**

ANAIS

II ENCONTRO DISCENTE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

III SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

V MOSTRA DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO



Associação dos Pós-graduandos em História - UPF/RS



PPGH
Programa de Pós-Graduação
em História

IHCEC
Instituto de Humanidades,
Ciências, Educação e Criatividade



Associação dos Pós-graduandos em História - UPF/RS

REALIZAÇÃO

**Associação dos Pós-graduandos
em História do Programa
de Pós-Graduação em História da
Universidade de Passo Fundo**

APOIO



PPGH
Programa de Pós-Graduação
em História

IHCEC
Instituto de Humanidades,
Ciências, Educação e Criatividade

**Curso de Graduação em História e
Programa de Pós-Graduação em
História da UPF**

REVISÃO

**Jênifer de Brum Palmeiras
Tiara Cristiana Pimentel dos Santos
Andréa Pagno Pegoraro**

EDITORAÇÃO

**Jênifer de Brum Palmeiras
Tiara Cristiana Pimentel dos Santos
Andréa Pagno Pegoraro**

COMISSÃO ORGANIZADORA DO

II ENCONTRO DISCENTE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Jênifer de Brum Palmeiras

Representante discente da Linha de Pesquisa Política e Relações de Poder

Áxsel Batistella de Oliveira

Representante discente de Linha de Pesquisa Espaço Economia e Sociedade

Tiara Cristiana Pimentel dos Santos

Representante discente da Linha de Pesquisa Cultura e Patrimônio

V MOSTRA DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA GRADUAÇÃO E DA
PÓS-GRADUAÇÃO

Natacha Hoff Smaniotto

Representante discente do curso de Graduação em História

Guilherme Appio

Representante discente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Cleucimara Molon Jubelli

Representante discente da Linha de Pesquisa Política e Relações de Poder

Milena Moretto

Representante discente da Linha de Pesquisa Espaço Economia e Sociedade

Áxsel Batistella de Oliveira

III SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM HISTÓRIA DA
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Luiz Alfredo Fernandes Lottermann

Representante discente da Linha de Pesquisa Política e Relações de Poder

Áxsel Batistella de Oliveira

Representante discente da Linha de Pesquisa Espaço Economia e Sociedade

Tiara Cristiana Pimentel dos Santos

Representante discente da Linha de Pesquisa Cultura e Patrimônio

Prof. Dr. Fabrício Nazzari Vicroski

Representante Egresso da Linha de Pesquisa Cultura e Patrimônio

COMISSÃO CIENTÍFICA

Áxsel Batistella de Oliveira (PPGH/UPF)
Caroline da Silva (PPGH/UPF)
David Velazquez (UNVES PY)
Fabricio J. Nazzari Vicroski(PPGH/UPF-
PNPD Capes)
Jaqueline Schmitt da Silva (PPGH/UPF)
Jênifer de Brum Palmeiras (PPGH/UPF)
Juliana Martins Castro (UFMG)
Kalinka de Oliveira Schmitz(Unisinos)
Marcelo Marcon (PPGH/UPF)
Pâmela Pongan (PPGH/UPF)
Patrícia Romeu (UFRJ/IBICT)
Simone Lopes Dickel(PPGH/UPF)
Tiara Cristiana Pimentel dos Santos
(PPGH/UPF)

COMISSÃO DE DIVULGAÇÃO

Milena Moretto
Tiara Cristiana Pimentel dos Santos

Sumário

II Encontro Discente de Pós-Graduação em História V Mostra de Pesquisa em História da Graduação e da Pós-Graduação em História da UPF III Seminário de Formação Continuada em História - O papel da pesquisa histórica no mundo pós-pandêmico: desafios e incertezas 23 a 25 de novembro de 2022	3
1. HISTORIOGRAFIA DA GASTRONOMIA: UMA PERSPECTIVA CULTURAL	7
Denise Cerveira Tavares (Universidade de Passo Fundo - UPF)	7
2. SER NEGRO EM PÁGINAS BRANCAS: O LUGAR DOS AFRICANOS NOS LIVROS DIDÁTICOS.	21
Fabício José Pimenta de Araújo. (Universidade Federal da Paraíba – UFPB)	21
3. REPENSANDO O PAPEL DA EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	31
Andréa Pagno Pegoraro, Universidade de Passo Fundo (UPF)	31
4. OSWALDO ARANHA: CIDADÃO DO MUNDO.	47
Thiago Araujo Vaucher (Universidade de Passo Fundo- UPF) ¹	47
5. ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS ACERCA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (PNLD 2017-2019)	57
Antonia Maryane Alves Cavalcante	57
7. A MEMÓRIA DO CASO ARACELI NOS ARQUIVOS DA CÂMARA DE VEREADORES DE VITÓRIA/ES	100
Luiz Fernando Soares Pereira Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	100
8. DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES INDÍGENAS NAMBIQUARA EM ESCOLA NÃO INDÍGENAS	112
Francisco Clébio Pinheiro (Universidade de Passo Fundo – UPF)	112
Rilane Silva Reverdito Geminiano (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP)	112
9. “A MAQUINARIA ENTROU E O POVO SAIU”: MODERNIZAÇÃO AGRÍCOLA E AGRONEGÓCIO EM DISTRITOS PARAGUAIOS DE PRESENÇA BRASILEIRA	124
Vanucia Gnoatto (Universidade de Passo Fundo)	124
10. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A ARISTOCRACIA PORTUGUESA TRANSNACIONAL E OS CAPÍTULOS GERAIS DAS CORTES DE 1641	136
Lucas Lixa Victor Neves (Programa de Pós-Graduação em História Social - UFRJ)	136

II ENCONTRO DISCENTE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

23 A 25 DE NOVEMBRO

Modalidade
on-line



11. RELIGIÃO E CRÍTICA DA RELIGIÃO N'A IDEOLOGIA ALEMÃ (1845-1846)	152
Matheus Matoso Roza.....	152
12. AS TESES AD FEUERBACH E A IDEOLOGIA ALEMÃ: SOBRE AS CONTINUIDADES NO PENSAMENTO DE MARX –.....	170
Daniel Francisco Peregrino Bonato Universidade Tuiuti.....	170
13. O ENSINO DA PRÉ-HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO SUL ATRAVÉS DA OFICINA DE CERÂMICA GUARANI.....	183
Tiara Cristiana Pimentel dos Santos (Universidade de Passo Fundo – UPF)	183
14. O CORONELISMO NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS E REFLEXOS EM PASSO FUNDO.....	197
Greicon Wagner Vogelmann Becker (Universidade de Passo Fundo – UPF)	197
15. ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	209
Alessandra da Silva (Universidade de Passo Fundo - UPF).....	209
16. PESQUISAS ACADÊMICAS A PARTIR DO ACERVO DO ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL JUAREZ MIGUEL ILLA FONT	222
Henrique Antônio Trizoto Universidade de Passo Fundo (UPF)	222

II Encontro Discente de Pós-Graduação em História V Mostra de Pesquisa em História da Graduação e da Pós-Graduação em História da UPF III Seminário de Formação Continuada em História - O papel da pesquisa histórica no mundo pós-pandêmico: desafios e incertezas 23 a 25 de novembro de 2022

O ano de 2020 e 2021 foi definidor de novos rumos sociais e educacionais. A crise experimentada pela pandemia de COVID19 alterou a forma de *fazer* e *ensinar* História, anunciando mudanças bruscas nos métodos e nas práticas docentes e discentes. O II Encontro Discente de Pós-graduação em História (EDPH), promovido e organizado pela Associação dos Pós-graduandos em História do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo tem por finalidade proporcionar um espaço para discussão e divulgação de pesquisas, reunindo profissionais da área de história, arquivologia, museologia, arqueologia, ciências sociais e áreas afins, incentivando a formação continuada de professores e a ampliação e consolidação de redes de pesquisa. Assim, o II Encontro Discente de Pós-graduação em História (EDPH) pretende fomentar a troca de experiências entre profissionais e estudantes de diversos níveis acadêmicos, difundindo e conhecendo o conhecimento produzido dentro e fora do ambiente acadêmico, colaborando assim, para a construção do conhecimento histórico.

Em sua primeira edição, a partir da temática “O papel da pesquisa histórica no mundo pós-pandêmico: desafios e incertezas”, o II EDPH visa ampliar as discussões sobre as dificuldades, os métodos de fazer e ensinar História e a maneira como a História relaciona-se e dialoga com outras disciplinas. A proposta vem ao encontro do atual momento histórico que estamos vivenciando, tendo ainda em vista o atual contexto de desvalorização das Ciências Humanas nas políticas educacionais brasileiras em curso. Desta forma, incorporar o debate das Pós-Pandêmico sem dúvida possibilita renovar a importância da História, trazendo consigo novos desafios interpretativos sobre a produção e a circulação de seus saberes na sociedade.

Histórico:

A Associação dos Pós-graduandos em História do Programa de Pós-Graduação em História da UPF edita a Revista Discente Semina, e é parceira do PPGH em seus eventos e demais atividades realizadas. Entretanto com a consolidação do curso de Doutorado, aprovado

em 2013, se faz necessário a realização de um evento organizado pelos/para os discentes a fim de divulgar as pesquisas para a sociedade, e a estrutura na qual os alunos as desenvolvem em prol da formação continuada que o PPGH oportuniza. Em 2020 a Associação dos Pós-graduandos em História da UPF, promoveu o I Encontro Discente da Pós-graduação em História da UPF, com o tema “Humanidades Digitais e os diálogos interdisciplinares no ensino, pesquisa e extensão em História” que congregou de maneira online nos dias 09 à 11 de novembro de 2020 os diversos programas de pós-graduação do país e com participações de pesquisadores estrangeiros. fomentou a troca de experiências entre profissionais e estudantes de diversos níveis acadêmicos, difundindo e conhecendo o conhecimento produzido dentro e fora do ambiente acadêmico, colaborando assim, para a construção do conhecimento histórico. Em sua primeira edição, a partir da temática “Humanidades Digitais e os diálogos interdisciplinares no ensino, pesquisa e extensão em História”, o I EDPH visou ampliar as discussões sobre as Humanidades Digitais, os métodos de fazer e ensinar História e a maneira como a História relaciona-se e dialoga com outras disciplinas. Mesmo que ainda que não haja uma precisão sobre o campo das Humanidades Digitais, vários autores propõem compreendê-las a partir de uma perspectiva dedicada a apresentar as crescentes relações cotidianas e empíricas entre o mundo das humanidades e as tecnologias digitais.

O evento englobou ainda a IV Mostra de Pesquisa em História da Graduação e da Pós-Graduação em História da UPF, que desde a sua primeira edição, possibilita aos alunos da graduação em História apresentarem suas pesquisas para seus pares, tendo como primeira experiência a participação em um evento científico. Ainda com a pretensão de não limitar os trabalhos e discussões trazidos ao nosso evento, foram debatidos a inserção e o tratamento das tecnologias digitais no ambiente educativo, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, agregando no debate as trajetórias individuais a personalização da docência online, concepções, produção, adaptação e avaliação de materiais didáticos, com o I Seminário de Formação Continuada em História.

O evento deste ano, englobará também a V Mostra de Pesquisa em História da Graduação e da Pós-Graduação em História da UPF e III Seminário de Formação Continuada em História.

Objetivos:

O II Encontro Discente de Pós-graduação em História objetiva:

- a) reunir profissionais da área de história, ciências sociais e áreas afins, para discutir a temática geral do evento e apresentar suas pesquisas;
- b) incentivar a formação continuada;
- c) proporcionar o contato entre pós-graduandos dos cursos de mestrandos e doutorandos, egressos, bolsistas de iniciação científica, alunos de graduação e professores do Ensino Fundamental/Médio;
- d) discutir os impactos do novo contexto educacional em pesquisas e em processos de ensino-aprendizagem.

Justificativa:

O presente tema do evento justifica-se pelos impactos que as pesquisas históricas trazem para a sociedade auxiliando nas diversas áreas do conhecimento, sobre acontecimentos passados que se assemelham aos contextos atuais. Ajudando a explicar a evolução destes processos históricos ao longo do tempo. Auxiliando a compressão das relações sociais sobre estes determinados assuntos e como a população lida de diversas formas com estes processos muitas vezes fatídicos. Levando em conta que estamos passando na atualidade por diversos fatos históricos, e um deles é a pandemia recorrente do vírus covid19, podemos pensar como que a produção do conhecimento histórico auxilia na compreensão dos mais diversos fatores relacionados a pandemia. A pesquisa quanto história, são baseadas em fatos e evidências críticas o que podem contribuir para as autoridades criarem políticas de prevenção baseado nos fatos que ocorrem anteriormente.

Desta maneira os fatos resultantes da pandemia podem ser vistos por inúmeras perspectivas, mas, entender de uma forma histórica estes processos resultam em novas perspectivas vistas por experiências passadas.

Através desta perspectiva, espera-se que nós historiadores iniciamos debates sobre os assuntos relacionados a pandemia, que envolvam os mais diversos setores sociais, principalmente aqueles que estão relacionados aos meios educacionais, e a produção do

II ENCONTRO DISCENTE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

23 A 25 DE NOVEMBRO

Modalidade
on-line



conhecimento, que são servirão como referências para as demais instituições e público. Necessita-se um melhor engajamento historiográfico, nos temas que envolvem a saúde pública e a população, sabemos que as pesquisas demoram meses para estarem prontas, e que entramos em um contraponto de um mundo imerso em comunicação e tecnologias, que por muitas vezes acabam deturpando o conhecimento científico. Sendo assim acredita-se que um evento pautado em discussões que envolvam o contexto pós-pandêmico, possa trazer tanto elementos históricos atuais, que necessitam ser compreendidos, como futuramente servirão de base para futuras investigações pois vivemos e evidenciamos esse fato histórico.

Desse modo, a realização de eventos, a partir da iniciativa dos pós-graduandos, justifica-se pela possibilidade de debate acerca dos rumos que o fazer e o ensinar História vem tomando nos últimos anos. A proposta se dá a partir do entendimento de que uma das especificidades da Pós-graduação *Stricto Sensu* é produzir conhecimento válido e que dialogue com os outros saberes que circulam na sociedade. A Pós-graduação precisa democratizar as suas relações com os estudantes e a comunidade, que se aprende-com e se ensina-com. Nada é unilateral, tudo é recíproco.

Metodologia:

O Encontro está organizado a partir de três módulos. O primeiro módulo é constituído de minicursos, o segundo módulo está estruturado sobre os Simpósios Temáticos (STs), para a apresentação de comunicações enquanto o terceiro contempla três conferências, as quais serão ministradas no turno da noite por especialistas no tema do evento.

Público Alvo:

Professores/pesquisadores; Estudantes de graduação e de pós-graduação; Professores do Ensino Fundamental e Médio; Profissionais.

1. HISTORIOGRAFIA DA GASTRONOMIA: UMA PERSPECTIVA CULTURAL

Denise Cerveira Tavares (Universidade de Passo Fundo - UPF)¹

Introdução

O artigo aborda a história relativa ao tema da Alimentação Cultural, destacando os conceitos, as perspectivas culturais e referenciais teórico-metodológicos colocados em evidência por meio de uma importante base historiográfica, que apontam o lugar da alimentação na História. Partindo do pressuposto que uma alimentação não é apenas o momento em que as pessoas comem, nem no momento do seu preparo, mas é também nas escolhas dos produtos e no que essas escolhas são baseadas, portanto, tem significados, como as escolhas dos comensais, criando assim uma memória gustativa. Portanto, o presente artigo aborda a importância da historiografia gastronômica sob uma perspectiva cultural e não somente sob um olhar da alimentação em si. É importante compreender a alimentação como conceito de socialização cultural, do mesmo modo que a língua, os costumes e as festas mais tradicionais de um povo. A alimentação nos mostra muito de quem somos e no que acreditamos, onde muitas pessoas vivem em determinada sociedade, com o mesmo gosto alimentar. Este artigo contribui para a reflexão da historiografia gastronômica, sob a perspectiva da prática cultural.

Na metodologia foi abordado bibliografias de vários autores como: Maciel (2002), Cascudo (2007) e Nadalini (2009) entre outros que darão consistência ao texto. Trata-se metodologicamente, de uma investigação qualitativa que serve de modelo teórico para outros trabalhos acadêmicos que tratem do assunto, contribuindo para esclarecer conceitos da historiografia gastronômica.

História da gastronomia

¹ Pós-Graduanda em História da Universidade de Passo Fundo.

Antes de adentrarmos no conceito e história cultural da gastronomia, é importante conhecer um pouco sobre o papel da memória gastronômica neste processo, pois ela está presente no material mais básico da historiografia, como as fontes históricas e os documentos. Com isso, a compreensão atual da historiografia, inclui entre os documentos, qualquer vestígio do passado. Diante de tal afirmação, é importante conceituar a alimentação e a gastronomia segundo alguns autores.

A Alimentação segundo Eunice Maciel (2002) refere-se a um conjunto de substâncias que uma pessoa ou um grupo costuma ingerir, o que implica na produção, no consumo, nas técnicas e formas de transformação e ingestão de alimentos, portanto, ela ressalta que a alimentação vai muito além do biológico, relacionando-se também com o social e o cultural, todavia, não é suficiente que uma coisa seja comestível, para que seja consumida, é necessário o condicionamento como o biológico, cultural e o social. Outro autor que escreve sobre a alimentação e faz distinção da comida e do alimento é Roberto Da Matta (1987), o mesmo diz que nem todo alimento, considerado aquilo que pode nos fornecer nutrientes, pode se transformar em comida por fazer parte dos nossos hábitos. Segundo o autor Da Matta, 1987, p. 22):

A comida é o alimento que vai ser ingerido. Só é comida aquilo que vai ser aceito socialmente e culturalmente dentro de um determinado grupo de indivíduos. Estes elegem o que comer, quando, como, onde e com quem, dependem de inúmeros fatores, como crenças, valores sociais, cultura, costumes etc.

Os hábitos alimentares se traduzem na forma de seleção, preparo e ingestão de alimentos, que muitas vezes constituem a imagem da sociedade, tendo como consequência uma íntima relação entre a alimentação e a cultura de uma sociedade.

Há muito tempo atrás muitos sociólogos e antropólogos estudavam a alimentação somente como valor nutricional, mas durante o século XX, muitos dos estudiosos viram que o ato de comer e beber são também carregados de valores simbólicos e de atos sociais. É o que a autora Maciel (2002, p.15) relata abaixo.

A antropologia e a sociologia cobriram temas como as desordens alimentares, as diferenças das dietas- quando comparadas nas diversas classes, gêneros,

nacionalidades-, os simbolismos ligados à alimentação principalmente na esfera religiosa.

Com relação a essa citação, muitas sociedades tendem a incorporar o alimento básico como sagrado, as religiões integram aos seus ritos os principais alimentos dos lugares onde se originam como é o exemplo do pão, vinho e oliva característica do mundo cristão.

Se analisarmos a alimentação a partir dos pensamentos dos autores citados, percebemos que pelas tradições sociais, culturais e religiosas, dos gostos e dos conhecimentos vinculados ao sabor de determinada localidade ou povo, estamos falando da Gastronomia. A palavra gastronomia foi usada pela primeira vez segundo Carneiro (2003, p.125):

A palavra gastronomia foi usada pela primeira vez na tradução Francesa do Banquete dos sofistas, de Ateneu para referir-se ao título de uma obra perdida de Arquestrato, o neto de Péricles, esse termo foi popularizado em 1801, num longo poema de Joseph Berchoux passando a designar “boa mesa”.

A gastronomia é a apreciação do gosto e do conhecimento dos prazeres culinários, nada mais é segundo alguns dicionários como Houaiss (2001) a prática de conhecimentos relacionados com a arte da culinária, o prazer de apreciar os pratos finos; e como o dicionário Ferreira (2009) conceitua como amante de boas iguarias, fazendo a arte de cozinhar o modo que se dê prazer a quem come.

De acordo com os conceitos acima, acredita-se que a culinária é a arte de cozinhar, e a gastronomia é o conhecimento das culturas culinárias, portanto a culinária faz parte da gastronomia. Com base nesses conceitos, é importante analisar a historiografia da gastronomia, tanto mundial como nacional, abordando a relação da comida com a memória de um grupo, tendo como pilares a sua cultura, religião e sua memória gastronômica.

História da Gastronomia no Mundo

Durante muitos anos, a alimentação humana passou por grandes transformações em relação aos tipos de alimentos dos consumidores, muitos estudiosos chegaram à conclusão de

que o caráter onívoro humano sempre existiu tanto em época de maior ênfase como a carne e como outros como o domínio de vegetais.

Um dos fatos principais da história da Gastronomia foi à transformação de consumo na prática da agricultura e da pecuária, durante esse tempo permanecia-se o sedentarismo de grupos humanos e conseqüentemente aumento na taxa de natalidade, dando assim certa segurança na quantidade de alimento a ser consumida diariamente, ou seja, o aumento gradativo da produção agrícola permitiu que uma parte do alimento pudesse ser armazenada durante muito tempo, portanto, a humanidade tornou-se por um longo tempo criador de animais e produtora de alimentos.

O autor Franco (2001) reforça quando fala que o início das civilizações está intimamente relacionado com a procura dos alimentos, com rituais e costumes e com o prazer de comer. Onde o autor relata:

A refeição começou a existir depois que a espécie humana deixou de se nutrir de raízes e de frutas. A preparação e a partilha de carnes exigiam a reunião do grupo ou da família. A refeição é, assim, a ritualização da repartição de alimentos. Por isso mesmo, tornou-se tão rica em símbolos. (FRANCO, 2001, p. 22).

Se observarmos, os animais, onde se diferem dos humanos na questão de comensalidade, o animal come até se saciar já o homem teve o grande poder de inventar o ritual social básico que é chamado de refeição, e o festim que é frequentemente realizado para ganhar a proteção e o favor dos deuses, buscando prazer e o divertimento.

Observou-se que essa tendência de compartilhamento do alimento era na verdade o início da hospitalidade, início de uma socialização alimentar, o homem caçava e matava uma grande presa e muitas vezes eram obrigadas a ter um convívio forçado por se tratar de desperdício do alimento.

O homem primitivo, desconhecia outros métodos de conservação, além do de cocção², viram-se obrigados a consumir a caça com certa rapidez o que induziram a dividir com seus familiares seu trabalho e é claro esperando que fosse recíproco entre si.

²É uma ação na qual os alimentos sofrem a ação do calor e são mais facilmente digeridos e melhor incorporados a outros.

Esse momento, o da hospitalidade à mesa, o da socialização, é um momento privilegiado de intercâmbio e de comunicação, a refeição em comum pode marcar uma nova direção nas relações humanas. Nesta perspectiva Moreira (2010, p. 23) afirma:

O comportamento alimentar do homem não se diferenciou do biológico apenas pela invenção da cozinha, mas também pela comensalidade, ou seja, pela função social das refeições. A cocção dos alimentos adquiriu enorme importância nesse plano, por favorecer as interações sociais. Logo, a carne fresca, a bebida fermentada, o sal e o azeite tornaram-se características das festas e das relações de boas convivências e símbolos de relações de amizade.

Gastronomia Clássica

O mundo clássico é caracterizado pelo sentimento de distinção entre civilizados, ou seja, os gregos, os romanos e bárbaros. A tríade pão, vinho e azeite são representantes da antiguidade clássica mesmo sendo uma idealização de frugalidade e de civilização. Os três elementos dependem do cultivo, técnicas de fabricação e possuem rituais de consumo. O banquete e os Symposium são símbolos de reunião em torno da comida e da bebida que marcam mais uma vez a civilização. A reunião de várias pessoas para repartir o alimento traz consigo a sociabilidade e os sinais de convivência por meio da etiqueta e rituais que precisam ser seguidos. (NADALINI, 2009, p.18)

Durante o mundo clássico a guerra entre os romanos e gregos teve sua importância por contribuir para o desenvolvimento da gastronomia. Em contato com os gregos, os romanos adquiriram muitos princípios culinários como em Atenas, onde as mulheres e as crianças comiam em sala separada, não estando presentes quando havia convidados em suas casas. As famílias mais abastadas tinham salas especiais para os banquetes. Era chamada de andron-sala dos homens e os mesmos só tinham acesso a esse recinto. Já em Roma, ocasionalmente as mulheres eram admitidas nas salas, pois os costumes davam-lhe posições bem diferentes da que a lei dispunha.

O ritual do banquete na sociedade grega variava segundo a região e se modifica com o passar dos tempos, entretanto alguns aspectos permaneciam imutáveis. Naquela época o

banquete era dividido em duas fases: o festim³ (refeição) e o simpósio⁴(bebidas) e sempre começava depois de um sacrifício, ou seja, o consumo de carnes e cereais eram primeiramente consagrados aos deuses, logo depois os comiam. No simpósio a cerimônia central era discutir questões como a dialética e a moral e se servia mais bebidas.

Em Roma a distinção entre refeição e o simpósio foi se perdendo progressivamente com o passar dos anos, os banquetes em Roma se constituíam os principais acontecimentos da vida social de Roma.

Gastronomia na Idade Média

Na Idade Média também foi uma época de tensões. O poder exercido pela fé, e féis diferentes, refletiu em uma época em que os hábitos alimentares iam sendo construídos, afirmados e transformados, sofrendo mutações lentas, porem constantes. O domínio cristão na grande extensão da Europa era influenciado por regiões de denominação judia e muçulmana...As rotas comerciais, as invasões árabes e as cruzadas foram eventos que aos poucos miscigenaram culturas, trocaram experiências, misturaram produtos (NADALINI, 2009, p.18).

A transição do mundo clássico para a Idade Média foi uma época de tensões alimentares. Porém nas grandes feiras, geralmente organizadas por festas religiosas, teve seu lado ameno da vida na Idade Média e também dos mercadores, camponeses, jograis que se reuniram periodicamente para exibir e vender seus produtos como histórias, canções, carnes salgadas, especiarias etc. Alguns exemplos de produtos como o vinho foi grande destaque na época por ser utilizado durante a eucaristia é também muito consumido à mesa pelos monges e seus hóspedes, tornando-se essencial a economia das comunidades religiosas.

³Refeição de pompa, banquete suntuoso.

⁴Simpósio (é um termo que se referia, na Grécia Antiga, a uma festa onde se bebia (o verbo grego *sympositein* significa "beber junto"), geralmente realizada depois de um banquete, e durante a qual eram travados diálogos e conversas intelectuais, enquanto escravos ou empregados faziam apresentações de música e dança.

A prosperidade do comércio e da agricultura, impulsionados pelos novos mercados urbanos, transformou-se consideravelmente nas estruturas sociais. Segundo Nadalini (2009, p. 18-19):

No fim da Idade Média conta com contradições progressivas baseadas na oposição campo/cidade, que dá origem a novos pares opostos como cidadãos/camponeses, carne de carneiro/carne de porco, pão de trigo branco/pão preto de vários cereais, carnes frescas/carnes salgadas. O desejo de reconhecimento ao pertencimento a uma dessas categorias faz com que a “invenção das ‘boas maneiras’, se (cristalize) aos poucos em meados da Idade Média na corte e na cidade (e sirva) para determinar culturalmente os domínios do privilégio, definindo-os tanto em seus conteúdos quanto em suas formas”. A mesa, a refeição, o consumo e o modo de consumir determinados produtos são usados como distinção e elevação social.

Durante a Idade Média houve distanciamentos no que diz respeito aos alimentos dos ricos e dos pobres como o pão, os ricos comiam pão branco de trigo e quando torrado e triturado servia como molho, já os pobres comiam pão escuro feito de diferentes cereais, como cevadas, aveia e centeio e eventualmente misturado com trigo integral.

O banquete durante a Idade Média era visto como espetáculo, o qual era servido pratos juntamente com números, cantos, declaração, dança e acrobacia. A preparação do banquete em uma cozinha do século XVI de acordo com Franco (2001) havia grandes lareiras em frente às quais giravam os espetos e onde também eram pendurados caldeirões para cozinhar sopas e legumes. Naquela época observava a abundância das festas agrárias e religiosas as quais os banquetes eram servidos por ocasião de bodas ou funerais.

Gastronomia na Modernidade

Na modernidade também houve troca cultural com os povos, devido às grandes navegações e à descoberta pelo mundo, tendo características significativas às novas terras, novos povos e novos produtos. Dessa forma, é importante destacar Carneiro (2003, p. 72):

O intercâmbio e os sistemas de troca são fundamentais, em grande parte, no tráfico de alimentos, é impossível pensar na história do comércio sem mencionarmos os principais produtos em causa. Na história da expansão das navegações modernas, que levaram à própria descoberta da América, a busca das especiarias como alimentos de

luxo ou, mais tarde, das bebidas quentes, como café, chocolate e chá, foi o mais importante dos fluxos comerciais.

Logo depois da chegada dos Europeus, a América passou a ser fonte de novos alimentos, possibilitando-os de uma dieta totalmente saudável e rica. Os conquistadores se viram diante de produtos desconhecidos como o tomate, amendoim, pimentão etc.

Durante muito tempo o chocolate permaneceu na cozinha da corte, que lhe atribuía poderes afrodisíacos e que mais tarde se tornou, assim como o chá, a bebida da moda em toda a Europa.

Com isso, Napoleão Bonaparte deu impulso na conservação dos alimentos que até então se conhecia só o de cocção, convocou a todos a inventarem, ou seja, criarem outro sistema de conservação, oferecendo um prêmio, o que impulsionou para mais tarde surgir à conserva de vidro, enlatado, impulsionando a indústria. Portanto a contemporaneidade segundo o autor Nadalini (2009, p. 19) marcou a área da alimentação.

A Contemporaneidade foi marcada na área da alimentação, juntamente com o fenômeno da revolução industrial, pelo desenvolvimento das indústrias alimentares. Esse fenômeno trouxe consigo o maior êxodo rural da história e desenvolvimento desenfreado das cidades. O ritmo de vida e de trabalho acelera e se procura cada vez mais por uma alimentação rápida e prática. O século XX é o século de contradições e a alimentação reflete isto de forma clara. Por muito tempo se valorizou o *fast-food* até que se criou o movimento *slow-food*.

Com relação à citação, os hábitos culinários de um povo, não decorrem somente do instinto, da sobrevivência e da necessidade do homem de se alimentar, são expressão de sua história, geografia, clima, organização social e crenças religiosas.

Gastronomia no Brasil

Durante a colonização do Brasil, no século XV, os portugueses decidiram explorar o Brasil para tirar maior lucro econômico e resolver a crise financeira que havia deixado em Portugal durante a colonização sua principal atividade econômica era a produção e a exportação do açúcar, na época do início do século XVI gerou uma miscigenação entre os povos, filhos de indígenas, portugueses e africanos. Juntamente com essa mistura, nascia também a cozinha

brasileira resultante da integração das culturas gastronômicas portuguesa com a indígena, que depois foi acrescentada com a cozinha africana, porém, tendo um forte domínio do colonizador sobre as demais.

A cozinha brasileira teve mesclada por vários povos, como os índios o colonizador branco e o negro. O alimento dos nativos era basicamente a mandioca, que era feita a farinha de beiju, e feita de caldo de carne ou de peixe e o palmito que veio mais tarde da África. Logo, quando o branco recém-chegou ao Brasil não se interessou muito pela culinária dos nativos, se comprovou nas cartas de Pero Vaz de Caminha, o alimento citado foi apenas o inhame e o palmito.

Contudo, é na casa grande que se destaca a influência da cozinha portuguesa, com técnicas culinárias e feitura dos doces, as receitas eram feitas pelas sinhás tendo adaptações com ingredientes que havia no Brasil, moldados pela escrava africana.

A autora Leal (1998) relata que o alimento chamado pelos portugueses de inhame, e que eram o pão de cada dia dos índios, não era exatamente o inhame e que só viria mais tarde para o Brasil, trazido pelos negros da África. Tratava-se da mandioca, confundida com o inhame devido à semelhança das suas raízes.

Diante do exposto, a mandioca tinha uma grande aceitação do Brasil recém-descoberto, com a qual faziam a farinha e o beiju. A farinha de mandioca era indispensável no prato indígena. Segundo Leal (1998, p. 66):

Com o beiju preparavam os farnéis de guerra, de caça ou de pesca. E a farinha era a comida de volume, a que saciava o pão diário do índio, o seu manjar mais delicioso. Ela acompanhava tudo o que se comia: carne, peixe, frutas, caldo de carne ou de peixe. Também podia ser consumida pura, tornando-se um alimento completo.

O índio segundo a sua cultura alimentar não tinha hora para comer, como era comum entre os europeus. Ele podia comer a qualquer hora do dia ou da noite e só se alimentava se tivesse fome, preferia o alimento assado, muito mais do que o cozido, e não conhecia a fritura. Sua herança era pautada exclusivamente de caça, pesca e colheita, tinha uma alimentação centrada nas raízes e não na produção de hortaliças e outros vegetais da agricultura. Temos alguns produtos à base da alimentação indígena como as mandiocas, milho verde, batata doce,

banana da terra (pacova). Produziam bebidas através da fermentação da mandioca, do aipim, da batata-doce e do milho, fabricava também vinho de frutas como caju, ananás e jenipapo, juntamente com o beiju a tapioca. Havia também a bebida conhecida como garapa de pamonha, que não eram fermentadas e sim dissolvidas em água e o chibé⁵, que também era misturado com água e farinha de mandioca.

Logo depois, os negros foram exportados para o Brasil em sua grande maioria das regiões de Guiné e Angola, aonde vinham trabalhar como escravos. Seu transporte de vinda para o Brasil eram os porões dos grandes navios, o qual viajavam todos os amontoados, acorrentados e em condições desumanas tendo sua higiene precária e alimentação bastante pobre. Cascudo (2007, p. 199) fala em seu livro que:

O africano, aprisionado em guerra ou conduzido ao cativo pelo seu soberano, não mais podia prover-se de alimentos e apenas receber a ração que lhes davam. Essa ração seria a África de acordo com os padrões tradicionais, dentro da possibilidade da aquisição por parte do captor.

Diante disso, se explica porque que o negro não tinha domínio de si e não tinha independência para determinar o que comia, o alimento era imposto pelo colonizador, portanto, ao longo da penosa viagem eles viriam comendo milho fresco ou assado, aipim, feijão, farinha de mandioca ou de milho e às vezes peixe salgado, que recebiam como farnel. Bebiam água e, raras vezes, um pouco de aguardente.

O branco que fornecia os alimentos dos seus escravos estava nos engenhos de açúcar, nas fazendas de gado ou nas plantações. Cada negro recebia uma ração diária ou semanal, quase sempre muito precária e de péssima qualidade. O que ele comia, portanto, era uma imposição do seu dono. Foi assim que o negro conheceu a farinha de mandioca e ao longo do tempo ficou indispensável na sua dieta aprendendo a fazer pirão cozido.

O negro trouxe a herança de mistura das comidas na mesma panela, ao contrário do índio que sempre fez a comida separada uma da outra, saindo assim do habito de assar do índio indo pra o cozimento dos ingredientes, como o pirão escaldado especial o “pirão massapé”, que foi feito pelos negros cujo seus ingredientes eram a farinha de mandioca e água ferventes e

⁵Chibé ou Jacuba é um prato brasileiro típico da culinária amazônica. É uma bebida com um gosto levemente ácido. É feito misturando de farinha de mandioca e água.

acrescentadas a pimenta malagueta. Nesse contexto, Freixa (2008, p. 180) enfatiza a dieta do negro:

Logo de manhã, antes de irem para o trabalho, os cativos comiam uma mistura de melaço (o mel de cana) com farinha de mandioca ou de milho. A comida era preparada em enormes panelas e servida em cuias. Consiste no cozido feito de farinha de mandioca com pedaços de carne curada, abóbora e, algumas vezes, feijão preto e toucinho. Com o caldo que sobrou, faziam também um tipo de pirão escaldado, adicionando mais farinha de mandioca, água fervente e, na hora de comer, pimenta amassada no pilão, o tempero favorito.

Outro elemento de destaca na comida dos negros era o milho, os quais criaram o angu⁶, um mingau mais consistente que um pirão, preparado com água e fubá⁷. O arroz era outro alimento que era bem aceito pelos escravos desde os tempos da África, porem apenas os que trabalhavam na casa-grande, ou seja, mais próximos dos senhores é que podiam comer arroz regularmente e muitas vezes usavam seu caldo como medicamento. O “arroz branco”, solto e seco só apareceu mais tarde nos hotéis e casas das cidades ricas. Os negros, índios e portugueses contribuíram no preparo do arroz, fazendo surgir vários tipos como: arroz de haussá, arroz de forno, arroz de cuxá, arroz de piqui, arroz de carreteiro entre outros.

Entre outros alimentos que foram trazidos pelos escravos da África como as diversas plantas alimentares como o quiabo, inhame, erva-doce, gengibre, açafraão, gergelim, amendoim africano, melancia, banana e coco. Assim os negros africanos iam enriquecendo sua alimentação, tornando-se mais apetitosa, sadia e suficiente, mudando o cardápio que antes era imposto pelos brancos.

Nos três séculos da escravidão no Brasil, os africanos se ocupavam da lavoura de cana, de café e das minas de ouro, também foram aproveitados como escravos domésticos nas dependências das fazendas, mais ainda nas cozinhas; outros trabalhavam nas cidades como

⁶O nome *angu* vem da palavra *àgun* do idioma africano *fon* da África Ocidental, onde a palavra se referia a uma papa de inhame sem tempero. No entanto, desde 1498 os portugueses começaram a propagar o milho pela costa africana, começando na bacia do Congo. A palavra *angu* passou a ser usada no Brasil para papas feitas com farinha de mandioca ou de milho, as quais eram acompanhadas por miúdos de carne de vaca ou de porco.

⁷Fubá (do quimbundo *fubá*, "farinha") é a farinha fina feita com milho ou arroz moído muito empregada na culinária. Na sua versão de farinha de milho, é muito utilizado para fazer bolos.

carregadores, transportando de detritos, construindo edifícios, vendendo comidas ou fazendo trabalhos artesanais.

No Brasil Império, com a chegada da família real na capital em 1808, no Rio de Janeiro, foi permitida a entrada de produtos estrangeiros através da abertura dos portos, o que gerou incremento nas comidas e a partir desse momento, caiu no gosto da elite do Brasil a gastronomia francesa.

Foi durante o Império, que o arroz uniu-se com o feijão, onde nasceu assim a combinação mais popular do Brasil. O café ficou em alta nesse período, enriquecendo o país economicamente e trazendo imigrantes para compor a mão de obra agrícola. Portanto, com a abertura dos povos, a elite usufruiu de novos produtos alimentícios e de grande requinte, com a influência francesa marcante, porém a alimentação popular, nas zonas rurais não mudou muito em relação ao Brasil- Colônia. O povo continuava a comer angu, pedaços de carne seca e farinha de mandioca, juntamente com o feijão preto esmagado e uma pimenta para dar sabor, tendo como sobremesa uma fruta, como banana e laranja.

Cabe a todos nós entendermos a importância da gastronomia cultural dentro de uma sociedade, ou seja, termos consciência de seu fenômeno social que vai além de certos hábitos como somente se alimentar, há aspectos econômicos, sociais e políticos. É o que ressalta Mintz (1985), de modo que pensar a cozinha precisará passar pelas suas bases culturais, históricas, sociais e materiais. Com isso, a cozinha dialoga com várias representações regionais e com diferentes grupos, como as etnias, onde assumem uma tradição de um povo e novos hábitos alimentares por seu hibridismo cultural entre os povos.

Considerações Finais

É importante refletirmos a Gastronomia em uma perspectiva Cultural, por se tratar da memória de um determinado povo, sendo um conceito de socialização cultural. Durante a escrita podemos observar a cultura gastronômica em uma visão Mundial, durante os períodos da gastronomia clássica, da Idade Média e Moderna, além de uma visão a nível do Brasil.

Durante a cultura Clássica, entre gregos e romanos, houve uma contribuição para a gastronomia, em forma de banquetes, cheio de simbologias como o cultivo, as técnicas de

fabricação e os rituais de consumo. Já na Idade Média, além de ser uma época de tensões, com transformações oriundas do renascimento urbano e comercial, foi uma troca de experiências culturais entre os povos, onde houve prosperidade no comércio e na agricultura.

Na Modernidade, também houve várias transformações a respeito da gastronomia e trocas culturais, com a descoberta das navegações e expansões marítimas. Houve o domínio, onde resultou em inúmeras riquezas da classe dominante europeia, porém quando chegaram a América se viram em elementos gastronômicos culturais diferentes, como o tomate e o amendoim, houve uma hibridação cultural entre os povos, de índios, brancos e negros.

Quando foi abordado sobre a gastronomia no Brasil, durante a colonização portuguesa, observou-se uma miscigenação entre os povos, indígenas, portugueses e africanos, juntamente com essa miscelânea de cultura, nascia a gastronomia brasileira.

Diante do que foi exposto, conclui-se que a memória gastronômica é cheia de riquezas culturais. A cozinha é o símbolo da civilização e da cultura, por isso, há duas noções: de identidade e de troca gastronômica, às vezes são confrontadas entre povos e às vezes imbricadas entre as suas de origem. As identidades são produtos da história e devemos aprofundar, identificando costumes, rituais, pratos e práticas como bens culturais.

Fontes e referências

CARNEIRO, H. S. **Comida e sociedade: Uma história da alimentação.** Rio de Janeiro. Ed. UFPR, 2003.

CASCUDO, L. C da. **História da alimentação no Brasil.** Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

DA MATTA, R. **Sobre o simbolismo da comida no Brasil.** O Correio da Unesco. Rio de Janeiro, v. 15, n. 7, p. 22-23, 1987.

FERREIRA, A. B. H de. **Mini dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2001.

FRANCO, A. **De caçador a gourmet: uma história da gastronomia.** São Paulo. Senac, 2001.

FREIXA, D; CHAVES, G. **Gastronomia no Brasil e no Mundo.** São Paulo: Editora: SENAC, 2008.

II ENCONTRO DISCENTE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

23 A 25 DE NOVEMBRO

Modalidade
on-line

UPF
PPGH - PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA

FURTADO, Fábio Luiz. **A gastronomia como produto turístico**. Revista turismo. 2004. Disponível em <http://www.revistaturismo.com.br/artigos/gastronomia.html> Acesso 20 de abril. 2020.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

LEAL, Maria Leonor de Macedo Soares. **A história da gastronomia**. SENAC, 1998.

MACIEL, Eunice de Souza. **Uma cozinha á brasileira**. Rio de Janeiro: Funarte, v 4. Série Encontros e Estudos, 2002, p.27-35.

MOREIRA, Sueli Aparecida. **Alimentação e comensalidade: aspectos históricos e antropológicos**, 2010.

NADALINI, Ana Paula. **Comida de Santo na Cozinha dos homens: um estudo da ponte entre alimentação e religião**. Curitiba, 2009.

MINTZ, Sidney. **Sweetness and Power: The place of sugar in modern history**. New York: Penguin Books, 1985.

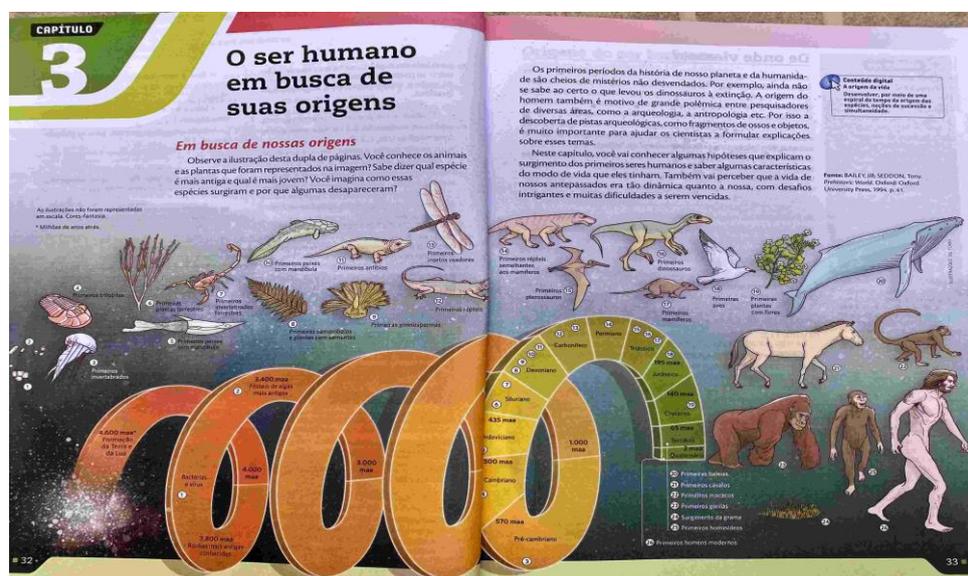
2. SER NEGRO EM PÁGINAS BRANCAS: O LUGAR DOS AFRICANOS NOS LIVROS DIDÁTICOS.

Fabício José Pimenta de Araújo. (Universidade Federal da Paraíba – UFPB) ⁸

Inquietações

Esse trabalho surge de observações e desconfortos do meu ofício como professor de história há onze anos na rede pública de ensino do município de Soledade, Estado da Paraíba. Nesse período, tive a oportunidade de lecionar com uma certa variedade de livros didáticos. Verifiquei a presença de textos, mas sobretudo, de imagens, que reforçam a minimização de africanos nessas publicações.

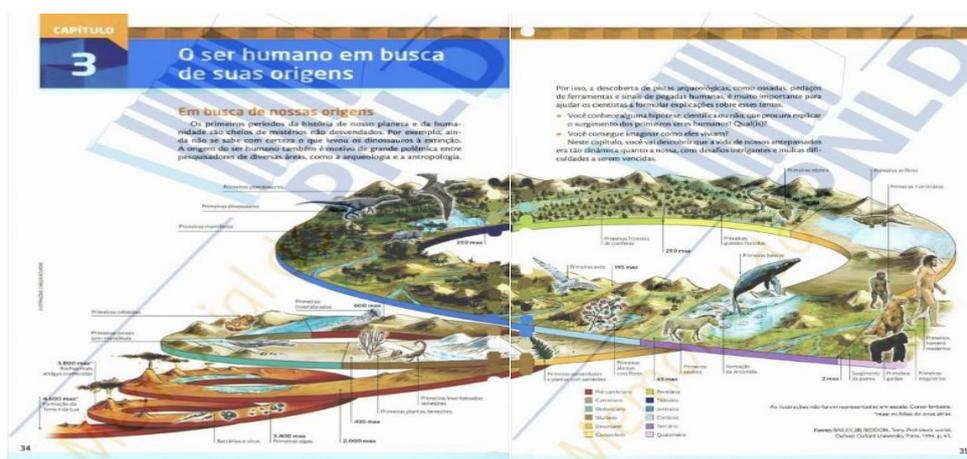
Imagem 01 – Ilustração do processo evolutivo. Reprodução fotográfica



Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos. *Estudar História: das origens do homem à era digital*. Ed. Moderna. 1. Ed. São Paulo. 2011. p. 32-33 (Reprodução fotográfica).

⁸ Mestrando em História pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Imagem 02 - Ilustração do processo evolutivo. Reprodução fotográfica



Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos. *Estudar História: das origens do homem à era digital*. Ed. Moderna. 1. Ed. São Paulo. 2015. p. 34-35. (Material gentilmente cedido pelo Memorial do PNL, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN)

Iremos analisar as ilustrações acima (imagens 01 e 02). Essas publicações foram adotadas no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), do 6º (sexto) ano do ensino fundamental, na Escola Municipal de Ensino de Ensino Fundamental (EMEF) Luiz Gonzaga Burity, no município em que trabalho.

Preparando as minhas aulas, folhando esses livros didáticos, percebi que a história é representada textual e imagetivamente, em sua maioria, por pessoas brancas. Em face as questões raciais exposta nessas ilustrações (imagens 01 e 02), nosso trabalho se justifica por debater e analisar a ausência símbolos relacionados a presença de povos africanos no processo evolutivo nesses livros didáticos.

Seu percurso metodológico está basicamente traçado em dois caminhos: na revisão bibliográfica dos principais quadros teóricos que fundamentam a discussão sobre livros didáticos e no estudo da semiótica para análise das ilustrações (imagens 01 e 02). Nossa fonte primária foram os livros didáticos analisados. O recorte temporal se dá entre os anos de 2014 a 2016. O recorte geográfico é o município de Soledade, Estado da Paraíba.

O objetivo é identificar a presença do racismo como elemento estrutural nessas ilustrações. Com isso, modestamente, pretendemos ampliar a discussão sobre as

representações simbólicas dos povos africanos estampados nas páginas dessas publicações. Esperamos também que esse texto sirva de ferramenta para se perceber como outras ilustrações são construídas.

Aprofundando inquietações

No que se refere a questão das representações dos grupos sociais no contexto da educação brasileira, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi um dos primeiros arcabouços legais que trouxe à baila novos atores para o cenário dos livros didáticos. Mathias (2011, p. 47) sinaliza que a emergência do neoliberalismo acarretou novos objetivos, exigindo reformas no Estado e na educação para acomodá-los. A lei 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), seria um exemplo de parte desses novos arranjos trazidos por esses novos temas.

O autor percebeu com a implementação da LDB, o Estado reconheceu, ao menos em tese, a necessidade de inclusão nos currículos e nos livros didáticos de história temáticas pouco discutidas. Elas versavam sobre cotidiano, família, sexualidade, gênero, valorização da diversidade étnica, da multiplicidade cultural, entre outros. A “nova história” francesa para Mathias (2011, p. 47) foi o principal alicerce teórico que estruturará não apenas a confecção dos livros didáticos, mas também será a principal lida nos seminários, simpósios, encontros e colóquios.

Boa parte dessas diretrizes, segundo o autor, advinham do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial (BM). A ideia não era nova, mas precisava ser implementada no Brasil. Caso queira se desenvolver, deveria buscar metas de qualidade a serem cumpridas que eram urgentes.

Destaque para os superávits primários, saldos positivos na balança comercial, privatizações das estatais de interesse do mercado, isto no campo econômico. Já na educação, houve uma tendência de homogeneização do currículo frente ao que se chamou de “sociedade globalizada”. Como já mencionado, a LDB é uma tentativa de se adequar a novos padrões curriculares coagidos por agentes econômicos.

Além disso, Toledo (2016, p. 337) destaca que historiografia didática brasileira

abraça a tese ganhadora do concurso “como escrever a história do Brasil?”, promovido pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1845. O vencedor, naturalista alemão Karl Friedrich Philip von Martius, propôs em sua monografia, que a história do Brasil deveria ser estruturada a partir de três elementos: os índios, os europeus e os africanos.

Para a autora, desse concurso em diante, a via teórico-metodológica por onde circulariam os compêndios e os livros didáticos estava construída. Nela os autores mudavam o cenário e os personagens, mas o roteiro era quase o mesmo: índios e europeus ganharam traços positivos como bravura e coragem, enquanto os africanos são percebidos como uma peça da engrenagem que movia todo o maquinário colonial. Mesmo que se busque aspectos etnográficos dos africanos, eles são entendidos como mercadorias, um instrumento de trabalho, da qual é negada a sua condição humana.

Por fim, Kátia Abud (1998, p 106) questiona o papel dos africanos nos livros didáticos. Assim como Toledo (2017) a autora também percebe que eles ganham um aspecto de mercadoria, passível de ser vendida, comprada, trocada, alugada ou dada. Para a autora “os livros didáticos salientavam a importância do africano para a vida econômica do país” (Abud, 1998, p 106). Ainda partiam de uma ideia equivocada de que a miscigenação acabaria por embranquecer a população negra.

Isso vai estabelecendo um nexo de dualidade. A Europa é vista como portadora do progresso versus a África como o lugar dos escravizados ou o lugar do exótico e da barbárie. Desse modo, os livros didáticos vão seguindo com as Reformas da Educação, mas mantendo essa lógica implícita: os índios eram romantizados como um herói, desaparecidos ou corrompidos pelo branco; os bandeirantes garantiram a expansão do território nacional e os africanos escravizados eram mercadorias.

Como as pessoas são consideradas objetos, então seguindo essa lógica, entendemos o tratamento textual e simbólico dado aos africanos. Eles não mereceram uma atenção especial. Assim, aparentemente basta uma montagem de imagens e textos convenientes para se obter o quadro que se deseja.

Considerando que não há uma atenção para representação dos povos africanos nos livros didáticos, tentaremos demonstrar essa hipótese através da análise das ilustrações

(imagens 01 e 02) como marca de uma lógica que desconsidera os argumentos arqueológicos e históricos em detrimento dos interesses de quem as produziram ou as usaram.

Para tal, acionaremos a noção de semiótica adotada por Cardoso; Maud (1997, p. 401-418). Nessa consideração, os autores partem do conceito de ícone como um “signo que se refere ao Objeto que denota simplesmente por força de caracteres próprios” (Cardoso; Maud, 1997, p. 403).

Em nosso caso, o objeto são as ilustrações (imagens 01 e 02) e o signo é o conjunto de imagens que a compõe. De acordo com Cardoso; Maud (1997, p. 403), todo signo faz referência ao objeto, por possuírem traços em comum. Ambos intercalam-se para compor metáforas, imagens, diagramas, ilustrações, entre outras.

Segundo a professora Braick (2011, p. 32-33) a fonte dessas ilustrações (imagens 01 e 02) é de autoria de Bailey; Seddon (1994, p.41). Com esses vestígios dá ao menos para saber onde foi produzido, na cidade de Oxford, Inglaterra. Portanto, trata-se de um país europeu. Fiquemos apenas com essas informações para irmos adiante.

Os livros didáticos utilizam-se de imagens, seja fotografias, seja diagramas, seja ilustrações, para na teoria, facilitar o processo de aprendizagem das(os) estudantes. Cardoso; Maud (1997, p. 403), indica que as imagens, ou seja, os signos icônicos, encontram facilidade no diálogo imediato. Isso se dá porque eles criam uma percepção instantânea que é estabelecida na comunicação visual. Esse imediatismo justificaria o uso de recursos icônicos com propósitos didáticos.

O problema é quando as imagens, gráficos ou ilustrações comunicam algo distorcido. Quando elas reforçam preconceitos, quando anunciam mais os ideais de quem as produziram do que informações necessárias para se obter conhecimento.

Para Cardoso; Maud (1997), a relação do ícone com o objeto sempre é incompleta. Sozinho o ícone não tem força, ele precisa de outros ícones menores para compor uma imagem. Peguemos a primeira ilustração (imagem 01) para continuarmos nosso entendimento sobre essa relação entre os ícones.

Nela (imagem 01), foi criado uma espiral para simbolizar os recortes temporais. Neles vemos ícones que representariam a evolução das espécies de acordo com esses

recortes. Assim o objeto, a ilustração do processo evolutivo, é composto por diversos signos que nos remete à evolução das espécies.

Para criar o efeito de realidade, Cardoso; Maud (1997, p. 404), adverte-nos sobre a recorrência da ilusão referencial. Trata-se de um conjunto de procedimentos voltados para criar o efeito de realidade. Esses procedimentos asseguram a construção de uma imagem visual, isto é, uma unidade de manifestação autossuficiente. Como qualquer criação humana, é passível de críticas, análises e reinterpretações.

Cardoso, Maud (1997, p. 404) indica sua análise está alicerçada na semiótica Planar. Dito com outras palavras, é a análise de imagens bidimensionais. Imagens acomodadas em um plano com duas dimensões: largura e comprimento. Nesse espaço é impossível enxergar diretamente objetos tridimensionais. Os autores falam que os “significantes bidimensionais inseridos em um plano” (Cardoso, Maud, 1997, p. 404), são culturalmente determinados.

Nessa lógica, os textos e imagens de natureza icônica, trazem as propriedades culturais que lhe são atribuídas. Essas propriedades são os códigos de reconhecimento, os traços e as características de seu tempo, de seu local e de quem as produziu.

Essas características relacionam-se com os critérios gráficos que correspondem ao conteúdo enunciado. Eles tentam reproduzir nossas estruturas mentais através de esquemas gráficos de reconhecimentos.

Nossas ilustrações (imagens 01 e 02), assim como qualquer outra imagem, seguindo a trilha de Cardoso, Maud (1997, p. 406), está fincada nos códigos de convecções sociais. Remete-nos as formas de ser e agir de seu contexto social.

Como todas ilustrações, sua meta é expressar informações. Essas informações dão elementos dos aspectos da vida social, não apenas das pessoas envolvidas em sua produção, mas também da sociedade na qual foi produzida.

Então, observando as ilustrações (imagens 01 e 02), notaremos que informam sobre o processo evolutivo. Esse é o primeiro e o mais óbvio dos pontos a serem observados.

Para efeito de esclarecimentos, tentaremos fazer uma breve descrição dessas ilustrações (imagens 01 e 02).

Na primeira ilustração (imagem 01), incluindo a espiral no centro, existem vinte e

sete signos. Na margem inferior esquerda da imagem, vemos um fundo escuro, deduzimos caracterizar o início dos tempos. Em seguida surgem pontos brancos. Supomos simbolizar a explosão cósmica denominada Big Bang.

Talvez por questões religiosas, talvez por motivos pessoais, talvez nunca saberemos, mas fato é que a professora Braick (2011, p. 32-33), não menciona o termo Big Bang ou a tal explosão cósmica.

Mesmo assim, seguindo essa lógica do início ser uma explosão, o espiral de recorte temporal começa na cor laranja, quente, e acaba na cor verde, fria.

Cada um dos signos acima da espiral, em sua devida ordem, simulam os seres vivos daquele recorte temporal específico. No signo de número um vemos “Bactérias e vírus” (imagem 01) e o de número vinte e seis é o signo “Primeiros homens modernos” (imagem 01).

Então, dá para perceber que os autores estavam nos dizendo o ocorrido do processo evolutivo. Isto é, os ícones acompanham um padrão que vai seguindo a mudança na tonalidade de cor. A cor escura vai cedendo a um *dégradé* para uma palheta cores claras.

Na medida em que observamos, compreendemos o condicionamento da evolução às mudanças de cores. Na parte escura, o início de tudo, a vida é simples, composta por “Bactérias e vírus”, (imagem 01), na medida em que vai ganhando tons mais claros, a evolução vai se tornando complexa, até resultar no signo dos “Primeiros homens modernos” (imagem 01).

Na Segunda Ilustração (imagem 02). A professora Braick (2015, p. 34-35), e sua equipe usaram a mesma da primeira (imagem 01). Novamente ela credita a Bailey; Seddon (1994, p. 41) como fonte da ilustração. Novamente veremos as mesmas “bactérias e vírus” (BRAICK, 2015, p. 34), a mesma lógica espiral e o mesmo caucasiano estão lá.

Obviamente, houveram alterações, pois a editora vendera aquele como um novo livro didático. Ao invés de vermos um fundo de cor escura mudando até o branco, dessa vez a cor branca encontra-se do início ao fim da ilustração (imagem 02).

Com essas mudanças, a edição de iconografia, trouxe a ilusão de paisagem. Através da inclusão da cor alaranjada delimitada em dois segmentos, garantiu a impressão de uma trilha, com montanhas e vulcões, e, novamente, em formato de espiral ascendente. Indo

para cima, a trilha alaranjada vai cedendo para o azul. Suponho representar o aparecimento das águas. Na sequência, desenhos de árvores verdejantes com animais andando e voando. O resultado final será um caucasiano, magro, esguio, caminhando e deixando para trás aquele ambiente hostil. São os “primeiros homens modernos” (BRAICK, 2015, p. 35) vencendo todas as adversidades para ser o modelo de força e perseverança evolutiva.

Como dá para perceber, são os mesmos personagens da primeira ilustração (imagem 01). Embora tenha acrescentado ícones na segunda (imagem 02) que busquem criar a sensação da trilha evolutiva que percorreu a natureza, ainda sim, trata-se da mesma ilustração feita pelo os mesmo autores, extraído do mesmo livro. No entanto, acrescentados outros referenciais na busca da distinção.

Portanto, essas ilustrações (imagens 01 e 02), evidenciam arquétipos que associam a cor branca ao desenvolvimento e a cor escura ao desconhecido. Ao usar a cor como critério evolutivo, Braick (imagens 01 e 02) elege a raça enquanto padrão norteador. Para Cardoso, Maud (1997, p. 406), essas ilustrações (imagens 01 e 02) transmitem uma mensagem. Essa mensagem é a de que o ser humano de cor branca, um caucasiano, é o último estágio evolutivo das espécies.

Inserida no contexto social dos livros didáticos das escolas públicas do ensino fundamental de todo Brasil, essas ilustrações (imagens 01 e 02) descumprem o papel de evidenciar postulados científicos. Embora esses postulados sejam mencionados textualmente. “O homo sapiens surgiu há cerca de 150 mil anos na África e se espalhou para Ásia, Oceania, Europa e América.” (BRAICK, 2011, p. 40), ainda sim, eles são ignorados imagetivamente.

Desse modo, no ambiente escolar público, na qual existem deficiências no processo de aprendizado, é visível alunos chegarem ao sexto ano do ensino fundamental sem saber ler, como já vivenciei. Então, muitas(os) estudantes dispõem apenas de imagens para se relacionar com o ambiente de intelectual. Mesmo sem racionalizar, elas(es) veem a representação de uma pessoa concebida a partir de uma visão que aponta o embranquecimento como sendo o eixo pelo qual o processo evolutivo está condicionado.

Reforçando, temos a mensagem, o homem branco é o ser mais evoluído. A sua fonte emissora são as ilustrações (imagens 01 e 02); o canal de transmissão são os livros

didáticos analisados e o ponto de recepção são as(os) estudantes. Obviamente, as ilustrações (imagens 01 e 02) não é realidade, mas é uma analogia. Dessa forma, é reducionista porque escolhe um pequeno número de códigos para representá-la. Também é parcial, uma vez que sua confecção baseia-se em escolhas pessoais de seus autores.

Vivendo em seu cotidiano escolar, mesmo de forma involuntária, as(os) estudantes absorvem e resignificam linguagens verbais e não verbais. Ao se depararem com as páginas dos livros que recebem, elas(es) ouvem as explicações dos seus professores e olhando suas páginas, consomem esses estoques de signos, sem saberem ao certo para que servem ou o que lhes informam. Mas elas(es) veem um homem branco ser o ponto final do processo evolutivo. No sentido oposto, também veem os outros seres menos evoluídos detrás do homem branco.

Considerações finais

Diante do exposto, podemos observar que os signos gráficos dessas ilustrações (imagens 01 e 02) revelam a ideologia dos agentes que a compuseram. Não nos constringe afirmá-la ser baseada em princípio de raça. Se não, pelo menos o critério da mudança de cores como agente da progressão evolutiva foi levado em consideração.

Como mencionado, a cor escura representa o desconhecido e a simplicidade. No sentido oposto, a cor clara se relaciona com a ideia de complexidade e de desenvolvimento da vida. Um jogo dual muito pernicioso que se equivoca ao fazer uma ligação distorcida entre as cores escura e clara.

Ademais, toda evolução humana restringe-se a duas representações: o ícone vinte e cinco (imagem 01) um hominídeo, de cor mais escura e o ícone vinte e seis (imagem 02), um homem moderno, de cor mais clara. É no mínimo uma desonestidade intelectual usar um caucasiano como exemplo de um dos “Primeiros homens modernos”. Pior, isso se repete na segunda ilustração (imagem 02).

Podemos concluir que essas ilustrações (imagens 01 e 02) estão dentro de um padrão de comportamento que entende o homem branco como sendo um sujeito superior aos demais.

Também concluímos que elas (imagens 01 e 02) reforçam arquétipos nos quais o tom de pele escura relaciona-se com o animalesco e o tom claro com o humano.

Aparentemente basta conter mais melanina para ter a sentença decretada, a sua minimização. Como se houvesse uma palheta de cores para determinar a tonalidade na qual os corpos estarão fadados a ocuparem determinados signos de suas representações imagéticas nas páginas desses livros. Ser negro continua sendo um desafio em ser representados honestamente nessas páginas brancas.

Referências Bibliográficas

ABUD, Katia Maria. **Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas**. Revista Brasileira de História [online]. 1998, v. 18, n. 36 [Acessado 27 Junho 2022], pp. 103-114. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000200006>>. Epub 06 Maio 1999. ISSN 1806-9347. <https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000200006>.

BAILEY, Jill; SEDDON, Tony. **Prehistoric Word**. Oxford: Oxford University. 1994. P.41. In: BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar História: das origens do homem à era digital**. Ed. Moderna. 1. Ed. São Paulo. 2011, p. 32-33.

BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar História: das origens do homem à era digital**. Ed. Moderna. 1. Ed. São Paulo. 2011.

_____, Patrícia Ramos. **Estudar História: das origens do homem à era digital**. Ed. Moderna. 1. Ed. São Paulo. 2015.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUD, Ana Maria. **História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema**. IN: CARDOSO, Ciro Flamarion; Vainfas, Ronaldo (Orgs.) **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: editora Campus. 1997. p. 401-417.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo. IBRASA, 1983.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. **O ensino da história no Brasil: Contextualização e abordagem historiográfica**. História Unisinos, v.15, n. 1, p. 40-49, jan./abril, 2011.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopodino Tursi. **Problematizar o tradicional para encontrar o novo. Cadernos de História da Educação**, v. 15, n.1, p. 323-347, jan.-abr., 2016

3. REPENSANDO O PAPEL DA EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Andréa Pagno Pegoraro, Universidade de Passo Fundo (UPF)⁹

Introdução

Este artigo pretende trazer algumas reflexões sobre a educação no Brasil, buscando contribuir para os atuais debates referentes a melhoria do ensino público e as condições de aprendizagem de crianças e jovens em situações de vulnerabilidade social. A análise que propomos parte do seguinte questionamento: De que modo a escola pode contribuir para garantir melhores condições de aprendizado para os educandos(as) das camadas mais desfavorecidas da sociedade, contribuindo para o acesso ao mercado de trabalho e carreira profissional desses jovens?

A importância da abordagem do tema se alicerça na necessidade de procurar novos caminhos para alcançar as diversidades de alunos(as) que encontramos nas salas de aula, auxiliando de maneira cada vez mais eficaz no desenvolvimento de cada um deles. Atualmente um dos maiores problemas enfrentados nas escolas públicas se refere a desmotivação dos jovens para a realização das atividades escolares, muitos contestam a falta de materiais atrativos para a abordagem dos conteúdos pelos professores, outros reclamam da inexistência de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas para pesquisa e dinamização das aulas. Em meio a tantos desafios os educadores procuram encontrar novas maneiras de atrair a atenção dos alunos, no entanto, esta vem se tornando uma tarefa cada vez mais difícil.

Os professores das séries iniciais declaram não conseguir alcançar os objetivos propostos para as turmas ao final do ano letivo devido principalmente à agitação das crianças que não conseguem manter o foco em suas atividades. Como resultado temos um ciclo de alfabetização problemático, o que acaba por ocasionar problemas de aprendizagem nas séries finais do ensino fundamental, afinal um aluno não alfabetizado corretamente não conseguirá

⁹ Doutoranda em História UPF; Professora de Séries Iniciais, História e Geografia.

acompanhar os colegas. Considerando as principais aflições dos educadores no contexto pós-pandemia, este ensaio tem como foco de discussão as principais dificuldades encontradas para promover um ensino de qualidade, com ênfase nas escolas públicas das comunidades de baixa renda. Os debates propostos abrangem as questões referentes ao desenvolvimento dos educandos em idade de alfabetização e, as metodologias do ensino da História e da Geografia nas Séries Finais do Ensino Fundamental.

A construção da aprendizagem nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Para que os professores das séries finais possam desenvolver um bom trabalho faz-se necessário que os alunos(as) cheguem ao sexto ano com as condições mínimas para que se possa dar continuidade ao processo de construção de novos saberes. Todavia, tem se observado um crescente número de estudantes que frequentam as séries finais sem a base de aprendizado necessário para dar sequência em seus estudos de maneira gradativa. Em razão do pandemia de Covid-19 essa situação foi agravada e, muitos professores das séries finais precisaram auxiliar suas turmas no processo de alfabetização, interrompido pela quarentena.

Porém, mesmo antes da interrupção das aulas presenciais esses problemas já estavam presentes, o que mostra que a razão não pode simplesmente ser relegada a pandemia. Existem diversos fatores a serem analisados quando se busca compreender as falhas nos processos educacionais e as análises precisam ser primeiramente contextualizadas. Cada criança aprende no seu ritmo de acordo com as condições que permitem as etapas de cada desenvolvimento, deve-se primeiramente saber respeitar esses estágios, todavia, não se pode creditar às condições de vida do aluno a culpa pelas falhas em seu processo educacional.

Sabemos que muitas crianças chegam a escola em estado de falta de condições de desenvolvimento necessárias para o aprendizado escolar, sendo por razões econômicas, vítimas de negligências ou violências diversas. No entanto, o papel do educador, precisa ser de apoio a realidade apresentada e compreensão. Apenas com interesse e comprometimento se torna possível trilhar os caminhos oportunos para que cada criança possa aos poucos desenvolver as bases necessárias para a construção de novos saberes. “Só se aprende quando o novo que chega se associa ao antigo que a mente guarda, e nenhum aluno chega à escola com a mente vazia”

(ANTUNES, 2001, p. 43). Valorizar os saberes trazidos pelos estudantes promove não apenas a produção de novos aprendizados, mas proporciona o sentido do conhecimento.

É importante que os professores busquem a motivação do aprendiz em cada tema apresentado aos seus alunos, para que eles possam entender as razões pelas quais os novos conhecimentos serão vantajosos, quais as contribuições que terão em suas vidas. Mesmo que a explicação seja apenas o desenvolvimento do raciocínio crítico ou outro aspecto relativo a construção de novas mentalidades. Sobre o ensino destinado as séries iniciais, um dos aspectos mais relevantes a progressão de saberes e construção das bases para novos aprendizados se volta para a alfabetização correta e no tempo oportuno.

Gomes (2011), ressalta que “Aprender a ler e a escrever, é muito mais do que adquirir habilidades básicas. É principalmente construir sentido e significado à aprendizagem” (GOMES, 2011, p. 23). Alfabetizar, segundo a pesquisadora, representa muito mais do que o simples ato da leitura e escrita, inserindo-se em um processo de aquisição de sentido, de valores, onde o mundo passa a ser compreendido em sua totalidade. O aluno deve ser capaz de interpretar a realidade que o cerca, identificando hábitos e costumes sociais, interligando-se assim, o processo de alfabetização e o letramento.

Um dos primeiros aspectos que precisam ser levados em consideração quando se pensa a alfabetização de crianças em situação de negligência ou vítimas das desigualdades sociais se relaciona com as características de desenvolvimento que a criança possui. Um ponto a se prestar atenção está presente na construção da fala, as palavras que utiliza, se faz uso de dialetos, o modo como pronuncia os diferentes sons. Não se pode esperar que todas as crianças compreendam do mesmo modo a composição das palavras se em seu dia-a-dia as utilizam de maneira diversa a norma padrão ensinada pela escola.

Conhecer o vocabulário do educando é sobretudo uma demonstração de respeito pelas suas origens, seus valores e condições de vida, mas em termos de desenvolvimento do processo de alfabetização também nos mostra que: “A simples memorização das famílias silábicas não é suficiente para levar o aluno a conhecer diferentes valores sonoros representados pelos grafemas, bem como estruturas silábicas variadas” (LÚCIO; MACIEL, 2008, p.24). Em outras palavras o ensino mecânico e não contextualizado, esvaziado de sentido, não promove aprendizado, podendo resultar em dificuldades para alunos que apresentam atrasos no processo

de comunicação, o que implica em falhas no processo de ensino. As pesquisadoras Iara Silva Lúcio e Francisca Izabel Pereira (2008), destacam que o conhecimento das famílias silábicas se integra ao processo inicial de aprendizagem da leitura, mas que não deve ser o único meio utilizado. A importância da compreensão entre grafemas e fonemas para a alfabetização também é reforçado por Moraes, Leite e Kolinski segundo os pesquisadores:

A primeira condição da aprendizagem da leitura é descobrir o princípio alfabético, ou princípio de correspondência entre fonemas e grafemas, isto é, que os fonemas são representados graficamente por letras ou grupos de letras. Esta descoberta exige uma espécie de análise introspectiva da fala combinada à identificação de letras. (MORAIS, LEITE e KOLINSKI, 2013, p. 22).

Conforme os educadores, uma das condições fundamentais para que o educando aprenda a ler se relaciona diretamente com a comparação entre as sílabas faladas e escritas. A segunda condição indispensável para aprender a ler, segundo os teóricos consiste em adquirir progressivamente o conhecimento do código ortográfico da língua e o domínio do procedimento de decodificação (MORAIS, LEITE e KOLINSKI, 2013, p.23). A terceira condição para aprender a ler estaria relacionada com a constituição do léxico mental ortográfico. De acordo com os pesquisadores, o léxico mental ortográfico se refere ao conjunto de representações mentais estruturadas da ortografia das palavras que são armazenadas de maneira organizada em nosso cérebro.

Sobre esse assunto Ehri (2013), destaca que tornar-se alfabetizado afeta diretamente a competência linguística tanto na fala como na escrita, fato que por vezes é desprezado pelos educadores. Ehri (2013) lembra ainda que “pesquisas recentes utilizando a tecnologia da ressonância magnética funcional (RMf) documentam a existência de uma área no cérebro que armazena a forma visual das palavras e que está conectada à área da fala no cérebro” (p. 50).

Regina Zilberman (2009), salienta que, “Seja no âmbito coletivo, seja no plano individual, a conquista da habilidade de ler é simultaneamente o primeiro passo na direção da liberdade, de uma parte e de outra, para a assimilação dos valores da sociedade” (p. 27). Portanto, os educadores precisam compreender o que desperta o interesse do aluno pela leitura, de que modo a leitura e a escrita podem contribuir para a melhoria de sua vida, para a sua

inserção na sociedade e na comunidade em que vive. Sobre esse aspecto, Santos (2008), enfatiza que:

O nosso principal papel como professores, na promoção de uma aprendizagem significativa, é desafiar os conceitos já aprendidos, para que eles se reconstruam mais ampliados e consistentes, tornando-se assim mais inclusivos com relação a novos conceitos. Quanto mais elaborado e enriquecido é um conceito, maior possibilidade ele tem de servir de parâmetro para a construção de novos. Isso significa dizer que quanto mais sabemos, mais temos condições de aprender (p. 66).

Como referido por Santos (2008), cabe a nós professores refletir sobre maneiras de tornar a aprendizagem mais coerente com as necessidades de nossos alunos, consolidando conceitos já aprendidos e auxiliando-os na construção de novos saberes. Tornar a aprendizagem uma experiência significativa requer esforço e dedicação para planejar boas aulas e muita paciências para lidar com as situações adversas de sala de aula, sempre tendo como objetivo o bem-estar e o aprendizado do estudante. Todavia, nem sempre as escolas e profissionais que nelas atuam conseguem entender a importância que exercem no processo de formação de seus educandos e, por vezes, alunos com maiores dificuldades de aprendizagem acabam sendo negligenciados. Sobre esse aspecto Maria de Fátima Cardoso Gomes (2011), destaca que

A grande maioria dos educadores tenta remediar os efeitos de práticas pedagógicas que fracassam buscando na psicologia, na sociologia e na medicina justificativas científicas tanto para o fracasso escolar quanto para o sucesso escolar de crianças de camadas populares. Acabam depositando no aluno toda “culpa” pela não aprendizagem da leitura e da escrita (2011, p. 09 – grifo da autora).

De acordo com Gomes (2011), os educadores tendem a creditar o fracasso escolar a causas externas à prática educativa, de modo que, o aluno acaba sendo responsabilizado pelo seu mau desempenho. Para Chartot (2000), o que se considera como fracasso escolar não existe “existem, é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir” (CHARLOT, 2000, p. 16). Segundo o educador, afirmar que o “fracasso escolar” não existe, representa recusar um modo de pensar através do qual está alicerçado uma mentalidade que coloca os alunos em uma

situação de “vítima” de uma condição inevitável, semelhante ao estado provocado por certas doenças.

Para a educadora Maria Cristina da Silva, o que se define como fracasso escolar “nas camadas populares não tem em si uma definição clara. Os conceitos por elas construídos são resultantes, na maioria das vezes, de afirmações vindas da própria escola” (2011, p.62). A pesquisadora também refere que, muitos educadores estão fazendo uso de conceitos e estudos da área da medicina, mesmo que os mesmos já tenham sido desacreditados em razão da inconsistência conceitual e metodológica (GOMES, 2011). Nesse sentido, a escola estaria gerando uma espécie de estereótipo de alunos e definindo-os como incapazes de aprender, visão também sustentada por Clénice Griffó (2011), que ressalta a responsabilidade da escola quanto ao modo como os alunos com dificuldade são percebidos ao ressaltar que:

A partir da previsão que faz do aluno, fundamentada numa visão preconceituosa das classes desfavorecidas, a escola confirma por um teste de prontidão, sempre marcado por vieses linguísticos, culturais e pedagógicos as suas hipóteses, tendo assim, de antemão, as justificativas para o fracasso de determinados alunos (GRIFFO, 2011, p. 50).

Podemos evidenciar que em muitos casos acontece uma inclinação da escola na identificação de problemas sociais e afetivos como causadores de déficits de atenção e bloqueios de aprendizagem. Griffó (2011) acredita que a falha no sistema educativo está se concentrando na falta de iniciativa dos educadores para trabalharem de modo diferenciado com alunos que apresentam problemas de aprendizagem. Todas os educandos merecem especial atenção, saber compreender e respeitar as condições apresentadas pelas crianças e jovens das camadas mais desfavorecidas da sociedade significa acreditar na educação como forma de diminuir as desigualdades sociais. Segundo Charlot (2000):

A teoria da deficiência sociocultural pratica uma leitura “negativa” da realidade social, que ela interpreta em termos de faltas. A análise da relação com o saber implica ao contrário uma leitura “positiva” dessa realidade: liga-se à experiência dos alunos, à sua interpretação de mundo, à sua atividade. A leitura negativa reifica as relações para torná-las coisas, aniquila essas coisas transformando-as em coisas ausentes, “explica” o mundo por deslocamento das faltas, postula uma causalidade da falta (p. 30).

Para Charlot (2000), as diferentes realidades devem ser evidenciadas em seus aspectos positivos, buscando identificar os saberes que os educandos possuem, o modo como se pode valorizá-los e ampliar os saberes, trazendo novos temas e abordagens. A leitura “positiva” tem como princípio compreender quais foram as causas que levaram os estudantes a não atingirem os objetivos propostos para a aprendizagem esperada. Saber de que modo os estudantes construíram pensamentos e as formulações de ideias que não conseguiram processar pode facilitar a elaboração de materiais adequados e a aplicação de metodologias de ensino mais assertivas, promovendo melhorias na qualidade de ensino. Sobre esses aspectos cabe ressaltar que o educador precisa sempre “construir e planejar com critério as progressões e sequências didáticas – é necessário envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento” (ANTUNES, 2001, p. 43). Antunes (2001) destaca a importância de acompanhar o progresso dos alunos, observar e avaliar seus avanços, tendo sempre como referência o ponto inicial em que estava e o ponto a que chegou. Os conhecimentos se constroem a partir de contextos, situações e não podem ser entendidos como saberes deslocados do momento presente e da realidade vivenciada, assim:

A situação de aprendizado não é apenas marcada pelo local e pelas pessoas, mas também por um momento. Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me. A relação pedagógica é um momento, isto é, um conjunto de percepções, de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos espaços individuais e das projeções – que cada um constrói – do futuro. (CHARLOT, 2000, p. 68).

Conforme exposto por Charlot (2000), o aprendizado é sempre permeado pelas memórias, pelas realidades, conhecimentos prévios, que estão sendo vivenciados por determinada sociedade, em momentos históricos específicos. Descontextualizar o aprendizado o torna sem sentido e utilidade prática, o que leva os alunos a simples memorização de informações, o que não remete a aprendizagem significativa, desmotivando as crianças e jovens a participarem das aulas. Aprender deve ser algo atrativo, instigado pela curiosidade, que se

opera em um ambiente de troca de ideias e construção de saberes coletivos, em que o professor se apresenta no papel de mediador.

Construindo saberes em História e Geografia

Esta segunda parte do artigo tem como objetivo pensar de que modo a abordagem de temas da História e da Geografia podem contribuir para mudanças na estrutura de pensamento e de vida das camadas sociais mais afetadas pelo desemprego e exclusão. Partimos do pressuposto que os saberes apresentados aos educandos precisam ser contextualizados para que possam auxiliar na construção do pensamento crítico, consciência sobre a atuação e influência que cada grupo social exerce frente aos objetivos que deseja atingir. Entendemos a história como meio de conhecer diferentes realidades, culturas, modos de vida, capaz de desenvolver as bases de um pensamento próprio, livre de ideologias, crenças ou imposição de valores.

Entendemos que todo conhecimento agrega algum aprendizado que pode e deve servir como base para resolver conflitos no dia-a-dia, compreender as dinâmicas sociais no tempo, entender-se como ser humano no tempo e no espaço. A história e a geografia, portanto, devem auxiliar no desenvolvimento de saberes que possam ser aplicados pelos educandos em suas diferentes realidades ou servir de base para formulação de conceitos, ideias ou argumentos.

Sobre a educação das camadas populares, precisamos considerar ainda as lutas em defesa de igualdades de direitos a educação e as diversas formas de negligência e exclusão sofridas pelas camadas desfavorecidas ao longo da história do Brasil. O que nos remete, enquanto educadores, a refletir sobre nosso papel na educação dessas crianças e jovens vítimas de todo tipo de abuso e exploração. Sobre esse aspecto cabe ressaltar o início do surgimento dos movimentos em favor de uma educação pensada para as camadas populares, em oposição a educação bancária, que privilegiava as classes favorecidas. Segundo Piccin e Betto (2018):

Frente às contradições geradas pelo modo de pensar das elites e do governo, na década de 1950 muitos educadores passam a questionar esse modelo de educação que buscava a adaptação e ajustamento social das camadas populares. Ou seja, para muitos educadores se fortalecia o pensamento de que a educação não deveria ser apenas um processo de transmissão de ideias elaboradas fora da realidade de vida dessas populações e que havia muito preconceito em relação às populações periféricas, rurais

e analfabetas. Esses educadores passam a se aliar a outros setores da sociedade (intelectuais, artistas, entre outros) para discutir as mudanças necessárias e, coincidentemente, é justamente nesse período que o pensamento de Paulo Freire ganha destaque, ganhando espaço no âmbito das discussões do período, além de adeptos e apoiadores, principalmente a partir do II Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado ainda na década de 50 (PICCIN; BETTO, 2018, p. 15).

Podemos evidenciar que as reivindicações para um ensino que atenda às necessidades das camadas populares teve seu princípio a poucos anos atrás e, que até então existia uma monopolização do saber pelas classes privilegiadas. Não se trata apenas de inserir problematizações e temas que façam parte da realidade vivenciada nas comunidades, mas inseri-los em uma história que até então era contada apenas sob o ponto de vista do mais forte em oposição ao mais fraco. As bases dos saberes deve e precisa ser mantido, assim como os temas de conhecimento, garantindo que todos tenham acesso aos saberes fundamentais para o acesso a cidadania e ao mercado de trabalho. No entanto, até então as abordagens trazidas pelos sistemas escolares e pelos livros didáticos tornava praticamente inacessível a compreensão dos saberes disponíveis pelas camadas populares, considerando que voltavam-se a construção de uma saber elitizado.

Pensar em educação de qualidade para todos sem dúvida passa pela necessidade de refletir sobre a vivência do aluno, como o mesmo constrói seus pensamentos, quais saberes serão úteis para enfrentar a realidade de seu contexto e, principalmente transformá-la. Assim, “é praticamente impossível ensinar geografia e história sem o indispensável resgate da vivência do aluno, que deve servir de âncora para estruturar outros conhecimentos linguísticos” (ANTUNES, 2001, p. 100). Todo conhecimento tem seu alicerce nas possibilidades de compreensão sobre determinado aspecto, abordagem ou assunto, de modo que, não se pode desenvolver novos saberes sobre determinados temas sem antes colocá-los diante de um contexto palpável ou de possível assimilação. Quando as bases dos conhecimentos prévios já se encontram consolidadas, novos e diversos saberes podem e devem ser adicionados ampliando as visões de mundo e, auxiliando para o crescimento intelectual, Charlot (2000), entende que:

Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber

apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros (CHARLOT, 2000, p. 72).

É importante perceber que toda construção de conhecimentos passa primeiramente por uma assimilação pessoal dos conceitos apresentados e, se estes são facilmente compreendidos ou exigem esforços. Havendo fácil entendimento avançasse para uma próxima etapa, havendo dificuldades as mesmas devem ser percebidas como desafios a serem enfrentados pelo aprendiz para seu progresso, porém não pode se tornar um agente desmotivador. Apropriar-se de novos saberes interfere diretamente na autoestima, aliada ao reconhecimento pessoal e aceitação de um grupo. Assim, quando um jovem de baixa renda não se sente apto a compreender temas que são facilmente assimilados por outros jovens em condições mais favoráveis, ocorre um processo de exclusão, que pode resultar em evasão escolar.

A escola precisa ser um local acolhedor para que os alunos se sintam motivados a comparecerem as aulas, onde percebam-se valorizados e respeitados por toda equipe docente, administrativa, funcionários e colegas, promovendo o combate a toda forma de violência e discriminação. Assim, “é essencial que estejamos conscientes de que, se um aluno completa seu ciclo escolar carregando ideias discriminatórias, pouco valor existe na geografia que aprendeu, na história da qual se lembra, na língua portuguesa pela qual se expressa (ANTUNES, 2001, p. 51). Antunes (2001) salienta que toda a construção de valores dos estudantes perpassa pelas experiências vivenciadas no contexto escolar, ou seja, pelo modo como são tratados, o respeito demonstrado pelos educadores, as normas e regras regimentais, segundo ele:

É importante refletir que, quando os fundamentos disciplinares de uma escola não são contextualizados à luz dos novos tempos, escondem caminhos para a violência e discriminação. Uma escola não é um quartel e a relação entre alunos e professores necessita estar inspirada em sentimentos de reciprocidade e jamais de obediência cega – o “é porque é”. Quando as regras de conduta – tanto normas regimentais quanto formas de relação combinadas entre professores e alunos dentro da sala de aula – são impostas de cima para baixo, a escola cria um cenário que se opõe de forma radical ao emprego de competências antissegregacionistas e de violência. Esse mesmo cuidado precisa estar presente na comunicação do professor com seus alunos (ANTUNES, 2001, p. 51).

Infelizmente ainda encontramos escolas que submetem os educandos a situações de obediência compulsória, suprimindo os direitos de liberdade de expressão com relação as regras e normas adotadas pela escola. Escolas que submetem seus estudantes ao cumprimento de tarefas forçadas, sem troca de experiências e entendimento, suprimem a autonomia, o pensamento crítico, o desenvolvimento de um sistema comunicacional eficiente, além de promover a baixa autoconfiança dos alunos. Conforme exposto por Antunes (2001), nesse viés, a escola se converte em um espaço de violência e discriminação, que conseqüentemente resulta na propagação de ideias discriminatórias, aumento da intolerância, violências e abusos. A história e a geografia exercem papel central para auxiliar no processo de entendimento e contextualização das diferentes realidades, auxiliando os jovens a compreenderem melhor o mundo e a sociedade em que estão inseridos, conforme Penteado (1991):

“O aluno concreto”, que é um ser dotado de conhecimentos, quaisquer que sejam; “o aluno observador”, agente, coletor de dados e informações que vai registrando organizadamente; “o aluno que tem uma fala peculiar”, devido à sua idade e ao seu meio sociocultural, são considerações sempre presentes, com a intenção de se preservar nas atividades propostas a precisão científica dos conceitos e sua construção pelo aluno através de um procedimento simples, acessível porém nunca simplista, organizado pelo professor (PENTEADO, 1991,p. 69 – grifo autor).

Ressalta-se, portanto, a importância de levar em consideração toda formação pessoal do educando, suas experiências, realidades, conhecimentos, cultura, idade, ambiente social ao qual está inserido, suas dúvidas, medos, angústias e aspirações. Os estudantes embora estejam reunidos em um mesmo espaço físico partem de diferentes vivências, crenças, costumes, relações parentais e familiares, assim como eventos positivos ou traumáticos. Não se pode simplesmente desassociar o aluno que se encontra em sala de aula do ser humano que enfrenta preocupações, desafios e necessidades. Embora saibamos que a aprendizagem deva ser entendida como um processo de construção de novos conhecimentos, não podemos esquecer as bases emocionais, estruturais e biológicas que interferem diretamente na aprendizagem. Como exposto por Penteado (1991), os estudantes são seres concretos, que possuem memórias, que observam todo contexto ao seu redor e interagem em seu meio através de experiências próprias, que se relacionam ao modo de se comportar, falar, vestir e, acreditar. Antunes (1991), considera que:

Conhecemos um conteúdo quando incorporamos às nossas experiências e emoções: analisamos quando aplicamos sobre esse conteúdo algumas ponderações e julgamentos; sintetizamos sempre que pudermos dizê-lo de forma integral com menos palavras do que as que foram utilizadas; finalmente, explicamos na oportunidade em que buscamos linguagens alternativas, narrando texto ou textualizando a narrativa (ANTUNES, 2001, p. 102).

Para o autor não existem perdas no processo de aquisição de conhecimentos, e sim uma progressão que tem sua continuidade em uma linearidade que para a escola corresponde a etapa posterior. Portanto, ao finalizar o ano letivo o professor saberá quais os conhecimentos necessários a serem desenvolvidos na série sequente. Charlot (2000), enfatiza que: “aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. Essas, que já trilharam o caminho que eu devo seguir” (CHARLOT, 2000, p. 68). Para a história e geografia, esse conhecimento está presente em diferentes abordagens do dia-a-dia, como destaca Penteado (1991):

Toda a vida do homem, em qualquer sociedade, em qualquer lugar e em qualquer tempo, se passa dentro de um espaço, o qual tem características próprias que não foram criadas pelo homem. Trata-se, portanto, de um espaço natural que é transformado através do tempo por agentes naturais (responsáveis pela ocorrência das eras geológicas). O encontro dos homens entre si e com o meio natural que se inserem define, por intermédio de seu trabalho o conjunto para a sobrevivência, o espaço sociocultural de sua existência, decorrente das transformações e criações que promove nesse meio. Esse delineamento nos possibilita selecionar os conceitos básicos que formam a estrutura deste campo de conhecimento, e que são, cada um deles, gerados de outros conhecimentos (PENTEADO, 2001, p. 35).

Como exposto por Penteado (2001) a análise ambiental permite o entendimento sobre os modos de vidas das sociedades, seus pensamentos, tecnologias disponíveis, atividades econômicas desenvolvidas, apropriação dos recursos naturais, transformação do espaço físico, interação com a natureza, entre outros aspectos. Precisamos considerar que o aprendizado empírico carrega em si uma carga de saberes e motivação muito maior do que o teórico, assim: “a observação da vegetação pode trazer imagens sobre o clima, detalhes do traje podem revelar uma época, a cor das águas pode induzir a pensar na intensidade das chuvas e dos efeitos da erosão” (ANTUNES, 2001, p. 122). Com relação as aulas de história Nicolazzi Junior (2018) argumenta que:

A consciência histórica é ao mesmo tempo, o campo de ação e o objetivo da aprendizagem histórica. Assim, as aulas de história devem promover oportunidades para os alunos desenvolverem sua consciência histórica, já que é por meio dessa consciência que se efetiva a aprendizagem histórica (p. 26).

Para Nicolazi Junior (2018), uma aula de história significativa deve mostrar a aplicabilidade do conhecimento adquirido na vida individual e social do estudante e, se fundamenta na maneira pela qual o aluno percebe o passado, interpretando-o como histórico. O autor considera que ao oferecer essas possibilidades, o professor estará promovendo possíveis condições para o desenvolvimento da consciência histórica dos aprendizes. Saber entrelaçar os conhecimentos pertinentes as ciências humanas configura outro fator que torna o aprendizado mais relevante e de fácil assimilação, conforme exemplo apresentado por Penteado (1991):

Os conceitos de espaço e de tempo são básicos no estudo da Geografia e da História, respectivamente. É nestas duas dimensões que as relações sociais humanas se travam, transformando a natureza, produzindo cultura, construindo a história. A construção mental desses conceitos por parte do ser humano se dá na interação das condições internas de aprendizagem com as condições ambientais de que dispõe o aprendiz. O professor é um profissional que, nesse processo, se localiza entre as condições ambientais, ou externas, e que atua na interação destas com as condições internas do aprendiz, agindo como mediador. Neste papel de mediação que exerce no processo de aprendizagem, pode vir a ser tanto um agente facilitador e catalizador, quanto um agente que o retarda, dificulta ou inibe (PENTEADO, 2001, p. 37).

Penteado (1991) ressalta que o professor exerce influência sobre o modo como os estudantes se relacionam com os saberes que lhes são apresentados. Quando o educador possui metodologias adequadas que incentivam a busca de conhecimentos, desafia ideias já consolidadas para a construção de novas teorias, instiga a curiosidade dos estudantes está contribuindo para o desenvolvimento do aprendizado. No entanto, quando as exigências ultrapassam os limites das possibilidades, o aluno se sente pressionado a realização de tarefas através da imposição de normativas, de apelo a avaliação final, o desenvolvimento do aprendizado acaba prejudicado. É comum que ao despertarem a empatia dos estudantes, os professores os conquistem também para se interessarem pelos seus temas de estudo. Todavia, o professor que percebe seus alunos apenas diante dos conteúdos que precisa apresentar acaba por se distanciar das relações comunicacionais necessárias para manter o interesse dos jovens.

Antunes (2001) também aponta para a necessidade de mostrar aos estudantes os objetivos que estamos propondo em suas aprendizagens, qual o motivo de estarmos apresentando os temas de conhecimentos, o que se pode aproveitar desses conhecimentos para o dia-a-dia ou para a vida. O autor explica que para os alunos nem sempre está clara a importância dos aprendizados que estão construindo e, cabe ao educador servir de ponte entre os conhecimentos que oferece e as razões pelas quais está apresentando esses novos saberes aos seus educandos. Ser professor exige muita competência e, apesar de todos os cuidados nem sempre todos os objetivos propostos conseguem ser alcançados, outras vezes pensamos que nosso trabalho não foi suficiente, que nosso recado não foi compreendido e nos sentimos fragilizados. Com relação a efetivação do trabalho docente e seus resultados, Antunes (2001), pondera que:

A argila matéria-prima que todo professor esculpe em seu trabalho, não é o presente, é o futuro. Quem atira sementes ao solo não é de imediato que as percebe brotar. Todo professor que se apaixona pelo que faz e se entusiasma pelas lições que deixa, está sempre acima dos limites que podem seus olhos enxergar (p. 149).

Enquanto docentes passamos apenas um curto espaço de tempo com nossos alunos e esperamos que dentro desse tempo seja possível perceber o retorno de nossos esforços. No entanto, as palavras ditas, os ensinamentos e atitudes, na maioria das vezes são lembrados em circunstâncias em que eventos inesperados acontecem e nos fazem pensar sobre aspectos que antes não importavam. Essa é a razão pela qual passados muitos anos, alguns alunos ao reencontrar seus antigos professores comentam sobre frases inesquecíveis, aprendizados de sala de aula que levam para o resto de suas vidas. Mas independentemente de nossas palavras virem ou não a fazer sentido, nossas atitudes serem vistas como positivas, é muito importante que nunca se perca a vontade de sempre fazer o melhor, acreditando em um sistema educacional mais justo e isento de qualquer tipo de violência e discriminação.

Considerações Finais:

Este artigo teve como objetivo trazer algumas reflexões com relação as metodologias e abordagens aplicadas a educação das crianças e jovens das camadas sociais mais desfavorecidas, motivando melhorias nos índices de abandono escolar e, atrasos na alfabetização. Destacamos o papel da história e da geografia no processo de construção da identidade do educando, compreensão das diferentes realidades resultantes das desigualdades e, incentivo ao raciocínio crítico. Evidenciamos as condições de abandono e descaso a que por vezes são submetidas os estudantes das camadas mais desprivilegiadas e, as falhas cometidas pelo sistema escolar na luta contra a dominação.

Enfatizamos a relevância de aproximação entre as ciências humanas com abordagens voltadas para as realidades vivenciadas pelos educandos, demonstrando a aplicabilidade dos saberes no contexto da realidade que estão inseridos. Problematizamos as dificuldades e justificativas expressas pelos educadores diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças e jovens carentes e em situações de vulnerabilidade. Discutimos a importância do educador estar ciente do contexto que seus alunos estão inseridos, de suas necessidades e interesses, buscando quando possível auxiliar no desenvolvimento de habilidades que possam trazer benefícios, sejam eles imediatos ou futuros.

Sabemos que a escola representa para muitas crianças brasileiras a única alternativa para enfrentar a realidade em que estão submetidos, seja de violência, exclusão, abandono, falta de alimento, moradia, desemprego. Não estamos sugerindo que a escola passe a realizar tarefas desempenhadas pelos órgãos de assistência social, mas que exista e preocupação de fortalecer o aprendizado e desenvolvimento desses jovens. Apenas o pensamento crítico, geração de oportunidades e reconhecimento podem ajudar a transformar os sonhos de muitas famílias que passam pelas salas de aula em todo Brasil, sendo por vezes abandonados ao acaso.

Referências:

ANTUNES, Celso. **A sala de aula de geografia e história:** Inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia. Campinas: Papirus, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EHRI, Linnea C. **Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário.** MALUF, Maria Regina; MARTINS, Cláudia Cardoso (org.). Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Leitura e escrita:** a produção dos “maus” e “bons” alunos. In: GOMES, Maria de Fátima Cardoso (org.). Dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica/ Ceale, 2011.

GRIFFO, Clenice. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização.** Perspectivas do aprendiz. In: GOMES, Maria de Fátima Cardoso (org.). Dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica/ Ceale, 2011.

LÚCIO, Iara Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre prática e teoria.** In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia (org.). Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica/ Ceale, 2008.

MORAIS, José; LEITE, Isabel; KOLINSKI, Régine. **Entre a pré-leitura e a leitura hábil:** condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, Maria Regina; MARTINS, Cláudia Cardoso (org.). Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

NICOLAZZI JUNIOR, Norton. **Práticas profissionais no ensino da história:** linguagens e fontes [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2018.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia.** São Paulo: Cortez, 1991.

PICCIN, Marcos Botton; BETTO, Janaina. **Educação popular, movimentos sociais e educação do campo.** Santa Maria, : UFSM: 2018.

PINTO, Karina Panizza de Souza. **A criança e a escrita:** a alfabetização como processo subjetivo. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

4. OSWALDO ARANHA: CIDADÃO DO MUNDO

Thiago Araujo Vaucher (Universidade de Passo Fundo- UPF) ¹

Em 15 de fevereiro de 1894, em Alegrete, cidade localizada na Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, nasceu Oswaldo Euclides de Souza Aranha, filho do casal Luiza Freitas Valle Aranha, de tradicional família deste município e do paulista Euclides de Souza Aranha. A família Aranha vivia em uma estância na cidade de Itaqui e chamava-se Alto Uruguai, neste local Oswaldo Aranha passou parte de sua infância.

O Rio Grande do Sul desde 1893 estava vivendo momentos delicados, ao longo da década de 90, após a Proclamação da República. O Partido Republicano Rio-Grandense, sob liderança de Júlio de Castilhos, assumiu o poder do Estado e tinha como adversário o Partido Federalista, sob liderança de Gaspar da Silveira Martins, sendo esse um dos mais prestigiosos políticos do período imperial. O Partido Federalista representava os anseios dos homens ligados a economia pastoril, principalmente aqueles que viviam na região do pampa rio-grandense, já o Partido Republicano Rio-grandense possuía vertente positivista e seus membros na sua grande maioria originavam-se de egressos da Faculdade de Direito de São Paulo. Júlio de Castilhos era considerado o principal líder, também fizeram parte deste grupo, Assis Brasil, Pinheiro Machado e Borges de Medeiros.

Em 1893, um ano antes do nascimento de Oswaldo Aranha, revolucionários vindos do Uruguai invadiram o Rio Grande do Sul. No estado o processo de industrialização estava dando seus primeiros passos e a administração de Júlio de Castilhos encarregou-se de tirar o atraso do estado, investindo na infraestrutura, em estradas e pontes, foram implantadas escolas técnicas, porém para que tudo isso pudesse acontecer o líder do Partido Republicano Rio-Grandense e seus correligionários fraudaram as eleições, demitiram funcionários e usaram de prisões contra seus adversários.

Coube a missão da oposição levantar-se em armas para destituir do poder Júlio de Castilhos. Até 1889, Gaspar da Silveira Martins era uma das principais lideranças do

¹ Mestrando pelo PPGH/UPF e presidente do Instituto Histórico e Geográfico de Alegrete.

Partido Federalista, defendia a Monarquia Parlamentarista, defendendo o fortalecimento da Pecuária, deixando a Industrialização para os países do outro lado do oceano Atlântico, tendo como principal bandeira, Um estado rico é aquele que produz alimentos.

Neste contexto chegou ao mundo em 15 de fevereiro de 1894, Oswaldo Euclides de Souza Aranha, seu pai era membro do Partido Republicano Rio-Grandense e uma forte liderança local.

Oswaldo Aranha foi alfabetizado na estância, junto aos seus irmãos e os filhos dos empregados, tendo sua primeira professora a própria mãe, dona Luiza. Aos dez anos a vida do pequeno Oswaldo começou a mudar, entre os anos de 1904 a 1906, a vida tranquila no pampa fora trocada por uma vida de estudante no internato Nossa Senhora da Conceição em São Leopoldo, na região metropolitana de Porto Alegre.

Em 1907, Oswaldo se despede do Rio Grande do Sul pela primeira vez, ingressando no Colégio Militar do Rio de Janeiro, não que essa fosse a escolha que Oswaldo desejasse para sua vida, porém completou seus cinco anos com muito esmero, saindo deste educandário com o posto de Capitão-aluno, deixando principalmente seu pai muito satisfeito. Sabe-se que muito do que aprendeu nesses anos na Escola Militar lhe foram de grande valia ao longo da sua trajetória, seja nas peleias no Rio Grande do Sul, seja Brasil a fora, seja representando o Brasil ou até mesmo na principal organização internacional do mundo, a ONU.

Em 1912, Oswaldo ingressou na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, se destacando entre os seus pares na Universidade, apresentando a todos o seu dom de orador e liderança, nascia nesse momento um projeto de Liderança. “A admiração dos colegas de Oswaldo Aranha por sua simpatia e dotes verbais os levaram a escolhê-lo como orador da turma por ocasião da formatura em 1916.” (Do Lago, 2017) No mesmo ano é escolhido para representar o Brasil em um congresso de estudantes no Uruguai e participou da conferência da Liga de Defesa Nacional, onde foi escolhido para saudar Rui Barbosa, que retornava de Buenos Aires, onde condenara a neutralidade do Brasil na Primeira Guerra Mundial. Um ano antes Oswaldo em plena praça pública apresentava seus discursos contra a candidatura de Hermes da Fonseca ao Senado. Se destacando, Oswaldo Aranha começou a chamar a atenção de todos, levando os líderes políticos da época prestarem atenção no jovem líder que estava surgindo.

Em 1917 volta ao Rio Grande do Sul, após a conclusão do curso de Direito, casa-se com Delminda Gudolle, mais conhecida como Vindinha e estabelece-se como advogado em Uruguaiana. Anos mais tarde em 1922, o Rio Grande do Sul teve seus ânimos novamente acirrados, quando na ocasião Assis Brasil, já em outro partido, disputou as eleições a presidência do estado contra Borges de Medeiros que já estava no poder sucedendo seu correligionário Júlio de Castilhos. Houve fortes acusações alegando que a eleição fora fraudada dando a vitória novamente a Borges de Medeiros, os correligionários de Assis Brasil contestaram a apuração que fora realizada a portas fechadas e realizaram inúmeras irregularidades. Neste momento, Oswaldo Aranha que era correligionário de Borges de Medeiros, chefiava o 5º Corpo de Provisórios da Brigada do Oeste, subordinado ao general Flores da Cunha, também correligionário de Borges de Medeiros e Oswaldo Aranha. A guerra era inevitável e assim mais uma vez o chão do Rio Grande do Sul era tingido de sangue, Oswaldo Aranha toma as armas para defender seus ideais e seu partido. Após o fim da guerra, Oswaldo foi nomeado por Borges de Medeiros subchefe da Polícia da Região da Fronteira, além de estar à frente nas peleias, também começa a lecionar na área de Direito Internacional na Faculdade de Direito de Porto Alegre.

Neste mesmo ano, mal havia terminado a guerra de 1923, uma revolta na guarnição militar federal no Rio Grande do Sul liderada por Luís Carlos Prestes, acompanhada por antigos opositores do governo, em novembro do mesmo ano, Oswaldo apoiado por seu antigo Corpo Provisório, membros da família, coordenou a defesa da cidade de Itaqui que fora sitiada por militares revoltosos, dando início o que em 1925 a 1927 viria a ser conhecido como Coluna Prestes, movimento político militar que percorreu o Brasil.

Após grandes êxitos e destaque, Oswaldo Aranha retorna a sua cidade natal, onde elege-se Intendente Municipal, considerada uma cidade onde a maioria de sua população era oposicionista ao Governo do Estado, Oswaldo Aranha tornou-se o pacificador em sua terra, dando fim a perseguição aos adversários políticos, hábito comum por aquelas bandas.

O Alegrete que recebeu de volta o filho, eleito Intendente, era uma cidade cheia de atoleiros, ruas poeirentas, a água que abastecia a cidade ainda era do rio. Durante sua administração, o Alegrete de Oswaldo Aranha, com exceção de Porto Alegre, foi a única cidade com luz elétrica e calçamento nas ruas, o esgoto e a rede de água foram aos poucos sendo

solucionados os problemas. Os opositores aprenderam a respeitar e admirar, o Intendente que anos antes havia lutado contra na ponte que da acesso a cidade. Mas a paz no Rio Grande estava com os dias contados, no mesmo ano de 1925, Honório Lemes voltou do Uruguai e voltou a lutar e mais uma vez Oswaldo Aranha e Flores da Cunha surpreenderam o Leão do Caverá, apelido de Honório Lemes, que sem forças obrigou-se a se render.

A administração de Oswaldo Aranha a frente do município de Alegrete fora até 1927, sendo eleito Deputado Estadual e Federal. Em janeiro de 1928, Getúlio Vargas foi eleito Governador do Rio Grande do Sul e convidou Oswaldo para integrar o governo, sendo nomeado Secretário dos Negócios Interiores e Exteriores e a exemplo do que já havia feito administrando Alegrete, Oswaldo teve significativas ações a frente da pasta, realizando a construção dos primeiros postos de atendimentos, escolas complementares e normal, para a formação de professores.

Na esfera Nacional, a sucessão de Washington Luís esquentava os ânimos na Capital Federal, o governo federal ora era dividido por Paulistas ora por Mineiros, dessagrando os demais estados da federação. Em 15 de fevereiro de 1930, Oswaldo Aranha estava à frente do governo interino do Rio Grande do Sul, enquanto Getúlio Vargas aguardaria as eleições na fazenda em São Borja. Embora o vice-presidente do Estado fosse João Neves da Fontoura, coube a responsabilidade de Oswaldo Aranha ficar à frente da administração do estado.

Uma coisa é certa, a Revolução de 1930 sem a estrela de Oswaldo Aranha, seria diferente, importante recordar que Getúlio Vargas havia sido derrotado nas eleições presidenciais. Entre 1928 e 1930, Oswaldo dos 34 aos 36 anos escreveu mais um capítulo de sua história, mobilizando-se pela campanha da Aliança Liberal, chapa sob liderança de Vargas e João Pessoa, seu vice. Nesse momento Oswaldo mais uma vez coloca em ação seus dotes de articulador.

Em 3 de novembro de 1930, Getúlio Vargas assumiu a Presidência da República e dias depois Oswaldo Aranha assumiu como Ministro da Justiça e Negócios Interiores até novembro de 1931 quando assumiu o Ministério da Fazenda, permanecendo até junho de 1934, fazendo o Brasil reagir a crise causa pela queda da Bolsa de 1929. Com muita coragem, Oswaldo Aranha renegociou pagamentos.

Mais uma vez o guri de Alegrete, ganhou o mundo, mas desta vez sendo nomeado Embaixador nos Estados Unidos, aprendeu inglês, foi considerado um dos mais populares embaixadores estrangeiros, um dos mais influentes propagandistas do Brasil, sempre com seu jeito carismático e cordial de ser. Oswaldo Aranha manteve boas relações com os políticos dos Estados Unidos. Em uma breve estada na Europa antes de chegar aos Estados Unidos para assumir como Embaixador, Oswaldo Aranha percebeu que o continente estava prestes a conviver com mais uma guerra. Durante sua gestão à frente da Embaixada em Washington, Oswaldo esteve como delegado na Conferência Interamericana para a Consolidação da Paz, realizada em Buenos Aires em dezembro de 1936, durante sua atuação como Embaixador nos Estados Unidos, renderam muitas relações de prestígio, era amigo de Walt Disney, o general Patton, entre outros ilustres membros da sociedade estadunidense, além do mais contava com a confiança e simpatia do presidente dos Estados Unidos, Roosevelt, ambos se admiravam e tinham uma relação muito cordial, foi o embaixador estrangeiro mais recebido em audiências oficiais na Casa Branca durante o triênio 1934-1937.

“Aranha chegou em setembro de 1934 a Washington e já buscou definir seu espaço. Foi recebido por Roosevelt em 2 de outubro daquele ano para a apresentação de suas credenciais.” (LIMA, ALMEIDA e FARIAS, p.105)

No governo Vargas, havia dois grupos com pensamentos diferentes, Oswaldo Aranha liderava o grupo que desejava uma aliança com os Estados Unidos, já o outro grupo liderado pelos generais Dutra e Góes Monteiro desejavam aliança com a Alemanha, pensando em uma aliança comercial e militar.

Roosevelt temendo a aproximação da Alemanha na relação com o Brasil, tratou logo de aproximar-se de Oswaldo Aranha. O “fantasma Alemão” passou a ser utilizado como estratégia de negociação e de obtenção de vantagens pelo Brasil junto aos Estados Unidos. “Aranha cedo percebeu que o modo de governar de Roosevelt poderia ser altamente benéfico para a consecução dos interesses diplomáticos brasileiros, em especial dados o poder de persuasão, o carisma pessoal, a matreirice e a *non-chalance* do político gaúcho.” (LIMA, ALMEIDA e FARIAS, p.108).

O êxito de Oswaldo Aranha enquanto Embaixador deve-se o fator de que ele era apaixonado pelo que fazia, o que era perceptível pelos estadunidenses. Era um apaixonado do

modo de vida e das conquistas materiais e intelectuais do país, além da admiração por tudo que era relacionado aos Estados Unidos.

A gestão Aranha à frente da embaixada, no período 1934-1937 foi instrumental como base da parceria estratégica desenhada pelos países no período 1940-1945. Aranha logrou angariar a confiança dos principais tomadores de decisão do governo Roosevelt e desenvolveu relações pessoais – ou, ao menos inspirar empatia e simpatia em vasto número deles (LIMA, ALMEIDA e FARIAS, p.113).

Permaneceu no cargo de Embaixador até a proclamação do Estado Novo, renunciando ao cargo por discordar da Constituição de 1937. Após demitir-se do cargo de embaixador nos Estados Unidos, em protesto contra a Constituição, ficando somente três meses fora do governo. Ao perceberem que o governo de Vargas estava se alinhando a uma política um tanto autoritária, ligadas aos Fascismo Italiano, aliados e amigos de Oswaldo Aranha o chamaram com urgência, com o objetivo de mudar a direção do Brasil. O presidente Getúlio Vargas estava convencido de que somente Oswaldo Aranha poderia assumir o Ministério das Relações Exteriores e assim o fez, fazendo com que o curso da história fosse modificado em um mundo na véspera de mais uma Guerra de proporções mundiais.

Segundo Ricardo Seitenfus, a posse de Oswaldo Aranha como Ministro das Relações Exteriores, “a partir de então fica claro entre os dois homens que cada um deles se ocupará exclusivamente de uma única face da política brasileira: a externa cabe a Aranha e a interna a Vargas.” (SEITENFUS, p.190). Oswaldo Aranha fez toda a diferença para que o Brasil fosse apoiar os Estados Unidos contra os Alemães e Italianos, apesar da simpatia de Getúlio Vargas pelo Nazi-Fascismo. Segundo Reckziegel (p.212):

A escolha de Aranha, por outro lado, poderia ter agradado mais a oposição, uma vez que eram conhecidas suas posições pró-Estados Unidos. Entretanto, numa análise mais apurada, constatamos as diferenças de orientação do novo ministro com um dos setores oposicionistas, a UDN, preconizadora de um alinhamento incondicional aos Estados Unidos.

Em uma reunião de consulta dos Ministros das Relações Exteriores das Repúblicas Americanas, ocorrida no Rio de Janeiro em 1942, logo após a entrada dos Estados Unidos na guerra, devido seu conhecimento da realidade vivida nos Estados Unidos sabia a importância que era a aproximação do Brasil e Estados Unidos, haja visto que o Brasil manteve-se neutro

após o incidente do ataque japonês na base dos estadunidense em Pearl Harbor em dezembro de 1941, o que ocasionou o ingresso dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial. Oswaldo Aranha em discurso de encerramento da Conferência declarou:

A neutralidade do Brasil sempre foi exemplar, mas nossa solidariedade com a América é histórica e tradicional. Asa decisões da América sempre obrigaram o Brasil e, mais ainda, as agressões à América. (...) Essa é a razão pela qual, hoje [28/01/ 1942], às 18 horas, de ordem do Senhor da República, os embaixadores do Brasil em Berlim e Tóquio e o encarregado de negócios em Roma passaram nota aos governos junto aos quais estão acreditados, comunicando que, em virtude das recomendações da III Reunião de Consultas dos Ministros das Relações Exteriores das Repúblicas Americanas, o Brasil rompia suas relações diplomáticas e comerciais com a Alemanha, a Itália e o Japão (LIMA, ALMEIDA e FARIAS, p.115).

A reunião foi considerada um dos momentos mais importantes da diplomacia brasileira no século passado e Oswaldo Aranha ficou marcado como um estadista, atingindo seu ápice no que refere-se à defesa do Brasil. Aranha tinha consciência que seu ato estava interrompendo muito mais do que relações diplomáticas e comerciais com os países do Eixo e sim colocando um pé do Brasil na Segunda Guerra Mundial, mas de uma coisa Aranha não abria mão, por isso sua audácia em seu pronunciamento, caso o Brasil viesse a participar da guerra, o Brasil estaria ao lado dos vitoriosos.

Durante a gestão de Oswaldo Aranha a frente da pasta, ficou consolidada a Política de Boa Vizinhança com os Estados Unidos, liderados por Nelson Rockefeller, ocasionando na vista de amigos já conhecidos de Oswaldo dos anos em que foi Embaixador.

Um dos grandes momentos liderados por Oswaldo Aranha foi a missão empreendida em 1938, que teve como objetivo rever acordos entre o Brasil e os Estados Unidos, esse momento ficou conhecido como Missão Aranha, mas em que consistia essa missão?

O Ministro Oswaldo Aranha entendia sua missão em termos de mostrar ao governo norte-americano a extensão das necessidades econômicas e de equipamento militar do Brasil, a urgência no estabelecimento de acordos práticos; e ao mesmo tempo desejava sentir até onde a ‘cooperação americana’ poderia ir (MOURA, p.121)

A cooperação militar já estava posta desde o período em que Oswaldo Aranha foi Embaixador em Washington, porém nenhum acordo havia sido concretizado entre os dois

países, vindo a acontecer somente após a reunião do Rio de Janeiro, quando o presidente dos Estados Unidos, Roosevelt se comprometeu a reequipar as Forças Armadas brasileiras, além do financiamento para a construção da siderúrgica de Volta Redonda. Em todos esses momentos de concretização dos acordos tiveram a presença de Oswaldo Aranha, sendo de suma importância para que tudo saísse conforme o planejado.

Com o fim da guerra o prestígio de Oswaldo Aranha cresceu, mesmo assim renunciou ao cargo em agosto de 1944 e retornou as atividades ligadas a Advocacia. Após deixar o Ministério das Relações Exteriores em 1944, acompanhou o desenrolar da vida política do Brasil e o fim da Segunda Guerra Mundial. Eurico Dutra elege-se presidente da República em 1946 e para surpresa de Oswaldo Aranha, em fevereiro de 1947 recebe o convite do presidente eleito para chefiar a delegação brasileira junto à Organização das Nações Unidas – ONU em Nova Iorque, coincidentemente Oswaldo Aranha estava nos Estados Unidos quando recebeu o convite. Oswaldo contava com o prestígio, respeito e admiração dos chanceleres e chefes de estados estrangeiros, com isso o presidente Dutra escolheu o melhor que o Brasil tinha, dando a Oswaldo Aranha a grande oportunidade na principal arena da política internacional.

Oswaldo Aranha aceitou o convite e quando foi nomeado já havia terminado a segunda parte da 1ª Assembleia Geral e estava sendo realizada uma reunião do Conselho de Segurança, cuja presidência em fevereiro de 1947 caberia a representação brasileira. A Grã-Bretanha solicitou que fosse colocada na agenda da 2ª Assembleia Geral a questão da Palestina, e que fosse realizada uma sessão extraordinária para constituir e instruir um comitê destinado a estudar o assunto. Coube a Oswaldo Aranha presidir o Conselho de Segurança da ONU, além de chefiar a delegação da primeira Sessão Extraordinária da Assembleia Geral, sendo eleito presidente em abril.

A questão da Palestina foi a mais delicada que teve de tratar no início do mandato à frente das Nações Unidas, o único item da agenda da Sessão Extraordinária foi a constituição de um comitê e a preparação de um relatório a ser encaminhado à Assembleia Geral, porém alguns Estados Árabes solicitaram a inclusão de um item adicional: O término do mandato da Grã-Bretanha sobre a Palestina e a declaração de sua independência, coube a Oswaldo Aranha sendo eleito o presidente da Sessão. Oswaldo Aranha presidiu a 2ª Assembleia de forma provisória, por ter presidido a anterior, até ser reconduzido para mais uma Assembleia.

Como era de se esperar, o tema da Palestina foi delicado e difícil de ser trabalhado, porém Oswaldo Aranha não se deixou intimidar e de modo magistral fez o que tinha que ser feito, não sua responsabilidade lutar pela partilha, tinha como missão fazer com que o plenário decidisse. As conduções dos trabalhos foram elogiadas por praticamente todas as delegações e o reconhecimento do futuro Estado de Israel.

Sendo assim, Oswaldo Aranha foi se consolidando um homem que fez a diferença em Alegrete, no Rio Grande do Sul, no Brasil e no mundo. No início de 1948, após voltar ao Brasil, Oswaldo Aranha recebeu reconhecimento tanto de seus aliados, quanto de adversários políticos. Com o retorno de Getúlio Vargas ao Palácio do Catete, após vitória na eleição de 1950, Oswaldo Aranha recebeu em 1953 o convite para assumir novamente o Ministério da Fazenda, convite aceito, ficou à frente da pasta até o suicídio do presidente em agosto de 1954.

Oswaldo Aranha foi lembrado sempre quando houve a necessidade de escolha das delegações brasileiras, em uma dessas ocasiões em 1956, ele não aceitou, já em 1957, por indicação do presidente Juscelino Kubitschek chefiou a delegação brasileira na 12ª Assembleia Geral da ONU, em plena Guerra Fria.

No final de sua vida, Oswaldo Aranha recebia assédio dos partidos visando uma possível candidatura à vice-presidente na chapa PTB-PSD tendo à frente o Marechal Henrique Teixeira Lott, recusando o convite, alegando estar velho para trabalho tão trabalhoso. Em 1960, no dia 27 de janeiro, vítima de enfarte do miocárdio, o mundo despediu-se de Oswaldo Euclides de Souza Aranha, um líder carismático e articulador, deixando seu legado de homem público que antes de pensar no interesse próprio pensou nos amigos, na família, na sua cidade, estado, país e no mundo.

Oswaldo Aranha sempre esteve à frente das ações que participou, seja na defesa da legalidade do governo de seu estado natal, seja administrando sua cidade natal, trabalhando por seu país, no Ministério que for, representou o Brasil nas Nações Unidas como ninguém antes na história do Brasil. Oswaldo Aranha sem dúvida mais do que um alegretense, sul-rio-grandense, brasileiro, Oswaldo Euclides de Souza Aranha foi um Cidadão do Mundo.

Referências bibliográficas

CAMARGO, Aspácia; ARAÚJO, João Hermes Pereira de; SIMONSEN, Mário Henrique. **Oswaldo Aranha: a estrela da revolução**. São Paulo: Mandarim.

CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. **História da Política Externa do Brasil**. 5.ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017.

COHEN, Esther. **Oswaldo Aranha**. Porto Alegre, 1985.

DO LAGO, Pedro Corrêa. **Oswaldo Aranha: Uma fotobiografia**. Rio de Janeiro: Capivara, 2017.

FLORES, Moacyr. **Oswaldo Aranha**. Porto Alegre: IEL, 1996.

FRANCO, Sérgio da Costa. **Dicionário Político do Rio Grande do Sul (1821-1937)**. Porto Alegre: Suliani Letra & Vida, 2010.

HILTON, Stanley. **Oswaldo Aranha: Uma biografia**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1994.

LIMA, Sérgio Eduardo Moreira; ALMEIDA, Paulo Roberto de; FARIAS, Rogério de Souza (org). **Oswaldo Aranha: um estadista brasileiro**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2017. 1v. (Coleção Política Externa Brasileira).

MOURA, Gerson. **Autonomia na Dependência**. A Política Externa Brasileira de 1935 a 1945. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

O'DONNELL, Francisco Talaia. **Oswaldo Aranha**. Porto Alegre: Sulina, 1980.

RECKZIEGEL, Ana Luiza Setti. **História Política e relações internacionais: uma abordagem sobre o segundo governo Vargas (1951 – 1954)** In ANGELI, Douglas Souza; BATISTELLA, Alessandro e DOMINGOS, Charles Sidarta Machado (Orgs.). Capítulos de história política: Fontes, objetos e abordagens. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SEITENFUS, Ricardo Antônio da Silva. **O Brasil de Getúlio Vargas e a formação dos blocos: 1930-1942**. São Paulo: Nacional, 1985.

5. ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS ACERCA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (PNLD 2017- 2019)

Antonia Maryane Alves Cavalcante

Introdução

Compreendemos que a escola, a sala de aula e por extensão o livro didático são veículos de valores, de ideias e acabam por ajudar a determinar o que será lembrado ou esquecido, considerado importante ou não. Além de serem por um si só, fontes históricas de extrema importância para se olhar a sociedade.

Pensando nisso, é de fundamental importância compreendermos o que vem sendo colocado nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental com relação a mulher, em diferentes contextos e espaços e especialmente no atual momento e em nossa sociedade. Os Livros Didáticos são instrumentos essenciais dentro de sala de aula e na formação dos cidadãos e suas formas de enxergar o mundo, partindo dessa premissa se faz importante entendermos o que está posto sobre a História das Mulheres e suas identidades e lutas.

Partindo do que é observado nos Livros Didáticos de História do período selecionado e levando em consideração as leituras feitas no decorrer da pesquisa e compreensões sobre a História das Mulheres e o papel do Livro Didático na formação de cidadãos a presente pesquisa pretende analisar como tem se dado as representações dessas mulheres através de imagens nos Livros Didáticos de História, respondendo as seguintes questões: As mulheres são representadas? Como são representadas dentro das imagens apresentadas? Estas questões irão servir de base para a análise dos Livros Didáticos em questão e nos ajudarão a perceber o papel que tem sido colocado para as mulheres na História e que tem sido propagado pelos Livros Didáticos largamente utilizados como base de nossa educação.

A pesquisa aqui realizada e os dados aqui socializados são resultados de uma análise dos conteúdos apresentados em uma coleção de livros didáticos adotada no município de Quixadá, para o Ensino Fundamental das séries finais (6º. ao 9º. Ano), através do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (2017 – 2019). Portanto, o tipo de pesquisa utilizado nesse

estudo foi documental, tendo em vista que o Livro Didático foi tomado enquanto documento e fonte.

A coleção aqui analisada foi: “História, Sociedade e Cidadania” concebida por Alfredo Boulos, que está em sua 3º edição, pela editora FTD, dos anos finais do Ensino Fundamental, composta por 4 Livros Didáticos destinados aos estudantes e 4 Manuais do Professor, em que cada volume apresenta a proposta didático pedagógica e sugestões de como melhor trabalhar cada livro da coleção.

Importante ressaltar que pensando uma educação que pode contribuir fortemente na formação dos sujeitos defende-se que a História das Mulheres deve estar presentes nas escolas, nos Livros Didáticos, nas conversas, bem como em outros esses espaços de discussão, pois esta história tem um compromisso com o presente, ou seja, interroga o passado tomando como referência questões que fazem parte de nossa vida, como existência de desigualdades de gênero, sexualidade, família, Estado, entre outras (PERROT, 2012).

Gênero, História e representação

Pensar gênero é buscar uma investigação sobre os papéis em que são colocados as mulheres e os homens, estabelecendo relações de poder dominadoras do segundo para com o primeiro. Um reflexo dessa dominação está justamente no fato de não pensarmos a história do gênero masculino, pois a história de uma forma geral foi a história de homens como protagonistas, e da “História das Mulheres” como uma construção a parte (PEREIRA, 2013). Percebemos que a representação da mulher enquanto gênero feminino está ligada tanto a sua história quanto a outros eventos que ajudaram a determinar o que é ser mulher, como age e como é vista. Compreendemos assim que para construir uma nova história em que as mulheres são sujeitos ativos precisamos entender os significados da constituição da identidade do gênero feminino, e como a história vem pensando a questão:

Nesse sentido, uma das propostas da História preocupadas com gênero é entender a importância, os significados e a atuação das relações e das representações de gênero no passado, suas mudanças e permanências dentro dos processos históricos e suas influências

nesses mesmos processos. (BASSANEZI, 1992 apud PINSKY, 2011, p. 09)

Compreendemos que é preciso pensar a identidade da mulher no sentido de recuperar a sua história enquanto gênero e se torna extremamente importante dentro das análises de como os Livros Didáticos as apresentam ou mesmo silenciam. Assim pesquisar esse material se torna de vital importância pois podemos compreender como essas imagens de mulheres são postas dentro das escolas, compreendendo que os estudantes não estão apenas nesse espaço, mas convivem em sociedade. Portanto, o que é estudado por ele é levado para além dos muros escolares e os ajuda a pensar a sociedade. Além de que o Livro Didático pode ser considerado um reflexo dessa própria sociedade. Isso pensando e entendendo gênero como a construção social dos sexos dentro do que se espera do feminino e do masculino, não como algo dado no nascimento, mas que se dá em um processo que dura toda a vida. (CONFORTIN, 2003)

Entendemos que a compreensão acerca do gênero é também assim como ele próprio uma construção feita nos diversos espaços da sociedade, sendo incluído e com destaque neste trabalho, a escola. A questão de gênero perpassa e está diretamente relacionado a questões identitárias, por isso consideramos de fundamental importância abordamos ainda o conceito de identidade e como a mesma se configura.

Trataremos aqui de identidade entendendo que a constituição dessa passa necessariamente pelo processo de construção histórico e social e que não podemos negar ou deixar no esquecimento a relação entre identidade e História. Coadunamos com Bourdieu (1983) que coloca justamente a questão da formação da identidade através da História e é uma construção tanto individual quanto coletiva e é influenciada por diversos fatores.

Nessa perspectiva pensar a identidade da mulher é compreender as características que a formou, a constituição da identidade individual, dentro de uma identidade coletiva. Para Bordieu (1983, p. 80- 81) “desde que a história do indivíduo nunca mais que a especificação da história coletiva do seu grupo ou de sua classe, podemos ver num grupo as diferenças entre as trajetórias e as posições fora ou dentro do grupo”. Segundo Meglhioratti e Souza, 2017, nosso contato com outras culturas, línguas, povos e experiências nos ajuda no processo de construção de quem somos, de nossos posicionamentos e outros.

Assim compreendemos que gênero e identidade são fluidos e estão em constante processo de construção desde a construção social, passando pela cultural e histórica. Assim pensamos em sujeitos diversos que estão em constante transformação e que devem ser pensados como tal dentro do Ensino de História, e o Livro Didático, deve servir como suporte para ajudar na constituição de identidades livres de estereótipos e que não apenas aceitam as diferenças, mas as valorizam. Pensamos o Livro Didático como um objeto cultural de extrema importância para a educação e assim para a construção dos sujeitos. Sendo o material mais utilizado em grande parte das salas de aula brasileiras o que ali é, ou não posto ajuda os alunos a pensarem sobre suas próprias identidades, seus locais de fala e da própria constituição da sociedade em que vivem. E como esse material mostra as mulheres em suas imagens? A representação dessas mulheres tem um significado e transmitem mensagens importantes sobre como a sociedade via e vê hoje o feminino.

A História de povos e lugares, em especial Ocidentais, vem sido registradas ao longo do tempo, tendo como objetivo guardar informações e/ou memórias e passar informações a gerações futuras, isso vem acontecendo de maneiras distintas ao longo do tempo. É sabido que a História não é um conhecimento cristalizado e assim também não é a forma de fazê-la, seus métodos.

Segundo Silva (2016), a historiografia é um registro histórico feito por uma determinada pessoa em um determinado lugar e que busca atender os interesses de uma classe, no período acima discutido, os interesses eram os da classe dominante. Esses interesses conseguem, portanto, definir não apenas o modo de fazer, mas as temáticas e os personagens envolvidos.

Nesse sentido podemos perceber uma dificuldade em identificar a mulher dentro da história, há uma exclusão de mulheres dentro da historiografia tida como tradicional. As mulheres ficaram reservados papeis secundários, reservados a vida privada e relegado ao apagamento histórico. O que é produzido dentro dessa historiografia, dentro ou fora da academia atinge diretamente o pensamento construído socialmente acerca desses indivíduos, sendo como principal meio para isso as escolas, e dentro desse universo os Livros Didáticos de História onde muito desses conhecimentos historiográficos são postos, daí sua importância nesse estudo.

Segundo Michelle Perrot (2006) sem sua obra “Minha História das Mulheres”, temos mais que um problema historiográfico, que por si só já nos apaga, mas também um silenciamento de fontes. Isso se daria porque as mulheres deixam poucos vestígios escritos ou materiais, o acesso a escrita nem sempre lhes foi permitido. Suas produções são facilmente esquecidas, ou descartadas, como elas próprias. (PERROT, 2006).

É importante compreendemos que mais que buscar incorporar a mulher na História tradicional masculina, ou criar uma História a parte o que acontece é que justamente ao pensar elementos voltados a presenças femininas na história, a própria história sofre modificações e revisões, novas perspectivas surgem. Uma modalidade de considerável importância para os estudos femininos é a História da Vida Privada. Essa importância se dá visto a facilidade de se encontrar registros de mulheres em arquivos privados, normalmente em seus diários (PERROT, 1998). Ainda segundo Michelle Perrot (1998) essa ligação da história das mulheres e do privado se dá:

Em primeiro lugar, porque as mulheres são menos vistas no espaço público, o único que, por muito tempo, merecia interesse e relato. Elas atuam em família confinadas em casa, ou no que serve de casa. São invisíveis. Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma cidade tranquila. Sua aparição ao grupo causa medo. Entre os gregos, é a *stasis*, a desordem. Sua fala em público é indecente. (p.17)

Assim a crítica que se faz é a de que não pode simplesmente tentar incluir as mulheres em uma narrativa masculina pronta, em que são postas de forma excêntrica e romântica:

Já que não se trata de incorporar as mulheres no interior de uma grande narrativa pronta, a crítica que se faz a História Social das mulheres, seja referindo-se a vertente que mostra a similaridade da atuação das mulheres e dos homens, seja a que pretende revelar sua diferença ao construir uma ‘cultura feminina’ própria, aponta para a utilização da categoria ‘mulher’ como entidade social e empírica fixa, numa perspectiva essencialista que perde as multiplicidades dos sujeitos submetidos em tal categoria. (RAGO, 1995, p.86).

Temos hoje como um dos campos da história a chamada “História das mulheres”, que busca justamente produzir essa história. É uma categoria de análise relativamente nova e que enfrentou grandes desafios em sua constituição. Teve grande dificuldade de ser aceita como categoria de análise histórica, assim como as mulheres que as produziam e que buscavam cada

vez mais se inserir no mundo acadêmico. Assim esses estudos tiveram que formular estratégias para que conseguissem ser aceitos como vertente de pesquisa histórica e não apenas discursos ideológicos.

Após muitos séculos de esquecimento podemos considerar hoje que estudos relacionados a gênero e a história das mulheres está presente em diversos campos de pesquisa, por diversas disciplinas e vertentes. Isso nos ajuda a compreender os acontecimentos históricos e a constituição de identidades femininas, a construção do gênero feminino, como tratamos no tópico anterior. Não é apenas como colocado criar uma história a parte, mas levar questionamentos e revisar o que vem sendo posto como verdade absoluta e masculina.

A partir dessas mudanças historiográficas e metodológicas a mulher aparece como um sujeito histórico e é reconhecido a sua importância, isso faz com que seja indispensável que se transponha além da historiografia para o ensino de história. Se pensarmos o Livro Didático como instrumento fundamental dentro de sala de aula, podemos compreender a importância de analisar como essas mulheres estão postas, ou mesmo investigar os silenciamentos.

Importante destacar também que durante a história as mulheres foram representadas de maneiras distintas, de acordo com o que a sociedade naquele tempo e local pensavam ser adequado para o papel da mulher. Assim temos diversas mulheres, apresentadas de formas ainda mais diversas na literatura, nas artes, na política, na educação, ou como aqui exploramos, nos Livros Didáticos.

Iniciando a discussão sobre o termo “representação”, tratamos do sentido da palavra que seria segundo Soares (2007) oriundo do latim *representationis*, sendo uma assim uma imagem capaz de reproduzir alguma coisa. Sendo assim, algo que busca dá uma imagem de alguma coisa que não está ali, parecendo o mais condizente possível com a realidade. Está em geral ligado a uma ideia de analogia, “estar no lugar de”.

Para Chartier (1990) a noção de representação pode ser pensada a partir de significações antigas e mostrando sempre duas possibilidades de sentido:

Em primeiro lugar, é claro que a noção não é estranha as sociedades do Antigo Regime, pelo contrário ocupa aí um lugar central. A esse respeito oferecem-se várias observações. As definições antigas do termo manifestam a tensão entre duas famílias de sentidos: por um lado, a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que

supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibido de uma presença, como apresentação pública de algo ou alguém. (p.20)

Podemos compreender que há uma diferenciação entre o que foi ali representado e a própria representação. Esta pode ser a visão de alguém sobre o objeto ou ser ali representado, ou a forma como foi escolhido – por uma série de razões – para ser retratado. E mais que isso, percebemos ainda que essa representação pode vir a ser como esse mesmo objeto/ser é apresentado e visto publicamente. Isso se torna bastante explícito no caso das mulheres que aqui tratamos.

O próprio conceito de representação é suscetível às condições e transformações históricas e é dinâmico, assim são as próprias representações. Estas acompanham o momento histórico de uma determinada sociedade e estão em constante ruptura. As figuras femininas foram representadas em toda a história de maneiras as mais distintas variando conforme o tempo, o espaço e os ideais colocados a essas mulheres. No século XX por exemplo, vemos a emergência do feminismo e a imprensa vai começar a se ocupar em falar sobre os papéis destinados as mulheres.

A questão da representação se torna tão fundamental quando tratamos de mulheres, porque sua história sempre foi contada por outros. E sempre pôs em destaque as figuras masculinas, patriarcais. A representação do sexo feminino produzida pela ciência é marcada pela falta. A mulher frequentemente mostrada como passiva e vazia que não podia manifestar inclusive seu interesse amoroso ou sexual por nenhum homem, tendo sempre que esperar a atitude deste para que algo pudesse se concretizar (Perrot, 2006).

As representações fazem parte de um conjunto de aspectos culturais de uma determinada sociedade e existem devido a sua importância nas lutas de representação. Chartier (1990) coloca que “as lutas de representação têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor a sua concepção de mundo social, os valores que são seus e o seu domínio.” Podem assim ser formas de dominação e de imposição de ideias e de cristalização de pensamentos ou sujeitos. Elas demonstram a forma como a sociedade vislumbra aquele objeto/ser e que isso não é feito de forma

neutralizada, mas que constitui uma série de interesses pautadas na manutenção da ordem social estabelecida.

Compreendemos, portanto, que representações não são uma cópia fiel ao que se presente representar, mas que contem significações diversas. Assim as mulheres representadas em tantos momentos no decorrer da história, são descrições que buscam se aproximar da realidade de uma época, sem, no entanto, transgredi-la. Como vimos as mulheres tem sido representada, pelos olhos de outros – em geral homens-, como seres passivos e relegados a vida privada, sem participação, sem voz. Isso não é um ato de neutralidade e sim como vimos um modo de buscar um poder sobre esses sujeitos, e atendendo interesses de silenciar esses agentes femininos.

Os Livros Didáticos estão repletos de representações e podem nos ajudar a vislumbrar como a sociedade compreende essas mulheres e quais papeis busca lhe destinar. Assim essa pesquisa busca através desse material um olhar sobre os silenciamentos postos a essas mulheres, e como essas representações chegam aos alunos de ensino básico em nosso país. As mulheres de toda a história não podem se fazer presentes em sala de aula, e por isso as representações tomam o seu espaço. Como isso está sendo feito nos livros didáticos de história do Ensino Fundamental é o debate que buscamos suscitar.

Conceitos de livro didático em pauta

Percebemos, o Livro Didático como um objeto cultural que desempenha diversas funções, entre elas, referencial, instrumental, ideológica e cultural (CHOPPIN,2004). Podemos assim também como Munakata (1997,1998) entender o Livro Didático como um objeto cultural, mas também mercadológico, visto que se adapta ao mercado e as discussões historiográficas e necessita atender orientações formais no momento de sua produção. Assim sendo, reflete de alguma forma a sociedade no qual está inserido e o que ela busca. Coadunamos com Bittencourt (2008) que enxerga o Livro Didático como objeto coisa pois as editoras tem parâmetros oficiais aos quais devem se ater, mas também objeto cultural pela interferência de sujeitos em seu processo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assim como as Leis de Diretrizes e Bases e outros documentos legais de nossa educação são justamente essas normas e regras colocadas

a produção dos Livros Didáticos e aos quais as editoras devem atender para colocarem suas coleções nos Guias de Livros Didáticos a serem escolhidos pelos professores e distribuídos nas escolas. Processo esse a cargo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que se constitui hoje como uma das maiores políticas públicas tanto em investimento de verbas públicas para a educação e na acessibilidade aos Livros Didáticos em todas as partes do país quanto, uma política governamental de controle no processo de produção, avaliação e distribuição do livro didático, pois dita, segundo os parâmetros oficiais já aqui mencionados quais abordagens históricas e pedagógicas esse material pode ou não conter e funcionando como um regulador do mercado editorial de Livros Didáticos.

O Livro Didático é um grande veiculador do que é produzido dentro da historiografia para a sociedade o que nos mostra seu grande valor enquanto fonte para nos ajudar a compreender como vem sendo tratada a história das mulheres e como isto chega na sociedade em geral, para além dos muros acadêmicos.

Iremos com isso ter novos olhares sobre esse objeto multifacetado e que assim como Bittencourt (2008) e Choppin (2004), compreendemos que o Livro Didático é portador de valores de políticos, ideológicos e culturais, visto que em seu processo de produção, avaliação, distribuição e apropriação sofre interferência de diversos sujeitos históricos carregados de posicionamentos políticos e socioculturais. Portanto, não é um objeto neutro. É um veiculador de ideias e assim não deve relegar a mulher da construção histórica. Compreendemos ainda que os valores e ideologias nele postos explícita ou implicitamente decorre de um determinado paradigma histórico construído. Nesse sentido ele contribui para a construção compreensões sobre a sociedade, tendo neste trabalho o enfoque de como constrói a representação de mulheres como seres historicamente ativos.

Pensamos ainda o Livro Didático em suas diversas facetas e complexidades que envolvem seu processo de produção e na sua utilização, pois coadunamos com CERTEAU (1998) de que não existe consumo passivo, pois no cotidiano escolar há inúmeras maneiras de fazer uso do material, pelos discentes e docentes. Assim como colocado por Chartier (1990) ao tratar das diversas formas de reinterpretação que ocorrem dentro do espaço de sala de aula:

Podem questionar, rejeitar, distorcer, alterar ou aceita-los, conforme a sua experiência histórica, suas condições sociais, relações de poder, sua bagagem cultural construída em diferentes espaços (escolas, família, igreja, sindicato, etc.), seu grau de interesse pelo assunto tratado (p.59).

Partimos ainda do pressuposto de que o Livro Didático é um dos instrumentos mais utilizados em sala de aula, coadunamos com SILVA (2014) que percebe o Livro Didático como principal fonte de trabalho e estudo de muitos docentes e discentes. Mas compreendemos também que muitas vezes é colocado como o bode expiatório e procura-se o “Livro Didático ideal” (RÜSEN, 2010) que pelo menos em tese solucionaria todos os problemas do espaço da sala de aula. Conversamos com Flavia Caimi (2010), ao afirmar que:

Nem vilão, nem herói, o livro didático tem presença constante na educação escolar brasileira, uma presença que persiste ao longo de muitas décadas e que se configura como resultado de uma longa trajetória, confundindo-se com a própria história da escola e do ensino. No caso da História como disciplina escolar, o livro didático nacional está presente desde a criação da disciplina, no Colégio Pedro II, em 1838. Ao longo do século XX, esse objeto cultural foi transformando-se, acompanhando o desenvolvimento científico-tecnológico, incorporando novas concepções teórico-historiográficas e pedagógicas (p.113).

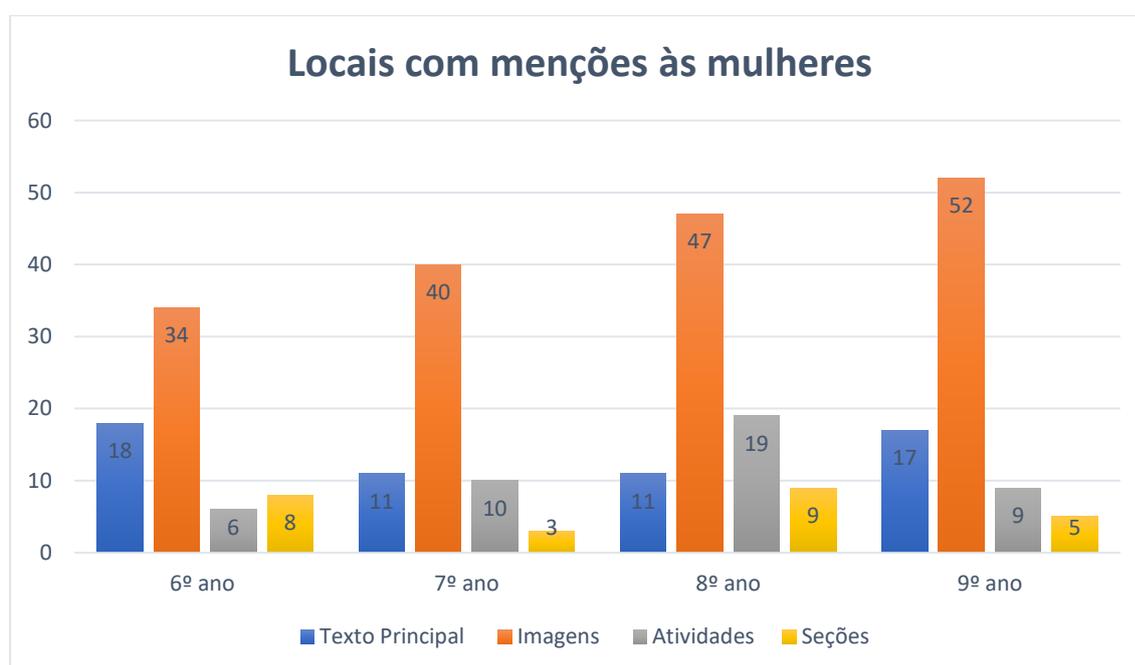
Assim não buscamos aqui tratá-lo como “herói ou vilão”, mas compreender esse objeto visto sua importância cultural e social. Sendo um instrumento essencial dentro do contexto de sala de aula, faz-se de fundamental importância compreendermos como este livro representa as mulheres. Nesse contexto afirma-se a importância dessa pesquisa que tem como objeto de estudo as representações imagéticas femininas em Livros Didáticos de História de Ensino Fundamental.

Relações de gênero através de imagens no livro didático

Discutido aqui o conceito de representatividade e apresentados alguns dados gerais sobre nossa fonte de pesquisa, abordamos sobre o local que as representações femininas ocupam dentro dos Livros Didáticos. É importante percebermos a influência que isso têm para nosso estudo, visto que ainda é uma realidade que com grande frequência o texto principal é a parte mais amplamente utilizada dos livros em sala de aula. Observamos abaixo o Gráfico 1 que

compila as informações sobre o lugar ocupado pelas mulheres dentro de nossa fonte. O gráfico considera casos em que ocorre mais de uma menção por página.

Gráfico 1– Gráfico representando em números o local da mulher dentro dos Livros Didáticos de História de 6º à 9º ano



Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora, 2019.

É possível observar algumas variações no decorrer dos Livros Didáticos, como por exemplo, o número relacionado às atividades que varia de 6 a 19. Mas podemos perceber também algumas constantes. Temos como unanimidade o maior número de representações colocadas através de imagens. E este número é um crescente no decorrer da coleção, temos inicialmente no 6º ano 34 imagens, dado não muito discrepante de menções no texto principal, por exemplo, já no último livro da coleção o número de imagens sobe para 52 e mostra um impressionante contraste se comparado ao texto principal, atividades e seções.

Cada vez mais são utilizados e aprimorados os recursos imagéticos nos Livros Didáticos. Há cada vez mais por parte das editoras e dos organizadores um cuidado com suas edições, com os recursos gráficos e com a estética, tendo em vista os critérios de avaliação do

Programa Nacional do Livro Didático, como do edital 2017 ano das séries Finais do Ensino Fundamental. No próprio Guia dos Livros Didáticos de 2017, temos como um dos critérios de avaliação a “adequação da estrutura editorial e projeto gráfico aos objetivos didáticos pedagógicos da coleção”. Se busca chamar a atenção através das cores que são postas justamente nas fotografias, figuras e outros elementos afins. Esse aumento do uso de imagens se reflete em um aumento de representações femininas através de imagens.

Partindo desta constatação e percebendo através de dados já aqui apresentados foi possível perceber que o local mais utilizado nos Livros Didáticos para a colocação de representações femininas foi através de recursos imagéticos. Sendo assim é pertinente que façamos uma discussão sobre a disposição das imagens trazidas nos volumes, seus tamanhos e as relações de gênero que elas nos apresentam. Existem imagens que representam mulheres, onde e como estão postas?

Observemos a tabela abaixo, que nos apresenta essa relação imagética:

Tabela 1 – A tabela representa a quantidade de imagens separadas por identidade de gênero nos volumes, seu total por gênero e percentuais

Tabela 01-Iconografias nos Livros Didáticos por Identidade de gênero História		
Livros Didáticos	Homens	Mulheres
6º ano	71	34
7º ano	145	40
8º ano	147	47
9º ano	177	52
Total por gênero	540	173
Percentual	75,8%	24,2%

Fonte: Tabela feita pela autora a partir de dados obtidos na pesquisa feita na coleção História, Sociedade & Cidadania, 2015.

Na tabela 1 acima apresentada buscamos apresentar dados sobre as imagens que contenham figuras femininas ou a elas relacionadas e o forte contraste numérico entre estas e as que se referem a figuras masculinas. Isso se explica pois apesar de termos um número significativo de imagens contemplando a história feminina, o que percebemos é um número discrepante e aquém se comparado a outras que contemplam o masculino.

Como podemos perceber a partir dos dados obtidos na tabela acima existem em todos os volumes da coleção, discrepâncias no que tange a representação imagética entre os gêneros. Em um total de 100% das referidas imagens, apenas 24,2% correspondem a imagens que de alguma forma são relacionadas a mulheres. Assim, desse enorme número de material visual, as figuras que podem ser encontradas nos livros didáticos remetendo a participação feminina constituem uma pequena parcela. Mais uma vez somos instigados a nos perguntar sobre a perspectiva do autor sobre as mulheres enquanto agentes históricos.

Temos capítulos em que não há nenhuma representação feminina, nem mesmo através de imagens, o que contribui para esses números divergentes apresentados acima. A partir dos dados, o que percebemos é uma disparidade no que tange as representações iconográficas das mulheres nos Livros Didáticos.

Correlato a isso temos ainda o viés da identificação nas legendas trazidas. É perceptível em muitas das imagens trazidas um anonimato das mulheres ali expostas, como nos exemplos a seguir:

Figura 1 – Mulher com argola de bronze



Mulher da etnia kayan, em Mianmar (antiga Birmânia), com argolas de bronze em volta do pescoço.

Fonte: JÚNIOR, Boulos Alfredo. História Sociedade & Cidadania: 6ºAno. 2015 p. 42

Figura 2- Uma griô



Fonte: JÚNIOR, Boulos Alfredo. História Sociedade & Cidadania: 7ºAno. 2015 p. 8

De maneira geral as imagens postas ao longo dos capítulos não são referenciadas no texto principal, então a informação que é passada sobre elas acontece apenas na legenda:

Figura 3 – Mulher iorubá

“Fotografia recente de mãe falante da língua iorubá e seu filho. Lagos, Nigéria. [...]”

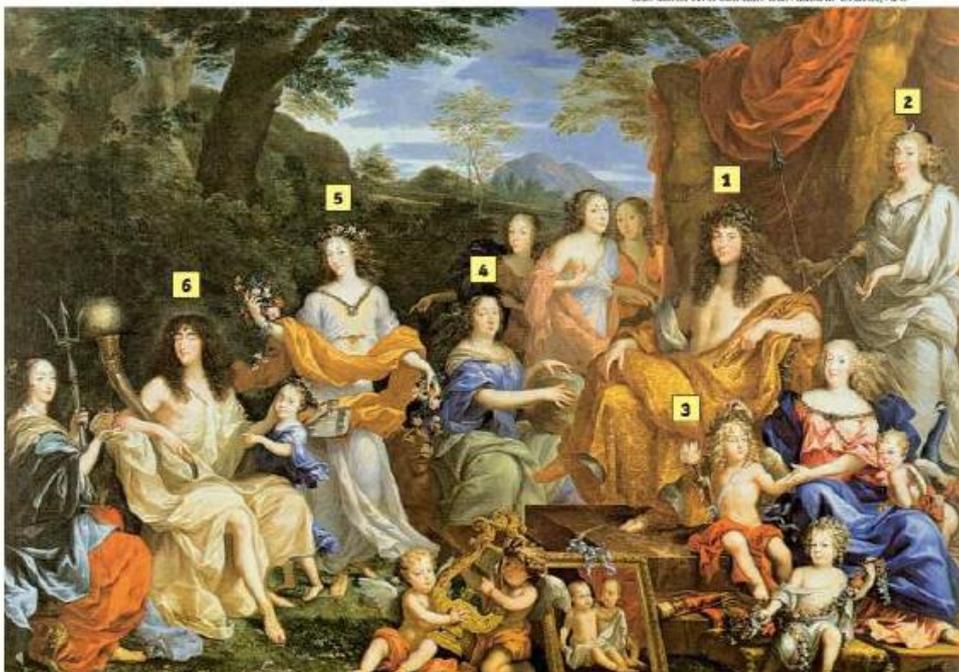


Fonte: JÚNIOR, Boulos Alfredo. História Sociedade & Cidadania: 7ºAno. 2015 p. 74

Sem referências as imagens no texto principal ou sem identificação devida das mulheres que estão nas imagens, elas servem como ilustração, como amostragem do momento histórico, mas perpetuam o anonimato feminino. No caso apresentado por exemplo na figura 3, vemos que a mulher é identificada como “mãe” e não é conectada com o texto base o que deixa essa sendo sua única forma de identificação. Um aspecto importante observado em algumas imagens que contém tanto personagens femininos quanto masculinos é que em alguns momentos a mulher ali retratada parece perder a identidade própria e esta se torna o seu laço com o homem ali exposto, observem:

Figura 4 – Família real

“A pintura abaixo, intitulada família de Luís XIV é de autoria do pintor francês Jean Nocret (1615-1672). 1. Rei Luís XIV 2. Mãe do Rei 3. Delfim, filho do Rei 4. Esposa do Rei 5. Cunhada do Rei 6. Irmão do Rei”.



Fonte: JÚNIOR, Boulos Alfredo. História Sociedade & Cidadania: 7ºAno. 2015 p. 197

Tomemos como exemplo as imagens acima, as legendas foram retiradas do próprio Livro Didático. Na Figura 4 temos uma imagem com vários personagens que são numerados na imagem para facilitação da legenda. O que chama atenção aí é que dos 06 personagens

apresentados e numerados, apenas dois tem seus nomes postos na legenda, são estes do Rei e seu filho. Nenhuma das mulheres na imagem é identificada com o seu nome, mas sim por sua relação com o Rei, assim temos: a mãe do rei, esposa do rei e etc. O questionamento que fica é: Por que não utilizar o nome das personagens e relaciona-las com o Rei, como foi feito em “Delfim, o filho do rei?”. A imagem retrata da família do Rei Luís no século XIV, sendo pintada no século XVII pelo artista Jean Nocret (1615 – 1672).

Figura 5 – Três Ricas Horas

“Livro das Horas. Três ricas horas, 1410-1416. Miniatura de autoria dos irmãos Limburg. Detalhe: noivado da neta de Jean de Valois, duque de Berry e Auvergne. Museu Conde, Chantilly, França”.



Fonte: Fonte: JÚNIOR, Boulos Alfredo. História Sociedade & Cidadania: 7ºAno. 2015 p. 22

Na Figura número 5 temos uma pintura que retrata um noivado. Mais uma vez prestemos atenção à legenda da imagem. Nesse caso não há identificação de nenhum dos personagens presentes na gravura, pela datação da obra em si e sua criação podemos induzir que não se sabia ou não era o propósito dos irmãos Limburg chamar atenção para os personagens. O destaque da legenda se dá para uma das moças da imagem que está em seu

noivado, mas mesmo ela ao qual a pintura se refere não é identificada com o seu nome, mas sim como neta de Jean de Valois, um duque.

Existem sim, momentos em que as imagens femininas são postas e identificadas, como veremos em ocasiões no próximo capítulo, mas o que buscamos levar a reflexão nesse momento é essa ausência identitária que ocorre em diversos momentos. A mensagem que é passada é justamente a de que a personagem feminina não existe por si só, não tem nome, não existe fora da relação com o homem.

É importante destacar que a coleção História, Sociedade & Cidadania dos Livros Didáticos faz bastante uso de imagens, colocadas de formas diversas, o que é positivo pela diferenciação de linguagens. Mas como já apontado é possível perceber uma falta de conexão das mesmas com o texto principal, em diversos momentos. No caso das imagens femininas isso ocorre com bastante frequência, o que faz com que acaba colocando as iconografias como algo apenas ilustrativo, que não consideramos positivos, visto que as mulheres e suas histórias ali expostas devem ser trabalhadas de forma a serem compreendidas e problematizadas.

Conclusão

A incorporação da história das mulheres dentro dos livros didáticos é importante, visto que contribui para a formação de uma nova mentalidade relacionada as mulheres, ao machismo, feminismo e a questão de gênero de todo geral. Somente o assunto estando em pauta dentro do espaço escolar e por consequência em outros espaços da sociedade é que pode haver a desconstrução de preconceitos, estereótipos e a aceitação de que os papéis desempenhados pelas mulheres na sociedade e a forma como são enxergados podem ser reconsiderados.

Diante do exposto podemos inferir que os Livros Didáticos trazem representações femininas em suas imagens, ainda que de forma ainda carente de problematizações. Importante ressaltar que, a representação não é neutralidade, pelo contrário, ela parte de um posicionamento que está envolto em interesses, jogos de poder e disputas de memória. Assim é perceptível que o lugar posto para as mulheres no Livro Didático, apresenta limitações e é tratado com mais ênfase e discussões em partes menos centrais como as seções e as atividades.

A predominância de imagens é algo que precisa ser pensado, pois essas imagens não podem apenas ser postas, elas tem que se conectar com o texto principal e buscar informar, complementar e não apenas estar ali como ilustração que é o papel que algumas delas fazem. Compreendemos ainda que muitas vezes os recursos imagéticos não são devidamente explorados no espaço da sala de aula, o que pode vir a ser um limitador das imagens que o livro didático coloca.

Assim pode-se destacar que majoritariamente o que é apresentado no livro didático pode dá margem para que o(a) professor(a) inicie um debate mais aprofundado. Mais que a questão de gênero é importante que seja levada para a sala de aula discussões sobre o papel da mulher na construção da história, o que realmente significa e o porquê de movimentos importantes como o “feminismo” ainda nos dias atuais, pois o livro didático pode e deve ajudar a construir o caminho para esse diálogo que favoreça a desconstrução de preconceitos.

Por fim, observamos que os livros didáticos irão tender a uma incorporação cada vez maior de mulheres nos conteúdos, não apenas por exigências de programas nacionais, mas pela demanda crescente na atualidade diante da ocupação cada vez mais ampla das mulheres em todos os espaços da sociedade.

Referências bibliográficas

BITTENCOURT. Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORDIEU. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Escolhas e usos do livro didático de História: o que dizem os professores**. In.: Ensino de história: desafios contemporâneos/ org. Véra Lucia Maciel Barroso... (et al.) Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Artes de Fazer. Tradução Ephain Ferreira Alves. 3ª. edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, ROGER. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHOPPIN, Alain. **A construção histórica do feminino e do masculino, Gênero e Cultura: Questões contemporâneas**, Porto Alegre, 2004.

CONFORTIN, Helena. **Discurso e Gênero: mulheres em foco**. In: GHILDILUCENA, Maria Inês (org.). **Representações do feminino**. Campinas: Átomo, 2003, p. 107-123

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em história e filosofia da educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997

PEREIRA, Alline Mikaela. **A representação da mulher no Livro Didático de História**. 2013. 50 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

PERROT, M. **Os excluídos da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

PERROT, M. **Mulheres públicas**. UNESP, 1998.

_____. **Minha história das mulheres**, Contexto, 2006.

PINSKY, CARLA Bassanezi. **Estudos de Gênero e História social**. In: ALCANTRA, Solange F. dos Santos. CRUZ, Lirani Maria Franco da. MOREIRA, Rosani do rosário. (org.) **Feminismo e Transformação Social**. Curitiba: World Laser, 2011.

RAGO, Margareth. **As mulheres na Historiografia**. Silva, Zélia Lopes (org.). **Cultura Histórica em debate**. São Paulo: UNESP, 1995, p. 81-91

SILVA, Isaíde Bandeira da. **O Livro Didático de História no Cotidiano Escolar**. Curitiba: Appris, 2014.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira. **A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente**. In: **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 744-772, maio-ago. 2016

SOARES, M. C. **Representações da cultura midiática: para a crítica de um conceito primordial**. Trabalho apresentado no XVI Encontro da Compôs, na UTP, em Curitiba, PR, em junho de 2007.

6. O MOVIMENTO DA “BOA IMPRENSA” EM GOIÁS, NO INÍCIO DO SÉCULO XX: OS CONFRONTOS E ATRITOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO CATOLICISMO ULTRAMONTANO

Paulo Afonso Tavares¹⁰ - Universidade Federal de Goiás (UFG)

Introdução

A importância de não se dissociar a história das religiões da história da mídia, assim como as relações dos segmentos religiosos com os meios de comunicação, foi defendida por Saussy (2001) e Hoover (2012). A apropriação dos meios de comunicação pelos diferentes segmentos religiosos possibilita trazer novas dimensões para a compreensão da religião na contemporaneidade.

Partindo de tal premissa, tem-se que a difusão da imprensa católica estaria associada à situação política da Igreja no final do século XIX e ao contexto republicano, e que ela foi uma das estratégias de reação às transformações da sociedade. Lustosa (1983) descreve que a imprensa, sobretudo os periódicos, foi o canal privilegiado, utilizado “bem” ou “mal” pela hierarquia e pelos católicos, para defender a fé e os costumes, para reivindicar direitos, para lutar contra os adversários e, em uma palavra, para informar e formar.

O episcopado realizou um trabalho sério e organizado para consolidar a imprensa católica, sendo as cartas pastorais escritas sob a pressão de circunstâncias expressivas, que exigiam uma reação ofensiva e defensiva.

Muitos pesquisadores abordaram o desenvolvimento da imprensa católica no Brasil. A perspectiva interpretativa de mais persistente e que tem muitos seguidores é aquela que tem o crescente interesse do episcopado pelo desenvolvimento da imprensa católica como resultado de uma ofensiva homogênea e do seu contínuo alinhamento às diretrizes da Santa Sé. Ou seja,

¹⁰ Doutorando em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GOIÁS). Graduado em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo (PUC Goiás) e Filosofia (Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás – IFITEG). E-mail: jor.paulofonso@gmail.com

o episcopado, sempre unido e coeso, teria realizado “um trabalho sério e organizado em favor da imprensa católica” e apoiado e aplaudido a boa imprensa (LUSTOSA, 1983).

Ao longo dos séculos, de acordo com Santos (2006), o padroado foi moldando tanto o clero quanto os leigos brasileiros. O período é definido pela presença de um catolicismo mais leigo do que clerical. Assim, disputas entre essas duas frentes contrárias, a religiosa e a liberal, marcaram fortemente o país, sobretudo na virada do século XIX e primeiras décadas do XX.

Desenvolvimento

Os jornais impressos foram um projeto de reação aos “maus” escritos, cuidadosamente organizado, concertado, articulado e posto em execução pela Igreja Católica, a nível mundial e nacional, na passagem do século XIX para o século XX. A reação manifestava-se concretamente nos primeiros decênios do século XX, em sintonia com o pensamento e a ação da elite eclesiástica, europeia, latino-americana (especialmente no México e no Brasil), sob o comando e orientação diretas, primeiro, do Papa Leão XIII (1878-1903) e, depois, do Papa Pio X (1903-1914) orientavam aos clérigos e leigos a contraporem-se a todas e quaisquer leituras e escritos, sobretudo à imprensa laica (MARIANO, 2008).

De acordo com Santos (2006), a especificação de “católica” atribuída a imprensa adquiriu verdadeiro sentido na época contemporânea, por ocasião da denominada secularização da sociedade e laicização das instituições. Iniciada em 1870 durante o papado de Pio IX (1846-1878) por meio da apelação para a atividade conjunta dos católicos, ter-se-á, no entanto, no pontificado de Leão XIII, sob a alegação da importância da imprensa católica, de modo a fortalecer a situação em que se registrava uma tentativa de apropriação de jornais, por parte de forças contrárias à religião, com o objetivo de promover a perturbação da ordem social e a paganização, segundo a hierarquia católica, da sociedade configurada no ateísmo, no agnosticismo e no socialismo (SANTOS, 2006).

Em resposta ao apelo pontifício, assistiu-se a uma mobilização da elite católica, visando, designadamente, a restituição do primado da religião na vida social e um combate mais ativo aos chamados erros da descrença e da modernidade antirreligiosa. Isto nada mais era do que o efetivo viés do processo de romanização posto em prática.

Fomenta-se assim o tempo do aparecimento de jornalistas e publicistas católicos ao mesmo tempo que se promove o apostolado da “Boa Imprensa” em oposição à outra, a “Má Imprensa”, por meio de comissões diocesanas, integradas por ativistas convictos de que a imprensa não é apenas um modo de luta contra o erro, mas também o meio mais universal de o combater. Simultaneamente, começou-se a organizar congressos, assembleias e encontros de escritores, oradores e jornalistas. Surgem então publicações mais preocupadas com a instrução religiosa e moral do que propriamente com a notícia (GONÇALVES, 2008).

É o alvorecer de uma verdadeira cruzada em favor da “Boa Imprensa”. Foi por meio de muitos jornais que de fato se definiram e confrontaram as diferentes correntes político-religiosas do catolicismo.

Só em Portugal, em estudo elaborado por Manuel Frutuoso da Fonseca, a pedido do Bispo do Porto (Portugal) de conhecer a situação do jornalismo católico em vários países, constatou-se que, entre os anos de 1840 e 1895, foram editados naquele país sessenta e seis jornais católicos (SANTOS, 2006).

O modo de criação e difusão da imprensa católica em Portugal, como de resto no mundo, passou a precisar de algum engenho, incluindo o aprofundamento de experiências anteriormente testadas: ou era o jornal que mudava de nome, para mais facilmente ser aceito junto das diferentes populações; ou, sob o mesmo título, era publicado em várias localidades, de acordo com as capacidades tipográficas existentes em cada terra e atendendo às dificuldades resultantes do exercício da liberdade de expressão. Foi a partir de então que as orientações contidas nas encíclicas papais e principalmente em outros documentos pontifícios de Leão XIII que a expressão “Boa Imprensa” (ROCHA, 2003).

“Má Imprensa” (porque existe a noção de imprensa boa, aquela em que guarda todos os fundamentos dos escritos que resguardam os ensinamentos evangélicos da Igreja Católica) se refere ao que a Igreja Católica considerava ímpio ou tudo aquilo que ferisse os ensinamentos da Santa Sé. De todo modo romanização e “Boa Imprensa” andavam lado a lado, sendo este segundo fenômeno produto do primeiro, garantidor que era das premissas básicas da romanização em todo o mundo (GONÇALVES, 2008).

A romanização foi uma reação aos ataques de movimento laicizador das instituições sociais que punha em xeque os interesses da Igreja Católica e a quebra da hierarquia papal (SANTOS, 2006).

A seguir são expostos os primeiros fundamentos gerais do que veio embasar essas expressões de boa e má imprensa, encontrando além do Papa Pio IX, o Papa Leão XIII, como o principal articulador das ideias destas expressões antípodas, através de escritos documentais pontifícios que vieram nortear os religiosos e leigos católicos a disseminar no mundo jornais, escritos e livros enquadrados no que se convencionou designar de “Boa Imprensa”.

As encíclicas de Pio IX e de Leão XIII

O século XIX é marcado por um cenário de grandes embates no campo discursivo. Para a Igreja, as transformações advindas do processo revolucionário causaram os primeiros impactos na sua estrutura, caracterizada por um discurso conservador. Ela estava sendo questionada no que mais lhe caracterizava: a organização e o ordenamento do rebanho, sejam em caráter temporal ou religioso, desde a revolução francesa. Intelectuais, como os iluministas, atribuem à Igreja um papel de condução das ações religiosas, defendendo com veemência a total supressão da sua participação nas atividades temporais (PIERRARD, 1983).

O discurso de laicização do Estado e de todas as suas atribuições provocou uma reação da instituição religiosa, sustentada por um contra discurso. A reação da Igreja será de forma hierarquizada, compreendendo que no cenário do século XIX pôde-se evidenciar a Igreja Católica como uma instituição fragmentada, com movimentos religiosos que, localizados dentro da própria instituição, atrapalhavam uma política unitária (PIERRARD, 1983). Percebe-se que essa fragmentação pôde servir como princípio de contestação, ao retomar sua gênese organizativa através do ordenamento hierárquico, homogeneizando suas ações para enfrentar as transformações do século.

As fontes produzidas pela própria Igreja nos permitem corroborar a ação contra discursiva. Enquanto as transformações do século estavam em curso, a principal ação da instituição foi promulgar letras condenatórias e, consecutivamente, apelar para seu clero na busca da unidade e na propagação destas.

Cercada pelos muros da sua doutrina e dentro de uma política conciliatória, a Igreja, neste cenário conturbado, se encontra ao pé da fragmentação. E é nesse sentido que o apelo da Igreja, feito por meio da carta encíclica *Mirari vos*, publicada pelo papa Gregório XVI, deve ser considerado (GREGÓRIO XVI, 1947).

É a tentativa do retorno à unidade de fato, sob a bandeira de um líder, investido sob a cátedra de Pedro e da doutrina da Igreja Católica. O documento do pontífice ainda permite compreender que, para a Igreja, a efervescência de novos modelos de pensamento, de ações, de estado, de educação, entre outros, não poderia ser motivo para que esta se submetesse a uma reforma (GREGÓRIO XVI, 1947).

A condenação da liberdade da imprensa vinha no impulso das transformações intensivas no século XVIII, ligadas, principalmente, à popularização de manifestações que exaltavam formas laicas de sociedade e de pensamento, em detrimento do controle da autoridade eclesiástica e monárquica (ARNS, 1985).

Neste aspecto, Pio IX, pontífice sucessor de Gregório XVI, pode ser reconhecido por acalorar, em intensidade, as condenações do seu antecessor. Durante todo seu papado, de 1846 a 1878, dirigiu calorosas letras contra as transformações, condenando as horrendas doutrinas, citando suas palavras, que ao seu ver estavam corrompendo a sociedade e questionando a Igreja (PIERARD, 1983).

Percebe-se que Pio IX não se liberta da expressividade condenatória, esboçada por Gregório XVI. Mas a encíclica *Quanta cura* é antes de tudo um reflexo do seu tempo e dos limites impostos ao pontífice. É um período no qual a Igreja se encontra sob ataque, não só discursivo, mas inclusive militar, quando da perda dos estados pontífices (PIERARD, 1983).

Se a tonalidade expressa na *Mirari vos*, pode ser considerada tênue, a *Quanta cura*, mesmo repetindo grande parte das acusações da anterior, assume nesse contexto, um aspecto específico. Gregório XVI antevia possíveis danos, Pio IX, já pôde visualizar ruínas e rupturas, irrompendo desse cenário a primeira grande crise da modernidade (MARCHI, 1989).

Sob a égide do liberalismo e do naturalismo, o quadro marca um espaço repleto de possibilidades novas envolvendo tanto a sociedade civil, quanto a Igreja Católica. Enquanto a primeira buscava se adaptar, e nem sempre com poucos impactos (MARCHI, 1989), a Igreja tentava se manter fiel à sua doutrina e a seus dogmas.

Entremeio a essa realidade, um poderoso inimigo, gestado a partir do princípio de liberdade individual, cada vez mais ampliava as fendas da estrutura da Igreja. É a proliferação da imprensa sem controle ou censura, a total liberdade de imprensa (AUBERT, 1975, p. 42), que provoca impactos e reações por parte da instituição religiosa.

A monstruosidade da liberdade de imprensa, destacada na *Mirari vos*, é reforçada com veemência pela *Quanta cura*. Uma reação mais efetiva foi assumida no pontificado de Leão XIII. Tratavam-se de ações de caráter prático, com capacidade de interferir diretamente na sociedade, amparado em um rigoroso programa de controle, condenação e contra-ataque da imprensa, que a partir desse momento, para a Igreja, passa a ser considerada imprensa má ou ímpia (PIERARD, 1983).

Trata-se de um documento que permite analisar as ações de Leão XIII, organizado pela casa da boa imprensa, publicado originalmente em Paris (LEÃO XIII, 1947). O documento é uma síntese das publicações/ações de Leão XIII sobre a imprensa durante seu pontificado (1878-1903). Nesse sentido:

A respeito da liberdade de exprimir pela palavra ou pela imprensa tudo o que se quiser, se esta liberdade não for justamente temperada, se ultrapassar os devidos limites e medidas, desnecessário é dizer que tal liberdade não é seguramente um direito. O direito é uma faculdade moral, e, como dissemos e como se não pode deixar de repetir, seria absurdo crer que esta faculdade cabe naturalmente, e sem distinção nem discernimento, à verdade e à mentira, ao bem e ao mal. [...] Concedei a todos a liberdade de falar e escrever, e nada haverá que continue a ser sagrado e inviolável; nada será poupado, nem mesmo as verdades primárias, esses grandes princípios naturais que se devem considerar como um nobre patrimônio comum a toda a humanidade (LEÃO XIII, 1947).

De forma distinta dos antecessores, essa postura mais enfática não remete a uma simples condenação. Amparado em discussões teológicas e por uma lógica eclesiástica, procura demonstrar que a banalização das letras e opiniões, associada à sua propagação, não tem nenhum controle (PIERARD, 1983).

Leão XIII ancora sua afirmação na estrutura do direito. Este por sua vez, organizando seus primados a partir da moral social, pode determinar o que se presume como certo ou errado.

Reconhece-se, portanto que a proliferação da imprensa não é um processo natural, mas está embasado dentro da própria sociedade. Contudo, reclama que a suposta naturalidade deve ser lembrada, condenada e combatida a partir do estabelecimento de clivagens de controle.

Isso permite compreender que a Igreja, amparada na sua tradição, julga-se detentora de um arcabouço moral para determinar e interferir no que estava sendo publicado e, portando, manter a ordem e a organização da cristandade. Nos argumentos do pontífice pode-se aferir a definição de uma forma de imprensa que seria danosa à moral da sociedade, de modo que assim se classifica, portanto, a má-imprensa (PIERARD, 1983).

A má-imprensa é condenada pela Igreja por ser supostamente corruptora dos valores mais essenciais da vida social e também das verdades naturais. Dessa publicação/ação percebem-se indícios de que as letras pontifícias estão sendo usadas na reação do clero contra inimigos que combatem a instituição pela imprensa (PIERARD, 1983).

Leão XIII foi o primeiro papa pós-Revolução Francesa e pós-Comuna de Paris a se debruçar sobre a sociedade capitalista, não tanto para entender suas relações e contradições internas, mas para declarar a sua incompatibilidade com a verdadeira doutrina católica e relembrar, até saudosamente, as relações estabelecidas pelas corporações de ofício medievais (MANOEL, 1996).

Leão XIII foi mais longe. Doutrinou também sobre a origem e o exercício do poder civil e sobre a própria atuação do Estado (LEÃO XIII, 1951). Sua doutrina, embora não tão intransigentemente monarquista quanto a de Pio IX, (AUBERT, 1975) não deixava de reafirmar a convicção católica da origem divina do poder do Estado (LEÃO XIII, 1947) e, se aceitava a forma republicana do exercício do poder, não deixava de lhe conferir o selo divino, ainda que o processo eleitoral pudesse passar pelo referendun popular.

Estava aberto, portanto, o espaço para que teóricos, leigos ou não, trouxessem a público suas ideias, como Chateaubriand, escritor católico e romântico francês que advogava veementemente uma volta à monarquia absolutista (CHATEAUBRIAND, s.d.) e às relações feudais, ou Juan Donoso-Cortés, pensador espanhol, para quem o totalitarismo ditatorial de direita seria o único e eficaz instrumento de recristianização da sociedade (DONOSO-CORTÉS, 1936).

Em um documento intitulado “Carta aos Bispos do Brasil”, de 2 de julho de 1894, Leão XIII anunciara que a ninguém (leia-se principalmente aos católicos) deveria passar despercebido a força – tanto para o bem quanto para o mal - como atuam os jornais e outras publicações, obedecendo as orientações dos Bispos e resguardando o devido respeito ao poder civil:

A ninguém passará despercebido quanta força possuem os jornais e outras publicações congêneres para o bem e para o mal, principalmente em nossos tempos. Portanto, combater com estas armas pela defesa da religião cristã, recebendo, como convém, as diretivas dos Bispos e guardando o respeito devido ao poder civil, não seja uma das menores solicitudes dos católicos (HOULE, 1951).

A hierarquia eclesiástica brasileira posicionava-se como força legitimadora do poder, disciplinadora da sociedade e defensora do caráter nacional e do processo civilizatório. Tratava-se de afirmar a importância da Igreja por meio da cristianização social, apoiada nas alianças e nas colaborações com o Estado e as elites, a fim de pleitear o reconhecimento dos seus princípios.

Entre as metas, estavam a legalização do ensino religioso nas escolas públicas, a moralização da gestão pública, a não legalização do divórcio e o combate ao comunismo e ao agnosticismo do regime republicano. Leão XIII, na “Carta Apostólica, de 2 de julho de 1899”, e na encíclica *Paternae Providequae*, de 18 de setembro do mesmo ano, ambas dirigidas ao episcopado brasileiro, recomendava a ampliação da imprensa católica, a fim de formar uma opinião pública e cristianizar a sociedade.

Segundo o Papa, era “penoso [...] ver os bons deixarem essas armas que, manejadas pelos ímpios com sedução astuciosíssima, preparam a deplorável ruína da fé e dos costumes” (*Paternae Providequae*). Leão XIII (1899) enfatizava a necessidade de os católicos se mobilizarem na organização de sociedades dedicadas à difusão da boa imprensa. Para financiar e manter essas publicações, propôs ações práticas, entre elas a cooperação entre os bispos, o clero e o laicato.

Em 1922, foi publicada a Carta Pastoral do Episcopado Brasileiro ao Clero e aos Fiéis de suas Dioceses por ocasião do Centenário da Independência, contendo 22 capítulos e 129 páginas. No capítulo XI, dedicado à imprensa, o episcopado brasileiro alertava sobre os

“espantosos estragos no indivíduo, na família e na sociedade”, sendo um “vil instrumento do erro e do mal, a enfunar vaidades, a requintar no crime, a destruir toda moral e toda crença e a fazer o mundo christão retroceder á barbaria do paganismo” (CARTA PASTORAL 1922, pp. 56-58).

Tendo isso em vista, ao incrementar os instintos, contribuía-se diretamente à involução social. Nesses termos, seguindo as determinações de Leão XIII, propunha o uso da imprensa no combate à má imprensa, como instrumento de edificação, de defesa do catolicismo e como meio de salvaguardar a civilização cristã, que estava ameaçada (CARTA PASTORAL, 1922).

Para tal, defendia a vigilância cotidiana e as censuras à imprensa acatólica. Os católicos foram admoestados a ler apenas o que era indicado pela hierarquia eclesiástica e a não contribuir com a má imprensa, seja comprando, assinando e lendo, pois estariam traindo a Pátria, o Estado, as heranças dos antepassados e a catolicidade do povo brasileiro (CARTA PASTORAL, 1922).

O episcopado propunha uma guerra à má imprensa, tendo à frente os párocos e os católicos. Os jornalistas, como apóstolos, teriam a missão nobilíssima de defender a Igreja e excitar os católicos à prática e à observância dos deveres, a fim de que toda a sociedade e o Estado fossem salvos e purificados.

O combate em favor da “Boa Imprensa” na encíclica *Militans*, de 12 de março de 1884 do Papa Leão XIII, assume uma conotação sobrenatural ao condicionar a salvação das almas aos recursos provenientes do céu, pois sem estes, toda a habilidade e força dos homens seriam vãs:

Mas, nesta luta ardente e multiforme, onde está em questão a glória de Deus e se combate pela salvação eterna das almas, toda força e habilidade dos homens seriam vãs, não lhes viessem do céu recursos adequados aos tempos (HOULE, 1951).

Como está escrito na encíclica *Humanum Genus*, de 20 de abril de 1884, o Papa Leão XIII considerava a “Boa Imprensa” ao mesmo tempo um remédio e um antídoto, numa época em que a licença dos escritos se equiparava à vontade imensa do aprendizado. Por isso recomendava o Pontífice que para as várias formas de erros e as numerosas seduções do vício haveria de se contrapor aos fundamentos sagrados do cristianismo:

Aconselhamos mui ardentemente de expor, quer por escrito que de viva voz, os elementos dos princípios sagrados que constituem a filosofia cristã. Esta recomendação tem por finalidade sanar, por uma ciência de bom quilate, as mazelas intelectuais dos homens e premuni-los, ao mesmo tempo, contra as múltiplas formas do erro e contra as numerosas seduções do vício, sobretudo numa época em que a licença dos escritos ombreia com uma avidez insaciável de aprender (HOULE, 1951).

Na encíclica *Exeunte jam anno* de 25 de dezembro de 1888, Leão XIII criticava a existência dos livros e dos jornais, os quais considerava convites ao pecado. Segundo Leão XIII, na encíclica aos Bispos da Itália, de 15 de outubro de 1890, era objetivo dos maçons franceses excluir o catolicismo da escola e da família. Na mesma encíclica, frisava o Papa Leão XIII que esses inimigos da Igreja Católica se valem da imprensa, sendo necessário que os católicos opusessem a “Boa Imprensa” à “Má Imprensa”, de modo que era também dever dos fiéis leigos zelar pela prosperidade da “Boa Imprensa”, razão pela qual deveriam recusar qualquer favor da “Má Imprensa”.

Ainda na mesma encíclica, o Papa Leão XIII escrevera mais abertamente sobre a luta entre as duas imprensas, sendo este embate ancorado numa causa justa, qual seja a da religião ser atacada pelos ímpios:

Se nesta empresa nossos filhos devotados sofrerem algumas vexações, se tiverem de sustentar a pugna, que desçam à arena; um cristão não poderia sofrer por uma causa mais justa que a de evitar que a religião seja detratada pelos ímpios (HOULE, 1951).

Tais fundamentos foram aqueles que deram forma às bases gerais do que veio embasar as expressões de boa e má imprensa, encontrando além do Papa Pio X, o Papa Leão XIII, como o principal articulador das ideias destas expressões antípodas, por meio de escritos documentais pontifícios que vieram nortear os religiosos e leigos católicos a disseminar no mundo jornais, escritos e livros enquadrados no que se convencionou designar de “Boa Imprensa”.

O papel da imprensa católica no Brasil

No Brasil, os nexos entre política e religião definiram-se historicamente pelo regime do padroado, vigente "em Portugal e nas suas colônias desde os tempos coloniais, mediante o

qual estabeleceu-se o forte predomínio do Estado sobre a Igreja" (SANTIROCCHI, 2015, p. 24), inviabilizando a independência institucional entre ambos. Sob este regime, configurou-se a hegemonia da vertente galicana do catolicismo brasileiro, até por volta de 1837, reconfigurando o padroado régio em padroado imperial, cuja legitimidade passava a ser de natureza constitucional.

No Brasil, a tradição galicana foi perpetuada após a independência graças à legitimidade política galgada pelo um grupo de clérigos representativos desta tendência. Assim, fundida ao Estado, a Igreja Católica preservava seu monopólio na produção, gestão e veiculação do capital religioso junto à sociedade brasileira, o que era garantido pela Constituição de 1824, a qual reconhecia a religião católica como a oficial e mantinha a Igreja subordinada ao Estado.

A longa vigência do padroado implicou que, embora atuantes em nível do Parlamento e das vias não institucionais (SILVA; CARVALHO, 2017), os seus representantes permanecessem, durante toda a primeira metade do século XIX, pouco propositivos no que concerne à questão da "regeneração do clero e da Igreja brasileira", tendo antes reagido aos "projetos que visavam a modernizar a religião, segundo os ditames liberais". (SOUZA, 2010, p. 397)

Dentro deste período, tendeu-se a afirmar a autoridade de uma Igreja institucional e hierárquica, diretamente subordinada a Roma e cada vez mais dependente de padres estrangeiros pertencentes às congregações e ordens missionárias, enviados ao Brasil com a função de "controlar a doutrina, a fé, as instituições e a educação do clero e laicato" (SANTIROCCHI, 2010).

No regime do padroado, a religiosidade brasileira se configurava "somente" como mais um dos assuntos do Estado e era, durante os períodos colonial e imperial, administrada pela Coroa Portuguesa e coordenada, muitas vezes, por irmandades leigas "auxiliadas" pelo clero. Santos (1976, p. 88) anuncia que ao poder civil cabia indicar os bispos para as dioceses e a atuação das ordens religiosas, formar o clero nos seminários, administrar os bens materiais da Igreja, determinar suas circunscrições e cobrar dízimos, ele possuía "até o direito de censura sobre documentos episcopais e mesmo pontifícios". Ao longo dos séculos, de acordo com Santos (2006), o padroado foi moldando tanto o clero quanto os leigos brasileiros.

O período é definido pela presença de um catolicismo mais leigo do que clerical, marcado pela comunhão de práticas religiosas medievais e mágicas, com características portuguesas, indígenas e africanas. Os clérigos possuíam pouca formação e disciplina religiosas, eram permissivos e geralmente não seguiam o celibato, além de se ocuparem de assuntos mundanos.

Essa religiosidade brasileira estava em desacordo com um movimento da Igreja Católica que vinha ganhando força desde a segunda metade do século XIX, denominado de Ultramontanismo. Este, pregava a centralização e verticalização do poder clerical, o qual partia do papa, para os bispos e destes para o clero, para uma maior eficácia junto à comunidade leiga. Nas palavras de Silva (2000), o Ultramontanismo buscava:

[...] retomar as determinações tridentinas, sacralizar os locais de culto, moralizar o clero, reforçar a estrutura hierárquica da Igreja e diminuir o poder dos leigos organizados. As principais ações foram junto aos seminários [...] a partir da melhora e ampliação da formação do clero brasileiro, do incentivo à vinda de ordens estrangeiras para suprir as carências nacionais bem como de iniciativas para conseguir mais fundos, uma vez que, com a separação do Estado, muitas doações públicas deixaram de ser feitas (SILVA, 2000, p. 72).

Esta linha religiosa fora coroada pelo Concílio Vaticano I (1869-1870), embora já tivesse sido anunciada pelo papa Pio IX em 1864 através da encíclica *Quanta Cura* e do compêndio *Syllabus*. E, além da infalibilidade papal, esses documentos instituíam ainda o combate às ideias liberais de influência francesa, que vinham afetando a ordem existente e propondo uma nova ordem, indesejada pela Igreja Católica posto que percebida como “moderna” em seus aspectos políticos, econômicos e sociais (SILVA, 2009).

As disputas entre essas duas frentes contrárias, a liberal e a religiosa, marcaram fortemente o país, sobretudo na virada do século XIX e primeiras décadas do XX. Do ponto de vista de sua orientação, tais reformas foram referenciadas em dois documentos emitidos pelo papa Pio IX, em dezembro de 1864: a encíclica *Quanta Cura* –que deveria oferecer uma síntese dos erros relacionados à sociedade moderna e, especialmente, à questão da liberdade de consciência –, seguida pelo *Syllabus* – uma lista contendo tais erros, representando a resposta ortodoxa da Igreja católica à sociedade contemporânea (SILVA, 2009).

Definia-se, assim, o projeto de modernidade oficialmente encampado pela Igreja católica, de moldes tridentinos e apoiado no dogma da infalibilidade do poder papal e na defesa da autonomia institucional da Igreja frente ao poder temporal.

No Brasil da segunda metade do século XIX, seria este o principal referencial coesivo de leigos e clérigos ultramontanos, inicialmente sustentado pelo episcopado nacional, mas que não tardaria a mobilizar diversos instrumentos e atores. Neste cenário, a imprensa periódica, ao mesmo tempo que representou um importante ator na transformação dos espaços públicos e construção da modernidade política (ANDERSON, 1989), tornou-se, também, um dos principais porta-vozes dos ideais e projetos ultramontanos, sendo vários os jornais católicos que surgiram na segunda metade do século XIX e no início do período republicano.

Os estudos sobre a história da imprensa católica no país, embora em flagrante expansão, ainda se revelam essencialmente monográficos e focados em periódicos específicos, o que dificulta uma visão de conjunto, capaz de apreender as principais tendências e fases desses jornais, que tiveram sua “explosão” especialmente no período de 1870 a 1900.

Um levantamento destes jornais a partir do acervo da Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Digital Nacional¹¹, permite concluir que, se até o período regencial a imprensa ultramontana era pouco sistemática e de caráter panfletário, a partir de meados do século XIX, ela assume uma dimensão projetiva e combativa, acompanhando a ascensão e legitimidade galgada pelo modelo “intransigente romano” (SILVA; LOURENÇO, 2015).

Neste período, portanto, foram editados alguns dos mais importantes jornais católicos do período, dentre estes, de acordo com Rodrigues (1981), “O Apóstolo”, o principal e mais longo deles, que já na sua segunda edição, manifestava a sua “razão de ser”:

A liberdade de imprensa é uma consequência legítima e necessária da liberdade, que o criador dera ao pensamento. São bem conhecidas as dificuldades com que luta a imprensa religiosa em tempos que não afagam leituras dessa ordem, ou antes, parece dizê-lo com mais verdade, quando tudo parece conspirar para derrubar o edifício eterno da Igreja. Pois bem, ainda assim o nosso periódico achou apoio porque Deus abençoou as nossas intenções, que outras não foram [...]senão o interesse dessa religião que, apesar de perseguida, é único poder que há de salvar o mundo. (O APÓSTOLO, n.2, 1/12/1866, p. 1).

¹¹ FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. **Biblioteca Digital Nacional Brasil**. Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>

Até 1870, segundo Pinheiro, (2009), a atuação destes jornais revela que a auto compreensão central era de que a Igreja Católica no Brasil estava visceralmente ligada à Sé Romana, mas que caminharia ao lado do trono, isto é, do Estado.

O Cenário religioso no Brasil: o estado de Goiás

Vale lembrar que, com o fim do regime de padroado e a proclamação da República, a Igreja Católica passara a viver um período bastante delicado, tanto no que diz respeito à “invasão” de outras manifestações religiosas, agora possível graças ao princípio de laicidade garantido pela Constituição Federal de 1891, quanto pela necessidade de gerar sua própria receita (ANDERSON, 1989).

A sempre crescente concorrência religiosa levava a Igreja a pisar em campo minado, afinal, era necessário incentivar as manifestações de religiosidade católica, mesmo que populares e espontâneas como as festas, folias e romarias, mas, ao mesmo tempo, conter os excessos de espontaneidade não condizentes com o pensamento católico ultramontano.

Em suma, o controle de uma festa tão concorrida como aquela de Barro Preto era de extrema importância para a administração da diocese.

Em função disso, segundo Vaz (1997), a inexistência de um clero numeroso e organizado constituía-se num grave problema para o sucesso da ação ultramontana em Goiás e, nesse sentido, a vinda das missões religiosas europeias tornava-se indispensável. O intento era que esses religiosos reforçassem os recursos humanos, ajudassem a operacionalizar as missões, desobrigas e giros paroquiais: práticas importantíssimas num estado fortemente agrário, com regiões ainda bastante isoladas e uma população majoritariamente iletrada, pobre e marcada pelo catolicismo popular.

Em Goiás, conforme descrevem os estudos de Santos (2006), os bispos que efetivamente introduziram determinações ultramontanas foram aqueles de Dom Cláudio José Ponce de Leão (1881-1890) e de Dom Eduardo Duarte da Silva (1891-1907). Embora esses prelados tenham vivenciado uma conjuntura vigorosamente desfavorável, sobretudo no que diz

respeito à manutenção das práticas religiosas tradicionais de então, os bispos tiveram sucesso ao difundir a ordem eclesiástica vigente (SANTOS, 2006).

Santos (2006) descreve que o bispado de Dom Eduardo, em particular, foi dos mais conturbados devido a vários fatores: clero exíguo e despreparado, problemas econômicos, religiosidade popular arraigada, intensa oposição por parte das irmandades leigas, embates com grupos políticos de linha liberal e maçônica na capital da Província que, à época, era também a sede da diocese, dentre outros.

O maior problema deveu-se ao confronto entre o catolicismo ultramontano – tridentino, clerical e moralizante – e o catolicismo popular – lusitano, leigo, medieval e familiar, como anuncia Deus (2001). Entretanto, não somente os controles político e teológico eram desejados, mas também aquele econômico, e essas variadas pretensões geraram acirradas disputas na diocese goiana no final do século XIX e início do XX.

A preocupação com o controle das romarias e o grande poder das irmandades leigas levou Dom Eduardo à Europa, a fim de angariar padres para a diocese (SANTOS, 1976). O propósito explícito do projeto, segundo Gaeta (1997) era entregar os santuários da diocese a ordens religiosas, a fim de se cristianizarem as romarias.

O bispo se dirigiu a Roma e de “convento em convento”, após muitos insucessos, conseguiu, junto à Congregação do Santíssimo Redentor, alguns religiosos da Alemanha, detalha Santos (1976).

Dom Eduardo narra que partiu para a região da Baviera com o intuito de acertar os últimos detalhes sobre a viagem a Goiás, sendo recebido na estação pelo padre Gebardo Wiggermann, designado como Superior da missão (SILVA, 2007).

Dom Eduardo assinala que, com a vinda da Congregação do Santíssimo Redentor e graças ao controle exercido pelos membros redentoristas, as celebrações da romaria de Barro Preto tinham sofrido grandes mudanças benéficas. Afirma que os padres haviam conseguido cristianizar as festas por meio de prédicas, abnegações e um estilo de vida irrepreensível (SANTOS, 1976).

As práticas e demonstrações populares de fé e devoção, antes carregadas de superstições, vícios e estranhos costumes, contrariando a fé e a moral cristã, haviam se transformado, segundo o bispo, em manifestações de piedade, louvor e adoração a Deus, com

grande participação popular nas confissões e comunhões (SANTOS, 1976). Essas práticas diziam respeito, dentre outras, ao pagamento de promessas na forma de ex-votos ou, ainda, pedidos das/os fiéis em desacordo com a moral da Igreja Católica, como as separações de casais, adultérios ou vinganças (SILVA, 2007).

Essas manifestações, tão criticadas por D. Eduardo, chocavam-se frontalmente com as tentativas de sacralização dos locais de culto e disciplinarização das práticas da religiosidade popular, pretendidas pela corrente ultramontana.

Determinada conjuntura política, e também religiosa, compeliu Dom Eduardo a transferir a sede diocesana da capital do estado a Uberaba, em 1896. Mesmo após a transferência, fortes desavenças ocorreram na diocese, como o caso de Barro Preto, cujo santuário ficou interditado por ordem do bispo de 1901 a 1903.

Neste período ocorreram duas festas em cidades distintas, conforme descreve Santos (1976), uma em louvor ao Divino Padre Eterno em Barro Preto, levada adiante pela irmandade local, e outra à Santíssima Trindade em Campininhas, coordenada pelos religiosos redentoristas. Os motivos da contenda foram diversos, dentre eles, a briga pelos patrimônios religiosos, as mudanças moralizadoras pretendidas pelo bispo e a disputa pelo controle da romaria, na qual religiosos e irmandade leiga não se entendiam sobre a data de realização da festa, a exteriorização religiosa (oficial versus popular) e a administração do cofre (GAETA, 1997).

As primeiras três décadas de permanência da Congregação do Santíssimo Redentor em Goiás são narradas no jornal “Santuário da Trindade”, em 13 de dezembro de 1924. O artigo intitula-se “Trinta anos” e é importante na medida em que ajuda a perceber a situação econômica, social e religiosa do estado durante esse longo período, e também porque fornece uma ideia de como estes religiosos avaliaram a própria atuação no projeto de crescimento missionário, dentre outros, em Goiás.

Também outras paróquias lhes foram confiadas e por longo tempo cuidaram de vastíssima área, visitando até 4 vezes por ano todas as paróquias. Em relação às missões, fim principal da Congregação Redentorista, a folha anuncia que começaram em 1898 e nunca pararam. Após a Semana Santa, dois padres saíam e voltavam somente em fins de outubro ou

início de novembro e, de 4 em 4 anos, todas as paróquias, até as mais longínquas, recebiam as missões, do Sul do estado até as divisas da diocese de Porto Nacional.

O Jornal Católico “Santuario da Trindade”

O jornal católico “Santuario da Trindade” foi lançado em 1º de julho de 1922 e teve sua última edição em 1 de junho de 1931. Segundo Galvão (2015), os diversos diretores do jornal “Santuario da Trindade” pretendiam formar uma espécie de opinião pública entre a comunidade leitora do periódico. As matérias pareciam “falar” em nome de toda a sociedade, dando a entender, muitas vezes, que havia um “consenso geral” em relação aos diversos assuntos (GALVÃO, 2015).

Assim, quando alguma matéria era contestada, a ocasião se constituía numa boa oportunidade para reforçar os pressupostos religiosos, “demonstrando” que a comunidade pensava de tal e tal modo, em acordo com o periódico católico. Acabava-se por forjar um laço social em torno das “cousas da Igreja”, em que a opinião pública vinha acionada e estimulada a se manifestar em sua defesa (GALVÃO, 2015).

Ainda em relação às matérias, geralmente o redator/diretor era responsável por aquela principal, ou seja, a primeira matéria da primeira página, ou a “vitrine” do jornal, para utilizar uma expressão proposta por Renée Zicman (1985). Algumas outras eram veiculadas sem assinatura ou qualquer referência, já os poemas e matérias especiais, por sua vez, geralmente continham a autoria.

Ressalta-se que o “Santuario da Trindade” fazia grande uso de matérias de outros periódicos, nacionais e estrangeiros, não raro reportando notícias antigas até de anos e, muitas vezes, nesses casos, o crédito da informação era anunciado no jornal, talvez para dar maior autoridade à notícia (GALVÃO, 2015).

Galvão (2015) afirma que, seguramente uma ideia muito clara em relação às intenções primordiais do jornal fez com que, apesar dos diversos diretores, não houvesse mudanças substanciais em sua forma e conteúdo. A folha anunciou os seguintes objetivos “aumentar nos católicos o conhecimento da Religião e o amor à Igreja, a fidelidade no cumprimento dos deveres religiosos e o interesse pelas cousas da Religião” e “repelir as agressões contra a

Religião e prevenir os catholicos contra os laços que lhes armam os inimigos da Igreja” (“SANTUARIO DA TRINDADE”, 1922, n. 1, p. 1).

Para a autora, pode-se resumir em dois, portanto, seus propósitos essenciais: reforçar a fé católica e combater seus inimigos (GALVÃO, 2015).

Em relação aos tão temidos “inimigos da Igreja”, embora a folha tenha veiculado uma infinidade de matérias condenando os frequentadores dos centros espíritas, os protestantes, os livres pensadores, maçons etc., e alertasse contra os perigos das revistas, jornais e folhetos da chamada “má imprensa”, ou seja, aquela de religiões não católicas ou publicações “mundanas”, ela nem sempre citava seus nomes ou dava maiores referências (GALVÃO, 2015).

Constata-se que, mesmo tratando-se de um periódico com caráter eminentemente religioso e regional, seus redatores tinham acesso a uma miríade de informações de toda espécie, o que denota a grande circularidade de notícias no período, propiciada, dentre outras, é importante notar, pelo telégrafo, estrada de ferro e construção das estradas de automóvel e do consequente melhoramento dos serviços de correios, levando a uma crescente “diminuição dos espaços” e “dinamização do tempo” (GALVÃO, 2015).

No entanto, de acordo com Galvão (2015), vale ressaltar que, dos assuntos abordados pelo referido jornal somente aqueles que tratavam exclusivamente de economia, transporte, comércio e algumas curiosidades nacionais e estrangeiras e, outras raras exceções, eram desprovidos de algum sentido/função moralizante ou religiosa.

Nesse sentido, o jornal surgiu como voz de oposição ao Espiritismo, o qual, segundo Veloso (2010), teve sua fundação em território goiano na Cidade de Goiás, a partir de experiências com as “mesas girantes”, no ano de 1886.

Assim, em suas dezenas de artigos criticando as “supersticiosas” religiosidades não católicas, o “Santuário da Trindade” se utilizou várias vezes de argumentos voltados para a contraposição entre a “ignorância” – símbolo do atraso e letargia social – e a “civilização”, marcada por uma religião “racional e institucionalizada”, bem como por um desejo de uma sociedade “cultura” e “civilizada”, portanto, imersa no progresso (PALACIN, 1994). Tais posicionamentos podem ser visualizados em alguns trechos de artigos do próprio jornal:

Como é possível que no século XX haja ainda fanáticos que acreditam numa mulher doente e visionária?¹²

É incrível que no século 20 ainda haja pessoas que se prestem para taes babozeiras. Mais uma vez se prova que a falta de religião e a ignorância do catecismo arrastam os homens para a superstição e fanatismo. Mais uma vez pedimos providências ao Governo contra essa mancha para os foros civilizados de Goyaz.¹³

Não é isso uma vergonha para o nosso século tão adeantado que se julga livre de toda a superstição e fanatismo?¹⁴

Os motejos e sarcasmos indicando nomes e narrando as homenagens prestadas à Dica na capital do estado, são verdadeiramente desconcertantes e humilhantes para os foros cultos de Goyaz [...] E a história não ficará nisso: daqui a dias essa imprensa collocará nosso estado no rol das tribos selvéticas que acreditam em feitiçarias e bruxas e nós teremos que engulir a pílula porque os próprios goyanos deram a mão à palmatória.¹⁵

Em evidente aproximação ao discurso do Estado e da Igreja, a psiquiatria caminhou na mesma direção. Em sua tese de doutoramento em Medicina pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1919, Oscar dos Santos Pimentel “lamentava que o progresso das luzes fosse freado no século XIX, ao ressuscitar a superstição” (ISAIA, 2007).

Assim como a sífilis ou a tuberculose, o caráter contagioso do espiritismo representaria um perigo à saúde pública nacional. Conforme analisou Isaia (2007), “como catalisador de energias desconhecidas e primitivas, o espiritismo aparecia como um perigo, capaz de provocar crises de histeria coletiva, transformar homens e mulheres pacatos em feras humanas”. Uma vez divulgadas tais teses pelas instituições médicas, as mesmas se tornavam um recurso poderoso e de grande credibilidade para uso em argumentos católicos.

No jornal “Santuário da Trindade” a expressa maioria das matérias em combate ao avanço do espiritismo se utiliza de supostas notícias, cujo argumento tem sempre em seu bojo o respaldo médico para tratar o espiritismo ora como doença a ser saneada, ora como praga a ser combatida. Tal combate, pelo que aponta o jornal, estaria nas mãos dos católicos – convocados a repudiarem a propagação do espiritismo, algo como uma “ação preventiva” –,

¹² JORNAL SANTUÁRIO DA TRINDADE. Campinhinha das Flores: Coleção Convento Santo Afonso, 1922-1925. Ano 3, n. 73. 30 ago. 1924.

¹³ JORNAL SANTUÁRIO DA TRINDADE. Campinhinha das Flores: Coleção Convento Santo Afonso, 1922-1925. Ano 3, n. 93. 17 jan. 1925.

¹⁴ JORNAL SANTUÁRIO DA TRINDADE. Campinhinha das Flores: Coleção Convento Santo Afonso, 1922-1925. Ano 4, n. 120. 14 ago. 1925.

¹⁵ JORNAL SANTUÁRIO DA TRINDADE. Campinhinha das Flores: Coleção Convento Santo Afonso, 1922-1925. Ano 4, n. 123. 05 set. 1925.

mas fundamentalmente dos médicos, responsáveis pelo “tratamento” de um mal já instalado (JORNAL SANTUÁRIO DA TRINDADE, ano 2, n. 23, 05 maio 1923).

Considerações Finais.

Em âmbito mais geral, conclui-se que as novas realidades no Brasil, forjadas pela instituição da laicidade do Estado – assinalando a perda da hegemonia católica – e pelo fim do padroado régio (ou regalismo), com as mudanças derivadas desse fato, levaram a Igreja Católica a ter que justificar sua existência e importância na sociedade.

Assim, na defesa de seu espaço perante as outras denominações religiosas ela precisou reavaliar seus discursos, métodos e práticas e, para isso, passou a investir em “instrumentos” que garantissem uma maior visibilidade e presença. E é nesse sentido que a vinda de ordens religiosas estrangeiras e os jornais católicos configuraram-se como recursos importantes. Em Goiás especificamente, a presença da Congregação do Santíssimo Redentor, foi responsável pela adequação dessa parcela da população àquilo que se entendia com “boa imprensa”.

Os missionários foram responsáveis pelo jornal católico “Santuário da Trindade”, por meio do qual os redentoristas procuraram cumprir seu papel de evangelizadores, levando os ensinamentos cristãos e intentaram combater os “inimigos da Igreja” e propagar as “coisas da religião”.

Fontes e referências

ANDERSON, B. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.

ARNS, Paulo Evaristo. **O que é Igreja**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985. p. 106-121

AUBERT, Roger. **A nova história da Igreja** – A igreja na sociedade liberal e no mundo moderno. (Tomo I). Petrópolis/RJ: Vozes, 1975.

CARTA PASTORAL do Episcopado Brasileiro ao Clero e aos Fiéis de suas Dioceses por ocasião do Centenário da Independência. Rio de Janeiro: Papelaria e Tipografia Marques, Araújo e Cia, 1922.

CHATEAUBRIAND, R. **O gênio do Cristianismo**. São Paulo, W.M. Jackson, (Coleção Clássicos Jackson, v. XVI) [19--].

DEUS, Maria. “**Normatização do Santuário do Divino Pai Eterno**”. História Revista, Goiânia. v. 6 n. 2, pp. 161-178 – jul/dez, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/view/10537/7007>>.

DONOSO-CORTÉS, J. **Carta a Montalembert** (04/04/1849). In: Juretscheke, J. (org). Obras completas de Donoso-Cortés. Madrid: Editorial Católica, 1936. T. II

DONOSO-CORTÉS, J. **Discurso sobre la dictadura**. In: Juretschek, J. (org). Obras completas de Donoso-Cortés. Madrid: Editorial Católica, 1936, T. II.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Digital Nacional Brasil. Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>

GAETA, Maria. **A Cultura clerical e a folia popular**. Revista Brasileira de História, São Paulo. vol. 17 n. 34, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0102-01881997000200010

GALVÃO, Andréia Márcia de Castro. “**Um remédio para a alma" o risível em Goiás no jornal Santuário da Trindade(1922-1931)**”. 2015. 166 f. Dissertação(Mestrado em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado - Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, GO.

GONÇALVES, Marcos. **Missionários da ‘boa Imprensa’**: a revista Ave Maria e os desafios da imprensa católica nos primeiros anos do século XX. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.1, n. 55, p. 63-64, 2008.

GREGÓRIO XVI. **Mirari vos – sobre os principais erros do seu tempo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1947.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das Revoluções – 1789-1848**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOOVER, Stewart M. (2012), “**Religion and the Media in the 21st Century**”. Trípodos, nº 29: 27-35.

HOULE, Giles. **A sociologia como ciência de vida**: a abordagem biográfica. In: IGREJA CATÓLICA. PAPA LEÃO XIII. Sobre a Imprensa (excertos). Petrópolis, R. J: Vozes, 1951.

ISAIA, A. **O espiritismo nas teses de medicina na faculdade do Rio de Janeiro**. História Revista, Goiânia, vol. 2, n. 1, 2007.

JORNAL SANTUÁRIO DA TRINDADE. O jornal catholico. Campininhas das Flores (GO), ano 1, n. 1. Goiás, 1/07/1922.

JORNAL SANTUÁRIO DA TRINDADE. Campininha das Flores: Coleção Convento Santo Afonso, 1922-1925. Ano 2, n. 23, 05 maio 1923

JORNAL SANTUÁRIO DA TRINDADE. Campininha das Flores: Coleção Convento Santo Afonso, 1922-1925. Ano 3, n. 73. 30 ago. 1924.

JORNAL SANTUÁRIO DA TRINDADE. Campininha das Flores: Coleção Convento Santo Afonso, 1922-1925. Ano 3, n. 93. 17 jan. 1925.

JORNAL SANTUÁRIO DA TRINDADE. Campininha das Flores: Coleção Convento Santo Afonso, 1922-1925. Ano 4, n. 120. 14 ago. 1925.

JORNAL SANTUÁRIO DA TRINDADE. Campininha das Flores: Coleção Convento Santo Afonso, 1922-1925. Ano 4, n. 123. 05 set. 1925.

LEÃO XIII, Papa. Sobre a imprensa – (excertos). Petrópolis; Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Vozes Ltda, 1947. 31 páginas.

LEÃO XIII, Papa. Diuturnum Illud (1881). Petrópolis: Vozes, 1951

LEÃO XIII, Papa. (1899), **Paternae Providequae**. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana. Disponível em: https://w2.vatican.va/content/leo-xiii/la/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_18091899_paternae.html.

LUSTOSA, Oscar de Figueiredo. **Os bispos do Brasil e a imprensa**. São Paulo: Edições Loyola/ CEPEHIB, 1983.

MANOEL, I.A. **Igreja e educação feminina**: uma face do conservadorismo (1859 - 1919). São Paulo: Unesp, 1996. (Coleção Prismas).

MARCHI, Euclides. **A igreja e a questão social**: o discurso e a práxis do catolicismo no Brasil (1850-1915). São Paulo: Universidade de São Paulo: 1989. Tese de doutorado apresentada ao departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. 297 f.

MARIANO, Ricardo. **Missionários da 'boa Imprensa'**: a revista Ave Maria e os desafios da imprensa católica nos primeiros anos do século XX. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, n. 55, p 63-64, 2008

O APÓSTOLO: periódico religioso, moral e doutrinário, consagrado aos interesses da religião e da sociedade. Rio de Janeiro, 1866-1901. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>.

PALACIN, L. **O século do ouro em Goiás**. Goiânia: Ed. Da UCG, 1994.

PIERRARD, Pierre. **História da Igreja**. 3 ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1983.

ROCHA, Herbert. O lado esquerdo do rio. Sobral, CE: Hucitec; Secretaria de Desenvolvimento da Cultura, Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Sabóia, 2003.

PINHEIRO, A. **O Apóstolo, ano I**: a autocompreensão de um jornal católico do século XIX. *In*: Anais do XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste-Intercom, Divisão Temática de Jornalismo, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/pesquisa/pesquisa.shtml>

RODRIGUES, A.M.M. (pref.). **A Igreja na República**. Brasília, UNB. Coleção pensamento político republicano. vol. 4, 1981.

SANTIROCCHI, I. D. **Uma questão de revisão de conceitos**: Romanização – Ultramontanismo – Reforma". *Temporalidades-Revista Discente do Programa de Pós-graduação em História da UFMG*, vol. 2, n.º 2, 2010, p. 24-33.

SANTIROCCHI, I. D. **Questão de Consciência**: os Ultramontanos no Brasil e o Regalismo do Segundo Reinado (1840-1889). Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, 520 p.

SANTOS, Irinéia M. Franco dos. **O pensamento católico no Brasil**: da ação católica à teologia da libertação. *Intellectus*, Rio de Janeiro, a. 1, n. 1, p.1., 2006. Disponível em <http://www2.uerj.br/~intellectus>.

SANTOS, Leila. **Ultramontanismo e catolicismo popular em Goiás de 1865 a 1907 à luz da sociologia da religião**. Tese (doutorado em sociologia). Universidade de Brasília - UnB. Brasília, 2006.

SANTOS, Miguel. N. Trindade de Goiás – **Uma Cidade Santuário**: conjunturas de um fenômeno religioso no centro-oeste brasileiro. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1976.

SAUSSY, Haun. (2001), **“In the Workshop of Equivalences: Translation, Institutions and Media in the Jesuit Re-Formation of China”**. In: S. Weber; H. de Vries (eds.). *Religion and Media*. Stanford: Stanford University Press.

SILVA, A.R.C.; CARVALHO, T.R. **Ultramontanismo e Protestantismo no período regencial**: uma análise da crítica panfletária dos padres Pereca e Tilbury missão metodista no Brasil. *Almanack*, n. 15, 2017, p. 143-182.

II ENCONTRO DISCENTE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

23 A 25 DE NOVEMBRO

Modalidade
on-line



SILVA, A.R.C.; LOURENÇO, L.S. **Entre a política e a religião:** uma análise da imprensa periódica feijoísta, na conjuntura de 1834 a 1835, in: Revista Brasileira de História das Religiões, v. 7, n. 21, 2015, p. 207-229

SILVA, Eduardo. **Passagens:** autobiografia de Dom Eduardo Silva, bispo de Goiás. Goiânia: Ed. Da UCG, 2007.

SILVA, Maria. **Catolicismo e casamento civil em Goiás, 1860-1920.** Goiânia: Ed. da UCG, 2009.

SILVA, Mônica. **A Festa do Divino.** Romanização, Patrimônio & Tradição em Pirenópolis (1890-1988). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000. (CAP. II, pp. 68-139).

SOUZA, Françoise Jean de Oliveira. Do Altar à Tribuna. **Os Padres Políticos na Formação do Estado Nacional Brasileiro (1823-1841).** Rio de Janeiro, RJ. (Tese de doutoramento em História), UERJ, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2010.

VELOSO, A. **Os primórdios do Espiritismo em Goiás.** Goiânia: FEEGO, 2010.

ZICMAN, Renée. **História através da imprensa** – Algumas considerações metodológicas. In: História e historiografia: Contribuições e Debates. PUC São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em História. Departamento de história. São Paulo, EDUC, 1985.

7. A MEMÓRIA DO CASO ARACELI NOS ARQUIVOS DA CÂMARA DE VEREADORES DE VITÓRIA/ES

Luiz Fernando Soares Pereira¹⁶ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Introdução

O objetivo do presente texto é expor uma breve reflexão a respeito da memória de um caso criminal ocorrido na cidade de Vitória, capital do estado do Espírito Santo, em 18 de maio de 1973, contra a menina Araceli. O crime foi julgado em dois momentos, primeiro no ano de 1980 e depois em 1991. Os principais suspeitos, acusados e julgados são: Dante Barros Micheliní, seu filho Dante Brito Micheliní e o amigo Paulo Helal. Membros de duas famílias de bastante influência econômica no estado do Espírito Santo. Entretanto, permanece sendo evocado em discussões na sociedade capixaba, quando se trata de violência infantil. Pretendo abordar como esse marcante caso é utilizado na elaboração de leis, pedidos de indicação e requerimentos que visam abordar a questão do combate aos maus tratos contra a criança e o adolescente no Brasil e sobretudo no Espírito Santo. Para essa tarefa irei utilizar como fontes: a *Lei Federal* nº 9.970, de 17 de maio de 2000; os requerimentos, os pedidos de indicação e os projetos de lei da Câmara Municipal de Vitória-ES, que fazem referência ao que ocorreu entre os anos de 1973 até 1991, ou seja, do crime até a conclusão do último julgamento.

É importante indicar também, alguns autores e conceitos centrais utilizados na construção dessa reflexão. Seguirei com o referencial da História Pública, a partir das definições de Ivana D. Parrela em *História pública e a função de difusão nos arquivos*, de 2021, presente no livro organizado por Jurandir Malerba e Benito Bisso Schmidt, intitulado *Fazendo História Pública*, pela Editora Milfontes. Para Parrela, o estudo da história pública está ligado ao modo como nós adquirimos o senso de passado, para quais públicos as narrativas históricas são

¹⁶ Doutorando em História Social das Relações Políticas pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em História pelo PPGHIS da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduado em História – Licenciatura e Bacharelado – pela UFES. Bolsista de Doutorado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do Laboratório de Estudos em Teoria da História e História da Historiografia (LETHIS-UFES). E-mail: lfsoaresp@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-9104-365X>

produzidas e como esses passados podem ser apresentados e divulgados de forma colaborativa (PARRELA, 2021, p. 151).

Para a operacionalização dos arquivos, necessários para o referencial da História Pública que pretendo utilizar, lanço mão das indicações de Carlos Bacellar em *Usos e mal uso dos arquivos*, texto presente no livro *Fontes Históricas*, organizado por Carla Bassanezi Pinsky, de 2008, pela Editora Contexto. Bacellar chama atenção que nos documentos legislativos temos a possibilidade de entrar em contato com determinadas discussões de projetos, sejam eles de autoria de vereadores, deputados ou senadores, defendendo suas ideias e/ou representando causas e demandas da sociedade (BACELLAR, 2005, p. 34-35).

O presente texto é dedicado a pensar questões circunscritas à memória coletiva, definida por Maurice Halbwachs como aquela relacionada a lembranças de pessoas dentro de sua interação social, como um compartilhamento de percepções do passado por um determinado grupo (HALBWACHS, 1990, p. 21-22). Sendo assim, cabe destacar as contribuições de Andreas Huyssen (2000) a respeito dos *usos do passado* e a compreensão de Pierre Nora (1993) dos *lugares de memória*.

Os documentos utilizados são a *Lei Federal nº 9.970* de 2000, que instituiu o dia do desaparecimento de Araceli, 18 de maio, como o Dia Nacional de Combate aos Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Além da iniciativa federal, há algumas circunscritas à Câmara Municipal de Vitória: um requerimento apresentado, datado de 2012, que propunha a nomeação de um viaduto em construção, no bairro Jardim Camburi, de Araceli Cabrera Crespo; em 2013, na lembrança dos 40 anos do crime, houve a apresentação de um projeto de lei propondo a alteração do nome de uma avenida que homenageia um antigo empresário falecido em 1965, o motivo do pedido é dele ser pai e avô de dois dos acusados, além do nome dos três serem semelhantes.

A avenida passaria a se chamar Araceli Cabrera Sánchez e não mais Dante Michelini. Ainda em 2013, tem-se nos arquivos a presença de um pedido de indicação solicitando a construção de um monumento em homenagem à vítima. Por fim, em 2021, foi apresentado um pedido de indicação que solicita com urgência a restauração e digitalização dos documentos e arquivos referentes ao processo em questão, julgado nos anos de 1980 e 1991.

O caso

Corria o ano de 1973, quando em 18 de maio, desaparecia a menina Araceli Cabrera Crespo, de apenas 8 anos de idade. Seu rosto viria a estampar os principais jornais da época, tanto em âmbito estadual quanto nacional. A garota morava com seus pais e o irmão no Bairro de Fátima, na cidade da Serra. Estudava na Escola São Pedro, localizada no bairro Praia do Suá, na capital Vitória. Destaco que são municípios vizinhos. Assim, todos os dias, Araceli tomava o ônibus a caminho da escola. A aluna possuía autorização para ser dispensada mais cedo todas as tardes, para não perder o horário da condução. Assim, podia acompanhar as aulas e chegar em casa em segurança, tomando sempre o mesmo ônibus.

Porém, na tarde de 18 de maio de 1973, Araceli não chegou em casa. O que parecia ser um atraso, depois foi se tornando uma preocupação e por fim, um motivo de desespero para a família. Notando que a menina passara muito do horário que costumava chegar, seus pais: o espanhol Gabriel Crespo e a boliviana Lola Sánchez, precisaram se movimentar em busca da filha. No entanto, naquele dia, Araceli de fato não retornaria a sua casa. O que fez com que Dona Lola e seu esposo procurassem a polícia e relatassem o desaparecimento.

Passados seis dias sem notícias, um corpo foi encontrado em meio a uma vegetação alta, em um terreno baldio próximo a um hospital infantil no município de Vitória. Como o corpo já se encontrava em um considerável estado de decomposição, o reconhecimento dos familiares foi dificultado. O próprio pai não teve certeza de se tratar da filha. O que prolongou ainda mais a angústia e a aflição da família e amigos.

Somente no dia 20 de julho daquele mesmo ano, após exames feitos por legistas, comprovou-se que se tratava de Araceli, desaparecida há mais de um mês. Mesmo poupando os leitores dos detalhes, preciso informar que o laudo indicou sinais de abuso sexual e partes do corpo queimadas por ácido. As demais descrições, são demasiado fortes e acredito desnecessárias para este artigo.

Após um período de investigações, colhendo depoimentos e denúncias, a polícia apontou três nomes como sendo dos principais suspeitos: Dante Barros Michelini, seu filho Dante Brito Michelini e o amigo Paulo Helal. Membros de duas famílias com bastante influência no estado do Espírito Santo. Fato este que tornou o caso mais movimentado, tanto

por parte da defesa quanto por parte da acusação. Os ânimos se afloram, várias notícias e reportagens eram divulgadas na capital. Matérias de jornais eram apresentadas em todo o Brasil.

No primeiro julgamento, ocorrido no ano de 1980, os réus foram condenados pelo sequestro, abuso sexual e morte da menina Araceli. Porém, em novo julgamento ocorrido em 1991, todos foram absolvidos. E é essa absolvição que propiciou um grande número de movimentações e organizações que reivindicavam que a justiça fosse feita. Ou seja, queriam a condenação dos réus.

Esse cenário é o início de uma disputa de memória. Não só a respeito do caso, mas também do julgamento. Movimentos populares, iniciativas parlamentares, reportagens e manifestações visavam disputar a memória do caso Araceli, ao que parece, contra uma decisão jurídica/oficial identificada como injusta. Assim, as ações políticas entre 2000 e 2021, visam manter a publicidade do caso, possibilitando que os usos desse passado, cruel e traumático, pelo crime; injusto e revoltante, pelo desfecho do julgamento, fossem mantidos para lembrar do que ocorreu com a menina em 1973, ao mesmo tempo que se utilizam de seu nome, da data e da imagem da garota, como um símbolo na luta contra o abuso e os maus tratos infantis. Assim, cria-se leis, *lugares de memória* e a preservação de arquivos.

Os lugares de memória após o caso

Para Pierre Nora, os *lugares de memória* são aqueles que nascem e vivem a partir da lógica de que não se tem uma memória espontânea de algo, sendo assim, faz-se necessário criar arquivos, manter datas de aniversário, organizar calendários e celebrações. Ou seja, operações que não são naturais. Na ausência dessa vigilância memorial e comemorativa, esses tais lugares de memória seriam tomados pelo esquecimento (NORA, 1993, p. 13). A definição é aqui aplicada na reflexão proposta, envolvendo esses lugares de memória presentes nas fontes a serem abordadas: documentos que indicam a intenção de preservação e utilização desse símbolo dentro da memória coletiva.

O primeiro registro que se tem a respeito do Caso Araceli nos debates legislativos é através da *Lei Federal nº 9.970*¹⁷, que é derivada do projeto de lei 267 de 1999, de autoria da deputada federal capixaba à época Rita Camata (PMDB). O projeto foi registrado na classificação temática nas áreas “Política Social”, “Proteção Social” e “Crianças e Adolescentes”, constando no catálogo “Exploração Sexual”. Em seu texto lê-se:

Institui o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. É instituído o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2000).

A data faz referência ao dia do desaparecimento de Araceli, o que nos indica um uso de um acontecimento passado, com a finalidade de utilizar da memória coletiva e da sensibilidade social em prol de um causa que diz respeito a todo o povo brasileiro. Essa data, 18 de maio, tornou-se desde então um lugar de rememoração para a sociedade capixaba e brasileira, além de ser uma referência para a organização de agendas de movimentos organizados que visam empenhar forças contra o abuso e a violência de crianças e adolescentes no Brasil.

O estudo deste arquivo indica não só uma preocupação da época, mas os seus efeitos de lá para cá. Uma busca rápida pelo assunto pode fornecer diversas agendas e eventos organizados e realizados no mês de maio, lembrando tanto do Caso Araceli, quanto dos desafios atuais no que tange a luta contra a violência infantil. A campanha *Faça Bonito*¹⁸ deste ano de 2022 organizou diversos atos na modalidade online e presencial por todo o país. No meu estado, o Espírito Santo, cinco atos foram incluídos na agenda entre os dias 15 e 26 de maio, como uma live no facebook em memória de Araceli; panfletagem com entrega de material temático nas principais rodovias do estado; encontro que abordou os assuntos e disponibilizou informações

¹⁷ Para mais detalhes, as informações estão presentes no site do Senado Federal. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/551846>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

¹⁸ Para mais informações a respeito e conferir a agenda, acessar o site da campanha *Faça Bonito*. Disponível em: <<https://www.facabonito.org/>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

correlatos à campanha; uma caminhada de conscientização, ocorreu na cidade Vitória; e uma ação de sensibilização na praça mais movimentada da capital Vitória.

Imagem 1 - Agenda da Campanha *Faça Bonito* de maio de 2022. Datas do estado do Espírito Santo:

Agenda 2022 : Calendário coletivo				
ES	15/05/2022 10:00:00	Live Araceli Cabrera	https://www.facebook.com/gabriel	Live
ES	16/05/2022 09:00:00	Panfletagem nas rodovias	Fórum DCA. ES	Polícia Rodoviária Federal - Setades
ES	18/05/2022 09:00:00	Dia "D" - "Faça Bonito" - Sooretama-ES	Presencial	Centro Sooretama -ES
ES	21/05/2022 09:00:00	Caminhada de conscientização	forum.dca.es - instagram	Bairro Goiabeiras - Vitória - ES
ES	26/05/2022 14:00:00	Ação de sensibilização na praça	forum dca, es - instagram	Vitória - Praça Costa Pereira

Fonte: Site da Campanha *Faça Bonito*. Disponível em: <<https://www.facabonito.org/>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Há nos arquivos da Câmara Municipal de Vitória-ES, dois requerimentos de autoria do vereador Fabrício Gandini (Cidadania), datados de 2012, solicitando que um viaduto, em construção à época, recebesse o nome de Araceli. O *Requerimento nº 2805/2012*, indica a seguinte solicitação: “Requer promulgação de lei, referente ao Projeto de Lei 116/2009 – Processo 1255/2009, que denomina logradouro público – Viaduto Araceli, no Bairro J. Camburi”, de forma semelhante o *Requerimento nº 3000/2012*, traz na ementa: “Requer promulgação imediata da lei, referente ao Projeto de Lei 116/2009 – Processo 1255/2009, que denomina logradouro público – Viaduto Araceli Cabrera Crespo, situado na Avenida Dante Micheline, Jardim Camburi”.

O viaduto foi finalizado, inaugurado e recebeu o nome de Araceli, atendendo ao pedido de Gandini. O local recebeu uma pintura que estampa nas paredes os rosto da menina.

Atualmente é conhecido como Memorial Araceli. Sendo assim, nossa reflexão aponta para a criação de um espaço destinado a uma lembrança, utilizado como um símbolo de uma luta já presente na memória coletiva da sociedade capixaba. O fato expõe os usos da uma imagem e de um nome conhecido nacionalmente, por parte parlamentares e determinados movimentos, com o fim de evocar a memória de quem passar pelo viaduto e se atentar para o significado daquela pintura.

Imagem 2 - Mural com a imagem de Araceli, juntamente com uma outra criança, Fabiane, morta em 2017, onde se lê “Jardim Araceli”:



Fonte: Site da Prefeitura de Vitória. Disponível em: <<https://m5.gs/cWRnaH>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

O empenho na criação de locais, monumentos e murais não representam uma garantia da preservação de uma memória, isso vai depender das dinâmicas do tempo e de outros fatores inerentes àqueles movimentos que se dedicam nessa luta. Entretanto, funcionam como objetos que possibilitam a prática da rememoração, possuem função didática, estão ao alcance da visão de quem passa por eles. Por fim demonstram como a cidade de Vitória tem lidado com esse caso ao longo dos anos.

O *Pedido de Indicação n° 4806/2013*, sob autoria do vereador Vinícius Simões (PPS), solicita a construção de um monumento que fizesse referência e homenagem à menina Araceli. Ele ficaria localizado no bairro Praia do Suá. Embora não tenha sido atendido e a indicação arquivada, o texto corrobora com a hipótese trazida inicialmente de que o Caso Araceli é

utilizado como um símbolo na luta contra a violência, os maus tratos e o abuso sexual de crianças e adolescentes. Na conclusão do pedido, o parlamentar expõe:

Dados divulgados pela Secretaria de Direitos Humanos (SDH) da Presidência da República mostram que 77% das denúncias registradas por meio do Disque 100 entre janeiro e novembro deste ano são relativas à violência contra crianças e adolescentes, o que corresponde a 120.344 casos relatados. Isso significa que, por mês, ocorreram 10.940 agressões contra crianças e adolescentes, o que dá uma média de 364 denúncias por dia no País [...].

Portanto, a construção do monumento visa promover a conscientização sobre a gravidade dos crimes de violência cometidos contra menores, além de ser memorial à Araceli Cabrera Sánchez Crespo, uma criança que foi brutalmente assassinada (VITÓRIA, 2013).

São usos de um acontecimento localizado no passado recente, evocando um caso específico como símbolo. E mesmo sendo esse passado relativamente próximo, disponibiliza um número significativo de artefatos documentais com especificações e historicidade. Como afirma Jacques Le Goff, na pesquisa histórica temos materiais pertencentes à memória, que se apresentam a partir de duas formas: os *monumentos*, classificados como uma herança do passado, e os *documentos*, que é originado da escolha do historiador. O *monumento*, portanto, possui ligação com a perpetuação, seja ela voluntária ou involuntária, dentro de uma determinada sociedade; uma espécie de legado para a memória coletiva. Já o segundo, o *documento*, é relacionado com o testemunho escrito, é objetivo e se difere da intencionalidade e função monumental (LE GOFF, 1990, p. 536-537).

A abordagem historiográfica feita a estas fontes, de natureza de pedidos de indicação e projetos de leis e requerimentos, oportuniza perceber os debates e ações realizadas ao longo de quase 50 anos após o Caso Araceli, em que parlamentares e movimentos se empenham em disputar espaços e locais, na paisagem urbana e na memória social. Uma disputa e uma negociação permanentes. Para Andreas Huyssen, “a memória coletiva de uma sociedade é negociada no corpo social de crenças e valores, rituais e instituições” e no que tange às sociedades modernas: “ela se forma para espaços públicos de memória” (HUYSSSEN, 2000, p. 68). Tais negociações são identificadas a partir dos documentos apresentados na Câmara Municipal de Vitória-ES e trabalhados aqui.

Também de autoria do vereador Vinícius Simões, o *Projeto de Lei 251/2013*, de maneira mais combativa, propôs alterar o nome da avenida que leva o sobrenome de um membro da família Michelin, substituindo-o pelo nome da menina Araceli. Em sua ementa diz: “Fica alterado o nome da Avenida Dante Michelin para Avenida Araceli Cabrera Sanches” (VITÓRIA, 2013). O texto traz em sua justificativa um breve histórico que faz referência ao crime que vitimou a vida da possível homenageada. O projeto foi arquivado em 2014.

O que se pode extrair de tal documento, dentre outras possibilidades, é a disputa pelo nome de uma rua, que remete a uma família que possui dois dos três acusados (e absolvidos) do caso. Vale observar, mais uma vez, que a Avenida Dante Michelin recebeu esse nome no ano de 1967, homenageando o empresário falecido em 1965 (VIEIRA, 2022). Michelin era pai e avô de dois dos réus: Dante Barros Michelin e Dante Brito Michelin. Logo, se trata de alguém que não possui qualquer envolvimento na morte de Araceli, ocorrido em 1973. O que confunde muitos moradores do Espírito Santo é a semelhança dos nomes do avô, do filho e do neto. Além disso, mesmo com a informação de que a avenida não homenageia qualquer um dos acusados, o sobrenome parece pairar sobre um sentimento traumático por parte dos capixabas. Em suma, embora o nome não seja referente aos dois réus, tem o sobrenome da família, isso evoca a memória do crime e do julgamento, que por conseguinte estimula o sentimento de provoca demonstrado nos documentos.

Por fim, trago o *Pedido de Indicação 3299/2021*, de autoria da vereadora Camila Valadão, em que solicita a restauração e digitalização dos arquivos referentes ao processo do crime de 1973 contra Araceli. A parlamentar alega que “há notícias que o processo [...] está se perdendo com o tempo. Tratando-se de um processo muito antigo e volumoso, a ação do tempo é capaz de produzir a deterioração dos documentos que lá constam” (VITÓRIA, 2021). Seguindo com uma explanação de cunho memorial:

Diante disso, e da evidente importância histórica deste processo, não só para o Estado do Espírito Santo, mas para todo o País [sic], é urgente que os referidos documentos passem por um processo de restauração e digitalização a fim de evitar o processo de deterioração dos autos físicos e o conseqüente apagar da nossa História. Vale ressaltar que o caso simboliza um marco na História da luta pelo combate ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil, devendo os documentos a ele relativos serem devidamente preservados. Além disso, o caso já carrega um enorme sentimento de impunidade, notadamente pela nomeação de uma das mais importantes

avenidas do Município de Vitória carregar o nome da família de um dos acusados no caso (VITÓRIA, 2021).

Ao concluir o pedido, conclui afirmando que se trata de um importante documento de caráter histórico e que hoje “simboliza um marco na História da luta pelo combate ao abuso sexual de crianças e adolescentes no Estado do Espírito Santo e no Brasil” (VITÓRIA, 2021). Assim, fica evidenciado que para alguns parlamentares que buscam empenhar esforços a respeito do caso e das campanhas a ele referentes, há um interesse visível de se utilizar do crime e do desfecho dele derivado, como um símbolo histórico na luta contra a violência infantil, projetando para a sociedade capixaba determinados signos e significados.

Se, tomando a premissa de Enzo Traverso, “a memória singulariza a história, na medida em que é profundamente subjectiva, selectiva, [...] a sua percepção do passado não pode ser senão irreduzivelmente singular” (TRAVERSO, 2012, p. 26), posso encaminhar alguns apontamentos finais, como a presença do componente sensível/sentimental presente nos arquivos da Câmara, apontando a utilização de uma memória, que embora coletiva, atinja cada indivíduo de uma forma, provocando na individualidade, um sentimento que pode fortalecer uma luta que se pretende que seja coletiva. Ou seja, o singular compondo o coletivo.

O término das investigações, junto à absolvição dos réus e o arquivamento do processo, possibilitaria o começo de um processo de esquecimento, fortalecido a cada ano que passasse. Esse esquecimento, como afirma Paul Ricoeur, é indesejado, assemelhando-se ao envelhecimento e à morte, como algo irremediável (RICOEUR, 2008, p. 546). No entanto, as movimentações de campanhas e parlamentares, como suas leis, projetos, requerimentos e pedidos de indicação, possibilitam manter a dinâmica do *lembrar e esquecer*. Além disso, os *documentos e monumentos*, os arquivos e debates derivados das ações, parecem servir como um espaço de rememoração, impedindo ou retardando esse esquecimento.

Conclusões

Embora o parágrafo acima já traga parte das minhas conclusões, algumas considerações valem as linhas a seguir. Foi possível verificar na breve reflexão que propus, que as iniciativas

parlamentares materializam memórias, dando origem a espaços destinados à memória coletiva de uma sociedade. Os arquivos da Câmara demonstram uma instrumentalização do sentimento popular da sociedade capixaba, a fim de chamar atenção, a partir da utilização de um símbolo como a menina Araceli, para uma luta atual, visando utilizar todos os aspectos memoriais para sensibilizar os capixabas para: *i*) não permitir que um caso de tamanha repercussão e brutalidade seja esquecido; *ii*) disputar a memória do caso contra a decisão judicial, pois para eles é um exemplo de impunidade; e *iii*) evitar que se repita.

Referências:

Fontes

BRASIL. Lei nº 9.970, de 17 de maio de 2000. Institui o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 maio. 2000. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-9970-17-maio-2000-377148-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

VITÓRIA. Câmara Municipal de Vitória. **Pedido de indicação nº 3299/2021**. A fim que seja promovida a restauração e digitalização do processo relativo ao crime cometido contra a menina Araceli Cabrera Sánchez Crespo (Processo n. 1012641-06.1998.8.08.0024) autuado na 3ª Vara Criminal de Vitória/ES. Disponível em: <<https://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Sistema/Protocolo/Processo2/Digital.aspx?id=223356&arquivo=Arquivo/Documents/IND/223356-202105181430546391-assinado-assinado-assinado-assinado-assinado.pdf#P223356>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

VITÓRIA. Câmara Municipal de Vitória. **Pedido de indicação nº 4806/2013**. Indica construção de um Monumento em homenagem à Araceli Cabrera Sánchez Crespo, no Bairro Praia do Suá. Disponível em: <<https://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Sistema/Protocolo/Processo2/Digital.aspx?id=108328&arquivo=Arquivo/Documents/IND/IND48062013-assinado.pdf#P108328>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

VITÓRIA. Câmara Municipal de Vitória. **Projeto de Lei 251/2013**. Fica alterado o nome da Avenida Dante Michelini para Avenida Araceli Cabrera Sánchez. Disponível em: <<https://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Sistema/Protocolo/Processo2/Digital.aspx?id=103279&arquivo=Arquivo/Documents/PL/PL2512013.pdf#P103279>>. Acesso em 20 jul. 2022.

VITÓRIA. Câmara Municipal de Vitória. **Requerimento nº 2805/2012**. Denomina logradouro público - Viaduto Araceli, no Bairro J. Camburi. Disponível em:

<<https://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Sistema/Protocolo/Processo2/Digital.aspx?id=93586&arquivo=#P93586>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

VITÓRIA. Câmara Municipal de Vitória. **Requerimento nº 3000/2012**. Denomina logradouro público - Viaduto Araceli Cabrera Crespo, situado na Avenida Dante Micheline, Jardim Camburi. Disponível em: <<https://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Sistema/Protocolo/Processo2/Digital.aspx?id=93781&arquivo=#P93781>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

Bibliografia

BACELLAR, Carlos. **Uso e mau uso dos arquivos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008, p. 23-79.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Trad. Yara Aun Khoury. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, jul./dez. 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/issue/view/851>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PARRELA, Ivana D. História Pública e a função de difusão nos arquivos. In: MALERBA, Jurandir; SCHMIDT, Benito Bisso. **Fazendo História Pública**. Vitória: Editora Milfontes, 2021, p. 151-167.

RICOEUR, Paul. **La memoria, la historia, el olvido**. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 2008.

TRAVERSO, Enzo. **O passado, modos de usar: história, memória e política**. Lisboa: Edições Unipop, 2012.

VIEIRA, José Eugênio. **Conheça a trajetória do empresário Dante Micheline**. Texto disponibilizado em 15 jul. 2022. In: ES BRASIL. Disponível em: <<https://esbrasil.com.br/endereco-da-historia-dante-micheline/>>. Acesso em: 10 dez. 2022

8. DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES INDÍGENAS NAMBIQUARA EM ESCOLA NÃO INDÍGENAS

Francisco Clébio Pinheiro (Universidade de Passo Fundo – UPF) ¹⁹

Rilane Silva Reverdito Geminiano (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP) ²⁰

Introdução

Este trabalho se propõe a analisar a problemática englobando a aprendizagem de indígenas matriculados em escolas não indígenas do Município de Comodoro/MT. A reflexão sobre esta temática nos desperta a seguinte questão relacionada ao processo de ensino-aprendizagem: Quais mudanças ocorrem nas vidas dos jovens estudantes que saem das aldeias para estudar na cidade?

Na História do Brasil os primeiros encontros entre indígenas e não indígenas ocorreram a partir da chegada invasiva dos portugueses que com seus interesses em riquezas começaram a ocupar e colonizar as terras encontradas. Somente após muito tempo o Estado criou, em 1910, o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN), mais à frente, passou a ser chamado de Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, em 1964, foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Neste período predominava a preocupação em criar escolas com objetivo de integrar “índios selvagens” à comunhão com a nação.

¹⁹ Doutorando em História pela Universidade de Passo Fundo. Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2014), Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (2012), Especialista em Sociologia e Licenciado em História pelo Centro Universitário Claretiano (2016), Bacharel em Filosofia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2013), Licenciado em Filosofia pela Faculdade Católica de Rondônia (2011). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9232722519341039>. E-mail: franciscoclebio@gmail.com

²⁰ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília - SP (2020-2024). Mestra em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional (ProfSocio) na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília - SP (2019). Licenciada em Música pela Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG (2011). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6197911077174105>. E-mail: rilane.reverdito@unesp.br

(BERGAMASCHI; DICKEL, 2015). De acordo com o intelectual Kaingang as práticas do governo de silenciar os povos originários:

vêm sendo desenvolvidas desde a primeira invasão dos territórios indígenas pelos portugueses em 1500 e aperfeiçoadas pelo Estado nacional. Serviço de Proteção ao Índio – SPI, criado em 1910, desenvolveu políticas para a integração dos indígenas à sociedade nacional, fortalecendo a ideia de inferioridade. **A escola foi utilizada como uma das ferramentas para introduzir valores ocidentais brancos, proliferando a língua portuguesa.** Podemos dizer que as iniciativas “inovadoras” que pretendiam modernizar o Brasil do século XX foram mais uma vez desastrosas para os povos indígenas. (FERREIRA, 2020, p. 57 grifo nosso)

Portanto, notamos que todo este processo foi marcado geralmente pela ideia colonizadora de integração dos indígenas à cultura nacional, forçando a negar sua identidade, cultura e tradição de forma violenta. Pouco se preocupou em conhecer e respeitar para elaborar políticas educacionais de uma relação simétrica. Segundo Orlandi (1990, p. 71-72):

O momento da criação do SPI é um momento em que se ficava mais consciente da presença do índio, já que os embates dos seus confrontos causavam "um dos maiores problemas da nação". [...] O índio, em 1908, tinha-se tornado um grave problema nacional. Ou seja, o índio (e sua resistência) ficaram mais visíveis. Era preciso apagar essa visibilidade. Como fazê-lo? Em primeiro lugar, não tematizando a invasão do branco e a resistência do índio, mas colocando o foco do discurso na extinção do índio. Esse foi (e é) o modo de deslocar a questão do índio para o branco. O segundo passo é dividir o universo indígena. Fala-se, então, da distinção entre índio “civilizado” e índio “selvagem”, não-tratável, o que é um jeito de racionalizar o apagamento. Assim como se fala em “pobre honesto” e “pobre vagabundo” etc. A sociedade sempre encontrou formas de categorizações “legítimas” para poder exercer seu poder de exclusão. Em seguida - este é o terceiro passo - tematiza-se a sua “fatal” extinção.

Avistamos que estes órgãos criados estavam mais em função de atender ao Estado colonizador que precisava apresentar uma resposta para o problema de embates - entre a sociedade indígena e não indígena - que defender a territorialidade e tradição cultural dos povos originários. O exercício do poder sobre as comunidades indígenas determina o modo como as coisas devem acontecer sem dar liberdade para que estes povos autóctones definam o que é melhor para suas comunidades de uma cultura milenar enraizada na memória e transmitida pela oralidade.

Na realidade atual já temos legislações vigentes que asseguram uma educação escolar específica do indígena - autônoma e democrática - mas que na prática tem se efetivado uma

educação para indígena, isto é, ainda protagonizada pela sociedade não indígena. O professor pesquisador Bruno Kaingang versa sobre caminhos possíveis e necessários para uma educação escolar indígena, específica e diferenciada em que:

professores indígenas precisam de autonomia político-administrativo-pedagógica, num processo que envolve a construção de proposta curricular diferenciada, a organização da escola e a participação efetiva das comunidades na vida escolar. Acredito que a efetivação do protagonismo escolar, junto com as lideranças, pais e mães na formulação do projeto de escola ainda é um desafio, principalmente porque a tradição da educação ocidental continua impondo padrões homogeneizantes, sem considerar as diferenças. (FERREIRA, 2020, p. 52-53).

Todavia, nossa intenção neste artigo é analisar o contexto dos escolares indígenas que fazem parte de escolas urbanas não indígenas, procurando identificar os principais desafios encontrados nesta mudança de ambiente territorial e cultural.

Desenvolvimento

Este estudo parte da concepção teórica que diferencia os modelos de educação. Existe uma diferença entre as seguintes categorias: educação indígena, educação escolar indígena e educação escolar que ocorre em escola não indígena. Segundo Luciano (2006, p. 129):

Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.

Notamos, portanto, que a educação indígena ocorre na própria aldeia em que as crianças desde pequenas são educadas a partir dos costumes e tradições culturais. Nesse ambiente aprendem a caçar, pescar, cultivar alimentos e a respeitar os princípios básicos da cultura e do meio ambiente. Já a concepção de educação escolar indígena ocorre através da educação que é transmitida nas escolas específicas para esta função.

Neste trabalho buscamos relacionar essas diferentes formas de conhecimentos e saberes, tendo como foco a aprendizagem escolar indígena em escola não indígena, que tem um formato próprio e é estruturada a partir do pensamento do colonizador, da individualidade e pautada em sua maioria por uma visão diferente dos povos indígenas que são da coletividade, reciprocidade complementaridade, interculturalidade e das alianças.

Inicialmente é preciso elencar que a não efetivação da educação básica completa nos territórios ameríndios ocasiona a saída da aldeia para estudar em escolas não indígenas urbanas na busca pela escolarização necessária, desejada e de qualidade para sua sobrevivência e da comunidade, causando mudanças profundas no modo de vida e realidade destes jovens. Segundo Baniwa (2019, p. 18-19):

[...] A ausência da oferta de ensino médio nas aldeias reforça o êxodo quando jovens e suas famílias saem em busca de oportunidades nas cidades, onde acabam sendo vítimas de todo tipo de exclusão, marginalização, preconceito, discriminação e racismo. O êxodo indígena, além de inflar demograficamente os centros urbanos, aprofunda os seus problemas sociais, agrava a violência e a pobreza e esvazia as comunidades indígenas, dificultando ainda mais a organização e estruturação dos serviços de atendimento público principalmente no campo da educação e da saúde, na medida em que o atendimento se torna mais caro em função do número de alunos por professor/escola. (BANIWA, 2019, p. 18-19).

Nota-se, portanto, que o êxodo da aldeia para a cidade pode ocasionar sérios problemas culturais, pois o modo de vida urbano é diferente daquele vivido no local de origem. Em muitas situações o ambiente da cidade é marcado por violência e preconceito. Neste sentido, ocorre uma mudança drástica de realidade, pois são formas completamente diferentes de visão e convivência nos dois mundos, indígenas e não indígenas. Neste sentido, no que se refere à realidade local do ambiente de pesquisa em Comodoro/MT, esta relação cultural é marcada por conflitos, como registra Costa (2008, p. 184):

Na cidade, poucos são os que se dirigem respeitosamente aos índios, e aqueles que com os quais o fazem conseguem estabelecer boas relações. A presença dos índios em determinados estabelecimentos comerciais é inoportuna para os moradores de Comodoro que, com frequência, queixam-se dos maus tratos recebidos. Essa rejeição por parte da população citadina está presente em seus olhares e comentários depreciativos, assim como na oferta de bebidas alcoólicas aos índios mais jovens. [...] A imagem do Nambiquara não é aceita pela maioria da população de Comodoro, que a rejeita.

A autora nos permite observar que parcela da população da cidade dificulta a interação cultural, e se distancia da capacidade de diálogo. Além dos desafios enfrentados no ambiente urbano, os indígenas encaram dificuldades no ambiente escolar por se tratar de um contexto que não faz parte do seu cotidiano de vida. O processo de adaptação é longo visto que se trata de uma interação com uma nova língua que é a Portuguesa, pois a primeira é a Nambikwara. Além disso, engloba a questão cultural, as próprias pedagogias de cada povo, suas epistemologias, o modo de vida, de pensar e agir no mundo e pelo mundo.

Para entendermos este processo de mudança, vejamos como devem funcionar as escolas específicas (dos) indígenas, e valores que devem fundamentar a base do currículo e estrutura de ensino, como afirma Baniwa (2019, p. 277-278):

No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências, habilidades e valores específicos com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidos a partir de suas culturas tradicionais, reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e nas propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa, também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas epistemologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues/multilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua.

O que nos interessa nesta análise são as competências e habilidades relacionadas com a aprendizagem dos indígenas, pois geralmente os professores de escola não indígenas têm dificuldades para acolher o aluno indígena, ora pela ausência de formação complementar via Estado brasileiro, ora pela negligência para conhecer o outro, o diferente das suas referências culturais.

A vida em coletividade, as epistemologias milenares guardadas na memória e transmitidas pela potência da oralidade são formas de ver e viver uma vida enraizada na identidade indígena. A nova liderança política Kaingang (FERREIRA, 2020, p. 49) diz “que para os povos indígenas o patrimônio imaterial é fonte de identidade importante e é carregado

de sua própria história e valores, das diversas formas de manifestação de suas existências como ser humano”.

A impressão que temos da escola não indígena a partir da realidade atual é que o jovem estudante Nambiquara precisa abandonar suas concepções e aprender na visão eurocêntrica. Em muitas situações carece de uma interação cultural que proporcione aprendizado para ambas as partes, a chamada reciprocidade para a prática da interculturalidade e complementaridade de saberes ainda pouco vivenciados na sociedade brasileira não indígena.

O modo de vida específico que proporciona a educação dos indígenas é a aldeia com os espaços que a envolve como florestas, campos, rios, montanhas como lugares de memória, são locais que demarcam os espaços de convivência dos povos indígenas e se estendem à espiritualidade.

A aldeia “*sxiyensu*” que é o local de grande representatividade para os indígenas, nele se consagra toda a forma de organização e são concebidos como espaços de memória do grupo, como observamos no próprio sentido etimológico *sxiyensu* (*sxi* = casa; *yensu* = rosto) (COSTA, 2008, p. 172). Portanto, é o local que proporciona formas de saber, sentir e pensar dos grupos da etnia Nambiquara.

A base essencial para fundamentarmos o modo diferente de concepção de pensamento é a forma como o mundo foi criado para os Nambiquara, a partir da interação dos animais. Portanto, na cultura indígena observamos constantemente narrações que corroboram a relação animista destes com a natureza e com outros seres, como por exemplo a narrativa da criação em que os animais são responsáveis por quebrar a pedra em que os Nambiquara se encontravam lá dentro e distribuí-los em seus territórios. Esta visão de mundo que está na base de formação dos povos indígenas e deve ser levada em consideração no processo de ensino-aprendizagem, conforme relatada a seguir por Pereira (1983, p. 9-11):

Existem diferentes versões desta narrativa, mas registramos a que foi realizada por PEREIRA (1983, p. 9-11): Dentro de uma pedra preta muito dura e parecida com um urubu de chifre, vivia o povo nambikwára alegre, sem doença e sem morrer. E essa pedra o rio não levou. O zogue-zogue ouviu os nambiquaras falando dentro da pedra. Ficou ali perto esperando o pessoal sair. Mas nunca saía. Com isso, zogue-zogue apanhou tanto sol, que ficou com as costas vermelhas. Chegou uma cutia e o zogue-zogue contou que tem dentro daquela pedra tinha gente. A cutia começou a roer a pedra, mas quebrou o dente e foi embora. Chegou a paca, roeu mais e quebrou o dente

também. Veio a anta e bateu o pé com força na pedra. Destroncou o pé e largou. Apareceu o tatu-peludo e foi experimentar também. Quebrou a unha e falou para o tatu-canastra: - agora você: sua unha é muito grande e dá de quebrar essa pedra. O tatu-canastra começou arranhar a pedra, mas entortou a unha e foi embora. Veio o cágado e foi rolar a pedra com casco. Rolou até o casco chegar na carne e foi embora também. Chegou ainda o beija-flor-preto. Bicou, mas logo já quebrou o bico. Veio mais urubu. Voou lá de cima, bateu na pedra, mas nada também de rebentar. - Não tem jeito mesmo de quebrar essa pedra! disse o zogue-zogue. Foi quando chegou urubuzinho e falou para os animais que tentaram abrir a pedra: eu vou rachar essa pedra e saiam de perto, senão as lascas podem matar vocês! Os animais saíram. O urubuzinho pegou a espada de madeira, voou bem lá para cima, desceu de lá e bateu espada de madeira com toda a força na pedra, igual a um raio. Agora a pedra rachou no meio e as duas bandas caíram de lado. [...] Os nambiquara apareceram, mas surdos por um tempo, por causa da pancada na pedra. Os animais voltaram para ver. O cágado tu disse para o urubuzinho: - Você tem mais força do que nós! O urubuzinho tirou um casal de nambikwára novo da pedra e fez um ranchinho para o casal. Depois tirou outros casais mais velhos e mandou cada grupo morar em seu lugares. Mas ainda restou gente lá dentro da pedra e hoje ainda está lá.

Esta forma de ver o mundo (uma relação de respeito com a natureza) não aparece nas versões contadas nos livros dos não indígenas. Com isso é importante destacarmos que não há somente uma forma de ver a origem dos seres humanos, bem como podemos aprender que é através da interação cultural e trocas de conhecimentos e saberes de forma respeitosa dessas diferentes versões que ocorrem a aprendizagem do homem com o território.

No ambiente natural dos indígenas a aprendizagem ocorre inicialmente mediante a interação dos diferentes membros do grupo. Cada indígena exerce papel essencial neste processo de formação, mas o papel da mulher na etapa inicial das crianças é fundamental, pois ela acompanha os primeiros passos e orienta as questões básicas. Toda a estrutura da formação tem como princípio a preparação para a vida adulta. A estrutura deste processo foi registrada por Baniwa (2019, p. 83).

[...] As mulheres são as guardiãs principais das línguas e culturas, principalmente na educação dos filhos, centrada basicamente no ensino das línguas, culturas, crenças e tradições. Nas aldeias e fora delas é muito comum que as meninas sejam mais monolíngues na língua indígena do que os homens. É por isso que as mulheres-mães dão sentido transcendental à noção de mãe-terra, em referência ao território, pois assim como as mulheres-mães são essenciais e vitais para a continuidade da vida, da etnia, da língua, da cultura e da identidade, o território é essencial e vital para a continuidade da vida humana e do cosmo. Há consenso entre os indígenas e os estudiosos do tema de que as mulheres indígenas são mais resistentes e pragmáticas na luta e na defesa de suas línguas e culturas.[...] Os pais, os tios e os avós são imprescindíveis e insubstituíveis nessa tarefa de ensinar a língua materna e os valores culturais para as crianças, porque são os que convivem com elas diariamente. Os

professores e as lideranças, que exercem papéis sociais destacados, são essenciais para darem exemplo às crianças, em práticas de valorização das línguas, dentro e fora das escolas e aldeias. As crianças tendem a se espelhar em seus comportamentos.

Os elementos essenciais da aprendizagem são a língua, cultura, crenças e tradições. A participação das mulheres é essencial neste processo e assume uma ligação transcendental no sentido de interligação com a "mãe-terra" por serem as principais responsáveis por gerar vida e cuidar da continuidade e dos valores essenciais do grupo. Além deste sentido atribuído às mulheres indígenas, notamos a responsabilidade de todos, onde cada membro do grupo, com suas funções específicas²¹, são responsáveis pela educação das crianças indígenas.

Esta é a base estrutural da formação básica de uma criança Nambiquara. Ao analisarmos sobre as mudanças que ocorrem na vida dos jovens indígenas que saem das aldeias para estudar na cidade, podemos constatar diferentes situações. A primeira referência base para a concepção de aprendizagem se dá a partir da vivência prática na vida cotidiana do grupo.

A mudança de contexto é uma das realidades a ser encarada, pois muitos jovens indígenas precisam deixar os ambientes de origem para morarem na cidade e viverem de acordo com os costumes dos "não indígenas". O local de moradia, a forma de viver a vida, a escola, as salas de aula muitas vezes superlotadas. Ao chegarem à escola enfrentam o desafio de encontrar novos amigos para interagirem, e na maioria das vezes não encontram espaço para esta interação por não estarem habituados aos costumes dos não indígenas que são diferentes. Assim, rememora a liderança indígena Nambiquara, Saulo Katitãuhlu, sobre a experiência na escola urbana não indígena.

[...] os brancos tudo em um canto e os índios no outro. Achei muito difícil assim, é muito feio, é preconceito. Poxa! O branco não gosta dos índios? [...] E por que estamos aqui na sala deles? Nós viemos de muito longe para estudar com eles e eles não querem [...]. (GEMINIANO, 2020, p. 22).

Porém, em muitas situações em que não há escolas específicas, os indígenas encaram esta realidade na perspectiva de terem melhores condições de vida para os membros da família e da aldeia, pois acreditam num retorno.

²¹ Entende-se aqui como funções específicas além do papel da mãe, as responsabilidades do pai, tio, tia, avô, avó.

As aldeias e famílias nas aldeias, em geral, têm muito orgulho de seus membros e filhos estudando nas cidades e esperam muito de suas contribuições após concluírem seus estudos, melhor será retornando à aldeia, mas o importante não é simplesmente retornar e sim como, e manter-se conectado e ajudar, de perto ou de longe, mantendo a relação comunitária e identitária. (BANIWA, 2019, p. 70).

Outro elemento importante que podemos constatar a partir desta citação é que na aprendizagem indígena há sempre a dimensão “comunitária e identitária”. Espera-se que diante desta mudança de contexto os indígenas não percam suas raízes identitárias e continuem na defesa dos valores comunitários. E, ao se formarem, possam de alguma forma ajudar as suas comunidades de origem, seja retornando para a aldeia ou exercendo um trabalho que exige estar distante do seu povo.

No processo educativo em escola não indígena os conteúdos estudados são escolhidos a partir dos padrões curriculares nacionais e, grande parte dos conteúdos trabalhados, não leva em consideração a forma de vida dos indígenas. Seguindo a crítica de Ferreira, Medeiros e Bergamaschi (2022, p. 94):

Desde o início da colonização, a escola foi forjada para transmitir conhecimentos ocidentais brancos e o faz a partir de preceitos e condições que estão longe de ser universais; são representantes da cultura predominante europeia, que institucionalizou a escola como um espaço-tempo dirigido especialmente para as crianças. Ao transpor o modelo de educação escolar a populações com outras histórias e culturas, há a tentativa de homogeneizar, pois vemos que a escola está ligada a uma ideia de infância e disciplina da sociedade ocidental moderna não indígena.

Neste sentido, a lógica educativa que geralmente perpassa os ambientes escolares é elaborada a partir de uma visão ocidental, seguindo os paradigmas da cultura predominante e buscando homogeneizar as outras diferentes culturas. Pensar nas ações educativas a partir da diversidade cultural é um desafio que deve perpassar as orientações curriculares atuais, principalmente quando se refere à educação de indígenas em escolas de não indígenas. Nesta lógica de pensamento, vejamos a visão de Ndlovu (2017, p. 142):

A ideia dos conhecimentos indígenas, como todas as realidades, é uma realidade construída que só pode ser realizada a partir do próprio lugar de enunciação. [...] Assim, a busca pelo privilégio dos saberes indígenas é a busca de um mundo

pluriversal onde todos os saberes desempenham um papel igual na determinação da direção e no futuro do mundo.

Portanto, para que esta visão se concretize é necessário uma mudança de mentalidade que possa valorizar outras formas de saberes. O diálogo e a abertura para conhecer a cultura diferente é essencial para que haja interação e descoberta da riqueza da multiplicidade de saberes. É preciso focar na visão de mundo pluriversal que dialoga com as diferentes formas de saberes.

A estrutura das salas quadradas, com estudantes enfileirados e grades horárias fragmentadas, com disciplinas isoladas é o primeiro contraste de realidade que os estudantes indígenas enfrentam em muitas escolas desde o primeiro dia de aula. Além disso, outros desafios como por exemplo de formar amigos ou até mesmo se adaptar com os novos colegas e professores. Como síntese deste processo de mudança educacional da escola indígena para a não indígena podemos citar o exemplo de Ferreira (2020, p. 34):

Eu vinha de uma educação em que o conceito fundamental é o respeito à vida de todos os seres e da coletividade: a complementariedade, a igualdade pela reciprocidade, a convivência e o respeito ao outro, seus iguais e opostos. A escola, com a qual estava passando a conviver, se apresentava com um conceito de civilização, progresso e desenvolvimento, marcado pelo preconceito, discriminação, a ideia de superioridade, com a clara intenção de classificação do outro (indígena) como inferior, incapaz e que precisava ser domesticado, a fim de impor um modelo de educação homogeneizador.

Diante destes argumentos devemos levar em consideração que a sala de aula deve ser sempre um espaço de respeito, troca de experiências culturais e aprendizados de valores éticos. A convivência com indígena que provém de outra realidade é um desafio para o professor e para os colegas de turma pois devem cultivar um diálogo enriquecedor de culturas. A abertura para a troca de experiências é fundamental no sentido de possibilitar aprendizados que vão além da grade curricular estabelecida e perpassam por valores humanitários.

Considerações Finais

A realização deste trabalho nos permitiu buscar através de referência bibliográfica fontes que pudessem orientar sobre os principais desafios encontrados por estudantes indígenas

em escolas não indígenas urbanas. Seria importante a entrevista de estudantes, mas como o processo de autorização para pesquisar sobre a temática educação escolar indígena e diálogos com os escolares indígenas é demorado e tem várias outras exigências, nos mantivemos nas fundamentações bibliográficas.

Portanto, a escrita deste artigo nos permitiu verificar os principais desafios dos estudantes que saem das aldeias para estudar na cidade e precisam se adaptar à nova realidade. Dentre as dificuldades mencionamos a mudança de ambiente e readaptação à nova realidade, bem como a aprendizagem numa nova língua e com professores e colegas não indígenas. São situações que merecem atenção pois as escolas não indígenas têm dificuldades de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos escolares indígenas.

Referências

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. Disponível em: <http://laced.etc.br/acervo/livros/educacao-escolar-indigena-no-seculo-xxi/>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DICKEL, Kátia Simone Müller. **Estudantes indígenas em uma escola não indígena: possibilidades para vivências interculturais**. Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 1, 377-401 jan./abr. 2015.

COSTA, Ana Maria Ribeiro Fernandes Moreira da. **Wanistesu: um construtor do mundo Nambiquara**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

FERREIRA, Bruno. **Ūn Si Ag Tū Pē Ki Vēnh Kajrānrān Fã: O Papel Da Escola Nas Comunidades Kaingang**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

FERREIRA, Bruno; MEDEIROS, Juliana Schneider; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação, Escola e Povos Indígenas no Brasil. In: GAZOLA et. al. (org). **Educação e Nação no Bicentenário da Independência**. Belo Horizonte: KMA, 2022.

GEMINIANO, Rilane Silva Reverdito. **Narrativas Nambikwara Katitauru: vivências transformadoras**. Dissertação (Mestrado em Sociologia em Rede Nacional - ProfSocio). Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Marília, 2020. p. 197.

II ENCONTRO DISCENTE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

23 A 25 DE NOVEMBRO

Modalidade
on-line

UPF
PPGH - PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

NDLOVU, Morgan. **Por que saberes indígenas no século XXI?** Uma guinada descolonial. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu, p. 127-144, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/782>. Acesso em 03 maio 2021

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra à vista, discurso de confronto**: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990.

PEREIRA, Adalberto Holanda. **O pensamento mítico dos Nambikwára**. Antropologia. São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisas, n. 36, 1983.

9. “A MAQUINARIA ENTROU E O POVO SAIU”: MODERNIZAÇÃO AGRÍCOLA E AGRONEGÓCIO EM DISTRITOS PARAGUAIOS DE PRESENÇA BRASILEIRA

Vanucia Gnoatto²² (Universidade de Passo Fundo)

Introdução

Ao se estabelecer no Paraguai, entre as décadas de 1960 a 1980, o imigrante brasileiro bastante heterogêneo nos seus perfis econômico, cultural e social começa a cultivar a terra de tal forma que vai transformando o espaço onde se estabelece com a sua família. Nas décadas de 1970 e 1980, vê-se a expansão do processo de modernização agrícola no leste do Paraguai, mais especificamente no Departamento de Alto Paraná. O mesmo processo já estava ocorrendo no oeste do estado do Paraná e nos outros estados do sul. Já, na década de 1990, a mesma dinâmica de mecanização e modernização, que levou ao surgimento do agronegócio no Paraná, cruza a fronteira, fazendo surgir com força o agronegócio no leste do Paraguai, mais especificamente nos distritos do Departamento de Alto Paraná onde a presença de brasileiro é mais expressiva numericamente.

Nesse sentido, o respectivo artigo visa compreender a agência do imigrante brasileiro no processo de modernização agrícola e do agronegócio no Departamento de Alto Paraná, no Paraguai. Para isso, metodologicamente, buscou-se analisar falas de imigrantes brasileiros vinculados à atividade agrícola, residentes em alguns distritos do Departamento de Alto Paraná e de retornados residentes em Foz do Iguaçu, município paranaense fronteiriço. Essas falas são recortes de entrevistas realizadas com um pequeno proprietário de terras em Santa Rosa del Monday, atualmente morador de Foz do Iguaçu; um grande proprietário de terras em San Alberto; um ex-vereador de Santa Rita, atualmente proprietário de uma indústria e com um ex-vereador de Los Cedrales e esposa, ele caminhoneiro e ela professora²³.

²² Doutoranda em História Regional pela Universidade de Passo Fundo. Bolsista FUPF.

²³ Essas entrevistas foram realizadas em pesquisa de campo nos distritos de San Alberto, no Paraguai e em Foz do Iguaçu, no estado do Paraná. Pesquisa de campo realizada para a elaboração da dissertação de mestrado em História, intitulada: Migrações, trajetórias, retornos: imigrantes brasileiros no Paraguai (1970 - 2018).

Frente de expansão agrícola e o desenvolvimento econômico

O movimento migratório de brasileiros ao Paraguai teve início ainda na década de 1960. No período das décadas de 1970 e 1980, os movimentos migratórios de fronteira entre Brasil, Paraguai e Uruguai têm como ponto em comum o processo de valorização da terra. Os fluxos migratórios de brasileiros para esses países possuem, segundo Sales, duas naturezas distintas. A primeira é a migração de proprietários rurais ou empresários agrícolas, que pode ser de grandes ou pequenos produtores familiares. A segunda seria a migração de pequenos produtores e trabalhadores rurais que foram desapropriados pelo processo de modernização e tecnicismo da agricultura, movida pela busca de condições de subsistência (SALES, 1996).

Quanto ao o processo de modernização agrícola, segundo Brum (1985), este teve início no planalto do Rio Grande do Sul e se expandiu para os todos estados do sul e outros estados brasileiros. Este tinha ligação com corporações transnacionais, o que aprofundou a dependência econômica do Brasil com o capitalismo internacional, pois os países que aderiram a “Revolução Verde” eram orientados a consumir o pacote tecnológico, que incluía fertilizantes, maquinaria e equipamentos modernos, controle a pragas e doença e correção do solo. Essa dinâmica levou a um aumento da produção de monocultivos. Porém não mexeu na estrutura fundiária brasileira, caracterizada pelos grandes latifúndios. Dessa forma, sendo definida como uma modernização conservadora (BRUM, 1985, p.65). O que por sua vez levará a uma constante migração para outras fronteiras agrícolas no Brasil ou no Paraguai.

Nos primeiros tempos o processo de colonização da região Leste do Paraguai, segundo Baller (2014) se caracterizou pelas várias culturas agrícolas e pela exploração de recursos naturais. O primeiro ciclo foi o da madeira, que era comercializada com o Paraná. Após, vem o período do plantio da menta, da qual se extraia o óleo que era comercializado. Também outra marca é a do cultivo de produtos alimentares para a subsistência. Outra cultura agrícola implantada foi do algodão, que ainda é um cultivo significativo no Paraguai. Nos anos 1980, essa cultura agrícola para os imigrantes brasileiros era um agregador de valores e, além disso, representou uma possibilidade de trabalho para um grupo expressivo de brasileiros que entravam no Paraguai semanalmente e trabalhavam de forma sazonal.

Conforme o mesmo autor, entre as décadas de 1970 a 1980, não existia o agronegócio, que surgirá só com a abertura de fazendas de gado, com o desmatamento para o plantio da soja e com a incorporação de terras designadas para os camponeses paraguaios, quantias de terras que começam a ser mecanizadas e usadas para a produção agroexportadora pelos grandes proprietários de terras. Entre o fim de 1990 e o começo do século XXI, o país passa a utilizar um novo modelo de agricultura, que surge devido ao declínio do número de pequenas propriedades que, por sua vez, levou à diminuição de pequenos proprietários, que mesmo possuindo mais de 50 hectares de terra e, por isso, serem considerados médios produtores, ainda trabalhavam de forma familiar. A partir desse momento é intensa a utilização de meios tecnológicos na atividade agrícola, como maquinários, diversos insumos, “defensivos, inseticidas e pesticidas, aplicação de desseccantes, e, sobretudo, a utilização de sementes modificadas” (BALLER, 2014, p. 251).

Ao analisar a década de 1990, Baller percebe a presença de dois grupos diferentes de agricultores no Paraguai: os pequenos e os grandes. Algo que até então era novo dentro da perspectiva das relações sociais. Essa situação:

Caracteriza-se com modelo desagregador do pequeno proprietário com o desraigo da terra, uma vez que este acaba cedendo espaço aos grandes e médios proprietários. Os médios e grandes proprietários trabalham de forma a incrementar o agronegócio, fazendo com que a área rural se torne praticamente uma empresa e não um local de reprodução do modo de vida do agricultor, o que também ocasiona o desraigo da terra (BALLER, 2014, p. 256).

Essa presença brasileira na região de fronteira é diretamente responsável pelo avanço de uma frente de expansão agrícola. Para Albuquerque (2005), o conceito de frente de expansão no Paraguai está muito próximo ao entendimento que se tem sobre a frente de expansão no Brasil, pois no país vizinho existem diferentes frentes em movimento e em conflito por terras, recursos naturais e pela faixa do território nacional. Segundo este, fazem parte dessa frente de expansão de camponeses posseiros e seringueiros tradicionais que, por sua vez, entram em choque com as comunidades indígenas que já estão ocupando esses territórios. Com o tempo tem-se “a chegada dos agentes da civilização e da modernização (pioneiros, empresários, empresas multinacionais etc.), os conflitos se acentuam com os posseiros, os camponeses e os

grupos indígenas”. Nesse contexto de disputas ocorrem extermínios, negação do outro e descoberta da alteridade (ALBUQUERQUE, 2005, p. 64).

No território paraguaio, as frentes de expansão capitalista são principalmente formadas por agricultores brasileiros, que entraram em choque com setores marginalizados da sociedade paraguaia, especialmente os camponeses e os indígenas. Esses conflitos derivam da forma como os brasileiros, em especial os grandes e médios produtores de soja, estão explorando a terra, transformando o meio ambiente e desestruturando as culturas camponesas e indígenas. O movimento fronteira agrícola produz muitas contradições, desigualdades sociais e tensões políticas e culturais. Os conflitos não acontecem apenas entre grandes proprietários rurais e camponeses, mas também há os étnicos entre descendentes de alemães, italianos e comunidades indígenas. Existem disputas nacionais entre brasileiros e paraguaios e choque entre o nacionalismo paraguaio e os processos de integração supranacional. Essas variadas disputas não estão separadas, mas articuladas e combinadas (ALBUQUERQUE, 2005).

Nessa região para Vasques (2006), o sistema econômico apresenta um conjunto difícil de atores, produtos e processos, onde a fronteira internacional tem um papel essencial não como isolamento territorial, mas como delimitador de sistemas jurídicos, econômicos e, principalmente, tributários que produzem grande dinamismo aos movimentos transfronteiriços. Neste ponto, a fronteira é percebida como um benefício e não como uma dificuldade, pois quase não apresenta como um tribunal territorial, mas mais como um “espaço contínuo” com suas próprias variáveis, onde os atores conseguem credibilidade das diferenças fronteiriças (VASQUES, 2006, p. 55, tradução nossa).

Com o avanço do processo de mecanização agrícola, houve melhorias nas condições de trabalho no campo e um aumento bastante significativo da produção. Nesses distritos fronteiriços foram surgindo feiras agrícolas com a venda de implementos de última geração que estimularam a modernização da propriedade agrícola. Um exemplo de feira é a que ocorre todos os anos no mês de maio em Santa Rita, a Expo Santa Rita²⁴. A feira expõe tudo o que há de

²⁴ A Expo Santa Rita é uma feira do agronegócio que recebe expositores do Brasil e Argentina. Promovida anualmente no mês de maio, no distrito de Santa Rita, Paraguai. A mesma proporciona shows com cantores populares do Brasil. Ainda sobre a feira, segundo o site do governo departamental, a feira é a segunda mais importante do país considerando o número de visitantes, mas quanto ao número de negócios, é a maior, com retorno de 300.000.000 dólares por ano. Na feira pode apreciar a produção agrícola, pecuária e industrial da região.

novo no mundo do agronegócio, ligado à agricultura, pecuária e gado de leite. Além de outros serviços e comércios, valem-se desse espaço de grande visibilidade regional e nacional para mostrar os seus produtos. As firmas e bancos aproveitam desse espaço para oferecer os seus produtos e benefícios. O distrito Santa Rita, diante do desenvolvimento econômico advindo do setor agrícola, passou a se denominar “Ciudad Progresista”.

Esse avanço do agronegócio é bastante perceptível dos dois lados da fronteira. Para Szekut, atualmente, “o agronegócio é a principal prática econômica no país, e é composto por redes transnacionais” (SZEKUT, 2018, p. 80). Ou seja, é algo interligado entre grupos dos dois países, que buscam assegurar e aumentar os ganhos econômicos por esse movimento dinâmico. O relato ajuda a entender essa dinâmica:

Todo santo dia, salvo exceções, vai plantadeira, vai carregadeira, vai uniport, são máquinas caríssimas, tudo de R\$150.000, vai trator, vai patrôla, daqui [Brasil] pra lá [Paraguai], carros vão pra lá, equipamentos para silo vão. É o agronegócio de lá. Em contrapartida, eu não tinha essa visão porque a gente está lá, produz e entrega, eu estou na roça no Paraguai, na agricultura, produzo e entrego no silo, ou na cooperativa. Então, depois que eu vim pra cá [Brasil], eu [me] dei [por] conta dos caminhões que vem pra cá e trazem a produção de lá pra cá, aí eu vi de noite, na entrada da noite, centenas e centenas de caminhões que trazem a produção que vai pras cooperativas, pros portos, pra Cascavel, pra moagem, pra completar em Santa Catarina, abastecer o milho em Santa Catarina (Pequeno agricultor, Foz do Iguaçu, 14 jan. 2019).

A proximidade com a fronteira leva a essa imensa circulação de riquezas primárias como grãos, que passam a mesma e são destinados aos portos, cooperativas e indústrias de beneficiamentos do Brasil. Já, por outro lado, como relata o entrevistado, se percebe uma movimentação intensa de maquinários e equipamentos agrícolas e carros de alto valor econômico que entram no Paraguai. Estes demonstram a dinâmica do agronegócio na região de fronteira.

Para Silva (2007), a colonização e ocupação da fronteira oriental, estimuladas pelo governo do Paraguai, motivaram não somente colonizadoras brasileiras, mas favoreceram a entrada expressiva de grandes empresas agropecuárias, que possuíam capital mundial.

O evento tem como principais objetivos a promoção das tradições culturais do país, danças, músicas e costumes próprios do folclore e estimular e orientar o incremento da qualidade dos produtos produzidos na região através da cooperação entre os produtores.

Inicialmente no período pioneiro, essas operavam no setor madeireiro, mas com o tempo foram atuando em outras áreas, como na produção de carne, soja e outras culturas comerciais, levando conseqüentemente a uma diminuição de empregos no campo e, conforme as áreas de mata eram abertas, aumentaram o desequilíbrio na disputa por terras mais férteis, gerando o problema da concentração fundiária.

Contradições desse processo de modernização e agronegócio

Entre os imigrantes brasileiros, percebe-se o predomínio de certos modelos agrícolas e o avanço do agronegócio que foi modificando a forma de interação com o território, tanto no Brasil como no Paraguai. Já entre os paraguaios, nota-se muito forte ainda e resistindo a todo o tipo de pressão uma relação com a terra que vem de uma herança milenar indígena.

O confronto das duas frentes de expansão, para Silva (2007), tem levado a uma expressiva expulsão e empobrecimento dos colonos paraguaios que não possuem títulos das mesmas. Essas terras, por sua vez, têm sido adquiridas por agricultores brasileiros, que na sua grande maioria também haviam passado por um processo de marginalização nos seus locais de origem, devido à modernização agrícola e do avanço das monoculturas de exportação. É importante mencionar que a frente de expansão brasileira no Paraguai é bastante plural. Por um lado, tem-se os imigrantes que vieram do Sul com poucas ou favoráveis condições financeiras e, por outro, grupos que vieram de outras partes do Brasil que chegaram, como do sudeste e nordeste brasileiro.

Esse avanço da frente agrícola, na segunda metade do século XX, por sua vez levou a um desmatamento desenfreado na região leste do Paraguai. Pela falta de uma consciência ambiental, como forma de trabalho e acima de tudo por interesses econômicos, em poucos anos uma região de mata se transformou em lavouras, ocasionando problemas ambientais sérios. Em sua fala, o ex-vereador de Santa Rita expõe essa problemática e ressalta a necessidade de preservar as áreas verdes presentes no município:

Hoje se está falando muito de meio ambiente e o agronegócio tem muito a ver com isto, mas eu sempre digo não adianta você hoje buscar culpados dessa desmatção e sim, porque eu acho [que] isso era uma época em que todos pensavam [que] era

necessária, até bancos, financeiras davam empréstimos para fazer desmatamento. Hoje a mentalidade é diferente. Então não adianta hoje achar culpados, hoje tem que tentar preservar o que restou e tentar recuperar o que foi destruído. Isso eu ainda acho que em Santa Rita e nossa região falta muito essa consciência, até pela cidade, de se preservar áreas verdes e fazer com que isso seja um pulmão para a cidade porque a tendência é que Santa Rita se torne cada vez maior (Ex-vereador de Santa Rita, Foz do Iguaçu, 17 jan. 2019).

Os bancos e financeiras disponibilizavam recursos para os colonos poderem realizar as destocas em suas propriedades, em um contexto em que a política de governo visava o desenvolvimento agrícola da região. Com o tempo as políticas de governo se modificaram e começou-se a criar leis ambientais e como a fala do entrevistado mostra passou-se a surgir uma consciência de preservação do meio ambiente. Porém, como o pequeno agricultor relata, há pouca fiscalização quanto ao cumprimento destas leis.

O Banco [Nacional] do Fomento paraguaio financiou muito a destoca, muito [...]. Uma vez, daí o agricultor começou a dar sobra e com essa sobra ele avançou na destoca. Então, em [19]84 e [19]85 terminou a destoca [...] e onde fica o meio ambiente? Um governo que na época incentivou, financiou a destoca, em [19]78 a [19]85, na década de 90, começa a fazer o contrário, reflorestar as nascentes, começa as leis ambientais, mas ele deixou a sorte, a sorte. Tanto é que nós avançamos muito, os imigrantes avançaram muito sobre o meio ambiente infelizmente [...]. Por que se avançou o sinal vermelho? Porque ninguém falou, os agricultores queriam terras (Pequeno agricultor, Foz do Iguaçu, 14 jan. 2019).

O pequeno agricultor aborda a problemática do desmatamento, algo que nessa região do Paraguai se deu de forma intensa e rápida. Ao cruzar pela estrada de acesso ao centro de Santa Rosa del Monday, viam-se as marcas desse processo: tratores e esteiras expostos nas ruas, como relíquias de um passado em que a frente pioneira adentra nesses distritos.

Além disso, somam-se também os problemas ambientais e para a saúde das populações devido ao uso excessivo de agrotóxicos. O sociólogo Ramón Fogel afirma que existem evidências conclusivas de que a utilização de herbicidas e inseticidas está poluindo os solos e fluxos de água e prejudica a saúde das comunidades próximas a grandes fazendas; especialmente são apavorantes as pulverizações aéreas sobre pessoas, cultivos camponeses, fauna, flora e água. Devido ao inevitável efeito que resulta, o veneno prejudica locais que não têm plantações, assim sendo, seu uso nas proximidades dos assentamentos é inadmissível, nesse

sentido, em países como a Colômbia a utilização não é permitida (FOGEL, 2005, p. 73, tradução nossa).

O processo de mecanização, parte integrante do agronegócio, impede a permanência dos pequenos agricultores no campo, pois não possuem recursos para investirem em maquinários necessários para os cultivos das monoculturas, em especial da soja. A fala do entrevistado ajuda a se compreender essa realidade, pois consegue-se perceber com bastante clareza como esse processo começou em Santa Rosa del Monday.

Com a queda do Strossner, o capital estrangeiro entrou [...]. [19]89, [19]90 caí o Strossner, muda a economia do país, abre a economia do país, antes nós éramos uma comunidade totalmente rural, Santa Rosa [de Monday]. Em [19]89 e [19]90, já sai a Expo Santa Rosa, o que era a Expo? As firmas daqui [Brasil] foram vender tratores lá [Paraguai] porque o campo de vendas de tratores e máquinas lá é muito! Não parou! A tecnologia chegou lá, mas ela também tirou muita gente da lavoura, inclusive eu, não tive condições de acompanhar isso. Como vou comprar trator com pouca terra? (Pequeno agricultor, Foz do Iguaçu, 14 jan. 2019).

O processo de mecanização foi intenso e impactante, principalmente, para os pequenos agricultores que não conseguiram fazer frente ao mesmo por não possuírem recursos econômicos para isso tendo que, na grande maioria das vezes, retornar para o Brasil, levando ao fim de algumas comunidades no Paraguai criadas por eles. Na fala do ex-vereador de Los Cedrales e de sua esposa professora, pode-se perceber como se deu esse processo naquele distrito:

Los Cedrales começou na faixa de [19]72, começaram a desmatar Cedrales. Daí ela foi, claro trabalhando com muita gente, porque se trabalhava com menta e se precisava de mão-de-obra. Então, a partir dos anos [19]85/[19]86 para cima, essa parte de menta foi saído e as pessoas foram novamente migrando e as terras foram se destocando, a maquinaria entrou e o povo saiu, hoje o resultado daquilo lá é que aonde se tinha, no caso 200 famílias tem 2 [família]. A mecanização expulsou esse povo, porque se você morasse em [Los] Cedrales e tivesse 5 alqueires de terra passa[va] fome, passa[va] fome! Pra sobreviver na agricultura, na região do Paraguai, tem que plantar no mínimo de 15 a 20 alqueires, e ser estruturado no mínimo, pra sobreviver, e pra se fazer o fuzuê do Paraguai são de 100 alqueires a cima, [...] porque os custos são altos. Hoje que os bancos lá estão investindo com juros baratos, [...] [naquela época] o banco dava pro grande e o grande repartia com o pequeno. Naquela época, financiava o dono do silo, ia lá pegava o volume do dinheiro grande, repartia. Ele pegava meio por cento e repartia por cinco. Aonde que isso foi esgaçando o povo. E qualquer imprevisto do tempo o pequeno não colhia e ficava com a dívida lá, daí tinha que ir vendendo (Ex-vereador de Los Cedrales e esposa professora, Foz do Iguaçu, 19 jan. 2019).

A fala do casal traz presente o fim do cultivo da menta em Los Cedrales e o início do processo de mecanização agrícola, que elevou os custos de produção agrícola principalmente para os pequenos agricultores que dependiam de empréstimos com juros altos contraídos junto aos donos dos silos. O que, por sua vez, leva à dependência destes aos seus credores. O fim do cultivo da menta e a mecanização levaram também à diminuição de trabalho braçal no campo. Diante dessa nova realidade, a migração para a cidade ou para outros departamentos paraguaios e, principalmente, para o Brasil foram às opções que estes imigrantes tiveram.

Uma pequena parcela dos agricultores foi se capitalizando cada vez mais no Paraguai e se aproveitando das condições favoráveis, buscando terras entre os próprios brasileiros, lançando ofertas a estes que por muitas vezes não se encontram em condições favoráveis e acabam aceitando as propostas. A fala do ex-vereador de Santa Rita ajuda a entender essa realidade:

Quem tem dinheiro faz dinheiro, e daí o pequeno agricultor ele sofre porque é tão acochado, é tão perseguido em ofertas que acaba vendendo a sua propriedade. Porque hoje, é verdade, por exemplo, quem tem área grande, antigamente qualquer um fazia serviço pro outro, prestava serviços, é claro cobrava, mas fazia. Hoje quem tem essas máquinas prefere pagar a renda pra você e eles plantar do que fazer o serviço pra você, e isso porque a arrenda pra eles é maior [...]. Hoje o próprio brasileiro, o próprio imigrante, ele produz emigração (Ex-vereador de Santa Rita, Foz do Iguazu, 17 jan. 2019).

A fala do entrevistado mostra que, com o processo de modernização agrícola, houve uma mudança nas relações sociais e de trabalho. A prática de prestar serviços de forma remunerada, própria de um sistema comunitário onde existia a entre ajuda para com os vizinhos que não tinham maquinários era praticada, dá lugar a ações capitalistas que visam ao lucro. A constatação do entrevistado de que “hoje o próprio brasileiro, o próprio imigrante produz emigração” possibilita refletir sobre a realidade atual dos imigrantes brasileiros no Paraguai que possuem mais recursos e com isso preferem arrendar ou adquirir as terras de quem pouco possui recursos e terras para trabalhar com o monocultivo do que prestar serviços de horas máquinas para pequenos produtores. O que, por sua vez, levará a um novo processo migratório desses sujeitos.

Constata-se, a partir da fala, ainda, que existem grupos muito heterogêneos de imigrantes naquele país, somente uma parcela pequena é capitalizada e tende a se beneficiar em

situações de crise econômica e avanço do agronegócio, pois os mesmos tendem a expandir as suas propriedades a partir da aquisição de terras ou arrendamentos das dos pequenos agricultores brasileiros que não conseguem mais fazer frente a essa nova realidade. O relato abaixo dá uma ideia da grande oferta de terras que se dá com a saída do pequeno agricultor do campo.

Naquela época não sei o que deu. Quando deu aquela febre eu vendo vou embora, eu vendo vou embora, e muita gente vendeu [e] foi embora. Foi o ano em que as terras eram dadas, o ano em que eram mais baratas, nos anos 90 as terras eram dadas. Porque se tinha 100 brasileiros 90 queria ir embora, e quem ficou se deu bem [...]. Nos anos 90, as terras aqui não valiam nada, se compra 25 hectares a troco de espingarda. Entrou a soja com um preço bom, safra boa e outro comprou, e outro comprou. E hoje pra comprar um pedacinho de terra não tá fácil, ninguém quer vender hoje. Como hoje, aqui no Paraguai, tá um Paraná da vida, não tem o que tirar! (Grande proprietário de terras, San Alberto, 29 jul. 2019).

A fala do entrevistado mostra a intensa migração de retorno para o Brasil, num período em que tem-se o fim da ditadura no Paraguai e a intensa mecanização que levará a expansão do agronegócio, que a inviabiliza a permanência no campo. O que levou a uma grande oferta de terras, com preços bastante acessíveis. Por fim, o entrevistado conclui que na sua região do Paraguai está como no Paraná, ou seja, não se encontram mais terras de cultivo para se adquirirem devido ao processo de mecanização, parte integrante do agronegócio, que supervalorizou as mesmas.

O avanço do agronegócio nesses distritos modificou significativamente essa região, que atualmente é considerada uma das mais desenvolvidas economicamente do Paraguai. Porém, se por um lado o agronegócio e o processo de modernização agrícola trouxeram melhorias para o setor agrícola e distritos como um todo, também conduziram a problemas ambientais, conflitos agrários pela propriedade da terra e a exclusão social dos pequenos agricultores, que possuíam poucos recursos financeiros para permanecer no campo. Forçando-os a um novo processo migratório, seja ele para as cidades, para outros distritos do Paraguai ou de retorno para o Brasil.

Considerações finais

Conclui-se tendo por base as entrevistas e os referenciais bibliográficos que o processo de modernização agrícola, que em alguns anos após levou ao surgimento do agronegócio, possibilitou o desenvolvimento econômico dos distritos do Departamento de Alto Paraná onde a presença brasileira é mais intensa numericamente. Porém, esse processo se mostra contraditório, pois, se de um lado o agronegócio aumentou a receita econômica do país, de outro vê-se que apenas uma pequena parcela capitalizada foi beneficiada, o que levou a se acentuar a desigualdade social entre grupos de brasileiros e entre brasileiros e paraguaios. Trouxe problemas ambientais, devido ao desmatamento e à utilização abusiva de agrotóxicos. Acentuou os conflitos no campo. Além disso, inviabiliza a presença do pequeno agricultor brasileiro e paraguaio no campo, levando com que esses busquem recorrer novamente à mobilidade.

No estudo sobre a frente de expansão agrícola no Paraguai percebe-se como o imigrante se coloca nesse processo, pois quem migrou é fruto de uma frente de expansão. No Paraguai produz uma frente pioneira e nesse país, em sua grande maioria, passa a ser vítima da frente de expansão, por isso retorna. Ou seja, é vítima duplamente ou o processo não deu certo. Tanto no Brasil como no Paraguai é o processo de modernização agrícola que vai levar ao agronegócio que, por sua vez, vai impulsionar os movimentos migratórios, tanto para os centros urbanos desses distritos quanto de retorno para o Brasil.

Referências:

ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. **Fronteiras em movimento e identidades nacionais:** a imigração brasileira no Paraguai. 2005. 265f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2005.

BALLER, Leandro. **Fronteira e Fronteiriços:** A construção das relações sociais e culturais entre brasileiros e paraguaios (1954-2014). Tese (Doutorado em História). 2014. 335f. Universidade Federal da Grande Dourados, Programa de Pós-Graduação em História, Dourados, 2014.

BRUM, Argemiro Jacob. **Modernização da agricultura:** trigo e soja. Ijuí: FIDENE, 1985.

II ENCONTRO DISCENTE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

23 A 25 DE NOVEMBRO

Modalidade
on-line

UPF
PPGH - PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA

FOGEL, Ramón; RIQUELME, Marcial. **Enclave sojero, merma de soberanía y pobreza.** Asunción: Centro de Estudios Rurales Interdisciplinarios, 2005.

SALES, Teresa. Migrações de fronteira entre o Brasil e os países do Mercosul. **Rev. Brasileira de Estudos Pop.**, Campinas, v. 1, n. 13, p.87-98, mar. 1996.

SILVA, Henrique Manoel. **Fronteiros:** As condicionantes históricas da ocupação e colonização do oriente paraguaio. A região de Katueté, no Departamento de Canindeyú 1970-2000. 2007. 290f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em História, Florianópolis, 2007.

SZEKUT, Andressa. **Migrantes brasileiros no distrito de Santa Rita, departamento de Alto Paraná, Paraguai:** memórias, representações e territorialização. 2018. 344f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

VÁZQUEZ, Fabricio. **Territorio y Población:** nuevas dinámicas regionales en el Paraguay, ADEPO, GTZ, UNFPA, Asunción, 2006.

10. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A ARISTOCRACIA PORTUGUESA TRANSNACIONAL E OS CAPÍTULOS GERAIS DAS CORTES DE 1641

Lucas Lixa Victor Neves²⁵ (Programa de Pós-Graduação em História Social - UFRJ)

Introdução

O final da trajetória portuguesa na monarquia hispânica foi marcado por instabilidades de ordem política e econômica. As medidas do conde-duque de Olivares – valido do rei espanhol Felipe IV –, tomadas para superar os pactos firmados por Madri e os reinos constituintes da monarquia Habsburgo mais célebre, causaram comoção em Portugal. O reino luso foi, na península ibérica, o único a conseguir se separar do jugo de Castela, fato que ocorreu em 1º de dezembro de 1640. Há que se considerar, no entanto, que Portugal passou 60 anos em uma monarquia compósita, capitaneada por Madri e formada por diversos reinos. Tal conformação política implicou, em vastas ocasiões, que membros da aristocracia portuguesa ocupassem cargos em diferentes pontos da monarquia hispânica, isso sem falar nos casamentos concretizados pela aristocracia lusa fora de Portugal. Quando do golpe de dezembro de 1640, havia em Castela quantidade expressiva de aristocratas portugueses, e esse número seria acrescido por mais nobres lusos que permaneceram leais a Felipe IV após a saída de Portugal da monarquia hispânica.

As Cortes portuguesas de janeiro 1641, convocadas no calor dos eventos de dezembro de 1640, foram importantíssimas para que o duque de Bragança d. João, que ascendeu ao trono com o nome de d. João IV, tivesse seu reinado consolidado. Como discutiremos mais adiante, as Cortes portuguesas – a assembleia representativa mais importante do reino luso – foram parte importante do maquinário político de Portugal. As Cortes portuguesas, como assembleia, eram palco de petições apresentadas pelos membros dos Três Estados – Eclesiásticos, Nobreza e Povos – com direito à representação nelas.

²⁵ E-mail: lucasvitta96@gmail.com

Desejamos, no presente artigo, responder à seguinte questão: qual foi a repercussão, nas petições apresentadas nas Cortes de 1641, da permanência dos aristocratas portugueses em Madri após o 1º de dezembro de 1640? De partida, julgamos que a lealdade de aristocratas portugueses a Felipe IV – nomeadamente dos que ficaram em Madri após a independência de Portugal – provém da integração desses fidalgos ao sistema político e social da monarquia hispânica, pela via das mercês e dos casamentos.

Monarquias compósitas e aristocracias transnacionais

Segundo Violet Soen, em um trabalho no qual propõe um método para estudo das fronteiras no período Moderno, as fronteiras no referido recorte temporal não eram produto de processos levados a cabo em um espaço temporal apenas, fosse local, regional, nacional, transnacional ou global, mas existiam em níveis distintos e simultâneos²⁶. Ou seja, isso é o mesmo que dizer que as fronteiras entre os entes políticos, na Época Moderna – e Soen chama atenção para se considerar as nuances internas dos reinos, como as diferenças de uma região para outra ou as relações entre jurisdições laicas e eclesiásticas –, eram muito porosas e que convém considerar os dois lados da fronteira quando se produz historiografia sobre a questão. Trata-se, quando o assunto são as fronteiras da Época Moderna, muito mais de dar ênfase às relações estabelecidas entre os habitantes de um lado e de outro do que jogar luz aos processos de defesa e exclusão, que são tão associados a territórios limítrofes²⁷.

Como explicita Violet Soen, as fraturas entre identidade, jurisdição e sociedade, muitas vezes não correspondem com as fronteiras estabelecidas pelos poderes soberanos, mas seguem uma lógica própria. Parece concordar com a formulação anterior Mafalda Soares da Cunha, que em trabalho de 2016 afirmou que a identidade da nobreza da península ibérica, durante os séculos XVI e XVII, foi caracterizada mais por uma cultura aristocrática compartilhada do que

²⁶ SOEN, V; DE RIDDER, B; SOATERT, A; THOMAS, W; VERBERCKMOES, J; VERREYKEN, S. How to do Transregional History: A Concept, Method and Tool for Early Modern Border Research. **Journal of Early Modern History**, 21, pp. 1-22, 2017.

²⁷ Idem.

por características derivadas da proveniência das famílias²⁸. O trabalho de Cunha em questão, um capítulo de livro, traz uma análise acerca da contribuição dos casamentos empreendidos entre as famílias reais de Portugal, Castela e Aragão para a configuração de uma nobreza transnacional na península ibérica da Época Moderna²⁹.

Como a historiadora portuguesa deixa claro, a formação de uma nobreza transnacional – e com isso queremos designar um grupo com origens culturais diversas – na península ibérica precedeu, em muito, a incorporação de Portugal à monarquia hispânica, em 1580³⁰ – sobre o que discutiremos mais eloquentemente na próxima seção. O estudo de caso empreendido por Mafalda Soares da Cunha para ilustrar sua hipótese é o da Casa de Soares de Alarcão, de origem espanhola, chegada em Portugal em 1500 junto com o séquito da rainha d. Maria, filha dos Reis Católicos e segunda esposa de d. Manuel I de Portugal. João de Alarcão foi o único filho de Lope Ruiz de Alarcón – senhor de Valverde, Talayuelas, Veguillas e Hotencillas –, que atuou militarmente na conquista de Granada, e Elvira de Mendoza, que dele enviuvou na década de 1490. Elvira de Mendoza foi dama de companhia da rainha Maria e teve, com ela, uma relação muito próxima e de confiança – por conta disso, em 1508 a dama de companhia em questão recebeu uma pensão de 200.000 réis. Elvira Mendoza serviu a mais uma rainha consorte de Portugal e terminou por falecer em 1523, no país basco. Para Cunha, mesmo com a trajetória considerável de Elvira a serviço da Coroa portuguesa, as raízes da castelhana em Portugal permaneceram poucas. A historiadora portuguesa usa, como prova para seu argumento, que Elvira instruiu seu único filho, que permaneceu em Portugal, João de Alarcão, a expandir a capela, localizada em Granada, na qual seu esposo havia sido sepultado³¹.

João de Alarcão, por sua vez, tomou uma instância diferente daquela de sua mãe que, por conta de sua influência junto à Casa Real de Portugal, conseguiu que seu filho recebesse sua pensão de 200.000 réis de forma vitalícia. O referido João de Alarcão permaneceu em Portugal, uma vez que já havia sido acordado seu casamento, em 1515, com Margarida Soares

²⁸ CUNHA, M. S. The Marriage of João de Alarcão and Margarida Soares and the Creation of a Transnational Portuguese-Spanish Nobility. In: PALOS PEÑARROYA, J. L.; SANCHEZ, M. (orgs.). **Early Modern Dynastic Marriages and Cultural Transfer**. Editorial Ashgate, 2016.

²⁹ Idem.

³⁰ Idem.

³¹ Idem.

de Melo, uma fidalga e herdeira portuguesa e dama de companhia da rainha d. Maria. A família Soares de Melo pertencia ao cumeiro da aristocracia portuguesa e havia acumulado, por muito tempo, cargos importantes e propriedades. Gomes Soares de Melo, pai da noiva de João de Alarcão, o escolheu para casar com sua família de maneira cuidadosa: o fidalgo português esperava que Alarcão estivesse mais disposto a adotar os símbolos da linhagem de sua esposa, e foi justamente o que aconteceu. Os descendentes de João de Alarcão e Margarida Soares de Melo usaram como sobrenomes Soares de Alarcão, além de adotarem a propriedade mais importante do lado português da família como sede da Casa³².

A Casa de Soares de Alarcão continuou sua trajetória em Portugal, próxima ao poder. Quando da crise sucessória de 1578-1580, o chefe dos Soares de Alarcão escolheu o lado de Felipe II. Ao longo da participação portuguesa na monarquia hispânica, entre 1580 e 1640, os Soares de Alarcão serviram aos Habsburgo exemplarmente: estiveram no exército Habsburgo em Cascais, liderando uma companhia de 1200 homens provenientes de suas propriedades, nos esforços para defender a costa portuguesa de uma possível invasão inglesa entre 1625 e 1626; ajudaram na repressão das revoltas antifiscais portuguesas verificadas na década de 1630 e auxiliaram Madri militarmente em 1639, quando uma esquadra francesa se aproximou de Lisboa.

Ora, o caso dos Soares de Alarcão parece ser de uma integração aristocrática bem-sucedida, ou seja, um contínuo processo de conformação no escopo de uma monarquia compósita. O descrito não foi raro durante a Época Moderna e os estudos sobre o comportamento complacente e leal de aristocratas em torno de reis estrangeiros são bastantes: Veronika Hyden-Hanscho fez um estudo comparativo entre duas famílias nobres provenientes dos espaços dominados pelos Habsburgo na Época Moderna, nomeadamente a atual Bélgica – Casa de Arenberg – e Itália – Casa de Carretto. Os Arenberg, segundo Hyden Hanscho, não parecem ter se integrado – inclusive conspiraram contra os Habsburgo – e procuraram manter-se distantes de Viena, enquanto os Carretto agiram da forma oposta³³. A família italiana

³² Idem.

³³ HYDEN-HANSCHO, V. State services, fortuitous marriages, and conspiracies: Trans-territorial family strategies between Madrid, Brussels, and Vienna in the seventeenth and eighteenth centuries. **Journal of Modern European History**, vol. 19 (1), pp. 40-62, 2021.

procurou se inserir na nobreza de corte vienense a partir de começos dos anos 1600, serviram aos imperadores do Sacro Império Romano-Germânico militarmente e diplomaticamente e ascenderam socialmente. Hyden-Hanscho sublinha, muito acertadamente, que os monarcas dependiam da aristocracia para administrar e comandar seus reinos³⁴. Essa questão era muito mais acentuada em monarquias compósitas.

O acúmulo de diversas Coroas na cabeça de um mesmo monarca não era coisa incomum durante a Época Moderna. O caso da monarquia hispânica – que Portugal integrou – é ilustre. John Elliott, que forjou o conceito de monarquia compósita, defendeu que aquisições de novos territórios por parte de uma dinastia eram fonte de prestígio, além de recursos naturais e receitas. Em contrapartida, o monarca deveria respeitar as tradições, usos, costumes e privilégios dos territórios que administrava³⁵. O referido arranjo de poder, cujos casos exemplares podem ser definidos como as monarquias dos Habsburgo – Espanha e Sacro Império –, ocasionavam a circulação de aristocratas e casamentos entre nobres dos diferentes entes políticos que conformavam um conglomerado dinástico. O referido fato poderia ser benéfico para um monarca que detinha várias Coroas, uma vez que suas aristocracias – de quem dependia para governar, como defende Hyden-Hanscho – teriam interesses estabelecidos, relações familiares e propriedades em distintas partes de extensos domínios heterogêneos e, portanto, colocariam todos esses fatores em perspectiva ao tomar qualquer atitude. Quais seriam as consequências para a aristocracia de um ente de uma monarquia compósita que se separasse de seu núcleo (caso de Portugal em 1640)? É a questão principal sobre a qual buscaremos discorrer no presente trabalho.

A Restauração de 1640

Antes de mais, é mister discorrer sobre como Portugal entrou na união dinástica da qual saiu em dezembro de 1640. Portugal ingressou na monarquia hispânica por conta de uma grave crise sucessória ocasionada pelo desaparecimento de d. Sebastião I na batalha de Alcácer-Quibir, aos 4 de agosto de 1578. Como é sabido, o referido monarca não teve descendência,

³⁴ Idem.

³⁵ ELLIOTT, John Huxtable. A Europe of Composite Monarchies. **Past and Present**, n° 137, pp. 48-71, 1992.

fato que fez com que seu tio-avô, o cardeal d. Henrique, herdasse o trono. As notícias sobre a derrota portuguesa em Alcácer-Quibir alcançaram Portugal entre 10 e 11 de agosto de 1578, o que fez com que o cardeal d. Henrique fosse proclamado curador do reino. Ocorre, no entanto, que d. Henrique foi aclamado rei de Portugal no mesmo mês³⁶. D. Henrique, uma vez rei, planejou se casar e gerar descendência para a qual pudesse legar o trono luso, mas não conseguiu alcançar sucesso – apesar dos esforços diplomáticos portugueses em Roma, despendidos em torno de lograr a dispensa sacerdotal do cardeal³⁷.

Os principais personagens que concorreram ao trono luso na crise sucessória descrita acima foram Felipe II de Espanha, d. Catarina, duquesa de Bragança, d. Antônio, prior do Crato, e Ranuccio Farnésio³⁸. O monarca espanhol, a duquesa de Bragança e o prior do Crato – por via ilegítima, já que era filho bastardo do infante d. Luís – eram netos de d. Manuel I de Portugal, ao passo que Ranuccio Farnésio era bisneto do referido rei português. D. Henrique favorecia a duquesa de Bragança na matéria da sucessão ao trono luso, mas falhou em arregimentar a nobreza em torno dessa causa, já que o referido estrato social já havia sido cooptado pelo monarca espanhol³⁹. O cardeal-rei faleceu em 31 de janeiro de 1580 sem apontar um sucessor, o que fez com que Portugal fosse gerido por uma Junta de Governadores. Felipe II de Espanha foi declarado rei de Portugal por sentença, na medida em que o prior do Crato proclamou-se rei de Portugal em Santarém aos 19 de junho de 1580 e entrou em Lisboa quatro dias depois sem que ninguém impusesse resistência⁴⁰. A ousadia do prior do Crato fez com que Felipe II tomasse a decisão de invadir Portugal e, para isso, enviou um exército chefiado pelo duque de Alba, seu homem de confiança, que derrotou d. Antônio na decisiva batalha de Alcântara aos 25 de agosto de 1580⁴¹.

³⁶ HERMANN, J. Um Papa entre dois casamentos: Gregório XIII e a sucessão de Portugal (1578-80). **Portuguese Studies Review**, n° 22 (2), pp. 3-38, 2014.

³⁷ Idem.

³⁸ PISSURNO, F. P.; NEVES, L. L. V. “O Príncipe Ranucio deve ser preferido a todos”: um estudo sobre a pretensão de Ranuccio Farnese ao trono português no contexto da crise sucessória de 1578-1580. **Revista Escrita da História**, v. 7, n. 13, 2021.

³⁹ HERMANN, J. Um rei indesejado. Notas sobre a trajetória política de D. Antônio, Prior do Crato. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n° 59, p. 141-166.

⁴⁰ HERMANN, J. **No reino do Desejado – A construção do sebastianismo em Portugal – Séculos XVI e XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 176.

⁴¹ VALLADARES, Rafael. **A Conquista de Lisboa – Violência militar e comunidade política em Portugal. 1578-1583**. Lisboa: Texto Editores, 2010. p. 26.

Felipe II entrou em Portugal e chegou a Tomar, para onde convocou Cortes, em 1 de abril de 1581. As Cortes de Tomar cristalizariam o Estatuto de Tomar, que definiu as prerrogativas de Portugal enquanto parte da monarquia hispânica. Segundo Jean-Frédéric Schaub, “os representantes dos diferentes corpos da sociedade portuguesa só aceitaram prestar-se à cerimônia da união voluntária em troca de poderosas garantias”⁴². Quais garantias seriam essas? O respeito aos foros, isenções e privilégios dos quais os Três Estados, até então, gozaram. Para Fernando Bouza Álvarez, não foram raras as práticas que contrárias ao Estatuto de Tomar que Felipe II empreendeu, apesar de atribuir as transgressões referidas à necessidade. Felipe III, filho e sucessor de Felipe II, introduziu ministros castelhanos em Portugal, o que também desrespeitava o previsto no Estatuto de Tomar⁴³.

O centralismo castelhano, em Portugal, atingiu seu ápice durante o valimento do conde-duque de Olivares (1587-1645), valido de Felipe IV. Os círculos de apoiadores do referido valido interpretaram o Estatuto de Tomar como sendo fruto de liberalidade régia e não de um pacto entre rei e reino, consumado em Cortes. Para John Elliott, em uma época na qual homens de Estado na Europa tentavam consolidar o controle sobre os súditos e recursos disponíveis, era natural que Olivares acalentasse a castelhanização da monarquia hispânica como solução para muitas de suas questões⁴⁴. Olivares buscou uniformizar as leis e instituições de todos os reinos que compunham a monarquia hispânica de modo a findar os pactos, do tipo do Estatuto de Tomar, entre Castela e seus reinos agregados. Para Elliott, não devem existir dúvidas sobre a natureza das leis que Olivares queria impor aos entes da monarquia hispânica: era a de Castela, que ditava que o poder do monarca seria mais efetivo do que qualquer província que mantivesse suas liberdades cristalizadas⁴⁵. A implementação do programa de Olivares não passou despercebido e, em Portugal, houve diversas revoltas importantes, de cunho antifiscal, durante a década de 1630⁴⁶.

⁴² SCHAUB, J.F. **Portugal na Monarquia Hispânica (1580-1640)**. Lisboa: Livros Horizonte, 2001. p. 51.

⁴³ ÁLVAREZ, F. B. 1640 perante o estatuto de Tomar. *Memória e Juízo do Portugal dos Felipes*. **Revista Penélope**. 9-10, 1993, pp. 17-27.

⁴⁴ ELLIOTT, J. **La España Imperial**. Madrid: Vicens-Vives, 1965. p. 358

⁴⁵ ELLIOTT, J. **La rebelión de los catalanes. Um estúdio sobre la decadencia de España (1598-1640)**. Madrid: Siglo XXI, 1982. p. 179.

⁴⁶ OLIVEIRA, A. **Movimentos sociais e poder em Portugal no século XVII**. Coimbra: Instituto de História Económica e Social; Faculdade de Letras, 2002. p. 522.

As medidas de Olivares não provocaram insatisfação apenas nos menos favorecidos. Para Rafael Valladares, coube à nobreza média portuguesa “a principal iniciativa da sublevação, pois um vasto sector da alta nobreza – secular e eclesiástica – encontrava-se assimilado ao regime dos Áustrias”⁴⁷. Para o historiador espanhol, os integrantes da nobreza média lusa entenderam que Madri não cessaria sua agenda reformista, que tocava em seus privilégios e prerrogativas e perceberam que precisariam “adaptar-se ou revoltar-se”. A adaptação da nobreza portuguesa ao novo estado de coisas era acalentada por Madri, e a revolta era querida por muitos portugueses que sabiam, no entanto, que se encontravam “manietados pela superioridade militar do Rei Católico”⁴⁸.

A rebelião de 1 de dezembro de 1640, que tirou Portugal do domínio de Madri e fez subir ao trono o duque de Bragança, d. João – que passaria a reinar com o nome de d. João IV –, ocorreu e, para Valladares, o triunfo dela se deu em três instâncias: I- O golpe de Estado no dia 1º de dezembro de 1640; II- A aclamação de d. João IV no dia 15 de dezembro de 1641; III- A convocação das Cortes portuguesas para janeiro de 1641. Segundo Valladares, os três episódios foram imprescindíveis e inseparáveis, dado que conformaram a arquitetura institucional que permitia justificar a deposição de Felipe IV como rei de Portugal⁴⁹.

As Cortes de 1641 e a aristocracia transnacional

Agora é chegado o momento de dar atenção às Cortes portuguesas, sua inserção no sistema político português moderno e seu uso concerto do golpe de 1640. Segundo Pedro Cardim, as Cortes portuguesas tiveram, desde cedo na história, papel reconhecido em torno da fiscalidade, e não era costume que os monarcas lusos cobrassem impostos que tocariam os Três Estados sem antes convocar uma reunião da dita assembleia representativa⁵⁰. Além disso, e diferentemente de sua congênera escocesa, as Cortes portuguesas, por costume, tinham o papel de reconhecer a realeza de novos monarcas, além de receber juramentos de respeito aos

⁴⁷ VALLADARES, R. **A independência de Portugal – Guerra e Restauração (1640-1680)**. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2006. p. 44.

⁴⁸ Idem.

⁴⁹ VALLADARES, R. Sobre reyes de invierno. El diciembre portugués y los cuarenta fidalgos (o algunos menos, con otros más). **Pedralbes, Revista d’Història Moderna**, n° 15, 1995, pp. 103-136.

⁵⁰ CARDIM, P. **Cortes e cultura política no Portugal do Antigo Regime**. Lisboa: Edições Cosmos, 1998. p. 97

privilégios dos Três Estados de reis que acabavam de ascender ao trono e seus herdeiros. O referido papel de reconhecimento da legitimidade de novos monarcas pelas Cortes portuguesas deve, porém, ser problematizado, uma vez que a sucessão dinástica e hereditária em Portugal já era fato consumado desde a Época Medieval, e a “eleição” do rei português em Cortes não passava de uma formalidade⁵¹. Não se deve, pois, subestimar a importância dessa formalidade para a comunidade política portuguesa medieval e moderna. Os Eclesiásticos – Primeiro Estado – eram representados pelos arcebispos, bispos, inquisidor geral, cabidos, mestres de ordens militares e reitores das universidades. A Nobreza – Segundo Estado – era representada pela aristocracia titulada, alcaides-mores e donatários de terras⁵². Os Povos – Terceiro Estado –, por sua vez, eram representados pelos procuradores das cidades e vilas com direito à representação em Cortes⁵³ (cerca de 100).

Não seria correto pensar que d. João IV – rei que ascendeu ao poder através de um golpe de Estado – e seus ministros não estavam cientes da relevância das Cortes portuguesas. As cartas convocatórias para os membros do Primeiro e Segundo Estados com direito à representação em Cortes, assim como para as cidades e vilas com assento na referida assembleia – que representavam o Terceiro Estado –, foram enviadas de Lisboa pouco tempo após o 1º de dezembro de 1640. As cartas de convocação das Cortes de 1641 traziam, como razão da convocação da dita assembleia, o levantamento de receitas para a guerra contra Madri e os juramentos de d. João IV e de seu filho e herdeiro, o príncipe d. Teodósio⁵⁴. Importa dizer que a prerrogativa de convocar as Cortes pertencia ao legítimo rei português e, se d. João IV fosse atendido em sua convocação para as Cortes chamadas no início de janeiro de 1641, obteria um considerável triunfo político⁵⁵. Compareceram às Cortes de 1641, abertas a 29 de janeiro, os procuradores de 84 cidades das cerca de 100 com assento na assembleia em questão⁵⁶. D. João

⁵¹ Ibid., p. 107.

⁵² Ibid., pp. 105-115.

⁵³ CARDIM, P. La corona y las autoridades urbanas en el Portugal del Antiguo Regimen: Entre los Habsburgo y los Bragança. In: **Congreso Internacional “Espacios de poder: Cortes, ciudades y villas (s-XVI-XVIII)”**. Universidad Autónoma de Madrid, 2002, pp. 29-49, v. 1.

⁵⁴ CARDIM, P. **Cortes e cultura política...** pp. 95-96.

⁵⁵ Ibid., p. 110.

⁵⁶ ALVAREZ, A (impressor). **Auto da retificação do juramento que os Tres Estados destes Reynos fizeram a elRey nosso Senhor Dom Ioam o IV deste nome, & do juramento, preito, & menagem que os mesmos tres Estados fizeram ao Serenissimo Principe Dom Theodosio N. Senhor em a Cidade de Lisboa a 28 de janeiro de 1641**. Lisboa: 1641. fols. 7-8. Nas Cortes de 1641, 84 vilas e cidades foram representadas, sendo que os

IV, portanto, foi atendido por uma considerável parcela dos Terceiro Estado em sua convocação para as Cortes.

Para que continuemos nossa reflexão, é imprescindível tratar de um aspecto em particular do funcionamento das Cortes portuguesas. A referida assembleia representativa corporificava o reino através dos representantes de direito dos Três Estados – Eclesiásticos, Nobreza e Povos – quando chamada pelo monarca. Cada Estado reunia-se em sua própria junta e não havia reuniões conjuntas dos Três Estados. De modo a controlar as discussões e votações que ocorreriam nas juntas de cada Estado, a Coroa estabelecia o que Pedro Cardim designou como “grupos de decisão”. Os grupos em questão serviam para que os trabalhos das Cortes ocorressem de maneira menos sobressaltada, com menos indivíduos envolvidos. Depois da sessão de abertura das Cortes, os Três Estados, separadamente, escolhiam seus definidores, quer dizer, grupos entre os representantes de cada Estado que acompanhariam os trabalhos da assembleia representativa em questão até o final. Por costume, os definidores do Estado dos Povos eram os procuradores das cidades que se sentavam no primeiro banco na cerimônia de abertura das Cortes – em 1641 essas urbes foram Porto, Évora, Lisboa, Coimbra, Santarém e Elvas⁵⁷ –, além de procuradores de núcleos urbanos relevantes em suas províncias⁵⁸. Pela Nobreza, os definidores costumavam ser trinta dos representantes do Segundo Estado que compareciam às Cortes – normalmente os mais poderosos e influentes entre eles. Os Eclesiásticos, por sua vez, costumavam ser representados por quinze indivíduos, quase todos membros do alto clero⁵⁹.

Os assuntos em questão nas juntas de cada Estado poderiam emergir via discussão entre seus membros, sugeridas por oficiais da Coroa, propostas do próprio monarca ou pareceres remetidos por outras juntas. As votações para decidir acerca de dadas questões, especialmente fiscais, apenas eram realizadas quando não havia modo de se alcançar consenso entre os

procuradores de Santiago de Cacém não foram admitidos. O número de vilas e cidades representadas nas Cortes em tela se aproxima da quantidade de cerca de 100 tradicionais urbes com assento em Cortes, mencionada por Cardim em: CARDIM, P. La corona y las autoridades urbanas en el Portugal del Antiguo Regimen: Entre los Habsburgo y los Bragança. In: **Congreso Internacional “Espacios de poder: Cortes, ciudades y villas (s-XVI-XVIII)”**. Universidad Autónoma de Madrid, 2002, pp. 29-49, v. 1.

⁵⁷ ALVAREZ, A. (impressor). **Avto das Cortes qve fez aos Tres Estados do Reyno elRey Dom IOAM o IV deste nome N. Senhor na Cidade de Lisboa a 29 de Ianeiro de 1641**. Lisboa: 1641. fol. 9.

⁵⁸ CARDIM, P. *Cortes e cultura política...* p. 121.

⁵⁹ *Ibid.*, pp. 121-122.

membros de uma dada junta. Não havendo consenso, ou se a votação resultasse em empate, o rei era acionado pelas partes discordantes, que explicavam seus argumentos para concordância ou discordância em torno de determinada questão. O expediente do desempate régio, no entanto, era utilizado com muita reserva, já que consistia um sinal de dissenso em uma cultura política que perseguia o consenso e a concórdia⁶⁰.

Agora, então, podemos chegar ao processo de como eram confeccionados os capítulos gerais das Cortes portuguesas, que são objeto de análise de nosso trabalho. Após a discussão da pauta do dia, os presentes em cada junta poderiam dar pareceres sobre quaisquer assuntos que considerassem pertinentes de ser apreciados em Cortes. Os pareceres, pedidos e petições em questão eram os capítulos⁶¹. Segundo Pedro Cardim, o efeito “terapêutico” das sessões das Cortes portuguesas era conhecido pelos reis de Portugal, e os capítulos consistiam em um espaço autorizado de protesto pelos representantes de cada um dos Estados. Para Cardim, as Cortes eram um espaço no qual o monarca reunia o reino, o escutava e pedia sua aprovação⁶². Os capítulos dos representantes dos Estados, apresentados em suas respectivas juntas, passavam por um processo até que se tornassem capítulos gerais, ou seja, considerados pertinentes a todo o reino⁶³. Oficiais da Coroa, que acompanhavam os trabalhos das juntas dos Estados, determinavam se certos capítulos eram extensíveis à generalidade do reino ou mesmo se as questões se repetiam suficientes vezes para que fossem tidas como prementes⁶⁴.

Importa sublinhar, para nosso argumento, que os capítulos gerais das Cortes portuguesas de 1641 foram resultantes das discussões do cimeiro dos Estados portugueses, reunidos em suas respectivas juntas. Os capítulos gerais das Cortes de 1641 são 141 e divididos, no que toca à quantidade, de forma bastante desigual entre os Estados. O Estado dos Povos conta com 86 capítulos gerais, ao passo que Nobreza e Eclesiásticos figuram respectivamente com 31 e 24⁶⁵. Os assuntos abordados nos referidos capítulos foram muito variados – de modo que não é

⁶⁰ Ibid., pp. 122-123.

⁶¹ Ibid., p. 122.

⁶² CARDIM, P. *La corona y las autoridades urbanas en el Portugal del Antiguo Régimen...*

⁶³ CARDIM, P. *Cortes e cultura política...* p. 133.

⁶⁴ Idem.

⁶⁵ CRAESBEECK, P (impressor). *Capítulos Gerais apresentados a El Rey d. João nonfo Senhor IIII defte nome, XIII Rey de Portugal, Nas Cortes celebradas em Lisboa com os tres Eftados em 28 de Ianeiro de 1641, com fuas Repoftas de 12 de Setembro do anno de 1642, No 2º do feu Reynado, & 38 de fua idade.* Lisboa: 1645.

apropriado discuti-los amplamente em um artigo – e nos centraremos, objetivamente, na questão da aristocracia portuguesa exilada em Castela nos inícios da emancipação portuguesa da monarquia hispânica, em 1640.

Os capítulos gerais das Cortes de 1641 que tratam da sorte da nobreza portuguesa em Madri depois do golpe de dezembro de 1641 são poucos, nomeadamente dois: são eles o capítulo geral de número 30 da Nobreza e o de número 27 dos Eclesiásticos. O capítulo em questão da nobreza inicia-se discorrendo que “Nesta occasião da felice restauração destes Reynos de V. M. se acharão em Castella na Corte de Madrid muitos fidalgos, & titulares aparentados com toda a nobreza deste Reyno”, e procede ao afirmar que “não há duuida serem leaes vassalos de V. Magest. & o auerem de reconhecer por seu Rey & senhor”. O capítulo geral em questão é finalizado com a petição em si do Estado da Nobreza: que “se trate da restituição deles cõ todos os partidos, & meynos convenientes, que não encontrarem o bem comum, & defensão do Reyno, & alta superioridade de V. Magest.”⁶⁶. O capítulo geral de número 27 dos Eclesiásticos repete, *ipsis litteris*, o conteúdo do capítulo geral de número 30 da Nobreza⁶⁷. A correspondência entre esses dois capítulos em petições de dois Estados distintos, em nossa concepção, dá-se por uma maior integração das juntas dos Eclesiásticos e da Nobreza. Não seria de se estranhar que os dois Estados em questão tentassem interceder pelos nobres lusos em Madri à altura do 1º de dezembro de 1640, já que a maior parte do alto clero português provinha da nobreza⁶⁸.

Como sabemos, o custo de vida na corte de Madri, durante o período no qual passou Portugal na monarquia hispânica, era considerável. Apenas indivíduos muito bem estabelecidos – não raramente com rendas advindas de pensões concedidas pelos Habsburgo, assim como dividendos provenientes de exercício de cargos importantes – conseguiam arcar com os custos em questão. Segundo Mafalda Soares da Cunha, é impressionante o número de aristocratas portuguesas em Madri à época do golpe de 1º de dezembro e que foram pegos de surpresa pelos

⁶⁶ CRAESBEECK, P (impressor). **Capítulos Gerais apresentados a El Rey d. Ioão noffo Senhor IIII defte nome...** fol. 57.

⁶⁷ Ibid., fol. 76.

⁶⁸ PAIVA, J. P. Um corpo entre outros corpos sociais: o clero. **Revista de História das Ideias**, v. 33, 2012, pp. 165-182;

eventos ocorridos em Lisboa: dois duques, dois marqueses, treze condes, um arcebispo, dois bispos e importantes donatários e juristas⁶⁹.

Além dos aristocratas portugueses em Madri à época do golpe de dezembro de 1640, o recém ascenso d. João IV precisou lidar com a fuga de nobres lusos para Castela. No dia 7 de fevereiro de 1641, dois navios deixaram o rio Tejo. Em um deles estavam alguns fidalgos e suas famílias, entre eles Pedro e Jerônimo de Mascarenhas, filhos do vice-rei do Brasil e primeiro marquês de Montalvão; Lopo da Cunha, senhor de Assentar, e seu filho Pedro; Luís da Cunha, filho único de Lourenço da Silva, por sua vez um regedor aposentado da Casa da Suplicação⁷⁰. Em outro navio estavam João Soares de Alarcão e Duarte de Meneses, conde de Tarouca – governadores de Ceuta e Tânger, respectivamente –, assim como suas famílias e criados. Dias depois, os passageiros desses dois navios desembarcaram na Andalusia com a intenção de buscar refúgio em Castela, de modo a demonstrar sua lealdade a Felipe IV de Espanha – quem eles consideravam ser o verdadeiro rei de Portugal⁷¹. Dias depois, outro grupo de fidalgos fugiu para Castela, fato que provocou muita preocupação em Lisboa, já que os nobres que buscavam refúgio em Madri eram conhecidos e estabelecidos, proprietários de terras, mantos de ordens de cavalaria e ocupantes de postos militares. O processo em curso, pois, fez com que d. João IV estabelecesse uma restrição de circulação para os nobres portugueses, isto é, que nenhum aristocrata poderia sair de Portugal⁷².

Como afirmado por Valladares, coube à nobreza média portuguesa a iniciativa do golpe de dezembro de 1640, uma vez que a maior parte da alta nobreza lusa estava assimilada ao regime dos Habsburgo⁷³. Ora, julgamos que o historiador espanhol, quando fala da alta nobreza portuguesa assimilada pelo regime dos Habsburgo, refere-se aos aristocratas com interesses estabelecidos em Portugal e fora dele por vias de parentesco, propriedades, ou relações comerciais. Ou seja, trata-se justamente de uma nobreza transnacional pela qual os membros do Estado da Nobreza, nos capítulos das Cortes de 1641, tentaram interceder. A mudança do

⁶⁹ CUNHA, M. S. Os insatisfeitos das honras. Os aclamadores de 1640. In: SOUZA, L. M; Furtado, J; BICALHO, M. F. (orgs.). **O governo dos povos**. São Paulo: Alameda, 2009. pp. 485-505.

⁷⁰ CUNHA, M. S. The Marriage of João de Alarcão and Margarida Soares and the Creation of a Transnational Portuguese-Spanish Nobility...

⁷¹ Idem.

⁷² Idem.

⁷³ VALLADARES, R. **A independência de Portugal – Guerra e Restauração (1640-1680)**... p. 44.

estado de coisas em Portugal, com a ascensão de d. João IV, jogou quase todos em uma nuvem de desconfiança, já que muitos indivíduos, de grande ou pequena relevância – vale, aqui, lembrar do trabalho de Tamar Herzog que analisa a destruição de Barrancos, cidade portuguesa habitada por maioria castelhana⁷⁴ – no contexto da ascensão de d. João IV, tinham relações estabelecidas com castelhanos, seja por contrato ou por sangue.

Fontes e referências

ALVAREZ, A (impressor). **Auto da retificaçam do juramento que os Tres Estados destes Reynos fizerão a elRey nosso Senhor Dom Ioam o IV deste nome, & do juramento, preito, & menagem que os mesmos tres Estados fizerão ao Serenissimo Principe Dom Theodosio N. Senhor em a Cidade de Lisboa a 28 de janeiro de 1641.** Lisboa: 1641.

_____. (impressor). **Avto das Cortes qve fez aos Tres Estados do Reyno elRey Dom IOAM o IV deste nome N. Senhor na Cidade de Lisboa a 29 de Ianeiro de 1641.** Lisboa: 1641.

ÁLVAREZ, F. B. 1640 perante o estatuto de Tomar. Memória e Juízo do Portugal dos Felipes. **Revista Penélope**. 9-10, 1993, pp. 17-27.

CARDIM, P. **Cortes e cultura política no Portugal do Antigo Regime.** Lisboa: Edições Cosmos, 1998. p. 97

_____. La corona y las autoridades urbanas en el Portugal del Antiguo Regimen: Entre los Habsburgo y los Bragança. In: **Congreso Internacional “Espacios de poder: Cortes, ciudades y villas (s-XVI-XVIII)”**. Universidad Autónoma de Madrid, 2002, pp. 29-49, v. 1.

CUNHA, M. S. The Marriage of João de Alarcão and Margarida Soares and the Creation of a Transnational Portuguese-Spanish Nobility. In: PALOS PEÑARROYA, J. L; SANCHEZ, M. (orgs.). **Early Modern Dynastic Marriages and Cultural Transfer.** Editorial Ashgate, 2016.

CUNHA, M. S. Os insatisfeitos das honras. Os aclamadores de 1640. In: SOUZA, L. M; Furtado, J; BICALHO, M. F. (orgs.). **O governo dos povos.** São Paulo: Alameda, 2009. pp. 485-505.

⁷⁴ HERZOG, T. Una Monarquía, dos territorios: La frontera entre españoles y portugueses, España y Portugal durante (y después) de la Unión. In: SHAW, C. M; TORRES, J. A. M. (orgs.). **España y Portugal en el mundo (1580-1668).** Madrid: Polifemo, 2014.

CRAESBEECK, P (impressor). **Capítulos Gerais apresentados a El Rey d. Ioão noffo Senhor IIII defte nome, XIII Rey de Portugal, Nas Cortes celebradas em Lisboa com os tres Eftados em 28 de Ianeiro de 1641, com fuas Repoftas de 12 de Setembro do anno de 1642, No 2º do feu Reynado, & 38 de fua idade.** Lisboa: 1645.

ELLIOTT, J. H. A Europe of Composite Monarchies. **Past and Present**, n° 137, pp. 48-71, 1992.

_____. La España Imperial. **Madrid**: Vicens-Vives, 1965.

_____. La rebelión de los catalanes. **Um estúdio sobre la decadencia de España (1598-1640)**. Madrid: Siglo XXI, 1982.

HERMANN, J. **No reino do Desejado – A construção do sebastianismo em Portugal – Séculos XVI e XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 176.

_____. Um Papa entre dois casamentos: Gregório XIII e a sucessão de Portugal (1578-80). **Portuguese Studies Review**, n° 22 (2), pp. 3-38, 2014.

_____. Um rei indesejado. Notas sobre a trajetória política de D. Antônio, Prior do Crato. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n° 59, p. 141-166.

HERZOG, T. Una Monarquía, dos territorios: La frontera entre españoles y portugueses, España y Portugal durante (y después) de la Unión. In: SHAW, C. M.; TORRES, J. A. M. (orgs.). **España y Portugal en el mundo (1580-1668)**. Madrid: Polifemo, 2014.

HYDEN-HANSCHO, V. State services, fortuitous marriages, and conspiracies: Trans-territorial family strategies between Madrid, Brussels, and Vienna in the seventeenth and eighteenth centuries. **Journal of Modern European History**, vol. 19 (1), pp. 40-62, 2021.

OLIVEIRA, A. **Movimentos sociais e poder em Portugal no século XVII**. Coimbra: Instituto de História Económica e Social; Faculdade de Letras, 2002. p. 522.

PAIVA, J. P. Um corpo entre outros corpos sociais: o clero. **Revista de História das Ideias**, v. 33, 2012, pp. 165-182.

PISSURNO, F. P; NEVES, L. L. V. “O Príncipe Ranucio deve ser preferido a todos”: um estudo sobre a pretensão de Ranuccio Farnese ao trono português no contexto da crise sucessória de 1578-1580. **Revista Escrita da História**, v. 7, n. 13, 2021.

SCHAUB, J.F. **Portugal na Monarquia Hispânica (1580-1640)**. Lisboa: Livros Horizonte, 2001. p. 51.

II ENCONTRO DISCENTE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

23 A 25 DE NOVENBRO

Modalidade
on-line



SOEN, V; DE RIDDER, B; SOATERT, A; THOMAS, W; VERBERCKMOES, J; VERREYKEN, S. How to do Transregional History: A Concept, Method and Tool for Early Modern Border Research. **Journal of Early Modern History**, 21, pp. 1-22, 2017.

VALLADARES, Rafael. **A Conquista de Lisboa – Violência militar e comunidade política em Portugal. 1578-1583**. Lisboa: Texto Editores, 2010. p. 26.

_____. Sobre reyes de invierno. El diciembre portugués y los cuarenta fidalgos (o algunos menos, con otros más). **Pedralbes, Revista d'Història Modena**, n° 15, 1995, pp. 103-136.

11. RELIGIÃO E CRÍTICA DA RELIGIÃO N'A *IDEOLOGIA ALEMÃ* (1845-1846)

Matheus Matoso Roza

Introdução

Salve, Rainha, mãe de misericórdia, vida, doçura, esperança nossa, salve! A Vós bradamos, os degredados filhos de Eva. A Vós suspiramos, gemendo e chorando neste *vale de lágrimas*. [...].

Como já anuncia Marx nas primeiras linhas de sua *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, a crítica da religião, na Alemanha, estava — essencialmente — acabada,⁷⁵ o que pode ajudar a compreender o pouco desenvolvimento do tema pelo autor, que considerava o assunto já explorado na obra de Feuerbach,⁷⁶ contudo, apesar de anteriormente os jovens hegelianos (Bauer, Feuerbach, Stirner e Strauss) terem criticado a religião, estes o fizeram de maneira subjetiva, isto é, ignoraram completamente a base material da religião, pois, a religião é a felicidade ilusória do povo frente a miséria real que os assola, a crítica da religião é, essencialmente, a crítica da realidade social da qual a religião é fruto,⁷⁷ este *vale de lágrimas*⁷⁸ cria condições em que ilusões se tornam necessárias, logo, por mais que considerassem a crítica já finalizada, Marx e Engels desenvolveram justamente esta “lacuna” da crítica à religião. Apesar de não ser o principal foco da obra, *A Ideologia Alemã* (1845-1846) oferece alguma contribuição nesse campo.

⁷⁵ “Na Alemanha, a *crítica da religião* está, no essencial, terminada; [...]” MARX, Karl. Introdução. In _____. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. 2. e. d. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010a. p. 145.

⁷⁶ CHAGAS, Eduardo F. A crítica da religião como crítica da realidade social no pensamento de Karl Marx. *Trans/Form/Ação*. v. 40, n. 4. Marília: UNESP, 2017. p. 133-154. p. 133.

⁷⁷ MARX. *op. cit.* p. 145-146. a.

⁷⁸ “Por conseguinte, a luta contra a religião é, indiretamente, contra aquele mundo cujo aroma espiritual é a religião.”; “A crítica da religião é, pois, em *germe*, a *crítica do vale de lágrimas*, cuja *auréola* é a religião.” Nesta última citação Marx faz referência à oração *Salve Regina* [Salve Rainha], o *vale de lágrimas* se torna analogia à realidade, ao mundo terreno. MARX. 2010a. 145-146.

O conjunto de manuscritos de Karl Marx e Friedrich Engels intitulado *A Ideologia Alemã* (1845-1846) é — geralmente — referenciado como pilar da construção do materialismo histórico, essa construção se daria por meio do debate com Feuerbach, apesar destas afirmações não estarem totalmente erradas, elas não representam os objetivos de Marx e Engels com esta obra, já que o principal foco do manuscrito estava no debate com os jovens hegelianos (Bauer, Feuerbach, Stirner), destes, o destaque era Max Stirner (São Max).⁷⁹ Ainda assim, esses manuscritos oferecem contribuições teóricas que fundamentaram o materialismo *prático*⁸⁰ — nome pelo qual os autores se referem ao seu materialismo —, e principalmente na crítica a Feuerbach, há uma contribuição à crítica da religião.

Assim sendo, o presente texto busca analisar a crítica à religião desenvolvida na *Ideologia Alemã*, todavia, como se trata de um assunto que já estava sendo desenvolvido por Marx — vide a *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* de 1843 —, faz-se necessária uma breve análise da questão em geral nas obras de Marx e Engels, logo, o presente texto está dividido em duas partes, a primeira (Crítica da Religião em Geral) aborda de maneira geral a crítica da religião nas obras de Marx e Engels, tendo como referências principais as obras: *Introdução a Crítica da Filosofia de Hegel* (1843),⁸¹ *Sobre a Questão Judaica* (1843),⁸² a coletânea de textos dos autores *Sobre a Religião*,⁸³ bem como alguns artigos que abordam o

⁷⁹ HUBMANN, Gerald; PAGEL, Ulrich. Introdução (editorial) da *Ideologia Alemã - Para a crítica da filosofia. Dissonância: Revista de Teoria Crítica*. v. 2, n. 2. Campinas: Unicamp, 2018. p. 334-360. p. 334-336.

⁸⁰ “[...] na realidade, e para o materialista *prático*, isto é, para o comunista, trata-se de revolucionar o mundo, de enfrentar e de transformar praticamente o estado de coisas por ele encontrado.” MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas* (1845-1846). São Paulo: Boitempo Editorial, 2007. p. 30.

⁸¹ MARX. 2010a.

⁸² MARX, Karl. *Sobre a Questão Judaica*. São Paulo: Boitempo editorial, 2010b.

⁸³ *Sobre a religião* (1976) é uma coletânea de textos de Marx e Engels que tem em questão, ou abordam a religião, os textos foram produzidos entre 1841 e 1894, o livro se trata de uma tradução lusitana, feita por Raquel Silva e publicada pela Edições 70, da obra em francês *Sur la Religion*, publicada em 1972 pela *Editions Sociales*. Existe um outro compilado de mesma nomenclatura, *On Religion* (1975) traduzido em inglês pela *Progress Publishers* — editora soviética que publicava livros em inglês — possui alguns textos que ficaram de fora do compilado publicado pela Edições 70, como o texto de Engels, *The Book of Revelations* (1883) onde o autor faz uma análise do último livro da Bíblia, o livro das revelações, ou apocalipse. MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Sobre a Religião*. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1976.

tema. A segunda parte (*Crítica da Religião na Ideologia Alemã*) se atém a crítica da religião desenvolvida pelos autores na *Ideologia Alemã*, foram utilizadas as versões traduzidas do texto, publicadas pela Boitempo⁸⁴ e pela Expressão Popular.⁸⁵

Ademais, é conveniente ressaltar que o presente texto não procura esgotar o assunto — e nem se propõe a isso —, visto que, isto demandaria uma pesquisa longa e rigorosa que não condiz com as breves páginas deste artigo. As linhas abaixo se traduzem em um panorama geral da questão proposta.

Crítica da religião em geral

A crítica à religião, para ser verdadeiramente radical, [...], exige, portanto, a crítica das relações que estão na base do céu, a crítica de sua miséria, de suas contradições e da solução falsa, imaginária das contradições.⁸⁶

(Ernst Bloch)

Iniciemos pelo fundamento da crítica “anti-religiosa” ou “irreligiosa”: “[...]: O homem faz a religião, a religião não faz o homem.”⁸⁷ Segundo Silva⁸⁸, Marx chegou a esta conclusão a partir de suas reflexões acerca da filosofia de Epicuro — contudo, deve-se ressaltar que neste momento Marx ainda não era materialista. Este fundamento, além de expor o viés materialista que Marx vinha tomando, despoja a religião de toda a sua “metafísica”, uma vez que revela o caráter ceterior desta, que é produto dos próprios homens. Através deste fundamento, é possível chegar no cerne da “questão religiosa”, por meio da simples pergunta: O que é a religião?

⁸⁴ MARX & ENGELS, 2007.

⁸⁵ MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

⁸⁶ BLOCH, Ernst. *O princípio esperança*. 1 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. vol. 1. s/p.

⁸⁷ MARX, 2010a. p. 145.

⁸⁸ SILVA, Romero J. V. *A crítica da religião em Marx: 1840-1846*. Recife: 2010, 176 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Programa de pós-graduação interinstitucional, Universidades Federais de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. p. 131.

Marx afirma que: “A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração, assim como o espírito de estados de coisas embrutecidos. Ela é o *ópio* do povo.”⁸⁹ A religião não se expressa em apenas uma faceta, ela se manifesta de diferentes formas, porém, todas estas manifestações da religião derivam da perspectiva material que ela possui, assim sendo, a religião é primeiramente, um reflexo direto da realidade concreta dos homens, a realidade miserável das condições que o homem encontra na sociedade burguesa engendra a religião, logo, a religião surge também como uma forma de protesto e consolo contra esta realidade,⁹⁰ e uma esperança num paraíso celeste onde as angústias, o sofrimento do mundo real desapareceriam, a religião também é passividade, pois a crença num paraíso celeste surge como um empecilho, uma barreira para a tomada de consciência e transformação desta realidade.⁹¹

Tendo a religião uma base totalmente material, a crítica da religião surge como o pressuposto de toda a crítica,⁹² porque, criticar a religião é, necessariamente, criticar a realidade social que produz esta felicidade ilusória, essa realidade é a essência, o fundamento da religião.⁹³ A religião é uma consciência invertida do mundo, uma forma de autoalienação do homem, um reflexo de um mundo estranho,⁹⁴ como afirma Marx na *IV tese sobre Feuerbach*,⁹⁵

⁸⁹ MARX, 2010a. p. 145. Acerca desta "polêmica" assertiva, convém destacar que ela é muitas vezes retirada de seu contexto original e “[...] interpretada como um grito de guerra frontal, como uma cruzada contra o entorpecimento da consciência popular.” veremos mais adiante, que era justamente o contrário disso, Marx e Engels não pregavam um combate frontal a religião, e sim um combate a realidade que produzia a religião. Ademais, a comparação entre a religião e o ópio, tem origem nos neo-hegelianos. MOURA, Mauro C. B. de. *Os mercados, o templo e a filosofia: Marx e a religiosidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91.

⁹⁰ “A miséria religiosa constitui ao mesmo tempo a expressão da miséria real e o protesto contra a miséria real.” MARX, 2010a. p. 145.

⁹¹ CHAGAS, 2017. p. 135-136.

⁹² “[...]; e a crítica da religião é o pressuposto de toda a crítica.” MARX, 2010a. p. 145.

⁹³ CHAGAS, 2017. p. 136.

⁹⁴ “Esse Estado e essa sociedade produzem a religião, uma *consciência invertida do mundo*, porque eles são um mundo invertido.” MARX, *op. cit.* p. 145.

⁹⁵ “Feuerbach parte do fato da autoalienação [*Selbstentfremdung*] religiosa, da duplicação do mundo [*Welt*] num mundo religioso e num mundo mundano [*weltliche*]. Seu trabalho consiste em dissolver o mundo religioso em seu fundamento mundano. Mas que o fundamento mundano se destaque de si mesmo e construa para si um reino autônomo nas nuvens pode ser esclarecido apenas a partir do autoesfacelamento e do contradizer-a-si-mesmo desse fundamento mundano. Ele mesmo, portanto, tem de ser tanto compreendido em sua contradição quanto

se há um mundo religioso e um mundo terreno, o primeiro só pode ser explicado pelo autoesfacelamento e pela contradição do segundo, ou seja, se na religião, deus[es] aparece[m] como criadores, o inverso da realidade, é porque na realidade material dos homens, as relações se encontram invertidas.⁹⁶

Deicídio

Apesar da religião — geralmente — se manifestar enquanto autoalienação do homem, e inocular neste uma passividade que o impede de transformar sua realidade, abolir e combater a religião diretamente é um erro, ao qual Bauer e Feuerbach incorreram, é fato que a dissolução da teologia em antropologia que Feuerbach faz n'*A essência do cristianismo* (1841),⁹⁷ foi importantíssima tanto para o desenvolvimento da filosofia em si, quanto para o desenvolvimento da crítica da religião em Marx e Engels,⁹⁸ contudo, como já supracitado, Feuerbach combate a religião subjetivamente, ele dissolve a “essência” religiosa na “essência” humana, mas não percebe que após ter feito isso, o principal ainda estava por fazer, isto é, desvendar a raiz social por trás da religião, o seu fundamento.⁹⁹

revolucionado na prática. Assim, por exemplo, depois que a terrena família é revelada como mistério da sagrada família, é a primeira que tem, então, de ser teórica e praticamente eliminada.” MARX & ENGELS, 2007. p. 534.

⁹⁶ CHAGAS, 2017. p. 136.

⁹⁷ “E a nossa intenção é exatamente provar que a oposição entre o divino e o humano é apenas ilusória, i. e., nada mais é do que a oposição entre a essência humana e o indivíduo humano, que conseqüentemente também o objeto e o conteúdo da religião cristã é inteiramente humano.” FEUERBACH, Ludwig. *A essência do cristianismo*. São Paulo: MEDIAfashion; Folha de S. Paulo, 2022. p. 53.

⁹⁸ Sobre Feuerbach, Engels escreveu: “O entusiasmo foi geral: a tal ponto que todos nos convertemos em feuerbachianos. Com que entusiasmo Marx saudou a nova ideia até que ponto se deixou influenciar por ela - em que pesem todas as suas reservas críticas -, pode-se ver lendo *A sagrada família*.”. ENGELS, Friedrich. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. *Germinal: Marxismo e educação em debate*. v. 4, n. 2. Salvador: UFBA, 2012. p. 131-166. p. 138. Em uma carta redigida por Marx a Feuerbach em 11 de agosto de 1844, o autor chega a afirmar que ama Feuerbach: “[...] Estou feliz com a oportunidade de lhe assegurar o grande respeito e - se me permite - amor, que sinto por você” (tradução nossa). Feuerbach teve muita influência na obra de Marx e Engels, mas, principalmente em Marx. MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Collected works*. vol. 3. Londres: Lawrence & Wishart, 2010. p. 354.

⁹⁹ CHAGAS, 2017. p. 136.

Seguindo essa mesma “tendência”, Bruno Bauer escreveu em 1843 os artigos *Die Judenfrage* (A questão judaica) e *Die Fähigkeit der heutigen Juden und Christen, frei zu werden* (A capacidade dos judeus e cristãos atuais se tornarem livres), nestes artigos, o autor defende que, para atingir a emancipação política, os homens devem renunciar a religião em geral. Como resposta a estes textos de Bauer, Marx publicou nos *Anais Franco-Alemães* o artigo *Zur Judenfrage* [Sobre a questão judaica] (1844), Marx demonstra neste escrito, que Bauer tratou do problema da emancipação política apenas a partir da crítica à religião,¹⁰⁰ Bauer trata da superação da religião como pressuposto geral para a emancipação política dos homens,¹⁰¹ portanto, Bauer reduz tudo ao uma questão religiosa, que só seria resolvida com a superação em si da religião, ou seja, combate a religião em si mesma, ignorando as raízes sociais da mesma, por sua vez, Marx contraria a tese de Bauer, afirmando que não é necessário que se abduque da religião para atingir a emancipação política,¹⁰² a exemplo do que ocorria nos “estados livres norte-americanos”, que, apesar de terem atingido a emancipação política, a religião não havia desaparecido, pelo contrário, encontramos “[...] a existência da mesma em seu frescor e sua força vitais, [...]”¹⁰³ aí reside o erro de Bauer, por ignorar a base terrena, a raiz social da religião, ele coloca como um pré-requisito para a emancipação política a superação da religião, não vendo que para superá-la é preciso atacar as suas raízes sociais.

A ordem da crítica não deve ser invertida, como fizeram Bauer e Feuerbach, um ataque frontal contra Deus não resolverá a “questão religiosa”, é preciso atacar as causas e não os efeitos, e as causas da religião estão na realidade concreta dos homens, assim a crítica da religião se transforma em crítica da realidade social, pois, “A exigência de que abandonem as ilusões acerca de uma condição é a exigência de que abandonem uma condição que necessita de ilusões.”¹⁰⁴ logo, para superar a religião é preciso superar as condições, a realidade social

¹⁰⁰ *Ibidem.* p. 139.

¹⁰¹ “Bauer exige, portanto, por um lado, que o judeu renuncie ao judaísmo, que o homem em geral renuncie à religião, para tornar-se emancipado *como cidadão.*” MARX, 2010b. p. 36.

¹⁰² CHAGAS, *op. cit.* p. 139-140.

¹⁰³ MARX, 2010b. p. 38.

¹⁰⁴ MARX, 2010a. p. 145.

que engendra a religião, por conta disso, “A crítica do céu transforma-se, assim, na crítica da terra, a crítica da religião, na crítica do direito, a crítica da teologia, na crítica da política.”¹⁰⁵ Não se encontra em Marx a crítica da religião enquanto crença individual do homem, há uma crítica ao seu desdobramento na sociedade e as formas que esta assume, destacadamente o seu papel enquanto autoalienação do homem,¹⁰⁶ por conseguinte, também não há em Marx a imposição do *ateísmo*,¹⁰⁷ subentende-se a religião como um assunto privado, como afirma Lênin em *Socialismo e religião* (1905) “A religião deve ser declarada um assunto privado [...]”¹⁰⁸ neste mesmo escrito, Lênin defende a liberdade de se professar qualquer religião.¹⁰⁹

Sol ilusório: religião e alienação

Dentre as várias formas das quais a religião se manifesta, a crítica mais rigorosa se redige aquela que conduz o homem a passividade, que o leva a aceitar a realidade como ela se encontra, que o leva a depositar no além-vida suas esperanças de um melhor, mais justo e menos desigual, que torna o mundo terreno alheio, estranho ao homem. O homem não deve buscar um "paraíso celestial", mas sim, construir um "paraíso terreno", visando isto:

A crítica da religião desengana o homem a fim de que ele pense, aja, configure a sua realidade como um homem desenganado, que chegou à razão, a fim de que ele gire em torno de si mesmo, em torno de seu verdadeiro sol. A religião é apenas o sol ilusório que gira em volta do homem enquanto ele não gira em torno de si mesmo.¹¹⁰

¹⁰⁵ *Ibidem*. p. 146.

¹⁰⁶ CHAGAS, 2017. p. 146-147.

¹⁰⁷ “[...] o ateísmo está, primeiramente, ainda muito longe de ser comunismo, [...]”. É latente em Marx e Engels a ideia que o ateísmo é algo inferior, uma abstração, para Engels o ateísmo é uma forma de oposição teórica a deus, o contrário, para o autor, é uma oposição prática a religião, é ser materialista, se desvincular de deus na realidade concreta. MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010c. p. 106; PEIXOTO, Elza M. de M. Marx, Engels e a crítica da religião: inventário e notas para um debate necessário. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. v. 10, n. 1. Salvador: UFBA, 2018. p. 95-129. p. 121-122.

¹⁰⁸ LÊNIN, V. I. Socialismo e religião. In: _____. *Lênin e a religião*. São Paulo: Lavrapalavra, 2022. p. 81-87. p. 82.

¹⁰⁹ *Ibidem*. p. 83.

¹¹⁰ MARX, 2010a. p. 146.

A crítica da religião — como já reforçado ao longo deste texto — não termina em si mesma, ela não é feita no intuito de superar a religião e abandonar o homem na cruel realidade sem suas ilusões, sem seu consolo celestial, “A crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem suporte os grilhões desprovidos de fantasias ou consolo, mas para que se desvencilhe deles e a flor viva desabroche.”¹¹¹ A crítica à religião é feita para que o homem se atenha ao mundo real, para que ele supere a miséria real e possa viver sem as ilusões que os assombram. Já concluímos que a “questão religiosa” tem o seu fundamento mundano, por conseguinte, a alienação religiosa também tem seu caráter ceterior, de fato, “O *estranhamento*¹¹² religioso enquanto tal somente se manifesta na região da consciência, do interior humano, mas o estranhamento econômico é o da vida efetiva — [...].”¹¹³ é na vida real econômica, que se encontra a chave para a alienação religiosa, é esta realidade que deve ser combatida, revolucionada, *superada*.¹¹⁴

Tendo demonstrado como está colocada a crítica da religião de uma maneira geral no pensamento de Marx e Engels, passaremos agora a crítica da religião específica, feita nos manuscritos que vieram a ser conhecidos como *A Ideologia Alemã*.

Crítica da religião na *ideologia alemã*

A religião é, desde o início, a *consciência da transcendência* que provém dos poderes *reais*. Isto mais popularmente.¹¹⁵

(Karl Marx & Friedrich Engels - Anotações)

¹¹¹ MARX, 2010a. p. 146.

¹¹² Embora parecidos, os termos Estranhamento (*Entfremdung*) e Alienação (*Entäusserung*) não podem ser considerados sinônimos. O estranhamento ocorre quando o produto do trabalho do homem se apresenta a ele enquanto autônomo, independente de sua atividade, hostil a ele. Já a alienação, segundo Mészáros, é a perda de controle, e sua transformação numa força externa, hostil ao homem, a alienação possui alguns aspectos, ela ocorre em relação a natureza, na relação dos homens uns com os outros, na relação dos homens com sua atividade e em relação com a espécie humana. CHAGAS, E. F. Diferença entre alienação e estranhamento nos manuscritos econômicos-filosóficos (1844) de Karl Marx. *Educação e Filosofia*. v. 8, n. 16, Uberlândia: UFU, 2008. p. 23–33. p. 28; Cf. MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006. p. 14.

¹¹³ MARX. 2010c. p. 106.

¹¹⁴ PEIXOTO, 2018. p. 121.

¹¹⁵ MARX & ENGELS, 2007. p. 78.

Antes de nos debruçarmos sobre o “acerto de contas” de Marx e Engels para com a filosofia alemã, faz-se necessário pontuar algumas questões acerca da relação de Marx, Engels, Feuerbach¹¹⁶ e a crítica à religião. Os textos que pautaram aquilo que foi exposto nas páginas anteriores — aqui, nos referimos a *Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel* (1843), e *Sobre a questão judaica* (1844) — são textos que possuem não só uma terminologia Feuerbachiana, mas possuem também uma “problemática filosófica” vinda de Feuerbach,¹¹⁷ e de fato, possuem elogios a este filósofo,¹¹⁸ Mas a *Ideologia Alemã* é uma obra que dá um *passo adiante*¹¹⁹, supera a filosofia idealista alemã, supera Feuerbach. Esta superação acontece justamente pelo caráter materialista que as obras de Marx e Engels assumem, a crítica que Feuerbach empreendia tinha em conta a materialidade, mas nunca conseguiu atingir os homens reais, a vida mundana, estava por isso limitada, o que Marx e Engels fazem na *Ideologia Alemã* é traçar o mundo ceterior como ponto de partida para suas reflexões, “Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu.”¹²⁰

Todavia, o passo adiante efetuado na *Ideologia Alemã*, não significa que tudo aquilo que foi produzido anteriormente perdeu seu valor, pois, estas obras contêm elementos que viriam a ser desenvolvidos posteriormente na *Ideologia Alemã*. Mesmo que obras como a *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* e *Sobre a Questão judaica*, tenham alguma influência de Feuerbach e dos demais jovens hegelianos, nelas já está explícito o caráter terreno que a crítica a religião deve assumir, antecipando a superação da filosofia idealista alemã, que viria a ser “formalizada” na *Ideologia Alemã*.

¹¹⁶ Conferir a nota de rodapé n. 23.

¹¹⁷ ALTHUSSER, Louis. Os “Manifestos filosóficos” de Feuerbach. In: _____. *Por Marx*. Campinas: Editora da Unicamp, 2015. p. 33-39. p. 35.

¹¹⁸ “Feuerbach é o único que tem para com a dialética hegeliana um comportamento sério, crítico, e [o único] que fez verdadeiras descobertas nesse domínio, [ele é] em geral o verdadeiro triunfador (*Überwinder*) da velha filosofia.” MARX, 2010c. p. 117.

¹¹⁹ PEIXOTO, 2018. p. 100.

¹²⁰ MARX & ENGELS, 2007. p. 94.

Acerto de contas

A assim chamada “crítica alemã”, nunca passou dos limites da esfera filosófica,¹²¹ nunca chegou a considerar o mundo real, os homens realmente concretos, logo, esta crítica nunca se desenvolveu enquanto crítica da religião, pois, ela nunca chegou à vida real, nunca foi uma crítica da realidade social, assim sendo:

Toda a crítica filosófica alemã de Strauß a Stirner limita-se à crítica das representações religiosas, que se apresentou com a reivindicação de ser redentora absoluta do mundo e de livrá-lo de todo o mal. A religião foi permanentemente vista e tratada como arqui-inimiga, como a causa última de todas as relações repugnantes a esses filósofos.¹²² Partia-se da religião real e da verdadeira teologia. [...]. O progresso consistia em subsumir também as representações metafísicas, políticas, jurídicas, morais e outras, que eram pretensamente dominantes, à esfera das representações religiosas ou teológicas; do mesmo modo, em declarar a consciência política, jurídica e moral como consciência religiosa ou teológica e o homem político, jurídico e moral, em última instância “o homem”, como religioso. O domínio da religião foi pressuposto. Pouco a pouco, toda relação dominante foi declarada como uma relação religiosa e transformada em culto, culto ao direito, culto ao Estado etc. [...].¹²³

Os jovens hegelianos reduziram toda a crítica a crítica da religião,¹²⁴ ignoraram a raiz social desta problemática, combateram unicamente a religião, e por isso estão limitados. Aquele que chega mais longe neste campo é Feuerbach, mesmo assim, ele só avança até a “[...] contemplação dos indivíduos singulares e da sociedade burguesa.”¹²⁵ isso pois, o materialismo de Feuerbach ignora o fato de que “Toda a vida social é essencialmente prática.”¹²⁶ assim, ele permanece na esfera teórica, não enxergando as raízes sociais de suas problemáticas, logo,

¹²¹ Justamente contra esta debilidade dos jovens hegelianos, esse exílio teórico, que Marx redige a tese 11 à Feuerbach: “Os filósofos interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo.”, há nos *filósofos* (sendo as suas figuras mais proeminentes Bauer, Feuerbach e Stirner) um descolamento da realidade, da prática. MARX & ENGELS, 2007. p. 535.

¹²² O trecho destacado encontra-se suprimido no manuscrito.

¹²³ MARX & ENGELS, 2007. p. 83-84.

¹²⁴ “Os jovens-hegelianos criticavam tudo, introduzindo furtivamente representações religiosas por debaixo de tudo ou declarando tudo como algo teológico.” MARX & ENGELS, 2007. p. 84.

¹²⁵ *Ibidem*. p. 535.

¹²⁶ *Ibidem*. p. 534.

Feuerbach nunca atingiu a realidade concreta, não chegou até os homens reais.¹²⁷ Por meio da superação do materialismo de Feuerbach, Marx e Engels inauguram um “novo materialismo”, que parte da realidade concreta, sobe da terra ao céu, somente nele é possível desenvolver a crítica da religião em sua plenitude, pois, já que tem a realidade concreta como pressuposto,¹²⁸ é possível dissolver os reflexos religiosos em suas formas terrenas, transformar a crítica da religião em crítica da realidade social, essa última sendo fundamento da religião.

A crítica da religião feita na *Ideologia Alemã* não é apenas uma crítica à religião, mas, uma crítica à ideologia de modo geral, sendo a religião dissolvida nesta crítica a ideologia,¹²⁹ a crítica da religião se transforma numa crítica à ideologia, que por sua vez é uma crítica da base econômica de engendra as formações ideológicas. A *Ideologia Alemã* é uma elaboração posterior da obra de Marx, nela podemos encontrar o desenvolvimento de ideias que foram esboçadas em textos anteriores,¹³⁰ a título de exemplo, na *Introdução a crítica da filosofia do direito de Hegel*, Marx afirma que: “Esse Estado e essa sociedade produzem a religião, uma consciência invertida do mundo, porque eles são um mundo invertido.”¹³¹ na *Ideologia alemã* encontramos uma passagem semelhante:

Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico.¹³²

¹²⁷ PEIXOTO, 2018. p. 102-103.

¹²⁸ “[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida.” MARX & ENGELS, 2007. p. 94.

¹²⁹ “A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam.” *Ibidem. loc. cit.*

¹³⁰ Isto é feito com base na célebre formulação de Marx: “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco.” ou seja, a partir de uma formação superior — neste caso a *Ideologia Alemã* — é possível entender, ou enxergar traços superiores em uma formação inferior. MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 264.

¹³¹ MARX, 2010a. p. 145.

¹³² MARX & ENGELS, 2007. p. 94.

Já constatamos que essa inversão se dá justamente pela cisão do homem entre cidadão e membro da sociedade civil-burguesa, ou seja, a vida material do homem reflete em suas formações religiosas, o que realmente se destaca na crítica que Marx e Engels fazem na *Ideologia Alemã* — e dentre elas está a crítica a religião — é esse lastreamento na vida material, na realidade concreta, na prática. A religião é um reflexo da realidade concreta dos homens,¹³³ é a “[...] expressão da miséria real [...]”¹³⁴ e a realidade dos homens está pautada pelas suas condições materiais de vida, pelo modo de produção estabelecido, a religião se manifestará de diversas formas tendo em conta estes pressupostos.¹³⁵

O passo adiante realizado neste escrito permitiu atingir a vida concreta dos homens, a realidade social, isto porque, os aspectos práticos, materialistas da vida do homem são desvelados, foi postulado que “Todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática.”¹³⁶ Todas as formações ideológicas — sejam morais, jurídicas ou religiosas — foram desveladas enquanto reflexos da vida material do homem, do modo de produção existente, a *base* econômica da sociedade condiciona toda a *superestrutura* ideológica que se levanta sobre ela. Daí resulta o fato de as ideologias não possuírem história,¹³⁷ como são reflexos da vida material humana, eles não existem em si, não são independentes, por isso, não há história da religião, do direito, da moral.

A tese de que para superar a religião é preciso superar a realidade que necessita de tais ilusões encontra seu máximo embasamento na *Ideologia Alemã*, isso porque a religião foi

¹³³ Ao contrário desta tese, Althusser defende que: “[...] não são as condições de existência reais, o seu mundo real, que “os homens” “se representam” na ideologia, mas é a relação com estas condições de existência que lhe é representada na ideologia.” ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença/ Martins Fontes, 1980. p. 81.

¹³⁴ MARX, 2010a. p. 145.

¹³⁵ “A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo.” MARX & ENGELS, 2007. p. 93-94.

¹³⁶ *Ibidem*. p. 534.

¹³⁷ “A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, [...] Não tem história, nem desenvolvimento; [...]” MARX & ENGELS, 2007. p. 94.

dissolvida em ideologia, e a ideologia é a expressão, o reflexo da vida material humana no estado em que ela se encontra, ela é fruto das relações materiais, do modo de produção e intercâmbio, quando todo este esquema é desvelado, fica claro que atacar as reflexões é, no mínimo, ineficaz, são as bases que precisam ser transformadas, é a vida material que precisa de transformações, a crítica da religião, por si só, não chega em lugar algum, é preciso criticar a realidade que exige com que os homens criem ilusões, criem a religião, que exige, que o homem procure consolo num mundo celestial para suportar a realidade.

Toda a religião existe numa realidade e em um modo de produção determinado, e a religião está totalmente condicionada por estes aspectos materiais, ele surge numa dada sociedade, num dado contexto, em uma população determinada e com recursos limitados, as condições materiais de determinada sociedade condicionam as manifestações religiosas.¹³⁸

Espectrofobia

É conveniente notar que uma grande parte do texto que viria a ser conhecido como *A Ideologia Alemã* se dispõe a fazer uma minuciosa crítica da obra *O Único e sua Propriedade* (1844) de Max Stirner, contudo, geralmente apenas a parte que se dedica a Feuerbach da *Ideologia Alemã* é publicada, sendo essa seção dedicada a Max Stirner usualmente omitida das publicações e ignorada¹³⁹ — de fato, edições publicadas pela Martins Fontes (2001) e pela Expressão Popular (2009) não possuem a seção em questão. Não nos deteremos na importância dessa seção, ou no porque da omissão, no contexto do presente artigo, o que nos interessa nesta seção é um trecho, que possui, no âmbito da crítica à religião, um duplo significado, o trecho em questão afirma o seguinte:

O mesmo ocorre com a religião, com o reino das essências, que ele [Stirner] considera como o único reino, de cuja essência, no entanto, ele nada sabe, pois do contrário ele saberia que a religião como tal não tem uma essência nem tampouco um reino. Na religião, os homens transformam o seu mundo empírico num ente meramente

¹³⁸ SILVA, 2010. p. 109-112.

¹³⁹ THOMAS, Paul. Karl Marx and Max Stirner. *Political Theory*, vol. 3, n. 2. Londres: Sage Publications, 1975. p. 159-179. p. 159.

pensado, representado, que os confronta como algo estranho a eles. Isso não pode, por sua vez, de forma alguma ser explicado a partir de outros conceitos, a partir “da autoconsciência” e outros disparates do gênero, mas sim a partir do inteiro modo de produção e de intercâmbio até aqui existente, que é tão independente do conceito puro quanto a invenção da *self-acting mule* e o uso das estradas de ferro são independentes da filosofia hegeliana. Se ele pretende falar de uma “essência” da religião, isto é, de uma base material dessa inessencialidade, então ele não teria de procurá-la nem na “essência do homem” nem nos predicados de Deus, mas no mundo material que se encontra em cada estágio do desenvolvimento religioso [...].¹⁴⁰

Por um lado, Stirner recai no mesmo erro que Feuerbach e Bauer cometeram, São Max reduziu a religião a “[...] um reino de essências, de espectros e de fantasmas.”¹⁴¹ ignorou o fundamento material que a religião possui, que essa é um produto da *base* econômica da sociedade, do modo e das relações de produção, que ela é apenas um reflexo desta base, portanto a religião não pode ser compreendida a partir de pressupostos filosóficos, apenas a partir dos pressupostos materiais. Por outro lado, este trecho, reforça a ideia de que a religião tem sua base concreta, que ela é um produto da realidade social, está condicionada pelo modo de produção e pelas relações de produção existentes, a passagem exprime o que é a religião, um mundo ilusório que aliena o homem e que só pode ser compreendido a partir de uma perspectiva material.

Considerações Finais

O reflexo religioso do mundo real só pode desaparecer quando as relações cotidianas da vida prática se apresentam diariamente para os próprios homens como relações transparentes e racionais que eles estabelecem entre si e com a natureza.¹⁴²

(Karl Marx)

Analisando o tema nas obras de Marx, fica evidente que a crítica da religião só é tratada com maior ênfase em obras anteriores a *Ideologia Alemã*, isso pode ser explicado pelo próprio teor que esta crítica adquire após a superação das ideias filosóficas dos jovens hegelianos. Desde os primeiros momentos em Marx, a crítica da religião é, em essência, uma crítica da

¹⁴⁰ MARX & ENGELS, 2007. p. 161-162.

¹⁴¹ STIRNER, Max. *O Único e sua Propriedade*. 1. ed. Lisboa: Antígona, 2004. p. 40.

¹⁴² MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. v. 1. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. p. 127.

realidade social, isto já está expressamente colocado na *Introdução a Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (1844),¹⁴³ contudo, quando fazemos referência a tais obras — obras antes da *Ideologia Alemã* —, fazemos referência a um Marx ainda muito influenciado pelos neo-hegelianos, principalmente por Feuerbach,¹⁴⁴ isso significa que, apesar de reconhecer que a crítica da religião deve ser uma crítica da realidade social, e ainda, que a religião só pode ser superada através da transformação da realidade, suas reflexões ainda não possuem, o seu tão característico lastro material.

É na *Ideologia Alemã* — e também nas *Teses sobre Feuerbach* —, superando a sua “[...] antiga consciência filosófica.”¹⁴⁵ que Marx e Engels desenvolvem o seu materialismo — que viria a ser conhecido como materialismo histórico —, este permite com que os autores atinjam a vida concreta dos homens reais, uma vez que esse nível é atingido, todas as manifestações ideológicas — como a religião, o direito e a moral — são desveladas enquanto reflexos da vida material do homem, elas são um produto da vida material do homem, do modo e das relações de produção vigentes, assim sendo, essas formações assumem várias formas de acordo com o estado da vida material.¹⁴⁶ O movimento de superação do idealismo alemão conduzido na *Ideologia Alemã* permitiu com que a crítica da religião se tornasse uma crítica social, uma crítica política.¹⁴⁷

A crítica da religião foi desenvolvida pelos jovens hegelianos, e ela se encontrava essencialmente acabada, contudo, os jovens hegelianos ignoraram completamente a base material da religião, e combateram a religião em si mesma, e isto justamente por ignorar esta base material, do contrário, teriam compreendido a religião é apenas um reflexo da vida material, esta última que deve ser transformada. Foi justamente neste ponto que Marx e Engels desenvolveram sua crítica da religião, convertendo-a em uma crítica da realidade social.

¹⁴³ Conferir a nota de rodapé n. 17.

¹⁴⁴ Sobre Feuerbach e Marx, conferir a nota de rodapé n. 23.

¹⁴⁵ MARX, 2008. p. 49.

¹⁴⁶ SILVA, 2010. p. 109-112.

¹⁴⁷ LÖWY, Michael. Marx Engels como sociólogos da religião. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*. n. 43. São Paulo: CEDEC, 1998. p. 157-170. p. 158.

Toda a religião opera dentro de um dado contexto social, dentro de um determinado modo de produção, da estrutura e das limitações desse modo,¹⁴⁸ isso significa que nem sempre a religião se apresenta como uma “pinga espiritual”,¹⁴⁹ como ela se manifesta depende inteiramente do contexto sócio-político que a religião surge, é necessário ressaltar este fato já que a crítica à religião feita aqui se configura, essencialmente, numa crítica à como esta se manifesta na sociedade burguesa, o objeto de estudo de Marx.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença/ Martins Fontes, 1980.

ALTHUSSER, Louis. Os “Manifestos filosóficos” de Feuerbach. In: _____. **Por Marx**. Campinas: Editora da Unicamp, 2015. p. 33-39.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. 1 ed. Rio de Janeiro: contraponto, 2005. vol. 1.

CHAGAS, E. F. **Diferença entre alienação e estranhamento nos manuscritos econômicos-filosóficos (1844) de Karl Marx. Educação e Filosofia**. v. 8, n. 16, Uberlândia: UFU, 2008. p. 23–33. ISSN: 0102-6801. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1023>>. Acesso em: 15 ago. de 2022.

CHAGAS, Eduardo F. A crítica da religião como crítica da realidade social no pensamento de Karl Marx. **Trans/Form/Ação**. v. 40, n. 4. Marília: UNESP, 2017. p. 133-154. ISSN: 0101-3173. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/7457/4720>>. Acesso em: 06 de jul. de 2022.

ENGELS, Friedrich. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. **Germinal: Marxismo e educação em debate**. v. 4, n. 2. Salvador: UFBA, 2012. p. 131-166. ISSN: 2175-5504. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/gmed.v4i2.9391>>. Acesso em: 11 de jul. de 2022.

FEUERBACH, Ludwig. **A essência do cristianismo**. São Paulo: MEDIAfashion; Folha de S. Paulo, 2022.

¹⁴⁸ SILVA, 2010. p. 109-112.

¹⁴⁹ Modo como Lênin se refere a religião, como uma aguardente de baixa qualidade na qual o povo afoga suas reivindicações de uma vida mais justa. LÊNIN, 2022. p. 82.

HUBMANN, Gerald; PAGEL, Ulrich. Introdução (editorial) da Ideologia Alemã - Para a crítica da filosofia. **Dissonância: Revista de Teoria Crítica**. v. 2, n. 2. Campinas: Unicamp, 2018. p. 334-360. ISSN: 2594-5025. Disponível em: <<https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/teoriacritica/article/view/3803>>. Acesso em: 06 de jul. de 2022.

LÊNIN, V. I. Socialismo e religião. In: _____. **Lênin e a religião**. São Paulo: Lavrapalavra, 2022. p. 81-87.

LÖWY, Michael. Marx Engels como sociólogos da religião. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. n. 43. São Paulo: CEDEC, 1998. p. 157-170. ISSN: 1807-0175. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64451998000100009>>. Acesso em: 15 de jul. de 2022.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Collected works**. vol. 3. Londres: Lawrence & Wishart, 2010.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Sobre a Religião**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1976.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. Introdução. In _____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. 2. e. d. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. v. 1. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, Karl. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo editorial, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MOURA, Mauro C. B. de. **Os mercadores, o templo e a filosofia: Marx e a religiosidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

II ENCONTRO DISCENTE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

23 A 25 DE NOVEMBRO

Modalidade
on-line



PEIXOTO, Elza M. de M. Marx, Engels e a crítica da religião: inventário e notas para um debate necessário. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. v. 10, n. 1. Salvador: UFBA, 2018. p. 95-129. ISSN: 2175-5504. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/gmed.v10i1.26424>>. Acesso em: 06 de jul. de 2022.

SILVA, Romero J. V. **A crítica da religião em Marx: 1840-1846**. Recife: 2010, 176 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Programa de pós-graduação interinstitucional, Universidades Federais de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5681/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 10 de jul. de 2022.

STIRNER, Max. **O Único e sua Propriedade**. 1. ed. Lisboa: Antígona, 2004.

THOMAS, Paul. Karl Marx and Max Stirner. **Political Theory**, vol. 3, n. 2. Londres: Sage Publications, 1975. p. 159-179. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/009059177500300203>>. Acesso em: 15 de jul. de 2022.

12. AS TESES AD FEUERBACH E A IDEOLOGIA ALEMÃ: SOBRE AS CONTINUIDADES NO PENSAMENTO DE MARX –

Daniel Francisco Peregrino Bonato Universidade Tuiuti

Introdução

A obra de Karl Marx é, ainda no século XXI, uma das mais debatidas e utilizadas para a formação de análises das estruturas do sistema capitalista. Porém, compreender a totalidade dos escritos de Marx como algo único e dotado de apenas um sentido é ignorar a própria materialidade da vida do autor e preterir os próprios preceitos de seu método materialista de análises.

No entanto, existe um certo consenso entre parte da comunidade marxista no que diz respeito a dois importantes escritos que assinalam a transição do filósofo alemão para o materialismo histórico: *A ideologia alemã*, produzido em coautoria com Friedrich Engels, segundo membro fundador da chamada teoria da evolução social de Marx (KORSCH 2018, p. 56), e as *Teses sobre Feuerbach*, que mal se caracterizam como um texto, visto que eram apenas algumas notas marginais de Marx feitas durante seus estudos sobre o pensamento de Ludwig Feuerbach e que não tinham, de maneira alguma, o objetivo da publicação (ENGELS, 1974).

Uma tentativa de Marx de aproximar-se das categorias materialistas pode ser observada, também, em textos de 1843, como *A Questão Judaica*¹⁵⁰, de 1844, e as *Glosas críticas marginais ao artigo “o rei da Prússia e a reforma social, de um prussiano”*¹⁵¹. Por que, então, não partir delas então? Em ambos os textos, o autor ainda não havia adotado uma crítica aberta ao materialismo feuerbachiano e, por isso, não se encaixa com o tema da seguinte pesquisa. Porém, são trabalhos importantes para a comunidade marxista e permanecem como objetos de estudos mais de um século e meio depois de suas publicações.

A similaridade entre as críticas feitas por Marx nas *Teses* e toda exposição presente nos capítulos de *A ideologia alemã* é notável. De fato, os anos entre 1843 e 1846 destacam-se na

¹⁵⁰ MARX, K. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010.

¹⁵¹ Idem. *Glosas críticas marginais ao artigo “o rei da Prússia e a reforma social, de um prussiano”*. Revista *Práxis*, n. 05, Belo Horizonte, 1995.

constituição do pensamento marxiano e seu desenvolvimento é perceptível através da relação entre estes dois textos.

Portanto, o seguinte estudo procurou relacionar as *Teses* e *A ideologia alemã*, expondo quais são as principais similaridades presentes entre os textos e no que elas estão fundamentadas. A pesquisa e produção foram feitas através do levantamento de leituras para o artigo, da leitura integral do *A ideologia alemã*¹⁵² e das *Teses*¹⁵³. A partir disso, foi feita uma breve exposição do contexto histórico da vida de Karl Marx durante a escrita dos textos supracitados, seguido de uma apresentação das teses que mais relacionam-se com *A ideologia alemã*, da análise dos principais temas levando em conta o livro de coautoria de Engels e Marx e, por fim, das considerações finais sobre como está dada a relação das duas obras.

A vida de Marx entre 1843 e 1846

Compreender o período e o que ocorria na vida do autor durante a época de sua produção intelectual é fundamental para a análise e comparação de seus escritos. Portanto, para tratar das semelhanças e permanências nos dois textos de Karl Marx, *Teses sobre Feuerbach* e *A ideologia alemã*, é necessário traçar um pequeno panorama histórico da vida de Marx, estabelecendo, dessa forma, como ocorreu a sustentação das ideias e a evolução, no sentido do decorrer dos fatos, do pensamento marxiano e de sua formação através dos textos citados.

Os anos selecionados para a análise presente neste artigo foram os de 1843 a 1846, pois, segundo o historiador Eric Hobsbawm (1979) foram nestes anos que Marx iniciou seus estudos sistemáticos sobre os temas econômicos e produziu artigos que expunham, de variadas formas, o germe de sua concepção materialista. Os textos presentes nos *Manuscritos econômico-filosóficos*¹⁵⁴ marcam o princípio da crítica à economia política. Os escritos consistem em notas feitas pelo próprio Marx durante suas leituras de economistas burgueses clássicos, abordando temáticas como o trabalho alienado e a propriedade privada.

¹⁵² A edição utilizada no presente artigo foi a publicada pela editora Expressão Popular: ENGELS, F., MARX., K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

¹⁵³ A versão citada no presente artigo é a disponibilizada no site marxists.org, que utiliza as *Teses sobre Feuerbach* publicadas pelo Editorial Avante.

¹⁵⁴ Id. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

Seus estudos econômicos também conduziram Marx à superação ou supressão (*Aufheben*), no sentido dialético, do materialismo contemplativo – característico de Ludwig Feuerbach – vertente adotada por ele após seu egresso dos jovens hegelianos. Essa mudança foi marcada pela construção de uma crítica às teorias de Feuerbach e seu materialismo que considerava a natureza e as relações de produção como fatores a-históricos e que não se transformavam a partir da atividade humana.

Ademais, em 1845 e em Bruxelas, cidade para qual Karl Marx destinou-se após ser expulso de Paris – principalmente pela influência do governo prussiano por conta das críticas de Marx ao rei da Prússia, Frederico Guilherme IV, e é na capital belga que ele, segundo dados de Gerald Hubmann e Ulrich Pagel (2018), na primavera de 1846 e em um de seus cadernos de notas, sintetizou suas principais divergências para com a teoria feuerbachiana. As *Teses* foram escritas durante esse período, mas, de acordo com o intelectual marxista e tradutor francês Émile Bottigelli, elas “[...] não se destinavam, de modo algum, a ser impressas e eram antes reflexões pessoais com vista a um posterior desenvolvimento” (BOTTIGELLI, 1971). Friedrich Engels considerou-as como “o primeiro documento em que está colocado o germe genial da nova concepção de mundo” (ENGELS, 1974, p.17). De fatos, as *Teses* – publicadas apenas em 1888 (com alterações) por Engels – possuem uma síntese não só dos problemas do materialismo contemplativo de Feuerbach, mas também uma importante concepção que integra o materialismo histórico: o da atividade humana e da prática social como revolucionárias.

A escrita das onze teses ocorreu, provavelmente, em congruência com a chegada de Engels a Bruxelas. Foi nesse período que a amizade e a produção teórica conjunta dos dois teve início¹⁵⁵. Após à mudança de Engels, ambos viajaram para a Inglaterra com o intuito de aprofundarem seus estudos de economia política e, por meio dos contatos de Engels, Marx estabeleceu uma intensa proximidade com a classe operária inglesa, especificamente a de Manchester, e – segundo Bottigelli (1971) – a partir disso, conheceu empiricamente o pauperismo proporcionado pelo modo de produção capitalista da época.

¹⁵⁵ O primeiro livro assinado em conjunto por Friedrich Engels e Karl Marx foi *A Sagrada Família* (ENGELS, F; MARX, K. *A Sagrada Família*. São Paulo: Boitempo, 2003), porém sabe-se que as contribuições de Engels foram mínimas na obra, limitando-se a apenas algumas páginas. No *A ideologia alemã*, Marx e Engels produziram a obra em colaboração direta.

Após o retorno a Bruxelas, ainda em 1845, foi iniciada a escrita do *A ideologia alemã*¹⁵⁶ e, dessa vez, foi feita inteiramente “a quatro mãos”, pois a participação de Engels no mesmo não deve ser ignorada¹⁵⁷. O resultado foi comentado por Marx no prefácio à *Contribuição à crítica da Economia Política* de 1859:

[...] quando, na primavera de 1845, ele também veio domiciliar-se em Bruxelas, resolvemos trabalhar em comum para salientar o contrates de nossa maneira de ver com a ideologia da filosofia alemã, visando, de fato, acertar as contas com a nossa antiga consciência filosófica. O propósito se realizou sob a forma de uma crítica da filosofia pós-hegeliana. O manuscrito [A ideologia alemã], dois grossos volumes em oitavo, já se encontrava há muito tempo em mãos do editor na Westphalia, quando nos advertiram que uma mudança de circunstâncias criava obstáculos à impressão. Abandonamos o manuscrito à crítica roedora dos ratos, tanto mais a gosto quanto já havíamos alcançado nosso fim principal, que era nos esclarecer (MARX, 2008, p.49).

O objetivo fora alcançado e o ajuste de contas dos dois com suas antigas consciências filosóficas (materialismo de Feuerbach e idealismo hegeliano), finalizado. Essa reflexão deles foi um dos fatores que engendrou a concepção do materialismo histórico, base dos futuros trabalhos de Marx e Engels.

Dito isso: de que forma está expressa a relação entre as *Teses sobre Feuerbach*, escritas por Karl Marx durante a primavera do ano de 1846, e o texto de *A ideologia alemã*, produzido entre 1845 e 1846? Como a crítica marxiana presente nas *Teses* foi transformada e representada em seu trabalho com Engels, em qual foi exposto a base do método característico do socialismo científico?

¹⁵⁶ O que ficou conhecido como *A ideologia alemã* foi pensado por Marx e Engels como um periódico que contaria com a colaboração de mais autores críticos às ideias dos jovens hegelianos. O foco principal dos fundadores do socialismo científico era, na época, as ideias de Max Stirner, o que também engendrou nos dois a maturidade teórica para a crítica a Feuerbach. Para mais informações sobre a publicação do *A ideologia alemã*, consultar a “Introdução (editorial) da Ideologia alemã – Para a crítica da filosofia”, de Gerald Hubmann e Ulrich Pagel, traduzido por Olavo Antunes de A. Ximenes e presente no periódico *Dissonância: revista de teoria crítica*.

¹⁵⁷ Neste artigo, analisamos apenas a trajetória de Karl Marx e de seu pensamento. Por isso, um levantamento das obras de Friedrich Engels e do desenvolvimento de seu pensamento não fazem parte do presente texto. No entanto, a colaboração de Engels para a formação do materialismo histórico é inegável e, para consultar a evolução das ideias do autor são indicados os livros *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2007) e o *Esboço para uma crítica da economia política: e outros textos de juventude* (Id. *Esboço para uma crítica da economia política: e outros textos de juventude*. São Paulo: Boitempo, 2021).

Teses relacionadas com a *ideologia alemã*

Feita esta pequena introdução sobre o contexto histórico da vida de Marx nos anos em que o autor escreveu as *Teses sobre Feuerbach* e *A ideologia alemã*, cabe realizar uma breve análise sobre as principais teses e temáticas que se mantiveram, de alguma forma, no pensamento marxiano durante a escrita do capítulo sobre Feuerbach no trabalho conjunto de Marx e Engels.

As teses selecionadas foram as seguintes: tese I, tese IV, tese V, tese VI, tese VII e tese XI. De maneira geral, os temas abordados nesses escritos de Marx estão relacionados à concepção materialista de Feuerbach e suas limitações. Vale ressaltar, por fim, que as *Teses* foram e ainda são objeto de estudo de diversos marxistas¹⁵⁸.

TESE I

A principal insuficiência de todo o materialismo até aos nossos dias - o de Feuerbach incluído - é que as coisas [der Gegenstand], a realidade, o mundo sensível são tomados apenas sobre a forma do objecto [des Objekts] ou da contemplação [Anschauung]; mas não como actividade sensível humana, práxis, não subjectivamente. Por isso aconteceu que o lado activo foi desenvolvido, em oposição ao materialismo, pelo idealismo - mas apenas abstractamente, pois que o idealismo naturalmente não conhece a actividade sensível, real, como tal. Feuerbach quer objectos [Objekte] sensíveis realmente distintos dos objectos do pensamento; mas não toma a própria actividade humana como actividade objectiva [gegenständliche Tätigkeit]. Ele considera, por isso, na *Essência do Cristianismo*, apenas a atitude teórica como a genuinamente humana, ao passo que a práxis é tomada e fixada apenas na sua forma de manifestação sórdida e judaica. Não compreende, por isso, o significado da actividade "revolucionária", de crítica prática (MARX, 1982).

A primeira tese sobre Feuerbach é, por si só, um objeto de estudo amplo: nela Marx não só relatou a principal ausência no materialismo feuerbachiano como também apontou para os problemas existente no idealismo alemão, em especial o dos jovens hegelianos, com quem ele partilhou um período de sua actividade política. O fragmento expõe o processo de supressão do autor tanto do chamado materialismo contemplativo quanto do idealismo.

¹⁵⁸ Para um maior aprofundamento sobre o tema, ver o trabalho de José Barata-Moura, Ernst Bloch e Georges Labica.

O tema principal da primeira tese é a relação entre ambas as correntes de pensamento, idealismo e materialismo contemplativo, perante a realidade e a atividade humana. Enquanto a primeira apenas compreendia a atividade crítica em sua forma abstrata, no pensamento, a segunda não reconhecera o mundo concreto, a realidade, como fruto, também, da atividade, atividade revolucionária. Dessa forma, o pensamento de Feuerbach era materialista apenas quando tratava de aspectos da natureza. Para Marx e Engels a natureza estava relacionada ao processo histórico:

Conhecemos apenas uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser considerada de dois lados, dividida em história da natureza e história dos homens. No entanto, esses dois aspectos não podem se separar; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens condicionam-se mutuamente (ENGELS; MARX. 2009, p. 21).

A crítica presente no trecho é a síntese daquilo que para Karl Marx estava ausente na filosofia alemã de sua época. Seu principal ponto é o reconhecimento da realidade como um campo de transformações sujeitas à práxis. Quase como um embrião de sua concepção materialista da história. Ambos os autores deixaram claro que a concepção que desenvolveram:

[...] não é destituído(a) de pressupostos. Parte dos pressupostos reais e nem por um momento os abandona. Os seus pressupostos são os homens, não num qualquer isolamento e fixidez fantásticos, mas no seu processo, perceptível empiricamente, de desenvolvimento real e sob determinadas condições (ENGELS; MARX. 2009, p. 32).

TESE IV

Feuerbach parte do fato da auto-alienação religiosa, da duplicação do mundo religioso, representado, e num real. O seu trabalho consiste em resolver o mundo religioso na sua base mundana. Ele perde de vista que depois de completado este trabalho ainda fica por fazer o principal. É que o fato de esta base mundana se destacar de si própria e se fixar, um reino autônomo, nas nuvens, só se pode explicar precisamente pela autodivisão e pelo contradizer-se a si mesma desta base mundana. É esta mesma, portanto, que tem de ser primeiramente entendida na sua contradição e depois praticamente revolucionada por meio da eliminação da contradição. Portanto, depois de, por exemplo a família terrena estar descoberta como o segredo da sagrada família, é a primeira que tem, então, de ser ela mesma teoricamente criticada e praticamente revolucionada (MARX, 1982).

A tese IV é importante para a compreensão das críticas marxianas ao materialismo de Ludwig Feuerbach, pois nela, Marx expôs como Feuerbach obteve sucesso em desconstruir o processo de autoalienação humana, característico da religião. No entanto, não basta apenas expor as bases materiais que explicam as premissas espirituais: é necessário transformar o mundo terreno. O tema foi recorrente na produção de Marx e na *Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel*¹⁵⁹, o autor apresentou pensamentos similares a este:

Assim, superada a crença no que está além da verdade, a missão da história consiste em averiguar a verdade daquilo que nos circunda. E, como primeiro objetivo, uma vez que se desmascarou a forma de santidade da autoalienação humana, a missão da filosofia, que está à serviço da história, consiste no desmascaramento da autoalienação em suas formas não santificadas. Com isto, a crítica do céu se converte na crítica da terra, a crítica da religião na crítica do direito, a crítica da teologia na crítica da Política (MARX, 2003).

É perceptível que, para Karl Marx, a filosofia alemã não se dedicou aos problemas concretos da realidade, em especial aos da realidade alemã. Dessa forma, mesmo o materialismo feuerbachiano adquiriu um caráter idealista ao tratar das relações sociais, pois não reconhecia o caráter mundano (ou profano, se tratado a partir da perspectiva religiosa) da sociedade. Em contraposição, a teoria social de Marx (e de Engels), de acordo com eles mesmos, se:

[...] assenta, portanto, no desenvolvimento do processo real da produção, partindo logo da produção material da vida imediata e na concepção da forma de intercâmbio intimamente ligada a esse modo de produção e por ele produzida, ou seja, a sociedade civil nos seus diversos estágios, como base de toda a história, e bem assim na representação da sua ação como Estado, explicando a partir dela todos os diferentes produtos teóricos e formas da consciência – a religião, a filosofia, a moral etc. etc. – e estudando a partir destas o seu nascimento; desse modo, naturalmente, a coisa pode também ser apresentada na sua totalidade (e por isso também a ação recíproca dessas diferentes facetas umas sobre as outras.) (ENGELS; MARX, 2009, p. 57-58).

Desse modo, Marx e Engels estabeleceram uma profunda e direta conexão entre sua metodologia e as premissas materiais que compõem o mundo, partindo do princípio de que o modo de produção material da vida carrega influência direta sobre todas as formas de consciência e teoria.

¹⁵⁹ MARX, Karl. *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. In ____: *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. Disponível em: <marxists.org/potugues/marx/1844/critica/introdução.htm>

TESE V

“Feuerbach, não contente com o pensamento abstrato, apela ao conhecimento sensível [*sinnliche Anschauung*]; mas, não toma o mundo sensível como atividade humana sensível prática” (MARX, 1982).

Esta tese, a despeito de sua brevidade, resume a percepção que Marx tem sobre o pensamento de Ludwig Feuerbach: apesar de Feuerbach não se limitar ao pensamento abstrato e buscar o conhecimento sensível, ele não compreende a realidade como objeto cujas transformações são fruto da práxis, da atividade humana revolucionária, como exposto no seguinte trecho:

Ele não vê que o mundo sensível que o rodeia não é uma coisa dada diretamente da eternidade, sempre igual a si mesma, mas antes o produto da indústria e da situação em que se encontra a sociedade, e precisamente no sentido de que ele é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, cada uma das quais, sobre os ombros da anterior, desenvolvendo a sua indústria e o seu intercâmbio (ENGELS; MARX, 2009, p. 37).

Marx e Engels exemplificaram o fragmento supracitado na mesma página:

A cerejeira, como é sabido, e bem assim quase todas as árvores de fruto, só há poucos séculos foi transplantada para a nossa zona por meio do comércio, e por isso só por meio dessa ação uma determinada sociedade num determinado tempo foi dada à ‘certeza sensível’ de Feuerbach (ENGELS; MARX, 2009, p. 37).

Diante disso, a crítica de Marx destacou, principalmente, que até mesmo a natureza, a partir do momento em que o homem iniciou seu período de vida na Terra, também está integrada na história humana e está sujeita as relações comerciais e ao modo de produção de cada sociedade.

TESE VI

Feuerbach resolve a essência religiosa na essência humana. Mas, a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo. Na sua realidade ela é o conjunto das relações sociais.

Feuerbach, que não entra na crítica desta essência real, é, por isso, obrigado:

1. a abstrair do processo histórico e fixar o sentimento [*Gemüt*] religioso por si e a pressupor um indivíduo abstratamente - isoladamente - humano; 2. nele, por isso, a essência humana só pode ser tomada como "espécie", como generalidade interior, muda, que liga apenas naturalmente os muitos indivíduos. (MARX, 1982).

A observação de Karl Marx na sexta tese é, de certa forma, um dos pilares de sua doutrina materialista: a essência humana, o chamado “estado da natureza”, para agradar aos filósofos contratualistas, não é algo abstrato, genérico e alheio à materialidade, pelo contrário, o ser humano é aquilo que o mundo concreto possibilita sê-lo. Ao ter utilizado formas genéricas para definir o humano, Feuerbach ignorou o caráter coletivo e generalizou o homem como espécie sem reconhecer sua concreticidade. Marx e Engels resumiram esta concepção no seguinte trecho:

Em completa oposição à filosofia alemã, a qual desce do céu à terra, aqui sobe-se da terra ao céu. Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, com base no seu processo real de vida, apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos [*Reflexe*] e ecosideológicos desse processo de vida (MARX, 2009, p.31).

A partir disso, os fundadores do socialismo científico não buscavam mais resolver problemas do mundo material a partir de soluções unicamente teóricas, mas através da materialidade, elaborar teorias que, quando utilizadas pelos homens e através da prática revolucionária, fossem capazes de promover mudanças concretas.

TESE VII

“Feuerbach não vê, por isso, que o próprio "sentimento religioso" é um produto social e que o indivíduo abstrato que analisa pertence na realidade a uma determinada forma de sociedade” (MARX, 1982).

Na sétima tese, Marx apontou para a principal ausência na concepção de indivíduo feuerbachiana: não se concebe o sujeito ou indivíduo abstrato como pertencente a uma determinada forma histórico-social e, por isso, generaliza o sentimento religioso como único para o ser humano, que também é concebido como uno, independente das características materiais. Junto a Engels, eles continuaram a elaborar essa crítica no *A ideologia alemã*: “A produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real” (ENGELS; MARX. 2009, p. 31).

TESE XI

“Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo” (MARX, 1982).

A tese XI é, provavelmente, a mais famosa das onze teses escritas por Karl Marx. O trecho é curto, porém encerra as notas de Marx de modo excepcional: os filósofos, até a época, interpretaram o mundo de diversas maneiras, porém, isso não basta. É necessário fazer mais, é necessário transformar suas bases, revolucionar o mundo. Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels expressam essa ideia de maneira mais abrangente:

Essa exigência de mudar a consciência conduz à exigência de interpretar de outro modo o que existe, ou seja, de reconhecê-lo (sic) por meio de outra interpretação. Os ideólogos jovens-hegelianos são, apesar das frases com que pretendem ‘abalar o mundo’, os maiores conservadores. Os mais novos dentre eles encontraram a expressão correta para a sua atividade quando afirmaram que lutam apenas contra ‘frases’. Esquecem, apenas, que a essas mesmas frases nada opõem senão frases e que de modo algum combatem o mundo real existente se combaterem apenas as frases deste mundo (ENGELS; MARX. 2009, p. 23).

A partir disso, Karl Marx demonstrou que a transformação do mundo, que de uma maneira ou de outra ocupou o pensamento filosófico com qual Marx teve contato, não deveria e não iria ocorrer a partir da oposição de ideias abstratas. Para mudar a sociedade era e é necessário que suas bases materiais sejam alteradas. Segundo ele, “Ser radical é atacar o

problema em suas raízes” (MARX, 2003). Em sua perspectiva, a origem das contradições existentes era, em grande parte, o modo de produção capitalista.

A ideologia alemã e as teses sobre Feuerbach

A partir dessa exposição das teses que aparecem amiúde em *A ideologia alemã*, cabe expor como texto está relacionado com cada assunto presente nas anotações de Marx sobre Feuerbach. O primeiro capítulo de *A ideologia alemã* é, de maneira geral, uma exposição ampla de Karl Marx e Friedrich Engels sobre os problemas e as ausências existentes na filosofia alemã da época deles. Marx e Engels apontaram para como os jovens hegelianos (Bruno e Edgar Bauer, Max Stirner, David Strauss, e Ludwig Feuerbach) ao elencarem o pensamento abstrato e a consciência como maior fator de transformação, afirmaram que a libertação humana é atividade apenas abstrata e, portanto, para mudar o mundo, basta transformar a consciência.

Os autores também descreveram brevemente sua concepção materialista da história e a fundamentação dela: fica evidente como o ponto central deles é a relação de sua forma de interpretar a realidade a partir de premissas reais, não abstrações, consciências superiores ou concepções genéricas de um determinado estado de natureza humana, como feito por grande maioria dos hegelianos de esquerda.

As ideias expostas pelos criadores do socialismo científico vão ao encontro das elaborações de Marx nas teses I, IV, VI, V, VII e XI, demonstrando como Feuerbach, mesmo seguindo uma doutrina materialista, tem uma concepção dúbia de história e não ultrapassa à crítica da religião. Marx e Engels evidenciaram como a própria religião depende do modo de produção e que não basta desmascarar a autoalienação, é preciso combater sua origem terrena. Os autores dedicaram-se amplamente, em *A ideologia alemã*, em tecer uma crítica fundamentada ao materialismo feuerbachiano. Essa análise já possuía seu germe nas teses marxianas e alcançaram real maturidade na obra.

Outro aspecto importante que perpassa o texto é o das concepções de ideias e classes dominantes. Para Marx e Engels, a produção espiritual de uma sociedade está diretamente conectada à suas estruturas materiais, por isso, a produção teórica de uma época está fadada, muitas vezes, à reafirmação dos mecanismos de dominação. Por tanto, para transformar o

mundo não basta, como pensam os filósofos alemães contemporâneos a Marx, apenas revolucioná-lo em sua consciência, pois as transformações devem ser materiais. A isso os criadores do socialismo científico atribuíram a prática revolucionária. Os termos e conceitos como “classe dominante” e “ideias dominantes” não aparecem diretamente nas *Teses*, mas o princípio da ideia de que para mudar a realidade é preciso mudá-la concretamente e só assim se alteram as superestruturas já é observável nas notas marxianas. Apesar de ainda em transição, a concepção aparenta ocupar importante espaço na produção de Marx.

Considerações finais

A relação entre *A ideologia alemã* e as *Teses sobre Feuerbach*, apesar de não na integridade da obra, é perceptível. O contexto histórico de Karl Marx demonstra sua aproximação ao movimento operário e radicalização de suas ideias sobre transformação da forma de sociedade. Entre 1843 e 1846 o filósofo passou por inconstâncias em sua vida. Recém expulso da Alemanha, Marx foi a Bruxelas e iniciou profundos estudos sobre economia política que colaboraram para a formação de seu pensamento. Sua viagem para a Inglaterra em 1845 também ajudou ele a conhecer melhor a realidade da classe trabalhadora, o que corroborou com sua guinada a uma práxis revolucionária.

Isso tudo refletiu na elaboração das *Teses* e de *A ideologia alemã* e no principal fator que une estes escritos: a importância da criação de uma teoria revolucionária que abordasse, não só mudanças abstratas e relacionadas à consciência, mas também estivesse intimamente ligada a transformação da sociedade de maneira concreta. Essa filosofia radicou-se e tomou forma no que ficou conhecido como materialismo histórico, que Marx e Engels (2009) referiram-se como materialismo prático.

Referências

BOTTIGELLI, Émile. **A Gênese do Socialismo Científico**. 3. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1971.

ENGELS, Friedrich. **Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Clássica Alemã**. Trad. Carlos Grifo. Lisboa: Editorial Presença, 1974.

ENGELS, F., MARX., K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

HOBBSAWM, Eric. (org.). **História do Marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HUBMANN, Gerald; PAGEL, Ulrich. **Introdução (editorial) da Ideologia Alemã**: Para a crítica da filosofia. Trad. Olavo Ximenes. *Dissonância: Revista de Teoria Crítica*, v.2 n.2, 2018, pp. 334-360.

KORSCH, Karl. **Karl Marx**. Lisboa: Antígona, 2018.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Introdução à Crítica da Filosofia do Direto de Hegel**. In: . *Crítica da Filosofia do Direto de Hegel*. Disponível em: <[marxists.org/portugues/marx/1844/critica/introdução.htm](https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/critica/introdução.htm)>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Lisboa: Editorial Avante, 1982. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>>. Acesso em: 20 de julho de 2022.

13. O ENSINO DA PRÉ-HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO SUL ATRAVÉS DA OFICINA DE CERÂMICA GUARANI

Tiara Cristiana Pimentel dos Santos ¹⁶⁰(Universidade de Passo Fundo – UPF)

Introdução

A presente pesquisa traz em seu escopo o desenvolvimento do ensino da pré-história com a turma do 6º ano de ensino fundamental através da oficina de cerâmica guarani. A oficina de cerâmica guarani, foi aplicada na escola Riachuelo de ensino fundamental do município de Crissiumal situada no estado do Rio Grande do Sul, ainda em 2021, estando em um contexto de pandemia devido ao vírus Covid 19, o que limitou os contatos manuais com os alunos, mas não impedindo a pratica da oficina.

A escola em que a oficina foi aplicada é uma instituição de ensino localizada na zona rural, com o diferencial de ensino do campo. Os alunos que frequentam esta escola também são residentes nesta área, traçando um perfil conhecedor do material utilizado. Para o desenvolvimento da oficina foram utilizados alguns materiais básicos, argila e agua que deram sustentação para a realização da pratica proposta.

O presente trabalho teve em seu objetivo analisar o aprendizado dos alunos através da oficina de cerâmica, compreender como os alunos desenvolveram a aprendizagem da cerâmica guarani, ao longo do processo de troca de conhecimento durante o período de aplicação, como esta pratica ancestral traça seu espaço dentro do ensino da pré-história, quando mencionamos os povos originários de determinadas regiões, neste caso em especifico os guaranis que viviam em grande parte do Rio Grande do Sul, possuindo como denominação a tradição Tupi-guarani.

Para a realização da pesquisa foi utilizado a metodologia qualitativa proporcionando um melhor entendimento do conteúdo analisado, fornecendo meios de uma interpretação aprofundada dos fatos.

¹⁶⁰ Bolsista CAPES, Doutoranda em história, pelo Programa de pós-graduação em história da Universidade de Passo Fundo

O método apropriado para a realização desta pesquisa foi o estudo de caso, tendo como base para tal desenvolvimento a oficina aplicada, que contribui para a percepção dos sujeitos que estão envolvidos na mesma.

O Estudo de Caso contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. Os tipos de casos que os pesquisadores qualitativos estudam podem ser um único indivíduo, vários indivíduos separadamente ou em grupo, um programa, eventos ou atividades (OLIVEIRA, SANTOS, FLORENCIO, 2019, p 40).

Assim o desenvolvimento do trabalho se deu através da análise do estudo de caso, proporcionado pela oficina pratica de argila que envolveu o ensino da pré-história do Rio Grande do Sul, articulado com a revisão bibliográfica dando suporte para a plausibilidade acadêmica da pesquisa desenvolvida, trazendo para os pares, como esta pratica contribuiu para o ensino de história para os alunos de 6º ano.

O ensino da pré-história torna-se um desafio para o professor de ensino fundamental, principalmente quando tratado de temas específicos como a pré-história, que está posta na BNCC como conteúdo do 6º ano de ensino fundamental. Trazendo este tema para o local onde os alunos estão inseridos, foi escolhido trabalhar com a pré-história do Rio grande do Sul.

Uma das formas de ensino e aprendizado encontrados para despertar o interesse de alunos de 6º ano de ensino fundamental, da escola Municipal Riachuelo, foi uma oficina de cerâmica guarani onde ensina-se os alunos a compreender como que eram produzidos os utensílios utilizados pelos povos originários do Rio Grande do Sul, em suma principalmente os povos guaranis.

A oficina trouxe percepções de como a pratica em determinados conteúdos levam uma melhor compreensão e conseqüentemente o interesse por parte dos alunos em aprender sobre o assunto estudado.

Ensino da Pré-História

O ensino da pré-história torna-se algo bem desafiador, pois ela aparece na BNCC como conteúdo programático do 6º ano do ensino fundamental, por mais, que o historiador siga uma linha temporal para a compreensão histórica no mundo, a pré-história aparece como algo

complexo pois além de explicações aprofundadas necessita de didática para que os alunos compreendam o conteúdo.

A pré-história traz em seu contexto diversas visões de aprendizado “A Pré-história representa um campo de batalha para diferentes visões de mundo: os arqueólogos vislumbrando um passado de 6 milhões de anos para nossos primeiros ancestrais humanos “(GOSDEN, 2012, p. 27). O historiador compartilha deste conhecimento do arqueólogo, visando um passado dos nossos ancestrais através dos objetos e paisagens encontrados, ligando estes achados a nossa história, implicando em um grande mosaico da história humana.

Trazendo esta visão do que é a arqueologia junto com a história para o ensino fundamental torna-se importante perceber quais as ferramentas disponíveis para se trabalhar estes conteúdos em sala de aula.

Apenas o livro didático contendo o conteúdo programático não é o suficiente para a compreensão de forma que o aluno note a importância dos assuntos estudados.

Os livros didáticos de História do 6º ano talvez já venham com a proposta de algumas tendências historiográficas. Isso não configura um problema conceitual e pedagógico. Porém, irá direcionar o ensino de História para determinada corrente historiográfica e a ideia aqui vislumbrada é a de que exista mais de uma abordagem histórica. A intenção aqui é poder debater através do livro um pouco da historicização dos conceitos que são postos para os estudantes (ARAGÃO, 2019, p. 19)

Por mais que o livro didático seja importante para a contextualização histórica ele não se torna o objeto principal do aprendizado, principalmente quando falamos de pré-história ligada a uma região. Além de ter em mão matérias que auxiliam a esta explicação necessita-se o desenvolvimento de uma didática que torna o ensino compreensível.

A didática torna-se peça fundamental para ensino aprendizado, e torna-se ainda mais visada quando o ensino é aplicado para alunos do ensino fundamental, apenas o ensino tradicional que implica no professor ser detentor do conhecimento torna-se ultrapassado.

O campo da Didática e da Prática de Ensino, nos últimos anos, revelou-se extremamente dinâmico, produtivo, um campo de possibilidades, de criação, de revisões, de caminhos que se submetem mais às concepções prescritivas e normativas sobre “como ensinar” dos velhos manuais. (GUIMARÃES, 2012, p. 14).

A didática torna o ensino produtivo levando um conhecimento diferenciado para o educando, pois cada aluno é multiverso e cada educando compreende de forma diferente aquilo que o professor quer ensinar. Desta maneira compreender o passado do local onde os alunos estão inseridos demonstra uma ideia de conhecimento de um passado remoto, ativando a imaginação de como seria o espaço em questão, na pré-história.

O universo do aluno sendo problematizado em um ambiente pedagógico que suscita a pesquisa revelará para ele seu papel de sujeito histórico e mostrará uma atitude ativa frente as problemáticas vividas. As opiniões, os diferentes pontos de vistas dos alunos, as proposições debatidas em sala revelam para o professor os elementos sócio culturais vividos e introspectados pelos discentes e que fazem parte da visão de mundo deles. Uma vez elencados os problemas, resta ao professor de História elaborar as atividades, os roteiros para execução da pesquisa, as estratégias, os procedimentos, delegar com alunos as ações em buscar de um resultado (ARAGÃO, 2019, p. 116).

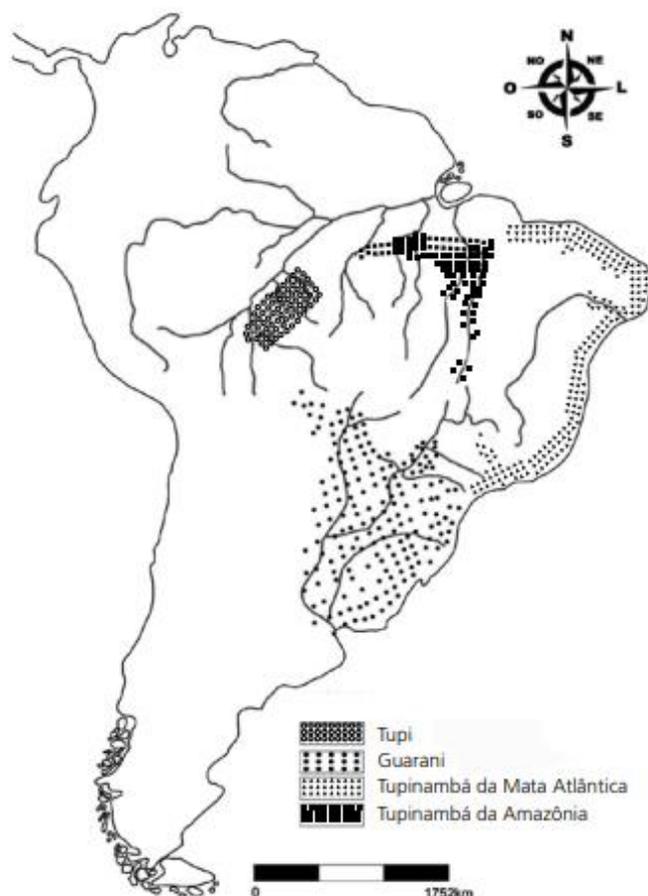
Assim o aluno se vê como parte da história, que aquilo que se passou a milhares de anos, podem fazer parte de seu cotidiano, pois os povos originários viveram no mesmo espaço que eles em tempos remotos.

Oficina de cerâmica Guarani na prática

Para compreender a cerâmica guarani necessita-se entender um pouco sobre esta etnia que viveu por um longo período em grande parte do Brasil e ainda na atualidade existem aldeias de povos guaranis que carregam muito de sua cultura.

A figura a baixo é uma representação das famílias linguísticas existentes no território compreendido hoje como Brasil, o mapa refere-se aos primeiros contatos feitos com os colonizadores.

Figura 1 - principais áreas dos povos originários



Fonte: (ALMEIDA; NEVES, 2015, P. 502)

Através do mapa podemos compreender que grande parte do Rio Grande do Sul era habitado pelos grupos linguísticos guaranis, o que vai dar abertura para o desenvolvimento da oficina que relaciona a prática com a pré-história do Rio Grande do Sul.

Oficina de cerâmica para o 6º ano do Ensino Fundamental

Para o desenvolvimento da oficina foi necessário um planejamento que envolvia dois momentos da oficina, o primeiro momento ocorreu com a apresentação para a turma de como se realizaria a oficina, bem como ocorreria o processo da confecção das cerâmicas guarani.

Foi necessário conhecer o perfil da turma que seria realizada o trabalho, sendo uma turma bem reduzida devido o perfil da escola, e esta estar situada em um meio rural. Assim a oficina foi aplicada em quatro dias de semanas diferentes, totalizando um mês para o final da realização e da concretização dos objetos, feitos durante o processo.

Para a iniciação, era necessário que os alunos compreendessem o que era a pré-história e como ela estava relacionada com o interesse dos mesmos em aprender aquele conteúdo e também conhecer o material com o qual elas iriam manusear. Para isso, foi introduzido ao longo deste processo sobre a pré-história do Rio Grande do Sul, e principalmente quais grupos habitaram a região em que os educandos estavam inseridos, surgindo diversas dúvidas sobre o modo de vida destes primeiros habitantes.

Introduzindo para estes alunos como que eram as primeiras fabricações dos artefatos, de argila, como referência para este estudo foi utilizado o seguinte material didático. Os primeiros habitantes do rio Grande do Sul, produzido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional IPHAN. O livro contém uma diversidade de figuras explicando a megafauna e a flora pré-histórica, bem como os primeiros humanos que habitaram o território do Rio Grande do Sul, sendo eles; povos do campo; povos das florestas; povos do litoral; povos dos cerritos; povos dos pinheirais; os guaranis; os pampeanos.

Era necessário fazer com que os educandos tivessem o conhecimento da diversidade de povos, existentes nesta região, mesmo que o foco principal da oficina estivesse ligado a etnia guarani. Assim detalhadamente foi se conhecendo o povo guarani, seu modo de vida, agricultura, caça pesca entre estes também as funções que eram divididas entre os homens e as mulheres. “Os homens cortavam o mato, caçavam, pescavam e praticavam guerra. As mulheres plantavam, faziam cerâmica, teciam e cozinhavam. As crianças ajudavam a cuidar dos menores” (CUSTODIO, 2004, p. 11)

Através destas atividades notamos a presença da confecção de cerâmicas que acompanham os povos desde a pré-história, este material era confeccionado através da argila. Inúmeros materiais eram confeccionados por estes povos, desde utensílios de armazenamento de grãos e água como entre eles urnas funerárias, onde eram enterrados seus entes queridos em um ritual funerário guarani. Como pode-se observar na figura 2.

Figura 2 - urna funerária guarani



Fonte: museu.ufsc.br

Após introduzir estes conhecimentos sobre a cultura guarani, que aguçou a curiosidade dos alunos principalmente pela urna funerária, que era algo que se diferenciava muito da cultura ao qual os alunos estavam habituados.

Iniciou-se o processo de conhecimento do material, que envolvia uma didática diferenciada, aguçando ainda mais a percepção do educando perante o conteúdo, pois, os alunos agora estariam inseridos na prática do conhecimento.

Tratando-se de crianças a confecção de matérias com argila tornou-se ainda mais satisfatório. Sabemos que a argila como matéria prima para o trabalho com crianças torna-se

muito atraente, pois permite o manuseio de diversas formas, aguçando o tato daqueles que a tocam.

Você sabe que a argila é um material muito atraente para o manuseio, principalmente para crianças de todas as idades. É também a matéria prima que junto com a pedra, ao osso chifre, são associadas às primeiras manifestações de criação tridimensional do homem (LACERDA [et al.] 2015. p. 101)

Tratamos assim do desenvolvimento da oficina, e de como os alunos trabalhariam com a confecção, sendo importante que os mesmos compreendessem como era feito o processo manual da criação da cerâmica guarani.

Como produzir as cerâmicas

O modo como foi confeccionada as cerâmicas, está no livro Os primeiros habitantes do Rio Grande do Sul, sendo explicado de uma forma bem simples como ocorria os desenvolvimentos dos utensílios ocupados pelos guaranis. Os alunos deveriam começar fazendo um rolete com a massa da argila de modo que este rolete pudesse ser enrolado em espiral formando uma base para fixar o restante da cerâmica, iniciando a montagem sempre pelo fundo.

Os alunos seguiam fazendo os roletes, e sobrepondo de forma arredondada até conseguir montar a sua cerâmica da forma desejada, neste momento os educandos eram deixados livres para fazer o formato que achassem melhor, saindo uma diversidade de cerâmicas produzidas.

As figuras 3 e 4 mostra os alunos confeccionando as peças, as imagens representam o segundo paço da oficina onde os roletes já estão sobrepostos uns aos outros indo para a parte do alisamento interno, das cerâmicas. Pelas imagens pode-se observar que mesmo alunos que possuam uma faixa etária entre 11 e 12 anos, tiveram uma desenvoltura muito satisfatória, quanto ao conhecimento proposto, bem como na produção do objeto sugerido.

Figura 2 - Cerâmica em fase de sobreposição dos roletes



Fonte: autora

Figura 3 - Produção de cerâmica guarani



Fonte: autora

Quando os alunos terminavam de produzir os formatos desejados era inserido o segundo passo, onde era prensado os dedos para selar as aberturas que ficavam entre os roletes, deixando uma peça homogênea. Como pode-se observar na figura 5, a peça já bem alisada na parte interna.

Figura 4 - Cerâmica em fase de alisamento



Fonte: autora

O penúltimo passo era com um objeto alisar a cerâmica internamente, com algum objeto, como pedra ou pedaço de madeira, neste caso os alunos utilizaram um pouco de água e os próprios dedos para deixar a superfície interna lisa.

E o último passo era enfeitar, na proposta original eram feitas marcas de unhas, tramas de cestarias ou objetos pontudos para causar relevo na peça, os alunos utilizaram a pinta do lápis para fazer alguns desenhos, essa parte deixei que eles desenhassem o que se sentiam

confortáveis, e despertassem sua própria criatividade, já que princípio da oficina era compreender a fabricação da cerâmica.

A figura 6, mostra as peças prontas, já secas, devido este trabalho ser realizado com alunos de 6º ano de ensino fundamental, as peças foram deixadas secar naturalmente, durante 7 dias, os mesmos puderam acompanhar o processo, durante toda a semana, pois, as mesmas ficaram expostas na sala de aula.

Figura 5 - Cerâmicas prontas



Fonte: autora

Apresentar as oficinas práticas para dentro do contexto escolar, traz diversos resultados e percepções tanto por parte do educador como por parte dos alunos, se por um lado desenvolve o lado pesquisador do professor por outro lado origina o aprendizado da prática para o educando.

Não sendo diferente com a oficina de cerâmica guarani, pois proporcionou o conhecimento na prática, aproximando o aluno com o objetivo, que era o ensino da pré-história, através da oficina, além da aproximação com o conteúdo proporcionou a aproximação entre professor e aluno quebrando a hierarquia existente em sala de aula.

Romper a hierarquia das relações é, através de ferramentas disponíveis, proposta pelos oficinairos, propiciar a construção/elaboração de um saber que se faz na relação com os envolvidos e no ato de fazer coisas juntos (PREVE, 1997, p. 167).

O desenvolvimento da oficina se deu de uma forma colaborativa, pois, os alunos traziam para a produção o seu próprio conhecimento, o professor por sua vez auxiliava conforme a necessidade do aluno. Havendo uma interação mútua de aprendizados.

Na escola muitas vezes a prática envolvendo oficinas didáticas fica adormecida, quando professores e alunos são levados a repetir metodologias que não requerem muito tempo de execução. Sabemos que é através da interação do professor e da participação ativa do aluno, que a escola deve possibilitar a aquisição de novos conteúdos. Deve-se trabalhar a realidade do aluno em sala de aula, para que o mesmo construa o discernimento da análise crítica (SAVIANI, 1986). (COSTA [et.al], 2020, p. 241).

Com as oficinas entende-se que não apenas chega-se ao objetivo de ensinar um conteúdo programado, pois, acaba envolvendo uma diversidade de aprendizado, aguçando principalmente o interesse do educando para aquilo que é ensinado.

Considerações Finais

Sendo assim entendemos que a oficina aplicada na escola de ensino fundamental Riachuelo, do município de Crissiumal, trouxe grandes ganhos para o ensino e aprendizado da pré-história, pois, desenvolveu a prática com os alunos de 6º ano, sendo um diferencial didático para a sala de aula.

A oficina de cerâmica guarani, aplicada em sala de aula trouxe uma perspectiva de aprendizado diferenciada para os alunos, aplicando de uma forma prática a utilização da argila como matéria prima, aguçando o conhecimento de uma forma não tradicional.

A prática proporcionou um aprendizado gradual, intercalando um conhecimento teórico, que seria a explicação de como era a pré-história no Rio Grande do Sul, com sua megafauna, e como os primeiros habitantes se alimentavam, aguçando a para a prática de entender o porquê da fabricação das cerâmicas em um tempo remoto.

A didática proporcionada pela oficina, trouxe um diferencial no ensino da pré-história, além do desenvolvimento da criatividade do aluno, proporcionou trocas de conhecimento que envolveram experiências mutuas entre aluno e professor.

Nota-se perante as imagens das confecções o engajamento, do aluno, para com o aprendizado, mostrando que a oficina trouxe um interesse maior em aprender determinado conteúdo, aguçando o conhecimento do educando, principalmente em conteúdos específicos como o ensino da pré-história.

Desta maneira foi constatado que a utilização da oficina de cerâmica guarani, trouxe um maior interesse no aprendizado da pré-história, pois, levou para dentro da sala de aula uma didática diferenciada que proporcionava através da prática da confecção de utensílios ao conteúdo programático da história.

Referências

ALMEIDA, Fernando Ozorio de e NEVES, Eduardo Góes, **EVIDÊNCIAS ARQUEOLÓGICAS PARA A ORIGEM DOS TUPI-GUARANI NO LESTE DA AMAZÔNIA**. Mana [online]. 2015, v. 21, n. 3 [Acessado 14 Março 2022], p. 499-525. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n3p499>>. ISSN 1678-4944. <https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n3p499>.

ARAGÃO, Luiz Adriano Lucena. **História e pré-história: investigando os usos desses conceitos nos livros didáticos de história** / Luiz Adriano Lucena Aragão. – 2019.

COSTA, Alice Lemos [et.al], **Da teoria à prática: a utilização de oficinas didáticas no processo de ensino e aprendizagem para alunos do ensino médio**, R. bras. Ens. Ci. Tecnol., Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 240-257, jan./abr. 2020.

GOSDEN, Chris. **Pré-história**. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2012.

II ENCONTRO DISCENTE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

23 A 25 DE NOVEMBRO

Modalidade
on-line

UPF
PPGH - PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª ed. São Paulo: Papirus. 2012 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa de; SANTOS, Carlos Alberto Batista dos; FLORENCIO, Roberto Remigio. **Métodos e técnicas de pesquisa em educação**; Revista Científica da FASETE, 2019.

BOLCATO, Luiz Antônio Custódio (org.) **Os primeiros habitantes do Rio Grande do Sul/– Santa Cruz do Sul: EDUNISC; IPHAN, 2004. Patrimônio cultural em Oficinas: Atividades em contextos escolares/ Aroldo Dias Lacerda.... [et. Al] – ed. Belo Horizonte, MG: traço fino, 2015.**

PREVE, A. M. H. **A oficina de sexualidade como busca por uma prática convivencial**. Perspectiva, Florianópolis, v. 15, n. 27, p. 159-174, jan. 1997. ISSN 2175- 795X.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 1986.

MARQUE. Museu de Arqueologia e Etnologia/ UFSC/ Acervo 2 - **Urna Funerária**. Disponível em: <https://museu.ufsc.br/marque-virtual/3-populacoes-guarani/acervo-2-urna-funeraria/>. Acesso em 16 dez.2022.

14. O CORONELISMO NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS E REFLEXOS EM PASSO FUNDO

Greicon Wagner Vogelmann Becker (Universidade de Passo Fundo – UPF)¹⁶¹

Introdução

O coronelismo é um fenômeno de longa trajetória no cenário nacional, teve origens no império, mais seus traços já se desenhavam desde os tempos coloniais. Podemos dizer que ele persiste até os dias de hoje só que com alguns aspectos novos. Ao observar alguns pequenos municípios podemos ver a sua presença, assim como em algumas oligarquias estaduais, onde alguns clãs familiares monopolizam o poder a décadas, especialmente nas regiões norte e nordeste, que não são por acaso que tem níveis de desenvolvimento humano, abaixo do centro sul. Percebe-se ali uma longa tradição coronelística.

Quando retornamos a primeira república, no auge do coronelismo observamos como esse modelo foi central na política brasileira naquela época, estabelecendo vínculos de cumplicidade entre os governos estaduais e locais com a chancela da esfera federal. O Brasil de fins do século XIX e início do século XX era um país agrário, que basicamente exportava café, com uma indústria muito incipiente, na qual a população vivia majoritariamente no meio rural. Era uma nação pobre economicamente, com serviços públicos precários, onde o grosso dos habitantes eram analfabetos, um país onde a escravidão havia sido abolida em 1888, mais nenhuma política pública de integração dos antigos negros escravizados havia sido implementada pela elite dirigente da época.

Uma série de contradições permeavam uma nação em formação, mais a cidadania, e a participação política das pessoas ainda era baixa. Quem detinha o poder eram os donos de terras, também conhecidos como coronéis. As principais decisões eram tomadas por um círculo restrito de pessoas graduadas em grande medida no exterior, já que na época existiam algumas poucas faculdades esparsas pelo país, universidades não havia nenhuma, reflexo de uma elite

¹⁶¹ Mestrando de História da Universidade de Passo Fundo.

pouco progressista interessada em manter seus privilégios. Esse conjunto demonstra qual era a fotografia do Brasil de então.

No Rio Grande do Sul a situação era tensa entre o fim do império e início da república. No período imperial a então província já era fonte de instabilidade, até pela natureza de sua localização, situado na fronteira da Argentina e Uruguai, absorvia muito da atmosfera política desses países. Entre 1835-1845 ocorreu a famosa revolução farroupilha, na qual ideais separatistas foram evocados. O nível de politização da região era alto e após a proclamação da república em 1889, uma divisão clara entre monarquistas e republicanos se estabeleceu. A batalha entre o liberal e ex-membro do conselho de ministros do império Gaspar Silveira Martins e o republicano Júlio de Castilhos marcou o período. O nível de hostilidade desembocou na guerra federalista entre 1893-1895, onde um grau de violência brutal foi visto, degolas sistemáticas foram aplicadas. O governo federal apoiava os castilhistas, que se saíram vitoriosos e deram início a hegemonia castilhista-borgista no agora estado do Rio Grande do Sul.

Após a morte de Castilhos, foi Borges de Medeiros que passou a comandar o estado, o seu partido o PRR (Partido Republicano Riograndense) continha princípios positivistas, inspirados na doutrina do sociólogo Frances Auguste Comte. O positivismo acreditava num executivo forte, a ideia dos três poderes independentes e harmoniosos entre si, dividindo de forma equitativa as atribuições do poder, era negada, acreditava-se que o legislativo deveria estar subordinado ao executivo, e o judiciário com pouca autonomia. Na prática eram ideais autoritários, mais admirados pelo PRR. Voltando ao funcionamento do sistema coronelista é necessário relembrar, algumas de suas premissas. Victor Nunes Leal autor do principal estudo publicado até hoje sobre o tema resume:

O coronelismo é sobretudo um compromisso, uma troca de proveitos entre o poder público, progressivamente fortalecido, e a decadente influência social dos chefes locais, notadamente dos senhores de terras. Não é possível, pois compreender o fenômeno sem referência a nossa estrutura agrária, que fornece a base de sustentação das manifestações de poder privado ainda tão visíveis no interior do Brasil. (2012, p. 44).

Vale lembrar que essa obra de Leal Coronelismo, enxada e voto é da década de 1940, retratando um Brasil rural e pouco industrializado, por isso esse fenômeno era tão presente naquela sociedade. E a forma como esse sistema foi esquematizado remonta a formação da república onde os partidos eram de expressão regional e não mais nacional como no império onde existiam dois partidos dominantes Liberal e Conservador. Essa nova organização possibilitou o aprofundamento das relações entre os chefes estaduais e locais.

Um outro historiador importante sobre o tema coronelismo é Richard Graham com seu estudo Clientelismo e política no Brasil do século XIX, na qual estuda as engrenagens desse sistema no império, segundo o autor um dos traços marcantes desse período é o patriarcalismo, que está presente nas formas coronelísticas de funcionamento, é um dos eixos centrais como demonstra no trecho a seguir:

A família e a unidade doméstica construíam e dependiam de generalizadas relações de dependência e deferência. Todo o grupo de protetor, e seus seguidores assim como os que lhe prestavam lealdade e obediência como empregador, senhor de terra ou empregador de dinheiro procuravam-no em busca de proteção e apoio. Se os símbolos externos e os meios particulares de seu poder estavam no controle que ele exercia sobre seus cargos locais, fosse pela prerrogativa oficial de indicar candidatos, fosse pela expectativa não oficial de que os recomendaria, uma fonte igualmente rica de poder de ele possuir recursos físicos, como terras, escravos ou gado. Podia fazer os pretendentes aos cargos dependerem dele, mesmo candidatos a câmara dos deputados. O padrinho que tinha raízes locais agia sobre o sistema nacional do clientelismo tanto quanto o sistema nacional sobre ele. (1997, p 276-277).

Como pode-se ver o fenômeno que o autor classifica como clientelismo, estava permeando as instituições do Brasil imperial, a camaradagem, o apadrinhamento fazia parte daquele universo de relações de poder e vai perdurar e até se intensificar durante a primeira república.

A pobreza crônica era visível naquele Brasil do início do século XX, O coronel, não necessariamente é rico, pelo contrário ele possui muitas limitações de vida, porem pelo fato ter em alguns casos água encanada, instalações sanitárias e luz faz com pareça um privilegiado, comparado ao estado de miséria dos camponeses que vivem naquele lugar (LEAL, p. 46).

As eleições não eram processos conhecidos pela sua transparência, pelo contrário eram célebres pelas trapaças, falcatruas de todo tipo e conseqüentemente por resultados distantes dos reais. A fraude era habitual e naturalizada. Os coronéis utilizavam todas as ferramentas que

poderiam para vencerem os pleitos, desde coerção, intimidação, perseguição etc. Uma das práticas comuns era a reunir os votantes em um curral e impedi- los de entrar em contato com seus adversários políticos. No dia da eleição, eram constituídas mesas eleitorais, responsáveis entre outras atividades, de conferir o nome dos eleitores na lista, muitas vezes por um erro na grafia do nome, por menor que fosse já era suficiente anular o voto.

Havia relatos no império que até escravos substituíam “eleitores legítimos”. Havia eleitores que colocavam mais de uma célula na urna eleitoral. Podia-se ainda aumentar o número de inscritos, de modo artificial e falsificado para beneficiar um candidato, alterava-se as atas da junta eleitoral. Ocorria suborno, na forma do patrão fornecer comida e sapatos aos agregados que poderiam votar. (GRAHAM, 1997, p. 152- 184). Em uma análise sobre o tratamento oferecido ao eleitor do coronel, Victor Nunes Leal, demonstra o universo miserável desse sujeito, como segue a seguir:

Completamente analfabeto, ou quase, sem assistência médica, não lendo jornais nem revistas, nas quais se limita a ver figuras, o trabalhador rural, a não ser em casos esporádicos, tem o patrão como único benfeitor. É dele, na verdade que recebe os únicos favores que sua obscura existência conhece. Em sua situação, seria ilusório pretender que esse novo pária tivesse consciência do seu direito a uma vida melhor e lutasse por ele com independência cívica. O logico é o que presenciamos: no plano político, ele luta com o “coronel” e pelo “coronel”. Ai estão os votos de cabresto, que resultam, em grande parte, da nossa organização econômica rural. (2012, p. 47).

Como se observou nesse fragmento, a condição de vida trabalhador rural era precária, sua única fonte de ajuda era o coronel, estavam desassistidos pelo Estado, por isso sua fidelidade quase religiosa ao chefe do poder local. Precisamos compreender que esse sujeito pobre, não acreditava que estava sendo manipulado ou explorado pelo coronel, mas auxiliado em alguma medida, pois este era o único que se preocupava com seu real estado. Estabelecia-se uma relação de reciprocidade, na qual a retribuição desse camponês ao coronel era votar em sua candidatura.

No Rio Grande do Sul, embora o PRR, estivesse imbuído de princípios positivistas, a gestão estadual do partido foi marcada por alianças com chefes políticos locais, longe de vinculações ideológicas firmes, como bem atesta Gunter Axt, segundo ele, “O PRR, não passou de um somatório de crenças dirigidas por comandos pessoais em torno do qual se articulavam

redes de compromissos”. (2011, p. 103). O PRR tinha uma preocupação com a eficiência e moralidade da gestão pública (PINTO, 1986, p.16). O partido não tinha um perfil democrático e também não contava com princípios liberais, seu entendimento de república tinha tonalidades ditatoriais. Sobre isso Céli Regina Pinto, resume bem os valores positivistas:

Este continha as bases de da organização de uma república ditatorial, tendo como pontos principais: o não reconhecimento de uma única nação brasileira, mas de várias nações brasileiras organizadas sob uma federação; a independência de cada estado para organizar-se de forma republicana sem nenhuma limitação por parte da constituição federal; a organização de um governo ditatorial, a nível federal; o ditador exercia os poderes legislativos e executivo e seria eleita uma assembleia orçamentaria. (1986, p. 36-37).

Este trecho demonstra o tipo de Estado de nação que o positivismo na versão do PRR, pretendia criar, Um Estado nacional descentralizado, onde as unidades da federação teriam muita autonomia, na qual o executivo era hipertrofiado, com amplos poderes, e o legislativo com funções meramente protocolares.

Uma das principais diferenças do governo do PRR, pros demais governos estaduais era a formação de um contingente policial e o uso deste para serem usados em ocasiões diversas, mais principalmente para manutenção do poder do partido sobre o estado, sobre isso Gunter Axt explica o funcionamento da polícia:

A organização da segurança pública no Rio Grande do Sul se deu a partir da lei nº 11, de 4 de janeiro de 1896, cuja redação fora encomendada por Castilhos pelo então desembargador Antônio Augusto Borges de Medeiros. A estrutura policial era composta pela corporação militar congregada na Brigada e pelas polícias “judicial” e “administrativa”, sem mencionar a guarda nacional e os corpos provisórios, a chamada guarda civil, os quais podiam ser convocados com o apoio dos coronéis sempre que a estabilidade institucional era colocada em cheque. (2011, p. 109).

O PRR, tinha em mente e com argumentos plausíveis que o Rio Grande do Sul era um terreno instável politicamente, fato demonstrado nas inúmeras guerras que o estado se envolveu no século XIX, sejam elas internas ou externas, sempre porta de entrada para movimentos provenientes dos países platinos e contando em seu solo com uma oposição viva, disposta a aproveitar qualquer deslize. Sabendo disso o PRR, organizou uma máquina poderosa, contando com o apoio da maioria dos coronéis dentro daqueles pactos sedimentados durante a vigência

da primeira república, aliado a isso um controle sobre o poder judiciário e uma polícia com quadros numerosos e eficiente em suas tarefas dissuadir a oposição. Como prova da interferência do executivo estadual no poder judiciário, é importante ressaltar o trecho de Gunter Axt, na qual esse, menciona o governo Borges:

Ao fim de garantir o seu interesse e de seus aliados, Borges de Medeiros procurava intervir em toda a ação judicial, desde o inquérito, passando pela denúncia e preparação do processo, até a sentença final. Fazia-o através da autoridade judicial, da policial, da administrativa e através do chefe partidário local. Era comum os juízes de comarca consultarem o Presidente a respeito do procedimento mais adequado a ser adotado. (2011, p. 118).

Fica claro que o objetivo do PRR era ter o poder total, nenhuma instancia, deixaria de ter sua atuação, o controle de todos instrumentos legais, fazia com o partido multiplicasse seus tentáculos para a manutenção do seu poder. Isso minimizava a possibilidade de a oposição ter algum sucesso. O PRR, vai governar de forma absoluta desde de o fim da guerra civil de 1893-1895 até 1923, quando ocorreu um novo e sangrento conflito entre maragatos e chimangos.

Existem muitos argumentos para demonstrar as diferenciações entre o coronelismo gaúcho do restante da nação. Em um dos principais estudos sobre o PRR e suas facetas, Loiva Otero Félix afirma:

O que defendemos é que a manutenção do PRR no poder, a par de vários outros argumentos já levantados por diversos autores consolidou-se, legitimou-se a sombra dos atrasos e das contradições da estrutura agrária, da ineficiência dos poderes centrais, da fraqueza dos governos estaduais. A diferença no estado sulino diz respeito a força e a eficiência do governo estadual frente aos coronéis, sem que no entanto essas fosses suficientemente para elimina-los. (1987, p. 70).

Talvez a constatação mais importante desse trecho seja o fato de o governo do PRR, tinha muita força comparado as demais unidades da federação, onde os chefes estaduais dependiam dos coronéis locais, já no caso do Rio Grande do Sul, o PRR, se organizou de tal forma, controlando o judiciário, tendo rigidez sobre o orçamento, transformando a assembleia legislativa em instituição subalterna ao executivo estadual, constituindo uma polícia respeitável, ou seja dominando todo o aparato institucional, estabelecendo parcerias com chefes políticos locais, por meio de relações de reciprocidade.

Os valores liberais eram categoricamente rejeitados pelo PRR, tanto é assim que o que o entendimento era de “a liberdade era concedida sob a tutela do Estado, com o fim moralizante e regenerador da sociedade onde o Estado deveria ser fortalecido em detrimento de interesses individuais e regido por um governante esclarecido”. (FÉLIX, 1987, p. 76). Ou seja o Estado tinha um papel quase que evangelizador, na qual as pessoas deveriam passar por práticas de ensino-aprendizagem para exercerem sua liberdade. Uma visão muito autoritária e típica do positivismo castilhistas.

Algo que aparentava ser pouco importante para a maioria dos governos, mas que adquiriu um sentido prático para o PRR, era o controle sobre o magistério. Os professores eram vistos como vitais na imposição de normas da legenda. O ensino público era uma das áreas que mais consumia recursos, visto como uma forma de doutrinação a educação mereceu um cuidado todo especial. Os professores eram indicados pelo executivo estadual, a formação de cidadãos que seriam futuramente eleitores passava pela escola, e a elite dirigente precisava desses votos para darem prosseguimento aos seus projetos de poder. (AXT, 2011, p. 133-134).

O professorado dividia-se em concursados e substitutos. Os primeiros tinham mais garantias, mas nem por isso eram menos dependentes da rede de compromissos, pois o próprio resultado do concurso ao tomarem parte havia sido manipulado. Frequentemente, os vencedores do concurso já vinham escolhidos antes mesmo da publicação do edital de abertura (AXT, 2011, p. 134).

Nada fugia do controle da máquina pública, as instituições eram totalmente aparelhadas e nisso nem o magistério escapava, pois envolvia-se na formação de mentes, que seriam eleitores, era importante doutrinar, ter influência sobre os sujeitos e ter professores alinhados com esse pensamento era fundamental. É bom frisar que isso não era uma estratégia exclusiva do PRR, normalmente regimes autoritários, para não dizer ditatoriais tem essa linha de ação, entendendo a educação como uma ferramenta de manipulação ideológica. Ainda seguindo nesse raciocínio:

O liberalismo político, sintetizado inicialmente por Locke, defende como característica maior a ideia de representatividade. Estas ideias penetraram no Brasil na segunda metade do século XVIII e predominaram durante o império. Com o advento da república impôs-se a filosofia positivista que, em seus pontos fundamentais, opõe-se ao pensamento liberal. Entre eles o pressuposto de que “a

sociedade caminha inexoravelmente a estruturação nacional”, a ser atingida mediante duas alternativas: a educação dos espíritos como fruto de um esclarecimento ou então a imposição a sociedade da organização positiva através de uma minoria esclarecida. Esse último foi adotado por Borges de Medeiros no Rio Grande do Sul e por Getúlio Vargas ao nível nacional (FÉLIX, 1987. P. 73).

O termo educação dos espíritos remete a essa concepção de crer numa homogeneização do pensamento coletivo, já o liberalismo tem como premissa a convivência dos contrários dentro de um ambiente plural, diverso que é justamente o oposto do que propõe o positivismo. Getúlio Vargas vai beber da fonte castilhistas boa parte da sua visão de mundo, implementando uma agenda de Estado atuante e centralizador quando assume o comando da nação.

A nível nacional, na primeira república havia a hegemonia São Paulo-Minas Gerais, que desde 1894 dominava as eleições para Presidente, com raros momentos onde um político mineiro ou paulista não exerceu a Presidência da república, Hermes da Fonseca eleito em 1910 desafiou essa lógica. O Rio grande do Sul era um estado a parte, o PRR, era conivente com essa dobradinha a nível federal, desde que mantivesse seu poder a nível local, isso só vai mudar em 1930. A economia gaúcha ainda era muito dependente da pecuária, as exportações de café faziam de Minas e São Paulo estados mais desenvolvidos. A acumulação de capitais com as receitas do café permitiu até investimentos no segmento industrial. Embora o Rio Grande do sul contasse com representatividade política considerável, principalmente com a figura do senador Pinheiro Machado, responsável por controlar o senado e eleger presidentes, não era uma unidade da federação que detinha de fato o protagonismo no cenário brasileiro.

As características do estado sulino não eram as mesmas de Minas e São Paulo, até por isso o fenômeno do coronelismo ocorreu de maneira distinta. As lutas políticas no Rio Grande do Sul eram de longa data e as disputas não cessavam com o tempo. Nenhum estado da federação desenvolveu rivalidades partidárias tão intensas como este. Federalistas e republicanos travaram uma guerra sangrenta no final do século XIX e travariam outra, com algumas variações em 1923. A politização era alta, principalmente na elite dirigente, o que explica a polarização acirrada. Mas o que afinal de contas fazia com o que o Rio Grande do Sul estivesse pouco envolvido na política nacional, apesar de toda a sua agitação, Joseph Love pontua:

Assim era o Rio Grande do Sul nos primeiros anos da do novo século. Subdesenvolvido perante os padrões europeus e antidemocraticamente governado, dividia estas peculiaridades com os demais membros da federação brasileira. Castilhos havia construído uma máquina política assaz durável para sobreviver a uma guerra civil, comportando uma peculiar organização do governo estadual. Os republicanos rio-grandenses estavam bem relacionados com os militares, mas pouco valia uma aliança entre o PRR e o corpo dos oficiais, quando o exército estava desmoralizado e as máquinas de São Paulo e Minas agiam em comum acordo. Por esta e outras razões Castilhos manteve seu partido afastado das tramas políticas em torno da Presidência, a chave do poder federal. (1975, p. 112).

Castilhos preferiu criar e azeitar uma máquina local, antes de querer dar saltos maiores, primeiro era preciso estabilizar e exercer o poder completo perante a sociedade. A própria instabilidade e o risco de guerra constante exigiram do PRR, foco total em aparelhar as instituições e sufocar os adversários, por isso os acordos com os coronéis locais eram tão significativos, pouco importava as afinidades ideológicas deste com o projeto do partido, mas sim suas contribuições para manutenção da ordem vigente.

Ao contrário do que se pensa o PRR, permitia sim um certo espaço a oposição apesar de combater-la, em 1913 foi aprovado na assembleia um texto que permitia a representação da minoria, apesar disso a participação dos federalistas nos pleitos não aconteceu, pois não acreditavam na legitimidade do processo eleitoral, O PRR via isso como desinteresse da oposição, pois as condições seriam supostamente favoráveis. No fundo a finalidade dessa lei era criar um pequeno espaço para os adversários, porém muito limitado, já que o partido comandava um amplo esquema de fraude eleitoral, que dariam uma representatividade muito baixa a outros partidos, que não fossem o PRR, com isso seria possível criar uma espécie de simulacro de democracia, que daria tons mais brandos ao governo borgista (PINTO, 1986, p. 62-63). Sobre esse cenário de promiscuidade eleitoral, pode-se concluir:

A fraude e a violência, que formavam parte do sistema coronelista no Brasil, continuaram a ser a feição característica do cenário político local no Rio Grande, na segunda metade da república velha. Nos anos de 1913 a 1927, o chefe do partido republicano, que controlava também o governo, recebeu 69 relatórios de fraude eleitoral e violência motivadas pela política. Conquanto não sejam, de modo algum, uma lista exaustiva de exemplos de fraude e violência, estes incidentes podem considera-se representativos do tipo e da relativa extensão das irregularidades políticas. Cerca de três quartos dos incidentes envolviam a violência ou a intimidação física. Quase 80% dos casos diziam respeito a fraude nas eleições ou rem registro dos eleitores. 60 dos 69 dos incidentes foram atribuídos ao PRR, o restante a oposição. (LOVE, 1975, p. 140).

Este trecho é muito esclarecedor pois revela a teia de esquemas que rodeava o PRR, um partido disposto a cometer crimes se for necessário para manter o controle quase que absoluto sobre as instituições. Poderia facilitar-se as candidaturas de opositoristas, porém os resultados dos pleitos sempre seriam muito favoráveis a legenda. Não existia competitividade nas eleições, todo amplo arsenal de falcatruas era disponibilizado para o partido vencer. Por isso os partidos rivais nem lançavam candidatos, na maioria da vezes pois não havia espaço para eles, a não ser na lei que na prática não funcionava, pois a fraude e o uso da violência anulavam seus eventuais benefícios.

Assim como em quase todo o Rio Grande do Sul em Passo Fundo o PRR, assumiu o poder no final do século XIX e governou por décadas esse município, sob a liderança de Gervásio Lucas Annes, o partido exerceu uma hegemonia que só entrará em crise em 1917, com a morte deste.

O republicanismo vai surgir em Passo Fundo quando um grupo de jovens passa a se reunir na década de 1870, na marcenaria do imigrante Augusto Reichmann, localizada na Avenida Brasil, centro de Passo Fundo. O grupo foi chamado “tocos de vela”, em virtude da iluminação usada nessas reuniões. Tocos era um maneira pejorativa de se referir a esses sujeitos, como uma forma de dizer que eram pessoas de pouca expressão política. Entre os membros desse grupo estavam Marilda Parizzi, Manoel Araújo Shell, Pedro Pereira dos Santos, Francisco Prestes, Fernando Zimmermann, Fidencio Pinheiro, Irineu Lewis entre outros (MIGLIORANZA, 2008, p. 56).

O PRR em Passo Fundo foi fundado em junho de 1889, em agosto do mesmo ano aconteceu a primeira eleição que o partido participou, onde o partido liberal conquistou uma votação consagrada, Gervásio Annes que seria eleito deputado provincial em 1891, fundou em abril de 1890, o jornal Echo da verdade, que teve duração efêmera de apenas um ano. (MIGLIORANZA, 2008, p. 59-61)

O período inicial da república em Passo Fundo foi tenso assim como em todo o Rio Grande do Sul, em 1892 ocorreu o assassinato do coronel Francisco Marques Xavier Chicuta. Chicuta um militar, que havia lutado na guerra do Paraguai, havia sido membro do partido liberal, da qual se desligou, para entrar em 1889 no PRR, de Passo Fundo. Seu assassinato foi

muito polêmico, muitos atribuem a membros do partido federalista e a seu líder Prestes Guimarães. (MIGLIORANZA, 2008, p. 62). Como a eclosão da guerra civil de 1893, muitos combates foram travados em Passo Fundo e região, tendo inclusive o líder do PRR local, Gervásio Annes tendo se ferido gravemente em uma das batalhas.

Com a vitória castilhista na guerra civil, ocorreu também a consolidação do PRR, em Passo Fundo. Durante mais de 20 anos Gervasio Annes alternou-se no comando da intendência municipal, com seu colega Coronel Pedro Lopes de Oliveira, conhecido como Lolico. No início do século XX, um novo quadro do PRR, começa a ganhar notoriedade, o médico Nicolau Vergueiro, que em 1908, consegue seu primeiro mandato como deputado estadual, onde se reelegeria diversas vezes. Mais o líder incontestado do Partido é Annes que comanda inclusive um jornal, que era órgão oficial de imprensa do partido em Passo Fundo, denominado O Gaúcho, tal periódico, tem como tarefa divulgar os valores republicanos, mas acima de tudo um veículo de propaganda do PRR local, este jornal circulou entre 1899-1920.

O clima de tranquilidade aparente no partido termina em 1917, quando morre Gervásio Annes, a partir daí o partido se divide em duas alas uma comandada pelo coronel Lolico outra por Nicolau Vergueiro, a disputa é tão intensa que os dois tem cada um jornal para defende-los. Pedro Lopes de Oliveira O Gaúcho e Vergueiro A Voz da Serra, ambos trocam ataques, insultos. Toda essa atmosfera hostil se explica pelo fato do coronel Lolico querer se candidatar pela quinta vez ao cargo de intendente municipal e no entendimento de Nicolau Vergueiro ele deveria ser o sucessor natural de Annes. Após muitos embates Vergueiro, vence a eleição para a intendência municipal de 1920. O coronel Pedro Lopes de Oliveira passa para a oposição, participando da guerra de 1923. (KNACK, 2013, p. 113-115). Sobre esse período o trecho abaixo, narra o triunfo de Vergueiro.

Após a vitória sob o adversário político, Vergueiro também deixa a marca na memória coletiva da cidade. Ao construir um monumento em homenagem ao patriarca republicano, colocou-se como herdeiro de seu legado. O Album do Municipio de 1931, organizado por Fontoura, narra um breve histórico do PRR em Passo Fundo. Mesmo após todo o conflito entre “lolicistas” e “vergueiristas”, mesmo o Cel. Pedro Lopes tendo passado “para o outro lado” na Revolução de 1923, ele é apontado como importante membro do partido e sua relação de amizade com o “patriarca” Gervásio Lucas Annes é apresentada, até chegar ao presente, colocando Vergueiro como herdeiro e herói dessa trajetória. (KNACK, 2013, p. 117).

Como podemos observar a primeira república foi uma época turbulento em Passo Fundo, um período de relativa estabilidade ocorreu quando o patriarca do partido Gervásio Annes, soube administrar eventuais atritos, afinal de contas todos do PRR de Passo Fundo eram fiéis a Annes, com sua a morte a coisas mudam. Annes não indicou um sucessor, isso produziu disputas internas intensas, que terminam com a vitória de Nicolau Vergueiro, com o custo de ver o coronel Pedro Lopes de Oliveira, tradicional quadro do partido ir para a oposição. Fica muito claro que muitas vezes certas personalidades adquirem um tamanho que os tornam quase insubstituíveis.

Referencias

AXT, Gunter. **Gênese do estado moderno no Rio Grande do Sul 1889-1929**. Porto Alegre: Paiol, 2011.

DORS, Marines. **Repositório de memórias: O arquivo de Nicolau Araújo Vergueiro**. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

FÉLIX, Loiva Otero. **Coronelismo, borgismo e cooptação política**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

GRAHAM, Richard. **Clientelismo e política no Brasil do século XIX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

KNACK, Eduardo Roberto Jordão. **Entre coronéis e doutores: A afirmação política de Nicolau de Araújo Vergueiro em Passo Fundo/RS (1916-1920)**. Oficina do Historiador, Porto Alegre, Edípucrs, v. 1, n. 6, p. 105-125, jan/jun. 2013.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LOVE, Joseph L. **O regionalismo gaúcho e as origens da revolução de 1930**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

MIGLIORANZA, Cristiane Indiara Vernes. **O coronel e o prelos: relações entre imprensa e poder em Passo Fundo**. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Positivismo: um projeto político alternativo (RS: 1889- 1930)**. Porto Alegre: L&PM, 1986.

15. ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Alessandra da Silva¹⁶² (Universidade de Passo Fundo - UPF)

Introdução

Ao buscar uma aproximação entre o ensino de arte na educação infantil e as bases da sociologia da infância, inicialmente apresento algumas considerações sobre a trajetória do ensino de arte no Brasil seus avanços e suas implicações na educação infantil. Falar sobre ensino de arte requer analisar a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, suas implicações no ensino de arte, novas perspectivas que valorizam a cultura.

Posteriormente teço algumas considerações sobre a temática da sociologia da infância, suas contribuições para pensar o papel da infância a partir de uma nova abordagem que considera a criança em suas interações sociais. Paralelamente busco pontos em comum entre as duas abordagens.

Para a elaboração desse artigo uso como metodologia a revisão bibliográfica buscando entender pontos em comum e avanços nas pesquisas nos últimos anos. A infância e a educação são temas amplamente discutidos, no entanto, carece pensar estratégias para aproximar o ensino de arte na educação infantil com aprendizagens significativas e contextualizadas.

A trajetória do Ensino de Arte no Brasil

A arte tem acompanhado o homem no decorrer dos tempos, desde a pré-história até os dias atuais. As manifestações artísticas revelam a história, os costumes e a cultura dos povos que nos antecederam. No Brasil é possível encontrarmos manifestações artísticas originárias da

¹⁶² Doutoranda no Pós-Graduação em História da UPF. Mestre em Artes Visuais pela UFSM (2019). Pós-graduada no curso de Ensino de Arte Perspectivas Contemporâneas pela UNOCHAPECÓ (2016). Graduada em Artes Visuais Licenciatura pela UNIASSELVI (2012), Artes Visuais Bacharelado pela UNOCHAPECÓ (2009) e Pedagogia Licenciatura pela UDESC (2006).

Pré – História, essas manifestações revelam como viviam os ameríndios, quais eram seus costumes e crenças. Ao contextualizar o Ensino de Arte os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) apontam que:

Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender, de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. No entanto, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo. (PCN, 1997, p.20).

Com a colonização houve um processo de aculturação, os povos que aqui viviam sofreram fortes influências culturais dos europeus que para cá vieram¹⁶³. Na tentativa de tornar os índios mais dóceis e obedientes, foi instaurada a Missão Jesuítica no Brasil, a qual pretendia catequizar os índios nos moldes da cultura europeia, a base da economia era a produção de alimentos através da produção doméstica familiar, num sistema misto de propriedades comunitárias e privadas.

Os Jesuítas foram os primeiros educadores no Brasil. O método de ensino intitulado *Ratio Studiorum*¹⁶⁴, elaborado pela Companhia de Jesus no final do século XVI, foi utilizado para catequizar no Novo Mundo, servindo aos interesses da empresa da colonização e da Igreja

¹⁶³ No Brasil colonial a arte em geral girava em torno da Igreja Católica e dos cultos religiosos. É bem conhecida a presença, no Brasil, de religiosos europeus, como os jesuítas, franciscanos e beneditinos, os quais vieram ao país para catequizar seus habitantes. Alguns deles tinham experiência em pintura, escultura e arquitetura, adquirida no velho continente. Foram eles os primeiros a realizar obras artísticas no país e a recrutar artesãos e artífices para a decoração de suas construções. Os artistas do período costumavam ser autodidatas ou então eram orientados por esses religiosos, nos moldes da tradição ibérica.

Disponível em <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/brasil-colonia/arte-no-brasil-colonial.php>> Acesso em 15 maio. 2020.

¹⁶⁴ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuítas.

Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm> Acesso em 15 de maio de 2020.

contra reformista. A arte desse período reflete a influência do barroco europeu da época e sua fusão com os traços indígenas. Essa produção artística, foi orientada por modelos estéticos europeus, e surgiu com o propósito básico de fornecer um auxílio visual a catequização do indígena. As obras desse período incorporam além das características da arte européias, características brasileiras.

No século XIX o Brasil presencia mudanças no ensino de arte com a chegada da Missão Artística Francesa¹⁶⁵, que tinha como objetivo estabelecer o ensino das artes oficialmente no Brasil. Essa missão acabou influenciando o cenário artístico brasileiro, pois nesse período surgiu a primeira forma de ensino acadêmico de artes.

No entanto foi na Semana de Arte Moderna em 1922, que influenciou fortes mudanças no ensino de arte no Brasil, pois apresentava uma série de novas ideias, buscando romper com os antigos estilos artísticos, ainda apreciados no Brasil, para dar espaço a um novo estilo, com forte influência cubista, expressionista e futurista, mas com características genuinamente brasileiras. Embora a Arte Moderna não se resuma à uma semana, essa semana entrou para a história como um marco do movimento modernista, que buscava uma identidade artística ao país.

Não época as pessoas não entenderam as novas ideias trazidas pelos modernistas, que foram alvo de muitas críticas, apenas anos mais tarde a Semana de Arte Moderna teve seu real reconhecimento, mas sem dúvidas foi à impulsionadora de uma nova forma de produzir arte, uma arte unicamente brasileira, mobilizando também um novo olhar e para a educação em arte.

Antigamente o ensino de arte, antiga Educação Artística, valorizava a tecnicidade e a profissionalização. Para Ferraz & Fusari (2010), a Educação Artística preocupava-se somente com a expressividade individual, com técnicas, não aprofundando os conhecimentos sobre a Arte, sua história e linguagens. Já a Arte Educação busca novas metodologias de ensino e

¹⁶⁵ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm>
Acesso em 15 de maio de 2020.

aprendizagem de arte nas escolas, revalorizando o professor, redimensionando seu trabalho, conscientizando de sua ação profissional e política na sociedade.

Com relação à Educação Artística, que foi incluída no currículo escolar pela Lei 5.692/71, houve uma tentativa de melhoria do ensino de Arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos. (FERRAZ ; FUSANI, 2010, p.17-18).

Para formular uma proposta de trabalho que envolva a arte na escola é muito importante considerar os posicionamentos sobre Arte Educação que se irá assumir, sobre quais linhas teórico-metodológicas será selecionada para embasar a prática. As teorias da arte podem contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos estudantes.

Para Ferraz & Fusani (2010), [...] a concepção de arte que pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino aprendizagem artístico, estético e atende a sua mobilidade conceitual, é a que aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir. (FERRAZ; FUSANI, 2010, p.20)

Os professores que partem de uma tendência idealista-liberal da educação escolar em arte acreditam que a educação escolar é capaz, sozinha, de garantir a construção de uma sociedade mais igualitária, democrática, e de evitar a sua degradação. Para eles a função da escola é também a de resolver os desvios e problemas sociais. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p.24)

Essa concepção de educação está baseada na pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista, essas teorias são pouco críticas quanto à educação e suas interferências sociais. Essa teoria na prática reduz o ensino a uma prática mecanizada, desprezando aspectos relacionados ao cotidiano da criança, reforçando o papel do professor como transmissor do conhecimento.

A pedagogia tradicional tem suas raízes no século XIX e percorre todo o século XX, manifestando-se até nossos dias. A base idealista desta pedagogia induz a acreditar-se que os indivíduos são “libertados” pelos conhecimentos adquiridos na escola e podem, por isso, organizar com sucesso uma sociedade mais democrática. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 24-25).

Na tendência tradicional, presente na educação brasileira desde o século XIX, predomina a teoria estética mimética que está mais ligada à cópia e a imitação de modelos

prontos, valorizando as produções artísticas mais realistas ou idealistas. Mesmo com o surgimento de movimentos artísticos como o impressionismo e de avanços tecnológicos como a fotografia, essa tendência de ensino de arte prevaleceu até o século XX. O ensino da arte estava voltado para a ornamentação e decoração, dessa forma o ensino de arte valorizava a aprendizagem do desenho geométrico e desenho linear, visando suprir o mercado de trabalho nas fábricas e os serviços manuais.

Segundo Ferraz & Fusari (2010), apesar de todas as mudanças ocorridas nos últimos anos ainda hoje a arte historicamente produzida e em produção pela humanidade, ainda não é ensinada e aprendida pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros. Nesse sentido é importante fazer da disciplina de Arte um espaço para o desenvolvimento pessoal e social por meio de vivências e posse de conhecimento artístico e estético.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) o ensino de arte abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Nesse sentido o professor deve planejar atividades que propiciem situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientada, considerando que o processo de ensinar e aprender tem como principal objetivo a ação do professor de planejar as atividades a serem ensinadas, cabe ao professor ressignificar as atividades dando a elas novos objetivos.

É fundamental que o professor atue como um provocador que lança desafios estimulando seus alunos para que busquem soluções, apropriando-se assim do conhecimento de forma significativa, pois o ato de ensinar consiste em possibilitar a criança apropriar-se de conhecimentos, ampliando suas experiências, aumentando assim marcada por características do grupo social a qual pertence e o contexto escolar propicia relações entre diferentes indivíduos de diferentes classes sociais, sendo assim, a realidade social é aprendida pelo olhar histórico e social construído, caracterizando-se como um modo de ver o mundo.

A educação em arte deve propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico, ampliando a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação do aluno. Aprender arte não envolve apenas fazer trabalhos artísticos, mas apreciar e refletir sobre as produções artísticas historicamente construídas e em construção, em diferentes culturas e épocas, apreciando a arte

local, as manifestações artísticas presentes no cotidiano. Sendo assim, os conteúdos da arte devem ser ensinados por meio de situações de aprendizagem que alcancem os modos de aprender do aluno, garantindo a participação dos alunos na sala de aula.

O Ensino de Arte na Educação Infantil

No decorrer desse texto, busco refletir sobre a arte enquanto disciplina do currículo escolar que explora a criatividade e a experimentação, visando promover a reflexão e a autonomia, despertando nos alunos o olhar crítico, a sensibilidade e o interesse por compreender as expressões artísticas presentes em nossa sociedade. Ao promover a apreciação estética das mais diversas linguagens e ampliamos o universo de códigos visuais aos quais a criança está inserida.

A arte enquanto forma de expressão agrega tanto valor quanto a expressão escrita, pois através de um desenho, uma pintura, uma colagem, uma paródia, um teatro ou uma dança, é possível expressar sentimentos, opiniões e visões de mundo. Já a arte enquanto fonte de conhecimento histórico nos permite compreender a história da humanidade, pois a partir das expressões artísticas deixadas pelo homem no decorrer dos tempos é possível analisar a forma como viviam, suas crenças e costumes.

O conhecimento artístico não tem como princípio descobrir leis que expliquem cientificamente como os fenômenos ocorrem, mas trabalha com a sensibilidade e a experiência humana, por isso, a arte carrega consigo elementos característicos de cada cultura e época, tornando possível através do seu conhecimento, compreender a cultura, a história, as relações sociais e as formas de pensar que acompanharam o homem na sua trajetória histórica.

Portanto não é possível desconsiderar a importância da arte na educação infantil, seja ela como fonte de conhecimento ou expressão. Pois desde que nasce, a criança se depara com um repertório de símbolos e significados construídos pelas gerações que a precederam, participam das práticas culturais do seu grupo, e partir delas constroem seus significados. O mundo simbólico em que as crianças são socializadas é amplamente rico, e dentre eles estão os códigos das linguagens da arte.

Ana Mae Barbosa (2013) ao falar sobre a relação entre o currículo e o envolvimento estético diz que “Podemos estabelecer currículos e estratégias de ensino capazes de demover o aluno dos envoltimentos estéticos que já existem em seu ambiente natural” (p 75). Estabelecendo assim relações com o artesanato, as artes populares, os estímulos da mídia e todo universo de imagens a que as crianças estão expostas.

A produção plástica agrega elementos intencionais, utilizados pelo artista visando atingir a percepção e a sensibilidade do observador. Esses elementos suscitam um amplo conhecimento por parte do artista, que atua como um pesquisador. Portanto uma obra de arte não acontece ao acaso, ela depende das intenções do artista, que são, em grande parte, determinadas pelos seus conhecimentos.

O produto criado pelo artista propicia um tipo de comunicação no qual inúmeras formas de significações se condensam pela combinação de determinados elementos, diferentes para cada modalidade artística, como, por exemplo: linhas, formas, cores e texturas, na forma plástica; altura, timbre, intensidade e ritmo, na forma musical; personagens, espaço, texto e cenário, na forma teatral; e movimento, desenho no espaço, ritmo e composição, na forma da dança. (PCN, 1997, p. 28).

Esses elementos fazem parte da fruição da obra, pois são impregnados de significação e auxiliam no contato entre o artista e o espectador, contato esse, que é mediado pela obra, e suas potencialidades estéticas, que visam atingir além da sensibilidade a percepção do observador.

No processo de conhecimento artístico, do qual faz parte a apreciação estética, o canal privilegiado de compreensão é a qualidade da experiência sensível da percepção. Diante de uma obra de arte, habilidades de percepção, intuição, raciocínio e imaginação atuam tanto no artista quanto no espectador. Mas é inicialmente pelo canal da sensibilidade que se estabelece o contato entre a pessoa do artista e a do espectador, mediado pela percepção estética da obra de arte. (PCN, 1997, p. 29)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que o conhecimento artístico envolve não só a apropriação de produtos artísticos através do conhecimento, mas envolve também a produção artística do aluno. Portanto, é importante que o professor de educação infantil pense nas ações que possibilitem às crianças experiências com as linguagens da arte, e as ajudarão desenvolver a imaginação, a percepção, a intuição, a emoção e a criação, de forma lúdica. Nesse processo é fundamental o uso de brinquedo e o jogo como elementos do cotidiano das crianças,

construindo um fazer criativo ligado às suas experiências de vida, do mesmo modo que amplia seu conhecimento através da inserção de novos elementos.

A pesquisadora e professora Ana Mae Barbosa, preocupada com a democratização do conhecimento em arte, vinculado a uma educação descontextualizada, percebeu a importância de conhecer o processo histórico de ensino para intervir no mesmo com consciência. Ana Mae considerava importante introduzir a crítica no ensino de arte, não para formar especialistas em arte, mas para formar seres humanos criticamente conscientes, capazes de discernir os códigos da arte que se produz e da arte que se produziu historicamente.

Foi nesse contexto que surgiram os posicionamentos da Metodologia Triangular ou Proposta Triangular, que trouxe para a arte na escola um lugar mais respeitável, possibilitando avanço no ensino da arte tendo como base um trabalho pedagógico integrador que engloba o fazer, o ler e o contextualizar. Partindo do princípio de que é fundamental uma alfabetização visual, a leitura da imagem, o fazer artístico e o conhecimento histórico se tornam pontos-chaves na implementação de um ensino de arte que valorize não só a expressão, mas o conhecimento intelectual da arte, como forma de aguçar um novo olhar para as imagens que nos cercam.

Figura I - Metodologia Triangular de Ana Mae Barbosa



A Abordagem Triangular é uma abordagem dialógica, ou seja, a imagem do triângulo permite ao professor na sua prática docente fazer suas escolhas metodológicas, é permitido mudanças na ordem sem que haja uma alteração.

Ao tratar do ensino de Arte, a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018) apresenta cinco unidades temáticas em que estão citadas as quatro linguagens artísticas: teatro, dança, artes visuais e música, ampliando também para as Artes Integradas. Os encaminhamentos sugeridos no documento propõem que as linguagens artísticas sejam trabalhadas em suas particularidades ou na relação umas com as outras, estabelecendo caminhos interdisciplinares entre as várias expressões artísticas.

Com relação aos documentos que normatizam o ensino de arte na Educação Infantil temos os Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil RCNEI publicado em 1998 que define os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Os objetos de conhecimento que envolvem o Movimento, Música, Artes Visuais encontram-se no volume Conhecimento de Mundo juntamente com a Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática

A Base Nacional Curricular Comum BNCC publicada em 2017, trouxe atualizações para o RCNEI em relação ao contato com as artes na Educação Infantil com o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”. Os campos de experiência são um arranjo curricular que aborda as situações e experiências concretas do dia a dia da criança, relacionando-as aos demais conhecimentos. Esse campo de experiência da BNCC tem nove objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que são um conjunto de comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências que propiciam o desenvolvimento pleno da criança. Eles têm como eixos estruturantes as interações e brincadeiras.

Os Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil (1998) apontam dentre os objetivos a serem alcançados na Educação Infantil, a formação integradora da criança. Nesse sentido a escola não pode nos dias de hoje trabalhar a partir de uma visão reducionista da mera

transmissão do conhecimento, é importante analisar o contexto social e cultural em que a criança está inserida buscando as melhores estratégias que aproximem das referências sociais e culturais dos educandos, construindo assim um processo de ensino-aprendizagem que dialogue com a identidade. “A relação dialógica com a identidade justifica-se por precisarmos do outro para nos identificar, mas além das referências humanas, os rituais, símbolos, patrimônios enfim, o legado cultural, são estruturas importantes de construção de essência e de pertencimento” (BHON, 2014, p.172)

O papel da arte na Educação Infantil se destaca na evolução das habilidades sociais da criança, através de atividades artísticas em grupo, reforçando a capacidade de trabalhar coletivamente. A arte auxilia no desenvolvimento físico, através de manifestações artísticas como a dança e o teatro possibilitam o desenvolvimento da consciência corporal e aprimoramento motor, auxiliando na noção espacial. Já as linguagens visuais como a pintura, o desenho, a colagem, a modelagem promovem o desenvolvimento da coordenação motora fina e da capacidade de distinguir e fazer escolhas de materiais, técnicas, texturas e formas.

Um olhar a partir da sociologia da infância

A sociologia da infância é uma área em construção no Brasil e aponta caminhos para novas pesquisas que buscam compreender a criança como ator social. As pesquisadoras brasileiras Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira, apontam que sociologia da infância inicia com o rompimento da visão durkheimiana de uma infância submissa a vida adulta.

Este campo teórico aparece a partir da inflexão da concepção de socialização, que vinha sendo pensada até então segundo os aportes durkheimianos. Os sociólogos se voltavam para o estudo das influências desta socialização na vida das crianças a partir de uma perspectiva estrutural-funcional. Especialmente a Sociologia da Educação permaneceu durante um longo período presa à definição durkheimiana de imposição dos valores adultos sobre a criança, levando estas a permanecerem no silêncio, “mudas”, ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto. (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, 2010, p.41)

Essa nova visão sociológica passa a considerar a infância não como uma passagem de tempo para a vida adulta, mas buscar a valorização das crianças como atores sociais com pensamento crítico e reflexivo. O professor doutor em estudos da criança, especialista em

estudos socioeducativos e sociologia da infância Manuel Jacinto Sarmiento (2005) ao propor uma reflexão sobre a sociologia da infância, foca na importância de interpretarmos a criança como objeto sociológico.

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. (SARMENTO, 2005, p. 363)

O professor, sociólogo e pesquisador sobre sociologia da infância, culturas, relações entre adultos e crianças e entre crianças, William Corsaro (2011) ao tratar sobre a sociologia da infância discorre sobre diversas pesquisas que mostram como crianças são atores sociais e produzem cultura. Apontando que as culturas locais produzidas pelas crianças integram culturas mais amplas de outras crianças e também dos adultos. Ao sair do âmbito familiar, as crianças já se tornam participantes e colaboradoras de cultura de pares locais.

Considerando que as crianças criam, experimentam, vivenciam o tempo todo, interagindo com a arte de forma implícita, portanto é importante a troca com o outro para que possa diferenciar e perceber características essenciais do processo de criação.

[...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 42)

Ao falar de infância a partir das bases da sociologia da infância devemos considerar a criança como um sujeito social, ou seja, um ser que constrói seus sentidos e significados a partir das suas interações com a cultura em seu meio social.

Esta inflexão permite pensar a criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtores de sua infância, como atores plenos, e não apenas como objetos passivos deste processo e de qualquer outro. A partir desta primeira inflexão, outras foram realizadas e, dessa forma, permitiram o surgimento de novas temáticas, bem como a elaboração de novas metodologias que buscaram entender as crianças como produtoras de culturas, a partir delas próprias. (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, 2010, p.42)

Segundo Bhon “A escola disposta a extrapolar os seus próprios muros é aquela que pode balizar conhecimentos empíricos e científicos na perspectiva de construção significativa do ‘eu no mundo a partir do meu local’. Para que isso possa ocorrer precisamos dos espaços ditos não formais de aprendizagem”. (BHON, 2014, p. 173)

Nesse sentido é importante que ainda na educação infantil seja oportunizada as crianças uma aprendizagem sensível e contextualizada, valorizando as interações sociais, a produção cultural local estabelecendo relações com os espaços da comunidade onde a escola se insere. Partindo do local para que aos poucos a criança vá tecendo relações com um espaço mais amplo, regional e global. É importante que o professor de educação infantil pense nas ações que possibilitem às crianças experiências com as linguagens da arte, que as ajudarão desenvolver a imaginação, a percepção, a intuição, a emoção e a criação, propiciando a valorização da produção cultural através do ensino de arte.

Considerações finais

Ao encerrar esse percurso, percebemos que as relações entre a sociologia da infância e o ensino de arte na educação infantil merecem ser aprofundadas. Os autores que tratam da sociologia da infância apresentam a como tema de atual relevância. Apesar de relativamente recente a sociologia da infância tem sido foco de inúmeras pesquisas, assim como as novas abordagens do ensino da arte. Ambas contribuem para pensar a criança enquanto ser social que se constitui culturalmente através do seu meio, por tanto, não é um ser passivo, mas sim possui um papel importante enquanto agente que também interfere nesse meio.

Na busca por um ensino mais integralizado que valorize não só a técnica, mas todas as formas de expressão artística e cultural, encontramos os pressupostos de Ana Mae Barbosa com sua Metodologia Triangular que tanto tem influenciado o ensino de arte, através do fazer, ler e o contextualizar. Não podemos pensarmos num ensino em arte que propicie o desenvolvimento do pensamento artístico, ampliando a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação dos estudantes, sem considerar as contribuições de sociologia da infância, considerando que as crianças criam, experimentam, vivenciam o tempo todo, interagindo com a arte de forma implícita através da convivência com os outros e com os elementos culturais do meio social.

Fontes e referências

ABRAMOWICZ, Anete, OLIVEIRA, Fabiane de. **A Sociologia de Infância no Brasil: uma área em construção**. Revista Unicentro UFSM, V.35; Santa Maria RS, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. 7ª ed. – São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: COM ARTE, 1998.

BARBOSA, Ana. Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo. 4 ed.: Cortez, 2008.

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

BOHN, Letícia Ribas Diefenthaler. **Arte Cultura Pertencimento e Construção de Identidade**, (In) PILLOTO, Silvia Sell Duarte Pillotto, Univille, 2014.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Editora Penso, 2011.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. FUSRI, Maria F. de Resende. **Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. FUSRI, Maria F. de Resende. **Arte na Educação Escolar**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. **Subjetividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz**. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 60-91, nov. 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

LIMA, José Milton de. **A sociologia da infância e educação infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas**. Revista contrapontos. Vol. 14, Nº 1, jan-abr/2014.

SARMENTO, M. J; **Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, M. J. **Visibilidade social e Estudo da Infância**. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. Infância (In)visível. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SARMENTO, M. J. **Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias.** Cadernos do Noroeste, Porto, vol. 13. 2000. p. 145-164.

OLIVEIRA, Eliane dos Santos de; CORREIA, Vanisse Simone Alves. **Ensino das Artes: a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa**, 2018.

PEDROSO, Juliane Grasielle. **O ensino de arte na educação infantil.** Especialização em Educação Infantil. UNICENTRO – 2012.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental** – arte. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

16. PESQUISAS ACADÊMICAS A PARTIR DO ACERVO DO ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL JUAREZ MIGUEL ILLA FONT

Henrique Antônio Trizoto Universidade de Passo Fundo (UPF) ¹⁶⁶

Introdução

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

O Arquivo Histórico Municipal Juarez Miguel Illa Font de Erechim/RS. É vinculado à Secretaria Municipal de Cultura e Esporte. Compõe seu acervo documentos da prefeitura de Erechim, fundos mistos fruto de doações da comunidade local, que compreendem fotografias antigas, entrevistas e bibliografias. Conta ainda com Acervo de periódicos que circularam na cidade (Diário de Notícias, Voz da Serra / Voz Regional / Voz / AVS, Diário da Manhã, Bom

¹⁶⁶ Doutorando em História – UPF. Bolsista PROSUC / CAPES II. Atualmente coordena o AHM Juarez Miguel Illa Font.

Dia, Boa Vista, Atmosfera, a Folha Regional, O Erechim), além dos processos crimes antigos da Comarca de Erechim.

Assim, podemos considerá-lo como um espaço referência para pesquisas acadêmicas interdisciplinares e multidisciplinares. Além dos assuntos relacionados a História, se respeitado um rigor metodológico, o acervo pode fornecer subsídios para pesquisas nas áreas de Patrimônio Histórico Material e Imaterial da cidade / região, patrimônio Arquitetônico, Serviço Social, e, em especial aos mais diversos campos das licenciaturas.

Neste sentido, uma reflexão acerca da constituição do acervo, sobre os elementos que são valorizados e os possíveis silenciamentos, precisa ser construída. Para isso, analisaremos se ele contribui para a consolidação de uma narrativa oficial e de uma memória coletiva que legitima todos estes processos. Para ilustrar a proposta, traremos os elementos mais procurados para consulta: o acervo fotográfico, o acervo de jornais, os processos crime e os documentos sobre a colonização.

Apontamentos teóricos

O ponto de partida para refletir a constituição de um acervo é compreender seu espaço, as materialidades que o envolvem (tipo de construção, se é própria ou alugada, histórica, adaptada ou construída para este fim). Afinal, “diversos planos temporais em que as pessoas se movimentam, os acontecimentos se desenrolam e os pensamentos de duração mais longa são investigados” (KOSELLECK, 2014, p. 19). Paradoxalmente, são espaços vinculados ao passado, mas dotados de uma prerrogativa de desnaturalizar a ideia de tempo, conservam materialidades que são objeto de reflexão no presente.

Almejam, portanto “[...] a perenidade, ou seja, pretérito, presente e futuro estão urdidos nos Arquivos, que acumulam camadas de tempo, como estratos de experiência, que coexistem em permanente ajustamento” (ALMEIDA, 2021, p.20). Caracterizam-se ainda “pela persistência de buscar traços pretéritos que, por meio da salvaguarda, se fazem presentes” (AHNEIN 2018, p.154). Ketelaar (2018, p.198) em consonância com Almeida (2021) afere: “os Arquivos não nos levam até ao passado: preservam o presente para o futuro, ao transmitirem testemunhos e experiências autênticas da atividade humana através dos tempos”.

Portanto, a amplitude de interpretações ultrapassa os nexos descritos no verbete do Dicionário Houaiss (2004), que o define como “conjunto de documentos manuscritos, gráficos, fotográficos produzidos, recebidos e acumulados por uma entidade pública ou privada, inicialmente como instrumentos de trabalho e posteriormente conservados como prova ou evidência do passado [...]”. A segunda definição o refere como “um conjunto de documentos de uma instituição ou de uma pessoa”, ou um “móvel que facilita a guarda sistemática de documentos”, ou ainda “lugar onde se guarda qualquer coisa”.

Uma segunda reflexão perpassa pelo processo de consolidação da memória e da narrativa oficial. Koselleck (2006) aponta que ele se materializa quando os vestígios concretizam estas memórias do passado no presente. Almeida (2021, p. 21), auferir: “a memória é sempre do presente, pois o pretérito depositado não é algo vindo de um tempo que se findou, mas sim é um passado que invade o presente”.

A compreensão da memória como fator preponderante na construção das narrativas nos permite afirmar que este processo é traumático e conflituoso (SARLO, 2007). Os Arquivos Históricos, Museus, Bibliotecas e Centros de Memória são dispositivos [...] usados no processo de transformar memórias individuais em lembranças coletivas” (KETELAAR, 2019, p. 245). E, contribuem para a “construção de referenciais sobre o passado e sobre o presente de diferentes grupos sociais e sob a perspectiva de diferentes grupos sociais, ancorados nas tradições e intimamente associados a mudanças culturais” (BARROS, 2009, p. 41).

Halbwachs (2013) complementa a ideia de Ketelaar (2019) ao afirmar que as pessoas têm a capacidade de reconstruir atos de determinadas circunstâncias, descrevendo com exatidão fatos e objetos. Mas, sua consolidação só é possível “se somente tiverem feito e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo” (HALBWACHS, 2013, p. 39). Pollak (1989) aponta que a atuação desta memória coletiva acentuaria “as funções positivas desempenhadas pela memória comum, a saber, de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva de um grupo” (POLLAK, 1989, p. 3).

E, elas atuam “para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõe uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também oposições irreduzíveis” (POLLAK, 1989, p. 10). Candau (2012) aponta que o fortalecimento destes elementos é ajudado pelas representações temporais principalmente quando determinados

ciclos vão se encaminhando para o final. E, que estas delimitações, mesmo arbitrárias, possibilitam aos grupos “fazer balanços, projetos e vislumbrar novos horizontes, momento para se recapitular o passado para melhor afrontar um futuro que se apresenta sempre como incerto e, portanto, temido (CANDAU, 2012, p. 91).

Em síntese, “lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós” (HALBWACHS, 2013, p. 30). Todavia, para Jovchelovitch (2000, p. 70) “o simples fato de lembrarmos o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens que tínhamos então e as imagens que temos agora, e propõe à experiência das comunidades humanas e dos sujeitos sociais, a dimensão do tempo e da história”.

Jovchelovitch (2000, p. 70) aponta ainda que “recordar é um processo construído pela matéria que está à disposição agora, no estoque de representações que circulam e povoam a vida atual de uma comunidade”. E, assera: “por mais clara que uma memória do passado possa ser, nunca pode ser exatamente a mesma imagem que realmente experimentamos na, digamos, infância, porque não somos os mesmos, porque mudamos, e nossas ideias, valores e as avaliações da realidade mudaram” (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 70).

Portanto, memórias individuais e coletivas ocorrem a partir das “interdependências que emprestam sentido às relações sociais configuram as formas reguladas de compromisso e partilha de horizontes sociais em conflito” (LOHN, 2019, p.22). onde, os interesses dos detentores do controle da narrativa oficial acabam “intermediando a produção e recepção dos códigos e práticas políticas por conta das experiências em diversos âmbitos de sociabilidades e de associações constituídas, afirmando o pessoal como fenômeno político enquanto construtor de expectativas sociais” (LOHN, 2019, p.22).

Isto suscita nosso terceiro ponto a ser reflexionado, a compreensão do nosso lócus na História do tempo presente que “tem permitido precisamente o estabelecimento de um novo olhar sobre objetos que habitualmente têm sido beneficiados por um tratamento historiográfico econômico, político ou demográfico” (BARROS, 2011, p. 60). Ricoeur (2007, p. 456) a trata como “aquela onde esbarram uma na outra a palavra dos testemunhos ainda viva e a escrita em que já se recolhem os rastros documentários dos acontecimentos considerados”.

E, ela tem mobilizado uma parcela significativa de historiadores que buscam uma renovação historiográfica com enfoque na “revitalização da história política, ampliação do uso de fontes, valorização da interdisciplinaridade, maior diálogo com as ciências sociais, recusa de explicações deterministas e totalizantes, valorização de atores individuais e coletivos, relação dialética entre história e memória” (DELGADO; FERREIRA, 2014, p.07). ou seja, “sua expansão, por conseguinte, vai muito além dos objetos e processos habitualmente tidos por culturais” (BARROS, 2011, p. 60), ela oferece a possibilidade de construção de “novas conexões com outras modalidades historiográficas e campos de saber, ao mesmo tempo em que tem proporcionado aos historiadores um rico espaço para a formulação conceitual” (BARROS, 2011, p. 60).

Esta perspectiva reforça o papel dos Arquivos enquanto espaços interativos entre pesquisadores e fontes, e, “possibilita o progresso e a humanização destas teorias e, ao mesmo tempo, o cultivo do pensar crítico e criativo do pesquisador. Servindo-se, assim, do arquivo, o pesquisador constrói a sua própria produção, para responder ao desafio da socialização do conhecimento” (BARROS; AMÉLIA, 2009, p. 58).

Por fim, a compreensão dos Arquivos como lugares de memória. Nora (1993, p.13) aponta que eles “nascem e vivem do sentimento que não existe memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter os aniversários, organizar as celebrações, pronunciar as honras fúnebres, estabelecer contratos, porque estas operações não são naturais [...]. portanto, “se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória” (NORA, 1993, p. 13).

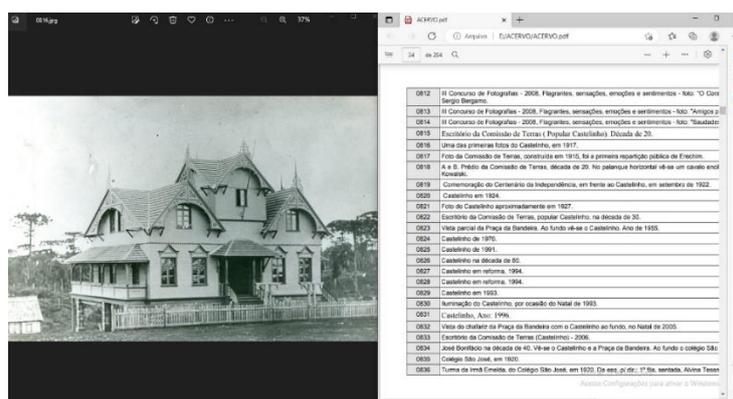
Mesmo concebidos como “templos modernos –templos de memória. Como instituições, tanto como coleções, os Arquivos servem como monumentos às pessoas e instituições julgadas merecedoras de serem lembradas” (COOK, 1998, p. 148). Ou, “igualmente, as que são rejeitadas, por serem julgadas não merecedoras, têm seu acesso negado a esses templos de memória e estão fadadas, assim, ao esquecimento de nossas histórias e nossa consciência social” (COOK, 1998, p. 148).

A partir do exposto, analisaremos como o acervo do AHMJMIF pode ser dotado de sentidos por meio da realização de pesquisas acadêmicas.

Acervo fotográfico

O primeiro elemento a ser analisado é o acervo fotográfico do AHMJMIF que conta com aproximadamente sete mil fotos digitalizadas e separadas por pastas, tanto na versão física quanto na digital. A figura a seguir mostra como pesquisadores “*on-line*” podem ter acesso ao acervo, que é de livre difusão, desde que citada a fonte.

Figura 1 Exemplo de fotografia digitalizada e o índice para consulta



Fonte: Acervo pessoal do autor

As fotografias do acervo são divididas em categorias e subcategorias. Grandes áreas como Arquitetura apresentam as seguintes subdivisões: Casas Antigas de Alvenaria, Casas Antigas de Madeira, Prédio da Comissão de Terras (Castelinho) e Prédios modernos. A Colonização é dividida por etnias (italianos, judeus, poloneses, lituanos, alemães, franceses, negros etc.), pioneiros homenageados e ferrovia. A economia pelos processos econômicos (extrativismo, agricultura e industrialização). O desenvolvimento urbano é dividido em vistas parciais separadas por décadas, a vida social em eventos (festas, feiras e shows), os esportes (futebol e corridas de carro).

Diversos trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses apresentam imagens disponíveis no acervo do AHMJMIF. Na área de História, fotos da Igreja Matriz São José, Vistas parciais, Castelinho, do Desenho da cidade e de famílias de imigrantes são as mais

solicitadas. Na área da Arquitetura, os prédios, as casas, e as vistas parciais que contém as construções em *Art Déco* e *Art Nouveau* são as mais procuradas.

Com relação ao acesso do acervo físico, ele pode ser consultado livremente:

Figura 2 Utilização do Acervo Fotográfico



Fonte: <https://www.apers.rs.gov.br/arquivo-historico-municipal-juarez-miguel-illa-font>¹⁶⁷

A utilização de fotografias precisa levar em consideração que “[...] uma imagem nunca é autônoma, pois seu significado está ao menos em parte relacionado com o conjunto no qual ela se encontra inserida, isto é, com sua localização física e com a utilização social que recebe”, (FRANCO JR. 1996, p. 202). Burke (2004) aponta que elas podem ser utilizadas em períodos distintos, mas ainda concebidas como “objetos de devoção ou meios de persuasão, de transmitir informações ou de oferecer prazer, permite lhes testemunhar antigas formas de religião, de conhecimento, crença, deleite etc” (BURKE, 2004, p. 17). Para o autor, “embora textos também ofereçam indícios valiosos, imagens constituem-se no melhor guia para o poder de representações visuais na vida religiosa e política de culturas passadas” (BURKE, 2004, p. 17).

Essus (1994, p.04), afere que “a fotografia é interpretada como fruto do trabalho humano de produção sígnica, pautado sobre códigos convencionalizados socialmente; como uma mensagem segmentada em plano da forma da expressão e da forma do conteúdo, cujas unidades constituintes são culturais”. O olhar do pesquisador é responsável, portanto, por determinar realces e silenciamentos, assim, é “[...] a multiplicidade de cumplicidades que faz o olhar único

¹⁶⁷ As fotos com esta legenda foram fornecidas pelo autor para divulgação institucional no projeto “Caminhos dos Arquivos: nossas Histórias, nossas lembranças do Arquivo Público do Rio Grande do Sul.

ser compartilhado como olhares simultâneos e próximos necessários à prática de uma sociabilidade (KOURY, 1999, p. 64).

Portanto, o acervo fotográfico é uma ferramenta capaz de atender o caráter de objeto de pesquisa quanto fonte complementar para ilustrar pesquisas em andamento. Em que se pese que o fato de o acervo estar também disponível no formato digital facilita o acesso e a sua utilização.

Acervo de jornais

O segundo elemento do acervo a ser analisado é o acervo de jornais do AHMJMIF, que é composto pelo Diário de Notícias (1925-1965), Voz da Serra / Voz Regional / Voz / AVS, (1944, 1945, 1951, 1955 – 2015; 2019 – aos dias atuais), Diário da Manhã (1986-2016), Bom Dia (2005 – aos dias atuais), Boa Vista (2002 - 2016) Atmosfera (2016- 2017), a Folha Regional (Getúlio Vargas, (1999 a 2022), O Erechim (1922), que fica acondicionado em sala própria, conforme figura a seguir:

Figura 6 Sala de acondicionamento do acervo de jornais



Fonte: Acervo pessoal do autor

Com relação ao acesso, ele pode ocorrer de duas formas, a primeira, consulta na própria sala de jornais, e a segunda na sala principal do AHMJMIF que possui mesas de pesquisa individual e mesas maiores para pesquisas em duplas:

Figura 7 Pesquisa na sala principal



Fonte: <https://www.apers.rs.gov.br/arquivo-historico-municipal-juarez-miguel-illa-font>

Os pesquisadores são instruídos a utilizar as luvas que recebem para manusear os jornais e, nos volumes com o tamanho Standart, eles são orientados a usarem réguas para evitar possíveis rasgos nas folhas. As matérias escolhidas podem ser fotografadas, não é permitido que os volumes saiam do AHMJMIF, nem sejam reprografados em máquinas pequenas, que podem quebrar a lombada das encadernações.

Cabe ressaltar que os historiadores até a metade do século passado concebiam o documento-jornal como uma fonte suspeita ou como repositório fidedigno da verdade (CAPELATO, 1988). Nas últimas décadas, conforme afirma Calonga (2012, p. 86) os historiadores têm reconhecido na imprensa escrita “novas possibilidades de análises e ressignificações do passado. Contudo, a inserção dos impressos na produção historiográfica brasileira, especialmente o uso de jornais, revistas, folhetins e edições ilustradas, ainda é recente se comparado a Europa e Estados Unidos”.

Luca (2006, p.130), aponta que “os exemplos poderiam ser multiplicados, mas importa destacar que (...) a importância da palavra impressa nos periódicos está plenamente assente. O seu uso generalizou-se a ponto de se tornar um dos traços distintos da produção acadêmica brasileira a partir de 1985”. Na mesma linha, Calonga (2012, p. 86) reitera o crescimento da utilização de jornais “como fonte para o conhecimento da história do Brasil se consolidaram. Identificam-se, a partir daí, relativo aumento na utilização dos periódicos como documento e objeto de pesquisas, incluindo-se dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações de artigos e/ou livros”.

Sosa (2007) aponta a existência de uma inflexão que distingue os jornais das demais fontes de pesquisa, o fato dele atuar “em dois tempos: um objetivo que interpreta o texto escrito efetivamente e outro subjetivo que precisa entender aquilo que não aparece escrito, mas é possível identificar à luz do contexto histórico (SOSA, 2007, p. 11).

Ao longo dos últimos anos, inúmeros trabalhos utilizaram o acervo de jornais do AHMJMIF, temáticas como a trajetória e atuação de políticos, movimentos sociais, praças, monumentos, futebol, Pracinhas / FEB, revolução cubana, a demolição da igreja Matriz São José, como as mulheres eram retratadas no jornal, medicina em Erechim, figuras públicas, música, religiosidades, gauchismo e ditadura militar foram pesquisados nas páginas dos periódicos.

A utilização dos jornais enquanto fonte de pesquisa, observando o rigor metodológico se consolida como uma fonte capaz de suprir lacunas da história local, bem como compreender os processos constitutivos desta sociedade e de que forma as narrativas oficiais eram afiançadas e as demais eram silenciadas.

Documentos históricos

O acervo do AHMJMIF é composto por documentos oriundos da prefeitura de Erechim (requerimentos, boletins informativos, censos demográficos, anuários estatísticos, atas, autos, carta precatória, recibos, ordem de pagamento, guia de aquisição de estampilhos de aposentadoria dos menores (1956-1957), nota de expediente, relatório tribunal de justiça, protocolo de audiência cíveis, audiências cíveis, ofícios expedidos, fonogramas, curadoria de acidentes de trabalho, ofícios expedidos, recibos, correspondências e cartas recebidas, documentos da Luce & Rosa), cerca de 5432 processos crimes da Comarca de Erechim (1912, 1920 a 1969). Conta ainda com fundos mistos, construídos por meio das doações da comunidade, como fotos antigas da cidade, entrevistas com pioneiros e figuras públicas relevantes no período (professores, agrimensores, políticos, advogados, comerciantes).

Figura 8 Sala do Acervo Permanente



Fonte: <https://www.apers.rs.gov.br/arquivo-historico-municipal-juarez-miguel-illa-font>

Para Le Goff (1996, p.548), é preciso compreender que inicialmente o documento pode ser considerado inerte, e é fruto “de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, das sociedades que o produzem, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulada, ainda que pelo silêncio”. Ele perde esse caráter quando passa a ser utilizado como ferramenta de construção de determinada narrativa. Retomando a concepção de Sarlo (2007), de que esse processo é traumático e conflituoso.

A sua constituição e o seu percurso, “é uma coisa que fica, que dura, é o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz deve ser em primeiro lugar analisado desmistificando-lhe o seu significado aparente” (LE GOFF,1996, p. 548). Ele pode, portanto, ser considerado um monumento. Pois é o resultado do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente determinada imagem de si próprio” (LE GOFF,1996, p. 548). Deste modo, ele não é simplesmente algo que fica acondicionado em um recipiente, ele é dotado de significados, representações, sentidos e subjetividades, são “investidas pelas significações que lhe atribuem, por vezes na longa duração, seus diferentes públicos” (CHARTIER, 2002, p. 259).

Camargo (2009, p. 28), afirma que “os documentos de arquivo não diferem de outros documentos pelo seu aspecto físico ou por ostentarem sinais especiais facilmente reconhecíveis”. A diferenciação reside na caracterização da “função que desempenham no processo de desenvolvimento das atividades de uma pessoa ou um organismo (público ou

privado)” (CAMARGO, 2009, p. 28). Ou seja, servem “também de prova instrumentos e produtos das ações de indivíduos e instituições, tais documentos continuam a representá-las mesmo quando as razões e os agentes responsáveis por sua criação se transformam ou deixam de existir (CAMARGO, 2009, p. 28).

Cabe ao historiador / pesquisador interpretar o percurso dele como representação de concepções de mundo que auferem sentido aos modos de vida, para analisar “possibilidades construtivas específicas de contextos e de épocas, sendo estudados tanto na sua dimensão material como na sua dimensão abstrata e simbólica, que tornam efervescente a produção do conhecimento na sociedade da informação” (BARROS, AMÉLIA, 2009, p.60).

Na pesquisa acadêmica, os documentos mais acessados no AHMJMIF são os processos crimes, as correspondências oficiais, os requerimentos, mapas e plantas da colonização. Com relação ao manuseio, eles respeitam os mesmos procedimentos do acervo de jornais. De acordo com Cox (2017, s.p), “quando se observa um documento, ao menos do gênero textual, depara-se com a linguagem. [...] É recoberto de símbolos que representam palavras e números. Ele é feito para ser recebido, lido, entendido”.

Figura 9 Acesso aos documentos



Fonte: <https://www.apers.rs.gov.br/arquivo-historico-municipal-juarez-miguel-illa-font>

Nedel (2013, p. 151), assinala que “o despertar do interesse de pesquisa sobre arquivos pessoais no Brasil teve a história política contemporânea como principal fonte de inspiração”, devido ao tensionamento da conjuntura do período (década de 1970), e a concretização “da preservação da memória documental do país, realizaram os primeiros congressos brasileiros de

arquivologia e criaram os primeiros centros de documentação ligados à pesquisa no país” (NEDEL, 2013, p. 151).

Entretanto no AHMJMIF, que conta com arquivos pessoais¹⁶⁸ da família Castro, de Edmundo Gardolinski, Otto Eduardo Müller, percebe-se uma procura reduzida deste tipo de documentação. Possivelmente pela não compreensão de que uma “coleção pessoal pode parecer exótica/ frívola, mas sempre revela algum sentido interno mais profundo que se dá à razão de estarmos vivos” (COX, 2017, p. 27). Ou, da concepção de que “nossos arquivos pessoais são também lembretes de como vivemos nesse mundo e somos afetados por inúmeras forças e instituições que regem nossas atividades” (COX, 2017, p. 230)

A pesquisa em documentos permite a construção de análises acerca de determinado assunto ou comportamento de uma sociedade por meio do exame de fontes primárias. O olhar do pesquisador sobre ele é dotado de processos subjetivos de constituição, de maneira que um mesmo documento pode ser interpretado de infindáveis formas.

Considerações finais

Ao longo deste artigo buscamos tecer uma reflexão acerca da constituição do acervo do AHMJMIF, sobre os elementos que são valorizados e os possíveis silenciamentos, precisa ser construída. Para isso, analisaremos se ele contribui para a consolidação de uma narrativa oficial e de uma memória coletiva que legitima todos estes processos. E como isto pode ser explorado enquanto pesquisa acadêmica.

Desenvolvemos três reflexões, a primeira acerca da constituição do espaço e qual espaço ele ocupa. Suas diversas dimensões, como o conjunto de documentos organizados e sistematizados por uma entidade pública ou privada ou como um móvel que condiciona materiais. A compreensão destas dimensões vai além da terminologia que lhe é aplicada. A segunda, é sobre como ocorre a consolidação da memória e de uma narrativa oficial, passando pelos sentidos que estas relações sociais criam. E a terceira, pela compreensão do

¹⁶⁸ “ainda que produzido individualmente, o arquivo pessoal é uma representação e está repleto do pensamento social que envolve o sujeito” (CUNHA, 2018, p. 67).

nosso lócus dentro da História do tempo presente, sob a perspectiva de que ela traz novos autores sociais e novas formas de explorar os documentos enquanto fontes de pesquisa.

Por fim, analisamos os elementos que são mais procurados para pesquisa: o acervo fotográfico, o acervo de jornais, os processos crimes, documentos sobre a colonização, onde auferimos a conclusão de que o AHMJMIF pode ser considerado um amplo espaço para pesquisas acadêmicas de caráter interdisciplinar. Além de assuntos relacionados à área da História, respeitando o devido rigor metodológico, o acervo pode contribuir para pesquisas referentes ao Patrimônio Histórico Material e Imaterial da cidade / região, patrimônio Arquitetônico, Serviço Social, e em todos os campos das licenciaturas principalmente.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Percursos de um Arq-Vivo**: entre arquivos e experiências na pesquisa em História da Educação. 2021.

ANHEIM, Etienne. Arquivos singulares – o estatuto dos arquivos na epistemologia histórica. Uma discussão sobre A memória, a história, o esquecimento de Paul Ricoeur. In: NEDEL, Leticia e HEYMANN, Luciana (Orgs.). **Pensar os Arquivos**: uma antologia. Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 121-154, 2018.

BARROS Dirlene Santos; AMÉLIA Dulce. Arquivo e memória: uma relação indissociável. **TransInformação**, Campinas, 21(1): p. 55-61, jan./abr., 2009.

BARROS, José D.'Assunção. A Nova História Cultural—considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, v. 12, n. 16, p. 38-63, 2011.

BARROS, José D.'Assunção. História e memória—uma relação na confluência entre tempo e espaço. *Mouseion*, v. 3, n. 5, p. 35-67, 2009.

BURKE, P. **Testemunha Ocular**: história e imagem. Bauru: SP/EDUSC, 2004.

CALONGA, Maurilio Dantielly. **O jornal e suas representações**: Objeto ou fonte da história. *Comunicação & Mercado/UNIGRAN* - Dourados - MS, vol. 01, n. 02 – edição especial, p. 79-87, nov 2012.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. Arquivos pessoais são arquivos. **Revista do Arquivo Público Mineiro**, Belo Horizonte, ano XLV, n. 2, p. 27-39, jul./dez. 2009. Disponível em:

http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm_pdf/2009-2-A02.pdf. Acesso em: 27, nov. 2022.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **A imprensa na História do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre, RS: Ed.Universidade/UFRGS, 2002.

COX, Richard. **Arquivos Pessoais**: um novo campo profissional – leituras, reflexões e reconsiderações. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Entre Netuno e Clio: primeiras aproximações às cartas do Almirante Henrique Boiteux (Santa Catarina/Século XX). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 3, n. 9, p. 900-911, set./dez. 2018.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **História do tempo presente**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2014. p. 7-12

DERRIDA, Jaques. **Archive Fever**: A Freudian impression. The University of Chicago Press: Chicago, 1995.

ESSUS, A. M. M. de S. A. Através da Imagem I: Possibilidades teórico-metodológicas para o uso da fotografia como recurso midiático, uma experiência acadêmica. In: **LABHOI, Primeiros Escritos**, nº 1, julho-agosto de 1994.

FRANCO JR., Hilário. **O fogo de Prometeu e o escudo de Perseu**: reflexões sobre mentalidade e o imaginário. *Signum* 5, 2003

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e espaço público**: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil [Social representations and public life: the symbolic construction of public spaces in Brazil]. Vozes, 2000.

KETELAAR, Eric. (Des)construir o arquivo. In: HEYMANN, Luciana; NEDEL, Letícia (org.). **Pensar os arquivos**: uma antologia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

II ENCONTRO DISCENTE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

23 A 25 DE NOVEMBRO

Modalidade
on-line



KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006

KOURY, M.G. P. Imagem e narrativa ou, existe um discurso da imagem? *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, UFRGS, IFCH, PPGAS. Ano 5, n.12, p. 59-68, dez.1999.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. **Reflexões sobre a história do Tempo Presente**: uma história do vivido. Editora da UFRR Diretor da EDUFRR, 2019.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes históricas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

NORA, Pierre et al. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 10, 1993.

POLLAK, Michael. (1989). Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 3-15.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOSA, Derocina Alves Campos. **A história política do Brasil (1930-1934) sob a ótica da imprensa gaúcha**. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2007.