



# Pluralidade de Temas e Aportes Teórico-Methodológicos na Pesquisa em História 3

Aline Ferreira Antunes  
(Organizadora)



# **Pluralidade de Temas e Aportes Teórico-Metodológicos na Pesquisa em História 3**

Aline Ferreira Antunes  
(Organizadora)

**Editora Chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

**Imagens da Capa**

Shutterstock

**Edição de Arte**

Luiza Alves Batista

**Revisão**

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobbon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí  
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais  
Prof. Me. Alessandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional  
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia  
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco  
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná  
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa  
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein  
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará  
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza  
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social  
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR  
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz  
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas  
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos  
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo  
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior  
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará  
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa  
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba  
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão  
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana  
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Pluralidade de temas e aportes teórico-metodológicos na pesquisa em  
história 3

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Bibliotecária:** Janaina Ramos  
**Diagramação:** Maria Alice Pinheiro  
**Correção:** Kimberly Elisandra Gonçalves Carneiro  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizadora:** Aline Ferreira Antunes

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

P737 Pluralidade de temas e aportes teórico-metodológicos na pesquisa em história 3 / Organizadora Aline Ferreira Antunes. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-905-9

DOI 10.22533/at.ed.059211903

1. História. I. Antunes, Aline Ferreira (Organizadora). II. Título.

CDD 901

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

## APRESENTAÇÃO

O livro *Pluralidade de Temas e Aportes Teórico-Methodológicos na Pesquisa em História 3* está dividido em três volumes. Todos os capítulos tratam de temas relacionados à história do Brasil e ou geral.

Organizado em grandes temáticas, as obras trazem discussões sobre história, gênero e sexualidade; ensino de história em todos os níveis (educação infantil, educação básica e ensino superior); pesquisas historiográficas; capítulos sobre lutas pela terra no Brasil; estudos sobre gastronomia (brasileira e árabe); cinema; economia; imprensa; raça; memória; narrativas pessoais e estudos de personalidades; tecnologia; história e ciência, dentre outras temáticas.

Em suma a obra é uma grande possibilidade de descobrir o que se tem de novo e de velho na História, ou seja, os mais diversos trabalhos e temas pesquisados na historiografia.

No volume I encontramos artigos sobre o século XIX e XX no Brasil a respeito do nacionalismo, a construção da sociedade imperial e pensar a identidade nacional a partir de processos migratórios.

Além disto, capítulos dedicados a estudos com fontes de atas de conselhos em Sergipe, problematizações sobre o tráfico africano, fontes cinematográficas, testamentos e até mesmo fontes utilizadas para compreender o reinado de Ramessés III no Egito.

Por fim o primeiro volume se encerra com dois artigos sobre a Idade Medieval, um tratando de Beowulf e outro da Cocanha.

Já no volume II as temáticas mais amplas abarcam pesquisas sobre ensino de história, alguns trabalhos sobre história geral e também gastronomia. Iniciando com trabalhos sobre o PIBID e práticas avaliativas, o segundo volume traz capítulos que versam sobre a construção do processo ensino aprendizagem em História, refletindo sobre os desafios e algumas perspectivas. Além disto, um capítulo sobre a BNCC, atual e articulado às discussões presentes partindo da realidade posta na rede pública.

Em um segundo momento, o volume II traz amplas contribuições a respeito do ensino sobre a África em sala de aula bem como questões étnico-raciais e narrativas em disputa.

Seguindo o modelo do primeiro volume, este se encerra trazendo capítulos que versam sobre as mais diversas fontes de pesquisa em História, como arquivos públicos, periódicos, imprensa, literatura,

O livro termina com algumas reflexões a respeito da história da ciência e pesquisas sobre gastronomia.

O volume III dedica-se a reflexões sobre gênero em sala de aula, representações do feminino, o retrato da mulher na sociedade colonial brasileira, a insubmissão feminina e discursos contra hegemônicos e a sexualidade indígena. Este último capítulo faz a ponte com o tema seguinte: disputas sobre a terra no Brasil e na América do Sul.

Em seguida você encontra capítulos sobre religiosidade, sobre a arte de curar, história e memória e história oral. O livro encerra com artigos sobre a Ditadura civil militar no Brasil (1964-1985) e uma discussão sobre a esquerda brasileira.

Em suma, você tem em mãos três obras organizadas sobre os mais diversos campos, aspectos e áreas da historiografia brasileira e mundial. Aqui você encontrará capítulos que poderão contribuir para enlanguescer as pesquisas em História e também a partilha de experiências docentes nos mais diversos níveis de educação.

Espero que encontre nas leituras dos capítulos embasamento teórico metodológicos, amparo nas pesquisas e que esses capítulos contribuam para enriquecer o campo de ensino e pesquisa em História.

Agora que a profissão historiadora/historiador é regulamentada, precisamos investir ainda mais em pesquisas e divulgação destas pesquisas. Neste sentido a Atena Editora se compromete a dar visibilidade aos mais diversos temas que compõem esta obra dividida em três volumes.

Boa leitura!

Aline Ferreira Antunes

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
O PIBID COMO MEIO DE FORMAÇÃO E INSERÇÃO DE TEMAS LIGADOS A DIVERSIDADE CULTURAL	
Pedro Luiz Teixeira de Sena Tallita Erthal de Oliveira Thiago Gonçalves Carminte	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0592119031</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>10</b>
UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA	
Carolina Bitencourt Becker	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0592119032</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>23</b>
OS DESAFIOS DO PEDAGOGO DIANTE DE ALGUMAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA, NOS ANOS INICIAIS, DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Elisangela Leite Gavenda Maralice Maschio	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0592119033</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>39</b>
OS DESAFIOS QUE A BNCC DO ENSINO MÉDIO TRAZ PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: OUVINDO PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL	
Tuca Henrique Verçosa Carneiro de Andrade	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0592119034</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>51</b>
PRÁTICA DOCENTE E ENSINO: O USO DO ESPAÇO DE MEMÓRIA DO <i>CAMPUS</i> DIANÓPOLIS PARA ENSINAR HISTÓRIA	
Michelle Melo Póvoa Debora Ribeiro Pereira Jorge Luís de Medeiros Bezerra, Antonio Guanacuy Almeida Moura	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0592119035</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>56</b>
OS LIVROS DE HISTÓRIA DO COLÉGIO PEDRO II: REPRESENTAÇÃO E HOMOGENEIZAÇÃO DOS NEGROS (1914-1925)	
Cristina Ferreira de Assis Rhadson Rezende Monteiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0592119036</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>68</b>
SONHAR WAKANDA: REFLEXÕES SOBRE A ÁFRICA EM SALA DE AULA	
Marcia Guerra	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0592119037</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>76</b>
A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NAS PÁGINAS DA REVISTA DO ARQUIVO MUNICIPAL DE SÃO PAULO: RETRATO DE NARRATIVAS EM DISPUTA	
Silene Ferreira Claro	
DOI 10.22533/at.ed.0592119038	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>89</b>
RELATOS DE VIAGEM: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS NA HISTÓRIA DA ÁFRICA OCIDENTAL PRÉ-COLONIAL	
Lucas Aleixo Pires dos Reis	
DOI 10.22533/at.ed.0592119039	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>96</b>
HISTÓRIA DO BRASIL = DESIGUALDADES SOCIAIS ESTRUTURAL POR COR OU RAÇA	
Valdeir de Oliveira Prestes	
Heitor Flores Lizarelli	
DOI 10.22533/at.ed.05921190310	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>107</b>
COLEÇÕES DO ARQUIVO PÚBLICO DE ITABIRITO: RELEVÂNCIA PARA A PESQUISA	
Marcelle Rodrigues Silva	
DOI 10.22533/at.ed.05921190311	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>127</b>
A UTILIZAÇÃO DO PERIÓDICO COMO FONTE HISTÓRICA	
Dayane Cristina Guarnieri	
DOI 10.22533/at.ed.05921190312	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>135</b>
IMPRENSA COMO FONTE E AGENTE HISTÓRICO: USOS D'A <i>MATUTINA MEYAPONTENSE</i> PARA UMA HISTORIOGRAFIA DA DECADÊNCIA	
Matheus de Araujo Martins Rosa	
DOI 10.22533/at.ed.05921190313	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>149</b>
O FIM DO SEGREDO: TUDO O QUE DEPENDER DO SIGILO PARA EXISTIR IRÁ ACABAR	
Cesar Palmieri Martins Barbosa	
Ricardo Kubrusly	
Miriam Abduche Kaiuca	
DOI 10.22533/at.ed.05921190314	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>157</b>
A IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE COMPUTACIONAL PARA A LITERATURA GENERATIVA: REFLEXÕES SOBRE ARTE, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA <i>CIBERLITERATURA</i>	
Thalita Biazuz Veronese	
DOI 10.22533/at.ed.05921190315	

<b>CAPÍTULO 16.....</b>	<b>163</b>
A VARIEDADE EPISTEMOLÓGICA NA PESQUISA DO CIENTISTA VITAL BRASIL: UMA ARTICULAÇÃO COM AS CINCO TESES DE CESAR LORENZANO PARA A HISTÓRIA DA CIÊNCIA	
Waldemar Menezes Canalli	
Rildo Pereira da Silva	
Tereza Luzia de Mello	
<b>DOI 10.22533/at.ed.05921190316</b>	
<b>CAPÍTULO 17.....</b>	<b>170</b>
DUAS HISTÓRIAS INDISCIPLINADAS PARA REPRESENTAR DIFERENTES ABORDAGENS DA HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS E DAS TÉCNICAS E EPISTEMOLOGIA: O CABO MIDI E A EDIÇÃO NÃO LINEAR DE VÍDEO	
Marcia de Oliveira Cardoso	
<b>DOI 10.22533/at.ed.05921190317</b>	
<b>CAPÍTULO 18.....</b>	<b>181</b>
COZINHAS DE ESCRAVOS: COMIDA, SABORES E TRABALHO NO BRASIL	
Lorena da Conceição Querino Muchinski	
Valter Martins	
<b>DOI 10.22533/at.ed.05921190318</b>	
<b>CAPÍTULO 19.....</b>	<b>191</b>
O IMIGRANTE ARABE E SUA COZINHA COMO INSTRUMENTO DE AFIRMAÇÃO E IDENTIDADE NA ATUALIDADE	
Alfredo Ricardo Abdalla	
<b>DOI 10.22533/at.ed.05921190319</b>	
<b>CAPÍTULO 20.....</b>	<b>201</b>
ALIMENTAÇÃO E HOSPITALIDADE NO RIO GRANDE DO SUL OITOCENTISTA A PARTIR DE NARRATIVAS DE VIAGENS	
Everton Luiz Simon	
<b>DOI 10.22533/at.ed.05921190320</b>	
<b>CAPÍTULO 21.....</b>	<b>222</b>
O CAFÉ RUY E O RECIFE DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX	
Eliza Brito Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.05921190321</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA.....</b>	<b>235</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>236</b>

# CAPÍTULO 1

## O PIBID COMO MEIO DE FORMAÇÃO E INSERÇÃO DE TEMAS LIGADOS A DIVERSIDADE CULTURAL

*Data de aceite: 01/03/2021*

*Data de submissão: 01/12/2020*

### **Pedro Luiz Teixeira de Sena**

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Departamento de História  
Belo Horizonte – Minas Gerais  
<http://lattes.cnpq.br/6248060052378229>

### **Tallita Erthal de Oliveira**

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Departamento de História  
Belo Horizonte – Minas Gerais  
<http://lattes.cnpq.br/6921521443028049>

### **Thiago Gonçalves Carminte**

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Departamento de História  
Belo Horizonte – Minas Gerais  
<http://lattes.cnpq.br/8462243350087198>

**RESUMO:** O objetivo principal deste artigo é discorrer sobre o papel da educação e os significados que ela foi adquirindo ao longo dos anos no Brasil, ao inserir temáticas relativas à diversidade. É realizada uma análise acerca da importância das leis 10.639 que discorre sobre o ensino de temas afro nas escolas e a 11.645, que altera a primeira e insere a temática indígena, para promoção da diversidade no ensino. Além disso, o artigo procura mostrar a relevância do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) enquanto instrumento para abordar essas temáticas e transformar o ensino, podendo proporcionar aos

futuros educadores experiências que agregam na formação, descrevendo atividades realizadas pelos estudantes de história que atuaram como estagiários do programa em três escolas diferentes na região metropolitana de Belo Horizonte.

**PALAVRAS - CHAVE:** PIBID – DIVERSIDADE – FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ENSINO DE HISTÓRIA

### **PIBID AS A MEAN OF FORMATION AND INSERTING TOPICS CONNECTED TO CULTURAL DIVERSITY**

**ABSTRACT:** The main objective of this article is to discuss the role of education and the meanings it has acquired over the years in Brazil, when inserting themes related to diversity. An analysis is made of the importance of laws 10,639, which discusses the teaching of Afro themes in schools, and 11,645, which changes the first and inserts the indigenous theme, to promote diversity in education. In addition, the article seeks to show the relevance of PIBID (Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships) as an instrument to address these issues and transform teaching, providing future educators with experiences that add to their education, describing activities carried out by history students who served as interns in the program at three different schools in the metropolitan region of Belo Horizonte.

**KEYWORDS:** PIBID – DIVERSTY – TEACHER FORMATION – HISTORY TEACHING

## INTRODUÇÃO

A educação, com o passar dos séculos assumiu diversos significados, e desde a antiguidade até os dias atuais ela teve diferentes papéis para integrar um indivíduo à sociedade. Com relação à educação brasileira, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 defende que é um direito social que visa o desenvolvimento do indivíduo através da sua qualificação e para o exercício da cidadania, sendo este direito um dever do Estado, junto à colaboração dos sujeitos integrantes da sociedade. Logo, a educação é um direito do cidadão brasileiro, com todos devendo ter acesso ao ambiente escolar. Porém, a escola que é responsável por educar é individualista, como define o antropólogo Márcio Ferreira da Silva (1994), e mesmo que essa promova um encontro das massas, que são diversificadas, resultadas da formação histórica nacional, ela não faz com que todos os indivíduos presentes nela se identifiquem enquanto atuantes dessa formação. De acordo com Vera Maria Candau (2003) uma forma de discriminação perceptível na educação é a elaboração dos currículos escolares, uma vez que esses não contemplam, em diversos casos, a pluralidade cultural existente no país.

Como uma forma de colocar em pauta no currículo formal a discussão acerca da diversidade étnica foram elaborados mecanismos de afirmação, posteriores à promulgação da lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN – Lei 9.394/96, em 20/12 de 1996. Devido a reivindicações de movimentos sociais no decorrer do século XX, foram elaboradas duas leis posteriores que modificaram a LDBEN por: 1) a lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras no Ensino Básico; 2) a lei 11.645/08, sendo essa uma alteração da lei exposta anteriormente, agora acrescentando o ensino da história e cultura da população indígena.

A importância dessas leis como políticas afirmativas mostra-se fundamental ao trazer o debate e o conhecimento da história dos povos nativos e fundantes, e com isso auxiliar no combate a todo tipo de preconceito e discriminação com relação às populações negras e indígenas. “Trata-se de colocar em pauta, no contexto escolar, uma discussão recorrente negada pela população brasileira” (SANTOS, 2013, p.59). Ainda de acordo com Lorene dos Santos (2013), os currículos têm o potencial de se constituírem enquanto ferramentas de combate às desigualdades sociais e raciais, sendo artefatos culturais dinâmicos, que são repensados constantemente, sendo acrescentados novos componentes, enquanto outros caem em desuso. Ao serem adicionados os conteúdos referentes ao ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, elucidam o debate político e social acerca de tais temáticas.

Dito isso, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de História da “PUC MINAS” entra como uma ferramenta na atualização da prática docente na aplicação das leis citadas anteriormente, dando possibilidade de elaboração de novos materiais didáticos e novas abordagens acerca da temática da diversidade étnica.

Esse programa tem auxiliado os graduandos em cursos de licenciatura a se aproximarem do ambiente escolar, concorrendo para suprir uma lacuna existente no atual sistema educacional.

O professor, como importante agente na construção identitária dos discentes, necessita mobilizar diversos conhecimentos acerca dos povos que representam nossas raízes. Para Lorene dos Santos (2013), esse trabalho de construção identitária que os professores realizam, ao abordarem as questões afro-brasileiras, acaba por se mostrar como um primeiro passo para o empoderamento negro dos estudantes. O PIBID entra como um indispensável meio para que os professores e licenciandos em formação, graduandos em história, possam não apenas prestar um melhor serviço à sociedade através de novas propostas didáticas, mas também permitir uma maior reflexão do papel social da escola. Como afirma Alain Pascal Kaly (2013, p. 207):

“O não ensinar a história da África, dos brasileiros de ascendência africana e dos povos indígenas no Brasil, não só fragmenta a formação acadêmica; contribui, também, para reforçar e manter vivas as crenças do eterno superior e do eterno inferior, baseando-se nas ideologias estabelecidas a partir das maneiras como eram os seus antepassados.”

## **A IMPORTÂNCIA DA LEI 11.645/08 COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE**

O Brasil apresenta-se como um país com uma enorme pluralidade cultural. Uma cultura nativa, não reconhecida pelos cidadãos, uma cultura trazida de diversos pontos da África durante o período colonial português e durante o período do império e a cultura dos inúmeros imigrantes durante os séculos XIX e XX. Cabe à escola apresentar ao aluno essa grande pluralidade cultural existente em nosso país, sobretudo outras práticas religiosas além daquelas praticadas em sua esfera social, por exemplo. Ao conhecer outra cultura, a criança pode se aproximar dela, construindo assim sua identidade social com base nas trocas culturais. Outro efeito positivo que é gerado pela atividade de conhecer outras práticas culturais é a diminuição dos preconceitos, estereótipos e discriminação, pois como dizem os antropólogos, quando somos colocados frente a frente com hábitos totalmente diferentes dos quais estamos acostumados é gerado um choque cultural, ou seja, um certo estranhamento, e por isso devemos conhecer para não julgar e sim ter empatia ao outro, ao diferente.

Quando adentramos no universo escolar, nos esbarramos com uma vasta pluralidade étnica e cultural, e cada indivíduo ali presente carrega uma carga cultural enorme que diz respeito aos costumes e tradições de sua família, além de sua vivência enquanto indivíduo na sociedade, pois a criança não chega à escola sem ser um sujeito socializado. Sendo assim, cabe a nós, docentes, preparar materiais e elaborar metodologias que possam auxiliar os alunos na construção de sua identidade e, por consequência, ensinando-os a

respeitar as diferenças que existem na nossa sociedade a partir do momento em que se reconhecem como pertencentes à determinada cultura.

Como afirma Alain Pascal Kaly (2013), é de grande importância ressaltarmos que os africanos e aqueles de ascendência africana, tiveram que construir mecanismos informais com o objetivo de desconstruir o preconceito e o racismo vigente na sociedade, podendo dessa forma resgatar sua dignidade humana. Esse deliberado apagamento das contribuições e dos mecanismos de resistência dos africanos e afro-brasileiros acaba por acarretar um “grande prejuízo à formação intelectual, política, psicológica, psíquica, moral e ética dos cidadãos, do ser humano na sua respectiva sociedade” (KALY, 2013, p.157).

Com isso, Patrícia Teixeira Santos (2013) afirma que é necessário defender uma educação pautada no conceito de interculturalidade, em que a interação entre diferentes grupos culturais é promovida, possibilitando dessa forma o reconhecimento do “outro”, através da integração de tais diferenças. Essa proposta intercultural não apenas se baseia na interação e relação entre os diferentes grupos identitários existentes, mas também na possibilidade dessas relações enquanto transformadoras da sociedade. Observamos assim a atuação, não apenas do professor, mas também do bolsista que integra o PIBID, enquanto personagens dessa transformação, uma vez que, como afirma Lorene dos Santos (2013), a mobilização dos diferentes saberes expostos a partir dos educadores, acarreta na reflexão, tanto dos discentes, quanto docentes, sobre suas experiências. É através desse processo de se repensar a sociedade brasileira e seus membros que se torna possível construir uma nação em que o valor de um cidadão não é dado através da cor de sua pele ou do grupo cultural em que esse indivíduo integra. Para Alain Pascal Kaly (2013, p.213-214) nota-se que:

“Ensinar a história da África e dos africanos no Brasil, a dos brasileiros de ascendência africana e a dos povos indígenas visa, na realidade, proporcionar mecanismos para que cada brasileiro possa iniciar um passo em direção a ele mesmo primeiro e depois em direção ao outro para construir uma sociedade cujo o ser humano seria a principal preocupação. E nesse encontro, possa dar mais um passo para os processos de reconciliação consigo e um processo de reconciliação nacional. A dignidade humana, a inteligência, a beleza não se mediria a partir do grau da tonalidade da cor da pele mas sim pelo fato de ser um cidadão.”

Sendo assim, o PIBID enquanto mecanismo de aprimoramento do corpo docente intervém como uma tentativa de correção dos prejuízos na formação acadêmica demonstrado por Kaly (2013), trazendo uma problematização dos apagamentos deliberados acerca das nossas raízes que não correspondem, especificamente, a uma matriz europeia, lusófona, branca e cristã. Assim, a abordagem realizada pelos bolsistas do Programa possui um caráter multicultural, reconhecendo a diferença entre grupos culturais e o reconhecimento do “outro”, mostrando-se um programa de extrema importância para a formação docente do licenciando e identitária dos alunos, contribuindo para a transformação social e ao

desenvolver práticas pedagógicas apoiar a pluralidade existente na escola.

## O PIBID ENQUANTO MEIO DE TRANSFORMAÇÃO NAS ESCOLAS

Após serem selecionados, os alunos da PUC-MINAS, foram designados para três escolas na região metropolitana de Belo Horizonte, com o intuito de desenvolverem projetos e práticas pedagógicas que auxiliassem no ensino de História e principalmente trabalhar a temática da Lei 11.645/08. É inegável a necessidade de se trabalhar a pluralidade com as crianças e adolescentes, porque através do conhecimento se diminui os estereótipos e preconceitos. Além disso, o contato de graduandos de licenciatura com o ambiente escolar contribui para uma melhor formação desses profissionais. As escolas são a E. M. Professora Eleonora Pieruccetti, E. E. Professora Ligia Maria de Magalhães e a E.E Madre Carmelita.

A Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti, por se localizar em um bairro da cidade em que vive um grande número de pessoas carentes, recebe alunos das mais diversas classes sociais. Foi realizado um trabalho com foco nas grandes civilizações e reinos africanos no segundo semestre no ano de 2018. Após ser exposta para os alunos a história e a grande variedade cultural que existe no continente africano, desconstruindo alguns tabus que assolam o continente, os alunos foram divididos em grupos que representavam a economia, lendas, território, religião, cultura e alimentação dos povos do Reino de Kush, das savanas, das florestas, do deserto e do Reino da Etiópia. Foi elaborado um projeto de pesquisa dessas temáticas dos povos africanos e a preparação de uma exposição para o dia em que a escola iria comemorar a Consciência Negra. O projeto, intitulado “Feira dos Povos” teve como objetivo estimular o aprendizado das crianças do 6º ano da escola sobre a cultura e história dos povos africanos que vieram para o Brasil nos navios negreiros e criar uma relação de identidade entre os alunos e a história desses povos.

Para a realização do projeto encontrou-se no espaço escolar total apoio de outros professores e de toda coordenação que disponibilizou a biblioteca para a confecção de materiais didáticos e pesquisas nos livros que ela dispunha e também do laboratório de informática para os alunos da escola pesquisarem. Para alguns alunos, aquele era o primeiro contato com alguns aspectos da cultura africana e com isso descobriram que a história africana é extremamente rica. Após aproximadamente um mês de trabalho, os alunos surpreenderam-se com o que haviam elaborado. Apareceram maquetes esplêndidas que representavam o território dos grandes reinos africanos, foram realizadas danças e teatros e a exposição das maquetes e apresentações dos aspectos de cada civilização.

Na aplicação do projeto na Escola Estadual Professora Ligia Maria de Magalhães, instituição situada na região periférica de Contagem, foi possível comprovar a necessidade que os alunos da rede pública de ensino de Minas Gerais sofrem em relação à discussão

da temática História e Cultura Afrodescendente e Indígena na escola. A ausência de aulas que dialoguem com o presente e de conteúdos sobre realidades distintas dos alunos colaboram para a reprodução de um ensino tradicional, que visa à homogeneização do espaço escolar, com pouca ou nenhuma abertura para debates sobre a sociedade e diversidade nela encontrada. Reflexos dessa forma de ensino são percebidos quando se trata da identidade dos alunos, que não possuem um contato amplo com temas culturais que envolvem a sua formação, levando a uma autodeclaração que muitas vezes os afastam da sua ascendência afro-brasileira e indígena.

Visando a transformação desse dado, o projeto nessa escola atua com o intuito de levar aos estudantes conhecimentos a eles antes negados, sobre os povos que compuseram o seu passado e o seu presente, buscando desprender da abordagem tradicional sobre como a história e cultura desses grupos são ensinadas. Desse modo, o diálogo é a ferramenta mais utilizada durante todas as atividades, pois os alunos precisam ser ouvidos e o intercâmbio de conhecimento é estruturado a partir de temas que são propostos por eles, para assim poder atingir uma maior significância em suas trajetórias. Tratando-se de alunos do terceiro ano do Ensino Médio e com o objetivo de aplicar o projeto a partir de suas vivências foram utilizadas letras de *rap* e a ligação delas com a realidade dos alunos, gerando discussões e conhecimentos que os próprios desejam extrapolar, propondo atividades e outros meios para perpetuar esse aprendizado e ir para além do espaço escolar. Ademais, os alunos não se restringiram ao tema proposto, visto que a questão identitária ultrapassa os seus aspectos étnicos, e elaboraram grupos de discussão que refletiam sobre o feminismo, o grupo LGBTQ+ e outras áreas que permeiam a construção de suas identidades.

Dessa forma, ao analisar as atividades propostas, é possível perceber como diálogo entre o passado e o presente, pertinente à disciplina, é o fio condutor de todas as práticas efetuadas em sala de aula e fora dela. Seguindo o principal objetivo orientador da disciplina de História, a formação do cidadão crítico, buscou-se perceber em situações atuais e cotidianas dos discentes o reflexo do passado, demonstrando como a dura realidade brasileira, permeada pelo racismo estrutural, pela homofobia, pelo machismo e tantos outros problemas, pode ser explicada pelas raízes históricas do país, colaborando para a conscientização dos alunos de seu papel como sujeitos históricos, agentes de mudança e capazes de mudar a realidade a partir do conhecimento e compreensão das forças que nela atuam.

Na Escola Estadual Madre Carmelita, que se encontra no bairro Bandeirantes, região da Pampulha, em Belo Horizonte, a aplicação do projeto e começo de atividades se deu em um processo de extrema cautela por parte dos bolsistas, uma vez que é uma escola dita “referência” e de cunho tradicionalista. Uma característica importante a ser levada em consideração a respeito dessa escola é que boa parte dos alunos não residem na região da Pampulha, uma região nobre de Belo Horizonte, ou seja, os alunos possuem médio ou

baixo poder aquisitivo. Foi realizado em um primeiro momento um levantamento sobre as características da escola e do corpo docente, seu ambiente e seus diferentes espaços de acesso aos educandos e um dos objetivos foi elucidar a ideia de sujeitos históricos aos alunos da escola, auxiliando-os a se reconhecerem como pertencentes à sociedade.

As atividades realizadas se deram pela aplicação da temática já assinalada do PIBID e, com isso, foi possível notar uma carência por parte dos alunos a respeito de temas que vão desde a história dos grandes reinos africanos, perpassam pela abolição da escravatura e vai até a questão das ações afirmativas, como lei de cotas e criminalização do racismo no Brasil. Isso pode ser considerado não só uma característica da escola, mas um reflexo da sociedade, uma vez que as leis que embasam este artigo e o PIBID de História da PUC-MG foram elaboradas entre 2003 e 2008, e antes disso, os debates acerca desses temas eram extremamente precários. Ao tratar da escravidão, tem que ser ressaltado o protagonismo de resistência aos sujeitos escravizados; ao falar das ações afirmativas, é necessário ser acentuado que as políticas feitas para repararem danos que o estado realizou às populações negras não são presentes, são frutos de muita luta por meio dos movimentos negros.

Com isso, o PIBID na escola vem como uma inovação nas discussões acerca da temática da lei 11.645/08, pois, pelo que foi informado pelo professor orientador a escola carecia de discussões acerca das temáticas culturais e históricas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Assim, o PIBID na área da História na escola Madre Carmelita tem sido algo novo e extremamente renovador para os ares da escola.

Entretanto, devemos repensar qual diversidade é essa que o PIBID de história da PUC-MINAS está levando às escolas em que atua, pois nos restringimos até agora apenas na história da população negra e afro-brasileira, mas é preciso refletir sobre como tratar as mais plurais formas de identidade, uma vez que a escola acompanha a formação de identidade dos alunos, e hoje, eles se identificam cada vez mais com características não só relacionado a cor, mas também referente à sexualidade e gênero. Com isso, cabe aos professores buscar meios de trazer conteúdo que possa abranger também esse tipo de público cada vez mais presente na escola, respeitando os valores da sociedade, mas fica cada vez mais difícil levar esse tipo de tema para a sala de aula hoje, tendo em vista o governo vigente, no qual degrada o professor e dá liberdade ao aluno expor suas aulas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesse sentido, o projeto do PIBID de História da PUC Minas objetiva, como afirmado tanto por FLEURI (2000) e CANDAU (2012), citados por SILVA et al. (2018), “desconstruir preconceitos a partir de estratégias que modificam o caráter monocultural e etnocêntrico, presentes na escola e nas políticas educativas; articulando igualdade e diferença nas políticas públicas e práticas pedagógicas”. Essa postura, firmada ainda nos anos iniciais da

formação dos bolsistas do programa, possibilita que os licenciandos, ao introduzirem uma mudança nas escolas em que atuam, constituam uma identidade profissional pautada na diversidade, através desse processo de formação contínua e recíproca.

Como futuros profissionais, o PIBID se mostra como um importante momento para que os estudantes possam repensar a abordagem desses temas históricos e culturais, para que eles não caiam em trabalhos descontextualizados e pontuais. Tal cuidado, como afirma Santos (2013), precisa ser tomado, uma vez que aulas que exerçam trabalhos com fim em si mesmos, acabam por ir contra a uma ideia maior de se desenvolver o aprendizado e o conhecimento, tornando-se apenas um “fazer para mostrar”. Santos (2013, p.79).

Ao abordar a temática africana e afro-brasileira, também precisamos tomar cuidado para não nos limitar somente ao tráfico de escravos no atlântico, pois, tal foco, como afirma Kaly (2013), acaba por silenciar os diversos povos e reinos que existiram no decorrer da história do continente, história rica essa, demonstrada no trabalho feito na Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti. Kaly (2013) também nos chama a atenção sobre como esse foco na escravidão e no tráfico negreiro acaba silenciando a história de nossa própria humanidade, história essa que se inicia na África e a relevância das primeiras migrações humanas vindas do continente, “foi ela que deu início aos povoamentos e árvores genealógicas dos chamados hoje de ‘brancos’, ‘negros’, ‘asiáticos’” (KALY, 2013, p.213). Por isso é dever do professor trazer para a sala de aula, pautas que desconstroem todo o imaginário de que a história negra se resume a escravidão, que muitas vezes não estão presentes nos livros didáticos que são distribuídos para os alunos.

O PIBID é um projeto que mostra potência, não apenas por abordar temáticas deliberadamente apagadas e marginalizadas no decorrer de nossa história, mas de grande importância para a formação da nossa identidade. É importante também por se mostrar como um mecanismo capaz de contornar uma formação, colocada por Santos (2013) como fragilizada, uma vez que até mesmo na universidade matérias que abordam a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena ainda se mostram embrionárias.

O foco no exercício da lei 11.645/08 e a proposta de uma formação em prol da igualdade, do respeito e do reconhecimento do “outro” é benéfico a todos os cidadãos, pois essa é uma grande forma de lutarmos contra o racismo presente na fibra de nossa sociedade. Para Venera Alberti (2013, p.28):

“A criança e o adolescente que se identifiquem e são identificados como brancos têm muito a ganhar com um ensino qualificado das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. Se um menino que se identifica como branco se acha no direito de xingar um colega de classe identificado como negro por causa de sua raça ou cor, esse menino necessita de tanta ajuda quanto seu colega que sofre o preconceito. O racismo é um problema de todos e envolve toda a sociedade. Por isso mesmo deve preocupar imensamente os educadores.”

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira.** In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. **Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural.** In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional).

BRASIL. **Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. (Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências)

BRASIL. **Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008.** Diário Oficial da União, Brasília, 10 mar. 2008. (Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”)

CAUDAU, Vera Maria (Coord.). **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KALY, Alain Pascal. **O ensino da história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação?** In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SANTOS, Lorene dos. **Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03.** In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SILVA, Fabrício Oliveira Da; RIOS, Jane Adriana; NUÑEZ, Joana Maria Leôncio. **Diversidade na formação inicial de professores: experiências do cotidiano escolar no pibid.** Educação por escrito, Porto alegre, v. 9, n. 1, p. 3-22, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SILVA, Marcos Ferreira. **A CONQUISTA DA ESCOLA: educação escolar e movimento professores indígenas no Brasil.** 1994.

# CAPÍTULO 2

## UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA

*Data de aceite: 01/03/2021*

*Data da submissão: 08/12/2020*

**Carolina Bitencourt Becker**

Universidade Federal de Santa Maria/UFSM,  
PROFHISTÓRIA  
São Sepé – RS  
<http://lattes.cnpq.br/2900003211626446>

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma parte da discussão que está sendo realizada na dissertação: Práticas Avaliativas de História e a Aprendizagem Significativa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em Escolas Municipais de São Sepé/RS. O problema de pesquisa é compreender em que medida as práticas avaliativas desenvolvidas e aplicadas pelos professores, na disciplina de História, influencia na construção de uma aprendizagem significativa. Para isso, realizamos neste artigo uma breve revisão bibliográfica sobre esta temática, trabalhando com o conceito de aprendizagem significativa, relacionando-o com o papel das avaliações na construção de uma aprendizagem significativa no Ensino de História.

**PALAVRAS - CHAVE:** Ensino de História - Práticas avaliativas - Aprendizagem Significativa

### A LOOK AT EVALUATING PRACTICES AND THE CONSTRUCTION OF MEANINGFUL LEARNING IN HISTORY TEACHING

**ABSTRACT:** This article presents a part of the discussion that is being carried out in the dissertation: Evaluative Practices of History and Meaningful Learning in the Final Years of Elementary School, in Municipal Schools of São Sepé / RS. The research problem is to understand to what extent the evaluative practices developed and applied by teachers, in the discipline of History, influence the construction of meaningful learning. To this end, in this article we conducted a brief bibliographic review on this theme, working with the concept of meaningful learning, relating it to the role of assessments in the construction of meaningful learning in History Teaching.

**KEYWORDS:** History Teaching - Evaluative Practices - Meaningful Learning

### INTRODUÇÃO

É necessário que se pense no papel fundamental do professor no processo de ensino-aprendizagem e na função que as avaliações desempenham nesse processo. Para isso, o professor tem que abandonar a roupagem tradicional, ligada a uma educação bancária, que segundo Paulo Freire (1996) é a prática em que o educador se percebe como a autoridade, o único conhecedor do conhecimento, esperando dos alunos que acumulem informações e reproduzam a cópia fiel do que ele ensinou em

sala de aula. Este tipo de aprendizagem também é conhecida como mecânica.

O educador precisa assumir uma postura libertadora e permitir ao aluno ser autônomo na construção do conhecimento, sendo ali o mediador desse processo. Incentivando a formação de um aluno crítico e reflexivo na prática, e não somente na teoria. Com isso, as avaliações aplicadas precisam ser pensadas como uma continuidade do processo de construção de aprendizagens significativas pelo aluno, e não como uma atividade-fim em que o objetivo principal é atingir uma nota mínima para ser aprovado na disciplina.

Atualmente, os discursos sobre aprendizagem na Educação trazem a aprendizagem significativa como objetivo a ser alcançado, porém, na prática, a aprendizagem continua muito mais mecânica do que significativa. Isso se percebe com clareza nas atividades avaliativas aplicadas aos alunos no fim de cada trimestre, por exemplo. O conceito de aprendizagem significativa tem sido utilizado de forma superficial, sem que a maioria dos educadores compreenda o que a teoria significa. Por isso é importante compreendermos o que é aprender de forma significativa.

Nesse contexto, esse trabalho se propõe a apresentar uma parte da discussão que está sendo realizada na dissertação: Práticas Avaliativas de História e a Aprendizagem Significativa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em Escolas Municipais de São Sepé/RS. Realizamos uma breve revisão bibliográfica sobre esta temática, trabalhando com o conceito de aprendizagem significativa e o papel das avaliações na construção de uma aprendizagem significativa no Ensino de História.

## **APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS**

Para trabalharmos o conceito de Aprendizagem Significativa, criado por David Ausubel, ainda nos anos 1960, utilizaremos aqui, prioritariamente, os trabalhos do professor Marco Antonio Moreira, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS, que tem vasta pesquisa sobre o assunto aplicado em sala de aula, relacionando ensino e aprendizagem.

Foi o pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008), que construiu o conceito de Aprendizagem Significativa. Segundo ele, a chave para a aprendizagem significativa é o conhecimento prévio do aluno, que Ausubel chamava de *subsunção* ou *ideia âncora*. Assim, a aprendizagem significativa somente é possível quando um novo conhecimento se relaciona de forma substantiva e não arbitrária ao conhecimento que o aluno já possui. “Substantiva quer dizer não literal, não ao pé da letra”, entendendo o conhecimento em sua essência, “e não arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito”, sem a arbitrariedade da simples memorização. (MOREIRA, 2012, p. 2).

Progressivamente os conhecimentos prévios vão ganhando maior estabilidade cognitiva e se diferenciando, diversificando seus significados, podendo cada vez mais

facilitar novas aprendizagens significativas. E, nesse processo, o papel do professor é fundamental, pois é ele que prepara as situações que levarão ao processo de ensino-aprendizagem, levando em conta a história de cada sujeito ou de cada aluno.

Assim, segundo Moreira (1997, 2012), Ausubel afirma que há duas condições para que a aprendizagem significativa ocorra, uma questão é o conteúdo que será ensinado, através do material de aprendizagem, que precisa instigar a curiosidade do aluno e a outra questão é o estudante que tem que estar disposto a aprender, não de forma arbitrária. Diante disso, é fundamental repensar as práticas avaliativas que utilizamos em sala de aula, pois são elas que, na maioria das vezes, dão sentido para que o aluno queira aprender.

Considerando a questão das avaliações na efetivação de aprendizagens significativas, é preciso que se leve em conta que o foco deve estar no processo de aprendizagem e não nos resultados obtidos:

A aprendizagem significativa é progressiva, a construção de um subsunçor é um processo de captação, internalização, diferenciação e reconciliação de significados que não é imediato. Ao contrário, é progressivo, com rupturas e continuidades [...]. [...] um processo que envolve uma negociação de significados entre discente e docente e que pode ser longo. (MOREIRA, 2012, p.13)

Se a construção da aprendizagem significativa se dá em um processo contínuo, as avaliações realizadas em sala de aula também devem ser contínuas, sem ênfase em uma avaliação preponderante ao final do semestre/ bimestre ou trimestre. A avaliação deve ser vista como um momento de diagnosticar os avanços e dificuldades do processo da construção da aprendizagem e não como uma atividade-fim. Não adianta mudar as metodologias se as formas de avaliar os alunos continuar sendo as mesmas de 30 ou 40 anos atrás.

Essa mudança irá ocorrer quando o contexto escolar como um todo for participativo e reflexivo frente a sociedade que já não é mais a mesma de antes:

No cotidiano escolar a avaliação é muito mais behaviorista do que construtivista e determina largamente as práticas docentes. O contexto (administradores escolares, pais, advogados, a sociedade em geral) exige “provas” de que o aluno “sabe ou não sabe”. **Esse tipo de avaliação baseada no sabe ou não sabe, no certo ou errado, no sim ou não, é comportamentalista e geralmente promove a aprendizagem mecânica, pois não entra na questão do significado, da compreensão, da transferência.** Se o aluno sabe resolver um problema, sabe definir algo, sabe listar as propriedades de um sistema, está bem mesmo que não tenha entendido o problema, a definição ou o sistema. (MOREIRA, 2012, p. 23-24, grifo nosso).

De fato, a avaliação da aprendizagem significativa é mais difícil, pois implica uma nova postura frente à avaliação. Para que as práticas avaliativas sejam significativas a abordagem deve ser outra “porque o que se deve avaliar é a compreensão, captação de significados, capacidade de transferência do conhecimento a situações não conhecidas,

não rotineiras”. (MOREIRA, 2012, p. 24).

É preciso olhar para o que cada aluno já sabe (conhecimento prévio) e para suas reais necessidades e, isso significa olhar para a prática e para a teoria que sustenta essa prática, articulando-as com a dinâmica do trabalho em sala de aula. Superar os conteúdos desvinculados da prática social dos alunos e a metodologia passiva, uma vez que o professor, pela avaliação, vai acompanhar a construção da aprendizagem do aluno na perspectiva de superação do senso comum, transformando a aprendizagem em significativa. (VASCONCELLOS, 2005).

Marisa Noda afirma que o ensino, a aprendizagem e a avaliação precisam estar em sintonia, e que a avaliação faz parte do processo, não é algo isolado, e muito menos a última etapa do processo. A avaliação serve de subsídios para o professor verificar se está atingindo os objetivos propostos por ele no planejamento, e quais os conhecimentos que precisa articular para atingir e de que forma a metodologia está auxiliando ou não. Dessa forma a avaliação deve servir como diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem escolar. (MONTEIRO, 2001 apud NODA, 2005).

A avaliação é um meio ou recurso para verificar se a aprendizagem ocorreu ou não, ou seja, tem função diagnóstica. Ela está a serviço da prática pedagógica como um mecanismo social que busca superar as contradições existentes na sala de aula, tentando dar autonomia ao aluno. O professor não deve fazer uso autoritário da nota, e sim, através de novas práticas concretas, mostrar ao aluno que, se ele aprender, a nota virá como consequência. E as avaliações devem utilizar metodologias participativas. Dessa forma a avaliação será emancipatória e servirá para construir um aluno crítico e reflexivo. (VASCONCELLOS, 2005).

Hoffmann explica que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e sua ação classificatória e autoritária exercida, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e como professor. Um aspecto dessa contradição começa na universidade, em que a disciplina avaliação praticamente inexistente nos cursos de pedagogia do Brasil. Muitos professores reproduzem em sua prática pedagógica em sala de aula, influências de sua formação desenvolvida numa visão tradicional e classificatória da avaliação, inclusive na sua formação universitária. (2001, p.12).

Para Hoffmann, os professores tradicionais têm as provas e notas como “redes de segurança” para o trabalho docente, e essa ideologia já está impregnada no sistema de ensino. “Se esse paradigma de qualidade escolar a partir de notas classificatórias não mudar nunca nos focaremos no verdadeiro objetivo da escola, que é educar”. O sucesso do aluno na escola tradicional não representa o seu desenvolvimento máximo, pois há várias contradições nesse modelo de avaliação, e “o maior exemplo disso é quando alunos tachados de ‘ruins’ tornam-se excelentes profissionais, enquanto outros alunos ‘excelentes’ não conseguem se encaixar na sociedade e no mercado de trabalho”. (2012, p. 13-34)

Para que a intervenção pedagógica do professor seja mais consistente e significativa, este deve se questionar permanentemente sobre a trajetória de cada aluno e procurar compreendê-lo na sua individualidade, sem deixar de observar todo o grupo, ajustando continuamente as suas ações educativas. Além de se colocar diante do processo educativo como sujeito crítico e reflexivo e que também precisa ser avaliado continuamente, em busca de melhorar sua prática profissional.

## **A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Partimos do campo da Educação Histórica, em que para Schmidt e Urban (2016, p. 13), na área do ensino de História, a preocupação destes investigadores, que baseiam suas pesquisas “na necessidade de conhecimento sistemático sobre as ideias históricas dos estudantes”, é fornecer subsídios para que as intervenções didáticas (entre elas a avaliação), realizadas no processo de ensino, possam “dialogar com os princípios, fontes e estratégias de ensino identificados com a epistemologia da História”.

As pesquisas nesta área se preocupam na formação de um aluno que se perceba sujeito da história, com consciência de si e do seu papel frente à sociedade em que vive, constituindo uma consciência histórica<sup>1</sup>. Para o pensador alemão Jörn Rüsen, a consciência histórica não é uma construção exclusivamente escolar. Ela é inerente ao ser humano e se faz presente fora do saber histórico obtido em sala de aula, pois não se limita a ideia de conhecer as experiências do passado. Mais do que dominar os acontecimentos do passado, a consciência histórica articula presente, passado e futuro.

É indispensável a necessidade do professor da disciplina de História dialogar com o conhecimento prévio do aluno e, de tal forma, promover novas possibilidades de orientação para a vida a partir daquilo que já foi vivenciado. Construindo assim aprendizagens significativas para a vida do educando. É importante entendermos que o fato dos acontecimentos históricos trabalhados em sala de aula se tornarem ou não aprendizagens significativas, é uma experiência particular, pois o ato de lembrar ou esquecer as histórias passadas é uma decisão individual: são as memórias que construímos. E é ela que orientará o presente e a perspectiva de futuro, dando sentido a História. (RÜSEN, 2009, p.164).

A reflexão exposta na tese de Regina Célia Alegro, sobre a aprendizagem significativa, assume como pressuposto que a teoria de David Ausubel, admite a ênfase no processo de aprendizagem como processo de atribuição de significado e sentido e que as características dos conhecimentos prévios são determinantes para novas aprendizagens. Enquanto isso, a teoria de Rüsen salienta que essa experiência de atribuição de significado e sentido se dá de um modo particular na aprendizagem histórica, pois não se trata de apenas juntar saberes e implica uma maneira de pensar e elaborar informações sobre

<sup>1</sup> Estamos compreendendo consciência histórica a partir de Rüsen: “(...) quando se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. (RÜSEN, 2010a, p.57).

os feitos humanos no tempo e no espaço que contribui para a formação da consciência histórica. É um processo de cognição específico, expresso pela narrativa histórica. (2008, p.17).

Algumas categorias são importantes na análise do Ensino de História, como o tempo histórico. Para Seffner, uma aprendizagem significativa em História deve começar com boas indagações sobre o tempo presente. Para que uma proposta pedagógica vise construir aprendizagens significativas em História, seriam necessários dois movimentos básicos: selecionar da realidade atual temas e questões relevantes e buscar na história elementos para melhor compreendê-los, auxiliando o aluno a entender melhor o seu presente e “traçarem com mais lucidez suas carreiras futuras”. (2013a, p. 31-32).

No artigo de Fernando de Araujo Penna a metodologia proposta foi a identificação dos professores que conseguem tornar o ensino de História significativo para os alunos. A hipótese central da pesquisa é que a maneira como o professor trabalha o tempo histórico é determinante no sucesso em propiciar uma aprendizagem significativa em História. A historiografia contemporânea traz a ideia de que “toda história é história do presente”. Ou seja, qualquer professor que precisa explicar uma revolução do passado e suas mudanças na sociedade poderá partir de uma “discussão sobre as manifestações que começaram a abalar o nosso país em 2013 e ainda estão em curso”. Os diferentes modos como podem ser estabelecidas no presente, as relações entre o passado e o futuro, formam as múltiplas concepções do que seria o tempo histórico. (PENNA, 2014, p. 6).

As produções do professor Seffner (2013a, 2013b), que se preocupam com as aprendizagens significativas no Ensino de História, trazem alguns critérios que permitem tanto avaliar atividades já realizadas para o ensino de História quanto orientar a construção das mesmas, no sentido de que se constituam como práticas capazes de gerar aprendizagens significativas para os alunos. Porém, o autor não define quais os referenciais teóricos e bibliografias que ele utiliza para definir o que é para ele o conceito de aprendizagem significativa.

Os critérios discutidos por ele são: reconhecer e valorizar o saber que os alunos já possuem; reconhecer se a aprendizagem serve para modificar, de alguma forma, impressões e opiniões que o indivíduo tem a respeito da situação presente; permanecer bastante tempo num único tema, estabelecendo numerosas relações a partir dele, inclusive com auxílio de questões do mundo contemporâneo; operar com conceitos e nomeações; entender que os conceitos estão muitas vezes materializados em instituições que nos governam, e que devem ser estudados, conhecidos e visitados se possível; quando lidamos com diversidade de fontes de leitura e pesquisa, tanto para consulta do aluno quanto do professor; usar das tecnologias; a diversidade de atividades desenvolvidas em sala de aula; utilizar as questões do presente para extrair boas propostas de estudo do passado, articulando o estudo do passado com o presente, cuidando o anacronismo, além de dar um sentido de funcionalidade para o ensino de História; o desenvolvimento de habilidades

e competências; toda a atividade deve gerar uma produção autoral pessoal do aluno; uma situação estudada deve ser uma situação complexa; a busca da interdisciplinaridade e do diálogo principalmente, entre Geografia e História; os alunos precisam ter boa aceitação, boa receptividade às atividades propostas, podendo sugerir tópicos e apresentar os trabalhos da forma como os agrada, negociando; preparar atividades de diálogo entre alunos e professores, estimulando a argumentação e o confronto de pontos de vista; o professor tem que ter um bom ouvido e estabelecer sintonia com a turma, além de buscar ser um adulto de referência para seus alunos, exercendo a função de professor e coordenador das atividades; toda a atividade deve ser estruturada sobre critérios claros para os alunos, do que vai ser feito e critérios de avaliação da aprendizagem.

Seffner elencou estes critérios em que ele espera criar possibilidades aos professores de interrogar-se de maneira crítica e construtiva sobre o seu trabalho desenvolvido em sala de aula, e tente aperfeiçoá-lo. Os critérios indicam apenas uma direção que se considera a mais adequada, mas aplicá-los depende das possibilidades dos diferentes contextos das salas de aula e do estilo pessoal de cada professor.

O trabalho de Livia Scheiner (2012) também traz reflexões sobre a Aprendizagem Significativa Crítica no Ensino de História, através dos escritos de Marco Antonio Moreira (2000)<sup>2</sup>, apresentando, assim como Seffner (2013a, 2013b), sugestões de como preparar atividades significativas para a sala de aula, com critérios ou princípios que seriam relevantes para a construção de atividades significativas em História. Suas reflexões advêm de um projeto no Laboratório de Humanidades do Colégio Pedro II (Labhum), em Niterói.

Scheiner, utilizando os recentes trabalhos de Moreira, traz os seguintes critérios que o professor precisa utilizar para proporcionar aprendizagens significativas, como: o princípio do conhecimento prévio; o princípio da interação social e do questionamento; o princípio do diálogo com materiais variados e distintos, abordando diferentes linguagens; o princípio de que o aluno é “preceptor/ representador da realidade”, e com isso passaria a “mobilizar ideias fundamentais a respeito de como se aprende ou como se produz o conhecimento”; e o quinto princípio, o do conhecimento como linguagem. (Scheiner, 2012, p.29).

Utilizando esses princípios para preparar atividades significativas em História, Scheiner analisa que os alunos irão desenvolver a habilidade de reconhecer, diante dos materiais analisados, que ele é o sujeito que atribui significados ao mundo que o cerca e que estas são representações para se pensar a realidade. A listagem de critérios trazida acima por Seffner (2013a, 2013b) e Scheiner (2012) são ferramentas essenciais para que o professor da disciplina de História pense e repense a sua prática didática e metodológica, a fim de se atingir a aprendizagem significativa.

Usando da ótica dos indicadores de uma aprendizagem significativa, apresentados

<sup>2</sup> Ver mais em: MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa crítica. 2000. Conferência proferida no III Encontro Internacional sobre aprendizagem Significativa. Lisboa (Peniche), 11 a 15 de set. 2000. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>> Acesso em: 15 set. 2018.

por Seffner (2013a, 2013b), Deise Angélica Pasquali Bascheira (2015), utiliza a interdisciplinaridade como forma de atingir uma aprendizagem significativa. Em relação a aprendizagem significativa no ensino de História, Bascheira (2015) toma por base alguns critérios defendidos por Seffner (2013a, 2013b), ou seja, aqueles que defendem as práticas interdisciplinares, o uso de conceitos, um trabalho que estimule o desenvolvimento de competências e habilidades, o uso de diversas fontes em sala de aula, além do estímulo advindo da realização de procedimentos de pesquisa nas atividades realizadas em sala de aula.

Todos esses aspectos levantados até aqui são importantes para buscarmos a aprendizagem de forma significativa no Ensino de História, assim como também é fundamental definir a função dessa disciplina na Educação Básica, e utilizar essas questões na prática pedagógica, a fim de que atinjamos a efetivação de uma aprendizagem significativa.

## APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Seffner (2013a) coloca que a vida profissional de um professor é perseguida por duas questões pedagógicas importantes: será que o aluno está aprendendo e será que isso vai fazer alguma diferença na vida dele? Questões difíceis de responder. Para o autor, a primeira talvez fosse fácil de solucionar, bastaria fazer avaliações e verificar se o aluno sabe ou não o conteúdo. Porém, não é o suficiente, a dúvida permanece, pois no próximo trimestre, o aluno que tirou notas boas, já não se lembra de mais nada do conteúdo estudado, o que denota que não foi uma aprendizagem significativa. Isso reflete na falta de segurança do professor em se as estratégias pedagógicas empregadas permitem alcançar aprendizagens significativas e acarreta em um problema bem atual:

Em vista das dificuldades, muitos professores terminam abrindo mão de se indagar acerca dessas duas grandes questões, o que implica certo **apego ao programa e aos conteúdos já definidos no livro didático**, levando adiante seu ensinamento e **não abrindo espaço para questionamentos acerca da possível utilidade ou relevância do que está sendo ensinado**. Esta postura é ruim tanto para os professores que perdem a autonomia docente e aparecem frente às classes de alunos como **meros retransmissores de um conteúdo definido em outras instâncias**, quanto para o alunado que passa a considerar que a escola da vida é mais importante do que a vida na escola. A professora traz para o debate informações do mundo da ciência, que muitas vezes efetivamente não fazem parte do cotidiano dos alunos, mas se estas informações não ganham sentido na vida dos alunos, corre-se o risco de que os alunos concluem que a escola não é feita para eles. (SEFFNER, 2013a, p. 29-30, grifo nosso).

Essa citação nos leva a perceber que pelas dificuldades encontradas, muitos professores acabam tomando decisões que estimulam a aprendizagem mecânica e não a

significativa. Para Seffner (2013b), o tema das aprendizagens significativas em História é muito controverso. Porém, uma das poucas questões em que a maioria concorda é que a prática de memorização não constrói uma aprendizagem significativa.

Na análise de Scheiner, utilizando os trabalhos de Moreira (2000), optar pela produção de aprendizagens significativas críticas é estar voltado para a superação da “memorização e das práticas como as verdades absolutas, as respostas certas, as relações de causalidade simples e identificáveis, as tradicionais dicotomias (bom/ruim; bem/mal; centro/periferia; pobreza/riqueza, etc.)”. (2012, p. 27)

Dessa forma, as avaliações realizadas em sala de aula precisam ser repensadas, a fim de que atinjam os objetivos de construção de aprendizagens significativas na disciplina de História, que não seja apenas um produto final com “um conjunto de informações sobre processos e eventos históricos”. A avaliação é elencada por Seffner como um dos critérios que devemos utilizar para construir ou identificar as condições de aprendizagem significativa em História.

A avaliação é um processo de análise de todos os sujeitos envolvidos, não somente centrada no desempenho dos alunos como é comum vermos. Ela deve ser processual e buscar antecipar as decisões. “Ou seja, não deve ser feita apenas ao final de um processo, quando já não mais podemos introduzir modificações de rota nele, mas ao longo das diferentes etapas”. (SEFFNER, 2013b, p.62-63).

Para que uma atividade produza aprendizagem significativa é fundamental que o processo de avaliação seja permanente e sério, e deve deixar claro ao aluno, desde o princípio, o que vai ser feito em sala de aula e quais serão os critérios utilizados pelo professor para realizar a avaliação da aprendizagem.

Pensando algumas possibilidades de pensar a avaliação de forma significativa, ele sugere que os trabalhos avaliativos devem ser recolhidos e em seguida devolvidos. Isso ajudaria a manter um ritmo de aprendizagem. “Se não tiver tempo de ler, nem recolha”. É preferível ler poucos trabalhos bem escritos, mas com atenção, fazendo comentários. (SEFFNER, 2013b). Este *feedback* auxilia a construir aprendizagens significativas.

Outra possibilidade de construir aprendizagens significativas no ensino de História é avaliar através de uma produção autoral pessoal em cada atividade, feito em sala de aula, sem consulta. Assim, a avaliação deve ser processual, gradual. Essa produção pode ser escrita, desenho, história em quadrinho, música, etc. Para Seffner, o ideal é que se guardem essas produções ao longo do ano para que o aluno, ao final, tenha a possibilidade de se autoavaliar. Estas produções devem ter conexão com as fontes trabalhadas em aula. Podem ser opinativos, mas com argumentação, dialogando com o que foi debatido. E não precisa ser longo, “melhor cinco linhas autorais do que cinquenta copiadas do livro”. (2013a, p. 39-40).

Sobre a avaliação no trabalho interdisciplinar, Bascheira (2015), coloca que nessa perspectiva de trabalho a avaliação do professor deve considerar a criação de um roteiro de

acompanhamento para que os alunos registrem a cada semana os estudos que realizaram, assim, através da observação do professor, “poderiam ser discutidos os problemas a serem enfrentados, os avanços que conseguiram realizar, as barreiras a serem transpostas e as alternativas possíveis.” (2015, p.108).

Noda discute os tipos de avaliação para a disciplina de História do Ensino Fundamental e Médio. A avaliação, por ela, é entendida como parte do processo, em que os alunos constroem seu próprio conhecimento histórico, a partir de procedimentos desenvolvidos pelo professor em sala de aula. Ponto que também foi dada atenção é o significado do planejamento para que uma avaliação comprometida com a aprendizagem se realize. O planejamento é o momento de reflexão do educador, um momento em que ele precisa ter a visão global de todos os agentes que interferem e influenciam o processo de conhecimento. (2005, p. 144).

Entre as diversas metodologias possíveis no ensino de História, ela sugere o método da investigação, pois ele não despreza o conhecimento trazido pelo aluno: ao serem relevadas as concepções dos alunos, os erros não devem ser objetos de punições, mas pontos de partida para a elaboração de conhecimentos mais complexos. O trabalho com o método investigativo carrega um diferencial significativo na relação de poder em sala de aula, traz consigo uma concepção de ensino aprendizagem onde o aluno tem um papel ativo e o professor a função de mediador. Isto leva a uma mudança na perspectiva de avaliação, pois o aluno deixa de ser o que aprende passivamente e o professor o que ensina. Nessa nova perspectiva, a avaliação não se dará somente em cima do que o aluno aprendeu, mas sim, em como desenvolveu, construiu seu conhecimento. (NODA, 2005).

Ao se utilizar do método de investigação, o professor deve esclarecer que a história que recebemos foi produzida a partir de leituras de determinadas fontes. E, ao trabalhar com estudos de fontes em sala de aula, o professor proporciona ao aluno aprender história com os mesmos instrumentos com que os historiadores a constrói. “O método investigativo favorece as práticas avaliativas, na medida em que coloca o aluno em situações variadas de aprendizagem, além de desenvolver sua autonomia e criatividade crítica”. (Noda, 2005, p. 150).

A educadora Jussara Hoffmann (2004) traz reflexões sobre a avaliação na construção de aprendizagens significativas na disciplina de História. Alerta sobre a multidimensionalidade da tarefa de avaliar a aprendizagem. Não se pode mais acreditar que é possível descrever e analisar o processo de aprendizagem, que é complexo, a partir de registros numéricos ou conceituais vindos de um ou dois testes ou provas realizados pelos alunos. Além da complexidade própria da avaliação da aprendizagem, é preciso levar em conta as dimensões do ensino em cada área do conhecimento. O educador precisa ter clareza e conhecimento sobre o que é avaliar e aprender, e o que representa aprender História “na contemporaneidade e em relação à população estudantil do nosso tempo”.

Para que se desenvolvam práticas avaliativas mediadoras em História é preciso

refletir sobre o que significa promover de fato o desenvolvimento do aluno nessa área. Para Hoffmann (2004), existem algumas dimensões próprias de cada área que interferem diferentemente no processo avaliativo. Na disciplina de História:

(...) diz Bergamaschi (2002) (...) mais importante que conteúdos de História de caráter fático, é necessário que, no Ensino Fundamental, os alunos construam noções temporais básicas para localizarem-se e organizarem-se no tempo histórico, diferenciarem e relacionarem temporalidades, identificarem referências e medições temporais, perceberem a existência de diferentes ritmos e épocas e compreenderem que tempo é uma convenção social. Complementa a autora que tal concepção do ensino de História sugere o entrelaçamento de histórias individuais e coletivas dos alunos e irá se valer de várias fontes de informação, como jornais, livros, depoimentos, documentos familiares, a organização de linhas de tempo com acontecimentos significativos vividos por eles em suas cidades e regiões. (HOFFMANN, 2004, Não paginado).

Com a concepção de ensino em História trazida pelas autoras citadas anteriormente, percebemos que o cenário avaliativo deve ser diferente da prática tradicional, no sentido de que as tarefas avaliativas propostas deverão valorizar, principalmente, “expressões singulares de noções de tempo e lugar, construídas pelos estudantes, o ‘aprender a ser e conviver em determinado espaço de pertencimento’, a formação de identidades, da própria cidadania”. (Hoffmann, 2004, Não paginado).

O acompanhamento do aluno deve ocorrer através de tarefas que permitam a expressão de suas ideias e de suas vivências, preferencialmente dissertativas, tais como narrativas e textos. E “a análise de tais tarefas dissertativas representará uma questão de abordagem multidimensional, pelo caráter qualitativo e subjetivo que a leitura de seus textos poderá implicar”. (HOFFMANN, 2004, Não paginado).

Acredita-se que os alunos estarão sendo preparados para enfrentar o mundo quando as avaliações sejam compreendidas como parte integrante de uma prática metodológica que busque significado no saber que se constrói em sala de aula, (NODA, 2005), ou seja, que busque construir uma aprendizagem significativa.

## REFERÊNCIAS

ALEGRO, R. C. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. 2008. 239 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, Marília, 2008. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/alegro\\_rc\\_ms\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/alegro_rc_ms_mar.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2018.

BASCHEIRA, D. A. P. **Ensino de História e projeto integrado**: possibilidades para a geração de

aprendizagens significativas no Ensino Médio. 2015. 133 p. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1096/Dissertacao%20Deise%20Angelica%20Pasquali%20Bascheira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 set. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996. p. 57-76. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/143565/mod\\_resource/content/2/Texto6-Freire-1parte.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/143565/mod_resource/content/2/Texto6-Freire-1parte.pdf)>. Acesso em 26 out. 2018.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-Escola à Universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. **O cenário da avaliação no ensino de ciências, história e geografia**. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Avalia%C3%A7%C3%A3o/Avaliando%20a%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20no%20ensino%20de%20ci%C3%A4ncias,%20hist%C3%B3ria%20e%20geografia.doc>>. Acesso em 25 set. 2018.

MOREIRA, M. A. O que é afinal, aprendizagem significativa? **Revista Currículum**, La Laguna, Espanha, p. 1-27, 2012. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/oqueeafinal.pdf>>. Acesso em 26 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem significativa: um conceito subjacente**. In: Moreira, M.A.; Caballero, M.C.; Rodríguez, M.L. (orgs.) *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. p. 19-44., 1997. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.

NODA, M. Avaliação e novas perspectivas de aprendizagem em História. **História & Ensino**, Londrina, v. 11, p. 143-152, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11843>>. Acesso em: 25 set. 2018.

PENNA, F. A. **Negociando a distância entre passado, presente e futuro em sala de aula: a relação entre o tempo histórico e a aprendizagem significativa no ensino de história**. In: XVI Encontro Regional de História da Anpuh – Rio: Saberes e práticas científicas, Rio de Janeiro, p. 1-9, 2014. Disponível em: <[http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400551647\\_ARQUIVO\\_PENNA.pdf](http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400551647_ARQUIVO_PENNA.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2018.

RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **Revista história da historiografia**, v. 2, n. 2, p. 163-209, mar., 2009. Disponível em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12/12>>. Acesso em: 25 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Razão Histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2010a.

SCHEINER, L. Aprendizagem Significativa Crítica e Ensino De História algumas reflexões a partir do Labhum. **ENCONTROS**, v. 10, n 18, p. 25-34, 2012. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/encontros/article/viewFile/419/354>>. Acesso em 25 set. 2018.

SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 17-42, abr./jun., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00013.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2018.

SEFFNER, F. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (Org.) **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013a, p. 25-46.

\_\_\_\_\_. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.) **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013b, p. 47-62.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

# CAPÍTULO 3

## OS DESAFIOS DO PEDAGOGO DIANTE DE ALGUMAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA, NOS ANOS INICIAIS, DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Data de aceite: 01/03/2021*

### **Elisangela Leite Gavenda**

Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente  
Clevelândia – PR  
<http://lattes.cnpq.br/7919058274287632>

### **Maralice Maschio**

Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente/FAMA  
Clevelândia - PR  
Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG  
Ponta Grossa – PR  
<http://lattes.cnpq.br/6501338935906040>

**RESUMO:** O presente texto procura problematizar se estaria o pedagogo apto a ministrar, diante da amplitude das perspectivas do ensino de história, a ministrar a disciplina de história, nos anos iniciais, do ensino fundamental, com a formação que recebe no curso de licenciatura em Pedagogia. A discussão é fruto do trabalho de conclusão de curso de Elisangela Leite Gavenda, defendido em 2020, revisado por ela e pela orientadora. Num primeiro momento traça-se uma breve discussão acerca de algumas perspectivas para o ensino de história, nos anos iniciais, do ensino fundamental, a partir de discussão bibliográfica. Num segundo momento, traz-se para o contexto o professor pedagogo ministrando aula de história, no contexto municipal, a partir da análise de alguns fragmentos do Projeto Político Pedagógico de

uma Escola Municipal na cidade de Mariópolis/PR. Por fim, analisa-se internamente a escola estudada a partir do que pensam direção, professores e mães a partir da aplicação de um questionário semiestruturado referente à atuação do pedagogo como professor de história na rede municipal, no sentido da aptidão para a disciplina no concernente a formação recebida em comparação a do historiador.

**PALAVRAS - CHAVE:** Pedagogo. Ensino de História. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**ABSTRACT:** The present text seeks to question whether the pedagogue would be able to teach, given the breadth of the perspectives of history teaching, to teach the discipline of history, in the early years, of elementary school, with the training he receives in the undergraduate course in Pedagogy. The discussion is the result of the conclusion work of Elisangela Leite Gavenda, defended in 2020, reviewed by her and the advisor. In a first moment, a brief discussion is drawn about some perspectives for the teaching of history, in the early years, of elementary education, based on bibliographic discussion. In a second moment, the pedagogical teacher teaching history class, in the municipal context, is brought into the context, from the analysis of some fragments of the Pedagogical Political Project of a Municipal School in the city of Mariópolis/PR. Finally, the studied school is internally analyzed based on what teachers, teachers and mothers think from the application of a semi-structured questionnaire referring to the role of the pedagogue as a history teacher in the municipal network, in the sense of aptitude for the discipline regarding the training

received compared to that of the historian.

**KEYWORDS:** Pedagogy; History teaching. Early Years of Elementary School.

## 1 | PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA, NOS ANOS INICIAIS, DO ENSINO FUNDAMENTAL

A proposta do ensino de História possibilita ao aluno reconhecer a existência da história crítica e, ao mesmo tempo, de uma história mais intimista, subjetiva, vivida e experimentada de acordo com as especificidades atribuídas pelos parâmetros curriculares para o ensino fundamental - anos iniciais. Nessa possível metodologia de ensino, o educador atua, como mediador, na construção do conhecimento.

No entanto, a especificidade do campo do ensino de História impõe a necessidade de se analisar a natureza desse conhecimento e de sua relação com as culturas escolares. Nesse sentido, os trabalhos de Jorn Rüsen (1994; 2010) podem ser tomados como referência para a construção de um diálogo entre o ensino da História e as perspectivas dessa ciência do conhecimento enquanto pesquisa atualmente reconhecida como profissão, levando-se em conta a categoria de “cultura histórica”.

Para o autor, o conceito pode ser pensado como categoria de análise, que trata dos fenômenos relacionados ao papel da memória no espaço público, referindo-se ao: “boom contínuo da história, à grande atenção que tem suscitado os debates acadêmicos fora do círculo dos especialistas e à surpreendente sensibilidade do público ao uso dos argumentos históricos para fins políticos” (RÜSEN, 1994, p. 2).

A discussão a respeito da possibilidade de pesquisas em ensino da história descompromissadas, neutras, inclusive do ponto de vista político, para alguns autores, é considerada ultrapassada. Por exemplo, não é difícil a constatação de construções filosóficas sobre a história, atreladas, direta ou indiretamente, a projetos políticos. Em outras palavras:

Facilmente se constata que as construções filosóficas sobre a história estão atreladas, mediata ou imediatamente, a projetos políticos. Em outras palavras, facilmente se constata que os projetos políticos – revolucionários ou reacionários, não importam – procuram na filosofia da história as razões de si mesmos, seja para demonstrarem que todo o desenvolvimento humano anterior nada mais foi do que uma preparação para o presente, ou que todo o passado e o presente se constituem no limiar de uma era melhor. (...) Nesse contexto, é necessário encontrar-se um sentido para a história, é preciso demonstrar que o transcurso da humanidade no tempo não é aleatório, mas indica inexoravelmente um fim para o trajeto humano; isto é, a história não pode ser casual, mas deve ter uma finalidade. (MANOEL, 1998, p. 11)

Em tal concepção da História como Ciência já está contemplada a importância científica do trabalho do professor da disciplina, no preparo de suas aulas, de seus planos de ensino. A seleção dos materiais, a metodologia a ser utilizada, a corrente de pensamento

que pretende seguir, a flexibilidade pedagógica com as quais irá conduzir as suas aulas, indiretamente, sugerem a associação entre correntes historiográficas, tais como: A Escola dos *Annales*, a História Social e a História Cultural, por exemplo.

A pedagogia entra nesse contexto como uma ponte interdisciplinar crucial na escola municipal, pois muitas vezes são pedagogos que trabalham essa disciplina, entrelaçando todas as disciplinas. Dentro do conceito de interdisciplinaridade é preciso ter a consciência do auxílio e da responsabilidade da mesma na prática de docência, pois permite o desenvolvimento de capacidades como o senso crítico, questionamentos, participação ativa, abertura de brechas para que o educando possa expor sua própria visão do tema trabalhado. Ela torna-se um vetor de flexibilidade entre as disciplinas, no desenvolvimento de formas e metodologias para um melhor aprendizado, tanto para o educador quanto para o educando.

Enquanto disciplina escolar, a História foi consagrada com o Colégio Pedro II, em 1837. Neste mesmo ano, ela também passou a ser considerada disciplina acadêmica, pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). O estudo da História e da Geografia, juntas, tinha por objetivo fazer com que o aluno se apropriasse dos conhecimentos históricos, situando-os no tempo e espaço das questões geográficas e de suas transformações, onde da mesma forma permitisse ao professor problematizar o que estivesse ocorrendo no seu entorno, oportunizando aos alunos concretizarem ações mais dinâmicas, através dessas duas disciplinas.

Conseqüentemente, as primeiras produções de materiais pedagógicos foram elaboradas sob a influência da Escola Metódica e do Positivismo caracterizadas pela linearidade dos fatos, pelo uso restrito dos documentos valorizando, principalmente, documentos oficiais como fonte de verdade histórica e para a formação de um determinado tipo ideal de cidadão brasileiro:

Se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, materiais de ensino e pelas produções didáticas, a História, enquanto disciplina educativa ocupou, nas suas origens, não só no Estado de São Paulo, mas em todas as escolas secundárias e primárias (oficiais e particulares) que foram sendo implantado pelo território nacional um lugar específico, que pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais, constitutivos da nacionalidade brasileira. (NADAI, 1993, p. 149).

É importante abrir um parêntese para pensarmos na realidade das escolas paranaenses que, atualmente, tem retomado práticas e modelos de períodos históricos tão criticados e que remontam a mais de cinqüenta anos. Há de se questionar se no movimento da História vive-se um retrocesso ou retoma-se uma espécie de nostalgia do passado que, na visão dos historiadores, parece indicar catástrofes do ponto de vista histórico, político, social, cultural e educacional no país.

Não à toa, historicamente, os anos de 1980 demarcam a investida do Estado contra, não só os profissionais de História, mas também de Geografia, com a Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Com essa medida, os Estudos Sociais passaram a abranger todas essas áreas de forma unificada. Em outras palavras, os profissionais formados na área de Estudos Sociais estariam habilitados para ensinarem, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, todas as disciplinas acima descritas, aumentando, com essa medida, seu campo de atuação em detrimento à diminuição das demais.

De acordo com Selva Fonseca Guimarães (2003), o texto dos parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental de História, lançado oficialmente pelo Ministério da Educação (Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997, 166p.), procurou responder sobre o que, da nossa cultura e memória nacionais, seria mais adequado para transmitir às novas gerações, que frequentavam as escolas brasileiras, nas diferentes realidades socioculturais no Brasil, naquele momento.

Com referência aos objetivos do primeiro Ciclo do ensino de História (PCN, 1997) consta, nos Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia, que os alunos deveriam ser capazes de considerar a diversidade cultural, a memória paranaense e os movimentos sociais. Com as Diretrizes e Leis estabelecidas, tornou se obrigatório, portanto, o ensino de conteúdos de História do Paraná, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura dos Povos Indígenas do Brasil, chamados de temas transversais.

De acordo com Fonseca (2003), a diretriz apontada reforçava a preocupação com a inclusão da diversidade cultural no currículo de história, visando avançar no sentido dos grupos excluídos da História Oficial brasileira. Alguns dos objetivos gerais para o ensino de história, por isso, estavam voltados para a diversidade cultural, que constam nos Parâmetros curriculares Nacionais. Em suas palavras:

Conhecer e respeitar o modelo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômica e políticas, reconhecendo diferenças e semelhanças entre eles; reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas presentes em sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como elemento de fortalecimento da democracia. (FONSECA, 2003, p.32)

É válido mencionar que por conta da historicidade que envolve a construção e consolidação do ensino de história no país, coloca se a pauta sobre avanços e retrocessos, no território geográfico brasileiro, levando em conta as especificidades dos parâmetros escolares, em níveis estaduais e municipais. Nesse sentido, considera se a possível abertura para se pensar o município de Mariópolis/PR, a partir de uma escola de ensino fundamental, anos iniciais, por preceitos municipais e estaduais, inseridos nos preceitos

nacionais.

É aqui que se torna fundamental a discussão analítica da elaboração e consolidação da nova BNCC, cujo ensino de história foi colocado em caráter normativo e padronizado do conhecimento histórico e de desenvolvimento humano. Por isso, optou-se pelo ponto de partida das histórias de vida como possibilidade de contraponto, reflexão, questionamento de determinadas versões oficiais, contadas inclusive por historiadores.

O estudo de História, nas Séries Iniciais, nessa conjuntura, pode partir da própria história de vida do aluno, como refletem algumas experiências de pedagogos e historiadores, em sala de aula, para propiciar elementos de contextualização do estudo da história local, por exemplo. A transformação das experiências vivenciadas no cotidiano é transmutada em algo vivo e forte, que pode despertar no aluno o interesse por adquirir conhecimentos mais concernentes às suas realidades, mas com respeito às suas faixas etárias, de modo a ampliar compreensões e visões de mundo, em nível individual e coletivo.

Ressalta-se, com isso, novamente a importância dos PCNs de História para o Ensino Fundamental - anos iniciais. Estes elucidam o papel do ensino de História, especialmente ao vincularem-no à produção do conceito de “identidade”. Nesta perspectiva, o ensino de História, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pretende envolver as crianças num sentido de valorização da sua própria história, alicerçando-se, assim, nas multiplicidades para se pensar, dialogar, questionar as construções narrativas das histórias locais e regionais, num contexto também global. É nesse ponto que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), apresentam como um dos objetivos mais relevantes quanto ao ensino de História, os processos relativos à construção das identidades.

A história, construída a partir do que se vivencia, nessa proposta pontuada, necessita ser clara e objetiva para que exista um melhor aproveitamento do aluno com o arsenal de conhecimentos ofertados a ele, juntamente com a bagagem que traz consigo. Aqui, ampara-se em Vygotsky (1993), que já chamava a atenção dos educadores para a percepção do conceito de cultura como operação conceitual de sistemas simbólicos, aos indivíduos, e de representação da realidade. Ou seja, a construção, envolvendo educadores e educandos, de universos de significados e significações, que permitem pensar e interpretar o mundo real. Logo, o conceito de cultura coloca-se como um “lugar” de negociações, na qual os membros estão em processo constante de criação, recriação, reflexão e questionamento das informações, conceitos e significações recebidas.

As histórias individuais, nesse tipo de construção social, histórica e cultural, são operadas como parte das histórias coletivas. Até porque, os fatos históricos não se explicam por si só. Eles se tornam compreensíveis, inteligíveis, quando colocados em relação a outros fatores, dentro de uma conjuntura maior. Com isso, o que se espera do aluno é que possa observar e interpretar, do ponto de vista histórico, não apenas a presença e consolidação de grandes personagens, feitos e heróis, construídos ao longo da história brasileira. Mas, as condições que estabeleceram os marcos e balizas temporais para que

tais imaginários fossem criados, legitimados, Consequentemente, abrem-se reflexões aos sujeitos-estudantes, no sentido de perceber o país, o estado e o município, desta ou daquela forma, nos contextos em que foram produzidos, juntamente com os agentes produtores.

Nesse movimento de possibilidade metodológica, alicerça-se a discussão construída por Stuart Hall (2005), na obra *A identidade cultural na pós-modernidade*, onde o autor convida o leitor a olhar o tempo vivido pelos indivíduos que, ao querer entender e construir, mas também deslocar ou desconstruir suas identidades fixas têm a oportunidade de revisitar o passado, as construções de “nacionalismos”, do mundo moderno, cujas ambiguidades, muitas vezes, são postas diante de desejos por assimilação, no universal, e, simultaneamente, por adesão ao particular, quando não, de reinvenção das diferenças.

É aqui que inserimos nosso local de fala: pensar problemas pedagógicos de teor prático e metodológico. Daí a importância de que áreas como a História e a Pedagogia, nesse caso, estejam em constante e profundo diálogo, em todas as etapas que constituem os sistemas de ensino. Ou seja, que seja levado em conta, minimamente, vivências e orientações de mundo de educadores e educandos acerca do que sabem sobre a história de seu estado, cidade e, até mesmo, de sua própria cultura familiar.

Assim, lança se um possível contraponto entre concepções que abrem o diálogo entre a História e a Pedagogia. Afinal, é preciso questionar excessos de formação inicial, ou seja, das graduações, licenciaturas e bacharelados superiores, mas também a falta deles. Essa questão foi um dos problemas encontrados no desenrolar de nossa temática de pesquisa, pois os professores da rede pública de ensino contam, na maioria das vezes, com um pedagogo orientador. No ensino fundamental, há atuação do professor de História dentro das salas de aula e de outras disciplinas onde, por vezes, como também ocorre com pedagogos, sem formação específica nas áreas que ministram as disciplinas.

Saviani nos auxilia nesse quesito da relação entre a História e a Pedagogia, quando propõe significativos objetivos para a educação brasileira, dizendo que:

A reflexão sobre os problemas educacionais nos leva à questão dos valores e objetivos da educação. Partindo de uma compreensão do homem no contexto situação-liberdade-consciência, referindo-o à realidade existencial concreta do homem brasileiro, pode-se enunciar esquematicamente objetivos gerais para a educação brasileira: educação para a subsistência, para a libertação, para a comunicação e para a transformação. Esta é a forma através da qual traduzimos, em termos de Brasil, o significado da educação como promoção do homem. (SAVIANI, 1996, p.48)

A proposta do autor não se dá como tarefa inerente ao trabalho do pedagogo, mas de sua responsabilidade social, cuja mediação, parece para ele, indispensável entre a produção do conhecimento e a organização sistemática dos processos de ensino-aprendizagem, na formação dos estudantes. Não esquecendo possíveis ganhos educativos, se realizado Inter e multidisciplinarmente, integrados, de modo a valorizar a amplitude que envolve

os campos da Educação brasileira, neste caso, com ênfase no diálogo entre as áreas de História e Pedagogia.

## **21 O PEDAGOGO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DO PPP DA ESCOLA PADRE EDUARDO MACHADO**

Em análise ao parecer número 199/2014, de 25 de agosto de 2014, referente ao projeto político pedagógico da Escola municipal Padre Eduardo Machado de Mariópolis/PR, observamos a importância do ensino de História no ensino fundamental, contida no documento. Deixamos claro, entretanto, que há o intuito de avaliar a disciplina de História como uma disciplina viva e prazerosa, onde o aluno a observa conhecendo o que o cerca e não tem vergonha de expor suas ideias e opiniões, tendo a compreensão de como os homens coletivamente, constroem as sociedades. Por isso buscamos verificar que tipo de concepção aparece no documento.

O ponto encontrado nessa escola é a questão dos professores pedagogos assumirem as aulas de História por uma questão de que os concursos municipais são ofertados apenas para licenciados em pedagogia e não para disciplinas específicas como a História, o que acarreta em a escola não possuir professores licenciados em História para trabalhar com a disciplina, nos anos em que ela se faz presente nas grades curriculares.

Uma das questões que permeou a nossa perspectiva de análise é a necessidade, oriunda, especialmente do nosso curso de licenciatura em pedagogia, na Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente, que suscitou em nós, acadêmicos, a necessidade de construirmos um novo olhar sobre a História nacional. Um olhar que permita a valorização do regional/local, em respeito à importância, também, da História do Paraná, através da lei 13.311/2001, da História e cultura dos povos Indígenas (lei 11.645/08), bem como da contribuição dos Africanos e Afrodescendentes na Constituição da nação brasileira (lei 10.639/03) e, por fim e não menos importante, da urgência de preservação do meio ambiente (lei 9.795/99).

### **2.1 O PPP da escola padre eduardo machado**

O ensino de História municipal, de acordo com o projeto político pedagógico da escola que tratamos, é dividido por eixos, que variam de acordo com o ano. Por exemplo, no primeiro ano os eixos são: história local e do cotidiano, divididos por conteúdos como: crianças minha família, contando a história da família; escola: a sala de aula e sua turma; a história de um, conhecendo a escola; tempo: a história da escola a história das comidas e das vestimentas ontem e hoje; trabalho e lazer, entre outros temas que podem fazer parte da aula do professor, sendo elas trabalhadas pelo professor, com os alunos, de acordo com seus planejamentos, mas respeitando o contexto acima, proposto pela escola.

Uma das questões a serem analisadas, nesse terreno, é o número de professores de história, que trabalham no município, uma vez que é maior o número de pedagogos

atuando no ensino de história. Por que isso ocorre? É uma de nossas pretensões, com o presente trabalho.

Como já dito, os concursos públicos ofertados pelo município não realizam abertura para tal área específica do conhecimento, mas sim para professores pedagogos. Por esse motivo, no ensino fundamental há mais licenciados em pedagogia do que em disciplinas do conhecimento. Logo, com o município abrindo aulas para o licenciado em pedagogia, mas com a oferta em outras disciplinas do conhecimento, automaticamente o professor pode optar por trabalhar apenas com a disciplina de História, mesmo sendo pedagogo de formação.

É válido mencionar a implicação que a BNCC tem nessa questão:

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. (BNCC, 2018, p. 58)

Embora não seja o que tem acontecido nem com a BNCC e nem com outros documentos, o que se espera com a realidade é que o aluno pudesse ampliar seus conhecimentos em relação a outros povos e seus costumes específicos, iniciando a contextualização através da educação infantil. Com o pensamento articulado entre as dimensões do eu, do outro e do nós, os alunos pudessem ser preparados para enfrentar situações marcadas por conflitos ou por conciliação, estimulando também o respeito à pluralidade cultural, social, política e social. Dessa forma, o aluno reconheceria o que faz parte de sua história e das histórias contadas pelos outros.

Aqui localizamos a escola Municipal Padre Eduardo Machado, situada na rua seis número 1073 no centro da cidade de Mariópolis. A Escola Municipal Padre Eduardo Machado - Ensino Fundamental de 1 ao 5 ano é formada por dez salas em alvenaria que estão em uso o dia todo, e a noite uma sala de Educação de Jovens e Adultos- EJA Fase I uma sala onde funcionam cursos desenvolvidos pelo ITDE. São em número suficiente para atender os 285 alunos matriculados atualmente.

A escola, sobre a sociedade, apresenta o seguinte conceito, conforme o PPP (2014, p. 17):

**Sociedade-** Em Sociologia, uma sociedade é o conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes e que interagem entre si constituindo uma comunidade. O espírito que norteia a concepção do PPP compromete-se com a formação da cidadania e de uma nova sociedade mais justa e solidária, o PPP deve, portanto construir uma pedagogia de

esperança e uma gestão democrática de tolerância, respeito e solidariedade o que deve contar com a participação de todos os responsáveis pela autonomia da escola e sua função social.

Para o documento o que se percebe é uma concepção de sociedade formada por um grupo de pessoas, que formam um sistema semiaberto, onde a maior parte das interações é feita com as outras pessoas. Dessa maneira, espera-se ocorrer dentro da escola e na escola como um todo, ou seja, objetiva-se que ocorra a construção de uma rede de relacionamentos entre os indivíduos que ali estão inseridos.

Ainda no PPP (2014, p. 17), há o conceito de Homem, descrito do seguinte modo:

**Homem-** Sobre a formação que deseja para seus alunos a comunidade escolar deixa claro que a comunidade escolar deve possibilitar uma educação que garanta aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos, participativos e capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam serem atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas.

Na medida em que as crianças estão inseridas nesta estruturação elas apreendem o que é a formação do homem, conforme o documento, e devem aceitá-las como bom e adequado para si próprios onde suas próprias escolhas, quando bem entendidas, tornam-se referenciais para influenciar nas próprias opções da estrutura escolar e educacional.

É válido mencionar que o PPP trabalha com um conceito de Homem, genérico. Valeria a pena estabelecer uma crítica aprofundada, no entanto, no mesmo PPP, apesar de elaborado em 2014, a escola já parece despertar para uma preocupação mais aprofundada acerca do tema, pois, conforme descrito abaixo, aborda a ideia de desenvolvimento humano:

**Desenvolvimento Humano-** O desenvolvimento humano é muito rico e diversificado, cada pessoa tem suas características próprias, que as distinguem das outras pessoas e seu próprio ritmo de desenvolvimento, por mais que estudemos e nos esforcemos para compreender o comportamento humano e seu desenvolvimento ele sempre reserva surpresas e imprevistos. (PPP, 2014, p. 18)

O estudo do desenvolvimento do ser humano constitui uma área do conhecimento da psicologia cujas proporções da mesma concentram-se no esforço de compreender o sujeito em todos os seus aspectos, englobando todas as suas fases desde o nascimento até o mais completo grau de maturidade e estabilidade, a singularidade do ser humano, que pode fugir a padrões pré-estabelecidos e que produz o avanço, o progresso e a mudança no desenvolvimento do indivíduo. Eis um pouco da premissa expressa na diretriz acima.

Quanto à infância, crucial para a faixa etária de nosso alunado, o documento traz a seguinte conceituação:

**Infância-** A escola faz parte da infância de cada criança, ela é um caminho para o futuro para um futuro melhor, as famílias mais pobres sabem que escola representa essa alternativa talvez a única, e o papel de quem está à frente de uma sala de aula hoje é entre tantas outras coisas já sabidas educar e dar carinho porque a sociedade mudou as crianças clamam por atenção e muitas vezes não veem prontas de casa para adquirir conhecimentos cabe a nós então prepará-las e isso nem sempre é fácil. (PPP, 2014, p.18)

O que se vê expresso é que cabe a cada um dos profissionais preparar as crianças. Isso nem sempre será tarefa fácil, mas também é um direito educacional das mesmas. Quando estão na escola sentadas lado a lado, essas crianças estão fazendo valer um de seus maiores direitos, o direito da igualdade, que cada uma delas escreva e apresente consciência de sua própria história, com a preparação para enfrentar os obstáculos propostos pela vida.

Sobre Educação em sua forma macro, o PPP (2014, p. 19), assim a considera:

**Educação-** A educação é uma prática social, uma atividade específica dos homens situando-os dentro da História ela não muda o mundo, mas o mundo pode ser mudado pela sua ação na sociedade e nas suas relações de trabalho. Construção continua de pessoa humana do seu saber e de suas aptidões, mas também de sua capacidade de discernir e agir, deve levar a pessoa a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desenvolver o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade.

Partindo do pressuposto que o sujeito/indivíduo/cidadão constitui-se como um ser histórico, passando por fases necessárias em que é preciso compreendê-lo em suas relações, naturezas e condições humanas, é preciso mencionar que ele é, antes de tudo, um ser de vontade, um ser que se pronuncia sobre a realidade. Assim, a prática social em questão é que faz a educação se fazer presente em todos os contextos da vida da criança.

Nessa direção, o conceito de Escola vem assim definido pelo documento:

**Escola-** Espaço social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e construtivos de toda e qualquer ação da cidadania, promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de forma de discriminação importância da solidariedade e observância das leis. Cada escola possui uma história própria e um modo de existir (na comunidade, vila, bairro, ou cidade) articula-se com as pessoas que de uma forma ou de outra contribuíram para sua construção. A escola deve formar para a cidadania plena, para que isso realmente se concretize ela deve dar o exemplo através da gestão democrática, onde pais, alunos, professores e funcionários assumem sua responsabilidade no processo de construção e implementação do seu projeto político pedagógico. (PPP, 2014, p.19)

Quanto às formas de ensinar e aprender no ambiente escolar em questão, o PPP (2014, p. 20) denomina de ensino aprendizagem e assim o conceitua:

**Ensino aprendizagem-** O processo de ensino aprendizagem é o conjunto de ações e estratégias que o sujeito/educando, considerado, individual ou coletivamente realiza contando por tal, com a gestão facilitadora e orientadora do professor para atingir os objetivos propostos pelo plano e formação esse

processo desenvolve-se de maneira presencial, não presencial ou mista, utilizando para esse fim ambientes educacionais como escolas, centros de formação, empresas e comunidades urbanas e rurais. O processo de ensino aprendizagem está centrado no educando e da ênfase tanto ao método quanto ao conteúdo.

O ensino é concebido pelos educadores como um conjunto sistemático de ações cuidadosamente planejadas onde as atividades permitem que o professor e aluno compartilhem parcelas sempre maiores de significados em relação aos conteúdos do currículo escolar. O aluno é visto como agente de seu próprio conhecimento, participa de tarefas, pesquisas e atividades dentro e fora da escola.

O que percebemos é que a escola deve formar para a cidadania plena, mas para que isso realmente se concretize, ela deve dar o exemplo através da gestão democrática com a presença de pais, alunos, professores e funcionários assumindo suas responsabilidades no processo de construção, implantação e implementação do seu Projeto Político Pedagógico. Afinal, o PPP foi elaborado em 2014 e a escola tem prazo até 2021, por decreto oficial, por conta da pandemia enfrentada em 2020.

### **3 | O PAPEL DO PEDAGOGO COMO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO OLHAR DOS ENTREVISTADOS**

Foram entrevistadas três mulheres. Duas delas trabalham na escola. Uma delas, a diretora, Raquel Ghelen, formada em Educação Física, pelo fato de possuir uma visão ampla da mesma e fazer parte da gestão; a outra, por ser professora, Fernanda Pacheco, com licenciatura em pedagogia, atuante no quarto ano do ensino fundamental. A terceira, Ana Lize Amaral, mãe de aluno dessa escola, formada em pedagogia e professora na Pré-escola do município de Mariópolis. Pelo questionário foram realizadas questões<sup>1</sup> referentes ao ensino de História no parâmetro escolar.

A professora e a diretora resolveram responder juntas, expondo o que pensam em relação ao ensino de História e o pedagogo atuando nessa área. Logo após o diálogo com as respostas da professora e diretora acerca do questionário abordaremos as respostas atribuídas pela mãe do aluno.

No momento em que coloquei a primeira questão “Qual a importância do componente curricular do ensino de História para a Escola Padre Eduardo Machado” as resposta da diretora e da professora se voltaram para o sentido de que viam a matéria História como

---

1 Para a aplicação do roteiro semiestruturado, devido à Pandemia deste ano, foi necessário fazer algumas adaptações. Então, a mesma foi realizada através de mensagens via Whatsapp. O questionário foi respondido e transcrito com as questões transcritas, inseridas e analisadas no decorrer do texto. As questões expostas a elas foram: 1) Qual a importância do componente curricular do ensino de História para a Escola Padre Eduardo Machado? 2) Qual a sua opinião em relação a não se obter um licenciado em História atuando nesse componente curricular e sim um pedagogo? 3) Como é realizado o ensino de História dentro do PPP já que geralmente o profissional que atende na área é um pedagogo? E, em relação ao PPP, ele é pensado no pedagogo também dentro dessa atuação atual que é o ensino de História? 4) Você acredita que um licenciado em História trabalharia esse componente curricular de uma forma diferenciada dos licenciados em pedagogia? Por quê?

uma base para que nossos alunos compreendam a sociedade num todo e a influência dela em nosso modo de agir, pensar até mesmo falar.

Com essa visão das mesmas percebe-se que o ensino de história é um dos componentes curriculares mais importantes, passível não apenas de repasse de conteúdo, mas de construir conhecimento sobre si, o outro e o nós. Ou seja, ele também pode ser visto como uma construção social.

Referente à segunda questão “Qual sua opinião em relação a não se obter um licenciado em História atuando nesse componente curricular e sim um pedagogo?” a diretora e professora admitiram acreditar que todos somos aptos a ensinar História, visto que tivemos formação adequada para tal função. Se o professor for dedicado e autêntico, os alunos irão adquirir todo o conhecimento necessário para a faixa etária. Nesse sentido foi exposto pela professora e a diretora que a capacidade do professor pedagogo e do professor de história não pode ser questionada, desde que os mesmos tenham metodologias e didáticas diferenciadas para ensinar onde os dois são capacitados para passar o conhecimento aos alunos.

Mas precisa ser pensado nesse contexto se o pedagogo realmente aprende na sua formação a maneira contextualizada por completo do componente curricular de História, pois na maioria das vezes essa disciplina conta de poucos créditos na grade curricular de pedagogia, não contando em si, o pedagogo, com grande suporte para sair da graduação como grande conhecedor na área do ensino de História. O mesmo aconteceria com o historiador se estivesse na situação inversa. Não se trata, portanto, de incapacidade, mas é pouco o tempo de construção do conhecimento para os temas propostos na sala de aula, para as correntes de pensamento que envolvem o ofício do historiador, entre outros, dificultando uma base mais consolidada ao pedagogo no que diz respeito à formação em História.

No que diz respeito à pergunta “Como é realizado o ensino de História dentro do PPP já que geralmente o profissional que atende na área é um pedagogo? E em relação ao PPP ele é pensado no pedagogo também dentro dessa atuação atual que é o ensino de História?” a professora e diretora responderam que o PPP é formulado através da necessidade de aprendizagem dos alunos, cabendo a nós professores, muitas vezes, nos adequarmos às necessidades contidas nele.

Dessa forma, fica claro que o PPP é pensado tanto no aluno quanto no professor, mas que cabe ao professor trabalhar o conceito exposto no projeto político pedagógico, mas com formas diferenciadas para adquirir um melhor aprendizado, pois nesse sentido pensa-se que nem todos os alunos aprendem da mesma forma o conteúdo apresentado pelo professor, por exemplo.

A ideia do PPP é construída a partir da ideia do pedagogo com a direção da escola e alguns professores ajudam em algumas modificações. Porém, onde ficam os maiores interessados nesse projeto político pedagógico que são os alunos? Em nenhum momento são questionados sobre algo que se refere aos mesmos. Muitas vezes não sabem de

sua existência e pra que eles existem. Do mesmo modo vários professores também não participam da elaboração dos PPPs. A própria comunidade tantas vezes também não participa. Logo, como é para a comunidade familiar que nem tem ideia do que é proposto dentro dele? Qual sua real importância? E, já que estamos tratando do componente curricular de história, ministrado pelo pedagogo, qual a concepção do professor historiador no PPP? Ela nem aparece no documento.

Quanto à pergunta “Você acredita que um licenciado em História trabalharia esse componente curricular de uma forma diferenciada dos licenciados em pedagogia? Por quê?” a diretora e professora responderam que com certeza a didática é algo individual, mas que não pode ser confundida com conhecimento. Pois existem professores de áreas específicas que possuem muito conhecimento sobre a área de história, por exemplo. O que acontece é que na hora de repassar para os alunos, muitas vezes, não conseguem fazer de maneira clara e objetiva. Sendo assim, pensamos que não importa a formação específica e sim a dedicação e criatividade no momento de aplicar suas aulas, ou seja, de como o professor desempenha sua função.

O que se percebe é que a professora e a diretora atribuem aos professores a função central do processo, mas mesmo em se tratando de contexto metodológico ensinado nas escolas e sua relação com valores, pertinência e significados por tantas vezes é inserido em contextos globais do desenvolvimento. Por isso, um fator decisivo nesse contexto é a unificação de objetivos, conteúdos e métodos e participações coletivas nos planejamentos para que os professores consigam despertar nos alunos o interesse não apenas no conteúdo, mas na superação de dificuldades encontradas por ambos.

Pensar sobre esse tema os professores pedagogos e na sua capacidade de repassar conhecimento aos alunos, como admitiram a professora e a diretora, seja para a disciplina que for realmente é fato concreto, pois os mesmo realmente são capazes. Mas a questão não é questionar a capacidade de um pedagogo atuando no ensino de História e sim porque se obtém outras licenciaturas se dentro da sala de aula um professor apenas atua no ensino fundamental dos anos iniciais. Nesse sentido, o conceito a ser colocado pra pensar é de que maneira os professores de história são vistos nesse campo sem vaga para atuação dos mesmos? Por outro lado questionar a própria ideia do professor como alguém que apenas repassa os conteúdos.

O campo do professor licenciado em pedagogia é atualmente muito amplo, pois o mesmo pode atuar em vários lugares já o professor licenciado em História se não atuar em ensino fundamental anos finais e no ensino médio, por exemplo, o seu campo de atuação é limitado. Fica, portanto, ao ensino fundamental - anos iniciais, em se tratando de concursos, as ofertas destinadas aos professores pedagogos. Dessa forma, é difícil encontrar, em muitas cidades um licenciado em História atuando na área em ensino fundamental anos iniciais, sua área específica de formação, seu lugar de fala e de atuação próprios, ocupados por outro profissional.

No entanto, retomando a questão dos questionários no que diz respeito às respostas pontuadas pela mãe de um aluno, entrevistada, buscamos entender e valorizar alguém que acompanhou a trajetória do filho durante as etapas educacionais nos primeiros anos, que estamos tratando. Assim, referente à primeira pergunta “Qual a importância do componente curricular do ensino de História para a Escola Padre Eduardo Machado”, ela respondeu que o componente curricular de História é de suma importância, pois é uma base para o conhecimento da sociedade e a qual nos leva ao entendimento das culturas existentes que nos influencia de certa forma na maneira como vivemos.

Com base no que foi exposto pela mãe, o ensino de História se faz importante para o conhecimento do passado com a junção do presente e o que analisamos para o futuro é um conhecimento do outro, do eu e dos nós. A visão da Ana é baseada também em seus conhecimentos, pois é formada pela Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente-FAMA, em pedagogia, e ela teve todo cuidado de pensar como mãe, mas também não deixou de se expor como pedagoga.

Concernente à segunda pergunta “Qual sua opinião em relação a não se obter um licenciado em História atuando nesse componente curricular e sim um pedagogo?” a mãe respondeu que em seu entendimento quando o professor é formado ele começa uma caminhada de aprendizado independente da sua licenciatura o que quer dizer que o que o professor necessita é vontade para buscar conhecimentos para transmitir em suas aulas, então qualquer professor dedicado pode sim ministrar a disciplina de História.

Com relação a essa questão levantada ela expõe que todos são professores independentes da sua licenciatura o que eles necessitam é buscar novas didáticas e metodologias diferenciadas para passar o conhecimento para os alunos. Nessa resposta o sentido é bastante semelhante com a resposta atribuída pela professora e diretora da escola pelo fato de que a mesma também é formada em pedagogia, a única formação diferenciada nesse contexto foi a diretora que é licenciada em Educação Física. Nesse sentido, é normal elas pensarem de modo semelhante, mas percebe-se também que nenhuma citou que há professora licenciada em História dentro do contexto escolar onde os professores pedagogos atuam nessa disciplina.

Na pergunta “Como é realizado o ensino de História dentro do PPP já que geralmente o profissional que atende na área é um pedagogo? E em relação ao PPP ele é pensado também dentro dessa atuação atual que é o ensino de História?” A mãe disse que o PPP foi desenvolvido buscando a interação dos alunos, mas cabe ao professor buscar saber qual a necessidade a se adequar no que é apresentado nele.

Nesse contexto, ela está indicando que o PPP vai além de conteúdos propostos, por isso ele precisa ser pensado em todas as culturas e todas as necessidades a serem encontradas pelo aluno e pelo professor no contexto escolar, cabendo ao professor trazer estes conteúdos com metodologias diferenciadas para receber qualquer aluno.

Na pergunta “Você acredita que um licenciado em História trabalharia esse

componente curricular de uma forma diferenciada dos licenciados em pedagogia? Por quê?” a mãe do aluno respondeu que todo professor tem uma maneira de ensinar e se o professor é licenciado no componente curricular de História obviamente ele vai procurar se aprofundar melhor na temática proposta, para ensinar de maneira mais clara e objetiva, mas por outro lado tem aquele professor que não consegue transmitir tal conhecimento de maneira clara e precisa.

A abordagem devidamente dessa pesquisa é explorar todo um contexto que não somente veja o professor como transmissor de conhecimento, que apenas se apegue a livros didáticos e sim transformadores como professor pesquisador, pesquisador mediador, professor construtor de conhecimentos, de maneira que leve seus alunos a se tornarem historiadores e pesquisadores dos conteúdos propostos e que o mesmo possa ir além do que se tem em sala de aula e que saiba valorizar suas experiências e cotidiano, indo por vezes, além do conteúdo proposto e num movimento dentro e fora da sala e num tempo histórico em movimento, colocando professores e alunos como sujeitos históricos atuantes e conscientes.

Dizendo isso, percebe-se certa diferença entre nossas intenções e as respostas declaradas por nossas entrevistadas que parecem não ver problemas em quem ministre a disciplina desde que exista força de vontade por parte de quem o faz ou, ainda, de que o papel fundamental ou de total responsabilidade pelo sucesso ou fracasso atribuído dentro de sala de aula continua sendo atribuído ao professor. Sem contar no fato de que o professor como transmissor de conteúdos, o que se faz bem entender para os alunos continua ainda sendo uma concepção bem aceita pelos profissionais da rede, como aparece nas respostas de nossas entrevistadas.

Quando nos referimos e debatemos tanto o tema de metodologias diferenciadas normalmente pensamos em como selecionar e aplicar técnicas de ensino visando a melhor aprendizagem dos alunos através de formas diferentes de se proporcionar o mesmo tema ao aluno e a didática entra nessa questão como um objeto de estudo que analisa a forma como os alunos aprendem e como os professores ensinam.

Ensinar História é entrar de cabeça no passado, por exemplo, e saber fazer com que os alunos aprendam relacionar a sua história com a história do passado muitas vezes marcada por datas e desafios que são também atuais. Afinal, o tempo todos os sujeitos estão fazendo história. Por isso nossas entrevistadas acreditam que o professor que ensina história não necessita teoricamente ser um historiador, mas precisa ter discernimento do que e como está abordando o conhecimento, a área com os alunos, devendo para isso possuir certa bagagem teórica e metodológica. Nesse sentido não vemos um embate, mas vemos a necessidade de um diálogo entre a história e a pedagogia e, mais do que tudo, de duas áreas andarem de mãos dadas numa tentativa interdisciplinar na busca por um ensino de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BASENACIONALCOMUM. MEC.GOV. BR/IMAGES:

BNCC\_EI\_EF\_110518\_versaofinal. Site.pdf. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf) acesso em 2/08/2020. Acesso em: 02 ago. 2020.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais e BNCC para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Curso de Licenciatura em História. Disponível em: Diretrizes Curriculares Nacional Diretrizes Curriculares Nacionais e BNCC para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Curso de Licenciatura em História/UEPG/Uvaranas, 30 de novembro de 2019 Acesso em: 13 jun. 2020.

FONSECA, Lima e; NIVIA, Thais. **LDB, As novas Diretrizes da Educação Básica**: História & Ensino de História. 2003. Disponível em: LDB, As novas Diretrizes da Educação Básica, Editora América LTDA, Curitiba 1998. LIMA E FONSECA, Thais Nívia de. História & Ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 120p. Acesso em: 02 out. 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Disponível em: [https://www.books.google.com.br/books?id=pjyCuNOynMMC&printsec=frontcover&h/=pt\\_BR&source=gbs\\_ge\\_summay\\_r&cad=O#v=onepage&q&f=false](https://www.books.google.com.br/books?id=pjyCuNOynMMC&printsec=frontcover&h/=pt_BR&source=gbs_ge_summay_r&cad=O#v=onepage&q&f=false) Acesso 15 ago 2020

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autentica, 2003. 120p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MANOEL, Ivan. O Ensino de História no Brasil do Colégio Pedro II nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <https://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46194/1/0sd2t11> Acesso em 24 jun. 2020.

NADAI, Elza. **O ensino de história do Brasil: trajetória e perspectivas**. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p. 143-162.

Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997. Acesso em: 13 jun. 2020. file:///C:/Users/User/Downloads/Ensino de História e Geografia anos iniciais do ensino fundamental. Acesso em: 13 jul. 2020.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares de História para o Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2008. Projeto político pedagógico escola municipal padre Eduardo machado 25/08/2014pgs(1,32,62,63,64) acesso em 18.out.2020.

RÜSEN, JÖRN. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In.: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do Ensino de História de História no Brasil: uma proposta de periodização**. Porto Alegre: Revista História da Educação-RHE, v. 16, n. 37, maio/ago. 2012, p. 73-91.

# CAPÍTULO 4

## OS DESAFIOS QUE A BNCC DO ENSINO MÉDIO TRAZ PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: OUVINDO PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL

*Data de aceite: 01/03/2021*

**Tuca Henrique Verçosa Carneiro de Andrade**

Mestrando em Educação PPGedu-UFPE

**RESUMO:** O presente trabalho busca analisar os impactos da Reforma no Ensino Médio e a Base Nacional Comum curricular nos docentes de história das escolas estaduais de Vitória de Santo Antão – PE. O trabalho está dividido em duas partes principais, a primeira com um balanço geral do que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC significam para a educação e a segunda com uma análise das falas dos professores e das professoras. Defendemos que os profissionais da rede pública do estado, bem como os professores recém formados não tem formação para trabalhar com a pedagogia das habilidades e das competências. Assim, identificamos mais um elemento de sucateamento e privatização da educação pública na reforma do Ensino Médio.

**PALAVRAS - CHAVE:** BNCC, Reforma do Ensino Médio, Ensino de História.

**ABSTRACT** The present paper seeks to analyze the impacts of the Reform in High School and the Common National Base curriculum in the history teachers of the state schools of Vitória de Santo Antão - PE. The work is divided into two main parts, the first with a general outline of what the High School Reform and the BNCC mean for education and the second with an analysis of the speeches of the teachers. We argue that

professionals in the state public system, as well as recently graduated teachers, are not trained to work with the pedagogy of skills and competences. Thus, we identified another element of scrapping and privatization of public education in the reform of high school.

**KEYWORDS:** BNCC, High School Reform, History Teaching.

### INTRODUÇÃO

Podemos demarcar dois momentos de consolidação da abertura democrática brasileira, o primeiro é a Constituição Federal de 1988 e o segundo, que significou a abertura da educação, é a aprovação da lei de diretrizes e bases da educação – LDB, lei 9394/96. Esses dois momentos lançam as bases da nossa democracia, sendo a carta magna a garantidora de direitos e a LDB a linha mestra da educação.

Nesse momento de abertura e consolidação da nossa democracia, a Constituição Federal e a LDB realçam a importância da educação para a constituição do Brasil. Assim, a educação de qualidade é garantida como direito subjetivo de todos os brasileiros e todas as brasileiras. Fazia-se necessário superar um grande problema, o do acesso. A nova república tem a difícil missão de garantir a todos e todas acesso à escola. Essa demanda por educação, que já era crescente desde o final da ditadura, aumentou substantivamente após a redemocratização.

Com a superação da problemática do acesso, já nos anos 2000, uma segunda problemática, também relacionada à qualidade, toma conta do debate educacional. Não basta colocar todos na escola, é preciso garantir uma educação de qualidade para todos, afinal, o direito a educação só se concretiza se todos tiverem acesso a uma educação de qualidade.

Embalado pelos parâmetros de qualidade de organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI, com uma política claramente neoliberal, buscou-se fazer “modernizações na educação”. Num primeiro momento essa modernização atingiu o ensino fundamental, mas durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e do Partido dos Trabalhadores atingiu também o Ensino Médio.

O paradigma educacional proposto pelos organismos internacionais busca reduzir o papel do Estado na educação, abrindo caminho para a iniciativa privada, mas isso não deve ocorrer de forma abrupta para não causar resistência popular. É preciso sucatear a educação pública para desqualificá-la e, depois, privatizá-la, uma vez que a população estará convencida da falta de eficiência desse serviço prestado pelo Estado (FREITAS, 2018).

Esse movimento de privatização da educação básica, por meio da sua “modernização” foi um movimento possível graças aos governos neoliberais que ocuparam a presidência da república. Todos os governos do Brasil na nova república até o presente momento, em maior ou menor grau, estiveram alinhados ao neoliberalismo (ANDERSON, 2020). É fundamental lembrar que, em relação a educação, as mudanças propostas pelo paradigma neoliberal foram muitas vezes realizadas por governos de esquerda, pois, nenhum governo queria se dizer contrário à modernização (LAVAL, 2019).

Esse trabalho busca discutir, tendo em vista esse contexto de ascensão do paradigma neoliberal, como a Reforma do Ensino Médio, lei 13.415/2017; e a Base Nacional Comum Curricular fazem parte de um processo de sucateamento do Ensino Médio brasileiro. Para tal, escutamos professores das escolas estaduais de Vitória de Santo Antão sobre o tema.

## **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC**

A Reforma do Ensino Médio acontece num momento muito específico da história brasileira. Após anos de governo do Partido dos Trabalhadores (2003 – 2016) o mandato da presidenta Dilma Rousseff é interrompido por um processo de impeachment. Esse processo, feito ao arrempeço da lei, permite que o vice presidente Michel Temer chegue ao poder para um mandato tampão (2016 – 2018). Esse governo sem legitimidade e sem apoio popular alia-se ao empresariado para promover uma verdadeira destruição na educação brasileira.

É verdade que desde 2014 existia uma articulação por parte do Partido dos Trabalhadores para promover uma reforma no Ensino Médio. A reforma proposta pelo PT estava sendo debatida com diversos setores da sociedade civil e com organizações

representativas dos educadores, quando o golpe de 2016 interrompeu esses debates. Com a chegada de Temer ao poder uma nova reforma foi rapidamente gestada e imposta a sociedade brasileira. O autoritarismo da reforma proposta pelo governo golpista já se apresenta na forma como ela é feita, a partir de uma medida provisória, nº 746/2016, entrando em vigor de forma imediata.

O governo Temer e a sua contrarreforma da educação, junto com outras contrarreformas como a reforma do teto de gastos, Emenda Constitucional nº 95; e a reforma trabalhista, lei 13.467/2017; neutralizam o pequeno avanço educacional conseguido nos governos do PT e inviabiliza as metas do Plano Nacional de Educação – PNE – que são consideradas fundamentais para a superação da baixa qualidade na educação nacional (SAVIANI, 2018).

A velocidade e a forma autoritária com que a reforma do ensino Médio se deu pode ser explicada pela sua ausência de novidades (AGUIAR, 2019; OLIVEIRA, 2020; SÜSSEKIND, 2019). Como nos lembra Ramon de Oliveira a Reforma do Ensino Médio é a expressão da hegemonia do neoliberalismo na educação brasileira, essa reforma apresentada pelo governo Temer foi gerada pelo empresariado (OLIVEIRA, 2020) tornando a escola cada vez mais privada, legalizando vetores de privatização da escola pública (FREITAS, 2018).

Para conseguir o apoio necessário para aprovar a contrarreforma do Ensino Médio o governo Temer realiza uma série de mudanças no Conselho Nacional de Educação – CNE e no Ministério da Educação (AGUIAR, 2019). O aparelhamento do CNE é a forma pela qual o governo golpista legitima a sua contrarreforma. Esse processo demonstra a forma autoritária e empresarial que se dá a contrarreforma do Ensino Médio, uma vez que o governo Temer reduz a participação de membros ligados a associação de professores e profissionais da educação e aumenta a participação de pessoas ligadas ao empresariado da educação, quando não coloca os próprios empresários.

Fica evidenciado que a contrarreforma do Ensino Médio busca aproximar a educação pública da gestão privada. Concordamos com Dasso Júnior ao dizer que “inspirar-se na gestão privada é um erro conceitual grave porque a gestão pública é, pelos fins e meios, absolutamente diferente da gestão privada” (2014, p. 16). A educação como um serviço público deve se basear na solidariedade, na fraternidade, nos interesses comuns de todos os cidadãos; não devendo se espelhar em uma gestão privada preocupada com o individualismo, com os lucros, como se a educação fosse uma mercadoria à venda.

A reforma do ensino Médio (contrarreforma) alinha esse período da educação básica aos interesses de mercado (OLIVEIRA, 2020; SILVA & SCHEIBE, 2017; GONÇALVES, 2017). Esse alinhamento fica claro com as mudanças provocadas pela proposta e a forma como essas mudanças se dão. O exemplo máximo desse processo pode ser vislumbrado pela organização da BNCC e pela proposta de estrutura do Ensino Médio que a reforma apresenta.

Segundo Oliveira (2020) as principais reformas que a “reforma” do ensino médio

efetivou são as seguintes:

Ampliação da carga horária de 800 para 1400 horas/ano (Prazo Máximo de 5 anos para chegar a 1000 horas/ano); Retirada das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Espanhol; Divisão da formação em cinco itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional), tendo em comum a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Matemática e Português como disciplinas obrigatórias em todo Ensino Médio (5h/aula – semana); Língua inglesa obrigatória, sem carga horária definida. BNCC não superior a 1800 h; Possibilidade da contratação de profissionais de notório saber para o exercício de magistério no Itinerário “Formação técnica e profissional”; Possibilidade da contratação de Profissionais graduados desde que realizem uma complementação pedagógica (p.4).

A contrarreforma do Ensino Médio acontece com apoio de um forte discurso do governo de que é preciso tornar essa fase da educação básica mais atraente para os estudantes. O governo buscou justificar, com essa propaganda, a necessidade do Ensino Médio oferecer uma preparação técnica, que visa atender as demandas do mercado de trabalho, por mão de obra qualificada, mas sem proteção social – o que se agrava com a aprovação da reforma trabalhista, como já citado. Oliveira (2015) percebe que a juventude, pobre, negra, da periferia; é o público alvo desse ensino técnico, uma vez que, os filhos da classe trabalhadora são obrigados a trabalhar para complementar a renda familiar.

Evidencia-se assim que a contrarreforma do ensino médio volta para os tempos da educação na ditadura do Estado Novo, quando da Reforma Capanema, criou-se uma educação para os filhos da classe trabalhadora, que não qualificava para o ensino superior; e uma educação para os filhos das classes dominantes, uma educação propedêutica, que qualificava para a educação superior. A contrarreforma do Ensino Médio resgata o dualismo do ensino médio no Brasil, reforçando as desigualdades educacionais e sociais (ENGELMANN, 2016; KRAWCZYK, 2003).

Esse processo fica ainda mais claro no texto da ler ao se evidenciar que as redes de ensino público não têm a obrigação de oferecer os cinco itinerários formativos. Assim, a liberdade de escolher vendida pela contrarreforma cai por terra, reforçando o nosso argumento de aumento das desigualdades educacionais. Esse aumento da desigualdade entre a educação privada (que continuará oferecendo as disciplinas de filosofia, sociologia e uma série de outras disciplinas eletivas) e a educação privada é o primeiro passo para a privatização da educação pública no Brasil. A destruição do Ensino Médio e a sua consequente desmoralização são vetores de privatização da educação.

A contrarreforma do ensino médio do governo Temer sonega conhecimento para as classes trabalhadoras, empobrecendo o seu currículo. Nesse processo de empobrecimento do currículo apenas três disciplinas se salvam: Língua Portuguesa e Matemática, que devem ser vistas nos três anos do ensino Médio; e inglês, que é obrigatória, mas não

necessariamente precisa ser trabalhada nos três anos do ensino médio. O “novo” Ensino Médio sinaliza claramente para uma hierarquização de saberes, colocando no topo aquelas áreas do conhecimento que são avaliadas nos testes em larga escala – como o IDEB e o PISA.

As outras áreas do conhecimento devem se espremer no tronco comum da BNCC, disputando entre si espaços de legitimidade. Essa disputa não se dá apenas entre os “conhecimentos periféricos”, mas também entre estes conhecimentos e os de língua portuguesa e matemática, uma vez que o tempo para o tronco comum do currículo não é considerado apenas para os conhecimentos não obrigatórios.

Como pudemos perceber a organização curricular o Ensino Médio se dá pela BNCC. O currículo, entendido como conhecimentos prontos que devem ser oferecidos aos estudantes, é considerado pelo governo como o grande problema do Ensino Médio. As questões de infraestrutura das escolas, os baixos salários dos professores, as condições de permanência dos alunos na escola, uma vez que muitos precisam trabalhar; não são temas tocados pela contrarreforma do Ensino Médio.

O currículo proposto pela BNCC está alicerçado na ideia de habilidades e competências. Aqui temos a impressão que há uma profunda contradição na Contrarreforma. Não há dúvidas que o itinerário formativo de educação técnica busca preparar para o exercício do trabalho, trabalho precarizado, para as juventudes à margem da sociedade. O que chama a atenção é a complexidade das habilidades e competências que propostas pela BNCC.

Como defende o texto da BNCC (MEC, 2017) para a construção das habilidades e das competências deve-se movimentar uma série de áreas do conhecimento, em outras palavras, se busca uma multidisciplinaridade. Se observamos atentamente as competências que devem ser construídas, perceberemos que o currículo do ensino médio será recheado de disciplinas, o que é a contradição prática da contrarreforma.

A contrarreforma foi “vendida” com o discurso de que reduzia a quantidade de disciplinas do Ensino Médio, pois a grande variedade de disciplinas tornava o ensino cansativo e ultrapassado. Porém, para a construção das habilidades e competências propostas pela BNCC a diversidade de conhecimentos de várias áreas disciplinares é fundamental. Esse contexto contraditório, suspeitamos, pode ser uma tentativa de responsabilização dos alunos e dos professores, quando os resultados nefastos da contrarreforma se fizerem sentir nas avaliações de larga escala, especialmente o ENEM. Ou pode ser uma forma de acobertar as escolas particulares, que não medirão esforços para integrar saberes e construir as habilidades, enquanto a escola pública ficará à mingua.

Os limites deste trabalho não permitem que sigamos analisando a Reforma do Ensino Médio e suas implicações imediatas e futuras, uma vez que são muitas. Acreditamos que oferecemos um panorama geral da contrarreforma que será de grande ajuda para entendermos as relações entre a BNCC e o ensino de história. Para não encerrar essa

parte em tom de pessimismo é válido lembrar que a política educacional se faz no chão da escola, na micropolítica. Por mais que a BNCC e a reforma do Ensino Médio estejam recheadas de mecanismos de controle da prática docente (ROCHA & PEREIRA, 2017) é na escola que se dará a resistência, como se deu com as ocupações de escolas de ensino médio durante a aprovação da contrarreforma do ensino médio.

## **BNCC E A ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – tem entre os cinco itinerários formativos a parte referente às ciências humanas e sociais aplicadas. Essa área abrange as disciplinas de História e Geografia, além dos estudos e práticas de Filosofia e Sociologia. Se partimos do pressuposto defendido por esse trabalho, de que a reforma do Ensino Médio foi pensada pela classe empresarial para formar mão de obra barata para atender as necessidades do capital; perceberemos que as ciências humanas e sociais aplicadas tem um sub-lugar na BNCC, um lugar de subalternização.

Sendo assim, a nova BNCC compromete a formação crítica dos estudantes no que tange ao entendimento do mundo, suas relações sociais e de poder. Esse comprometimento formativo se dá pelo empobrecimento do currículo no Ensino Médio e pelas disputas entre as diversas áreas do conhecimento por tempo no currículo. Esse empobrecimento é fundamental para o desenvolvimento do capital, que não quer que a classe trabalhadora reflita sobre as condições de trabalho que lhe são impostas (SIMÕES, 2017).

A nova base comum curricular, ao precarizar a educação na área de ciências humanas nega conhecimento aos estudantes, filhos da classe trabalhadora. Esse conhecimento negado impossibilitará a continuidade desses estudantes nos estudos, uma vez que as avaliações, como o ENEM, continuarão a exigir todos as habilidades preconizadas na BNCC. Assim, os estudantes que tiverem condições de pagar um cursinho pré-ENEM terá chances de continuar nos estudos, porém, aqueles que não tiverem como pagar terão seu direito a continuidade dos estudos negado.

Percebemos mais um vetor de privatização da educação. O Estado, ao se desresponsabilizar pelo oferecimento dos conhecimentos das ciências humanas cria uma demanda para o mercado dos cursinhos. Para Frigotto (2016) o ensino de ciências humanas no Ensino Médio se encontra no labirinto do capital, sendo considerado um perigo para os interesses do empresariado. Assim, o currículo previsto pela BNCC foca na formação de trabalhadores em detrimento da formação de cidadão. Dizemos isso entendendo que o currículo é um documento de identidades (DA SILVA, 2019).

Destacamos as palavras que Enguita (2013) para quem o trabalho não necessita apenas de conhecimentos, mas também do controle do comportamento, das atitudes. É isso que a BNCC busca fazer, controlar a classe trabalhadora, torná-la incapaz de refletir sobre o seu trabalho e as relações de poder que se dão, vale a pena lembrar que

com o avanço do capitalismo essas relações de poder – opressão – se dão cada vez mais de formas mais sutis, formando novas subjetividades adaptadas à lógica do mercado (DARDOT & LAVAL, 2016; TREVISOL & ALMEIDA, 2019).

A BNCC tem profundas reverberações na formação de professores (ROCHA & PEREIRA, 2019) uma vez que os cursos de licenciatura deverão ser repensados para atender as determinações da base comum curricular. Não pretendemos entrar aqui no debate sobre como isso fere a autonomia dos cursos universitários. Salientamos, porém, que isso deixa claro o controle que a nova base busca fazer da profissão docente, que deverá ser formada para atender as necessidades técnicas de um currículo padronizado. Na BNCC o professor se transforma num mero treinador, alguém que deve seguir o material, que não tem autonomia para escolher os conteúdos a serem trabalhados, afinal, a base já determina o que deve ser visto em cada dia.

Após análise dos perfis curriculares dos cursos de História e de Geografia da UFPE, UFRPE e da UPE foi possível perceber que não há nenhuma disciplina, obrigatória ou eletiva, que aborde, explicitamente, as questões das competências e habilidades. Essas competências e habilidades são a base sob a qual está alicerçado o novo currículo do Ensino Médio, de acordo com a BNCC.

Dada a nossa limitação de espaço, analisaremos uma das competências propostas pela BNCC para os alunos do Ensino Médio na área de ciências humanas e sociais aplicadas. A competência 2 diz que o aluno deve desenvolver a capacidade de

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder (MEC, 2017).

Para tal a própria BNCC elenca uma série de habilidades que auxiliaram no desenvolvimento da competência citada. A complexidade da competência nos leva a questionar a formação dos professores da rede estadual, muitos deles já em fim de carreira, dá ferramentas para o trabalho. Uma vez que, ao observar os perfis curriculares dos cursos de licenciatura, nem mesmo os recém graduados têm esse tipo de formação. A BNCC torna necessária uma formação continuada, que apresenta uma mudança estrutural no fazer docente. Essa mudança é acompanhada de uma redução de carga horária, o que a torna ainda mais difícil de se concretizar, tanto para alunos quanto para professores.

## **A FALA DOS PROFESSORES**

A cidade de Vitória de Santo Antão conta com nove escolas estaduais, sendo três delas escolas de referência. Para reduzir as falas, utilizaremos neste trabalho apenas as falas de professores e professoras de escolas de referência. As entrevistas com os professores aconteceram de forma presencial no ano de 2019, servindo como base de

dados para outro trabalho. Buscou-se compreender como os professores e as professoras viam a BNCC e a relação da mesma com a sua prática pedagógica.

Cerca de 80% dos professores afirmaram que conheciam a BNCC para o Ensino Médio e que se sentiam preocupados quanto as mudanças curriculares que a base propunha. Muitos deles não entendiam como iam ficar suas aulas e se sentiam despreparados para as mudanças exigidas pela BNCC. Os outros 20% dos professores afirmaram que não tinham conhecimento das mudanças propostas pela BNCC e que não pretendiam mudar sua forma de ensinar para se adequar à base.

No que diz respeito aos professores de História, temos um perfil majoritário de professores em meados de carreira. Todos os entrevistados falaram conhecer a BNCC e expressaram preocupação para colocar o texto da base em prática.

Tudo ainda é muito solto, sabe? A base não é o currículo, ela indica as habilidades e as competências que devemos desenvolver, mas não sabemos ainda como fazer, quais conhecimentos vamos ensinar e como vai ficar isso de juntar disciplinas para dar aula, essa incerteza é complicada (professor 7).

O professor expressa conhecimento ao dizer que a BNCC não é o currículo do Ensino Médio, mas é apenas um indicativo do que deve ser visto na área de ciências humanas naquele período. Fica muito claro que para o professor a incerteza é o grande problema da nova base. A apreensão na fala do docente nos indica que ele não se sente preparado para colocar a base em prática.

Muitos profissionais tem dificuldades até mesmo para definir o que são habilidade e competências. “Olha, as habilidades são as coisas que fazemos, que aprendemos e as competências são a consolidação desses saberes, quando esses saberes estão amadurecidos” (professor 4). A fala do professor apresenta um desconhecimento sobre o que são habilidades e competências, o que evidencia as lacunas da formação desse docente. No caso específico do professor 4, ele é um profissional que está na rede há 28 anos e é da área de história.

Os professores mais novos têm uma concepção mais definida sobre habilidades e competências: “habilidades são os conhecimentos que usamos para realizar uma certa competência” (professora 2). A fala da professora dois, traz mais discernimento entre o que é uma habilidade e uma competência. Essa professora está na rede há 10 anos e é da área de história. Mesmo discernindo o que é uma habilidade e o que é uma competência a professora reconhece a dificuldade de ensinar no modelo de habilidades e competências: “é complicado relacionar o conteúdo com aquilo que tá lá na BNCC, entende!? As vezes as coisas parecem não fazer sentido” (professora 2).

A fala da professora expressa uma preocupação por parte da maioria dos profissionais da área de humanas entrevistados. Eles estão preocupados em como farão para levar os alunos a construírem as habilidades e as competências indicadas pela BNCC. Quais conhecimentos precisarão ser acessados? De que forma? Como esses conhecimentos

levarão à habilidade e à competência? Como relacionar tudo isso ao conteúdo?

A preocupação dos docentes toma corpo na fala do professor 8 quando ele diz: “não sei o que vai ter que mudar, mas sei que vai mudar muita coisa...isso vai exigir muito de nós, vai exigir muita formação, muito estudo, estamos meio perdidos com essas coisas das habilidades e competências”. O docente assume a fragilidade da sua formação, uma vez que reconhece a necessidade de “muito estudo” para dar conta das mudanças produzidas pela BNCC.

A questão que se põe como relevante nessas falas dos docentes é que eles estão apreensivos para se adequar as novas orientações da BNCC para atingir as metas da escola, afinal, os colégios de referências têm metas de notas a serem atingidas no IDEB e no ENEM. “A gente tem que se adaptar a isso e colocar as mãos na massa, as avaliações estão chegando e não podemos decepcionar” (professora 5).

Os professores estão preocupados com as avaliações em larga escala, por que essas avaliações avaliam o rendimento dos estudantes e os seus resultados se convertem em prêmios ou punições às escolas. Os professores são levados a atingir metas de desempenho a cada ano e, por isso, sentem a necessidade da formação e da adaptação.

Não estamos afirmando que é apenas o interesse econômico que leva os docentes a se preocuparem com a formação e adaptação para atender ao preconizado pela BNCC. Afirmamos que os professores e as professoras reconhecem o déficit na sua formação para trabalhar com a noção das habilidades e competências e que, essa lacuna na formação se converte em cobrança por parte do Estado para que ele melhore a sua formação para se adequarem aos novos tempos. Essa pressão do Estado se dá das formas mais variadas, seja pela bonificação, seja pela troca de escola, seja pelo rebaixamento da escola, seja por pressão do próprio corpo de funcionários – que também recebem os prêmios quando a escola alcança os resultados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O apresentado até o momento nos revela que a educação está cada vez mais se convertendo numa mercadoria. Essa conversão se dá a partir da entrada de mecanismos próprios do setor privado no setor público. Para garantir que professores e gestores atinjam as metas propostas pelo Estado a escola vem se transformando, cada vez mais, num espaço de cobrança. Essa cobrança não se dá apenas a nível secretária de educação, mas se dá na própria escola, por meio dos funcionários – não docentes – que pressionam os professores para que atinjam as metas, para que todos recebam seus bônus.

Os professores cada vez mais são responsabilizados pelo fracasso dos estudantes nas avaliações em larga escala. Essa responsabilização busca desmoralizar a escola e a educação pública como um todo, num claro movimento de privatização da educação pública. O mercado da educação tem crescido em proporções inacreditáveis, com isso a

“fome” do empresariado pela educação pública só aumenta.

Os professores e as professoras terão de rever toda a sua formação para se adequar à educação das habilidades e das competências. Essa mudança forçada nos currículos dos cursos de licenciatura, que sofrerão pressão por parte dos estudantes, afinal eles precisam se inserir no mercado de trabalho; poderá levar a uma despolitização da formação docente, transformando o professor em mais um técnico – um técnico da educação. A proletarização do trabalho docente estaria concluída. Os docentes seriam esvaziados de sua função social, não seriam questionadores, mas reprodutores, reprodutores do sistema capitalista.

No capitalismo da era do neoliberalismo o currículo é abertamente neoliberal (DA SILVA, 2019; LOPES & MACEDO, 2011). A nova BNCC é a concretização desse currículo neoliberal que busca controlar todas as relações de ensino e de aprendizagem. A nova BNCC busca abarcar “critérios para a formulação de um plano eficaz de ensino, constituído de objetivos e conteúdo, assim como orientações didáticas e critérios de avaliação” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 63), sendo o documento norteador da formação docente, da prática docente, das avaliações em larga escala e das avaliações feitas pela própria escola.

A padronização proposta pela BNCC aliada as avaliações em larga escala buscam controlar o processo educativo (FREITAS, 2014) retirando a autonomia docente e convertendo o professor em mero treinador. Esse processo tem como finalidade reduzir a atuação política dos docentes, a despolitização da docência vem ganhando corpo no Brasil desde a queda da presidenta Dilma Rousseff, com movimentos como “O Escola Sem Partido”. Cabe a nós a pergunta: a quem interessa uma educação despolitizada? Despolitizar a educação não seria uma ação política? Essa ação política tem quais interesses? Quais seriam os prejudicados e os beneficiados com esse processo?

Fechamos a nossa reflexão parafraseando a frase de Dom Pedro Casaldáliga que dizia “na dúvida fique do lado dos pobres”, para na dúvida fique do lado de uma educação comprometida com a classe trabalhadora. Resistir ao currículo imposto pela BNCC não é ser contra a modernização inerente ao nosso tempo, mas sim, ser contra a dualidade educacional e a exclusão dos filhos da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela. *Reformas conservadoras e a “nova educação”*: Orientações hegemônicas no MEC e no CNE. Educ. Soc., Campinas, v.40, 2019.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 2019.

DARDOT, Pierre ; LAVAL, christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DASSO JUNIOR, Aragon Enrico. “Nova gestão pública: a teoria da administração pública do estado ultraliberal”. 2014. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>>. Acesso em: 10 jun.2020.

ENGELMANN, Derli Adriano. *Dos (des)caminhos percorridos pelo ensino médio ao programa ensino médio inovador – PROEMI – proposto pelo MEC*. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

ENGUITA, Mariano. *As forças em ação: sociedade, economia e currículo*. In. SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre, Penso, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola*. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n° 129, out./dez., 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. 4ª edição, São Paulo, Expressão Popular, 2016.

GONÇALVES, Suzane da Rocha. *Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio*. Revista retratos da escola, Brasília, v.11, n. 20, p. 131-145, jan./mai., 2017.

KRAWCZYK, Nora. *A escola Média: um espaço sem consenso*. Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 169-202, novembro/ 2003.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo, Boitempo, 2019.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. Cortez, São Paulo, 2011.

MEC, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, 2017. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf), acessado em: 15/08/2020.

OLIVEIRA, Ramon de. *Precarização do trabalho: a funcionalidade da educação profissional*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 15, n. 44, p. 245-266, jan./abr., 2015.

OLIVEIRA, Ramon de. *A reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal*. Educação Unisinos, v. 24, 2020.

ROCHA, Nathália; PEREIRA, Maria Zuleide. *Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência*. Revista retratos da escola, Brasília, v.13, n. 25, p. 203-217, jan./mai., 2019.

SAVIANI, Demerval. *Política Educacional no Brasil após a ditadura militar*. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.18, n.2 [76], p. 291-304, abr./jun., 2018.

SILVA, Monica; SCHEIBE, Leda. *Reforma do ensino Médio: Pragmatismo e lógica mercantil*. Revista retratos da escola, Brasília, v.11, n. 20, p. 19-31, jan./jun., 2017.

SIMÕES, Willian. *O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino Médio*. Revista retratos da escola, Brasília, v.11, n. 20, p. 45-59, jan./jun., 2017.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. *A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas*. Revista retratos da escola, Brasília, v.13, n. 25, p. 91-107, jan./mai., 2019.

TREVISOL, Marcio Giusti; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial*. Revista Educação e Emancipação, v. 12, n. 3, 2019.

# CAPÍTULO 5

## PRÁTICA DOCENTE E ENSINO: O USO DO ESPAÇO DE MEMÓRIA DO *CAMPUS* DIANÓPOLIS PARA ENSINAR HISTÓRIA

Data de aceite: 01/03/2021

**Michelle Melo Póvoa**

Instituto Federal do Tocantins-IFTO  
Dianópolis/TO  
<http://lattes.cnpq.br/1486899454972031>

**Debora Ribeiro Pereira**

Instituto Federal do Tocantins-IFTO  
Dianópolis/TO  
<http://lattes.cnpq.br/4621367187394533>

**Jorge Luís de Medeiros Bezerra,**

Instituto Federal do Tocantins-IFTO  
Dianópolis/TO  
<http://lattes.cnpq.br/2854997197954940>

**Antonio Guanacuy Almeida Moura**

Instituto Federal do Tocantins-IFTO  
Araguatins/TO  
<http://lattes.cnpq.br/2660971989902220>

**RESUMO:** A proposta ora apresentada visa o desenvolvimento de atividades pedagógicas dentro da disciplina de História no recém-criado espaço de memória do *Campus* Dianópolis, uma vez que esse espaço viabilizara aos discentes um ressignificar na aprendizagem histórica, pois o espaço de memória além de ser um espaço para rememoração dos aspectos culturais locais através dos objetos que são referenciais da memória, destina-se também a aprendizagem fora das quatro paredes da sala de aula. Sendo também um espaço aberto à comunidade geral, pois uma das propostas do projeto e resgatar

aspectos da cultura local e apresenta-las a comunidade local.

**PALAVRAS – CHAVE:** Memória, Ensino, Cultura, História

### TEACHING PRACTICE AND TEACHING: THE USE OF THE DIANÓPOLIS CAMPUS MEMORY SPACE TO TEACH HISTORY

**ABSTRACT:** The proposal presented here aims to develop pedagogical activities within the discipline of History in the newly created memory space of the Dianópolis Campus, since this space would enable students to ressignify historical learning, because the memory space is not only a space for remembering local cultural aspects through objects that are references of memory, it is also intended to learn outside the four walls of the classroom. It is also a space open to the general community, because one of the project's proposals is to rescue aspects of local culture and present them to the local community.

**KEYWORDS:** Memory, Teaching, Culture, History

## 1 | INTRODUÇÃO

O Espaço de Memória do Campus Dianópolis nasceu de uma proposta da comissão permanente do patrimônio histórico, cultural e natural do campus, que entendeu a necessidade de rememorar e preservar a história do antigo instituto de menores onde o Campus Dianópolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins-IFTO foi instalado. Baseado nas discussões da comissão e o contato com a comunidade local

ficou clara a importância de preservar a memória da antiga Fundação Agroindustrial São José (antigo instituto de menores), desta feita inaugurou-se no ano de 2019 este espaço que tem recebido visitação ainda em dias específicos e esporádicos da comunidade externa e interna.

A proposta do espaço ganhou mais importância com o projeto de ensino “Educação Patrimonial na Terra das Dianas”, projeto esse que levou os discentes a mergulharem na história local, desmistificando monumentos, ressignificando espaços e oportunizando um olhar mais sensível para os aspectos culturais locais.

Com isso, o espaço de memória serve como acervo e local para novas pesquisas. Dada a importância do espaço para comunidade acadêmica e local, recentemente um aluno-monitor bolsista foi disponibilizado, após um processo seletivo, a monitoria veio para contribuir significativamente na ocupação de forma efetiva do espaço de memória, tornando-o mais acessível não apenas em dias comemorativos ou agendados, mas de forma permanente, além de poder ser utilizado para prática pedagógica do ensino de História.

O aluno-monitor recebe orientação especial no que diz respeito a organização e o trato com as fontes históricas e com todos objetos de memória que estão na guarda do espaço. Além da manutenção o aluno- monitor passa por uma formação complementar através de leituras, resenhas e fichamentos de textos, visando uma formação na qual este será multiplicador e formador de outros discentes e visitantes externos.

## 2 | METODOLOGIA

O presente trabalho, é resultado de buscas *in loco* no antigo depósito da fundação Agro Industrial São José (antigo instituto de menores), que guarda objetos e documentos antigos da fundação, e de pesquisas bibliográficas e documental. Esses objetos e documentos são limpos e catalogados. Passam por processo de seleção e é feito um estudo para se identificar a procedência, sua história. Depois disso são colocados em exposição.

Em parceria com o projeto de ensino educação patrimonial na terra das Dianas, suportes da memória do município são também inseridos no contexto do espaço, nesse sentido alguns trabalhos acadêmicos (artigos, dissertações), jornais e obras de autores locais foram consultadas para dar suporte as discussões realizadas com os discentes nos encontros sequenciais.

Os encontros sequenciais com os discentes subsidiaram os esclarecimentos necessários da proposta de pesquisa para implementação do espaço de memória e até mesmo para que os estudantes compreendessem a importância do antigo instituto de menores e como se deu o processo de sua implementação na região sudeste do Tocantins no contexto local da época

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A comunidade tanto acadêmica quanto a externa ao campus sentiu-se valorizada, os alunos do atual IFTO viram na sua frente a história de seu município contada através dos diversos documentos e objetos ali expostos. A comunidade externa composta por antigos alunos do instituto de menores e servidores podem mergulhar na própria história e perceberem que podemos ser um país com memória e olhar para o passado e apreender com ele. Espera-se que esse espaço sirva também para impulsionar o interesse e o gosto por estudar História, uma vez que os alunos passam a ver o passado como algo não tão distante, mas como algo familiar e tangível.

Os discentes e comunidade local com a vivência no espaço de memória, puderam entender sobre as diferentes faces do patrimônio histórico e cultural, uma vez que não haviam tido contato com os conceitos envolvidos nesse segmento da História e valorizar ainda mais a cidade histórica de Dianópolis, com seus 135 anos e berço da maioria dos alunos e alguns servidores.

A curiosidade dos alunos vem sendo despertada, à medida que observam as máquinas retrô, ferramentas, documentos do antigo Instituto de Menores e também as fotos preservadas, dando uma noção do cotidiano vivido na época. O espaço atualmente fica aberto diariamente sob os cuidados de uma aluna- monitora, que dedica-se a manutenção e recepção dos visitantes.



Imagem 1 - Alunas em visita ao espaço de memória.

Fonte: Os autores

O contato com o acervo disposto no espaço de memória, sejam os documentos, cartas, fotografias e etc. permite aos discentes e comunidade local rememorar o passado do antigo instituto de menores de forma mais vívida, colocando-os face a face com História da sua comunidade. Almeida e Vasconcellos (2009, p. 107) enfatizam que “ O contato com esses documentos materiais, a partir do suporte comunicativo das exposições, permite-nos inserir questões relativas à constituição de uma memória e da preservação do passado”.



Imagem 2 –Visita ao espaço de memória da comunidade local.

Fonte: Os autores.

Dentro da experiência, é importante frisar sobre a possibilidade de se discutir não apenas sobre a memória, mas também sobre a educação patrimonial relacionando-a com aspectos da cultura material e com a importância de preservação do patrimônio público no qual estão inseridos, nesse caso, o IFTO *Campus* Dianópolis.

Nessa perspectiva de ensinar História com a utilização do espaço de memória é possível ainda fomentar o gosto pela história local e um repensar sobre a metodologia, História e suas práticas de ensino para além das quatro paredes da sala aula.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, podemos constatar que existe potencialidades educativas para o ensino de História no que tange a utilização de outros espaços que não sejam apenas a sala de aula, aqui em especial o espaço de memória do *Campus* Dianópolis do IFTO, e que este saber pode ser transposto didaticamente quando percebe-se as possibilidades pedagógicas da utilização destes espaços.

O espaço de memória do *Campus* Dianópolis é um lugar de memória, educação patrimonial e cultural na terra das Dianas onde os objetos e documentos expostos tem-se tornado muito mais que “objeto-testemunho” mas “objeto-diálogo”, já que discentes e comunidade local podem rememorar parte da história do município de Dianópolis e do campus o qual está inserido.

Diante disso, observa-se que a utilização desse espaço para o processo de ensino e aprendizagem da História mostra de fato aos discentes, a importância da constituição e preservação do seu patrimônio e de sua memória, possibilitando uma reflexão aprofundada sobre o passado por meio de sua representação no tempo presente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana Mortara; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. In: Bittencourt (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

BIAZZETTO, Giovanni. **Educação patrimonial, patrimônio e memória: Conceitos construtores de cidadania e identidade**. Revista Latino-Americana de História. Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial PPGH- UNISINOS

NORA, Pierra. **Entre história e memória: a problemática dos lugares**. Revista Projeto História. São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o ensino de história**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 143- 154 - 2010.  
LE GOFF, Jacques. **Memória-História**. In Enciclopédia Einaudi. V.1. Verbetes “História”, “Memória”, “Documento/Monumento”. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984

FAUSTO. Boris. **Memória e História**. Editora Graal. 2005. 1ª edição.

# CAPÍTULO 6

## OS LIVROS DE HISTÓRIA DO COLÉGIO PEDRO II: REPRESENTAÇÃO E HOMOGENEIZAÇÃO DOS NEGROS (1914-1925)

*Data de aceite: 01/03/2021*

*Data de submissão: 08/12/2020*

**Cristina Ferreira de Assis**

Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC  
Ilhéus-Bahia  
<https://orcid.org/0000-0002-7365-6823>

**Rhadson Rezende Monteiro**

Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC  
Ilhéus-Bahia  
<http://orcid.org/0000-0001-7992-6110>

**RESUMO:** O trabalho em questão originou-se de uma pesquisa realizada no sul da Bahia motivada por compreender como foram representados os negros nos primeiros livros didáticos de história produzidos no contexto do pós-abolição. Para isso, foram selecionados dois livros didáticos de História do Brasil utilizados no Colégio Pedro II. Atentando-se para o fato de que os livros foram recomendados a outras instituições de ensino do país, verificou-se que a adoção do programa de ensino carioca não era uma mera escolha. Sua imposição por parte do Estado brasileiro mobilizava professores e estudantes dos demais estabelecimentos de ensino a utilizarem o mesmo conteúdo, assim como o mesmo recurso didático, ainda que suas realidades e culturas escolares fossem bastante diversas do contexto político, social e cultural do Rio de Janeiro. Acrescenta-se ainda a esse cenário o advento das concepções republicanas, assim como o descaso com a emancipação dos

negros no processo de consolidação do sistema educacional. A escrita da história nesse período foi construída sob a perspectiva de uma unidade identitária homogênea, branca e influenciada pela cultura europeia, assim como pelos ideais eugenistas, desconsiderando-se assim a diversidade dos povos diaspóricos. A opção por livros escolares se alicerça na observação de que foram importantes meios de divulgação de valores, assim como não estavam isentos de concepções do período no qual foram elaborados. Alguns dos resultados da pesquisa revelam um período de transformações políticas durante as primeiras décadas da República e também de continuidades onde a classe intelectual dominante e política, especialmente a partir do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, queria extinguir do Brasil toda a lembrança da África que respectivamente se remetia ao período escravocrata.

**PALAVRAS - CHAVE:** livros de história, República, negros, diáspora africana.

### THE HISTORY BOOKS OF PEDRO II COLLEGE: REPRESENTATION AND HOMOGENIZATION OF BLACKS (1914-1925)

**ABSTRACT:** The work in question originated from a survey conducted in southern Bahia motivated by understanding how blacks were represented in the first history textbooks produced in the context of post-abolition. For this purpose, two textbooks on the history of Brazil used at Colégio Pedro II were selected. Paying attention to the fact that the books were recommended to other educational institutions in the country, it was

found that the adoption of the Carioca teaching program was not a mere choice. Its imposition by the Brazilian State mobilized teachers and students from other educational establishments to use the same content, as well as the same didactic resource, even though their realities and school cultures were quite different from the political, social and cultural context of Rio de Janeiro. Added to this scenario, the advent of republican conceptions, as well as the neglect of black emancipation in the process of consolidating the educational system. The writing of history in this period was built from the perspective of a homogeneous identity unit, white and influenced by European culture, as well as by eugenic ideals, thus disregarding the diversity of diasporic peoples. The option for school books is based on the observation that they were important means of disseminating values, just as they were not exempt from conceptions of the period in which they were prepared. Some of the research results reveal a period of political transformations during the first decades of the Republic and also of continuities where the dominant and political intellectual class, especially from the Brazilian Historical and Geographical Institute, wanted to extinguish Brazil's memory of Africa that respectively it referred to the slavery period.

**KEYWORDS:** history books, Republic, blacks, african diaspora.

## 1 | INTRODUÇÃO

Boa parte dos alunos da educação básica se imaginou um dia nos eventos históricos narrados em seus livros escolares. Contudo, a ausência de identificação e de pertencimento na História também pode se desdobrar na ausência e no distanciamento desses alunos com sua própria história. Foi pensando nisso, que a pesquisa originária deste trabalho teve início em 2019. Desta forma, buscávamos investigar os discursos presentes em livros didáticos de que narraram a história do Brasil após o período da Abolição. É preciso reconhecer, entretanto, as limitações da escola pública já amplamente discutidas em outros trabalhos sem que se possa ocultar da história a escolarização dos negros nesse período. Dito isso, salienta-se que o modelo excludente no qual a escola pública se firma não corresponde ao mesmo que dizer que negros, indígenas e mulheres não estiveram nas salas de aula no início do século XX.

Se utilizando dos livros de História enquanto fontes e objetos da pesquisa, nessa abordagem, a representação dos negros foi analisada mediante a um contexto político de legitimação dos ideais republicanos e de formação da identidade nacional. Para isso, essas fontes históricas foram relevantes para se compreender a cultura social de uma época, assim como também são consideradas produtoras de memórias uma vez que são referências para a periodização da escrita da história escolar (GASPARELLO, 2015).

Se por um lado, os livros didáticos por si só não (re) produzem ideais, por outro, ocupam espaços importantes por meio de suas representações e dinâmicas de circulação sociocultural e política. Ainda que na atualidade esse gênero literário atenda as exigências do Plano Nacional do Livro Didático-PNLD, criado em 1937, no passado os discursos em disputa no plano intelectual podem ser verificados entre as escolhas e os “não ditos”

presentes nos livros. Desta forma, pensando em como negros tiveram seu lugar na história brasileira, na transição entre Império e República, o artigo em questão também visa demonstrar a construção do imaginário nacional efetivado com o auxílio das instituições educacionais e de demais instituições sociais importantes objetivando definir ideias e ações com vistas ao fortalecimento da nação.

Os dois livros de História selecionados, além de utilizados no Colégio Pedro II foram amplamente difundidos e reeditados em todo o país até a década de 1960. Por sua vez, o Colégio Pedro II fundado no período Regencial, em 1837, deveria servir como modelo de instituição secundária, assim como a matriz curricular do ensino de história e deveria ser seguida em todo o país pelas demais instituições de ensino. No Colégio, atuavam os professores de história e autores João Ribeiro e Rocha Pombo, circunscritos em um espaço de disputas e tensões. Por isso, a opção pela análise de duas obras se alicerça no contraponto entre as narrativas e as mudanças políticas no período.

Há que se entender ainda como as representações dos negros africanos e afro-brasileiros fazem parte do inconsciente coletivo da sociedade atual e, sobretudo a dimensão que esse inconsciente possui sobre o surgimento de crenças e estereótipos. Conforme afirmou Choppin, a sociedade apresentada no livro escolar assemelha-se mais a uma sociedade ideal para o autor do que ela realmente foi (CHOPPIN, 2004). Ademais, pesquisas mais recentes ainda questionam a reprodução de narrativas hegemônicas após a promulgação da Lei 10.639/03 em análises de livros didáticos contemporâneos (ROZA, 2017).

Para Surya Barros (2018), são duas as explicações para justificar a invisibilidade dos negros na história da educação: a primeira de deve a ausência e ao desconhecimento de fontes para a pesquisa histórica sobre o assunto; a segunda se deve em virtude da interdição legal à matrícula e frequência de escravos ou libertos à escola. Também objetivou-se oficializar que a fundação da escola pública não contava com a presença de negros, o que segundo a autora seria o mesmo que pensar que este acesso só ocorreu mediante a expansão do ensino público em mediados da década de 1950. Contudo, a autora afirma que mediante a ampliação do uso das fontes, assim como da consolidação da dimensão racial nas pesquisas em História da Educação, novas possibilidades foram acessadas a partir da literatura, de fotografias, de manuscritos ligados a imprensa, de registros de irmandades e em associações e muitos outros. Assim, essas novas abordagens metodológicas têm contribuído também para a identificação de outras experiências educativas para além daquela formalizada pelo Estado.

Ressalta-se neste estudo que a apropriação do conceito de “representação” de acordo com Roger Chartier (2002), não representa o “lugar de fala” dos negros, mas aponta a necessidade de ressignificação de discursos que não foram neutros. Pelo contrário, possuíam interesses e estiveram inseridos em lugares de disputa.

Em suma, a organização deste trabalho será conduzida da seguinte forma:

inicialmente será apresentado um breve balanço histórico brasileiro no que tange aos ideais positivistas sobre a nação, civilidade, modernidade e progresso mediante ao surgimento da República (SCHWARCZ, 1993), assim como das perspectivas raciais sobre construção identitária (GILROY, 2001; HALL, 2003) sob a perspectiva pós-colonial. Posteriormente, serão apresentados os discursos presentes nos dois manuais de História do Brasil considerando-se o espaço político no qual sua produção se dava. Esperamos que a leitura contribua como um ato de denúncia acerca dos discursos hegemônicos que se disseminaram no pensamento social brasileiro nas últimas décadas.

## **2 | NAÇÃO, CIVILIDADE, MODERNIDADE E PROGRESSO: O NASCIMENTO DA PÁTRIA**

A instituição escolar na modernidade materializava-se imbricada na formação dos Estados Nacionais. Mediante a tarefa de construir uma nação, a preocupação relacionava-se a sua identidade e aos resquícios da escravidão enquanto um problema social. No cenário econômico, em virtude do fim do trabalho escravo e da introdução do trabalho livre, especialmente na economia cafeeira, a vinda de imigrantes representava a ocupação dos espaços de trabalho ao passo em que os negros se viram libertos e com mínimas oportunidades de instrução e formação. A mudança da mão de obra escrava para livre, entretanto, não representou na prática e no imaginário social do período a inserção do negro enquanto cidadão. Esta divergência interessa na medida em que os espaços destinados aos negros nas cidades foram marginais, e na devida medida, houve o apagamento da existência deste sujeito na formação da sociedade brasileira (SCHWARCZ, 1993).

Entre os discursos elaborados pelos intelectuais brasileiros sobre a recente nação, havia a defesa de uma identidade nacional. O tema, já trabalhado por intelectuais de correntes teóricas diversas, vem sendo ressignificado pela perspectiva pós-colonial especialmente no que tange à identidade dos povos diaspóricos. Segundo Hall (2003), o processo de identificação tornou-se tão provisório, variável e problemático que produz um sujeito sem identidade fixa, essencial ou permanente. Assim, no contexto desta investigação, o conceito de identidade que norteará o trabalho será entendido como

[...] uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...] definida historicamente, e não biologicamente (HALL, 2004, p. 13).

Partindo desta concepção, o sujeito possui diferentes posições identitárias em diferentes momentos; identidades que não podem mais ser unificadas de forma homogênea, mas que, distintamente, são contraditórias, deslocando as identificações continuamente. Para entender o conceito de identidade no Brasil, há que se compreender os efeitos das representações e do uso estereotipado de narrativas sobre a África, sobre os africanos e os

afro-brasileiros, entendendo-se ainda a complexidade das relações entre os grupos étnicos que constituem a sociedade brasileira.

Embora as relações entre África e Brasil ultrapassassem a soma de 300 anos, na chegada da República, a classe intelectual dominante e política queriam extirpar do Brasil toda a lembrança da África que respectivamente remetia ao Brasil seu passado escravista. Por meio de teorias eugenistas, pretendiam afirmar a consolidação do país como uma nação onde a raça branca era valorizada e considerada como superior. Nesse sentido, a miscigenação como explicação para a diversidade brasileira era acompanhada do sentimento de deterioração justificando ainda os retrocessos brasileiros. A esse respeito, Lilia Moritz Schwarcz afirma que:

[...] se o conjunto dos modelos evolucionistas levava a crer que o progresso e a civilização eram inevitáveis, concluía também que a mistura de espécies heterogêneas era sempre um erro, que gerava não só a degeneração do indivíduo como de toda a coletividade (SCHWARCZ, 1993, p. 240).

Assim, as teorias raciais oriundas do século XIX que defendiam a superioridade branca frente às demais foram feridas tanto pelos debates a propósito das teorias, como pela entrada e a permanência dos negros e negras da diáspora e os africanos, ainda que sob a doutrina da assimilação, nessa mesma sociedade civilizada (GILROY, 2001).

Ser negro estava contra o desejo de unidade em uma identidade cultural única nacional, ainda que esse projeto não possa ser considerado um ponto de lealdade e identificação na cultura nacional. A esse respeito, Gasparello (2015) compreende a cultura nacional como um discurso que organiza tanto as nossas ações quando a concepção sobre nós mesmos, por meio da criação de símbolos e tradições.

Recorremos, nesse sentido, a Benedict Anderson (2009) ao dizer que a identidade nacional seria uma “comunidade imaginada”, representada a partir de uma narrativa ou de um discurso construído, podendo embasar-se na língua, nos hábitos de um povo ou na “raça”. A nação então seria socialmente construída e imaginada por pessoas que se sentem parte de um determinado grupo onde “o outro”, o estrangeiro, compõe o todo, mas é responsável por sua inferiorização.

Pensando na produção histórica articulada a um lugar de produção, o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro - IHGB foi responsável pela criação dos símbolos patrióticos de “exaltação e glória da pátria”, como por exemplo: monumentos, medalhas e hinos, segundo Schwarcz (2008). Ao produzirem narrativas favoráveis à necessidade do Estado, grupos de intelectuais ligados ao IHGB se empenharam em escrever a história da pátria que se formava propondo, para isso, um povo miscigenado, mas no caminho do embranquecimento. Por meio das literaturas e das histórias nacionais presentes em livros didáticos e em jornais impressos recorrentes a uma tradição, foi possibilitada uma identidade nacional marcada pelos mitos de origem, além de também ser uma forma do Estado se fortalecer.

Por sua vez, essa relação de identificação com a nação ocorre para que também seja gerado o sentimento de lealdade, patriotismo e pertencimento do povo ao Estado. Nesse sentido, Roger Chartier (2002) com o conceito de “representação” possibilita articular, de acordo com a sociologia de Durkheim e Mauss, as representações coletivas e as formas de exibição da identidade social ou os signos do poder, pensando no patriotismo a ser construído. Se por um lado, a pesquisa histórica surge em função de conjunturas e problemáticas comuns, por outro lado, ela exclui do discurso aquilo que é sua condição num dado momento, representando uma espécie de censura com relação aos postulados sociais, econômicos ou políticos na análise.

De acordo com Michel de Certeau (1982), antes de saber o que a História diz sobre uma sociedade há que se pensar como funciona dentro dela. Esta combinação entre permissão e proibição é o ponto cego da pesquisa histórica e é a partir dessa combinação que age o trabalho destinado a modificá-la. Nessa perspectiva consiste o esforço da nossa investigação.

O negro era visto sob uma visão determinista e fatalista quanto à sua impossibilidade de integração na sociedade mesmo após a abolição. Dentre os intelectuais, teorias raciais eram reforçadas com concepções positivistas e evolucionistas até a década de 1930 mediante a formulação do mito da democracia racial de Gilberto Freyre. A partir delas, os estados e instituições como o IGHB defendem a imigração de europeus brancos e “civilizados” como fator importante de civilização da nossa sociedade.

Desta forma, o ensino de história do Brasil nas primeiras décadas da Primeira República, marcado pela influência francesa, tinha a preocupação de expressar as ideias de nação e de cidadão fundamentadas na identidade comum dos seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira (GASPARELLO, 2015). Os reflexos desse contexto se verificam no Colégio Pedro II tendo papel fundamental para a criação de “uma série de valores dentre os quais o culto à nacionalidade, à disciplina, à moral e também ao trabalho” (GOMES, 1982, p. 152). Com efeito, este era o único estabelecimento de ensino autorizado a realizar exames parcelados para conferir grau de bacharel, indispensável para o acesso ao curso de nível superior (SCHWARCS, 1993). Assim, tal posição no sistema escolar legitimava a instituição como referência de colégio e de ensino, direcionando as demais instituições de ensino secundário a elaborarem seus currículos em consonância com o antigo ginásio.

Compreendendo o livro escolar enquanto um artefato histórico e cultural, Gasparello (2015) afirmava que ele era um veículo do saber institucionalizado na conformação do discurso histórico cuja modalidade “articulou fatos, suprimiu outros, enalteceu personagens e esqueceu tantas figuras anônimas que construíram nosso passado [...]” (GASPARELLO, 2015, p. 40). Na mesma direção, Moreira (2017) afirma que os livros são instrumento de políticas governamentais, isto é, são imbuídos de valores ideológicos e culturais que obedecem a técnicas de fabricação e interesses de mercado por meio dos conteúdos

educacionais.

Dito isso, há uma relação entre o texto, seu lugar de produção e seu uso. O que se precisa entender é que a apropriação depende dos recursos (que são desiguais) disponíveis aos indivíduos de acordo com suas condições econômicas e sociais. Dentre as maneiras que regulam as práticas de leitura, há que se pensar ainda os leitores que não dispõem dos mesmos utensílios intelectuais. Dialogando com Certeau, Roger Chartier (2002) afirmara que além da semântica de um texto, havia que se considerar suas formas, pois elas produzem sentido. Também é preciso considerar que a leitura é sempre uma prática ligada a gestos, espaços e hábitos.

Nesse sentido, retomando ao ensino de história do Colégio Pedro II na transição entre os séculos XIX e XX

serviu à continuidade de um modelo escolar que identificava o conhecimento com as humanidades clássicas, e tal modelo foi legitimado socialmente reforçando uma identidade de elite. Esta característica contribuiu para a unidade e para a identificação do grupo dirigente em relação a uma cultura considerada universal. Neste processo, os livros didáticos foram dispositivos que serviram para a longa continuidade desse modelo, ao consolidarem um roteiro temático que privilegiou o enfoque da identificação com as raízes históricas européias, associado a determinados marcos cronológicos do passado que teceram a trama genealógica da história escolar (GASPARELLO, 2015, p. 41).

Por isso, os discursos identificatórios possuem uma violência simbólica que tendem a ser legitimados pela população que se submeterá em prol da união e da solidariedade construída. E se as identidades são a representação de imagens construídas, é provável que cada nação crie modelos de identidade procurando homogeneizar culturas, línguas e um passado histórico que, na maioria das vezes, é diverso. Assim, da mesma forma como os sentimentos de unificação são criados, também são construídos, de forma homogeneizada, os preconceitos, a xenofobia e o ódio pelo outro.

### **3 | OS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DA PRIMEIRA REPÚBLICA**

João Ribeiro ficou conhecido pelo afastamento de uma história tradicional e política, ainda que em sua formação europeia tivesse contato com o historicismo alemão. Desta forma, privilegiou questões ligadas ao território brasileiro que até então eram desconsideradas. Tornou-se professor do Colégio Pedro II em 1890 na cadeira de História Universal e do Brasil. Na condição de autor, escreveu ensaios, ficção, crítica literária, autobiografias e história. Enquanto abolicionista e republicano escreveu artigos e colaborou como redator em jornais como *O Globo*, *Gazeta da Tarde*, *Correio do Povo* e *O País* e na *Revista Sul-Americana* ao lado de Felisberto Freire e Sílvio Romero.

Seu manual de *História do Brasil* foi publicado pela primeira vez em 1900, mas a edição em questão é de 1914 voltada para o curso superior e adotada no antigo Ginásio

Nacional, atual Colégio Pedro II. O professor da cadeira de História Universal no Colégio Pedro II assim como outros autores - professores daquela época escreveu seus livros escolares enquanto atuava como catedrático no Colégio Pedro II, num momento em que se valorizava a experiência no magistério para um melhor reconhecimento da obra. Dialogando com o modelo de Von Martius, dividiu e classificou as três raças existentes no Brasil: branco português, negro e índio. No capítulo “As três raças. A sociedade”, o autor fala sobre a obra da civilização deturpada pelo conflito de raças, disfarçado em democracia,

[...] fruto antes da luxúria que da piedade dos peninsulares. Desde o primeiro momento, o branco, o índio e o negro se confundem. O contacto das raças inferiores com as que são mais cultas quase sempre desmoraliza e deprava a umas e outras. Principalmente, porém, deprava as inferiores pela opressão que sofrem, sem que este seja o pior dos contágios que vem a suportar (RIBEIRO, 1914, p. 111).

O discurso acerca da miscigenação, ainda que diretamente não aponte as perspectivas da eugenia neste excerto, indica os malefícios da “mistura de raças” para a formação da sociedade, associando-se às influências das teorias raciais e eugenistas do início do século XX. Dito isto, o contato com as “raças inferiores” teria corrompido a sociedade brasileira em sua formação, novamente caracterizando que a miscigenação contribuía para a deterioração da identidade brasileira.

De acordo com a tese de Pina (2009), ao analisar a narrativa da escravidão, João Ribeiro prossegue, reforçando a justificativa de uma escravidão branda, “por ter representado para os negros uma melhoria das condições de vida, mesmo reconhecendo seus exageros” (PINA, 2009, p. 127). No excerto a seguir, é possível identificar a relação estabelecida sobre a pátria brasileira e o lugar dos negros nesse processo.

Não é nosso intento fazer a apologia da escravidão, cujos horrores principalmente macularam o homem branco e sobre elle recaíram. Mas, a escravidão no Brasil foi para os negros a reabilitação d’elles próprios e trouxe uma pátria, a paz e a liberdade e outros bens e paes e jamais lograriam gozar, ou sequer entrever no seio bárbaro da Africa (RIBEIRO, 1914, p. 244-245).

Diferentemente da análise de Pina (2009) centralizada nos discursos acerca da escravidão, evidenciamos as dimensões da representação dos negros em outros eventos da história brasileira, embora nossa análise se aproxime da realizada pela autora quando identificamos a estreita relação entre negros e escravos em outros momentos da narrativa.

Para Ribeiro, as “raças” possuíam atribuições inatas a sua condição. A inserção do negro africano como elemento na formação do povo, após a abolição, deu lugar à teoria da miscigenação. Ao lado desta, estaria a passividade, a ausência do espírito revoltoso e aptidão ao trabalho. Para Stuart Hall, a civilização europeia disseminava a incapacidade dos africanos se auto-governarem e “naturalmente” tiveram suas histórias facultadas aos benefícios da organização da sociedade brasileira sem sua identidade (HALL, 2003).

Nas palavras de João ribeiro, o negro é aquele a quem coube o trabalho braçal já que sua adaptação física era considerada “melhor” do que a dos brancos. Também não tinham capacidade para a vida política, assim como demais povos colonizados, sendo esse aspecto comum a ser forjado pela cultura europeia.

É claro que negros e índios, não poderiam ser senão a ocasião de desdém e de ódios que gera o escárnio dos superiores. A mulher de raça inferior não consegue ser dignificada nem mesmo depois de formada a raça mestiça. O próprio governo considerou por vezes uma infâmia o casamento promíscuo de brancos e negros (RIBEIRO, 1914, p. 112).

Desta forma, verifica-se a relação com o trabalho servil estabelecida segundo a narrativa do autor. Mas, não se trata de qualquer trabalho. Trata-se de uma ocupação subalternizada, um dever inferiorizado no qual os demais cidadãos brasileiros não possam ocupar.

*História do Brasil*, escrito em 1918, por Rocha Pombo e publicado em 1925, foi utilizado nas aulas dos dois últimos anos do curso secundário e, também deveria servir de material de consulta para professores do ensino primário e do ginásio. Porém, Rocha Pombo era adepto de uma concepção historiográfica pouco difundida nos livros escolares, a qual buscava se opor à influência da ideologia da civilização segundo o modelo proposto pelos intelectuais do IHGB. Ele rejeitava a narrativa histórica que exaltava a dominação europeia sobre os povos americanos, que deveriam, agora na concepção de Rocha Pombo, serem valorizados a partir de um maior aprofundamento nos estudos de sua história. Mas, será que os negros escaparam desses estigmas?

Em prefácio intitulado *Esta pequena história*, Rocha Pombo afirmara que era necessário criar o gosto pela nossa história, pois sem ela não haveria esforço que levantasse o nosso espírito de povo. Essa fala revela o espírito republicano empenhado em construir símbolos patrióticos, além de uma identidade brasileira presente principalmente entre os intelectuais da época como afirmara Schwarcz (2003). Segundo o professor e intelectual: “É necessário criar entre nós, antes de tudo, o gosto pela nossa história – sem o que, não haverá esforço que levante o nosso espírito de povo.” (ROCHA POMBO, 1925, p. 3). Era necessário mostrar como a história brasileira era bela, e como a pátria, feita, defendida e honrada pelos nossos maiores, era digna do nosso culto. Em outras palavras, o manual objetivava emergir o sentimento patriótico entre os alunos do ensino secundário da época.

Em seguida, para exaltar a construção desse espírito de povo, Rocha Pombo fala que para isso, há que se aliviar a massa dos fatos o contexto histórico, de forma que os fatos sejam narrados esclarecendo a consciência, infundindo sentimento e poupando a memória. Ao prosseguir com sua defesa, ele fala sobre a beleza e o culto à pátria e de como ela deve ser honrada com os seus maiores, numa clara referência aos heróis da pátria. Por fim, fala ainda sobre renovar a bibliografia das escolas e os lares julgando que este seja o esforço fundamental no sentido de levantar a alma da pátria. No que se refere

a ideia de povo brasileiro, Rocha Pombo afirma que

[...] o que se fez no Brasil não foi mais que um amálgama dos elementos mais degradados das três raças: – o índio, submetido pela força; o africano, rebaixado até a animalidade; – e o europeu, que vinha dos presídios, ou que se transportava para a América tangido de cobiça (ROCHA POMBO, 1925, p. 66).

Rocha Pombo descreve o caráter do povo brasileiro atento às discussões e polêmicas quanto à formação da nação ao dizer que os resquícios da escravidão ainda faziam parte da história brasileira. Nas palavras de Pina (2009), a identidade nacional brasileira segundo Rocha Pombo “foi fruto da unidade moral das três raças em torno do sentimento da pátria, que é localizado em vários momentos da nossa história [...]” (PINA, 2009, p. 135).

Como, sua obra foi escrita nos primeiros anos da Primeira República, ele dizia ser necessário enfrentar esse passado e procurar formas de encaminhamento sobre os problemas sociais decorrentes desse processo histórico ou omitir e deixar silenciado seu passado.

Os africanos na narrativa surgem como tema no capítulo dedicado aos protestos por meio dos quilombos e da abolição: “o africano, cuja natureza moral parecia como que estremecer e agitar-se nas vicissitudes da escravidão, deu no Brasil, como em quase toda a América, frequentes provas do grande vigor humano que trazia lá das suas misérias do continente negro.” (ROCHA POMBO, 1925, p. 156). Assim, concordamos com a tese de Pina (2009) ao dizer que na narrativa de Rocha Pombo há influência do negro em todos os aspectos da vida social na formação do país chegando até mesmo a ser “caracterizado como herói e superior ao índio” (PINA, 2009, p. 140). Contudo, Rocha Pombo não chega a mencionar Zumbi dos Palmares. Em suma, são mencionadas as manifestações pela liberdade dos negros e a Lei Áurea é retratada como desfecho de uma longa crise.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise de cada obra também visou a tentativa de (re)leitura e de ressignificação da ideologia implícita nas mensagens transmitidas através dos estereótipos sobre os negros contidos nos textos e ilustrações. Por isso, levou-se em conta a articulação entre os autores e o contexto nos quais estavam inseridos na conjuntura nacional, pensando no “lugar de fala” dos autores parafraseando-se assim Chartier (2002). Desta forma, a análise foi conduzida percebendo a totalidade histórica na qual o objeto esteve inserido, assim como o movimento entre produção (autor) e difusão da obra (educação pública).

Negros, africanos e afro-brasileiros não estão dissociados da condição de escravizados durante as narrativas. Essa constatação também é evidenciada em estudos da arte sobre a história da educação dos negros como levantou Pombo (2018). Em suma, negros não possuem sobrenomes, permanecem ainda que em um contexto pós-abolição, retratados na condição de escravos e são mencionados basicamente em três períodos

históricos a partir das seguintes narrativas: na formação do povo brasileiro; na economia açucareira e aurífera e, por fim; no processo sobre escravidão e abolição – ainda que rapidamente como um capítulo de transição entre Império e República.

Partindo-se das análises, também foi possível verificar os objetivos do ensino de história disseminados a partir do Colégio Pedro II. Ainda que não houvesse um sistema educacional propriamente organizado e homogêneo em todo país, a indicação dos manuais a exemplo do antigo Ginásio Nacional está ligada ao conjunto das representações constituídas pelos diversos atores sociais sobre aspectos culturais e políticos do Brasil. Desta forma, o saber histórico escolar fortaleceu as expectativas do campo intelectual sob o controle do Estado por meio dos manuais didáticos que se tornaram veículo para a divulgação da imagem da nação construída e imaginada a partir da história referenciada no IHGB. Os alunos deveriam representar o ideal civilizacional dos vencedores e de uma nação superior segundo os moldes europeus.

Verifica-se que a presença do elemento negro como fator explicativo para a inferioridade racial, embora na contemporaneidade essa teoria já tenha sido desmistificada. No entanto, as novas edições dos manuais até os anos 1960, segundo Moreira (2017) implicam na reflexão sobre as apropriações que se seguiram pelas novas gerações de leitores. Assim, difundiu-se durante décadas um pensamento identitário excludente e homogeneizador de povo e raça.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **História da Educação da população negra: entre silenciamento e resistência**. Pensar a educação em revista. Ano 3, v.4, n.1 pp 3-29 Jan-Mar/2018. Disponível em: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/2018/07/10/766/> Acesso em 04 de abril de 2020.

CERTEAU, Michel de. **A operação historiográfica**. In: A escrita da História. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger, **A História Cultural entre Práticas e Representações**. 2ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa. Vol. 30, n. 3. São Paulo, set/dez, pp. 549-566, 2004.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **A nação imaginada nos livros escolares do século XIX**. Revista Cadernos de História da Educação. Vol. 14, n. 1, jan./abr. 2015.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. 1ª ed. 34ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34. Centro de Estudos afro-asiáticos/ UCAM, 2001.

GOMES, Ângela Maria de Castro. **A construção do homem novo**. In: OLIVEIRA, Lúcia L.; VELLOSO, Mônica P.; GOMES, Ângela M. C. Estado Novo: Ideologia e Poder, Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1982.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Tradução de Thomaz Tadeu e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004.

MATTOS, Hebe. **O herói negro no ensino de história do Brasil: representações e usos das figuras de Zumbi e Henrique Dias nos compêndios escolares brasileiros**. In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel; GONTIJO, Rebeca (orgs.) Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

MOREIRA, Kênia Hilda. **Livros didáticos de história do Brasil para o ensino secundário (1889-1950): procedimentos de localização, seleção e acesso**. Revista Educação e Fronteiras On-Line. Dourados/MS. Vol.7, n.20, p.67-90, maio/ago. 2017.

PINA, Maria Cristina Dantas. **A escravidão no livro escolar de história do Brasil: dois autores exemplares, 1890-1930**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

RIBEIRO, João. **História do Brasil** (curso superior). 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1914.

ROCHA POMBO. **História do Brasil para o ensino secundário**. 19ª ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1925.

ROZA, Luciano. **Abordagens do Racismo em Livros Didáticos de História (2008-2011)**. Revista Educação & Realidade, 42(1), 13-34.2017. doi: 10.1590/2175-623661124.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questões raciais no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Editora Cia das Letras, 1993.

# CAPÍTULO 7

## SONHAR WAKANDA: REFLEXÕES SOBRE A ÁFRICA EM SALA DE AULA

*Data de aceite: 01/03/2021*

**Marcia Guerra**

Professora no Instituto Federal do Rio de Janeiro/IFRJ

**RESUMO:** Este artigo discute a relevância do ensino das Histórias e das Culturas de África, em uma perspectiva que leve em consideração o que vem sendo vivido pelos diferentes países e grupos sociais que integram o continente. Aponta para o papel decisivo que a superação da invisibilidade e do preconceito em relação ao continente virão a exercer para que se ultrapasse o racismo no Brasil e no conjunto da Diáspora africana. Em sua argumentação, dialoga com as experiências geradas pelas oficinas desenvolvidas no ano de 2017 por estudantes da especialização em Histórias e Culturas de África no MAR, pelo impacto da morte do autor Chadwick Boseman e com os avanços substantivos do combate ao racismo no Brasil do século XXI. Integra em sua análise contribuições de Nilda Gomes, Anibal Quijano e Boaventura Santos.

**PALAVRAS - CHAVE:** Ensino de história da África; educação antirracista; educação decolonial; história e cinema; lei 10 639/03

### DREAMING WAKANDA: REFLECTIONS ABOUT AFRICA IN THE CLASSROOM

**ABSTRACT:** This article focuses on the relevance of teaching African History and Cultures in a perspective that takes into account what is being experienced by the different countries and social groups that make up the continent. It points out the decisive role that overcoming invisibility and prejudice towards the continent will play in overcoming racism in Brazil and in the African Diaspora as a whole. In his argument, the article dialogues with the experiences generated by the workshops developed in 2017 by students of the specialization in History and Cultures of Africa in MAR, the impact of the death of author Chadwick Boseman and the substantive advances in the fight against racism in Brazil in the 21st century. It integrates in its analysis contributions from Nilda Gomes, Anibal Quijano and Boaventura Santos.

**KEYWORDS:** Teaching African History; Antiracist Education; Decolonial Education; History And Cinema; Law 10 639/03

“Um tributo adequado para um rei”, dizia a mensagem na plataforma do Twitter, ao comunicar que o post confirmando a morte do ator Chadwick Boseman, astro incontestado do filme Pantera Negra, havia sido curtido sete milhões de vezes desde que fora tuitada no dia anterior<sup>1</sup>. Sete milhões de condolências em apenas um dia. As homenagens ao eterno T’Challa ultrapassaram o número de tuites de

<sup>1</sup> O ator, roteirista e diretor morreu no dia 28 de agosto de 2020. A informação sobre a plataforma do twitter está disponível em <https://time.com/5884914/chadwick-boseman-black-panther-tweet-twitter/> e foi consultada em 3 de setembro de 2020.

despedida de Barack Obama da presidência dos Estados Unidos, o pasmo de Ariana Grande quando do atentado ao seu show na Inglaterra (que deixou 22 mortos) ou, ainda, a tentativa do mesmo Barak Obama de oferecer algum tipo de alento a todos que ficaram horrorizados com os protestos dos supremacistas brancos em Charlottesville<sup>2</sup>, a postagem de maior efeito imediato na rede até então.

O impacto da verdadeira morte do herói maior da ficcional Wakanda<sup>3</sup> pode vir a ser interpretado por especialistas tomando-se como fio condutor muitos caminhos explicativos: a diluição das fronteiras entre vida real e a vida imaginária vivida nas redes sociais, a ampliação da sensibilidade para as questões negras em resposta à violência racista dos últimos meses, a grande presença de afrodescendentes nas redes sociais ou o choque com o desfecho inexorável da doença de que poucos sabiam Boseman portador, estão entre eles. Não sendo especialista no assunto, ousou dizer, entretanto, que em nenhuma análise poderá ser secundarizado o protagonismo do ator estadunidense em Pantera Negra. Dito de outra forma, o pesar pelo Chadwick real é também um pesar pela morte de T'Challa, o super-herói, cientista e rei de Wakanda. País fictício localizado em algum lugar da África, cuja representação nega todos os estereótipos comumente associados ao continente. Detentores do Vibranium, metal virtualmente indestrutível, a potência desta civilização africana resulta do uso deste recurso. A base da sua riqueza é, portanto, o conhecimento tecnológico altamente desenvolvido gerado por homens e mulheres que vivem em paz, com conforto e justiça social, segundo Stan Lee e Jack Kilby, os seus criadores. Uma visão da África e de um devir negro que faz sonhar os meninos e meninas melânicos, de todas as idades, mundo afora. O desaparecimento físico do autor significou um golpe nesse encantamento.

Mas, exige que pensemos na perversa desigualdade na representação dos negros na cinematografia mundial. Ao mesmo tempo em que escancara, pelo contraste, a visão deturpada, marcada pela associação com toda a sorte de problemas que esta mesma cinematografia produz sobre o continente africano. A próspera Wakanda é única. Como já sintetizou a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2012), também falando sobre o continente berço da humanidade, o problema com os estereótipos é que eles eliminam as possibilidades e os futuros. Associar a África à violência, à pobreza ou à corrupção numa história única de fracassos que se amalgama à própria existência de negros e negras, todos, sem exceção, epidermicamente vinculados ao velho continente, os faz carregar como sua sina algo próximo à maldição de Cam<sup>4</sup>.

2 Barack Obama encerra o seu segundo mandato como presidente dos Estados Unidos da América em 20 de Janeiro de 2017; o atentado à cantora pop estadunidense, ocorreu em Manchester/Inglaterra, no mês de maio de 2017; em agosto do mesmo ano de 2017, supremacistas brancos estadunidenses, sob o lema da união da direita, marcharam armados pelas ruas da cidade, atacando seus oponentes e jogaram um carro na multidão que se opunha ao evento, matando uma mulher. O assassinato deu início a confrontos entre supremacistas e antirracistas e o ex-presidente publicou uma mensagem de solidariedade aos antirracistas.

3 No Universo das Histórias em quadrinhos e em todas as outras mídias publicadas pela editora, Wakanda é um país fictício localizado na África subsaariana, onde nasceu e vive o super-herói Pantera Negra.

4 A chamada maldição de Cam refere-se a uma passagem bíblica usada pelos cristãos para justificar a escravização

Pensamos que talvez este seja um dos fatores que nos ajuda a compreender porque, apesar das significativas transformações na maneira como a questão racial negra se apresenta nas Américas, e aqui no Brasil, em particular, não tenhamos visto fortalecerem-se, em igual medida, os vínculos de fraternidade ou a empatia pelos africanos.

Essa é uma constatação que perpassa o cotidiano de educadores e estudantes preocupados com o combate ao racismo. Há um descompasso entre a sensibilidade para assuntos relacionados ao continente africano e aqueles relativos aos negros no Brasil ou nos Estados Unidos. O véu da invisibilidade que cobria os não brancos em geral vai sendo levantado, mas parece ser muito mais aderente à África.

Podemos observar que inclusive entre professores que incorporam em suas práticas pedagógicas objetivos vinculados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico Racial<sup>5</sup> prevalece certa “confusão” entre África e negros brasileiros. Imagina-se tratar de África quando se aborda a cultura ou a história dos negros no Brasil. Se todos nós trazemos uma herança africana (e isso é absolutamente verdadeiro em um país que recebeu mais de quatro milhões de imigrantes africanos forçados), não podemos transformar essa herança na história comum de todos os habitantes do antigo continente, no passado e no presente! Em nosso programa de pós-graduação essa é uma das preocupações centrais.

A oficina viabilizada pelos alunos da Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras durante as Jornadas do MAR em novembro de 2019 foi gerada com a preocupação de dar a conhecer aos professores da educação básica fluminense, histórias outras sobre o continente africano. Histórias que viessem a se somar ao afrofuturismo do Pantera Negra, para descortinar realidades presentes nos diversos países que compõem a pluralidade do tecido social, político e cultural africano. Que é potente no hoje, ainda que limitado pelo lugar que ocupa na ordem mundial. Que produz poesia e ciência, que faz cinema e tecnologia. Que é opressão, mas também resistência.

Sua formulação primeira resultou da adaptação dos trabalhos apresentados pela turma de 2019, na disciplina coordenada pela professora Marcia Guerra, no curso de especialização do IFRJ/ São Gonçalo. Cinco dos alunos, quatro deles professores e uma assistente social, escolheram as atividades que seriam postas em prática, pensando na dimensão abrangente dos professores com quem iriam interagir (em comum os participantes possuíam apenas o interesse pela temática)<sup>6</sup>.

---

dos africanos e atualmente pelos segregacionistas e supremacistas brancos. Sua leitura dos evangelhos pressupõe que os negros e negras seriam todos descendentes de Canaã, filho de Cam, por ter este visto Noé, seu pai, bêbado e nu na sua tenda em que dormia. (Genesis 9:24)

5 As diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, em junho de 2004 e são o texto que orienta todas as instituições escolares, em todos os níveis de ensino, no tocante à temática. Seu texto deveria estar na mesa de cabeceira de todos os profissionais da educação e militantes dos direitos humanos.

6 A oficina “África em sala de aula: novos temas, novas linguagens”, foi apresentada no Museu de Arte do Rio, em novembro de 2019. Foram oficinairos Carol Gonçalves, Caroline Macedo, Cleide Belisário, Daniel Carvalho e Hyago Thomaz. Foi a primeira vez que eles se pensaram especialistas. Saíram da experiência certos de que o educador pernambucano Paulo Freire tem toda a razão ao afirmar que no ato de educar os participantes se educam entre si.

O objetivo central foi apresentar estratégias pedagógicas com o intuito de demonstrar diversos caminhos possíveis para a construção de planos de aula, com atividades lúdicas e divertidas a serem desenvolvidas com os alunos da rede pública, que abarcassem conteúdos de África negra contemporânea. Os temas e as abordagens possuíam caráter curricular transversal, podendo ser trabalhados em todas as disciplinas.

A equipe partiu do pressuposto que os participantes da Oficina seriam professores parecidos com aqueles com os quais encontramos no nosso dia a dia, nas escolas em que damos aulas: professores da rede pública com enorme interesse em desenvolver atividades que ampliassem o seu potencial de estimular relações étnico raciais positivas entre os estudantes. Eles também percebem a luta contra o racismo como crucial em suas atividades como profissionais da educação. Como profissionais críticos, refletem sobre suas práticas e conhecimentos, e percebem as lacunas em relação a esta temática, por conta de uma condição estrutural de “apagamento” e “silenciamento” das histórias dos povos africanos e afro-brasileiros, e estão em constante busca por esse conhecimento ausente que possa vir a orientá-los e servir de base a outras criações inovadoras, elaboradas por eles próprios. Confirmamos nossa expectativa em relação às características dos presentes.

As três horas de duração previstas para a oficina foram divididas em três blocos com atividades diferentes e um momento comum de conclusão. Um primeiro bloco foi dedicado à identificação e superação do racismo como o principal alvo a ser alcançado com a educação étnico racial; um segundo com a produção de grafites e jogos didáticos elaborados a partir de aspectos positivos da África contemporânea e um terceiro na reflexão sobre a resistência das mulheres africanas contemporâneas. Estas escolhas foram feitas pelos estudantes-oficineiros, depois de um debate intenso entre eles. No debate, a intervenção da orientadora limitou-se a lembrar que a África de que falávamos não deveria ser, inicialmente, a tal da presença africana no Brasil.

Em um primeiro bloco discutiu-se o racismo após a apresentação de três produções audiovisuais brasileiras: O filme “Kbela”, o clipe “Menina pretinha” (ambos da plataforma Afroflix<sup>7</sup>) e o vídeo clipe do rapper Emicida: “Eminência parda”. Após a reprodução dos filmes, os estudantes conduziram uma dinâmica conhecida como “chuva de palavras”, na qual os participantes escreveram cinco palavras em um papel, representando reflexões ou emoções sentidas.

Após a escrita, a partir das palavras que mais se repetiram: “racismo”; “branqueamento” “exótica”; “bonitinha”; “Makeena”; “griot” realizamos um debate tão proveitoso que acabou se prolongando além do tempo estipulado.

A indignação transbordou na sala quando a tinta branca é lavada da pele negra, no filme de Yasmin Thainá. As provocações do rapper Emicida impulsionaram reflexões

<sup>7</sup> AFROFLIX é uma plataforma colaborativa que disponibiliza conteúdos audiovisuais online com uma condição: aqui no AFROFLIX você encontra produções com, pelo menos, uma área de atuação técnica/artística assinada por uma pessoa negra. São filmes, séries, web séries, programas diversos, vlogs e clipes que são produzidos ou escritos ou dirigidos ou protagonizados por pessoas negras.

relacionadas às diferentes formas com que o racismo atinge o imaginário de homens e mulheres negros. Os dois vídeos geraram um impacto profundo nos participantes, perceptível em seus semblantes. A tensão amainou com o clipe da MC Sofia, “Menina pretinha”. Ele permitiu trazer a conversa de volta à escola, à falta de representatividade positiva e à necessidade imperiosa da autoestima desenvolver-se desde a primeira infância.

Elaborar conteúdos didáticos de outros temas, outras linguagens” foi desafiador. A cada momento uma recaída: miséria, opressão religiosa, ausência do Estado, corrupção, exploração infantil. Temas recorrentes nos quais os próprios professores se sentiam confortáveis – podiam denunciar. Resistimos à essa solução escolhemos outras imagens que dialogavam com os estereótipos presentes entre os próprios participantes. A apresentação contou com slides que contestavam o imaginário coletivo a respeito do continente. Imagens de regiões africanas prósperas e da pobreza em países ricos (Alemanha e Coreia do Sul) provocaram o senso comum, questionaram o estabelecido e incitaram ao debate. Estimulados por imagens e vídeos, preparamos os jogos africanos “teka-teka” e shisima<sup>8</sup>, grafites e um conjunto de atividades nas quais se afirmava positivamente a África contemporânea. Uma África muito mais plural, muito mais étnica, muito mais complexa e muito mais diversificada.

Atividade “Feminismo negro” baseou-se em fotografias de mulheres negras notáveis na sociedade atual. A atividade visou a provocar a curiosidade e quebrar a percepção de “guetos de atividade” dando visibilidade a produções no campo da arte, literatura, mídia social, educação, entre outros.

Um balanço final da atividade revelou que os professores, oficinairos e participantes, mostraram-se muito mais à vontade ao lidar com o tema do racismo na sua dimensão “nacional”, abordando o racismo brasileiro e criando possibilidades de intervenção para combatê-lo, do que ao pensar identidades com os países africanos. Mesmo que estes países apresentem similaridades evidentes com a situação presente no Brasil: a desigual distribuição da riqueza, que se reflete no desenvolvimento incompleto, mas que é acompanhada por segmentos incorporados ao mercado mundial, tanto no consumo quanto na produção de bens e circulação de investimentos. E que essa situação contemporânea seja, em larga medida, fruto da mesma exploração que origina o racismo e da dependência econômica e tecnológica. Mesmo que lá, como aqui, a colonialidade seja uma condição longe de ser superada.

O ano de 2020, tão intenso nas aprendizagens que nos forneceu, mostrou possibilidades de empatia diaspóricas sem precedentes. Nos canais de TV, nas redes sociais ou nos encontros de família as bandeiras do *Black Lives Matter*, iniciado nos EUA, encontraram profunda ressonância entre nós. George Floyd ou Jacob Blake<sup>9</sup> nos irmanam

8 Para conhecer os jogos acesse <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Apostila-Jogos-infantis-africanos-e-afro-brasileiros.pdf>. Acesso em 24 ago. 2020.

9 George Floyd foi assassinado em maio por um policial branco que se ajoelhou em seu pescoço por quase oito minutos, ignorando os avisos da vítima de que não conseguia respirar em Minnesota. Protestos globais contra o racismo

no repúdio à violência policial racista. O impacto no Brasil pode ser sentido por todo país, com manifestações individuais e coletivas, virtuais e presenciais em plena pandemia, inclusive.

As experiências vividas pelos africanos não nos sensibilizaram. Sua tradição na gestão de epidemias e os vínculos de solidariedade comunitária são pontos relevantes para explicar o fato de ser o continente com o segundo menor número de vítimas da Covid19, atrás apenas da Oceania. Não temos olhos para isso em nosso país, ainda que pudesse nos ser de grande valia.<sup>10</sup>

Temos sido reeducados pelo Movimento Negro. Hoje, o antigo mito da democracia racial que Estado e sociedade brasileira ecoavam com determinação militante, vê sua utilidade explicativa reduzida a muito pouco. O país passou a reconhecer-se como racista e a identificação das práticas racistas cotidianas e institucionais tornou-se comum. Aprendemos que ser negro é uma questão de reconhecer-se negro e que para superar a privação de direitos e o preconceito não se deve calar sobre eles, mas revelar suas entranhas, a convivência institucional que os reproduz e a violência deles decorrente. Com as políticas de cotas multiplicamos a produção de conhecimentos vinculados ao lugar de fala dos negros e geramos novas compreensões sobre a sociedade brasileira, sua história, suas práticas escolares, sua própria cultura e valores. Sabemos agora, e nos alegamos por isso, que há uma estética negra e que ela é não apenas uma questão de beleza ou vaidade (embora esse aspecto seja profundamente relevante) mas, uma questão de cidadania.

Como nos ensina Nilma Lino Gomes, esse é um processo que vem sendo construído no ritmo do crescimento dos movimentos sociais que fazem visível o que durante séculos foi recalcado. O que alguns chegaram a acreditar que seria possível desaparecer diluindo-se na “superioridade dos conhecimentos civilizacionais eurocêntricos”.

Entretanto, se o racismo e o preconceito para com os negros são, são sim, reiterados todos os dias, sua criação e perpetuação articulam-se ao movimento de expansão dessa mesma Europa. Segundo o peruano Aníbal Quijano, com o início da exploração comercial das Américas, a partir do século XVII, institui-se um projeto de poder de vocação mundial e que tem como alicerce

---

foram realizados após sua morte. Em agosto, Jacob Blake foi baleado sete vezes pelas costas, no interior do seu carro e na frente dos filhos, por ação da polícia em Wisconsin gerando grandes protestos na cidade. Cf. <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-54011212>, acesso em 6 de setembro de 2020. Quando do escandaloso assassinato do cidadão João Alberto, em frente a todos que quiseram ver, na porta do supermercado Carrefour, podemos ouvir o grito “Ele não consegue respirar!” proferido em desespero por sua esposa. Cf. <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/12/11/policia-indicia-seis-por-morte-de-cidadao-negro-no-carrefour-em-porto-alegre-rs.ghtml> Acesso em 05 de fevereiro de 2021.

10 Os analistas sugerem que em 2021 o continente pode ser vitimado por uma onda mais forte de contaminação. Mas isso ainda não aconteceu e seus números são verdadeiramente impressionantes. Para conferência das informações sugerimos o site [www.operamundi](http://www.operamundi.com) atualizado diariamente com dados da Universidade John Hopkins. Há uma seção específica para a África. Disponível em <https://operamundi.uol.com.br/coronavirus/64231/coronavirus-na-africa-siga-com-mapas-e-graficos-a-situacao-da-pandemia-no-continente> Acessado em 03 de fevereiro.2021

... a codificação das diferenças entre conquistador e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde, do mundo, nesse novo padrão de poder. (QUIJANO:2005)

Ainda segundo o mesmo autor a diferenciação racial se mostrou eficaz na dominação social universal em todos os campos: desde o controle do trabalho, até o controle das formas culturais de intersubjetividade e de conhecimento. O que consideramos conhecimento válido, a forma como nos pensamos e como pensamos os outros, as maneiras através das quais sentimos e percebemos os que nos são semelhantes e os que nos são diferentes.

Compreender esse movimento é fundamental para podermos aquilatar o que nos une e o que nos distancia de África. Não há negro brasileiro cuja história possa ser dissociada daquela do continente africano. Os mecanismos de dominação e controle que foram usados para sua submissão incluem pensar o racismo em dimensão mundial. América, África e Ásia, e seus povos não-brancos, são todos reduzidos a uma mesma condição de inferioridade. Essa inferioridade, por sua vez, justifica e legitima a profunda desigualdade na distribuição de recursos e rendas inerente à dinâmica capitalista. Os conhecimentos e análises que reforçam a universalidade daquilo que é gerado pelos países capitalistas centrais, rechaçam a contribuição do que é produzido em África. Consideram-no sempre incompleto, insuficiente, pontual, pouco complexo. Em outras palavras, inferior. E fazem aderir essa inferioridade aos povos que os produziram: não brancos. Em toda a África subsaariana, majoritariamente negros.

Com o absoluto domínio das comunicações e do entretenimento por parte de empresas sediadas naquilo que Boaventura Santos designa como Norte, tais juízos de valores são veiculados diuturnamente e se espriam sobre toda a diáspora negra. E re-educam brancos e não brancos no racismo.

Como educadores e militantes antirracistas não podemos fechar os olhos para essa dimensão ampla do racismo, sob o risco de entrarmos em um looping de impotência e irracionalidade como o do mito grego de Sísifo<sup>11</sup>, que precisava refazer dia após dia, partindo do mesmo ponto, tarefa que julgava concluída.

Não foi fácil chegar até aqui, ninguém duvida. Vimos ampliar-se enormemente o contingente dos que reconhecem o seu próprio potencial - empoderados, bem como as estruturas de dominação as quais estamos submetidos. E lutamos contra elas. Quanto mais poderemos saber e transformar se, identificando no desconhecimento sobre o continente africano uma manifestação do mesmo racismo que visa a reproduzir a atual distribuição de 11 Sísifo é um personagem da mitologia grega. Primeiro rei da cidade de Corinto, era tido como excepcionalmente astuto. Por ter conseguido enganar os deuses, após sua morte foi condenado a permanecer eternamente rolando uma pedra montanha acima. A tarefa não terminava nunca, pois quando chegava ao alto da montanha, a pedra rolava novamente para o chão. O escritor francês Albert Camus atualizou o mito grego ao publicar, em 1942, O mito de Sísifo, um ensaio sobre o absurdo e a existência humana.

riquezas e poderes, pudermos sonhar Wakanda.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo da história única**. Disponível em [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=pt](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt) acessado em 6 de setembro de 2020

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 3**, de 10 de março de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em 06 de setembro de 2020

**EMINENCIA PARDA**. Direção: Leandro HBL. Duração: 5:44 minutos. Brasil, 2019

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**. Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017

**KBELA**. Direção: Yasmin Thainá. Duração: 22 minutos. Brasil, 2015

**MENINA PRETINHA**. Direção: Walter Abreu e Raphael Abreu. Duração 3:42 minutos. Brasil, 2015

**PANTERA NEGRA**. Direção: Ryan Coogler. Produção: Marvel Comics. Duração: 135 minutos. Estados Unidos, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**- Eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278

# CAPÍTULO 8

## A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NAS PÁGINAS DA REVISTA DO ARQUIVO MUNICIPAL DE SÃO PAULO: RETRATO DE NARRATIVAS EM DISPUTA

*Data de aceite:* 01/03/2021

*Data de submissão:* 26/12/2020

**Silene Ferreira Claro**

Pós-doutorado em História pela FFLCH-USP  
Docente no Curso de Pedagogia nas  
Faculdades Integradas Campos Salles e FAM  
São Paulo - SP  
<http://lattes.cnpq.br/6340896334304498>

Este texto é uma versão com algumas modificações do texto CLARO, Silene Ferreira. A questão étnico-racial nas páginas da Revista do Arquivo Municipal de São Paulo. Anais do XXX Simpósio Nacional de História. Recife/UFPE, ANPUH, 2019.

**RESUMO:** O texto aqui apresentado é um desdobramento das pesquisas que deram origem a tese de doutorado sobre a Revista do Arquivo Municipal de São Paulo (RAM). Foram analisados os grupos que nela publicaram, avaliando como a revista pode ser entendida como um sintoma de época. No caso deste artigo, o objeto de análise foi como a sociedade brasileira estava tratando as heranças africana e indígena na constituição da identidade nacional.

**PALAVRAS - CHAVE:** Revista do Arquivo Municipal de São Paulo; Identidade Nacional; Questão étnico racial; Afrodescendentes; Indígenas.

**ABSTRACT:** The text presented here is an unfolding of the research that gave rise to

the doctoral thesis on the Revista do Arquivo Municipal de São Paulo (RAM). The groups analyzed were the ones that published on it, evaluating how the journal can be understood as a time symptom. In this article case of this article, the object of analysis was how Brazilian society was treating African and indigenous heritage in the constitution of national identity.

**KEYWORDS:** Revista do Arquivo Municipal de São Paulo; National Identity; Racial ethnic issue; Afrodescendants; Indigenous.

Este artigo é uma continuidade das análises, que tiveram como objeto e fonte, ao mesmo tempo, a Revista do Arquivo Municipal de São Paulo (RAM). A pesquisa, iniciada ainda durante os anos de Iniciação Científica, ainda na década de 1990, se desdobrou e tese de doutorado, concluída em 2008. A reflexão desenvolvida durante a fase do doutoramento, teve como ponto de partida a ideia de que a RAM teria ocupado, até meados do século XX, um espaço de divulgação do conhecimento científico de um grande grupo de intelectuais. A partir da década de 1950, em especial, surgiram várias revistas acadêmicas, especializadas por campos, destacadamente o da História, que deram vazão às pesquisas até então realizadas, esvaziando as páginas da RAM.

O trabalho debruçou-se sobre o perfil das discussões desenvolvidas por aqueles pensadores e as instituições às quais eles estavam ligados, conforme indicado no corpo

deste texto, mapeando vários debates que ocorriam, além das disputas de narrativas. O trabalho concluído em 2008 demonstrou que o estudo da revista era muito rico e continha muitos temas que, durante a pesquisa, não foram abordados, inclusive porque fugiam do recorte proposto.

Desde então, portanto, passou-se a olhar com mais vagar os vários assuntos e possibilidades de novas análises que se destacaram, estabelecendo outros recortes que possibilitem conhecer um pouco melhor daquele caleidoscópio de conhecimentos, debates e narrativas. Dentre as várias possibilidades que se apresentaram, este artigo procura contemplar uma que, ainda durante a pesquisa, nos chamava a atenção: as questões étnico raciais e as soluções apresentadas pelas elites – intelectuais e dirigentes – de São Paulo para as questões da identidade nacional.

## INTRODUÇÃO

Para avaliar os debates em torno das questões étnico raciais, é importante observar os grupos e as instituições que se expressavam através da revista. Durante as primeiras décadas do século XX, a Revista do Arquivo Municipal de São Paulo - RAM, cumpriu o papel de um veículo de divulgação de produção científica – ou assim considerada então -, realizada por intelectuais ligados a três instituições: Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP); Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL) e do Departamento de Cultura (DC), da Prefeitura de São Paulo.

Estas três instituições, bastante diferentes entre si e com objetivos distintos e, pode-se dizer, complementares para veiculação de propósitos da elite paulista, durante as décadas de 1930 e 1940, estavam permeadas e influenciadas pelas decisões e disputas políticas e econômicas do país daquele período. A ELSP, o DC e a FFCL foram espaços de atuação de vários intelectuais e outros profissionais, brasileiros e estrangeiros, que tentavam, cada um a seu modo, repensar o Brasil e oferecer soluções para várias das questões colocadas, e que mantinham o país na condição de “atraso”.

A ELSP tinha como principal função a formação de quadro técnico-administrativo para exercício de funções de alto comando no poder público, em especial, e no comando das indústrias e outros negócios que superassem o modelo agroexportador, em São Paulo. A FFCL, por sua vez, foi criada para formar o professorado, que deveria atuar nas escolas públicas, num contexto de discussões e criação de sistemas de uniformização da educação, adequando-a às exigências do novo mercado de trabalho que se configurava. Por fim, o DC tinha a função de tornar público, inicialmente, os documentos do Arquivo Municipal de São Paulo, criado por Washington Luís, através de publicação na Revista do Arquivo Municipal. A partir da chegada de uma parte dos Modernistas ao departamento, gradativamente o DC transformou-se e passou a ser o catalisador das ideias, práticas e políticas pensadas para a cidade de São Paulo, planejando, organizando e encampando

inúmeros empreendimentos culturais na década de 30. Ao invés de se darem conta da emergência de demandas sociais que haviam sido represadas por falta de canais de expressão e participação, os dirigentes da oligarquia paulista atribuem as derrotas sofridas em 1930 e 1932 à carência de quadros especializados para o trabalho político e cultural e, escorados nesse diagnóstico, passam a condicionar suas pretensões de mando no plano federal à criação de novos instrumentos de luta: a Escola de Sociologia e Política, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no contexto da nova Universidade de São Paulo, o Departamento Municipal de Cultura, são iniciativas que se inscrevem nesse projeto. (MICELI, 1979, p. 20-21).

Assim, a RAM ocupou um espaço apresentando-se como uma revista científica, dentro dos parâmetros e possibilidades da época, na qual as discussões daqueles intelectuais eram difundidas. Tornou-se, também, espaço de debate entre ideias divergentes, que passavam por temas como educação, vida e moradia na cidade, posicionamento entre modernização e tradição e, em especial, bem no clima das discussões eugenistas, durante as décadas de 1930 e 1940, a composição racial do povo brasileiro, com destaque para o paulista.

Acerca deste assunto, podemos acompanhar, através dos textos publicados na RAM, avaliações sobre a influência dos ciganos, dos imigrantes, especialmente portugueses, sobre a cultura brasileira. Por outro lado, encontramos resultados de pesquisas realizadas por antropólogos, especialmente estrangeiros, sobre os costumes das populações indígenas. [...]

Desta forma, ao tornar-se uma espécie de porta-voz da intelectualidade paulista e difundir os propósitos [dentro de pressupostos científicos] daquelas três instituições, podemos observar como as questões étnico-raciais, [...], era[m] recebida[s] e debatida[s]. (CLARO, 2017, p. 10-11)

Foram vários os artigos publicados na RAM, apresentando estudos sobre aqueles grupos. Entre os autores é possível encontrar professores europeus que estavam no Brasil, de antigos polígrafos, e até mesmo dos recém formados nas duas instituições – FFCL e ELSP. Alguns são textos com todos os rigores acadêmicos, outros marcados por apologia de todo tipo. De qualquer forma, é possível perceber um consenso nas buscas: entender o que era o Brasil e verificar a positividade – ou negatividade – das contribuições, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas.

## **A PROBLEMÁTICA DA POPULAÇÃO NA NAÇÃO BRASILEIRA**

A ideia de nação, foi, especialmente durante as primeiras décadas do século XX, um tema de grande importância e longa e profundamente debatida por boa parte da intelectualidade brasileira, por um lado. Havia, também o interesse naquela discussão por

conta dos objetivos, dos projetos políticos, daqueles que assumiram o comando político do país e de São Paulo, o que nem sempre era unânimo.

Tratava-se, então, especialmente a partir da década de 1930, de conduzir o Brasil à condição de Estado-Nação conforme a modernidade havia concebido. Para atingir tais objetivos, a diretriz estabelecida foi a de identificar, caracterizar e valorizar a chamada “raça brasileira”, ou aquilo que fosse reconhecido como positivo como resultado da mestiçagem. As teorias raciais, ditas científicas, assim como as propostas higienistas e sanitaristas eram importante fontes de inspiração das elites.

O Brasil, saído do sistema escravista havia poucas décadas, era ainda um país arcaico e com imensas dificuldades para inserir-se no capitalismo liberal e constituir-se em Estado Moderno. Para atingir tais objetivos, precisava organizar-se, política e economicamente. Para as elites, um dos grandes empecilhos para que o país adentrasse na modernidade, dentro dos moldes do capitalismo liberal, era a própria população brasileira, marcada pela mestiçagem.

O pensamento liberal político nacional nasceu calcado na propriedade rural e na escravização. O liberalismo do século XIX, ainda que por vezes considerado “fora de lugar”, redefiniu-se na sociedade brasileira que estava reformulando o Estado. O programa político liberal brasileiro (na sua corrente mais conservadora) transplantou as instituições liberais —típicas da Europa e dos Estados Unidos— para uma sociedade de oligarquias políticas [...] que assumia um Estado visto por esses liberais como ineficiente e corrupto. Somente via o autoritarismo, alcançaríamos a modernidade.

O tema da modernidade tem ocupado o imaginário nacional desde o século XIX, sempre tentando investigar como estão os brasileiros em relação ao mundo civilizado. Ainda que moderno, significasse para o brasileiro do século XIX o domínio da natureza e a instalação de uma ordem liberal, com técnicas e indústrias. [...]

Nesse sentido, houve no Brasil do século XIX uma preocupação em ingressar no universo liberal moderno. [...]. No entanto, nas duas últimas décadas do século XIX, mesmo com a abolição da escravidão e com a instituição da República, o liberalismo nacional estava longe do projeto de modernidade alavancado pelas revoluções burguesas europeias. [...] A República nascia com a marca do autoritarismo. (SANTANA; SANTOS, 2016, p. 29)

Desde o século XIX, a questão da escravidão era um ponto de reflexão, angústia e medos das elites brasileiras. Diante de tantas incertezas em relação à inserção dos negros na sociedade, a abolição colocava um problema para a nação: o problema do negro (AZEVEDO, 1987). A questão indígena já estava “tecnicamente” resolvida. Primeiro porque em termos de contingente populacional, os nativos eram em número muito menor que os africanos e seus descendentes. Segundo porque a maior parte das populações indígenas viviam longe ou com pouco contato com os “brancos”.

Por fim, na mentalidade da sociedade, naquele século, ocorreu a construção, romântica, de uma representação do indígena amigo, em oposição ao índio inimigo, os tupis e os tapuias (MONTEIRO, 2001). Esta imagem de índio bom é o que vive na floresta, o puro, em detrimento do corrompido, aquele que vive em contato com a sociedade, inclusive com os mesmos hábitos, tão presente ainda hoje no imaginário brasileiro, foi construção do século XIX, largamente difundida pela literatura como nas obras de José de Alencar. Tudo isso é decorrente da a necessidade de interpretar e, principalmente, construir a identidade a identidade nacional, que a sociedade brasileira apresentava.

Durante o século XIX, as teorias raciais que circulavam no hemisfério norte foram fortes influenciadoras da compreensão da realidade brasileira. Para as teorias estrangeiras, a questão da mestiçagem sempre era causa da desqualificação de uma determinada raça. Ao chegar no Brasil, aquelas teorias foram reelaboradas e conduzidas de outra forma. A questão da mestiçagem, com seus benefícios e malefícios, foi amplamente debatida entre as elites brasileiras, durante os movimentos de supressão da escravidão. No século XX ocorreu uma mudança nessa perspectiva, sempre buscando demonstrar que, no Brasil, a mestiçagem resultaria em união das melhores qualidades das raças.

A década de 1930 foi marcada pela reformulação da interpretação da história nacional, antes fortemente alicerçada sobre os postulados raciais e que agora começava a ser analisada pelo viés cultural e cada vez menos o racial. A mestiçagem, antes vista como um mal em potencial, cuja prática ora era condenada (RODRIGUES, 2008), ora era pontuada (GOBINEAU, 1853), ora era incentivada se devidamente direcionada (LACERDA, 1912), passou a ser revista de forma que as condenações antes proferidas em decorrência da crença da degenerescência dos mestiços foram refutadas e o Brasil passou de nação fadada ao fracasso para nação possível. O decênio citado foi o período no qual houve uma positividade não só da mestiçagem, como também dos elementos culturais negro, principalmente. Como afirmou Schwarcz (1995, p. 56-57) “a partir desse momento, o ‘mestiço vira nacional’, paralelamente a um processo crescente de desafricanização de vários elementos culturais, simbolicamente clareados em meio a esse contexto”. (TAMANO, 2013, p. 85-86)

Este processo de “desafricanização”, também conforme Moreira e Candau (2008), marcou a sociedade brasileira até os dias atuais. Trata-se da institucionalização, por exemplo, da feijoada como prato nacional; da popularização do samba a elevação do carnaval como referência; da escolha de Nossa Senhora Aparecida (negra) como padroeira do Brasil, para ficarmos em alguns exemplos. Faz parte deste processo, a questão da capoeira, cujo debate fica, muitas vezes em torno da ideia de dança ou luta. Tratar a capoeira como dança é uma forma de despolarizar uma manifestação de resistência escrava, além de negar-lhe os elementos rituais religiosos. Também pensando a capoeira, prática que era proibida até o início do século XX, cabe mais um questionamento: quando e por que deixou de ser proibida para se transformar em “esporte” nacional? Os exemplos apresentados

são indicativos de que todas estas manifestações sofreram um branqueamento, forçado e dissimulante, revelando uma forma de enfrentar as questões raciais negando o racismo, contribuindo para o fortalecimento da ideia de democracia racial.

As discussões acerca do mestiço, do negro, da mestiçagem e da raça, na eterna busca pela identidade nacional, foram cruciais nestes anos de 1930. Os novos estudos, muitos rubricados por [Franz] Boas, buscava separar o par raça-cultura e provar a inexistência da tese da degeneração advinda da prática da mestiçagem, bem como da divisão das raças em superiores e inferiores. (TAMANO, 2013, p. 86)

Através da leitura dos vários textos publicados na Revista do Arquivo Municipal de São Paulo, a RAM, distribuídos em muitas seções diferentes, pode-se observar como, a partir de 1934, (data inicial do recorte da pesquisa, pois marca a criação do DC e a absorção da revista por este órgão), os estudos científicos das três instituições às quais ela esteve ligada – ELSP, DC E FFCL-USP – subsidiaram as reflexões de seus colaboradores, assim como as decisões das autoridades políticas.

E, falando de questões populacionais, a RAM apresenta vários artigos que procuram avaliar os vários tipos étnicos que habitavam a cidade de São Paulo, tais como imigrantes estrangeiros e migrantes nacionais, ciganos, classe operária, negros e mulatos. Além das condições de vida de cada grupo, é possível, também, analisar as suas expressões culturais e linguísticas, como aparece em vários artigos da revista.

Outra temática que aparece nas páginas da RAM refere-se às utilizações de conceitos e procedimentos eugenistas. Lembrando que estudamos o período em que tais propostas eram aplicadas na Europa, consideramos importante acompanhar o desenrolar no Brasil. Identificamos que tais propostas estiveram na organização administrativa e criação de vários institutos de ensino superior que despontaram naquele momento. Assim, pesquisar o teor de tais conceitos e procedimentos, a influência que exerceu sobre os formadores e administradores de São Paulo, além da observação sobre sua permanência ou não, pode ser fundamental para a compreensão do nosso presente. (CLARO, 2017, p. 10-11)

Este é um campo importante de pesquisa: a análise de como as teorias eugenistas estiveram presentes e pautaram as decisões administrativas em São Paulo. O setor educacional, em especial o da Educação Infantil, recém criado na década de 1930, recebeu grande influência de tais teorias. Um exemplo disso é que a revista revela que havia um pensamento que, de uma forma ou de outra, era necessário garantir que os filhos dos operários, quer fossem imigrantes, quer fossem migrantes, estivessem adequadamente saudáveis e inseridos e, principalmente, fossem capazes de responder às necessidades do desenvolvimento da nação brasileira, tornando-se mão de obra qualificada para o projeto de industrialização do país<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Para conhecer um pouco as questões ligadas à educação, na década de 1930, em São Paulo, sugere-se a leitura de: BARBATO Jr., Roberto. Missionários de uma utopia nacional-popular: os intelectuais e o Departamento de Cultura

Para a análise contida neste artigo, optamos por avaliar as questões étnico raciais comparando, durante o período estudado (1934-1950), as discussões acerca da questão indígena e da africana apenas, sem entrarmos na seara de imigrantes, migrantes e até ciganos, povo sobre o qual há vários estudos na revista. Procura-se, assim, identificar como as elites encaminharam, através da RAM, as questões da mestiçagem na configuração da sociedade brasileira.

Da pesquisa inicial, que deu origem ao doutorado, quando foram levantados todos os artigos, e demais textos divididos em diversas seções, publicados ao longo de dezesseis anos, foi feito um recorte aqui, escolhendo apenas os títulos que abordam as questões étnico-raciais, privilegiando as temáticas acima apontadas. A pesquisa cujos dados são apresentados aqui, baseou-se no levantamento de um total de 233 textos, de um universo muito maior. As publicações com temática étnico racial foram classificadas, aqui, em três categorias: temática indígena; temática africana e afro-brasileira e outros temas. Podemos observar a distribuição dos temas através do gráfico abaixo.

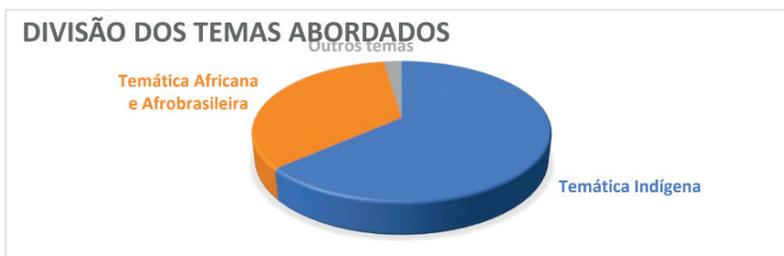


Gráfico 1: Categorias dos Temas Étnico Raciais

Os temas abordados são desenvolvidos por sessenta autores, ligados às três instituições paulistas apontadas anteriormente. Percebe-se que há a predominância da temática indígena durante o período pesquisado. Tal questão carece de aprofundamento, entretanto, um ponto inicial a ser destacado é a forte influência que a Sociedade de

---

de São Paulo. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2004. FARIA, Ana Lúcia Goulart. Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo (1935 – 1938). Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 1993. FILIZZOLA, Ana Carolina Bonjardim. Na rua, a “troça”, no parque, a troca: (Os Parques Infantis da cidade de São Paulo na década de 1930). Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2002. OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves. Colonizadores do futuro cultura, Estado e o Departamento de Cultura do Município de São Paulo, 1935-1938. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais apresentada na PUC-SP, São Paulo: 1995. RAFFAINI, Patrícia Tavares. Esculpindo a cultura na forma Brasil: o Departamento de Cultura de São Paulo. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001. Nas páginas da RAM, o autor Nicanor Miranda dedicou vários artigos à questão da Educação. Para ter acesso ao catálogo das obras levantadas, entre 1934 e 1950, ver CLARO, Silene Ferreira. Revista do Arquivo Municipal de São Paulo: um espaço científico e cultural esquecido (proposta inicial e as mudanças na trajetória - 1934-1950). 2008. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-09022009-164245/> Acesso em: 2013-06-15.

Etnografia e Folclore (SEF), criada em 1936, por Mário de Andrade, então diretor do Departamento de Cultura, após a finalização de um curso ministrado por Dina Lévi-Strauss, tinha sobre os dirigentes da revista e boa parte das elites intelectuais, refletindo o grande destaque nas páginas da RAM.

Dentro desse contexto, e num trabalho intenso no campo de atuação que se abria, Mário de Andrade vislumbrou a possibilidade de, cientificamente, estruturar, abrir caminho, para a preservação e recuperação das manifestações populares, com a criação da Sociedade de Etnografia e Folclore, contando para tanto com as idéias inovadoras do casal Lévi-Strauss, e a colaboração de Arthur Ramos, Edmundo Krug, entre outros.

Em abril de 1936, Mário de Andrade, então diretor do Departamento de Cultura, instituiu um curso de Etnografia, ministrado por Dina Lévi-Strauss, que tinha sido assistente no Musée de L'Homme, em Paris. Esse curso, organizado sob bases eminentemente práticas, teve como objetivo a formação de folcloristas para trabalhos de campo.

[...]

Em 4 de novembro de 1936, durante almoço de despedida de Dina Lévi-Strauss, Mário de Andrade propõe, em homenagem a ela, a criação do Clube de Etnografia, que seria o primeiro em São Paulo e no Brasil. [...] Durante as primeiras discussões sobre os objetivos e denominação, o primitivo Clube de Etnografia passa a denominar-se Sociedade de Etnografia e Folclore, tendo por finalidade “orientar, promover e divulgar estudos etnográficos, antropológicos e folclóricos”. (SHIMABUKURO; AZEVEDO; CARNEIRO; BOTANI, 1993).

Analisando a lista dos integrantes da SEF, podemos identificar muitos autores dos textos levantados neste artigo, assim como da RAM durante o período estudado. Da mesma forma, encontramos também colaboradores estrangeiros, que vieram ao Brasil para ministrar aulas na ELSP e na FFCL-USP, conforme pode ser verificado na tabela a seguir. Observa-se que há um paralelo entre as tendências do governo central, então sob a égide de Getúlio Vargas, e as pesquisas acerca dos povos indígenas por parte dos intelectuais que atuavam em São Paulo. Este ponto merece uma pesquisa mais aprofundada, para identificar e problematizar as narrativas em disputa. Por outro lado, apesar desta aproximação inicial, podemos identificar perspectivas diferentes.

	Autor	Artigos	TEMA
1	A. Lemos Barbosa	2	Indígena
2	A. Loureiro de Souza	1	Afro
3	Aires da Mata Machado Filho	4	Afro
4	Aluisio de Azevedo	1	Indígena
5	Aníbal Matos	1	Indígena
6	Anita Seppilli	1	Afro
7	Antônio Paulino de Almeida	2	Indígena
8	Antônio Serrano	1	Indígena
9	Arthur Ramos	6	Afro
10	Aydano do Couto Ferraz	3	Afro
11	Bierrenbach Lima	1	Indígena
12	Cândido Mariano da Silva Rondon	2	Afro/Indígena
13	Cassiano Ricardo	1	Afro
14	Chestmír Loukotka	2	Indígena
15	Ciro T. de Pádua	1	Afro
16	Claude Lévi-Strauss	2	Indígena
17	Dalmo Belfort de Mattos	2	Afro/Indígena
18	Donald Pierson, Ph. D.	6	Afro
19	Dorival Teixeira Vieira	1	Indígena
20	Edison Carneiro	3	Afro
21	Enzo da Silveira	1	Indígena
22	Florestan Fernandes	2	Indígena
23	Francisco S. G. Schaden	2	Indígena
24	Fritz Krause*	29	Indígena
25	Gioconda Mussolini	1	Indígena
26	Günter Tessmann	1	Indígena
27	Harald Schultz	2	Indígena
28	Herbert Baldus*	38	Indígena
29	J. Davi Jorge	1	Indígena
30	J. H. Meirelles Teixeira	1	Indígena
31	J. J. Machado d'Oliveira	1	Indígena
32	J. Vellard	1	Indígena
33	Jenny Dreyfus	1	Indígena
34	João Dornas Filho	2	Afro
35	Joaquim Branco	9	Indígena
36	Jorge Amado	1	Afro
37	José Anthero Pereira Júnior	4	Indígena
38	Juan Francisco Recalde	3	Indígena
39	Karl von den Steinen*	25	Indígena
40	Lourdes de Andrade Toledo	1	Indígena
41	M. L. de Paula Martins	1	Indígena
42	Manuel Cruz	5	Indígena
43	Marina Vasconcellos	1	Indígena
44	Mário Miranda rosa	1	Indígena
45	Melville J. Herskovits	1	Afro
46	Nicanor Miranda	1	Outros
47	Noel Carlos dos Santos	2	Indígena
48	Oscar Egidio de Araújo	1	Outros
49	Otoniel Mota	1	Indígena
50	Pedro Calmon	1	Afro
51	Phil Tihamér Szaffka	1	Indígena
52	Plínio Ayrosa*	21	3 Afro 18 Indígena
53	Ruy Tibirigá*	19	Indígena
54	Rafael Paula Souza	1	Indígena
55	Renato Almeida	1	Afro
56	Roger Bastide	4	Afro
57	Samuel H. Lowrie	1	Afro
58	Sebastião Almeida de Oliveira	1	Outros
59	Thales de Azevedo	2	Afro/Indígena
60	Valter G. Kempf, Frei, O. F.M.	1	Indígena

Tabela 1: Autores Que Publicaram Sobre Questões Étnico Raciais

\* Estes autores publicaram seus livros em capítulos divididos em diversos números da RAM.

Analisando a Tabela 1, pode-se ter uma noção dos autores e quais temáticas cada um deles desenvolveu, para a RAM, durante o período estudado. Já foi observado que a maior parte dos textos são ligados à temática indígena. Agora, nos resta, apenas, levantar algumas questões sobre a temática africana e afro-brasileira que, infelizmente, não pode ser desenvolvida no espaço deste artigo. Para melhor compreensão é importante avaliar o contexto em que tal produção está inserida, de desenvolvimento e fortalecimento da teoria da democracia racial. É importante destacar as filiações e ligações da temática.

Neste cenário uma quantidade significativa de livros, artigos de jornais e revistas, bem como eventos surgiu no país, com publicações variadas sobre os negros: sua religião, música, literatura, cultura. Os dois Congressos Afro-Brasileiros estão inseridos nesta conjuntura. O primeiro data de 1934 e foi realizado em Recife sob a organização de **Gilberto Freyre**; já o segundo

foi realizado em Salvador no ano de 1937, sob a coordenação de **Edison Carneiro** e **Aydano Couto Ferraz**. Estes dois eventos marcaram tanto a ênfase sobre os estudos do negro, ou, como era concebido na época, do problema do negro, quanto à disputa pela hegemonia em tais estudos, levada a cabo pelos grupos de Recife e Bahia.

Capitaneados por **Arthur Ramos**, o grupo baiano ou Escola Nina Rodrigues, formado ainda por **Afrânio Peixoto**, **Edison Carneiro** e **Aydano Couto Ferraz**, se diziam discípulos do médico/antropólogo maranhense que nomeava a Escola, continuadores de suas pesquisas acerca do negro no Brasil e responsáveis pela retomada do assunto e dos trabalhos do referido médico. [...] O nome e figura de Nina foram motivos de disputas entre os dois grupos supracitados, uma vez que foi um dos pioneiros na pesquisa (inclusive de campo) sobre tal assunto. A Escola surgia como um nome forte, que mantinha ligação, mais do que isso, filiação, com os estudos de Nina, demonstrando uma tradição nesses estudos. Portanto, a disputa era, sobretudo, para delimitar fronteiras, estabelecer filiações de pesquisa/estudo/sistematização sobre o negro no Brasil, bem como fundamentar quem eram as referências, autoridades no assunto no país. (TAMANO, 2013, p. 86-88, *grifos nossos*)

É importante lembrar que, também na década de 1930, a produção intelectual estava a todo vapor, sempre no sentido de determinar o caráter nacional. Na literatura o grande destaque para Macunaíma, de Mário de Andrade que, embora publicado em 1928, já sinalizava a busca. Em 1933 Gilberto Freyre publica Casa Grande & Senzala, tornando a antiga teoria das elites escravistas, do século XIX, de que o Brasil era uma harmonia racial, consolidada e difundida, então, como ficou conhecida, a democracia racial brasileira. A ânsia de explicar o Brasil não parou aí. Em 1936, Sérgio Buarque de Holanda publica Raízes do Brasil, lançando sua teoria do homem cordial e, em 1942, foi a vez de Caio Prado Júnior, com História do Brasil Contemporânea, buscando, no período colonial, as explicações para o Brasil. A questão do negro na sociedade brasileira era alvo de disputas entre grupos de intelectuais brasileiros, e até mesmo regiões, e para tanto, além das publicações, eles se organizavam como podiam.

Tanto o I quanto o II Congresso contou com a participação de respeitados nomes nacionais e internacionais, tenha sido por meio de apoio prestado, publicações, envio de trabalhos ou presença física no evento. Assim, nomes como **Roger Bastide**, **Melville Herskovtis** (que mandou trabalhos para ambos os eventos), **Donald Pierson**, entre outros, se fizeram presentes nas reuniões. A presença de membros das religiões de matriz africana foi marcante nos dois eventos. No Congresso de Recife, Freyre enfatizava o não exclusivismo acadêmico, buscando a participação de populares. Porém, o sociólogo pernambucano, [...], só veio a destacar tais participações quando soube da realização do Congresso de Salvador, buscando demonstrar que o Congresso de Recife valorizou tais presenças. *Já o evento de Salvador procurou ser rigorosamente científico*. Outro fato que exemplifica bem as tensões entre baianos e pernambucanos, brigando pela hegemonia no assunto, foi a realização do II Congresso apenas três anos depois do I.

Pode-se observar que, entre os nomes dos intelectuais que compareceram aos dois congressos, encontramos muitos dos autores que contribuíram, ao longo do período pesquisado, com seus artigos para a RAM. Além disso, é possível perceber a relação deles com a SEF, já anteriormente citada. Levantamos, aqui, a questão da relação destes autores com a RAM pela possibilidade dela se apresentar como um espaço científico adequado para os padrões da época em questão. Buscava-se, assim, uma distinção entre os discursos políticos, que proliferam pelo país, por uma categorização científica que, suas ligações e filiações poderiam garantir. (CLARO, 2014; CLARO, 2017).

Não se pode perder de vista que, se as teorias raciais e eugenistas estavam em debate – e em disputa – no Brasil, em outras partes do mundo eram plenamente aceitas e transformadas em políticas de Estado, tal qual o modelo mais bem acabado da Alemanha. Em solo brasileiro as discussões ganharam sua especificidade devido à característica da sociedade: com grande grau de miscigenação.

Até este ponto a pesquisa aqui apresentada propõe revelar a presença das narrativas em disputa, que podem ser encontradas na RAM. Por enquanto observa-se a teia de interesses, narrativas e debates que se formaram, a estrutura de verdadeiros colégios invisíveis. Numa próxima etapa da pesquisa caberá a análise dos conteúdos dos textos e, a partir desta análise, levantar as ideias, debates e disputas que foram registradas nas páginas da RAM.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade nacional produzida pelo ideário do branqueamento social, em meados do século XIX e começo do XX, está presente ainda hoje na sociedade brasileira e produziu uma memória do branqueamento a ser aqui discutido a partir do fenômeno da crença na miscigenação como produto natural do povo brasileiro. *Esse pensamento apresenta como uma das consequências o não enfrentamento social do racismo.* Parece-nos que tudo que é social e historicamente construído, no Brasil, é pensado como natural e inerente às relações sociais. (SANTANA; SANTOS, 2016, p. 29, *grifos nossos*)

Esta reflexão, que se pretende introdutória, procura avaliar a ambiguidade entre as propostas das elites paulistas, de darem continuidade a um projeto de que se dizia de vanguarda, iniciado na década de 1920, com os Modernistas. Aliás, não foi por acaso que muitos deles assumiram cargos públicos nas três instituições indicadas neste texto, quer seja em São Paulo, como o próprio Mário de Andrade, e também em nível federal, como se deu com Carlos Drummond de Andrade. Arrisca-se indicar que havia a concorrência entre os grupos, para saber qual era mais vanguardista. Entretanto, podemos perceber que, apesar de todo projeto de interpretação do país, de reconhecimento da brasilidade, a ideia de democracia racial estava presente em todas as interpretações.

O redescobrimiento do Brasil pode ser registrado na própria sucessão das produções historiográficas posteriores à Revolução de 1930. A Revolução, se não foi suficientemente longe para romper com as formas de organização social, ao menos abalou as linhas de interpretação da realidade brasileira – já arranhadas pela intelectualidade que emergia em 1922, com a Semana de Arte Moderna, de um lado, e com a fundação do Partido Comunista, de outro. (MOTA, 1994, p. 27-28).

Por outro lado, estes intelectuais que desfilaram seus artigos pela RAM foram, de certa forma, responsáveis pelo sucesso da divulgação do mito da democracia racial, que tanto atraiu a atenção de outros povos, especialmente após o final da Segunda Guerra Mundial, o que teria desencadeado os interesses da UNESCO que, na década de 1950 instalou, no Brasil, uma pesquisa, sob a orientação de Roger Bastide, para a compreensão de como o Brasil se tornara uma democracia racial. A partir de então o mito passou a ser questionado e passado a limpo. A questão étnico racial, em sua matriz africana, caminhou conjuntamente com o desenvolvimento do campo da Antropologia, desde sua vertente física até atingir sua porção social. A atuação dos membros da Sociedade de Etnografia e Folclore, poderá nos dar melhor compreensão desta trajetória e, ajudar a esclarecer como essa passagem fortaleceu o mito da democracia racial.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Celia Maria Marinho. **Onda negro, medo branco**. O negro no imaginário das elites – Século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CLARO, Silene Ferreira. **Especialização do campo da História**. 1. ed. Saarbrücken, Germany: Novas Edições Acadêmicas, 2014, v. 1, p. 368.

CLARO, Silene Ferreira. **Revista do Arquivo Municipal de São Paulo: um espaço de construção da nova identidade paulista após 1932**. In: XVIII ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA – Anpuh – São Paulo, 2006, Assis. XVIII Encontro Regional de História – O historiador e seu tempo, 2006.

CLARO, Silene Ferreira. **O Campo do Historiador na Revista do Arquivo Municipal**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

CLARO, Silene Ferreira. **São Paulo e suas questões expressas nas páginas da Revista do Arquivo Municipal de São Paulo**. In: XXIX ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA – Anpuh – Brasília, 2017.

FIUZA, Denis Henrique. **A Propaganda da Eugenia no Brasil: Renato Kehl e a implantação do racismo científico no Brasil a partir da obra “Lições de Eugenia”**. Aedos, Porto Alegre, v. 8, n. 19, p. 85-107, Dez. 2016.

LIMONGI, Fernando. A Escola Livre de Sociologia e Política, in: MICELI, Sérgio (org.) - **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais: IDESP, 1989, Vol. 1, pp.217-233.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**, São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MICELLI, Sérgio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**, São Paulo-Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

MONTEIRO, John. **Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo**. Campinas: Departamento de Antropologia IFCH-Unicamp Tese Apresentada para o Concurso de Livre Docência, 2001.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da Cultura Brasileira: 1933-1974**. Pontos de partida para uma revisão histórica. 9ª. ed., 3ª. impressão. São Paulo: Ática, 1994, pp.1-109, (Ensaio, 30).

RUBINO, Silvana. Clube de Pesquisadores: A Sociedade de Etnografia e Folclore e a Sociedade de Sociologia, in: MICELI, Sérgio (org.) - **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Ed. Sumaré-FAPESP, 1995, Vol. 2, pp. 479-521.

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

SANTANA, Nara M. C.; SANTOS, Ricardo Augusto dos. **Projetos de modernidade: autoritarismo, eugenia e racismo no Brasil do século XX**. Revista de Estudos Sociais, núm. 58, 2016. Universidad de Los Andes.

SANTANA, Nara M. C.; SANTOS, Ricardo Augusto dos; SHIMABUKURO, Elizabete H.; AZEVEDO, José Eduardo; CARNEIRO, Zélia Maria Ramos; BOTANI, Aparecida Sales Linares. **Catálogo da Sociedade de Etnografia e Folclore Discoteca Oneyda Alvarenga**. São Paulo: Centro Cultural São Paulo - Série Catálogo Acervo Histórico, 1993.

TAMANO, Luana Tieko Omena. **O pensamento e atuação de Arthur Ramos frente ao racismo nos decênios de 1930 e 1940**. Crítica Histórica. v. 4, n. 8 (2013) Dossiê História, Estado, Relações de Poder e Movimentos Sociais. Disponível: <http://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/issue/view/218> (acesso 10/07/2019).

VALENTINI, Luísa. **Um laboratório antropológico: o encontro entre Mário de Andrade, Dina Dreyfus e Claude Lévi-Strauss (1935-1938)**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. São Paulo: FFLCH-USP, 2010.

# CAPÍTULO 9

## RELATOS DE VIAGEM: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS NA HISTÓRIA DA ÁFRICA OCIDENTAL PRÉ-COLONIAL

*Data de aceite: 01/03/2021*

*Data de submissão: 08/12/2020*

**Lucas Aleixo Pires dos Reis**

UFMG, Departamento de História

Belo Horizonte – Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/6558350411415783>

**RESUMO:** Este capítulo tem por objetivo tecer breves considerações acerca da utilização dos relatos de viagem na pesquisa da História da África Ocidental. Das interações decorrentes do desenvolvimento do comércio atlântico entre europeus e africanos, muitos relatos de viagem foram produzidos por comerciantes e viajantes europeus interessados em registrar informações de seu interesse sobre aquelas terras. Entre os inúmeros relatos, destacamos aqui o Descrição da Serra Leoa e dos Rios de Guiné do Cabo Verde de André Donelha e o Tratado breve dos Rios da Guiné do Cabo Verde de André Álvares Almada, ambos do século XVI. Neste capítulo serão discutidos o estatuto de fonte conferido aos relatos de viagem produzidos por europeus e sua utilização e relevância para a elaboração de uma História da África Ocidental pré-colonial. Primeiro, é preciso refletir sobre as mudanças ocorridas na perspectiva da historiografia africanista acerca do uso de documentos produzidos por europeus. Por muito tempo, essa tipologia documental teve sua utilização desencorajada, pois se argumentava não ser possível a construção de uma História africana

a partir de documentos europeus, uma vez que a análise ficaria limitada a visão que o europeu tinha sobre a África. As reflexões e conclusões que este capítulo procura discutir abarcam as mudanças metodológicas que tornaram possível a utilização de fontes europeias, pois novas compreensões e preocupações voltam nossa atenção a este tipo de documento. Partindo de metodologias próprias para a análise do discurso e da alteridade, é possível desconstruí-lo e realizar análises coerentes sobre as relações vividas e as transformações ocorridas na região, o que nos permite estudar a fundo as sociedades africanas.

**PALAVRAS - CHAVE:** Relatos de viagem; História da África Ocidental pré-colonial; Metodologia.

### TRAVEL ACCOUNTS: METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS IN THE PRE-COLONIAL WEST AFRICAN HISTORY

**ABSTRACT:** This chapter aims to present brief consideration concerning the use and of travel accounts in the research of pre-colonial West African History. From the interactions resulted by the development of the Atlantic trade between Africans and Europeans, many travel accounts were produced by travelers and commercial agents interested in registering important information about those lands. Among the countless reports, I highlight here the Description of Sierra Leone and the Rivers of Guinea of Cape Verde by André Donelha and the Brief Treaty of the Rivers of Guinea and Cape Verde by André

Álvares Almada, both from the 16<sup>th</sup> century. In this chapter, we discuss the source status given to travel accounts produced by Europeans and its use in the writing of a pre-colonial West African History. First, it is necessary to make considerations on the perspective changes that have occurred in the Africanist historiography regarding the use of European sources. For a long time, the use of this type a document was discouraged, arguing it was not possible to write an African history from Europeans sources since the analysis would be limited to the European's view of Africa. The reflections and conclusions this chapter seeks encompass the methodological changes that enabled the use of European sources, as new understandings and concerns about this type of document arise. Starting from specific discourse and alterity analysis methodologies, it is possible to deconstruct the accounts and carry out coherent analysis on the social interactions and transformations that occurred in the region, which allow us to study the African societies.

**KEYWORDS:** Travel Accounts; Pre-colonial West African history; Methodology.

## 1 | INTRODUÇÃO

Esta comunicação tem o intuito de discutir percepções, usos e lógicas teórico metodológicas para a utilização de documentos europeus para o entendimento/construção da história da África Ocidental pré-colonial.

Do contato estabelecido a partir da costa atlântica, vários relatos de viagem foram produzidos por europeus com o objetivo de registrar informações de seu interesse sobre aquelas terras. Dentre os inúmeros relatos, podemos destacar os produzidos por Eanes Zurara, João de Barros, Alvise Cadamosto, André Álvares Almada, André Donelha, Diogo Gomes, Lemos Coelho, etc. Em seus relatos de viagens, tais viajantes e comerciantes registraram tudo que viram, ouviram e experimentaram em território africano e estes documentos apresentam um forte caráter informativo.

Por muito tempo, tal tipologia documental teve a sua utilização desencorajada, pois se alegava não ser possível a construção de uma História africana a partir de documentos europeus. Argumentava-se que a análise ficaria limitada a visão que o europeu tinha sobre a África – visão esta contaminada pelo eurocentrismo e por uma percepção racista das sociedades africanas. Tal preocupação era apresentada por pesquisadores em meados da década de 1960. Os estudos africanos haviam chegado a um ponto importante de seu desenvolvimento e apresentaram novas preocupações – oriundas do contexto político dos pesquisadores. Esse período, onde se deu o início da elaboração da História Geral da África da UNESCO, é marcado por uma historiografia que se comprometeu em elaborar uma compreensão descolonizada e se preocupava com dinâmicas interna do continente africano, ou seja, a busca por uma perspectiva africana. Pelas razões e perspectivas de produção historiográfica apresentada, o uso de documentos europeus (relatos de viagem) para a elaboração de uma História africana era desencorajado.

## 2 | MUDANÇA DE PERCEPÇÃO: REPRESENTAÇÃO

Tal visão sobre o uso de documentos europeus para a construção de uma História da África sofreu grandes alterações após a inserção da análise de discurso nos estudos historiográficos. Durante os anos de 1980, pesquisadores como Adam Jones e Beatrix Heintze apontaram sobre a importância e a possibilidade do uso de fontes europeias para a construção de uma História da África. A principal contribuição desses encontros e novas análises para a área foi a abertura para novas metodologias de análise de documentos. Adam Jones e Beatrix Heintze “apontam a necessidade de perceber, nos documentos europeus, a emergência de filtros culturais” (MOTA, 2014, p.3). Assim, para sua utilização, era necessária uma nova concepção sobre a natureza dos relatos de viagem quando transformados em fonte. Estes passaram a ser vistos como representações e objetos de análise de discurso.

Quando utilizamos os relatos de viagem, devemos estar conscientes sobre o olhar e visão de mundo empregado pelo autor ao registrar aquilo que viu, ou seja, o desconhecido. Para tanto, utilizamos o relato de viagem enquanto representação de uma realidade traduzida pelo observador para a sua cultura. De acordo com José da Silva Horta,

a representação é, aqui, a tradução mental de uma realidade exterior que se percebeu e que, vai ser evocada-oralmente, por escrito, por um ícone – estando ausente. Dando-se natural primazia ao que mais interesse, poderá despertar no eventual leitor – aquilo que aos seus olhos é novo, estranho à sua realidade vivencial – a tarefa de transmitir torna-se difícil. (...) Realiza-se, desde logo, pelo ato de classificar, cujo ponto de partida mais geral é uma matriz civilizacional de base ocidental cristã, com que o africano é confrontado, num jogo de semelhanças e diferenças (HORTA, 1995; p.190).

Horta afirma que o estudo das representações deve ser feito com o conhecimento acerca das redes culturais do viajante a fim de conseguirmos entender a visão de mundo na qual este se insere, ou seja, de todos os aspectos culturais, econômicos e sociais.

Olhando para esses documentos através do conceito de representação e através da análise atenta do discurso, podemos levantar algumas indagações sobre seu uso:

Ao transformar um determinado documento em fonte para a pesquisa histórica, o historiador deve fazer uso de metodologias capazes de ajudá-lo a tratar o documento e realizar uma análise coerente. Na análise de qualquer tipo de documento, buscam-se entender o contexto e os objetivos/interesses que levaram a este foi produzido. No caso dos relatos de viagem, preocupa-se em relativizar a posição ocupada pelo autor como testemunha ocular e/ou compilador.

## 3 | REPRESENTAÇÃO E FILTROS CULTURAIS

Os contatos estabelecidos através da costa atlântica construíram o espaço para o registro do desconhecido. Tais registros são marcados pelos parâmetros europeus de

classificação. Muitos que acompanharam as missões comerciais acabaram por registrar o que viam ou o que ouviam dizer. A literatura do “descobrimento” nos apresenta evidências relativas à história da África, mas que devem ser analisadas com o devido rigor metodológico.

As narrativas construídas pelos viajantes e compiladores, além de serem voltadas aos interesses de seu público alvo, são marcadas pelos esquemas de inteligibilidade intrínsecos a cultura destes. Ao tentar retratar o desconhecido para seu leitor, que faz parte do mesmo esquema de inteligibilidade, o viajante deve tornar compreensível o que viu, ou seja, a construção narrativa “faz-se de acordo com as categorias culturais e mentais de quem viu ou (e) de quem escreve” (HORTA, 1995, p. 189). Ao lidar com este tipo de fonte, devemos analisar as representações, a elaboração de uma determinada realidade exterior.

O conhecimento do africano se faz no limite dos referenciais culturais do observador, ou seja, a visão presente na narrativa é condicionada pela alteridade. Neste sentido, o estudo das representações só é viável à medida que construímos um entendimento sobre aquelas sociedades presente no discurso.

De acordo com José da Silva Horta, um dos caminhos para decodificação das fontes é, como dito anteriormente, a familiaridade com a lógica de pensamento da cultura e sociedade das quais o viajante é membro tentando assim compreender como que o que foi observado faria sentido dentro de seu sistema de valores. Devemos salientar que a reconstituição das representações não pode ser confundida com a reconstituição histórica, mas um olhar atento às estas representações pode contribuir para uma manipulação crítica dos escritos europeus. Faz-se então o processo de descodificação da narrativa do viajante europeu para que de fato se consiga estudar, no presente caso, a história do Oeste africano. Corrêa concorda ao afirmar que “nos relatos de viagem, a história da África pré-colonial subjaz nas estruturas narrativas” (CORRÊA, 2008, p. 4).

#### **4 | O DIALOGISMO DOS RELATOS DE VIAGEM**

Como dito anteriormente, os relatos de viagem são produtos não apenas do olhar, mas também do ouvir. De acordo com José D’assunção Barros, entende-se como fontes dialógicas aquelas que apresentam dentro de si vozes sociais diversas. Nos relatos dos comerciantes europeus como Almada e Donelha, há a presença de relatos e descrições que muitas vezes partiram da relação que estes tiveram com africanos e euro-africanos, ou seja, eles ouviram sobre determinado fato através dos habitantes e registraram tais falas. A presença de informações colhidas por André Álvares Almada através de seu contato com africanos é bem explícita uma vez que este nos informa claramente a origem de suas informações:

[...] vi a maior parte dela e tratei de muitos Rios, metendo-me por eles muitas léguas (como foi pelo Gâmbia 150 léguas), e sobretudo informei-me bem de todas as dúvidas, assim de nossos homens práticos nas ditas partes como dos próprios negros, colhendo deles notícias das coisas acontecidas nas mesmas (ALMADA, 1841, p.1).

Outro caso interessante é o apresentado por André Donelha, quando este escreve sobre a expansão Mane: “Eu ouvi isso a três Manes [...] que só oito homens muito velhos entraram na Serra Leoa que saíram de Mandimansa mancebos e algumas mulheres, e os demais morreram a ferro nas guerras e de velhice” (DONELHA, 1625, p. 108).

Mais uma vez, as informações contidas nos relatos de viagem são mais bem compreendidas quando as analisamos, além do produto do olhar, como o produto do ouvir. Com isso é possível compreender a pluralidade de agentes envolvidos na produção deste documento, chamado por José D’assunção Barros como “multiplicação de vozes no plano síncrono” (BARROS, 2012, p. 12). Temos a partir de tais considerações a definição de polifonia presente no relato de viagem

Percebe-se a “atuação direta dos africanos na produção de sentido sobre a história e sociedade diante de questões locais e globais” (MOTA, 2014, p. 2). O que nos leva ao conceito de agência africana, presente na construção destes relatos que, por sua vez, possuem fortes evidências da cultura oral provenientes das sociedades africanas com as quais o viajante manteve contato. Os relatos de viagem analisados apresentam uma forma mais intensa de dialogismo devido à presença marcada das diferentes vozes. Denominamos estes casos de dialogismo explícito uma vez que o autor colocou por escrito as falas de outros.

A dificuldade em lidar com tais tipos de fonte consiste no fato de o historiador ter que lidar com filtros culturais não só dos agentes presentes em sua fonte, mas com os seus próprios filtros culturais. O historiador deve realizar o exercício de alargamento de alteridade tanto em relação ao passado, para compreender a realidade do autor da fonte a fim de compreender o discurso e desconstruí-lo. Há a presença de três polos dialógicos: o historiador, o viajante e o que este descreve.

José D’assunção Barros aponta procedimentos a serem seguidos para a análise de fontes dialógicas. As primeiras etapas consistem no levantamento geral sobre o contexto de produção e circulação, no nosso caso, dos relatos de viagem. Em todo o processo de desconstrução do discurso, a ênfase se dá na identificação da polifonia interna da fonte feita através da identificação dos diferentes agentes e classificação das construções narrativas de acordo com seus interesses. Tal processo é importante para a identificação de outro tipo de dialogismo, o implícito.

O dialogismo implícito se encontra nos silêncios das fontes, naquilo que não é dito e ou compreendido pela viseira cultural do viajante. Os silêncios das fontes informam ao historiador muitos aspectos da sociedade como as redes de poderes presentes por baixo da

construção do discurso. A junção dos diferentes dialogismos nos ajuda a pensar a agência africana presente da relação entre o europeu e o africano, no que tange a percepção, através do não dito nas fontes, do controle comercial africano e, conseqüentemente, o não domínio político exercido pelos europeus neste período.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo a minha comunicação, a partir de metodologias próprias para a análise do discurso, é possível desconstruir o mesmo e realizar análises coerentes sobre as relações vividas e as transformações ocorridas na região. A preocupação em relação às fontes dialógicas e a identificação de sua polifonia nos fornecem “as vozes que [...] excedem às suas (dos viajantes): são muitas, colhidas na prática cotidiana e no trato comercial, social e político na África”. (MOTA, 2014, p. 7) e que nos permitem estudar a fundo as sociedades dessa região africana.

De acordo com Felipe Malacco, “por meio da descodificação e recodificação das fontes, procura-se chegar ao ‘outro’ e entender quais foram as mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas” (MALACCO, 2017, p. 26). A utilizarmos fontes europeias para a construção de uma História da África, devemos nos atentar para a análise de discurso e das representações que se fazem presentes. Tais representações são utilizadas pelo autor de nossas fontes para traduzir mentalmente a realidade que ele está vendo, ouvindo e experimentando. Dito isso, é de extrema importância que desenvolvimento do estudo do imaginário presente na sociedade da qual o autor da fonte veio, uma vez que, o imaginário estará presente nas formas de representação que o mesmo fez do desconhecido.

O interesse do viajante e o público alvo que este busca atingir acabam por definir e/ou delimitar as informações presentes no relato de viagem. O olhar do viajante condiciona às informações que podemos obter com seu relato e o público alvo dita às representações que este precisa fazer para entender a realidade diferente, pois, é necessário que o membro de sua cultura o entenda.

A busca incessante pelo Outro, que está sendo representado, se dá através da desnaturalização ou do estranhamento e desconstrução do discurso presente no relato aliado a busca pelas demais vozes. Tais vozes, principalmente de africanos com os quais os viajantes europeus fizeram contato, nos apresentam a agência africana na construção do conhecimento sobre eles mesmos. É na identificação do que o autor do relato de viagem conseguiu ouvir é que jaz a construção de uma perspectiva africana. Devemos partir do pressuposto que a informação contida no documento não é fruto apenas do europeu que a escreveu. É neste aspecto da metodologia utilizada que se encontra a busca pela perspectiva africana ao se utilizar os relatos europeus.

## REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. O tratamento historiográfico de fontes dialógicas. **Expedições**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 9-37, jul. 2012.

CORREA, Sílvio Marcus. Evidências de História nos Relatos de Viajantes sobre a África Pré-Colonial. **AEDOS**, v. 1, n. 1, 2008. 10p.

HORTA, José da Silva. Entre História Europeia e História Africana, Um Objecto de Charneira: as Representações. In: COLÓQUIO CONSTRUÇÃO E ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA, Lisboa, 1995. **Actas...**, Lisboa: Linopazes, 1995, pp. 189-200.

JONES, A.; HEINTZE, B. Introduction. In: European Sources for Sub-Saharan Africa before 1900: Use and Abuse. **Paideuma**. v. 33, 1987, p. 1-17.

MALACCO, Felipe Silveira de Oliveira. **O Gâmbia no Mundo Atlântico**: fulas, jalofos e mandingas no comércio global moderno (1580-1630). Curitiba: Editora Prismas, 2017.

MOTA, Thiago Henrique. Oralidades africanas e/em escritas europeias: Considerações metodológicas para a escrita da história do noroeste africano. In: XIX ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA. Profissão Historiador: Formação e Mercado de Trabalho, ANPUH-MG, 2014. **Anais**, Juiz de Fora: 2014 pp. 1-9.

# CAPÍTULO 10

## HISTÓRIA DO BRASIL = DESIGUALDADES SOCIAIS ESTRUTURAL POR COR OU RAÇA

Data de aceite: 01/03/2021

### Valdeir de Oliveira Prestes

Graduando do Curso de Ciências Econômicas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), membro do Grupo de Estudos Desenvolvimento Regional – GPDR e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena, ambos da UFFS.

### Heitor Flores Lizarelli

Graduando no Curso de Agronomia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e bolsista do CNPq

*“A mão que segura o chicote, ela não é invisível”*

Criolo, 2014

**RESUMO:** Devido à intensificação nas desigualdades raciais o presente trabalho decorre de elementos que determinam a atual conjuntura social brasileira. Focalizando nas desigualdades sociais por cor ou raça, a partir da construção de um quadro composto por temas essenciais à reprodução das condições de vida da população, como mercado de trabalho, distribuição de rendimento, condições de moradia e, educação, em regiões demográficas. Onde estão contemplados no Programa de Atividades para a Implementação da Década Internacional de

Afrodescendentes (2015-2024), aprovado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU. A metodologia da pesquisa decorre de uma abordagem estruturalista e dialética. Buscando descrever os dados estatísticos de Informações Demográficas e Socioeconômicas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual (PNADc) e Censo Demográfico 2010, ambos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Concluindo, da mesma forma, relatos esmagadores nos indicadores relativos à violência, à representação política e, gravidade no mercado de trabalho.

**PALAVRAS - CHAVE:** Racismo Estrutural; População Brasileira; Mercado de Trabalho.

**ABSTRACT:** Due to the intensification of racial inequalities, the present work arises from elements that determine the current Brazilian social situation. Focusing on social inequalities by color or race, from the construction of a framework composed of themes essential to the reproduction of conditions population, such as the labor market, income distribution, housing conditions and education, in demographic regions. Where are they included in the Program of Activities for the Implementation of the International Decade of People of African Descent (2015-2024), approved by the General Assembly of the United Nations - UN. The research methodology stems from a structuralist and dialectical approach. Seeking to describe the statistical data of Demographic and Socioeconomic Information from the National Continuous Annual Household Survey (PNADc) and 2010 Demographic Census, both from the Brazilian Institute of Geography and Statistics -

IBGE. Concluding, likewise, overwhelming reports on indicators related to violence, political representation and severity in the labor market.

**KEYWORDS:** Structural Racism; Brazilian population; Job market

## INTRODUÇÃO

Durante situações coloniais, investidas pela abordagem europeia e seus ideais burgueses, o sujeito branco possui e possui o poder de reflexão sobre o objeto negro, o desmembrando do restante das sociedades pela classificação de raças<sup>1</sup> humanas, ainda, justificando-se pela sua própria “racionalidade”. Embutido neste contexto histórico, concretiza, nos diversos locais onde tornou-se dominante, as diferentes estruturas ideológicas irrigadas pela cultura exploratória e mercantilista, qual ainda hoje, apresenta-se sólida, reproduzindo, através de seu pensamento, a estrutura e dinâmica nessa formação.

A formação da história do Brasil que conhecemos atualmente, transporta-se doravante do reflexo de interesses do “Centro” europeu Ocidental, levando às sociedades subsequentes às colonizações levarem a crer que lá se encontravam as “verdades” e “razões” universais. Desta aventura comercial do branco europeu, sustentada pela insaciável sede extrativista e de dominação, encontram-se resquícios de uma estrutura mercantilista até hoje em formação.

No desenrolar deste processo, a/o negra/o, vem sendo desassistido após sua “libertação”, em 13 de maio de 1888. Nas palavras de Florestan Fernandes:

(...) a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e capitalista (FERNANDES, 1964, p.20).

Neste corpo histórico social no contemporâneo “mundo moderno”, existem aparatos de legislações que buscam minimizar as desigualdades étnico-raciais, com o objetivo de garantir a promoção e direitos de ações concretas. São realizadas por Estados, Nações Unidas, organizações internacionais e nacionais e a sociedade civil. Um exemplo, é, o Programa de Atividades para a Implementação da Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024), aprovado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU, intermédio da Resolução 68/237, de 23.12.2013(ONU, 2013). Com efeito, nas margens do sistema capitalista em âmbito regional e mundial, as desigualdades presentes em todo instante aparecem;

---

1 Para as ciências humanas as “raças” não são entendidas como determinantes biológicos do comportamento de indivíduos e coletivos. Elas são problematizadas enquanto ideologia construída a partir de diferenças fenotípicas e outros critérios morfológicos, sendo histórica e socialmente selecionadas por atores políticos para a construção de hierarquias. Aqui, tem-se que o branco se percebe como ausência de cor, povo ou comunidade, enquanto racializa apenas o não-branco (MIRANDA, 2010).

Pessoas de ascendência africana em todo o mundo, seja como descendentes das vítimas do tráfico transatlântico de escravos ou como os migrantes mais recentes constituem alguns dos grupos mais pobres e marginalizados. Estudos e descobertas de organismos internacionais e nacionais demonstram que as pessoas afrodescendentes ainda têm acesso limitado à educação de qualidade, serviços de saúde, habitação, segurança social e mercado de trabalho (ONU, 2014, p.03).

Lamentavelmente, na unicidade Brasil, o racismo e racismo discriminação, direta e indiretamente, de fato e de direito, continuam de imediato visíveis nas aparências do desenvolvimento das formações sociais, moldando-as em camadas, fragmentadas em toda a extensão do território brasileiro. Alguns temas essenciais à reprodução das condições básicas de vida, como mercado de trabalho, alimentação saudável e segura, distribuição de rendimento, condições de moradia e educação, são exonerados/as desumanamente à população negra.

Diante do contexto deste conflito de dimensões profundas, esta pesquisa, visa agudeza e penetração de vista para reavaliar a realidade em sua concretude; pois é do interesse entender a clara hipocrisia dos sujeitos dominantes, nessa estrutura que fundamenta o modo de produção intrínseco que vivemos, na hierarquia de poder, coabitando em todas as nossas relações, categorizando a raça. Assim,

Charles V. Hamilton e Kwame Ture, autores pioneiros na referenciarão do adjetivo *Institucional* para o racismo, o tratam como o emprego de ações políticas com atenção à raça para o controle e subordinação proposital de um determinado grupo racial. (ALMEIDA, 2019).

Logo, justifica-se necessária, pela ausência do debate racial como totalidade, essa insuficiência e dificuldade, tanto na pauta política quanto educacional. Aliás, às manifestações das desigualdades sociais ao longo do sistema capitalista, por cor ou raça e povos originários coexistem em atitudes opostas para o desenvolvimento de um País, no caso analisado, Brasil. Ainda, este debate torna-se essencial para formulações de políticas públicas, envolvendo “diagnóstico” e na execução de medidas para redução da desigualdade, superando-a do intrínseco.

## OBJETIVO

O objetivo é apresentar fruto de pesquisa, refletindo e propondo um deslocamento da ótica da totalidade social, principalmente o racismo nas aparências e como este é em sua essência. Demonstrar, sob aspecto da estrutura que fundamenta o modo de produção, ancorado no mercado de trabalho atual que vivemos e como está em todos os níveis de relações sociais, corporativas e políticas, entre outras.

Assim, trazer elementos de questões fundamentais das indagações referidas, levanta-se contestações, tais como, qual é o reflexo histórico na sociedade brasileira do séc. XXI? O racismo, ainda é vivenciado e presenciado? Quais reflexos da modernização e

globalização nas relações de trabalho no tal considerado “mundo moderno”? Qual o atual papel de políticas governamentais perante as desigualdades sociais?

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa decorre de uma abordagem dialética considerando o conjunto de processos que determinam a atual conjuntura da desigualdade social brasileira. Marconi e Lakatos (2010) consideram que a dialética interpreta o mundo como um conjunto de processos. As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram a bibliográfica e documental. A revisão bibliográfica permitiu não só a sustentação teórica do estudo como também investigações acerca do tema. A técnica documental possibilitou o acesso a dados a respeito do tema em questão. Este trabalho busca descrever qualitativamente a história do Brasil e resultados em relação ao mercado de trabalho para a dimensão social brasileira.

Em relação ao levantamento documental e de dados estatísticos, a busca sobre a legislação foi realizada em fontes oficiais como o Programa de Atividades para a Implementação da Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024), aprovado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU. Quanto aos dados estatísticos, para construção do quadro de mercado de trabalho, distribuição de rendimento, condições de moradia e educação, em regiões demográficas do Território brasileiro, foram utilizados os dados de Informações Demográficas e Socioeconômicas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual (PNADc) e Censo Demográfico 2010, ambos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Cabe destacar que as informações estatísticas utilizadas compreendem o período recente, no ano de 2018 e 2019.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Brasil e as desigualdades sociais estrutural por cor ou raça**

As diferenças nos rendimentos pessoais associadas na desigualdade social por raça, no Brasil, no ano de 2018, sustenta nosso objeto de análise. De maneira “global” as crucias desigualdades sociais, entre países, expõem nitidamente uma hierarquia que tem no topo os brancos de gênero masculino (não negros) e decresce para brancas do gênero feminino, após, negros (e pardos) masculinos e por último, negras do gênero feminino.

O sistema capitalista, tem em sua história a colonização da Américas e o tráfico negreiro como determinantes estruturais. A partir destes fatos, entendemos como o racismo transforma e, é, transformado pelas relações sociais de produção com rebatimentos até os dias atuais. Na rodada de Ação de Durban, é citado que:

A Declaração e Programa de Ação de Durban reconheceu que as pessoas de ascendência africana foram vítimas da escravidão, do tráfico de escravos e do colonialismo, e continuam a ser vítimas de suas consequências (DURBAN, 2001).

De acordo com Mbembe, o colonialismo é entendido como um projeto de universalização com o objetivo de “inscrever os colonizados no espaço da modernidade” (2018a, p. 175). Como um dos resultados da pesquisa, percebe-se, que, conseqüentemente, há maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social nas populações de cor ou raça preta, parda e indígena, como demonstram diferentes indicadores sociais que vêm sendo divulgados nos últimos anos (SÍNTESE..., 2018, CENSO..., 2012).

A primeira, visão dominante, considera que a desigualdade entre as regiões, e o próprio desenvolvimento desigual, é ocasionado pelo modo de produção capitalista (Estado de Bem-Estar Social) (Krajevski, p.84, 2018). Portanto, indicadores mostram que há preconceitos explícitos e implícitos. Discorrendo diante, desta divisão político-administrativa do Território brasileiro, algumas regiões concentram-se populações com perfis socioeconômicos assimétricos.

Pinçando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (IBGE,2018), para explicitar a distribuição espacial pelo território brasileiro, na tabela 01, o Brasil tem uma população formada por 207.853.000, no ano de 2018. Vale lançar os olhos na UF de São Paulo, unidade essa que apresenta maior população do Brasil, acima de tantas Grandes Regiões, e foi onde atraiu muita mão de obra no período industrial, logo emprego e expulso do negro no passado. Nos estudos de Florestan Fernandes, no passado, São Paulo permitiu apanhar melhor as conexões existentes entre revolução burguesa, a desagregação do regime servil e “expulsão do negro” do sistema de relações de produção (FERNANDES, 1964, p.11).

Portanto em uma escala decrescente, a Região Norte, que apresenta a maior concentração da população preta, parda e indígena (80,7%) comparada à branca (19,3%), também apresenta a maior porcentagem de ocupação informal por cor (61,0% da população preta ou parda).

Na segunda posição, está a Região Nordeste, com 75,3% da concentração da população preta, parda e indígena (e 24,6% população branca), também se posiciona em segunda colocação em aspecto de ocupação informal (57,8% da população preta ou parda).

Seguimos respectivamente para os mesmos parâmetros, na Região Centro Oeste, (63,5% da população é preta, parda ou indígena e 36,5% branca) ocupando a terceira posição da concentração da população preta, parda e indígena e ao mesmo tempo, terceira maior região com ocupações informais para este grupo social (40,7%).

Em quarta posição, está a Região Sudeste, apresentando 49,3% de sua população preta, parda e indígena enquanto 50,7% sendo branca, apresenta a quarta maior porcentagem de ocupações informais da população preta e parda (39,1%).

A última posição, apresenta a Região Sul sendo o estado com menor porcentagem da população preta, parda e indígena (26,1%) quando comparada à branca (73,9%) e também, refletindo na menor quantidade de ocupações informais para pretos e pardos (34,1%).

Grandes Regiões e Unidades da Federação	Total (1000 pessoas)	Distribuição percentual por cor ou raça							
		Branca		Preta		Parda		Amarela ou indígena	
	Total	Total	CV (%)	Total	CV (%)	Total	CV (%)	Total	CV (%)
<b>Brasil</b>	<b>207853</b>	<b>43,1</b>	<b>0,5</b>	<b>9,3</b>	<b>1,2</b>	<b>46,5</b>	<b>0,4</b>	<b>1,1</b>	<b>4,1</b>
<b>Norte</b>	17 871	19,3	2,0	7,1	4,5	71,8	0,7	1,8	8,1
Rondônia	1 747	29,5	3,7	6,7	8,8	62,4	2,0	1,4	16,8
Acre	853	21,0	4,0	5,3	8,4	72,3	1,3	1,3	16,7
Amazonas	3 922	16,8	5,2	3,0	12,3	77,4	1,3	2,8	19,1
Roraima	513	23,7	6,2	7,7	8,3	60,9	2,4	7,7	14,4
Pará	8 472	17,8	3,6	8,2	7,4	72,7	1,2	1,3	12,7
Amapá	822	17,4	7,0	7,0	13,6	74,3	1,8	1,2	22,6
Tocantins	1 542	21,1	4,6	12,4	7,5	65,0	1,7	1,4	16,5
<b>Nordeste</b>	56 618	24,6	1,1	11,3	2,0	63,2	0,5	0,8	5,2
Maranhão	7 001	18,3	2,5	11,9	3,8	68,5	0,8	1,2	7,9
Piauí	3 264	19,8	4,2	9,1	6,4	70,9	1,4	0,2	27,2
Ceará	9 073	28,2	2,4	5,3	5,1	65,7	1,1	0,8	13,9
Rio Grande do N	3 479	35,9	3,3	6,0	7,2	58,0	1,8	0,2	34,4
Paraíba	3 975	32,9	2,8	5,7	7,8	61,0	1,5	0,4	18,8
Pernambuco	9 439	31,2	2,7	6,5	5,5	61,2	1,3	1,1	12,7
Alagoas	3 316	25,4	3,3	5,7	6,1	67,7	1,3	1,2	14,9
Sergipe	2 278	19,4	5,0	8,2	7,0	71,5	1,5	0,9	15,4
Bahia	14 793	18,1	3,5	22,9	3,3	58,2	1,3	0,8	12,3
<b>Sudeste</b>	87 691	50,7	0,9	9,9	2,0	38,3	1,1	1,1	7,9
Minas Gerais	21 030	39,7	1,8	11,8	3,5	48,2	1,3	0,3	15,1
Espírito Santo	3 969	37,1	2,8	11,0	4,2	51,1	1,9	0,8	10,6
Rio de Janeiro	17 159	45,2	1,6	13,4	2,8	40,8	1,5	0,6	10,2
São Paulo	45 533	59,1	1,3	7,6	3,8	31,6	2,2	1,7	9,6
<b>Sul</b>	29 710	73,9	0,6	4,8	3,7	20,6	1,8	0,7	7,6
Paraná	11 336	65,5	1,1	4,1	6,4	29,3	2,3	1,2	10,0
Santa Catarina	7 064	79,9	0,7	3,0	6,4	16,5	3,2	0,5	15,2
Rio Grande do Sul	11 311	78,6	1,0	6,5	5,5	14,5	4,0	0,4	17,0
<b>Centro-Oeste</b>	15 964	36,5	1,3	9,2	3,0	53,0	0,9	1,3	9,8
Mato Grosso do Sul	2 679	44,0	2,5	6,4	6,5	47,3	2,2	2,3	14,5
Mato Grosso	3 389	31,0	3,0	10,2	4,7	57,6	1,6	1,2	30,0
Goiás	6 923	35,8	2,2	9,2	5,4	54,0	1,4	1,0	14,4
Distrito Federal	2 972	37,5	3,3	10,5	6,1	50,4	2,4	1,5	24,9

Tabela 1 (UF) - Distribuição da população, por cor ou raça, com indicação do coeficiente de variação, segundo Grandes Regiões e Unidades da Federação – 2018

Fonte: Elaboração dos autores, na base de dados IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018, consolidado de primeiras entrevistas.

## Brasil e a distribuição de renda/rendimento

Analisando o Brasil nos parâmetros de desigualdade da distribuição de renda pelo espaço do território, indicadores demonstram um perfil de distribuição de tamanha imperfeição, ficando apenas atrás do País Catar (Pnud, 2019). Isto é, Brasil no *índice de Gini* aproxima-nos à essa dimensão realista, que, as Grandes Regiões brasileiras como Regiões Sul (0,448) e Centro-Oeste (0,486) apresentaram os menores índices e, no Nordeste, ele alcançou 0,520. De 2017 para 2018, no Norte, Sudeste e Sul esse indicador subiu, enquanto no Nordeste e Centro-Oeste houve retração. De 2015 a 2018, a trajetória ascendente do indicador foi mais acentuada no Norte (de 0,490 para 0,517) e no Sudeste (de 0,483 para 0,508) (IBGE, 2019).

Essa tendência estrutural para a concentração da renda favorece o subemprego, subutilizando da população preta ou parda onde é a maioria no Brasil (55,8%) (conforme tabela 01) os indígenas. Essa população, no ano de 2018, representou apenas 27,7% das pessoas quando se consideram os 10% com os maiores rendimentos (IBGE, 2018).

## O mercado de trabalho brasileiro e a população brasileira

No âmago do mercado de trabalho, durante a história do Brasil, essa população foi um sustento e substituto perante à dizimação dos povos originários, sendo o “motor” do mais valor da econômico, estando ainda este processo em continuidade. Nas palavras de Eric Williams,

[...] levanta a tese de que a substituição da mão-de-obra indígena e branca pela africana não aconteceu somente devido aos interesses do lucrativo tráfico, atividade em ascensão a partir do século XVI, mas também pelo fator da inesgotabilidade do africano como ponto importante na substituição da mão-de-obra indígena pela negra (HONOR, 2015).

Atualmente, no total da população brasileira, as pessoas de cor ou raça preta ou parda constituem, também, a maior parte da força de trabalho no País, isto é, 57,7 milhões de pessoas, ou 25,2%, a mais do que a população de cor ou raça branca na força de trabalho, que totalizava 46,1 milhões, no ano de 2018 (IBGE, 2018). Portanto, é de completa indignação a população branca ser a parcela brasileira que mais obtém lucro e mais acumula bens em todas as grandes regiões do Brasil.

Se, por um lado, surgem oportunidades bem remuneradas no trabalho flexível, no mundo considerado de “homens livres”, por outro, o setor informal também abriga empregos precários e miseráveis. A Região que assume o pódio nesse complexo, é a Região Sudeste, onde o rendimento médio real habitual do trabalho nas ocupações formais e informais, está em R\$ 3.135,00 para brancos, pretos e pardos em R\$ 1.766,00, sendo puxado principalmente pelo Município da Capital, São Paulo, logo acompanhado pelo Município de Espírito Santo, Vitória. Na Região Sul, o Município da Capital, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, está em 3º colocado, no Brasil, em média o rendimento da população

preta e parda está negativamente em R\$2.225,00 quando comparado com a população branca (IBGE, 2018). Esses Municípios estão em destaques, derivando, acima de todas as Grandes Regiões do Território Brasileiro.

Especialmente em países periféricos, no caso brasileiro (uma unidade do conjunto), no ano de 2018, as ocupações informais no mercado de trabalho estão associadas, muitas vezes, ao trabalho precário e/ou à falta de acesso a algum tipo de proteção ou seguridade trabalhista, levando contra o direito básicos humanos, como salário mínimo e aposentadoria previstos em legislação. Estes, foram discutidos como dever do Estado, pelas Nações Unidas,

Os Estados devem tomar medidas concretas para eliminar o racismo garantindo a plena igualdade de tudo antes da lei, incluindo a legislação trabalhista, e eliminar barreiras, quando apropriado, à participação na formação profissional, negociação coletiva, emprego, contratos e atividade sindical; acesso a tribunais judiciais e administrativos que lidam com queixas; procurando emprego em diferentes partes de seu país de residência; e trabalhando em condições seguras e saudáveis (2014).

Conforme, na figura 01, apresenta-se que a mão de obra de pretas/os ou pardas/os, na Região Norte apresenta na casa de 61,0% ficando acima da média brasileira que está em 47,3%, logo seguido pela Região do Nordeste em 57,8%, regiões estas acima da média do Brasil (IBGE,2018). O Sul é a Região com menor disparidade, mas vale lembrar, que a população dessa região, preta ou parda é menor (expresso na tabela 01). Dessa forma comparando com o número de população na Força de Trabalho (FT) os números são gritantes. Portanto, um crime previsto em legislações.

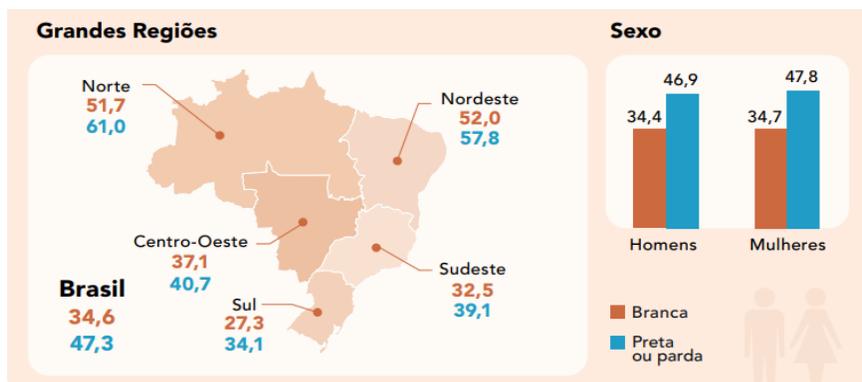


Figura 1: Pessoas em ocupações informais nas Grandes Regiões Brasileiras (%) por cor e gênero 2018.

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, ano de 2018.

A tabela 1 e figura 1, se relacionam diretamente, no fator da concentração da população preta e parda, refletindo, nas quantidades e qualidades de ocupações informais. Sendo que, quanto maior a concentração de pretos, pardos e indígenas na região, maior é a porcentagem de ocupações informais nas determinadas regiões pelo espaço do Território brasileiro.

Estes dados/percentuais, apresenta-nos como a qualidade de empregos e formas de renda são desiguais para pretos/as, no Brasil contemporâneo. A população preta, ainda sofre resquícios da escravidão pelos europeus, quando colocamos em pauta a subordinação desta parcela da população pelos modos de produção colocados pelos mesmos brancos, objetivado em número. Ainda, demonstra-se que vivemos em um País, onde a cor da sua pele define quais serão seus direitos e qualidades de trabalho, no século (XXI) onde à modernidade reina.

O fato desta parcela da população, com histórico de exploração, com nenhum momento de privilégios, torna-se a apresentar uma batalha (diária) de amplitude abrangente para ter a possibilidade de conquistar patamares igualitários que o/a branco/a possui, na atualidade, como pauta de política pública. Enquanto são privados direitos básicos humanos como educação, o grupo social com maior posse de conhecimentos e estratégias estruturais têm o poder de controle empregatício, fatos como a taxa de analfabetismo, em 2018, ser 9,1% da população preta ou parda em comparação a 3,9% da população branca brasileira (IBGE, 2019). Demonstrando como o poder político e econômico alia-se ao fortalecimento de uma população branca continuada no privilégio.

Estes fatores, resultam nos diferentes modos de vida para diferentes camadas sociais, como é o caso das condições de moradia, que, historicamente, nunca foram facilitadas para essa população. De imediato, para o/a branco/o, principalmente as frações ricas, concedidas de terras e outros bens materiais ou não, como cargos e títulos. Estes fatos, resultam nos dados de pessoas residindo em domicílios sem acesso a serviços de saneamento básico, somando 42,8% da população preta ou parda que não possuem esgoto sanitário em comparação à 26,5% da população branca (IBGE, 2019).

A qualidade de moradia inferior da população negra, no Território brasileiro, é persistente em todos os períodos históricos brasileiros, inclusive intensificado no atual, fadado. Na “nova era” do novo método de ensino a distância, antes livro, hoje computacional, há de se ressaltar que a população negra bem como apresenta menor acesso à internet ou menor posse de aparelhos eletrônicos como computadores e celulares quando comparada à população branca brasileira (IBGE, 2019).

Uma ressalva, é no caso da violência, neste País evidencia em âmbito que, a cada 100 mil pessoas entre 15 a 29 anos a taxa de homicídio do homem negro está em número constrangedor; alcançando a casa de 185% na taxa de homicídio, no ano de 2018 (IBGE, 2018). *Brasil é o segundo país mais violento* da América do Sul, aponta ONU (2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora existam os aparatos em legislações que, no discurso vem representar a redução das desigualdades; contradições aparecem. Assim, em virtude de pensar a representatividade política, nessas esferas, os números são esmagadores, os deputados federais eleitos são 75,8% brancos e 24,24% pretos e pardos (IBGE, 2018). Isto é, a população marginalizada pela desigualdade que subutiliza a mão de obra “barata” está fadada na falta de representatividade, nas esferas de elaboração de políticas públicas, pensada pelos racionalizado do “mundo moderno”.

As desigualdades sociais por cor e raça, devem ser explicitadas para as gerações atuais e futuras, que estão moldados seus modos de atuação e de pensar, enfatizando que as diferentes formas de qualidade de vida nas necessidades básicas humanas, devem ser previstas à população sem tomar como fator prioritário a cor de sua pele. Ainda enfatizando a necessidade de seguridade nas condições do mercado de trabalho. A nível Brasil, apresenta-se brancos em 18,8%, pretos e pardos em 29,0% no fragmento dos subutilizados e no tocante dos desocupados brancos em 9,5%, pretos e pardos 14,1% vis-à-vis com o ano de 2017, se apresenta, de forma ascendente essas percentagens (IBGE, 2018).

Temos não só a necessidade, junto a obrigação de proporcionar, não direitos iguais para a população negra, pois somente este, não é capaz de elevar está fração social ao mesmo patamar do branco, como exposto. O papel político, econômico e social da população brasileira como uma totalidade, é privilegiar à população negra para que a mesma, possa ter no mínimo de *equidade* em relação direta com os conceitos de igualdade e de justiça histórica, em um contexto tão injusto. Para que talvez, possam um dia, possuir a mesma capacidade de desfrutar uma qualidade de vida parecida à da população branca que tem o papel dominante estrutural, descolonizando o colonizado, nos moldes do sistema capitalista contemporâneo.

Por fim, vale frisar, que, em contextos de pandemia Covid-19 (no caso atual), a população nas margens do sistema capitalista que é subutilizada para posterior descarte ou extermínio, como feito com os povos originários. Torna-se uma forma de superação, colocar está população como sujeitos e não como objeto.

## REFERÊNCIAS

Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial. **Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância**, realizada em Durban de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe**. 1920-1995. Recuperado em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4482634/mod\\_resource/content/1/Florestan%20Fernandes%20-%20A%20integra%C3%A7%C3%A3o%20do%20negro%20na%20sociedade%20de%20classes%20-%20Vol%201%20-%20O%20legado%20da%20ra%C3%A7a%20branca-1.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4482634/mod_resource/content/1/Florestan%20Fernandes%20-%20A%20integra%C3%A7%C3%A3o%20do%20negro%20na%20sociedade%20de%20classes%20-%20Vol%201%20-%20O%20legado%20da%20ra%C3%A7a%20branca-1.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2020.

HONOR, André Cabral. A BASE DO CONCEITO DE ESCRAVIDÃO NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA: ERIC WILLIAMS E SUA OBRA SEMINAL CAPITALISMO E ESCRAVIDÃO.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **CENSO DEMOGRÁFICO – 2010**.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019). **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. n.41.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Estudos e Pesquisas Informações Demográficas e Socioeconômicas**. Recuperado de: < [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf) >. 2018. Acesso em: 28 ago. 2020.

Krajewski, Luis Claudio, 1975-. **A importância da UFFS/Campus Laranjeiras do Sul (PR) e o Desenvolvimento do Território Cantuquiriguaçu**. – Blumenau, p.84, 2018. Recuperado de: < <https://rd.ufrs.edu.br/bitstream/prefix/3722/1/KRAJEVSK.pdf> >. Acesso em: 01 jul.2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018a. Recuperado de:< <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/9134/6277> >. Acesso em: 29 out. 2020.

Miranda, Monique Classificação de raça, cor e etnia: conceitos, terminologia e métodos utilizados nas ciências da saúde no Brasil, no período de 2000 à 2009. / Monique Miranda. Rio de Janeiro: s.n., 2010.

Moura, Clóvis. **Economia e ideologia - A dominação burguesa, patriarcal e da branquitude na prática científica**. Coletivo Clóvis Moura Texto para discussão N° 1.

Organização das Nações Unidas – ONU. **Programa de Atividades para a Implementação da Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024)**. Resolução 68/237, de 23.12.2013.

Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) da Organização das Nações Unidas. **Organização das Nações Unidas. 2020**. Recuperado de: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2019\\_pt.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf).

VIDAL, Dominique. **“Urbanização, restrições espaciais e desafio democrático no Brasil”**. Espace Populações Sociédades [Online], 2014 / 2-3 | 2015, postado em 01 de dezembro de 2014. Recuperado de: <<http://journals.openedition.org/eps/5760>; DOI: <https://doi.org/10.4000/eps.5760>>. Acesso em: 04 de nov 2020.

# CAPÍTULO 11

## COLEÇÕES DO ARQUIVO PÚBLICO DE ITABIRITO: RELEVÂNCIA PARA A PESQUISA

Data de aceite: 01/03/2021

### Marcelle Rodrigues Silva

Mestre em Estudos Interdisciplinares do Lazer pela EEFPTO/UFMG, Especialista em Gastronomia e Cozinha Autoral pela PUC-RS, possui MBA em Gestão Estratégia de Marketing pelo Centro Universitário UNA, e Bacharelado em Turismo pelo IGC/UFMG. Trabalha como turismóloga na Prefeitura Municipal de Itabirito -MG.

**RESUMO:** Apresenta-se o Arquivo Público e Histórico Municipal de Itabirito (AHI), bem como se discorre sobre suas especificidades e relevância para a história e memória de Itabirito - MG, considerando, em particular, o estudo dos jornais para recontar a história da cidade. O AHI conta com 111 títulos de jornais e 3.137 edições de periódicos que servem como fontes importantes para o estudo da vida política, social e cultural da região. Discute-se a importância dos jornais produzidos na cidade, entre os anos de 1990 a 2010, como fontes para a pesquisa histórica, ressaltando suas características mais relevantes, abordando ainda a qualidade do acesso à coleção de jornais, por meio do website do AHI.

**PALAVRAS - CHAVE:** Arquivo; Jornais de Itabirito; Website; Documentos.

### COLEÇÕES FROM THE MUNICIPAL PUBLIC AND HISTORICAL ARCHIVE OF ITABIRITO: RELEVANCE FOR RESEARCH

**ABSTRACT:** We present the Municipal Public and Historical Archive of Itabirito (AHI), as well as its specificities and relevance to the history and memory of Itabirito - MG, considering, in particular, the study of newspapers to retell the city's history. AHI has 111 newspaper titles and 3,137 editions of periodicals that serve as important sources for the study of the political, social and cultural life of the region. We discuss the importance of newspapers, produced in the city, between the years of 1990 to 2010, as sources for historical research, highlighting their most relevant characteristics, also addressing the quality of access to the collection of newspapers, through the AHI website.

**KEYWORDS:** Archive; Itabirito newspapers; Website; Documents.

### 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva divulgar e apresentar à comunidade a variedade de materiais e vestígios do passado do acervo do Arquivo Público e Histórico Municipal de Itabirito<sup>1</sup> (AHI), situado em Itabirito – MG, com o propósito de ampliar as possibilidades de uso e difusão dos documentos sob guarda do AHI,

1 O Arquivo Público e Histórico Municipal de Itabirito (AHI) foi criado pela Lei Municipal N. 2967 de 14 de novembro de 2013, tendo como base a Lei Federal nº 12.527/2011 (“Lei de Acesso à Informação”) em conjunto com a Lei Federal nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991 (“Lei de Arquivos”). Inicialmente tinha o nome de Arquivo Público Municipal de Itabirito (APMI), tendo seu nome sido posteriormente alterado (ITABIRITO, 2016).

bem como discorrer sobre suas especificidades e relevância para a história e memória de Itabirito, levando em conta, em particular, o estudo dos jornais para recontar a história da cidade, tratando das questões culturais, esportivas, de lazer, turismo e entretenimento. Desse modo, pretende-se responder os seguintes questionamentos: a) O que é o Arquivo Público e Histórico Municipal de Itabirito (AHI)?; b) Quais documentos estão incluídos no AHI?; c) Como se dá o acesso a estes arquivos, em termos de qualidade de acesso?; d) Quais periódicos estão no AHI?; e) Que matérias e conteúdos são veiculados nestes jornais?; f) Como eles contribuem para a pesquisa histórica dos temas de cultura, lazer, esportes e turismo?

O Arquivo Histórico de Itabirito está situado na Biblioteca Pública Municipal Professor D'Aulas de Azevedo<sup>2</sup>, uma das mais antigas instituições culturais do município, ligada à Diretoria de Cultura da Secretaria Municipal de Patrimônio Cultural e Turismo (SEMCULT) (ITABIRITO, 2013a). O horário de funcionamento do Arquivo acompanha o horário da Biblioteca, que funciona de segunda-feira a sexta-feira de 08:00h às 18:00h.

Segundo a Lei Municipal nº. 2967, de 14 de novembro de 2013, que criou o Arquivo Público e Histórico Municipal de Itabirito (AHI), o Arquivo tem por fim “recolher e promover a preservação e divulgação do patrimônio documental de órgãos e unidades funcionais públicas, bem como de documentos privados de interesse público” (ITABIRITO, 2013) mantendo sob sua guarda documentos que possam ser usados com finalidade administrativa, legal e cultural, bem como franquear o uso do acervo ao público em geral (ITABIRITO, 2013).

O acervo do AHI abarca conjuntos documentais produzidos por órgãos da administração pública municipal, em decorrência de suas funções administrativas diretas e indiretas; e conjuntos documentais de diferentes suportes, produzidos e/ou acumulados por indivíduos e instituições de caráter público e privado (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL DE ITABIRITO, 2016). Os conjuntos documentais da Prefeitura Municipal são relativos a finanças, obras e serviços; termos de compromissos e legislações. Já os documentos privados se referem a livros escritos por memorialistas e revistas, entre outros documentos importantes para a história de Itabirito, de Minas Gerais e do Brasil (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL DE ITABIRITO, 2016).

O Arquivo Histórico de Itabirito possui amplo acervo, composto por 3.137 periódicos, 13 plantas e projetos arquitetônicos, 162 arquivos, 3 vídeos e uma partitura (ITABIRITO, 2013b). O Arquivo mantém ainda o Acervo Fotográfico - Coleção<sup>3</sup> Digital de Itabirito<sup>4</sup> com

---

2 Fundada pela Lei nº. 50, de 26 de novembro de 1949, é sediada em um bem tombado como patrimônio do município (ITABIRITO, 2013a).

3 Conjunto de documentos com características comuns, reunidos intencionalmente (BRASIL, 2005, p.52).

4 O acervo está disponível no endereço eletrônico: <https://ahi.phlnet.com.br/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=phl83.xis&ci-par=phl83.cip&lang=por>, e é fruto da parceria entre prefeitura local, Escola de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), Fundo Estadual de Cultura (FEC), vinculada à Secretaria de Estado de Cultura, e Sociedade de Amigos e Beneméritos de Itabirito (Sabi).

447 fotos, do fim do século XIX e início do XX, mostrando festas de carnaval, promoções da prefeitura, cenas familiares e outros eventos (WERNECK, s.d.). Há também outra coleção de fotografias, doadas por moradores de Itabirito, que ainda não estão disponíveis ao público, por não terem sido catalogadas (ITABIRITO, 2013c).

No acervo do AHI, estão também duas revistas: “Itabirito em Revista” e “Itabirito MG Revista”, além de uma pasta de documentos nomeada *Clipping* de Documentos para o Prefeito, que contém inúmeros documentos relativos a notícias e informações sobre Itabirito, que eram repassados aos prefeitos que governaram o município entre 1990 e 2010 (SILVA, 2017).

O AHI possui uma coleção de 111 títulos de jornais com suas respectivas edições ordenadas cronologicamente e por título (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL DE ITABIRITO, 2016), reunidos pela Biblioteca Pública Municipal, a maioria existente exclusivamente no acervo do AHI (ITABIRITO, 2013b; ITABIRITO, 2013c), não sendo localizados nem mesmo no Arquivo Público Mineiro<sup>5</sup> ou na Biblioteca Nacional Digital<sup>6</sup>.

Muitos dos jornais que estão no Arquivo foram produzidos pela administração pública local, outros são circulantes exclusivamente em Itabirito e alguns ainda, são circulantes na Região dos Inconfidentes, formada pelos municípios de Itabirito, Mariana, Ouro Preto e seus respectivos distritos<sup>7</sup>.

Os jornais do AHI foram produzidos entre os anos de 1930 e 2017 e servem a diferentes propostas de estudo (SILVA, 2017), remetendo a fatos históricos, políticos e culturais:

No acervo composto por jornais, encontram-se títulos produzidos pela administração pública da cidade de Itabirito ao longo dos anos de 1930 a 2017, jornais que remetem a fatos históricos, títulos que contemplam a literatura e o ensino, como também exemplares que buscam levar o leitor ao universo do conhecimento. Várias vertentes, posturas políticas e ideológicas delimitam a proposta de alguns títulos. Além disso, apresentam-se jornais com caráter humorístico, cultural e publicitário. Grande parte desses jornais é de circulação local, outros compreendem a Região dos Inconfidentes (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL DE ITABIRITO, 2016, p.13).

É importante salientar que a coleção dos jornais do Arquivo Histórico de Itabirito não abarca a totalidade dos jornais locais e nem mesmo todos os números publicados dos periódicos arquivados (RESENDE, 2012), assim como acontece com o Arquivo Histórico Municipal de Barbacena<sup>8</sup> (AHMPAS), situado na cidade mineira de Barbacena, distante

5 De acordo com pesquisa realizada no Acervo Digital dos Jornais Mineiros do Arquivo Público Mineiro (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, s.d.[a]) e Memorial da Imprensa do Arquivo Público Mineiro (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, s.d.[b]).

6 A Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional possui apenas um exemplar da edição de número 70, do jornal “A Gazeta de Itabirito” de janeiro de 1980 (BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL, s.d.).

7 A Região dos Inconfidentes é formada pelos distritos de Amarantina, Cachoeira do Campo, Glaura, Lavras Novas e Santo Antônio do Leite (todos distritos de Ouro Preto), além dos municípios de Itabirito, Mariana e Ouro Preto e leva esse nome por causa do movimento da Inconfidência Mineira, ocorrida em 1789. Esse título é usado pelos moradores e jornais da região para se referir aos municípios e distritos citados (SILVA, 2017).

8 De acordo com Resende (2012, p. 15-16) o Arquivo Histórico Municipal Professor Altair José Savassi (AHMPAS)

167 km de Itabirito. De todo modo, o elevado número de títulos, contemplando diversas categorias de publicação - noticiosos, governistas, oposicionistas, religiosos, turísticos, culturais, musicais e comerciais - oferece boa perspectiva da atividade impressa em Itabirito, servindo como fonte para o estudo da vida política, social, cultural, ambiental e econômica (RESENDE, 2012) da Região dos Inconfidentes.

Já o Acervo da Coleção Digital de Itabirito<sup>9</sup> abarca documentos digitais da região de Itabirito e foi formado a partir dos projetos “Um Pico no Circuito Estrada Real” executado com recursos do Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG e “Itabirito nomes e lugares em rede”, com verba do Fundo Estadual de Cultura - FEC (HISTÓRICO, 2013). Este Acervo<sup>10</sup> é composto por documentos históricos, sendo eles textos, manuscritos – códices de fundos cartoriais, censos e documentos iconográficos – mapas antigos e fotografias do fundo da Prefeitura Municipal de Itabirito; há ainda fotografias de coleções particulares coletadas publicamente e registradas em arquivos digitais (HISTÓRICO, 2013).

A existência do AHI viabilizou a execução de pesquisas acadêmicas, contribuindo para a recuperação das histórias de Itabirito. Dentre elas estão: pesquisas sobre o carnaval de Itabirito (SILVA, 2017; SILVA, 2019; JUNQUEIRA, 2016); patrimonialização dos conjuntos urbanos (CLÍMACO, 2011); destombamento do Pico de Itabirito (JUNQUEIRA, 2016; JUNQUEIRA, 2019); e análise da história do Ginásio Guilherme Gonçalves (antigo Ginásio Monsenhor Messias), no período de 1940 a 1960 (MACHADO, 2013; MACHADO, 2019).

O lançamento do Guia de Fundos e Coleções do Arquivo Público Municipal de Itabirito, em 2016 (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL DE ITABIRITO, 2016) facilitou o acesso dos pesquisadores às fontes. E o advento do *website* do Arquivo Histórico de Itabirito (<https://ahi.phlnet.com.br>) e a disponibilização da consulta *on-line* ao acervo da Coleção Digital de Itabirito, permitiram o acesso ao conteúdo de 3.140 periódicos, 13 plantas e projetos arquitetônicos, 162 arquivos, 3 vídeos e 448 imagens, contribuindo para o “desenvolvimento de estudos sobre a localidade, possibilitando o resgate da memória e da história regional, bem como garantindo ao cidadão um acesso rápido e eficaz à informação”(RESENDE, 2012).

---

criado em 2003, objetiva o recolhimento de fundos e coleções, públicos e privados, para preservá-los, organizá-los e descrevê-los, facilitando a consulta dos documentos e tornando-os úteis à pesquisa. O AHMPAS ocupa-se em recolher, conservar e tornar disponíveis os conjuntos documentais da região. O trabalho de Resende (2012) dialoga com este trabalho ao apresentar o contexto do AHMPAS, com uma realidade muito semelhante ao Arquivo Público e Histórico Municipal de Itabirito (AHI).

9 Disponível por meio do acesso aos links: <http://www.arq.ufmg.br/nehcit/itabirito/> (temporariamente indisponível, conforme consulta feita em 09 nov. 2020) <https://ahi.phl.bib.br/> (ainda não disponível, conforme consulta feita em 10 nov. 2020) e <https://ahi.phlnet.com.br/cgi-bin/wxis.exe?IscScript=phl83.xis&cipar=phl83.cip&lang=por>.

10 Podem ser encontrados no acervo documentos como: cartas de alforria, escrituras, livros de cartórios, atas de eleições, registros de terras, testamentos, fianças, histórias (...) de famílias (...) de Itabirito e flagrantes do cotidiano, entre outros registros dos séculos XIX e XX (WERNECK, s.d).

## 21 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ACESSO À COLEÇÃO DE JORNAIS DO AHI

Um importante desafio para os arquivos é a precariedade e a fragilidade do papel em que são impressos os jornais, o que traz desafios para a conservação e a preservação dos periódicos (RESENDE, 2012). A preservação dos impressos, auxilia bastante o estudo sobre a história da imprensa de Itabirito. Felizmente, órgãos públicos e pessoas físicas tem se preocupado com a reunião e guarda dos jornais que circularam pela região de Itabirito.

Uma das importantes coleções de periódicos particulares de Itabirito pertence a José Antônio de Souza, contando com mais de 2.5000 exemplares. Segundo o jornal O Liberal (2012), José:

dedica um espaço próprio em sua residência para cultivar o hábito de catalogar, com zelo, milhares de jornais, fotografias antigas, livros, revistas, reportagens e objetos de época, que contam a história da Itabirito, do início do século XIX aos dias atuais (O Liberal, 2012, p.1).

Outros colecionadores preferem encaminhar este material para o Arquivo Histórico de Itabirito, que inclusive, efetuou a encadenação de alguns títulos para protegê-los da ação do tempo, a exemplo do que fez o professor Altair Savassi em Barbacena (RESENDE, 2012).

Diversos arquivos e centros de documentação dedicam recursos financeiros, tecnológicos e mão de obra para a digitalização e publicação *on-line* de seus acervos documentais (KOYAMA, 2015; KOYAMA, 2016), isso também ocorre no AHI, cujo trabalho de digitalização e disponibilização *on-line* de documentos tem se desenvolvido ao longo dos últimos 4 anos, sem que ainda todo o material disponível no acervo tenha sido digitalizado.

A digitalização dos periódicos, sua publicação e disponibilização *on-line* tem proporcionado a perpetuação dos dados (FIGUEIREDO, *et al.* 2013; KOYAMA, 2012) e tem sido vista como uma possibilidade de democratização do acesso a estas fontes, mote que vem ganhando espaço e investimentos, financeiros e intelectuais, ao longo dos últimos anos (KOYAMA, 2012).

Em Itabirito, assim como em outros arquivos pelo mundo, a digitalização de documentos e o acesso aos Acervos *on-line* tem como principais adeptos as comunidades de ensino e aprendizagem, tanto do ensino fundamental e médio como do universitário, e mesmo de pesquisadores independentes (KOYAMA, 2015; KOYAMA, 2016). O alcance destes conteúdos tem possibilitado a execução de trabalhos com o uso dos dados disponíveis no AHI, como as dissertações de mestrado de Silva (2017) e Junqueira (2019) e a tese de doutorado de Machado (2019), bem como os artigos, publicados em revista científicas, de Junqueira (2016) e Silva (2019) e mesmo o presente trabalho.

Segundo Koyama (2016) os documentos criados por meio de tecnologias de reprodução como fotografias, revistas e jornais, entre outros, tem atraído a atenção dos

“leitores-navegadores, que reproduzem, comentam e até fazem “remixagem”<sup>11</sup> desses registros nas redes sociais” (KOYAMA, 2016). Segundo a autora, estas memórias midiáticas tem amplo alcance e constituem-se como solo de lembranças comuns, porém com significados distintos (KOYAMA, 2016).

Em Itabirito esta remixagem dos documentos e compartilhamento de lembranças ocorre, por exemplo, nas páginas do Facebook e Instagram “Memória Itabirito”<sup>12</sup> que se dispõe a divulgar fotografias de acervos pessoais de moradores de Itabirito, como: José Antônio Braga, Thelmo Lins, Jarbas Nazareth, Cláudio Simões, Ivacy Simões, Adriana Galo, e mesmo da Coleção Digital de Itabirito.

Há ainda o Blog Itabirito Minha Terra<sup>13</sup>, produzido por “de Brito”, que se coloca como historiador amador das curiosidades de Itabirito e propõe que seu blo seja “fonte de pesquisa e referência a todos os Itabiritenses”. O Blog tem diversas postagens com fotografias antigas de Itabirito, além de textos e curiosidades sobre a história da cidade.

O Clube Itabirense mantém a página Memorial do Itabirense Esporte Clube<sup>14</sup> cujo objetivo é disponibilizar um acervo *on-line*, apresentando as tradições do Itabirense contadas por imagens e recortes de jornais da época. Segundo o próprio memorial:

longe de dar visibilidade apenas a um recorte histórico, o Memorial coloca em contato direto presente e passado promovendo, com esse gesto, outras formas de aproximação do público com as questões que atravessam nosso tempo (ITABIRENSE ESPORTE CLUBE, 2015).

As três páginas tem em comum o objetivo de divulgar acervos documentais, públicos e privados, fazendo uso inclusive de materiais do AHI, com o objetivo de rememorar momentos do passado de Itabirito.

## 2.1 Apresentação das Informações aos Leitores

Muitos Arquivos tem discursos simplistas e mesmo ingênuos de que jornais são espelhos que refletem as ações e formas de pensar dos seres humanos, bem como a sua forma de vida em comunidade, e que portanto ter contato com jornais antigos nos permitiria acessar um “túnel do tempo”, consultar o passado e ver como o mundo era há anos atrás (KOYAMA, 2012). Mas é preciso reforçar que jornais oferecem apenas recortes do cotidiano, geralmente apresentando notícias e informações associadas a seu editorial e

11 A remixagem é a recobinação ou reedição de diferentes materiais, pré-existentes, para produzir algo totalmente novo. De acordo com Hill e Monroy-Hernández (2013, tradução nossa) “remixar, retrabalhar e recombinar os artefatos criativos existentes representa um forma enorme, importante e controversa de engajamento online”. O termo remixagem remete, comumente, à criação de músicas, vídeos e de mídia interativa. De acordo com os autores supracitados, Manovich (2005, apud HILL; MONROY-HERNÁNDEZ, 2013) chamou a remixagem de “um recurso embutido no universo da mídia digital em rede”. A remixagem tem sido amplamente usada para tirar documentos, principalmente midiáticos, de seus contextos originais, levando-os para a Internet, onde serão ressignificados por diferentes pessoas, em diferentes contextos.

12 <https://www.facebook.com/Memoriaitabirito/>. Acessada em: 17 jul. 2020.

<https://instagram.com/memoriaitabirito?igshid=1f71e5spmo4lb>. Acessada em: 23 jul. 2020.

13 <http://itabiritominhaterra.blogspot.com/>. Acessada em: 17 jul. 2020.

14 <https://www.itabirenseclube.com.br/memorial>. Acessada em: 17 jul. 2020.

pontos de vista, atendendo às necessidades e discursos dos financiadores e anunciantes. Se hoje é possível disponibilizar séries completas de periódicos e coleções fotográficas digitalizadas, em *websites* arquivísticos e centros de documentação, também é necessário que os Arquivos informem aos leitores a existência recortes de seu acervo para publicação (KOYAMA, 2016). Isto porquê, muitas vezes:

ao navegar em seus sites, nem sempre está claro, para os leitores-internautas, que ali constam seleções de documentos e não todo o acervo, ou seja, sempre há uma escolha e um recorte, a partir de um conjunto maior de fundos ou coleções, feitos pelo arquivo para expor *online* (KOYAMA, 2016, p.76).

Certos disso, é muito importante que os arquivos forneçam um contexto para que os pesquisadores não extraiam dos documentos uma visão de mundo e passado enviesadas.

É muito importante para o leitor e pesquisador internauta compreender quais documentos podem ser encontrados dentro do recorte do acervo disponibilizado no Arquivo e a forma como estão organizados nos *websites* (KOYAMA, 2016). Do mesmo modo os mecanismos de busca devem ser eficientes, assim como os descritores dos Arquivos eletrônicos, de modo a fazer “emergir, pelo motor de busca do *site*, os documentos relativos a um ou outro tema, em meio às centenas, muitas vezes milhares, de imagens digitalizadas e publicadas”(KOYAMA, 2016), permitindo que os pesquisadores e estudantes tenham acesso à informação desejada.

Esta é uma deficiência da consulta ao *website* do Arquivo Histórico de Itabirito. Quando pesquisamos, por exemplo, por “corporação musical” no campo de busca e clicamos em pesquisar, aparecem apenas duas edições do Jornal Corporação Musical Santa Cecília, sendo que existem ao menos cinco edições digitalizadas deste jornal no *website*. O mesmo ocorre quando pesquisamos por “esporte” ou “futebol” situação em que a pesquisa não retorna com edições do jornal O Periquito, pertencente ao União Sport Club, clube futebolístico de Itabirito. É importante salientar que este jornal não se encontra digitalizado, mas está catalogado no *website* do AHI, sendo útil a pesquisadores da área da história do lazer e do esporte, pois é um rico material de pesquisa.

Também é importante que os arquivos divulguem amplamente os princípios de arranjo de sua documentação que geralmente são desconhecidos (KOYAMA, 2016), fornecendo estas informações aos leitores, já que:

Saber sobre um item documental, se este pertence a um fundo arquivístico ou a uma coleção, conhecer a história de seu produtor, os caminhos que percorreu para chegar à atual instituição de custódia, como se relaciona a outros documentos do mesmo conjunto documental, e, talvez, com outros conjuntos do mesmo acervo, todas essas considerações mudam significativamente as possibilidades de leitura desses conjuntos documentais (KOYAMA, 2016, p. 76-77).

A partir da visão da educação patrimonial, faz-se necessário encontrar formas de aproximar os usuários da pesquisa arquivística, de modo que eles possam navegar nos *websites* arquivísticos com facilidade, conhecendo os conjuntos documentais e usando corretamente os instrumentos de pesquisa (KOYAMA, 2016). Pelo viés do ensino de história, Koyama (2016) afirma que o desafio é criar experiências educacionais que estimulem leituras diversas dos registros, “ampliando os diálogos com o universo escolar, com o ensino universitário e, mais amplamente, com a educação em suas configurações não formais e informais, imersas nas práticas culturais” (KOYAMA, 2016).

No entanto, como ressalta Koyama (2012) quanto mais se expandem ferramentas tecnológicas de divulgação dos dados, “menos evidentes se tornam algumas distinções fundamentais sobre ‘do que se trata’, por que e para quem se publica”(KOYAMA, 2012).

Segundo Camargo (2001) é muito importante que estes documentos tenham seu contexto e a sua história preservados, pois são parte de um conjunto e mantêm relação orgânica entre si, sendo importante também que sejam contextualizados aos leitores. Camargo aponta que:

os documentos carregam consigo, obrigatoriamente, a cunha da instituição que os produziu. Nenhum deles, com efeito, pode ser compreendido ou interpretado sem que se conheçam as razões por que foi produzido ou as condições de que se originou. E a resposta a tais questões encontra-se fora do conteúdo específico dos documentos, num patamar em que predominam informações não verbais: nos demais documentos da mesma série, na disposição dos documentos no âmbito de um processo, no conjunto dos documentos de um arquivo (CAMARGO, 2001, p. 9).

De acordo com Koyama (2012) existem diversas propostas educativas de arquivos *on-line* em que os documentos estão descontextualizados, inclusive sem a identificação de seu contexto de produção. Acredita-se que este seja o caso, do *website* do Arquivo Histórico de Itabirito (AHI). Ao inserir no campo de busca dos jornais o título, por exemplo, do “Jornal Imagens”, a busca retorna com a seguinte informação sobre o contexto de produção do jornal: “Imagens. Itabirito: Departamento de Comunicação da Prefeitura Municipal de Itabirito, 04/1989. 12 p.” (ARQUIVO HISTÓRICO DE ITABIRITO, 2013) informando que o jornal foi produzido em abril de 1989, pelo Departamento de Comunicação da Prefeitura, contendo 12 páginas, além de apresentar uma breve descrição do conteúdo do periódico consultado. Porém se desejarmos saber mais informações como quem eram os responsáveis pelo jornal ou o período em que o jornal esteve em circulação será preciso consultar o Guia de Fundos e Coleções do Arquivo Público Municipal de Itabirito (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL DE ITABIRITO, 2016), documento disponível apenas no formato impresso, para os frequentadores da Biblioteca Pública Professor Diaulas de Azevedo, sem circulação externa, já que existem poucos exemplares. Salienta-se que este documento foi produzido em 2016 e não foi atualizado até o ano de 2020, mesmo com a chegada de novos exemplares de periódicos ao Arquivo.

É importante ressaltar que o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) para a educação e nas mídias de instituições de memória, gera expectativas sociais em relação à digitalização e a facilidade de acesso aos documentos de Arquivo, seja para a educação ou para a fruição intelectual e sensível (KOYAMA, 2016). E que, portanto, quanto melhor o acesso ao *website* do arquivo, melhor o proveito dos dados.

### 3 I COLEÇÃO DE PERIÓDICOS DO AHI: ATIVIDADES DA IMPRENSA DE 1990 A 2010

Passamos agora a abordar a atividade de imprensa periódica em Itabirito, focando nos jornais como fontes para a pesquisa histórica, ressaltando suas características principais. Diante do volume da Coleção de Jornais do AHI, é impossível abordar com profundidade todos os periódicos itabiritenses. Não caberá, portanto, elencar todos os títulos ou fazer um estudo biográfico de cada periódico, mas fazer uma apresentação de títulos específicos escolhidos pela sua contribuição e relevância para a análise social, política, histórica e cultural.

Serão analisadas as atividades de imprensa de 12 dos 47 jornais<sup>15</sup> com edições disponíveis no AHI, no período compreendido entre 1990 e 2010, época em que ocorreram diversos investimentos municipais nos campos cultural, esportivo, de lazer, turismo e entretenimento, por exemplo, a remodelação do Carnaval de Itabirito, a criação do Julifest (festa junina fora de época que atrai grande público para Itabirito) e a reforma do Complexo Turístico da Estação, espaço de realização de eventos do município, onde está o Centro de Informações Turísticas (CRIT) (SILVA, 2017).

Estes 12 jornais tratam de questões governamentais, culturais, desportivas, turísticas e de divertimento, bem como da história de Itabirito sendo eles: Imagens, Jornal Retrospectiva, Jornal O Liberal, Itabirito, Integração, Giramundo, A Gazeta, Jornal Voz de Minas, Cidade Viva, Jornal Conviva, Jornal Corporação Musical Santa Cecília e Faz Acontecer (Tabela 1).

---

15 Jornal Voz Ativa; Gazeta de Itabirito; Imagens; Jornal Retrospectiva; Jornal O Liberal; Jornal O Grito; Itabirito Notícias; Informativo Esporte Urgente; Jornal Estado de Minas; Jornal: O Comércio; O Repórter; Integração; Giramundo; ACIAI; Humor e Companhia; O Periquito; Jornal Informativo do ISAP (Isapalavras); Jornal ACBP – Associação Comunitária do Bairro Praia; A Gazeta; Jornal: A Tribuna – Compromisso; O Radar Têxtil; CDL; Folha da Boa Viagem; Comunidade Em Ação; Informativo ASSITUR – Associação Itabiritense do Turismo Rural; Opinião Pública; Jornal: O Arauto; Jornal Voz de Minas; Cidade Viva; Itabira do Campo; Informativo Uai; O Clumi; Jornal do Povo; Informativo Crê Ser; Jornal Conviva; Jornal Corporação Musical Santa Cecília; Jornal Itabirito; Jornal Aldrava – Cultural; Informativo Libre Cantare; Jornal ACEI; MaranaTha; Jornal Primaz das Gerais; Ponto Final; A Semana; Jornal Contraponto; Faz Acontecer e Jornal Voz Ativa, Itabirito: informativo editado pela Fundação Cultural e Artística do Município de Itabirito.

Título da Coleção	Datas Limite	Direção	Tiragem	Conteúdo
A Gazeta	2000 – 2016	Emilio Faustino Nolasco	4.000	Política, cultura e sociedade.
Cidade Viva	2003 – 2009	Prefeitura Municipal de Itabirito	18.000	Ações realizadas pela Prefeitura Municipal de Itabirito.
Faz Acontecer	2010 – 2011	Prefeitura Municipal de Itabirito	2.000	Ações realizadas pela Prefeitura Municipal de Itabirito.
Giramundo	1998 – 2001	Márcio da Luz Guilherme e Kerley dos Santos Alves	5.000	Turismo, cultura, lazer e entretenimento.
Imagens	1989 – 1996	Prefeitura Municipal de Itabirito	8.000	Administração pública e história de Itabirito.
Integração	1997 – 2004	Jornal da Prefeitura Municipal de Itabirito	2.000	Ações da Prefeitura Municipal de Itabirito.
Jornal Conviva	2005 – 2009	Secretaria Municipal de Comunicação Social	1.000	Ações realizadas pela Prefeitura Municipal de Itabirito.
Jornal Corporação Musical Santa Cecília	2006 – 2008	Mateus Martins Paranhos	Não dita	Ações da corporação, como participação em eventos culturais.
Jornal O Liberal	1994 – 2016	Paula Karacy Saliba Silva	10.000	Notícias da Região dos Inconfidentes.
Itabirito	1995	Emílio F. Nolasco	Não dita	Cultura, esporte, lazer e história da cidade de Itabirito
Jornal Retrospectiva	1993	Prefeitura Municipal de Itabirito	10.000	Edição especial do Jornal Imagens, com retrospectiva para o ano de 1993.
Jornal Voz de Minas	2003	Amaury Fraga	3.000	Assuntos políticos, culturais, esportivos, policiais.

Tabela 1 – Jornais pesquisados neste trabalho.

Fonte: Adaptado de ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL DE ITABIRITO. **Guia de Fundos e Coleções.** Itabirito, 2016, p. 146.

Os periódicos são fontes históricas singulares, sendo documentos detalhados e indispensáveis à reconstrução do passado, tendo o “duplo papel de sujeito e objeto da história brasileira” (RESENDE, 2012). Desde que a imprensa periódica se instalou no Brasil, no início do século XIX, ela foi testemunha de nossa história, fazendo o registro e veiculação de seus momentos mais importantes, caminhando lado a lado com a constituição da sociedade e do Estado brasileiros (MARTINS; LUCA, 2008; MOREIRA,

2011; RESENDE, 2012; FIGUEIREDO, *et al.* 2013).

Entre os 11 jornais pesquisados, 2 foram produzidos pela sociedade civil, e circulavam exclusivamente em Itabirito, sendo: o jornal A Gazeta e o jornal Corporação Musical Santa Cecília. Três jornais veiculavam notícias da Região dos Inconfidentes, sendo: O Liberal, Giramundo e Jornal Voz de Minas. E seis eram vinculados à Prefeitura Municipal de Itabirito, sendo eles o Cidade Viva, o Faz Acontecer, o Imagens, o Integração, o Jornal Conviva e o Jornal Retrospectiva. Esses jornais veicularam ações governamentais realizadas por diferentes gestões que passaram pela Prefeitura, deixando de existir ao final de cada gestão.

Como nos informa Resende (2008), ao tratar dos jornais de Barbacena, os periódicos, são atores políticos e estão inseridos neste debate, orientando seus discursos com base nos diversos grupos políticos em disputa, “defendendo e representando seus interesses, buscando intervir no jogo político para alcançar um consenso” (RESENDE, 2008). Esse é exatamente o caso dos jornais supracitados, vinculados à Prefeitura de Itabirito, que exaltaram as ações de cada um dos prefeitos que passaram por Itabirito entre 1990 e 2010, sendo eles: Waldir Silva Salvador de Oliveira Júnior (1989-1992), Geraldo Mendanha de Almeida (1993-1996), Manoel da Mota Neto (1997-2000; 2001-2004), Waldir Silva Salvador de Oliveira Júnior (2005-2008), Alex Salvador de Oliveira (2009) e Manoel da Mota Neto (2010-2012).

O Jornal **Imagens** foi publicado entre os anos de 1989 e 1996, durante os governos de Waldir Silva Salvador de Oliveira Júnior (PSDB) e Geraldo Mendanha de Almeida (PSD) e era produzido pelo Órgão Oficial de Divulgação do Departamento de Comunicação da Prefeitura Municipal de Itabirito. Segundo o Arquivo Público Municipal de Itabirito (2016):

este periódico pode ser considerado como importante fonte de pesquisa, pois sua proposta não veicula apenas informações relacionadas ao cotidiano da administração, mas aborda também questões históricas relativas ao município ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL DE ITABIRITO, 2016, p. 46).

As reportagens apresentadas pelo Jornal Imagens, apresentam detalhes da organização de eventos e programação completa das festas, como o Carnaval e Julifest, além de outras festas; opinião de moradores e turistas sobre os eventos e avaliação da Prefeitura, apontando, inclusive, sugestões de melhorias para as festas subsequentes.

O editorial do jornal era realizado por Thelmo Lins<sup>16</sup> e o acessor de redação era Marcelo Paolinelli. As revisões eram feitas por Thelmo e Marcelo em parceria com Ivo Martins<sup>17</sup>. A equipe contava ainda com Larissa Pimenta e Regina Santos, diagramadoras; Leonardo Gomes e Patrícia Martins programadores visuais, fotografias de Thelmo Lins e

---

16 Thelmo Antônio Gonçalves de Miranda Lins, ou simplesmente como Thelmo Lins nasceu em Itabirito em 15 de maio de 1963. É cantor, compositor, ator, produtor cultural, jornalista e escritor brasileiro.

17 Ivo Gonçalves Martins é músico e idealizador do Cordão da Velha, bloco carnavalesco ligado à Corporação Musical Santa Cecília de Itabirito. Participa do Lions Clube de Itabirito e outras entidades sociais.

Rogérios Simões e a Colaboração de Teresa Bastos<sup>18</sup>. A impressão era feita na sede do jornal Estado de Minas. Como chefe do Departamento de Cultura, estava Ubiraney de Figueiredo Silva<sup>19</sup> (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL DE ITABIRITO, 2016).

O Jornal **Retrospectiva** (1993) foi produzido pela administração pública na gestão do prefeito Geraldo Magno de Almeida (PSD). O jornal foi criado apenas para fazer a retrospectiva das ações da Prefeitura de Itabirito em 1993, sendo uma edição especial do Jornal Imagens, apresentando informações sobre atividades culturais, turísticas e esportivas realizadas naqueles ano.

O Jornal **Integração** (1997-2004), de tiragem mensal, compreendeu o período da administração do ex-prefeito Manoel da Mota Neto (PMDB). O acessor de comunicação era João de Carvalho<sup>20</sup> e a jornalista responsável Bruna Aguiar. As fotografias eram do Acervo da Assessoria de Comunicação Social.

A proposta do jornal era informar a sociedade sobre ações realizadas pela Prefeitura de Itabirito. Este jornal discutia temas como atividades de educação, como o oferecimento de cursos e a realização da Semana do Livro; espetáculos e apresentações culturais; desenvolvimento do turismo rural no município; atividades esportivas, além de notícias sobre a comunidade.

O Jornal **Cidade Viva**, publicado entre 2003 e 2009, durante os governos dos ex-prefeitos Manoel da Mota Neto (PMDB), Waldir Silva Salvador de Oliveira Júnior (PSDB) e Alex Salvador de Oliveira (PSD), trazia informações sobre as ações executadas pela Prefeitura, dentre elas atividades desempenhadas pela Secretaria de Patrimônio Cultural e Turismo, como o Carnaval, a Julifest e ações da Secretaria de Esportes, como competições de artes marciais, aulas gratuitas de ginástica, entre outras.

O Jornal **Conviva** (2005-2009) foi produzido pela Secretaria Municipal de Comunicação Social, na gestão do ex-prefeito Waldir Silva Salvador de Oliveira Júnior (PSDB) e Alex Salvador de Oliveira (PSD). A jornalista responsável era Déborah Gurgel<sup>21</sup>, a redação de Lidiane Pimenta<sup>22</sup> e a diagramação de Janine Oliveira. Curiosamente, o jornal, Maria Teresa Ferreira Bastos possui graduação em Comunicação Social/Jornalismo pela PUC-MG (1986), Mestrado em Letras/Estudos de Literatura pela PUC- Rio (2003), Doutorado em Letras/Estudos de Literatura pela PUC-Rio (2007) e Pós-doutorado em Comunicação e Cultura pela ECO/UFRJ (2011). Trabalhou na Prefeitura de Itabirito entre 1991 e 1992, como assessora de Imprensa.

19 Ubiraney de Figueiredo Silva é formado em Geografia e Análise Ambiental e especialista em Gestão do Patrimônio Cultural, Histórico e Meio Ambiente com Ênfase em Turismo pelo CEPEN/Newton Paiva e em Empreendedorismo e Gestão Social – Faculdades Pitágoras. É ex-diretor do Departamento de Cultura (1989-2000) e ex-secretário Municipal do Patrimônio Cultural e Turismo da Prefeitura de Itabirito (2005-2019). Foi ainda Diretor Executivo (2003-2005) e Presidente da Associação dos Municípios do Circuito do Ouro (1999-2001; 2008-2011).

20 Desde 2011 João de Carvalho é colunista do Jornal O Liberal – Região dos Inconfidentes.

21 Déborah Gurgel é especialista em comunicação, assessora de imprensa e produtora de conteúdo. Trabalhou na Prefeitura de Itabirito como jornalista (jan. de 1995 – dez. de 1996) e Diretora de Comunicação (jan. de 2005 – Nov. de 2009).

22 Lidiane Malagone Pimenta é Graduada em Relações Públicas (2002) e mestre em Comunicação Midiática pela Universidade Estadual Paulista - Unesp/Bauru (2005). Atualmente, é professora de Filosofia e Sociologia para o Ensino Médio (Rede Pitágoras) e professora universitária da UNIPAC Itabirito, lecionando para os cursos de Administração e Direito. É escritora e servidora pública da Prefeitura de Itabirito, tendo atuado no Departamento de Recursos Humanos e na Secretaria Municipal de Comunicação.

que trazia informações sobre as ações desenvolvidas pela Prefeitura, era anexado ao contracheque dos funcionários, circulando entre eles e suas famílias. Este jornal abordava temas da gestão como realização de horas extras, capacitações e reajuste de salários, mas também trazia informações sobre festas, como o Carnaval.

O Jornal **Faz Acontecer** foi produzido pela Secretaria Municipal de Comunicação Social, entre os anos de 2010 e 2011, durante a gestão do Prefeito Manoel da Mota Neto (PMDB). O Jornal objetivava informar os cidadãos sobre as ações realizadas pela Prefeitura. Dentre as informações disponíveis no jornal estão: informações sobre festas importantes para o município como o Carnaval, a Festa do Pastel de Angu e a Julifest, bem como o reconhecimento do modo de fazer o Pastel de Angu como patrimônio imaterial de Itabirito, pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA/MG).

Entre os jornais da sociedade civil estava o **A Gazeta** (2000-2016), dirigido por Emílio Faustino Nolasco<sup>23</sup>. Emílio é ex-sócio fundador do jornal Gazeta de Itabirito (1979-1998), cujo objetivo era exprimir o pensamento da população e divulgar Itabirito pelo estado de Minas Gerais. A editoração do A Gazeta era de Wander Nolasco e a impressão de Marcos Nolasco, ambos filhos de Emílio. O Jornal era filiado a Associação dos Jornais do Interior de Minas Gerais<sup>24</sup> (Adjori) e ao Sindicato dos Proprietários de Jornais, Revistas e Similares do Estado de Minas Gerais<sup>25</sup> (Sindjori).

Segundo o Arquivo Público Municipal de Itabirito (2016) o objetivo do jornal era apresentar colunas variadas, relacionadas a assuntos políticos, culturais e sociais de Itabirito, abordando temas pedagógicos e históricos.

Emílio Faustino Nolasco, também foi diretor do jornal **Itabirito** (1995), noticioso criado pela Fundação Cultural e Artística do Município de Itabirito, que divulgava informações sobre a cultura, o esporte, o lazer e a história da cidade, desde a formação do povoado. O jornal dá destaque ainda a todos os monumentos culturais de Itabirito e as entidades sociais da cidade.

O Jornal **Corporação Musical Santa Cecília** circulou entre 2006 e 2008 e estava associado à corporação de mesmo nome. O jornal retratava as ações da corporação e sua participação em eventos culturais em Itabirito e em todo o estado. A presidente do

---

23 Emílio Faustino Nolasco, além de atuar na Gazeta, trabalhou na Usina Queiroz júnior como laboratorista. É músico trompetista da Corporação Musical Santa Cecília, e baterista de conjuntos de renome na cidade. É um dos mais antigos fotógrafos de Itabirito e editor da Itabirito em Revista, documentando parte da história de Itabirito. Emílio Nolasco também é ex-vereador de Itabirito (CRUZ, 2017, p.8).

24 A Adjori é uma entidade civil sem fins lucrativos com o objetivo de assistir, orientar, unir e representar as entidades que congregam empresas editoras de jornais e outros periódicos editados no Brasil, incentivando, inclusive, a criação de entidades congêneres locais. Por meio de suas afiliadas, a Adjori Brasil congrega mais de 600 jornais associados, sendo responsável pela informação que chega a cerca de dois mil municípios brasileiros (ASSOCIAÇÃO DOS JORNALIS DO INTERIOR DO BRASIL, 2015a; ASSOCIAÇÃO DOS JORNALIS DO INTERIOR DO BRASIL, 2015b).

25 Fundado em 1991, o Sindjori é uma entidade civil, sem fins lucrativos, que abrange o Estado de Minas Gerais. O Sindjori é filiado à Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (Fiemg). Atualmente é constituído por 400 empresas jornalísticas, editoras de jornais e revistas de circulação diária, semanal, quinzenal e mensal, com circulação mínima de dois anos (SINDICATO DOS PROPRIETÁRIOS DE JORNALIS, REVISTAS E SIMILARES DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2017).

Jornal era Glória de Fátima Ferreira Batista<sup>26</sup>, o editor Mateus Martins Paranhos<sup>27</sup> e os colaboradores Deividson Senra e Débora Faustino Paranhos a diagramação e impressão é da Pontual Artes Gráficas Ltda (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL DE ITABIRITO, 2016).

O Jornal **O Liberal** (1994-2016), fundado em 1998, por Dyrceu José Rendeiro de Noronha e Paula Karacy Saliba Silva<sup>28</sup> (atual presidente e diretora) trata de assuntos referentes às cidades de Ouro Preto, Mariana, Itabirito e seus distritos. O Jornal, em funcionamento até os dias atuais, tem tiragem semanal e se propõe a ofertar o acesso democrático à informação (ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL DE ITABIRITO, 2016). O jornal faz a cobertura dos eventos municipais e ações da Secretaria de Esportes e Lazer e da Secretaria Municipal de Patrimônio Cultural e Turismo.

O Jornal **Giramundo** fundado por Márcio da Luz Guilherme<sup>29</sup> e Kerley dos Santos Alves<sup>30</sup> circulou na Região dos Inconfidentes entre 1998 e 2001. O jornal aborda conteúdos sobre turismo, cultura, lazer e entretenimento. É um jornal bastante rico para a cultura de Itabirito.

O Jornal **Voz de Minas** é um periódico da Região dos Inconfidentes e veicula semanalmente notícias referentes às cidades de Itabirito, Mariana, Ouro Preto e seu distrito de Cachoeira do Campo. O jornal trata de assuntos políticos, culturais, esportivos policiais, e outros. Em 2003, a equipe do jornal era formada por: Amaury Fraga (diretor do jornal), Romeu Arcanjo<sup>31</sup>, André Lemos Mahé<sup>32</sup>, João Silva de Souza, Gerson Gomes dos Santos, Noé Braga e Lúcio Grandi. A impressão era feita pela Sempre Editora.

A sobrevivência das coleções periódicas é importante, principalmente porque estas

26 Dona do Bazar São Paulo, loja de artigos religiosos de Itabirito.

27 Falecido em 2012, Mateus Martins Paranhos foi vice-prefeito de Itabirito na gestão de José Ferreira Bastos. Colaborou com os clubes da cidade como o Usina Esperança, e o Itabiricense, bem como a Banda Santa Cecília e o Movimento de Cursilhista da Igreja Católica (CRUZ, 2012).

28 Dyrceu Noronha, nascido na cidade de Vigia (Pará), em 12 de outubro de 1929, chegou à região de Itabirito em 1984, foi ativista político e militante contra o governo militar instaurado a partir de 1964. Faleceu em 2003, após 15 anos na dianteira de O Liberal. Paula Karacy Saliba Silva é viúva de Dyrceu, com quem teve três filhos, e sua sócia. Atualmente é presidente do Jornal O Liberal (O LIBERAL,s.d.; O LIBERAL, 2013).

29 Graduado em Direito pela Faculdade Pitágoras (2012), atualmente é Presidente do Conselho fiscal da Associação de Pesquisadores e Estudantes Brasileiros em Coimbra. Pós-graduado em Direito Civil, Processo Civil e Direito Penal e Econômico Europeu pela Universidade de Coimbra – Portugal e mestrando no Programa de Pós-Graduação Sustentabilidade Socioambiental da Universidade Federal de Ouro Preto (MG).

30 Doutora em Psicologia pela PUC-MG fez estágio Sanduich pela Universitat Autònoma de Barcelona. É graduada em Administração pela Universidade Federal de Ouro Preto e em Psicologia e em Turismo pelo Centro Universitário Newton Paiva. É Mestre em Turismo e Meio Ambiente pelo Centro Universitário de Ciências Gerenciais (UNA). Atualmente é professora adjunta do quadro efetivo da Universidade Federal de Ouro Preto no Programa de Mestrado em Sustentabilidade Socioeconômico Ambiental e na Escola de Direito, Turismo e Museologia.

31 Romeu Arcanjo é jornalista, fotógrafo e revisor de texto, formado em comunicação social e pós-graduado em mídia eletrônica, tem mais de 20 anos de experiência em rádio, TV, internet, impressos, campanhas e assessorias. Além do Voz de Minas, escreveu ainda para o Jornal Minuto Mais e foi sócio do Jornal Impacto Atual. Atualmente faz parte da equipe do Jornal Sou Notícia de Itabirito. Fonte:

ROME U Arcanjo. Minuto Mais, Itabirito, s.d. Disponível em: <<http://minutomais.com/colunas/romeu-arcanjo>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

REPÓRTER Romeu Arcanjo agora está no Sou Notícia. Sou Notícia, Itabirito, 21 fev. 2019. Disponível em: < <https://sounoticia.com.br/noticia/tag/romeu-arcanjo>>. Acesso em 14 jul. 2020.

32 André Lemos Mahé é neto da saudosa radialista e vereadora Raimunda Lemos Baeta (Dica). André já trabalhou no poder legislativo e é hoje empresário dono da Dedetizadora Estrada Real Ltda (CRUZ, 2017).

fontes são efêmeras, feitas para durar pouco, e datadas, e aparentemente sem relevância para o presente: Afinal, como questiona Resende (2012): “quem se interessaria por notícias e por discussões findas?”. Mas estas fontes são relevantes para a história, uma vez que apresentam as notícias, debates políticos, situações econômicas diversas e usos e costumes de uma determinada época (RESENDE, 2012).

Ao longo dos anos, diversos jornais surgiram e encerraram suas atividades como: O Giramundo, o Corporação Musical Santa Cecília e o Itabirito, vinculados à sociedade civil; porém os jornais mais efêmeros eram os vinculados às diferentes gestões políticas da Prefeitura, como: o Faz Acontecer, o Conviva, o Cidade Viva, o Integração, o Retrospectiva e o Imagens, que, findas as administrações municipais também encerraram as suas atividades.

De acordo com Figueiredo (*et al.* 2013) a mídia é uma das formas que o discurso político encontra para dar credibilidade e afirmar suas ideias sendo um espaço propício para que os agentes políticos emitam suas opiniões (FIGUEIREDO, *et al.* 2013) e divulguem suas ações, como o intuito de perpetuar suas gestão e quiçá promover uma reeleição.

Já os jornais que atuaram por mais tempo e os que sobrevivem ainda hoje, como o Jornal A Gazeta e o Liberal, ajustaram seus posicionamentos diante das transformações sociais, políticas e econômicas vivenciadas. Outros, inclusive, deixaram de ser impressos, passando a existir exclusivamente no meio virtual, por meio de seus *websites*.

Como informa Resende (2012), os jornais, assim como outras fontes, não são neutros e imparciais, muito ao contrário, o registro dos fatos obedece às perspectivas editoriais de cada periódico. No entanto:

O caráter parcial da fonte, contudo, não impede nem desqualifica o jornal como agente histórico e construtor da memória coletiva. Tal papel ganha ainda mais relevo quando se pode acompanhar, por um longo período, o ponto de vista dos periódicos e o diálogo estabelecido entre eles acerca da história nacional/regional/local, observando-se as continuidades e transformações desse olhar (RESENDE, 2012, p. 33).

Os jornais citados contribuem para a pesquisa histórica dos temas de cultura, lazer, esportes e turismo, ao apresentar diferentes perspectivas<sup>33</sup> e editoriais a respeito das ações realizadas pelo município no sentido de investir em eventos municipais<sup>34</sup>.

Estes periódicos informam ao leitor a respeito da introdução de novos ritmos musicais, no Carnaval e na Julifest; sobre a ampliação do espaço geográfico destinado às festas devido ao aumento gradativo de público, como por exemplo, no Carnaval que passou a ser realizado em toda a área central de Itabirito (SILVA, 2017), e no Julifest, que ganhou um espaço dedicado inteiramente a ele, a Praça dos Inconfidentes (conhecida popularmente como Área do Julifest), que também recebia eventos como a Semana do

33 CULTURA analisa falhas. Imagens, Itabirito, n. 10, p. 10, mar. 1990.

34 EMPRESA entrega os primeiros volumes do Plano Diretor: Distribuição de rendas, cultura e turismo estão entre os volumes. Imagens, Itabirito, n. 35, p. 4, jun. 1992.

Desenvolvimento Econômico da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico (SEMDE), a Festa do Pastel de Angu e o extinto evento Carnabirito.

Os noticiosos abordaram ainda os investimentos em infraestrutura<sup>35</sup>, como a reforma do Complexo Turístico da Estação<sup>36</sup>; a contratação de pessoal e aporte financeiro na execução de atividades esportivas, turísticas e de lazer<sup>37</sup>.

Os jornais divulgavam informações sobre a história de Itabirito<sup>38</sup> e a conservação dos monumentos históricos como o antigo Quartel da Polícia Militar, a Igreja de Bom Jesus do Matosinhos, o casario da Ladeira São Francisco e Rua 7 de Setembro, e o prédio da Fábrica Velha<sup>39</sup>.

No setor esportivo, os jornais divulgavam as conquistas dos itabiriteses nos esportes marciais, como Taekwondo e judô, no vôlei, nas corridas de maratona, peteca, futebol de salão, bem como informações sobre a prática de tênis e a abertura de novas academias<sup>40</sup>.

Outras notícias informavam sobre as ações de investimento no turismo com o objetivo de atrair mais turistas para as festas da cidade. Tais investimentos foram alocados na divulgação da festa, em infraestrutura turística e em parcerias da Prefeitura com empreendimentos privados<sup>41</sup>.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação do *website* do Arquivo Histórico de Itabirito e a consulta *on-line* ao acervo da Coleção Digital de Itabirito, facilitaram o acesso a um vasto conteúdo de periódicos, plantas e projetos arquitetônicos, vídeos e imagens, que contribuíram para a realização de estudos sobre Itabirito que possibilitaram o resgate da cultura, do lazer, da memória e da história local, bem como garantiram aos cidadãos o acesso rápido e eficaz à informação.

Até o surgimento do *website* do AHI, a busca dos usuários por documentos de arquivo era guiada, muitas vezes, por estudos já feitos a partir de recortes dos acervos, por publicações e exposições de documentos ou mesmo pela orientação do arquivista na sala de consulta. Porém com o advento de novas tecnologias, e a ampla divulgação dos arranjos da documentação no *website*, os leitores e pesquisadores terão mais autonomia para definir as fontes e o recorte de suas pesquisas.

---

35 ITABIRITO investe em festas, patrocina projetos culturais e cria coral municipal. *Imagens*, Itabirito, n. 56, p. 8, dez. 1994.

36 INAUGURAÇÃO do Complexo Turístico de Itabirito reúne multidão. *Voz de Minas*, Itabirito: 2º caderno, n. 15, 20 a 26 de setembro de 2003.

37 FESTAS são fonte de turismo e lazer. *Imagens*, Itabirito, n. 40, p. 15, dez. 1992.

38 FORMAÇÃO do Povoado. Itabirito: informativo editado pela Fundação Cultural e Artística de Itabirito, Itabirito, jul. 1995.

39 MONUMENTOS: falta de consciência histórica. *Imagens*, Itabirito, n.1, abr. 1989.

40 ESPORTES. *Imagens*, Itabirito, n. 2, mai. 1989.

41 CARNAVAL 92 traz novidades: frevo, cartões postais e turismo marcam a programação. *Imagens*, Itabirito, n. 31, jan. 1992.

Desta forma, o *website* do AHI pode se tornar um importante espaço informal de educação e pesquisa, mediando as concepções que os usuários tem sobre os acervos arquivísticos, e guiando o acesso a imagens, documentos, memórias e a produção de conhecimentos, oferecidos pelos arquivos *on-line*.

## REFERÊNCIAS

ARQUIVO HISTÓRICO DE ITABIRITO. **Jornal Imagens**. Busca. Itabirito: Arquivo Histórico de Itabirito [2013]. Disponível em: < <https://ahi.phlnet.com.br/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=phl83.xis&cipar=phl83.cip&lang=por>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ARQUIVO HISTÓRICO DE ITABIRITO. **Tipo de Documento**. Itabirito: Arquivo Histórico de Itabirito [2013]. Disponível em: < <https://ahi.phlnet.com.br/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=phl83.xis&cipar=phl83.cip&lang=por>>. Acesso em: 08 jun. 2020.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. **Jornais Mineiros**: coleção de jornais mineiros do século XIX. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro [s.d.(a)]. Disponível em: <[http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornais/search.php?query=&and=AND&notacao=&dtini=&dtfim=&tipo=0&funcao\\_colecao=0&serie=0&subserie=0&autor=0&local=0&cor=0&ordenar=10&asc\\_desc=10&submit=Executar+pesquisa&action=results&id\\_REQUEST=cfa186a594e34416c9b4158bbdc1fd75](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornais/search.php?query=&and=AND&notacao=&dtini=&dtfim=&tipo=0&funcao_colecao=0&serie=0&subserie=0&autor=0&local=0&cor=0&ordenar=10&asc_desc=10&submit=Executar+pesquisa&action=results&id_REQUEST=cfa186a594e34416c9b4158bbdc1fd75)>. Acesso em: 08 jun. 2020.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. **Memorial da Imprensa**: Hemeroteca Digital do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro [s.d.(b)]. Disponível em: <[http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial\\_imprensa/index.php](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa/index.php)>. Acesso em: 08 jun. 2020.

ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL DE ITABIRITO. **Guia de fundos e coleções**: inventário. Itabirito: InovArquivo, 2016. 146 p.

ASSOCIAÇÃO DOS JORNAIS DO INTERIOR DO BRASIL – ADJORI. **Adjori Brasil integra o Jornalismo do Interior**. Adjori, 10 nov. 2015a. Disponível em: <<http://www.adjorisc.com.br/cmmlink/associa%C3%A7%C3%B5es/adjori-brasil/quem-somos/adjori-brasil-integra-o-jornalismo-do-interior-1.1828034>>. Acesso em 17 jun. 2020.

ASSOCIAÇÃO DOS JORNAIS DO INTERIOR DO BRASIL – ADJORI. **Estatuto da Associação Nacional de Jornais do Interior do Brasil: Adjori – Brasil**. Brasília: Adjori, 2015b.

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL. **Hemeroteca Digital**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional [s.d.]. Disponível em: < <http://bdn.digital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. **Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005, p. 52, 130.

CAMARGO, Ana M. de A. Os arquivos da polícia política como fonte. In: **Registro**, v.1, nº 1, Jul. 2002. Indaiatuba: Fundação Pró- Memória de Indaiatuba, 2002.

CARNAVAL 92 traz novidades: frevo, cartões postais e turismo marcam a programação. **Imagens**, Itabirito, n. 31, jan. 1992.

CARNEIRO, Juno A. V. *Imagens Decompostas: O Acervo Fotográfico do Arquivo Público Mineiro. Mneme: Revista de Humanidades*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte Vol.4, n. 7 - fev./mar. de 2003.

CLÍMACO, Bianca P. D. **Se essa rua fosse minha**: patrimonialização dos conjuntos urbanos em Itabirito (MG). 139 p. Dissertação (Mestrado em História) — Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011.

CRUZ, Elson. Frases gostosas de ouvir. **O Liberal**: região dos inconfidentes. Ouro Preto, Itabirito, Mariana e distritos: 15 Dez. 2017. Disponível em: <<http://antigo.jornaloliberal.net/artigo/frases-gostosas-de-ouvir/>> Acesso em: 14 Jul. 2020.

CRUZ, Elson. Notas da pedra. **O Liberal**. Itabirito: 2012, 02 mar. 2012. Disponível em:< <http://antigo.jornaloliberal.net/artigo/02-de-marco-de-2012/> > Acesso em: 10 nov. 2020.

CRUZ, Elson. Notas da pedra. **O Liberal**. Itabirito: 2017, 1266 Ed. 17 nov. 2017. Disponível em:< <https://site.jornaloliberal.net/download-jornal-informativo/c9348c20e02c97eb7d531de46e6f3a0788091>> Acesso em: 13 jul. 2020.

CULTURA analisa falhas. **Imagens**, Itabirito, n. 10, p. 10, mar. 1990.

EMPRESA entrega os primeiros volumes do Plano Diretor: Distribuição de rendas, cultura e turismo estão entre os volumes. **Imagens**, Itabirito, n. 35, p. 4, jun. 1992.

FESTAS são fonte de turismo e lazer. **Imagens**, Itabirito, n. 40, p. 15, dez. 1992.

FIGUEIREDO, Ivan V.; MONTEIRO, Ian A. dos S.; CHAVES JÚNIOR, Mario L. de S. C.; VIANNA, Moema L.; RIOS, Ricardo M. de A.; ELISEU, Thallysson A. F. **Imprensa em Barbacena: traços do percurso histórico**. In: Grupo de Trabalho de História do Jornalismo, integrante do 9º Encontro Nacional de História da Mídia. Ouro Preto: UFOP, 30 mai. a 01 jun. 2013.

FORMAÇÃO do Povoado. **Itabirito**: informativo editado pela Fundação Cultural e Artística de Itabirito, Itabirito, jul. 1995.

HILL, Benjamin M.; MONROY-HERNÁNDEZ, Andrés. **The Remixing Dilemma**: the trade-off between generativity and originality. *American Behavioral Scientist*, Arizona, 57(5), p. 643—663, 2013. Disponível em: <[https://mako.cc/academic/hill\\_monroy-remixing\\_dilemma-DRAFT.pdf](https://mako.cc/academic/hill_monroy-remixing_dilemma-DRAFT.pdf)> . Acesso em 09 nov. 2020.

HISTÓRICO. **Coleção Digital de Itabirito**. Sociedade dos Amigos Beneméritos de Itabirito, [2013].

INAUGURAÇÃO do Complexo Turístico de Itabirito reúne multidão. **Voz de Minas**, Itabirito, 2º caderno, n. 15, 20 a 26 de setembro de 2003.

ITABIRENSE ESPORTE CLUBE. **Memorial**. Itabirito, [2015]. Disponível em: < <https://www.itabirensclub.com.br/memorial/>>. Acesso em: 22 de jul. 2020.

ITABIRITO investe em festas, patrocina projetos culturais e cria coral municipal. **Imagens**, Itabirito, n. 56, p. 8, dez. 1994.

ITABIRITO. Acervo Fotográfico do Arquivo Histórico de Itabirito. **Coleção Digital de Itabirito**. Itabirito: Prefeitura Municipal de Itabirito, [2013]. Disponível em: <[https://ahi.phlnet.com.br/phl83/html/ahi\\_antigas.html](https://ahi.phlnet.com.br/phl83/html/ahi_antigas.html)>. Acesso em: 08 jun. 2020.

ITABIRITO. Apresentação. **Biblioteca Pública Municipal Professor Diáulas de Azevedo**. Itabirito: Prefeitura Municipal de Itabirito, [2013b]. Disponível em: <<https://bpi.phlnet.com.br/cgi-bin/wxis.exe?Iscipar=phl83.xis&Iscipar=phl83.cip&lang=por>>. Acesso em: 08 jun. 2020.

ITABIRITO. Composição do Acervo. **Gráficos Estatísticos**. Itabirito: Prefeitura Municipal de Itabirito, [2013c]. Disponível em: <<https://bpi.phlnet.com.br/cgi-bin/wxis.exe?Iscipar=phl83.xis&Iscipar=phl83.cip&lang=por>>. Acesso em: 08 jun. 2020.

ITABIRITO. **Lei nº 2967 de 14 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a criação do Arquivo Público Histórico Municipal de Itabirito/MG. Itabirito: Prefeitura Municipal de Itabirito, [2016d], p. 2.

ITABIRITO. **Lei nº 3197 de 07 de dezembro de 2016**. Institui o Plano Municipal de Cultura de Itabirito de Minas Gerais. Itabirito: Prefeitura Municipal de Itabirito, [2016], p. 178.

JORNAL O Liberal: quem somos. **O Liberal**, Ouro Preto, Itabirito, Mariana e distritos, s.d. Disponível em: <<http://antigo.jornaloliberal.net/quem-somos/>> Acesso em: 14 jul. 2020.

JUNQUEIRA, Thaís L. **“O Pico da discórdia”**: conflitos na patrimonialização de um conjunto paisagístico em Itabirito na década de 1960. In: 4º COLÓQUIO IBERO-AMERICANO PAISAGEM CULTURAL, PATRIMÔNIO E PROJETO, 2016, Belo Horizonte, Anais do 4º Colóquio Ibero-Americano Paisagem Cultural, Patrimônio e Projeto. Belo Horizonte, 2016b, 17p.

JUNQUEIRA, Thaís L. **Itabirito Velhos Carnavais**. Itabirito: prefeitura municipal de Itabirito, 2016. 4 p.

JUNQUEIRA, Thaís L. **O Destombamento do Pico de Itabirito**: paisagem, patrimônio e mineração. 195 p. Dissertação (Mestrado em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável). Escola de Arquitetura – Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

KOYAMA, Adriana C. **Acervos documentais on-line**: práticas de memória e experiências educacionais on-line. Acervo, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 74-88, jul./dez. 2016.

KOYAMA, Adriana C. **Arquivos on-line**: ação educativa no universo virtual. 1. ed. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo (ARQ-SP), 2015. v. 1.

KOYAMA, Adriana C. **Educação patrimonial em arquivos on-line**: narrativas em rede e seus tecidos. Grupo de Trabalho Memória e arquivos. Rio de Janeiro: RESGATE - vol.10, n. 23 - jan. a jun. 2012, p. 7-17.

MACHADO, Gláucia G. G. **Entre sussurros e colinas**: Ginásio Guilherme Gonçalves, Itabirito - MG (1940-1960). 741 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, 2019.

MACHADO, Gláucia G. G. **Gabinete de Ciências Naturais**: análise das práticas escolares do Ginásio Monsenhor Messias, ITABIRITO, MG, Brasil (1940–1948). In: XI JORNADA DO HISTEDBR: a pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização, 2013, Cascavel, Anais da XI JORNADA DO HISTEDBR: a pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização. Cascavel, 23- 25 out. 2013, 10p.

MANOVICH, L. (2005). Remix and remixability, *apud* HILL, Benjamin M.; MONROY-HERNÁNDEZ, Andrés. **The Remixing Dilemma**: the trade-off between generativity and originality. *American Behavioral Scientist*, Arizona, 57(5), p. 643–663, 2013. Disponível em: <[https://mako.cc/academic/hill\\_monroy-remixing\\_dilemma-DRAFT.pdf](https://mako.cc/academic/hill_monroy-remixing_dilemma-DRAFT.pdf)> . Acesso em 09 nov. 2020.

MARTINS, Ana L.; LUCA, Tânia R. de (Orgs.). **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Turismo de Minas Gerais - SETUR**. Circuito turístico Trilha dos Inconfidentes. Belo Horizonte: PRODEMG, 2015.

MONUMENTOS: falta de consciência histórica. **Imagens**, Itabirito, n.1, abr. 1989.

MONUMENTOS: falta de consciência histórica. **Imagens**, Itabirito, n.1, abr. 1989.

MOREIRA, Luciano. da S. **Imprensa e opinião pública no Império**: Minas Gerais e São Paulo (1826-1842). 2001. Tese (Doutorado em História). FAFICH/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

O LIBERAL. **Baluarte da história de Itabirito**. Itabirito, 23 Mar. 2012. Disponível em: <<http://antigo.jornaloliberal.net/noticia/baluarte-da-historia-de-itabirito/>> Acesso em: 17 jul. 2020.

O LIBERAL. **Uma Década sem o Fundador de O Liberal**: Dyrceu Noronha. Ouro Preto, Itabirito, Mariana e distritos: 7 a 13 de outubro de 2013, Ano XXVI, 1065 Edição.

REPÓRTER Romeu Arcanjo agora está no Sou Notícia. **Sou Notícia**, Itabirito, 21 fev. 2019. Disponível em: <<https://sounoticia.com.br/noticia/tag/romeu-arcanjo>>. Acesso em 14 jul. 2020.

RESENDE, Edna M. **Do debate político à notícia**: a imprensa periódica em Barbacena – séculos XIX e XX. *Revista Mal-Estar e Sociedade*, Barbacena, ano V, n. 8, p. 15-40, jan.-jun., 2012.

RESENDE, Edna M. **Ecos do liberalismo**: ideários e vivências das elites regionais no processo de construção do Estado imperial, Barbacena (1831-1840). 2008. Tese (Doutorado em História). FAFICH/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROMEU Arcanjo. **Minuto Mais**, Itabirito, s.d. Disponível em: <<http://minutomais.com/colunas/romeu-arcanjo>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

SILVA, Marcelle R. **“Bahia de Minas”**: o carnaval de Itabirito (MG) de 1990 até 2010. [2017]. 139. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) - Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, Marcelle R. **Folia na “Bahia de Minas”**: contextualização do carnaval de Itabirito 1990-2010. [2019]. *Brazilian Journal of Development*: Curitiba, 5 (11), p. 27.161-27.173, 2019.

SINDICATO DOS PROPRIETÁRIOS DE JORNAIS, REVISTAS E SIMILARES DO ESTADO DE MINAS GERAIS - SINDIJORI. **Fundação**. Sindjori, 2017. Disponível em: <<https://www.sindijorimg.com.br/sobrediretoriasindicato>> Acesso em: 17 jun. 2020.

WERNECK, Gustavo. **Patrimônio**: o passado na internet. Laboratório Aberto de Ciência, Tecnologia, Educação e Arte (LACTEA), s.d.

# CAPÍTULO 12

## A UTILIZAÇÃO DO PERIÓDICO COMO FONTE HISTÓRICA

*Data de aceite: 01/03/2021*

**Dayane Cristina Guarnieri**

Mestra pela Universidade Estadual de Londrina  
<http://lattes.cnpq.br/6240668144391521>

Texto apresentado no XIII Encontro Estadual de História (Anpuh-PE) “História e mídias: narrativas em disputas”, que ocorreu no dia que ocorrerá entre os dias 15 e 19 de setembro de 2020.

**RESUMO:** O texto faz uma reflexão sobre a utilização da fonte periódica impressa na pesquisa do historiador. A proposta aponta as potencialidade e restrições do periódico para analisar o pensamento social. Assim compreende-se que o periódico como fonte está atrelado a identidade do grupo que ele representa e aqueles que o patrocinam. Sua influência e poder está interligada com a política e a ideologia, ambos de acordo com Fairclough (2001) são inseparáveis, ele ressalta que processo discursivo, possui três dimensões: o texto, a prática discursiva e a prática social. Ao considerar o texto como discurso, compartilhando o pensamento de Bourdieu (1983) que compreende o discurso como uma formação de compromisso e as relações de comunicação como relações de poder que necessitam do poder simbólico acumulado pelos agentes e instituições. A imprensa ao longo da história acumulou um poder simbólico criando um lugar de autoridade de fala em que se apresentava como os portavoz da informação e da verdade. Assim, a prática

sistemática desse discurso de si, lhe conferiu um poder simbólico que garante sua autoridade para falar. Em alguns momentos essa autoridade se transforma em instrumento que atua em prol da legitimação de ideias e práticas que objetiva impor sobre a sociedade. Desse modo, o pesquisador precisa analisar as especificidades dessa fonte que garante relatos férteis sobre os eventos reconstruídos textualmente. Assim, além de refletir sua tentativa de influenciar seu contexto político e social é concomitantemente, por ele afetada.

**PALAVRAS - CHAVE:** periódico, discurso, história.

### THE USE OF THE PERIODIC AS A HISTORICAL SOURCE

**ABSTRACT:** The text reflects on the use of the printed periodic source in the historian's research. The proposal points out the potential and restrictions of the journal to analyze social thinking. Thus, it is understood that the journal as a source is linked to the identity of the group it represents and those who sponsor it. His influence and power is intertwined with politics and ideology, both according to Fairclough (2001) are inseparable, he points out that the discursive process has three dimensions: the text, the discursive practice and the social practice. When considering the text as a speech, sharing the thought of Bourdieu (1983) who understands speech as a formation of commitment and communication relations as power relations that need the symbolic power accumulated by agents and institutions. The press throughout history has accumulated symbolic power by creating a place

of speaking authority in which it presented itself as the spokesperson for information and truth. Thus, the systematic practice of this self-discourse gave it a symbolic power that guarantees its authority to speak. In some moments, this authority becomes an instrument that works to legitimize ideas and practices that it aims to impose on society. In this way, the researcher needs to analyze the specificities of this source, which guarantees fertile reports about the events reconstructed textually. Thus, in addition to reflecting its attempt to influence its political and social context, it is also affected by it.

**KEYWORDS:** periodic, speech, history.

Compreendemos o texto escrito pela imprensa como discurso, dessa forma, o seu sentido não pode ser percebido imediatamente, sendo necessário a compreensão do contexto histórico e dos interesses do grupo que interferem no processo da escrita dos eventos. Portanto, antes de pensar a sua função social vinculada com a informação, se precisa compreender os meios de comunicação como empresa e personagem histórico.

O discurso como prática política na visão de Fairclough, (2001, p. 94) “estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas [...] entre as quais existem relações de poder”. O discurso para o autor também é prática ideológica constitui, mantém e transforma os significados do mundo.

Brandão (2004) ao falar sobre o conceito de ideologia em Ricoeur aponta que ela representa a “necessidade, para um grupo social, de conferir-se uma imagem de si mesmo, de representar-se, no sentido teatral do termo, de representar e encenar” é uma mediação na integração social. Portanto todos os discursos são ideológicos.

Nesse sentido Brandão compreende que para Ricoeur a ideologia pode ser produzida intencionalmente, isso pode ocorrer especificamente com determinados discursos como o político, o religioso e o propagandístico, enfim, os marcadamente institucionalizados. Neles, faz-se um recorte da realidade, intencionalmente, se omitem, atenuam ou falseiam dados. Selecionando, dessa maneira, os elementos da realidade e mudando as formas de articulação do espaço da realidade, a ideologia escamoteia o modo de ser do mundo. (BRANDÃO, 2004)

Ao considerar o texto de um periódico, se nota que ele possui um discurso legitimador da sua ação que foi construída pelo campo jornalístico, que dissemina ao público um ideal de imparcialidade na escrita e compromisso com a verdade dos eventos. Assim repercute o discurso de que a informação publicada é o retrato da realidade de todos, ou seja, a verdade inquestionável. Sobretudo é impossível não admitir que os interesses de grupos marcam a atuação dos periódicos e de outros meios de comunicação.

Apesar da fonte não matizar diretamente seu próprio cenário política e seus interesses de grupo, assim como, sua relação com o poder público, seu discurso contextualizado permite ao pesquisador decifrar partes dessas relações que não estão expostas totalmente na “linguagem produto”, vendidas para o leitor.

A imprensa por meio de sua identificação como *locus* da verdade, imparcialidade e

neutralidade possuía um poder simbólico que lhe confere autoridade para falar, esta vai ser utilizada como um dos instrumentos que atua em prol da legitimação ou deslegitimação. Parece difícil perceber se o registro jornalístico e suas concepções suscitam mudanças na opinião e no agir da sociedade, contudo, até que ponto esse relativo poder simbólico influencia na ação ou no consenso social.

Para Bourdieu (1983, p. 161) “Não procuramos apenas ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados reconhecidos”. O autor discorre sobre as formas mais radicais de censura que consiste na habilidade de excluir alguns indivíduos da comunicação. Ele insiste que ao se analisar o discurso é necessário considerar a “instauração da comunicação, porque as condições de recepção esperadas fazem parte das condições de produção”.

Outra característica para compreensão do discurso consiste na identificação da estrutura e na constituição do grupo no qual está inserido o discurso, além das relações de forças simbólicas, ou seja, quem pode e quem não pode falar. (BOURDIEU, 1983, p.163)

O discurso é uma formação de compromisso resultante da transação entre o interesse expressivo e a censura inerente as relações de produção linguísticas particulares (estrutura da relação linguística ou campo de produção e de circulação estabilizado) que se impõe a um locutor dotado de uma competência determinada, isto é, de um poder simbólico mais ou menos importante. (BOURDIEU, 1983, p.164)

Ao considerar o texto jornalístico, uma produção linguística que segundo Bourdieu (1983, p. 169) são geradas em “todas as relações sociais”, sabe-se antecipadamente a reação que irá suscitar, esta depende do discurso e de quem o pronuncia.

A razão de ser de um discurso [...] reside no lugar socialmente definido a partir do qual ele é proferido, isto é, nas propriedades pertinentes de uma posição no campo das relações de classe ou num campo particular [...] cada campo traça os limites entre o dizível e o indizível (ou inominável), que é o que propriamente o define. A forma e o conteúdo do discurso dependem, pois da capacidade de exprimir os interesses expressivos ligados a uma disposição dentro dos limites da censura tal como ela se impõe ao ocupante dessa posição, isto é, nas formas requeridas. (BOURDIEU, 1983, p. 173,174)

Ao considerar as fontes periódicas e almejando entender o seu discurso, o pesquisador precisa explorar as suas dimensões, por meio, da descrição do texto, da interpretação e da explicação da prática social. Especificamente sobre a mídia, Fairclough (2001) aponta que a mudança na prática discursiva é um reflexo da mudança da sociedade. Dessa forma, não é possível focar apenas no texto sem considerar o momento histórico e os poderes envolvidos no instante em que a fonte foi escrita.

Os periódicos intuem sempre conferir credibilidade ao seu ofício, fato que irá culminar com o discurso que prioriza a função do periódico e do jornalista como portadores da verdade, característica que se estenderá a notícia. Assim quem possui a capacidade

de falar e de influenciar, fazem tal exercício visando um público que possui necessidades específicas, e ao angariar o poder simbólico a imprensa pode ditar o sentido das variadas situações e incitar ações.

De acordo com a afirmação de Barbosa (2006, p.230) a imprensa construiu para si a sua própria mítica, cujo intuito era garantir importância e poder ao campo jornalístico. Os pressupostos de “defensores do bem comum, dos interesses públicos, das liberdades democráticas” é apenas um efeito discursivo para ampliar o seu lugar de poder.

De acordo com Barbosa (2006, p.226) “a imprensa no Brasil sempre teve relação simbiótica com a política, ocupando lugar central em muitos episódios decisivos da história do país”. Por isso, muitos pesquisadores que estudam a história política se debruçam sobre as páginas periódicas.

Sobre esse assunto veja a fala de Capelato (1994) que enfatiza a riqueza de ideias e práticas detalhadas que são observados nos periódicos.

A reconstrução das lutas políticas e sociais através da imprensa tem sido alvo de muitas das pesquisas recentes. Nos vários tipos de periódicos e até mesmo em cada um deles encontramos projetos políticos e visões de mundo representativos de diversos setores da sociedade. A leitura dos discursos expressos nos jornais permite acompanhar o movimento das ideias que circulam na época. A análise do ideário e da prática política dos representantes da imprensa revela a complexidade da luta social. Grupos se aproximam e se distanciam segundo as conveniências do momento; seus projetos se interpenetram se mesclam e são matizados. (CAPELATO, 1994, p.34)

A análise do texto e do contexto é um processo considerado obrigatório, porque assim que o historiador se depara com o seu objeto instintivamente o seu primeiro fazer, antes mesmo de se debruçar em profundidade na fonte é contextualizar a produção da mesma, tentar descobrir pistas que lhe forneçam as respostas. Contudo essa operação por vezes, considerada natural no ofício, precisa considerar os problemas que ela impõe, como as barreiras imposta pelo distanciamento no tempo e no espaço, a autonomia do texto e a interpretação do leitor, esses impasses perduram durante todo o processo de pesquisa historiográfica.

A imprensa se constitui como fonte, objeto e problema para o historiador. Quando abordamos periódicos da “grande imprensa”, com circulação diária, abrangência nacional. Ele possui estratégias discursivas sobre si sobre e o outro, assim como, os eventos-chaves do seu contexto histórico, aos quais sempre rememoram, criando uma identidade para o jornal que se torna um personagem com características próprias.

Por isso, Sosa (2005) ressalta que “o estudo da imprensa necessita do reconhecimento do que está em torno dela, já que essa mesma imprensa está invariavelmente atrelada ao seu tempo histórico”.

Sabe-se que a fonte periódica não é neutra, mas considera-se que mesmo a ação

humana veiculada, de maneira distorcida ou manipulada pelos meios de comunicações não deixa de ter uma constante que é o acontecimento e as relações sociais que orbitam ao redor deste de acordo com seus interesses e possibilidades propiciada por determinado momento histórico. Por meio, desta percepção cabe ao historiador cooptar essas realidades e conjunturas.

Obviamente a visão do pesquisador está sempre voltada para o presente, e sua abordagem está impregnada dele que direciona a seleção de seu tema, e o seu olhar sobre o texto em análise. Cabe ressaltar pontos de vistas de historiadores que alertam os riscos e os benefícios do trabalho que utiliza os periódicos na pesquisa histórica.

A resistência de historiadores do passado em utilizar o periódico como fonte, era a contestação e suspeita da veracidade conferida ao documento, pois consideravam que ele “não é um transmissor imparcial e neutro dos acontecimentos e tampouco uma fonte desprezível porque permeada pela subjetividade” (CAPELATO, 1994, p.21)

Ela alerta que ao utilizar os jornais como fonte é preciso considerar o seu caráter pessoal, ou seja, os posicionamentos políticos, ideológicos e os interesses do proprietário do periódico, pois “os jornais expressam a opinião pública. Só que na grande imprensa (a empresarial) o murmúrio da “vox populi” (voz do povo) ecoa longínquo enquanto ressoa forte a “vox domini” (voz dos dominantes)”.

No livro *O bravo matutino* Capelato & Prado (1974), apontam uma perspectiva que estabelece o uso do periódico como única fonte de investigação junto com a análise crítica. As autoras afirmam que o jornal é utilizado, na maioria das vezes, como fonte confirmadora de pesquisas embasadas em outras fontes principais. Elas consideram que o jornal pode ser utilizado como fonte principal, pois possuem a capacidade de interferir na vida social, característica que lhe confere importância.

Os periódicos que possuem em sua natureza a narração parcial sobre o cotidiano de uma sociedade além de ter uma “perspectiva que orienta o modo de produzir a notícia, a informação, as ideais e os valores da cultura nas suas diversidades e contradição” (ALVES, 1996, p.34)

Os periódicos ao construírem os fatos e os registros refletem a vida de uma sociedade, e fazem a história imediata, este precisa ser analisada criticamente e contextualizada com o momento específico de sua realização. Ele não produz totalmente a verdade nem a mentira, ele reproduz imperfeitamente uma construção que almeja legar a o status de verdadeiro. (ALVES, 1996, p.34)

O uso dos impressos não se limita ao uso de um texto isolado do jornal, mas é importante investigar o “seu lugar de inserção e delinear uma abordagem que faz dos impressos, a um só tempo, fonte e objeto da pesquisa historiográfica rigorosamente inseridos na crítica competente”. (LUCA, 2006 p.141)

A fonte periódica, conhecida por representar a realidade de acordo com seus próprios interesses, ou de ser manipulável por determinado grupo não era bem vista até

a década de 1970, por isso, eram escassos trabalhos históricos que utilizavam revistas e periódicos. A importância desse documento era claramente reconhecida, contudo “relutava-se em mobilizá-los para a escrita da História”. (LUCA, 2006 p.111)

Cabe lembrar a importante função da imprensa que media a relação informação/notícia e o seu público alvo, nesse processo o periódico realiza de a seleção da informação que será transmitida, a localização desta dentro do jornal, escolhe o tipo de linguagem, o ângulo de abordagem da notícia, e a ênfase e intensidade na defesa de determinadas ideias, e principalmente as “motivações que levaram à decisão de dar publicidade a alguma coisa”. (LUCA, 2006 p.140)

Cabe frisar o apontamento da jornalista Ribeiro (2005) que destaca que os periódicos são feitos para os leitores e anunciantes contemporâneos e não para os historiadores, mesmo assim eles registram a memória e produzem sentidos aos processos históricos dos quais também são sujeitos. O periódico apesar de abordar o instável presente estabelece em suas relações cotidianas o que Ribeiro denomina de “contratos de leitura” que são as invariantes e as repetições que criam a identidade do jornal e o seu vínculo com o leitor.

Assim a maioria dos historiadores compreendem que historicizar os meios de comunicação em sua especificidade temporal e social é imprescindível para utilizá-lo com fonte de pesquisa. “A explicação histórica obriga ao entendimento das questões sociais dentro das dimensões espaciais e temporais”. (BARBOSA, 2006, p.8)

De imediato ao selecionar um periódico as primeiras perguntas são: qual o seu público, circulação, estilo conteúdo; quais os seus proprietários, editoriais, jornalistas e anunciantes. Assim, quando se pesquisa uma empresa jornalística ou o seu conteúdo as questões se aprofundam e conseqüentemente existe a necessidade de procurar conhecer as suas posturas políticas e sociais percebidas na escolha dos destaques e na forma da escrita sobre os eventos.

As metodologias adotadas em grande parte das pesquisas com periódicos optam pela análise de conteúdo por amostragem e a análise de discurso. Quando se aborda um grande periódico diário percebe-se que a análise também precisa ser diária, contudo, sabemos que a quantidade de material e a repetição de ideias exige tempo e análise do estudante. Mas esse problema também propicia ou pesquisador o mapeamento detalhado das posições e oscilações do veículo de comunicação. E por meio delas podemos entender as mudanças sociais e política do período pesquisado.

Portanto, os trabalhos que utilizam periódicos da grande imprensa diária preferem delimitar a abordagem selecionando entre as colunas, noticiários, editoriais ou cadernos específicos. Cada parte citada possui suas peculiaridades que precisam ser descritas e consideradas na compreensão do conteúdo.

Além da alta demanda de tempo no estudo da fonte periódica é preciso considerar que se torna um grande desafio para o historiador compreender o seu conteúdo quando se foca apenas em um único periódico. Apesar do periódico fornecer informações relevantes

que contribuem com as pesquisas eles precisam da contextualização histórica, pois como um personagem de seu tempo ele também omite evidências que necessitam ser buscadas em outras fontes como os depoimentos, bibliografias e registros privados e oficiais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas com periódicos visam compreender como a informação está atrelada ao discurso jornalístico e suas relações com o poder. Para isso, o relato precisa ser inserido em seu contexto, considerando os empasses políticos e sociais daquele momento em que o texto foi impresso. Partindo da concepção que o periódico possui seus interesses particulares é necessário problematizar constantemente a sua escrita, principalmente, quando ela tenta representar a totalidade da sociedade, afirmando que as suas ideias representam o desejo de uma nação.

A mediação que o periódico exerce entre seus leitores ou ouvintes e a suposta realidade que transmite revela uma relação de poder, na qual quem detém a informação almeja ser o porta-voz de um grupo. Essa representação entre o periódico e seu grupo de leitores projeta o primeiro a selecionar suas notícias e posições de acordo com os interesses e ideias do seu público, pois ele precisa de uma ampla receptividade para influenciar, criar e legitimar ideias e ações.

## REFERÊNCIAS

LUCA, Tânia Regina de. **História dos, nos e por meio dos periódicos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-153.

MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tânia de. **Imprensa e cidade**. São Paulo: UNESP, 2006.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart. *Imprensa e mercado no Brasil: de 1945 aos nossos dias*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES E, JORNALISMO, 6., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_, *Jornalismo, literatura e política: a modernização da imprensa carioca nos anos 1950*. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n. 31, 2003, p. 147-160

BARBOSA, Marialva, *Meios de Comunicação no Brasil Pós-30: reflexões em torno da historicidade e do papel da imprensa*. In: **UNrevista** – Vol. 1, nº 3: (julho 2006) ISSN 1909-4651 UFF.

BARBOSA, Marialva. **História cultural da imprensa Brasil-1900-2000**. Mauad Editora Ltda, 2007.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart, **Mídia e História: ambiguidades e paradoxos**. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/paper/xxi/cilgt23/gt2306.pdf>, . Acesso em 03/07/2018.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad.: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

\_\_\_\_\_, **A economia das trocas linguísticas**. In: ORTZ, Renato (Org), Pierre Bourdieu: Sociologia Trad.: Paula Montero e Alcía Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. São Paulo: Unicamp, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **A imprensa na História do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

GOMES, Ângela de Castro. Notas sobre uma experiência de trabalho com fontes: arquivos privados e jornais. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 1, nº 2, set. 1981.

SODRÉ, Néelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

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.

# CAPÍTULO 13

## IMPRENSA COMO FONTE E AGENTE HISTÓRICO: USOS D'A MATUTINA MEYAPONTENSE PARA UMA HISTORIOGRAFIA DA DECADÊNCIA

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 28/11/2020

### Matheus de Araujo Martins Rosa

Graduando em História (Bacharelado - Diurno)  
- Universidade de Brasília (UnB)  
Brasília - DF  
<http://lattes.cnpq.br/0931998987321694>

**RESUMO:** O presente trabalho visa tecer considerações e exemplos concernentes ao uso do periódico goiano *A Matutina Meyapontense* para tratar da *decadência*, um problema historiográfico intensamente discutido nos estudos sobre história de Goiás. O referido impresso foi editado no então arraial de Meia Ponte (atual Pirenópolis) entre os anos de 1830 e 1834. De propriedade de Joaquim Alves de Oliveira, rico comerciante e proprietário de terras e editado pelo clérigo Luiz Gonzaga Camargo Fleury, a *Matutina* foi o primeiro periódico de Goiás e do Centro-Oeste.<sup>1</sup> A *decadência* foi escolhida como eixo norteador do presente estudo porque esta era uma questão discutida em Goiás desde o início do século XIX,<sup>2</sup> fazendo parte dos debates na própria *Matutina* e em outras fontes coevas - portanto, estudar e observar como a *Matutina* pode ser utilizada enquanto fonte para se discutir o problema da *decadência*

pode trazer luz a questões teórico-metodológicas mais amplas sobre os usos dos impressos para se fazer história da (e com a) imprensa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Goiás; imprensa; historiografia; *decadência*

**ABSTRACT:** The present study aims to make some observations regarding the many uses of the newspaper *Matutina Meyapontense* in order to analyze the notion of *decline*, a hotly debated concept of the historiography of Goiás. This newspaper was printed at the then called *Arraial de Meia Ponte* (currently known as Pirenópolis) between 1830 and 1834. Having Joaquim Alves de Oliveira as its proprietor and edited by the clergyman Luiz Gonzaga Camargo Fleury, the *Matutina* was the first journal of Goiás (and of the entire Brazilian Middle-West as well). *Decline* was the term chosen as the guideline of this work because it was highly discussed in Goiás since the early 1800's, and these discussions are often present in the pages of the *Matutina* and in other sources from the XIX century. Therefore, this newspaper can be studied as an important source, which can bring relevant questions in the fields of theory and methodology of history.

**KEYWORDS:** Goiás; press; historiography; *decline*

1 A propósito, a *Matutina* também foi o primeiro jornal matogrossense, uma vez que dentro dele foi editado a "Miscellanea Cuyabarense", um jornal voltado às notícias de interesse da província de Mato-Grosso e que circulou junto à *Matutina* entre os anos de 1833 e 1834.

2 Tão forte é a questão da *decadência* na historiografia que Luis Palacín (1982, p. 200) chega a afirmar que teria se tornado parte da identidade goiana, um estado permanente de tristeza e apatia.

## 1 | INTRODUÇÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTORIOGRAFIA DA IMPRENSA GOIANA

O primeiro registro conhecido sobre história da imprensa em Goiás é o do jornalista José Lobo, publicado postumamente em 1949 sob o título *Contribuição à história da imprensa goiana*. Tal como outros trabalhos posteriores,<sup>3</sup> o estudo de José Lobo parte de algumas pré-concepções semelhantes às de estudos sobre a história da imprensa em outras regiões do Brasil, como o clássico *História da imprensa no Brasil* (1966), de Nelson Werneck Sodré. A primeira pré-concepção é a de uma imprensa “teleológica”, isto é, seguindo uma linha evolutiva finalística, cujo objetivo seria “a lealdade à causa da democracia” e a “defesa dos interesses do povo” (LOBO, 2017, p. 19). Nesse viés, a *Matutina* insere-se como “embrião” da imprensa goiana - e portanto, sendo a *origem explicativa*, é o único jornal que ganha na obra algumas páginas de descrição e explicação, sendo o restante do livro uma sequência cronológica de fundações de jornais nas diversas cidades goianas.

Nesse caso, podemos traçar um paralelo com a maneira como a historiografia da imprensa brasileira tradicionalmente tratou o *Correio Braziliense*, o primeiro periódico brasileiro, lançado por Hipólito José da Costa em 1808. Como mostra Isabel Lustosa (2000, p. 99) no caso dos embates entre o jornal pioneiro e José da Silva Lisboa (vulgo Cairu), a historiografia “tomou um lado” pró-Hipólito devido à força das pré-concepções acerca do papel da imprensa, fazendo com que o primeiro, mais combativo (e portanto, segundo essa historiografia, um “verdadeiro jornalista”) se consagrasse no panorama historiográfico, enquanto o segundo não obteve a mesma fama, não foi objeto dos mesmos textos laudatórios como os que foram destinados a Hipólito da Costa. Relação semelhante foi traçada por Laura Nery (2011) no tocante à imprensa ilustrada, com a consagração de Angelo Agostini (“o combativo abolicionista”) e o ostracismo de Henrique Fleiuss (“o chapa-branca”).

A outra pré-concepção diz respeito ao jornal como um documento autoexplicativo, fácil de ler, o qual não demandaria esforços interpretativos. Assim, o aspecto “ultraliberal” é ressaltado sem que se questione o significado desse conceito no início do século XIX, ocasião na qual o Brasil ainda trazia consigo muitas das características típicas do Antigo Regime, como a escravidão, as formas de mandonismo local, o estado teocrático e um “poder moderador” que guardava semelhanças com certos atributos do poder real.<sup>4</sup>

Um terceiro elemento refere-se à caracterização do jornal como algo ideologicamente coeso, formando um “corpo único”. Destarte, as ideias de seu fundador ou redator-chefe

3 À guisa de exemplo, podem ser mencionadas duas obras: a de Braz Wilson Pompeo de Pina Filho, intitulada *História da imprensa* e publicado em 1971; e a de José Mendonça Teles, chamada *A imprensa matutina*. Ao primeiro livro infelizmente não tive acesso devido a contratempos pessoais, já que o único exemplar que localizei encontra-se na Biblioteca Central da UFG e não pude viajar à capital goiana para lê-lo. Quanto ao segundo, por uma feliz coincidência o encontrei anos atrás numa seção de doação de livros em algum ponto dos pavilhões da UnB.

4 Palacín (1986) nos mostra que o período pretensamente “liberal” ainda guardava marcas de uma mentalidade anterior, do período colonial, na qual as ações do governo - ou melhor, os favores do rei - seriam os fatores determinantes para o avanço ou a estagnação das províncias. Tal concepção também será expressa nas páginas da *Matutina*.

seriam as mesmas ideias do próprio jornal, fazendo uma leitura pouco minuciosa das particularidades de suas seções - correspondências, anúncios, edição, colunas.

Por fim, a última ideia importante que aparece nesses estudos é a da imprensa como *reflexo*, e não como *parte integrante* dos acontecimentos. Assim, segundo Lobo (op. cit., p. 11), a imprensa é o “fiel registro da história”, e como tal, a Matutina seria uma espécie de lente privilegiada para se analisar a sociedade goiana. Conforme será exposto mais adiante, os usos da imprensa como fonte - e aqui, ressalte-se de novo, não apenas para se fazer história da imprensa, mas também *com* ela -, como qualquer outra, implicam na sua análise crítica, procurando compreender os interesses e subjetividades dos agentes históricos envolvidos e, através disso, entender melhor o processo histórico em questão. Assim, diferentemente do que propunham Sodré (1966) e Habermas (2014), não se trata de analisar a imprensa sob um viés finalístico, seja ele o de ser combativo e fornecer meios intelectuais para o fomento de uma revolução (como defendia aquele), seja o de ser o espaço de fomento de uma “opinião pública” qualificada (segundo este). Em outras palavras, conforme Pettegree (2014), fazem-se necessárias mais pesquisas de história da (e com a) imprensa sob um olhar de indeterminação histórica, analisando-a através de seus diversos significados, finalidades e contextos ao longo do tempo e sem definições apriorísticas; tais pesquisas, em grande medida, ainda estão por ser escritas.<sup>5</sup>

O conjunto de ideias acima exposto também está presente em outros trabalhos sobre história da imprensa em Goiás, como o de José Mendonça Teles, *A imprensa matutina*. De fato, ele segue uma estrutura muito semelhante à da obra de Lobo, fazendo uma breve análise da Matutina seguida por uma detalhada cronologia de fundação e funcionamento dos jornais goianos - com uma característica a mais: Teles periodiza a história da imprensa goiana, dividindo-a em cinco períodos. Sem entrar em detalhes sobre essa periodização, até porque fugiria do escopo deste trabalho, vale ressaltar que ela exprime, de maneira mais pormenorizada, a concepção teleológica expressa na obra de José Lobo, com os períodos claramente delimitados em termos de “caráter”, de maneira próxima à de trabalhos feitos por Sodré (op. cit., 1966) e Martins (2008).

Nas últimas décadas, a Matutina vem sendo usada com frequência cada vez maior em artigos, teses e dissertações, de maneira que pode-se dizer que há uma historiografia desse periódico em construção. Mencioná-la e trabalhá-la pormenorizadamente demandaria um esforço de pesquisa digno de uma dissertação, o que extrapola os limites deste trabalho.

Entretanto, chamam atenção os recentes trabalhos de Wilson Assis (2007),<sup>6</sup> Rosana Borges

5 Ana Maria de Almeida Camargo (1971, apud LUCA, 2005, p. 117) foi uma das precursoras na crítica à pouca utilização dos periódicos como fonte: “A pouca utilização da imprensa periódica nos trabalhos de História do Brasil parece confirmar nossas suposições. Alguns, talvez, limitem seu uso por escrúpulo, já que encontram, tão em evidência e abundância, as ‘confirmações’ de suas hipóteses - e com a mesma facilidade, os argumentos contrários. A maioria, porém, pelo desconhecimento, pela ausência de repertórios exaustivos, pela dispersão das coleções. Quando o fazem, tendem a endossar totalmente o que encontram, aproximando-se de seu objeto de conhecimento sem antes filtrá-lo através de crítica mais rigorosa.”

6 ASSIS, Wilson Rocha. Os moderados e as representações de Goiás n’A Matutina Meiapontense (1830-1834). Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás. Goiânia,

e Angelita de Lima (2008),<sup>7</sup> Thalles Murilo Costa (2013),<sup>8</sup> Alessandra Curado (2018)<sup>9</sup> e Maria de Fátima Oliveira et al. (2013).<sup>10</sup>

No presente trabalho, por conta da temática, dar-se-á especial enfoque ao trabalho de Wilson Assis, intitulado *Os moderados e as representações de Goiás n'A Matutina Meyapontense*, no qual o estigma da decadência é abordado como referencial identitário e alvo discursivo da elite goiana, a qual, segundo o autor, teria abraçado um “projeto modernizante” por meio da adesão ao projeto de construção nacional então em curso.

## 2 I SOBRE A MATUTINA MEYAPONTENSE

Antes, contudo, de adentrarmos especificamente na problemática da decadência, é necessário tecer uma breve introdução do periódico estudado. Como mencionado acima, a Matutina Meyapontense circulou entre os anos de 1830 e 1834, em plena época de efervescência política no Brasil - crise do Primeiro Reinado, abdicação de D. Pedro I, disputas entre a elite mercantil de “brasileiros adotivos” e a elite patricia assentada nos latifúndios. A província de Goiás, nos anos anteriores à fundação da Matutina, assistiu a intensas tensões políticas, mormente entre o Norte, a qual possuía laços econômicos e sociais mais atrelados às províncias da Bahia, Piauí, Maranhão e Grão-Pará, e o Sul, de forte influência mineira e paulista (BERTRAN, 1978; MCCREERY, 2006). Tais conflitos se traduziram em episódios como a breve secessão da porção setentrional da província entre os anos de 1821 e 1823 e os assassinatos políticos dos ouvidores Jerônimo José e Joaquim Teotônio Segurado (COSTA, 2013, p. 68).

O referido impresso era vendido na capital da província e também em Cuiabá, no arraial de Traíras e em São João D'El Rei, além da própria tipografia em Meia Ponte. Thalles Costa (op. cit., p. 27), analisando o grupo político que compunha a Matutina, postula que a distribuição do jornal para fora da província relacionava-se às ligações políticas das elites de Meia Ponte com outras regiões, e por meio delas as ideias liberais teriam se disseminado. Ademais, o impresso era vendido mediante assinatura de 2\$000 réis por trimestre (baixando para 1\$400 a partir de agosto de 1831), quantia considerada alta frente ao poder aquisitivo da maior parte da população; circulava com regularidade inicial de duas vezes por semana, às terças e sextas-feiras, aumentando em maio de 1830 para três vezes

---

2007.

7 BORGES, Rosana Maria Ribeiro; LIMA, Angelita Pereira de. História da imprensa goiana: dos velhos tempos da colônia à modernidade mercadológica. Revista UFG: dossiê 200 anos de imprensa no Brasil. Goiânia, ano X, n. 5, dezembro 2008.

8 COSTA, Thalles Murilo Vaz. Opinião pública e linguagem política n'A Matutina Meiapontense (1830-1834). Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2013.

9 CURADO, Alessandra Rodrigues Oliveira. O jornal A Matutina Meiapontense no contexto da abdicação de D. Pedro I: uma análise a partir da esfera pública de Habermas. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Faculdade de Informação e Comunicação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018.

10 OLIVEIRA, Maria de Fátima; SOUZA, Talita Michelle de; COSTA, Thalles Murilo Vaz. A província de Goiás vista por dentro: a imprensa chega ao sertão. Revista PLURAIS Virtual. Anápolis, v. 3, n. 1, 2013.

por semana, às terças, quintas e sextas-feiras. Desconhece-se sua tiragem e não há dados sobre listas de assinantes do periódico.

Ainda segundo Costa, a *Matutina* surgira com objetivos políticos específicos, servindo como canal de comunicação e propagação em Goiás do chamado “liberalismo moderado”. Muito embora o autor conceitue “liberalismo” de maneira um tanto vaga,<sup>11</sup> seu trabalho mostra a importância da investigação apropriada dos interesses e projetos políticos por trás dos periódicos do século XIX, evitando incorrer na recepção do conteúdo dos impressos enquanto *dado* da realidade, mas sim como resultado do olhar do redator sobre ela. E, ao contextualizar esse olhar dentro do panorama ideológico, político, social e cultural da época, o historiador pode colher melhores subsídios para a compreensão da realidade estudada.

### 3 | SOBRE A DECADÊNCIA COMO CONCEITO HISTORIOGRÁFICO

Feitas essas considerações, cumpre adentrar na questão da decadência como conceito central nos debates historiográficos em Goiás. O historiador Nasr Fayad Chaul em seu *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade* faz um breve retrospecto do uso do termo como elemento explicativo da história goiana. Na referida obra, Chaul coloca-se contrário ao uso da palavra “decadência” para descrever as transformações da economia mineradora do século XVIII para a agropastoril do XIX. Segundo ele, utilizar o termo “decadência” para descrever esse processo é absorver acriticamente um juízo de valor eurocêntrico refratário ao mundo rural, em contraposição à valorização do mundo urbano (CHAUL, 1997, p. 17). Indo ao encontro do citado historiador, Paulo Bertran (*apud* CHAUL, op. cit., p. 70) resume bem essa crítica ao conceito de “decadência”:

---

11 Thalles Costa assim conceitua liberalismo moderado: “O liberalismo moderado, como o próprio nome já diz, caminhava pelo ‘justo meio’ e pregava ‘o equilíbrio racional entre os excessos passionais extremistas’ (BASILE, 2006, p. 61). Na extrema direita estava o Absolutismo, e na extrema esquerda as democracias. Intencionando evitar os excessos de um e do outro, o liberalismo moderado pregava a moderação política e ganhou corpo e vários adeptos na Europa e América, sendo o *A Matutina* Meiapontense uma interlocutora goiana dos ideais desta vertente política na terceira década do século XIX, mesmo que nem sempre seguisse a risca os mandamentos da moderação.” Costa atribui à “moderação” e ao “meio-termo” o que pode ser explicado de maneira mais acurada como sendo as contradições e os desafios da recepção de ideias políticas europeias num contexto social distinto, ou seja, o liberalismo, surgido em solo europeu como elemento de proteção dos direitos e igualdade formal perante a lei, transplanta-se para o outro lado do Atlântico em sociedades coloniais escravocratas e fortemente hierarquizadas. De fato, como diz Luís Palacín (1986, p. 69) sobre a recepção do liberalismo em Goiás: “É difícil para nós compreender como o orador [referindo-se ao padre Silva e Souza e seu discurso de celebração da independência em Vila Boa] e seus colegas da Sociedade Conciliadora [e Filantrópica, fundada em Vila Boa] podiam, com tão absoluta boa consciência, falar de liberdade recobrada (...) quando uma parte da província era composta de escravos, e os cidadãos de 100.000 réis de renda com direito a voto, uma minoria. Não deixa de causar estranheza a segurança do orador ao referir-se à felicidade presente e futura sem fazer uma única alusão a ‘estas quase aniquiladas povoações’, aos campos em estado de total abandono e percorridos por legiões de vadios, de tal forma que o Conselho se sentia obrigado a legislar contra eles como se se tratasse de criminosos. A utopia liberal de crescimento humano na liberdade, que deveria ser o sonho de todo um povo, em Goiás não passava, na realidade, de ideologia do reduzido estamento dirigente, que substituiria à administração colonial.” Assim, esse referido “estamento dirigente” enxergaria no liberalismo a melhor maneira de preservar seus interesses, nomeadamente a manutenção da escravidão, do latifúndio e dos privilégios sociais.

“Há duas ou três coisas sobre a história de Goiás que é oportuno despoluir para obtermos objetos mais úteis e iluminados, para nosso deleite e sapiência e consumo de futuras gerações. Um deles é o paradigma da *decadência* de Goiás no passado, que ao sentir de alguns escritores iria desde a abrupta queda da mineração em 1780 até um variável fim, segundo uns até 1914 com a entrada da estrada de ferro, segundo outros até 1937 com o Estado Novo e a construção de Goiânia. Haja decadência! No caso extremo nada menos de 157 anos de *decadência*. Deve ser erro de denominação ou erro de conceito.” (destaques no original)

Ainda Bertran, no prefácio do livro de Chaul, nos diz que “é em 1819-1823 que para todo o sempre fixa-se a imagem da decadência de Goiás na historiografia, graças aos viajantes estrangeiros Auguste de Saint-Hilaire, francês, Johann Emmanuel Pohl, boêmio, Raymundo José da Cunha Mattos, português, e o Pe. Luís Antônio da Silva e Souza, o proto-historiador goiano, ordenado na Itália.” (op. cit., p. 13) Na análise de ambos, tal visão foi construída devido a um olhar equivocado da própria atividade mineradora, desconsiderando o aspecto predatório e transitório desse tipo de atividade (op. cit., p. 19). Assim, Goiás somente “sobreviveu” ao período do ouro graças às atividades agropastoris, as quais de fato fixaram o homem no campo e transformaram um movimento passageiro de corrida do ouro numa sociedade constituída. De fato, Bertran (2011, p. 136), argumenta que a pecuária chegou a preceder o ouro, sendo que Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera filho, teria encontrado sinais de passagem de gado quando de sua expedição em 1722.

Dessa forma, segundo Chaul, a imagem que se passou na historiografia supracitada é a de um “passado glorioso, [...] uma sociedade de fausto e esplendor, que não chegou a uma existência comprovada, nem deixou para Goiás uma herança que a justificasse.” (op. cit., p. 17) É graças à “civilização do gado”, e não a do ouro, que Goiás teria se constituído enquanto sociedade, ainda que à margem do que se passava nos centros mais dinâmicos da colônia.

Chaul, portanto, critica os historiadores que, sem fazer análise crítica da fonte ou olhar de maneira mais acurada para os indícios do legado aurífero setecentista, absorvem um conjunto de ideias positivas em relação ao suposto “fausto e esplendor” da mineração em contraposição à “decadência” da sociedade no Oitocentos.

#### **4 | DOS USOS D’A MATUTINA MEYAPONTENSE PARA O DEBATE SOBRE O CONCEITO DE DECADÊNCIA**

Dos autores mais recentes da chamada “historiografia da Matutina”, Wilson Rocha Assis em seu *Os moderados e as representações de Goiás n’A Matutina Meyapontense* aborda os possíveis usos do periódico para enriquecer a discussão sobre a adequação do uso do conceito de “decadência” para descrever o processo histórico supracitado.

Chama atenção no estudo de Assis a mudança em relação a alguns dos pressupostos assumidos por Lobo. Exemplo disso no seguinte trecho:

“Para a grande parte dos historiadores, os periódicos e os jornais são antes de tudo, fontes onde se recuperam o fato histórico – uma fonte ou trampolim em direção à realidade – não havendo, entretanto interesse por sua crítica interna. Partimos do pressuposto que esta fonte documental age sempre no campo político-ideológico e, portanto, toda pesquisa realizada a partir dessa análise deve necessariamente traçar as principais características dos órgãos de Imprensa consultados, bem como, do contexto histórico em que o periódico foi veiculado. Destarte, a apresentação de notícias não é uma mera repetição de ocorrências e registros, mas, antes uma causa direta dos acontecimentos, onde as informações não são dadas ao azar e sim, denotam as atitudes próprias de cada veículo de informação, pois, todo jornal organiza os acontecimentos e informações segundo seu próprio filtro.” (ASSIS, 2007, p. 40)

Assis expõe a importância da interpretação desse tipo de fonte, uma vez que o significado dos enunciados expostos estão longe de serem autoevidentes e o contexto histórico e político-ideológico do periódico obrigatoriamente deve ser levado em conta no esforço interpretativo do historiador. Como exemplo dessa hermenêutica, o autor (op. cit., p. 41) levanta a hipótese que ao menos parte das correspondências supostamente endereçadas à Matutina teriam sido forjadas pelo editor para dar ensejo às proposições por ele desejadas, ideia também levantada por Costa (op. cit. p. 36).

O trabalho de análise da Matutina feito por Assis mostra o quanto essa fonte pode ser proveitosa nos debates sobre a decadência em Goiás. De um lado, a antiga historiografia abraça acriticamente os relatos e lamentos acerca do péssimo estado das estradas, da falta de hospitais e escolas e do estado de miséria em que se encontravam os camponeses, por exemplo, como provas inequívocas do estado decadente em que se encontrava a terra anhanguerina. De outro, a nova linha interpretativa encabeçada por Chaul e Bertran postula que os atestados da suposta “decadência” da província seriam fruto de uma visão eurocêntrica, construída a partir da decepção dos viajantes estrangeiros os quais traziam consigo um conjunto de concepções de progresso inaplicáveis à realidade goiana. Chaul (op. cit., 74) defende que, para os goianos, a situação em que se encontrava a província no princípio do século XIX era satisfatória:

“Assim, dissociado da ordem legal lusitana, o mundo do povo da Capitania, da gente da Província, se fazia à parte, longe do litoral europeu e brasileiro, distante do progresso ansiado pelos cronistas, alheio ao desenvolvimento que as potencialidades de Goiás podiam imprimir, crítico diante da ajuda real, enfim, decadente aos olhos alheios, satisfatório diante da realidade dos que aqui viviam.” (grifos meus).

Por outro lado, através da análise de diversas edições da Matutina, Assis demonstra que os próprios goianos - ou ao menos a elite letrada que tinha condições de se corresponder com o periódico - percebiam sua situação como *decadente*, e por razões em grande medida diferentes daquelas defendidas pelos viajantes estrangeiros.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Assis (op. cit., p. 52) se manifesta da seguinte forma: “O que dizer, então, quando se constata que as imagens da decadência estavam presentes não somente no olhar dos viajantes, dos estrangeiros, dos presidentes da província, dos

O autor (op. cit., p. 49) expõe que, para os goianos da primeira metade do século XIX que se correspondiam com o jornal, a decadência era um fato e a culpa era do descaso das autoridades, através do arbítrio, do desrespeito à lei e à constituição e do abuso de autoridade. Sobre isso, duas considerações: 1) essas visões de decadência postuladas pelos goianos correspondentes da *Matutina*, não obstante eles as justificarem por razões diferentes das dos viajantes estrangeiros, pressupõem uma certa visão de “progresso” bastante próxima à destes, ao menos no tocante ao progresso material. Dessa forma, boas estradas, agricultura produtiva, comércio próspero, boa educação para a elite, boas condições de higiene pública e prédios públicos bem cuidados - independente do significado preciso desses termos em Goiás no início do século XIX - seriam os sinais evidentes do tal “progresso” ambicionado pela elite correspondente do jornal. Portanto, nesse caso, decadência era um signo utilizado no periódico para se criticar a elite política dirigente, à qual se opunha o grupo de Joaquim Alves de Oliveira, Camargo Fleury, Silva e Souza e José Rodrigues Jardim, entre outros. 2) Tendo isso em vista, não podemos acreditar acriticamente nos relatos patricios sobre o estado de decadência da província, uma vez que o modo como a *Matutina* representa o panorama econômico goiano se transforma quando da ascensão do grupo “liberal moderado” ao poder provincial à ocasião da escolha de José Rodrigues Jardim para o posto de presidente em 1832 (COSTA, op. cit., p. 11).

Isso posto, convém expor alguns excertos da *Matutina* para ilustrar o que até agora foi colocado. A começar, a própria palavra *decadência* aparece expressa no jornal:

“Goyaz, Srs., dotado providamente pela Natureza, tem em seo meio todos os elementos de grandeza. As suas faculdades não tem sido desenvolvidas, e porisso o seo estado de *decadência* he conhecido. A situação actual de Goyaz abre campo a mui brilhantes trabalhos d’este Conselho, promovendo Instituições directoras de sua prosperidade.” (A MATUTINA MEYAPONTENSE, 08/07/1830, n. 30; destaque meu)

Dentro das acusações de descaso veiculadas na *Matutina*, uma bastante emblemática era em relação à discriminação do poder central em relação a Goiás:

“Porque os Negociantes de Goyaz, e por conseqüência os Povos, pagão Direitos de entrada nas Alfândegas da Província, por fazendas de, que já se pagarão esse Direito das Províncias, marítimas? Porque outras Províncias do interior do Império gozão actualmente do Decreto de 16 de Abril de 1821 [...], em benefício dos Lavradores, e Fazendeiros; e a Província e Goyaz não goza de tal beneficio?” (A MATUTINA MEYAPONTENSE, 02/04/1830, n. 9)

Assis (op. cit., p. 44) mostra que, longe das acusações de caráter moral feitas pelos viajantes europeus, os quais atribuíam a decadência de Goiás à preguiça, à indolência e ao desleixo nos costumes dos moradores, as críticas à decadência feitas pelos goianos

---

europeus? Deve-se problematizar a tese segundo a qual a decadência decorre tão somente dos olhares estrangeiros sobre a região, imaginando bucolicamente um modo de viver e sentir dos goianos que não concebia a decadência como um problema.” Dessa forma, havia uma percepção “nativa” - não podemos saber se pertencente exclusivamente à elite ou se de certa forma era uma visão compartilhada entre a população em geral - de que Goiás encontrava-se decadente.

baseavam-se em medidas específicas, atreladas à ideia da autoridade real como indutora do progresso, dentro da lógica que Luís Palacín (1986, pp. 29-43) denomina de “ideologia da administração colonial”.

Ainda nessa seara, o número 97 (11/11/1830) da Matutina expõe a correspondência de um tal “Cuiabano Philantropo”, o qual se queixa de uma série de questões, dentre elas as seguintes, atinentes ao estado da agricultura e do comércio em Goiás:

“o Lavrador se acha desanimado, e o pezado Dizimo devora toda a substancia do Agricultor, cumpre ao Conselho Geral lançar seus patrioticos cuidados sobre a classe dos cidadãos, que tanto importa animar. Sobre o commercio ainda nascente nesta Provincia que não pode prosperar pelos obstaculos, que se lhe oppoem, como seirão pagar-se de Entrada nesta Provincia 1\$125 por cada arroba de fazenda seca, e 750 por cada Carga de Molhados. [...] e se considerando os trabalhos, e perigos a que se expõem os Negociantes, se virá logo no conhecimento de quão justos são os clamores desta Classe de cidadãos, e quanto urge que o Conselho Geral tome estas minhas toscas, mas bem verdadeiras refflexões em sua patriótica consideração.”

Sobre o mau estado das estradas, vale a transcrição da seguinte correspondência, endereçada por um tal “Amigo da Lei” na edição nº 116 (25/12/1830):

“vindo do norte para esta Cidade, e passando por Trahiras, e Pilar, encontrei estradas quase intransitaveis, não se achão pontes, as Arvores cahidas pelos ventos trancão os caminhos, e finalmente achão-se como nunca estiverão no tempo do Despotismo e porque as Illustr. Camaras Municipaes não encarão hum objecto de tão transcendente utilidade para o Commercio, e tão necessario a todos?”

Em resposta à correspondência acima, um cidadão anônimo autoapelidado de “mudo” explana sobre o estado das estradas em Pilar:

“Quanto ao mau estado das Estradas, construcção de Pontes, atoleiros e escavaçoens que se notaõ neste Julgado, diremos que esse defeito não está em nossas mãos evita-lo, porque a falta de povoadores, a pobreza dos actuaes habitantes, e a imensidade de terreno devoluto são obstaculos, a que hum Juiz de Paz não pode superar [...] se bem que assim mesmo se achão em muito melhor estado, que as da proximidade da Capital da Provincia, onde faz medo, e em muitos lugares nem o mais pequeno concerto se faz [...] e o Sr. Amigo da Lei, que lá foi, maior Patriotismo mostraria se de envolta com os de Pilar despertasse o zello das Autoridades de Goyaz, em um dos objectos, que menos attençaõ tem merecido.” (A MATUTINA MEYAPONTENSE, n. 178, 19/05/1831)

O trecho acima é um exemplo dos desafios de se fazer história com a imprensa: correspondências contrárias, a primeira descrevendo as estradas do Norte da província como “quase intransitáveis”, a segunda defendendo que, apesar de ruins, elas estavam em melhor condição do que as da Cidade de Goiás, capital provincial. Tal desafio coloca o historiador diante de duas agendas de pesquisa (entre outras possíveis): 1) investigar

o real estado das estradas goianas na década de 1830 para saber “quem tem razão”; 2) pensar essas correspondências como subsídios para a compreensão das relações tensas entre Norte e Sul da província (as quais ainda experimentavam os desdobramentos da tentativa de secessão da parte setentrional) - e, neste caso, investigar o real estado das estradas goianas na década de 1830 ganha outros contornos em face do binômio “estrada boa/estrada ruim” dentro da lógica da decadência como signo político.

Ainda no que tange às discussões sobre a culpa pela pretensa situação de decadência da região, vale tecer algumas observações. Como já exposto, um argumento recorrente tanto nos excertos da Matutina quanto em relatórios provinciais, corografias históricas, entre outros - e que serviu de base para a historiografia tradicional “atestar” a “decadência” goiana -, é de que a culpa pela pobreza de Goiás, entre outros motivos, seria do péssimo estado das estradas e da inexistência de navegação nos rios.<sup>13</sup> A propósito, o historiador David McCreery em seu livro *Frontier Goiás* (2006, p. 17) traz uma reflexão interessante:

“Goiás was not, as administrators repeatedly complained, poor because of inadequate communications. Rather, *the province suffered from primitive communications because was poor*, because there were no reason and no resources available to invest and to improve these. At the risk of reification, capitalism had scant need of Goiás: *there was little there*, whether labor, raw materials, or markets, that could not be obtained on equal or better terms elsewhere.” (destaques meus)

Ainda sobre a questão das estradas, Chaul (op. cit., p. 73) complementa: “Seriam as estradas da época do ouro tão distintas das da sua fase pecuarista? Claro que continuaram tão carentes de recursos como antes. Com o ouro, não havia estrada difícil nem isolamento tão grande. Sem o ouro, as mesmas estradas tornaram-se intrafegáveis. Tanto que apenas o gado conseguia transitá-las.” Com uma boa dose de ironia, ele mostra que o conceito de estrada boa/ruim é relativo.

Em todo caso, ambos os autores mostram que a ideia de decadência expressa pelos goianos na Matutina abre uma série de questões: se o que se postula está correto, não podemos afirmar que as estradas goianas do século XIX eram necessariamente piores do que as do século XVIII - nem as do Norte piores que as do Sul; ao revés, a transponibilidade delas dependeria mais da vontade ou interesse dos agentes históricos do que das condições concretas de tráfego. Isso posto, como (e por que) a dicotomia “estrada boa vs. ruim” tornou-se um elemento de disputa política e “troca de farpas” entre correspondentes da Matutina? Se McCreery e Funes têm razão ao afirmar que a abertura/reforma de estradas e rotas de

<sup>13</sup> A esse respeito, Eurípedes Funes (1986) argumenta que as várias tentativas frustradas de estabelecer navegação nos rios Araguaia e Tocantins não teriam como dar certo devido à inviabilidade econômica de um comércio entre Goiás e Pará, duas províncias pobres. Ainda que se possa argumentar que uma navegação via Araguaia contribuiria para o barateamento do frete dos produtos comercializados com a Europa via porto de Belém, o fato é que a inviabilidade de tal empreendimento se dava pela pouca demanda da economia goiana no período: uma “economia de abundância”, nos termos de Bertran (1988, p. 43), que pouco produzia mas pouco requeria do exterior, o que inviabilizava empreendimentos comerciais mais audaciosos ou sofisticados.

navegação seria procedimento pouco útil à economia goiana dado o problema da falta de ativos econômicos de interesse nas trocas comerciais, como surgiu a ideia de que o conserto das estradas seria a solução dos problemas enfrentados na região? Ainda: se a decadência era um termo utilizado entre os goianos correspondentes da Matutina para descrever sua situação, até que ponto isso denota um imaginário coletivo mais amplo, capilarizado entre as camadas populares, imaginando Goiás como uma província decadente em relação ao “fausto e esplendor” de épocas passadas? Para se responder a essas e outras questões, a análise crítica das fontes - inclusive da Matutina - faz-se necessária: somente a crítica interna do documento, contrastando-o com dados objetivos sobre o período histórico em questão, pode nos lançar luz tanto sobre as visões que os coevos tinham da realidade que os cercava quanto sobre elementos da realidade extrínsecos às percepções destes.

Outro ponto digno de atenção, opondo-se às pré-concepções encontradas na historiografia goiana sobre a imprensa, é compreender como os periódicos não podem ser simplificados e tratados como algo único. Um pequeno exemplo disso está nas diferentes impressões expressas na Matutina acerca do arraial de Meia Ponte. Conforme colocado por Assis, na edição de número 129 da Matutina, de 25 de janeiro de 1831, critica-se a falta de manutenção dos equipamentos públicos:

“Faz vergonha, e he um monumento do desleixo o mais reprehensivel, o arruinado estado em que se acha a Cadeia deste Arrayal. [...] Existem neste Arrayal dous Chafarizes, hum no Largo de tras da Matriz, outro na Rua das Bestas. No primeiro, ainda que muito arruinado, corre agoa por hum Cano, no segundo não corre absolutamente agoa. [...] se o povo de Meyaponte fosse mais instruido em seos direitos, se elle soubesse se prevalecer das vantagens do Systema Constitucional [...] não seria tão menosprezado, e não contemplaria impunes os Funcionários tão indignos de servirem um povo livre.”

No excerto acima, atribui-se o mau estado dos chafarizes não somente ao descaso das autoridades, mas principalmente à ignorância da população, fazendo do arraial terreno fértil para a impunidade das criticadas autoridades. Outro excerto desabonador consta no número 333, datado de 16/05/1832: trata-se de um “puxão de orelha” na mocidade meiapontense, a qual, segundo o redator, estaria fazendo pouco caso da educação que lhe era ofertada:

“Nada nos parece tão censuravel em Meyaponte como o desleixo, que se observa na educação da mocidade, ha muito de nos aflige o abandono em que são creados os filhos ainda mesmo de Pais de gozaõ d’alguma representação no lugar e que se conseideraõ abastados em bens [...] passados porém dous annos, depois que por hum espirito de puro patriotismo, e sem o menor interesse, se abriãõ Aulas das Lingoas Latina, e Franceza, e de Philosophia Racional, e Moral; se franqueou uma Bibliotheca, onde se encontraõ os livros percisos para se estudarem as supraditas materias [...] e não se contaõ mais que quatorze alumnos por todos concebemos tristissimas idéas sobre a mor parte dos nossos jovens.”

Em outros trechos, entretanto, aparece o tom laudatório em relação à sociedade meiapontense e seus costumes, como na ocasião da inauguração da biblioteca pública do arraial (edição de nº 19, de 07/05/1830):

“Meiaponte, Senhores, he hum arraial favorecido pela Natureza, seo clima salutifero, a fertilidade de suas Matas, a boa educação da Mocidade, o talento natural, e certa vivacidade que se deixa ver em seos habitantes lhe promettem huma vantagem sobre toda a Provincia, aproveitemos estas qualidades Naturaes, e utilizemo-nos dos meios, que se-nos appresentaõ para o nosso melhoramento.”

Pode-se ainda elencar o seguinte trecho da edição nº 285, de 21/01/1832, relativo ao contraste “tranquilidade/anarquia” contrapondo Meia Ponte ao norte da província quando das agitações subsequentes à abdicação de D. Pedro I:<sup>14</sup>

“Quanto he aprasivel a tranquilidade que gozaõ os Meyapontenses na quadra actual! Quando em alguns pontos da Comarca do Norte os povos tem sido victimas de assassinos, e roubos, quando a mesma Capital da Provincia tem apresentado hum orisonte carregado [...] Meyaponte tem sido considerado, por assim diser, como o porto de salvamento, onde tem achado abrigo os que procuraõ fugir as tempestades politicas. Amigos da Patris os Meyapontenses consideraõ, como seo primeiro dever, faser todos os exforços para se obter a uniaõ, e respeito as Leis e as Authoridades [...]”

O esforço interpretativo de tão diversas opiniões sobre o mesmo arraial não é pequeno e traz imensos desafios à compreensão da realidade de Pirenópolis no segundo quartel do século XIX. Podemos levantar a hipótese de que as matérias em tom elogioso serviriam, em última instância, como “propaganda” do grupo político que controlava o jornal e que há várias décadas via-se profundamente imerso na política meiapontense - o que dificulta saber até que ponto Meia Ponte se diferenciava dos demais arraiais e da Capital.

Ademais, as matérias críticas à falta de educação dos habitantes do arraial lançam ainda mais dúvidas e desafios ao historiador na investigação desse período. Costa, por exemplo, propõe a periodização do jornal: através dele, poder-se-ia perceber uma primeira fase, na qual lança-se mão da crítica à administração provincial, e uma segunda, mais “oficiosa”, marcada pela ascensão do referido grupo “liberal moderado” à administração provincial - e portanto, deixando de ser “pedra” para virar “vidraça”, não conviria traçar um panorama tão calamitoso de Meia Ponte, a “vitrine política” do grupo. A análise faz sentido, principalmente se admitirmos a hipótese de que a culpa pela “decadência” de Goiás, antes atribuída sobretudo às autoridades provinciais, passa a ser jogada com maior peso no governo central e em suas medidas discriminatórias em relação à província. Isso, porém, precisa ser referendado com maiores estudos; de todo modo, serve para se pensar com mais cuidado nos desdobramentos e desafios impostos por qualquer agenda de pesquisa histórica.

14 Para uma análise mais pormenorizada do contexto político da fundação da Matutina Meyapontense, ver Thalles Costa (op. cit., pp. 14-23).

## 5 I CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS

Neste trabalho, procurou-se mostrar alguns dos possíveis usos e desafios metodológicos trazidos por uma fonte impressa na interlocução com um tema caro à historiografia goiana como o da decadência. Através da análise dos excertos da Matutina, novas e interessantes questões podem ser postas às duas correntes historiográficas pró e contra o uso desse conceito.

Afinal, se não podemos confiar cegamente nos relatórios de presidentes de província e na historiografia tradicional quando falam em “decadência”, tampouco podemos tratar a Matutina como “fiel registro da história”, como postulava Lobo. O que o esforço interpretativo de Assis sobre a Matutina nos mostra é que, longe do cenário quase idílico traçado por Chaul, ao menos certos estratos da população mostravam descontentamento com o estado da província. Ao mesmo tempo, não podemos conceber essas visões nativas como *atestados inequívocos* da situação na região, sob pena de incorreremos no mesmo erro metodológico que a historiografia tradicional cometeu em relação ao tema da decadência - e que a historiografia da imprensa em boa parte ainda comete no que tange à concepção de imprensa como *lente* da realidade.

Não foi o intuito deste texto estabelecer uma agenda de pesquisa para a Matutina: a esse respeito, Maria de Fátima Oliveira et al. dedicaram o artigo intitulado *A província de Goiás vista por dentro: a imprensa chega ao sertão*. Embora haja críticas a serem feitas a ele, nomeadamente quanto a certos trechos que deixam transparecer a velha ideia de imprensa como *reflexo*, não como *parte* dos acontecimentos,<sup>15</sup> pormenorizá-las tornaria este texto repetitivo e talvez fugiria ao seu propósito.

Assim, a proposta deste trabalho consistiu em investigar os desafios práticos e possibilidades teórico-metodológicas trazidas pelo uso da imprensa como fonte para diversos trabalhos - entre os quais, para o debate da decadência enquanto conceito historiográfico em Goiás.

## REFERÊNCIAS

A MATUTINA MEYAPONTENSE (CD-ROM). Governo de Goiás – Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira. Goiânia: 2000.

ASSIS, Wilson Rocha. **Os moderados e as representações de Goiás n’A Matutina Meiapontense (1830-1834)**. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2007.

BERTRAN, Paulo. **Formação econômica de Goiás**. Goiânia: Oriente, 1978.

---

15 Fato esse que causa espécie, já que o artigo data de 2013, mostrando que até os dias de hoje parte da historiografia insiste em cair nas mesmas pré-concepções adotadas por clássicos supracitados como os de Nelson Werneck Sodré e José Lobo.

\_\_\_\_\_. **História da Terra e do Homem no Planalto Central: eco-história do Distrito Federal: do indígena ao colonizador.** Brasília: UnB, 2011.

CHAUL, Nasr Nagib Fayad. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade.** Goiânia: UFG/UCG, 1997.

COSTA, Thalles Murilo Vaz. **Opinião pública e linguagem política n'A Matutina Meiapontense (1830-1834).** Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2013.

FUNES, Eurípedes. **Goiás 1800-1850: um período de transição da mineração à agropecuária.** Goiânia: UFG, 1986.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública.** São Paulo: Unesp, 2014.

LOBO, José. **Contribuição à história da imprensa goiana.** Goiânia: Ed. Naves Ltda, 2017. E-book disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00439406539bd4ecee8f0> - Acesso em 28/11/2020 às 19:26.

LUCA, Tania Regina de. "Fontes impressas: história dos, nos e por meio dos periódicos". In.: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas.** São Paulo: Contexto, 2005.

LUSTOSA, Isabel. **Insultos impressos: a guerra dos jornalistas na independência (1821-1823).** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MARTINS, Ana Luiza, "Imprensa em tempos de império". In.: \_\_\_\_\_; LUCA, Tania Regina de (orgs.). **História da imprensa no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2008.

MCCREERY, David. **Frontier Goiás (1822-1889).** Stanford: Stanford University Press, 2006.

NERY, Laura. **Revistas ilustradas: modos de ler e ver no segundo reinado.** Rio de Janeiro: Mauad, 2011.

OLIVEIRA, Maria de Fátima; SOUZA, Talita Michelle de; COSTA, Thalles Murilo Vaz. A província de Goiás vista por dentro: a imprensa chega ao sertão. **Revista PLURAIS Virtual.** Anápolis, v. 3, n. 1, 2013.

PALACÍN, Luís. **Goiás 1722-1822: estrutura e conjuntura numa capitania de Minas.** Goiânia: Oriente, 1982.

\_\_\_\_\_. **Quatro tempos de ideologia em Goiás.** Goiânia: Cerne, 1986.

PETTEGREE, Andrew. **The invention of news: how the world came to know about itself.** New Haven and London: Yale University Press, 2009.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

TELES, José Mendonça. **A imprensa matutina.** Goiânia: Cerne, 1989.

# CAPÍTULO 14

## O FIM DO SEGREDO: TUDO O QUE DEPENDER DO SIGILO PARA EXISTIR IRÁ ACABAR

*Data de aceite: 01/03/2021*

### **Cesar Palmieri Martins Barbosa**

Universidade Federal do Rio de, no Programa de Pós-graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia - HCTE

### **Ricardo Kubrusly**

Universidade Federal do Rio de, no Programa de Pós-graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia - HCTE

### **Miriam Abduche Kaiuca**

Universidade Federal do Rio de, no Programa de Pós-graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia - HCTE

John Lennon cantou que “a vida é uma coisa que acontece enquanto você está ocupado fazendo outros planos” (“Before you cross the street. Take my hand. Life is what happens to you While you’re busy making other plans”), de sua composição Beautiful Boy (Darling Boy). Optamos em compartilhar dessa genuína forma de expressão para discutir a questão de como devemos conciliar a razão com a razoabilidade para a interpretação e aplicação das leis da natureza e dos homens para especular e imaginar o futuro, para melhor construí-lo ou dele nos proteger. Quais os aspectos de análise que nos conduzem mais substantivamente a essa reflexão? Um importante aspecto que

merece ser considerado é a perspectiva histórica de algumas situações que deram origem a problemática em questão.

### **A INVENÇÃO DA DISCAGEM AUTOMÁTICA DO TELEFONE E A ELIMINAÇÃO DA TELEFONISTA EM 1889 PARA EVITAR A FRAUDE HUMANA**

A invenção do telefone e da discagem automática do telefone é um assunto polêmico, e a busca da verdade histórica ultrapassa em muito o escopo desse nosso texto, e para evitar os nossos erros e omissões seria necessário pesquisar e resumir todo o material jornalístico da época, principalmente na imprensa dos Estados Unidos, e, também, confrontar todas as provas dos documentos oficiais, e de tudo citar as fontes. Obviamente, em, no máximo, oito páginas, que é o espaço que limita esse ensaio, essa tarefa não possui cabimento. Logo, em evidente e inevitável sacrifício do rigor científico, será feito um resumo que não deve ser repetido como verdade, pois apenas se presta para uma aproximação do que de fato aconteceu nesse avanço tecnológico que modificou o mundo.

É razoável resumir que, em 10 de março de 1876, Graham Bell transmitiu a primeira mensagem por meio de um fio, em sua casa, em Boston. Bell havia requerido a patente do telefone ao meio-dia de 14 de fevereiro de 1876, duas horas antes do requerimento de Elisha Gray, sem que um soubesse dos trabalhos do

outro. Posteriormente, Thomas Alva Edison, em 1876, patenteou um telefone mais eficiente, que era capaz de ser usado para falar e ouvir ao

mesmo tempo. Todavia os aparelhos de Bell e de Edson dependiam de uma telefonista para fazer as ligações, não possuindo um dispositivo de discagem direta automática. Em março de 1889, o estadunidense Almon Strowger registrou a patente do dial automático de discagem utilizando o mesmo princípio das transmissões de código morse, mas aplicando um inteligente engenho com uma mola e um disco, numerado em dez escalas, de 1 a zero, que transformava um simples movimento de girar do disco acoplado ao aparelho telefônico pelo dedo do usuário em pulsos dez tipos de pulsos elétricos associados aos dígitos dos números de um a nove respectivamente de um até nove impulsos elétricos e posicionando o zero à décima posição, tornando desnecessária a manipulação de um telefonista humano.

Sem tomar partido a respeito do ocorrido, cabe destacar a existência de versões que dão conta que Strowger, que realmente era agente funerário na Filadélfia, estaria sendo lesado pela telefonista que transferia maliciosamente as ligações destinadas à sua funerária para a outra única empresa concorrente na cidade. Naquela época a Filadélfia, era a segunda maior cidade dos Estados Unidos, atrás apenas de Nova York. A telefonista seria sua prima e também era companheira do concorrente de Strowger. A hipótese de denunciar a sua prima seria um desastre naquela tradicional cidade, e, por isso, o agente funerário teria sido impelido a buscar uma outra solução para acabar com a fraude, que o prejudicava, e, assim, terminou por patentear um invento que o tornou rico. Se essa versão da telefonista maliciosa é verdadeira ou não pouco nos importa, pois estamos a estudar um juízo de valor, e não apenas uma questão de fatos. O que se extrai desse conto é que a automação evita a corrupção inerente ao ser humano, afastando-o da execução das tarefas sensíveis. O que resta é a contida no dito popular que afirma que onde há buracos há ratos, e onde há ratos há buracos. Logo é preciso acabar com os buracos ao invés de ficar a correr atrás de ratos que vivem em buracos. Will Durant (1885-1981), em sua obra *A História da Filosofia*, ao comentar o livro *Política*, de Aristóteles, assim resume o pensamento do Estagirita :

[...] Esses males, no entanto, são causados por outra fonte completamente diferente – a maldade da natureza humana. A ciência política não faz homens, mas tem que aceitá-los tal como vem da natureza.

E a natureza humana, a média humana, está mais próxima do animal do que de deus. A grande maioria dos homens é formada por estúpidos e vagabundos naturais: em qualquer sistema, esses homens irão para o fundo; e ajuda-los com subsídios do Estado é “como despejar água em um tonel furado”. Essas pessoas devem ser governadas na política e comandadas na indústria; com o seu consentimento, se possível, e sem ele se necessário. (DURANT. s/d. p. 79)

No mesmo sentido de Aristóteles (384 ac - 322 ac), a respeito da natureza humana, Dorival Caymmi ensina que “esse mundo é feito de maldade e ilusão”, como canta na sua composição Saudade da Bahia. Completando as linhas da maldade, podemos citar a Bíblia que nos mostra que Jesus entrou em Jerusalém no Domingo de Ramos sendo louvado e festejado pelo Povo, e poucos dias depois, na Quinta-Feira da Paixão perdeu a eleição, por votação direta desse mesmo Povo para um ladrão e assassino chamado Barrabás, sendo cuspidor, escarrado e apedrejado pela maldade da multidão. Pela natureza humana cruel temos os clássicos como Dante Alighiere (1265-1321), Shakespeare (1564-1616) e Cervantes (1547-1616); e pela natureza bondosa do ser humano temos as utopias, que ainda estão por se confirmar, apesar do seu vaticínio por grandes pensadores. Todavia, o ser humano é capaz de construir pequenos agrupamentos no qual a bondade é a força predominante, mas na vastidão da humanidade, quando as pessoas são reduzidas a ser apenas um ponto na multidão, a perversidade da massa é imperativa, aniquilando a vontade individual. Seguindo a corrente dos que acreditam na perversidade da natureza humana, a internet já nasceu sem “internetistas”, sem o equivalente das telefonistas, sendo a manipulação humana evitada ab ovo.

## **A COMPLETA AUTOMAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (E-GOVERNMENT) PARA ACABAR COM A INTERFERÊNCIA DE SERES HUMANOS**

É importante ressaltar que a incompetência é mais danosa do que a desonestidade no serviço público, apesar do burro honesto - aquele homem medíocre, como descrito por José Ingenieros (1877-1925), em sua obra clássica O Homem Medíocre - ser menos odiado do que o corrupto, mas a automação da administração pública possui a vantagem de eliminar a ambas dessas pragas.

Norberto Bobbio (1909-2004), em sua obra O Positivismo Jurídico, Lições de Filosofia do Direito, ensina que Thomasius (1665-1728) dividiu todas as regras da conduta humana em três categorias segundo o seu agente: o *justum*, o *honestum* e o *decorum* (1999, p. 149). Enquanto o justo (*justum*) serve ao bem comum, sem limites e se sacrificando em prol da coletividade, o honesto (*honestum*) age para beneficiar a si mesmo, busca o bem maior, mas evita o mal menor, objetivando construir a melhor imagem para si, e o que pratica o decoro (*decorum*) busca, por meio do que hoje designamos por solidariedade, evitar um mal e visa um bem de importância mediana. Tanto o honesto como o homem com decoro rompem com tudo quando são prejudicados no seu balanço de perdas e ganhos, pois não lhes é inerente ser virtuosos, mas apenas querem parecer ter virtudes que não possuem. Thomasius realiza uma crítica que contrapõe a ética da honra e a ética do consequencialismo, bem antes dos moralistas utilitaristas da corrente filosófica britânica liberal iniciada por Bentham (1774-1832), e que fez escola, na qual se destaca John Stuart Mill (1806-1873).

Interesses escusos, como os atribuídos àquela telefonista, que teria motivado a invenção da discagem direta por telefone, impedem a aprovação, por exemplo, de uma reforma tributária que elimine a manipulação humana dos recursos financeiros dos tributos, tanto no nível federal, como estadual e municipal, pois a tecnologia para a completa automação da administração tributária já está totalmente disponível e sendo utilizada aquém da sua potencialidade. Um passo importante que falta é acabar com o dinheiro de papel, ao portador, e a implantação exclusiva do dinheiro eletrônico, com obrigatoriedade da identificação do ordenador da despesa, ao invés do controle centralizado apenas nas receitas, apesar de já haver um controle da consistência das informações.

## O ELOGIO À MENTIRA

Quando Immanuel Kant (1724-1804) publicou a sua posição a respeito da natureza de imperativo categórico do dever de dizer sempre a verdade, e da condenação absoluta da mentira, coube a Arthur Schopenhauer (1788-1860) e a Benjamin Constant (1767-1830) contestá-lo, fazendo um elogio à mentira, e demonstrando que, em certos casos o correto e obrigatório é mentir ou omitir a verdade, como imperativo hipotético ou até categórico, ao contrário do dito por Kant. O imperativo categórico, no sentido da doutrina kantiana, é uma norma ética obrigatória, como o exemplo que ele escolheu de não poder mentir, nunca se pode mentir, independentemente de outros fatores ou circunstância, enquanto um imperativo hipotético é aquele que só é exigível após uma escolha do indivíduo por uma dada hipótese de conduta, isto é, por exemplo, se uma pessoa escolher fazer uma oferta para adquirir um bem de um terceiro, então, no caso da sua proposta ser aceita, ela deverá honrar o que propôs.

Schopenhauer e Benjamin Constant ponderaram que mentir pode ser um imperativo categórico, como no caso de um bandido que nos pergunta onde se encontra uma pessoa para matá-la. É evidente que o nosso dever se soubermos onde se encontra a pessoa será mentir, negando ao assassino a verdade que ele necessita para praticar o crime. Da mesma forma, existem as mentiras sociais, como prestar um elogio insincero para uma pessoa muito feia e malvestida que nos pergunta se está bonita para o casamento da sua filha em alguns minutos. Existe ainda o dever de esconder a verdade, como no caso do sigilo profissional, quando o juiz precisa garantir o segredo de Justiça para proteger a privacidade familiar, a dignidade de menor, ou o segredo das investigações. O sigilo bancário, os segredos militares, e tantas outras negações ou omissões obrigatórias da verdade desmentem a concepção equivocada de Kant a respeito da mentira, que tanto pode ser condenável como moralmente exigida. Com o fim do segredo, a mentira, mesmo quando exigível eticamente, será impossível em relação a quem tenha o poder de acesso às informações eletrônicas, para fazer o bem ou o mal, principalmente no caso de uma ditadura.

## **A IMPOSSIBILIDADE DE SE CONHECER O FUTURO E AS TEORIAS BASEADAS NA NOÇÃO DE CAUSA E EFEITO, REGIDAS POR LEIS NATURAIS**

Não se pode ser ingênuo e acreditar que o futuro possa ser conhecido previamente, e as conjecturas que estamos a fazer estão no campo do devir, mas o aumento do controle das informações pela cibernética e os seus usos já são presente. O inconformismo do homem com a sua ignorância a respeito do futuro gera teorias para explicá-lo, para prevê-lo, e é consenso em nossos dias que foi Aristóteles quem concebeu as ideias de antes e depois, concatenados por relações de causa e efeito, regidas por leis naturais, que o ser humano não pode desobedecer, e leis consensuais, sujeitas ao elemento volitivo do homem. Apesar do consenso a respeito da autoria da teoria da causa e efeito por Aristóteles na literatura atual, também se verifica nessa mesma fonte a dúvida se Aristóteles de fato existiu, ou se os textos atribuídos a ele não foram editados e construídos a posteriori. A Antiguidade nos é um mistério, e não possuímos registros ou documentos que comprovem tudo que é aceito consensualmente a respeito das ideias, dos fatos e das pessoas a quem nos referimos. Se Sócrates é uma lenda, se Jesus, Buda ou Confúcio existiram realmente, ou se é verdade o que os arqueólogos visualizam de civilizações passadas, retratadas por visões artísticas de palácios e seus habitantes, com riqueza de detalhes, como em uma produção de Hollywood, quando tudo que resta são algumas pedras de alicerces, túmulos ou escritos que são cópias de cópias de cópias sem um início verificável. Mas é preciso explicar o mundo, e vamos aceitar que Aristóteles existiu e que o que é aceito atualmente como as suas obras é verdadeiro. Aristóteles, diz a doutrina dominante, estabeleceu uma teoria da causa, sem definir o que é causa, mas na qual são descritos quatro tipos de causas: a causa material, a formal, a eficiente e a teleológica. Tomando como exemplo uma estátua de mármore, o Filósofo identifica como a sua causa material o mármore, como a causa formal a ideia ou paradigma que define os seus contornos, a sua dimensão, o seu conteúdo e a sua aparência, dentre outros fatores que lhe sejam próprios; como causa eficiente, o princípio da mudança, como no trabalho do escultor que trabalhou a sua matéria para lhe dar forma, e como causa teleológica a finalidade a que a estátua se destina. Tomando o exemplo de uma faca, que tanto pode ser um talher para comer como uma arma para ferir ou matar, dependendo da finalidade que se lhe dê. Com base nessas quatro causas Aristóteles desenvolve a sua noção de lei natural, determinista, a que não pode ser desobedecida pelos homens e que rege toda a natureza. René Descartes adicionou a essas quatro causas a noção de causa adequada, como condição *sine qua non* para se compreender o aparecimento dos efeitos. Por exemplo, se há fumaça e o fogo é porque dentro do que queima há uma causa adequada para esse funcionamento, e assim abre caminho para se estabelecer uma teoria do conhecimento para as razões da relação entre a causa e o efeito, no movimento filosófico conhecido com ocasionalismo, no qual a ocasião é o princípio fundamental, e se busca a causa ocasional para a explicação do observado.

John Stuart Mill estabeleceu os Cânones de Mill, por meio de cinco critérios para estabelecer o nexa da relação entre causa e efeito, a saber: O método da concordância, o método das diferenças, o método da combinação das coincidências e das diferenças; o método dos resíduos e o método das variações concomitantes.

Vale ressaltar que os cinco métodos, tais como foram formulados, não constituem uma explicação adequada ou completa do método científico. Para Stuart Mill, os seus métodos se destinavam a descobrir relações causais, bem como a provar ou demonstrar a existência de relações causais particulares. Como se pode observar, as teorias de causa e efeito e suas relações são uma questão de alta indagação, e, por isso, tantas correntes se formam em torno da palavra razão, gerando uma polissemia inerente às diversas possibilidades de pensar o tema da racionalidade e do determinismo. Em sentido contrário, David Hume (1711-1776) afirma que não existem causa e efeito, e nem leis naturais definitivas e absolutas, mas apenas existem hábitos, que por se repetirem habitualmente, rotineiramente, enquanto existimos, nos levam a crer que sempre assim será, até que em um dado momento simplesmente deixam de existir. Hume nos remete ao Mito da Caverna de Platão para nos acordar da ilusão do sonho da razão no qual adormecemos e nos obrigando a encarar o ceticismo e a dúvida.

## A IDEIA DE LEI

A noção de Lei surge no Direito, como um mandamento obrigatório emanado de uma autoridade, em geral da própria autoridade divina, da legitimação teológica, pois o Direito é originado do pensamento religioso, que justificava e determinava todas as verdades e definia a coerção para o descumprimento da Lei, como ainda ocorre até hoje nos estados teocráticos.

Giambattista Vico (1668-1774), em sua magna obra *La Scienza Nuova*, comenta magistralmente a respeito da origem do direito e da lei:

De todos esses feitos o de maior presença é ali um altar, porque o mundo civil começou entre todos os povos com as religiões [...] Sobre o altar, à direita, o que se nota é um lítu, isto é, um cajado, com o qual os áugures tomavam os augúrios e observam os auspícios. Quer ele representar a adivinhação, a partir da qual entre todos os gentios tiveram origem as primeiras coisas divinas.(...)foi dado à natureza de Deus o nome de “divindade”, a partir de uma única ideia, que os latinos designavam *divinari*, “adivinhar o futuro”. (p. 11)

E, de fato, essa é a ideia de Lei, para prever o futuro, determinar o porvir. E prosseguindo na busca das origens da palavra lei, Vico assim escreve:

[...] Assim, por exemplo, *lex*, deve ter sido primeiramente “coleta de glandes”, de onde julgamos proceda “*illex*”, quase *illex*, o azinheiro (como certamente *aquillex* é o coletor de águas, porque o azinheiro produz as glandes, a que

se ligam os porcos. Depois lex representou “colheita de legumes”, e estes se passaram a chamar-se legumina. Depois ainda, no tempo em que ainda não tinham sido encontradas as letras vulgares, com as quais se escrevessem as leis, por necessidade de natureza civil, lex deve ter correspondido a “reunião de cidadãos”, isto é, parlamento público, onde a presença do povo era a lei que solenizava os testamentos que faziam calatis comitiis. Finalmente, o reunir letras e delas fazer um feixe em cada vocábulo denominou-se legere.” (ibidem pag. 49) – notas nossas: glande vem do latim glans, glandis, bolota do carvalho, a semente de carvalho, sémem do carvalho, ou glande do pênis, ou glândula, trazendo uma ideia seminal que gera um futuro determinado por um código da vida, do latim códex, tronco de árvore, do latim canon- tronco reto, canônico, certo, direito, correto, do latim norma- régua do esquadro. (p. 11-2)

Essa ideia da Lei que trata do que será deterministicamente e do que poderá ser hipoteticamente foi desenvolvida na dicotomia aristotélica entre o Direito Natural, das Leis que não podem ser desobedecidas pelos homens, e o Direito Positivo (que não deve ser confundido com a escola filosófica do positivismo) ou convencional, que é fruto das convenções dos homens e por eles pode ser obedecido ou descumprido, mediante uma sanção, que poderá ou não ser eficaz.

## **A CRISE DA RAZÃO E A NOÇÃO DE RAZOABILIDADE**

A ideia de razoabilidade, oriunda do pensamento anglo-saxão e atribuída a sua primeira aplicação no célebre julgamento do caso Marbury versus Madison, perante a Suprema Corte dos Estados Unidos, com o voto do Juiz John Marshall, em 1803, como marco do controle da constitucionalidade pelo Poder Judiciário, autorizando o julgador a extirpar uma lei que seja contrária à própria Lei. Para evitar o absurdo de alguém legislar em causa própria, o Juiz Marshall aplicou o que viria a ser chamado de princípio da razoabilidade para afastar a Lei sem razoabilidade, aquela que conflita com o limite da tolerância, que fere o sentimento do intolerável, um juízo de valor que a razão não consegue entender. Mas foi a catástrofe do nazismo, baseado na ciência moderna, na democracia, no voto popular, no nacionalismo, na solidariedade entre os iguais, nos critérios evolucionistas do darwinismo social e da genética, na melhor tecnologia e nos maiores cientistas daquela época, que disparou todos os alarmes contra os pontos cegos da razão.

## **O FIM DO SEGREDO: TUDO QUE DEPENDER DO SIGILO PARA EXISTIR IRÁ ACABAR**

A natureza humana não mudou, a novidade é a computação e a cibernética que estão a revelar todos os segredos, das operações financeiras informais e clandestinas dos mais ricos aos pobres, até a vida íntima das pessoas, destruindo a privacidade. Atualmente a principal causa dos pedidos de divórcio no Brasil já é baseada em

informações eletrônicas que revelam traições amorosas ou outros atos de deslealdade entre os casais, e a tendência é o aumento dos rompimentos entre as pessoas em razão dessa versão adulta do constrangedor jogo da verdade que as crianças experimentam na sua infância, e que sempre acaba em um conflito insustentável causando o colapso da brincadeira infantil. Todavia, esse jogo da verdade cibernético pode não ser compatível com a psicologia humana, tornando insuportável a convivência entre as pessoas. Após essas considerações de caráter privado, cabe ponderar que, em relação a administração pública, os atuais sistemas e estruturas administrativas se mostram obsoletos e fadados à extinção em poucos anos, substituídos pela cibernética. Os rumos do controle das informações eletrônicas indicam que, em breve, dispositivos serão instalados no interior do corpo das pessoas para monitorar todos os seus dados, no início para o bem, como já existem os aparelhos de marca passo para o coração, de medidores do nível de glicose e administração de insulina automaticamente para diabéticos, mas, por fim, será possível instalar aparatos para: permitir o controle da localização das pessoas, limitar a sua liberdade de locomoção criando cadeias virtuais por meio do controle das despesas e do consumo; registrar os seus sentidos, como o olhar, a audição e os outros; causar dor, paralisar a pessoa ou até matá-la por controle remoto, tornando a coerção estatal inevitável e dispensando até o ser humano nas missões policiais e militares de repressão e eliminação dos que contrariem os poderosos.

## DA ADVINHAÇÃO DO FUTURO

Trata-se de uma discussão sobre qual o sentido de uma nova realidade tecnológica que está a destruir tudo que depende de segredo para poder existir, arrasando com atividades políticas, religiosas, financeiras, amorosas, criminais ou qualquer outra atividade lícita ou ilícita, mas principalmente as criminosas, que vigoravam na possibilidade da ocultação das suas informações.

Não há mais segredo? Tudo o que depender de segredo para existir irá acabar?

## REFERÊNCIAS

DURANT, Will. A História da Filosofia. Rio de Janeiro, RJ: Editora Record, s/ d , p.79. BOBBIO Norbert. O Positivismo Jurídico. Lições de Filosofia do Direito , Trad. Márcio Pugliesi, Edison Bini e Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Icone Editora Ltda, 1999.

VICO Giambattista (1668-1774), La Scienza Nuova / Princípios de uma ciência nova: acerca da natureza comum das nações. Trad. Antonio Lázaro de Almeida Prado. 2 ed., São Paulo:Abril Cultural, 1979.

# CAPÍTULO 15

## A IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE COMPUTACIONAL PARA A LITERATURA GENERATIVA: REFLEXÕES SOBRE ARTE, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA CIBERLITERATURA

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 05/02/2021

**Thalita Biazuz Veronese**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de São Paulo (IFSP)  
Campinas – SP  
<https://lattes.cnpq.br/1740093316970974>

**RESUMO:** Desde o surgimento da arte-técnica, a visão da arte como coisa exclusivamente humana alimenta as críticas em relação à interferência da ciência e da tecnologia sobre a criação artística. Mais recentemente, a arte gerada por computadores, aqui chamada arte generativa, trouxe novos elementos a essa discussão e tem levado, como em outros momentos da história, ao questionamento do papel do artista e de sua relação com a obra e com o público. Este artigo levanta perspectivas sobre a arte e, mais especificamente, a literatura generativa sob os aspectos da Criatividade Computacional.

**PALAVRAS - CHAVE:** *ciberartes*, literatura generativa, criatividade computacional.

### THE IMPORTANCE OF COMPUTATIONAL CREATIVITY FOR GENERATIVE LITERATURE: REFLECTIONS ON ART, SCIENCE AND TECHNOLOGY IN CYBERLITERATURE

**ABSTRACT:** Since the emergence of art-technique, viewing art as something exclusively human feeds the criticism related to the

interference of science and technology on artistic creation. Recently, art generated by computers, that we call here generative art, has brought new elements to this discussion, and led, as shown by other moments in history, to questioning the role of the artist and its relationship with work and public. This article points perspectives to generative art and, more specifically, generative literature under the aspects of Computational Creativity.

**KEYWORDS:** *cyberarts*, generative literature, computational creativity.

### 1 | CIÊNCIA E TÉCNICA NA HISTÓRIA DA ARTE

A visão da arte como coisa exclusivamente humana vem sendo desafiada desde o surgimento da arte-técnica, no século XIX, quando o advento da fotografia mecanizou uma tarefa até então dominada apenas pelos artistas. Esta visão, convertida em tecnofobia, foi e ainda é responsável por movimentos de resistência à aceitação das tendências surgidas ao longo da história da arte. Na fictícia Macondo, de Gabriel García Márquez (2010), é esta visão que impossibilita seus habitantes de apreciar o gramofone, visto como um “truque mecânico que não se podia comparar com uma coisa tão comovedora, tão humana e tão cheia de verdade cotidiana como uma banda de música”. De fato, como nota Gombrich (1999), “não existe obstáculo maior à fruição de grandes obras de arte do que a nossa relutância em descartar hábitos e preconceitos”.

Se já há dois séculos essa resistência existia em relação ao uso das novas tecnologias pela arte, hoje ela se apresenta ainda mais forte diante das incursões da inteligência computacional pelas mais diversas manifestações artísticas, alimentando o complexo e dinâmico relacionamento entre a ciência e a arte. É importante notar, porém, como lembra Leonel Moura (2015), que a criatividade artificial, embora possa ser questionada quanto a sua originalidade e independência, apenas acrescenta elementos à forma e ao conteúdo da arte: características tradicionais e propostas inovadoras coexistem no cenário híbrido contemporâneo, bem como não se extingue ou desvaloriza o papel do artista humano.

Desde o século XIX, com o surgimento da fotografia e do cinema, ícones da tecnicização da arte, o papel do artista vem sendo questionado e instigado a se resignificar. Incorporado ao sistema de produção industrial, o campo artístico direcionou à valorização do espírito crítico e da criatividade seu processo de reconstrução. Já no século XX, o processo de desmaterialização da arte contemporânea é seguido pela desmaterialização da própria autoria, a partir do novo relacionamento com o público, provocado pela interatividade característica da *cibercultura*. Hoje, é justamente a supervalorização do ato criador como produto da inspiração e da intuição humana o que dificulta, muitas vezes, o reconhecimento do caráter artístico da arte gerada por computadores, aqui denominada arte generativa.

## 2 | CIBERARTES E A CRIATIVIDADE ARTIFICIAL

No campo das *ciberartes*, inicialmente limitado às manifestações artísticas interativas ocorridas no *ciberespaço*, a tecnologia encontra-se cada vez mais naturalizada. Em sua instalação *Pas de deux* (traduzida como “O balé de tecidos”), Daniel Wurtzel (2020) explora os movimentos provocados por um vórtice de ar sobre um par de tecidos. A sequência de movimentos dos tecidos e seu efeito estético são aleatórios, em contraposição à intencionalidade que se imprimia nas obras de arte clássicas. Da mesma forma, os poemas gerados pelo algoritmo de Peter Howard (2021), *Peter’s Haiku Generator*, dependem do autor apenas como idealizador e/ou engenheiro em sua concepção inicial, apresentando-se independentes a cada nova composição do software gerador.

Em ambos os casos, entretanto, o caráter crítico e libertário da obra e de seu criador permanece, sujeito à participação e à sensibilidade do público no processo de análise crítica e estética. Como diz Leonel Moura (2015), referindo-se ao seu robô poeta ISU, a ausência de racionalidade ou consciência dos seus atos não impede o artista artificial de “produzir deslumbramento e desencadear sentidos na mente do observador humano”.

Em ISU, assim como em muitos artistas artificiais, o caráter aleatório é predominante, mas a ciência por trás desse processo criativo vem se sofisticando com o tempo. Essa é uma das muitas formas de reaproximação entre a ciência e a arte, cuja diferenciação se acentuou a partir do século XVII, com a apropriação da natureza pela ciência, e encontrou seu auge com o positivismo do século XIX. Atualmente, essa aproximação vem se

fortalecendo também pelo caminho inverso, ou seja, na aplicação de teorias e práticas de arte à ciência da computação, como ocorre, por exemplo, nas áreas da Computação Estética (FISHWICK, 2006) e da Criatividade Computacional.

Ao discutir a possibilidade de criar máquinas que pensassem, Alan Turing (1950) sugeriu que fossem definidos, inicialmente, os termos “máquina” e “pensar”. Da mesma forma, deveríamos, antes de questionar se computadores podem ser criativos, explorar o significado do termo “criatividade”. Muitos autores têm se dedicado a esta tarefa, e, especialmente, ao estudo da conexão entre criatividade e inteligência. O surgimento e o crescimento da Criatividade Computacional, uma área de pesquisa voltada à modelagem e à simulação da criatividade, acrescenta novos elementos a essa discussão (TOIVONEN; GROSS, 2015).

Atualmente, pesquisas envolvendo cientistas e artistas buscam desenvolver robôs e softwares que sejam, mais do que simples ferramentas, capazes de produzir arte de caráter criativo e original. No projeto “bot or not”, desenvolvido pelo escritor e pesquisador Oscar Schwartz (2017), os leitores são convidados a julgar a autoria de poemas selecionados aleatoriamente: seria o poema apresentado escrito por um robô? Schwartz descreve sua experiência como um “teste de Turing para poesia”. Assim, ao selecionar a opção “not” para um poema gerado computacionalmente, o leitor teria sido “enganado” pela máquina, ou seja, o poeta robô teria sido capaz de escrever um poema como se fosse um poeta humano.

Embora a iniciativa seja válida sob o aspecto da aceitação do público em relação à arte representada pela poesia generativa, “ser aprovado” no teste não é suficiente para que um software seja considerado criativo. Em primeiro lugar, a própria concepção do teste de Turing, na qual é inspirado o projeto “bot or not”, não foi proposta como um método para efetivamente testar a inteligência de uma máquina. Além disso, uma análise mais sistemática em relação aos atributos linguísticos e estéticos do poema em questão seria necessária para concluir que, mais do que “enganar” o leitor, o software seja capaz de gerar uma estrutura textual poética. Por fim, ainda que tal análise levasse à conclusão de que a poesia robótica poderia ter sido escrita por um ser humano, isso não esgotaria a discussão sobre os limites da criatividade computacional.

### **3 | AFINAL, É POSSÍVEL CODIFICAR A CRIATIVIDADE?**

A Criatividade Computacional é definida por Simon Colton (2016) como uma subárea da Inteligência Artificial, na qual se estuda como construir softwares que exibam comportamentos que seriam considerados criativos se desempenhados por seres humanos. O objetivo é que estes softwares atuem de forma independente, não apenas como ferramentas que ajudem a aumentar a criatividade humana, e para isso os cientistas têm se concentrado tanto em melhorar técnicas de Inteligência Artificial existentes, como

Mineração de Dados e Aprendizado de Máquina, quanto em criar novas técnicas.

Embora inclua também teorias científicas inovadoras, conceitos matemáticos e projetos de engenharia, na maioria das vezes a Criatividade Computacional é aplicada principalmente ao universo artístico, obtendo resultados interessantes nos campos da música e das artes visuais. O software AARON, por exemplo, gera desenhos que, aos olhos de um leigo, poderiam ter sido produzidos por um artista humano, apesar de apresentar uma série de limitações capazes de colocar em xeque sua criatividade quando expostas a um especialista.

Mesmo entre os cientistas da computação – senão principalmente entre eles – ainda há, como lembra Mántaras (2017), um grande ceticismo em relação ao potencial criativo de um software. Mas a Criatividade Computacional vem quebrando esse paradigma e amadurecendo como uma área de pesquisa interdisciplinar e promissora, especialmente se não restringirmos as expectativas à construção de réplicas de seres humanos criativos, e formos capazes de acolher a complexidade de contribuições às diversas áreas relacionadas, que vão desde a psicologia, com uma melhor compreensão de como funciona a criatividade humana, até a própria ciência da computação, com a possibilidade de desenvolver softwares mais sofisticados. Ao contrário do que profetiza Lev Manovich (1996), é possível encontrar uma intersecção entre os interesses dos territórios de Duchamp e Turing.

A controvérsia é ainda maior quando se trata das incursões da Criatividade Computacional no campo da Literatura. Se ensinar uma máquina a escrever um texto coerente é um desafio que não chegamos a superar de maneira satisfatória, adicionar criatividade a este texto é tarefa ainda mais difícil. Devemos considerar, além de regras gramaticais, uma extensa base de conhecimento que inclui o contexto cultural e o público alvo de uma produção literária.

Produções literárias estão apoiadas em um arcabouço teórico que depende de uma série de conhecimentos associados à Linguística ainda não completamente dominados pelo ser humano. Avanços significativos nesse contexto ganharam força com as recentes aplicações de Redes Neurais Artificiais em modelos de Aprendizado Profundo, tornando um pouco mais fáceis as tarefas que envolvem o Processamento de Linguagem Natural, especialmente a desafiadora tarefa de gerar textos automaticamente (IQBAL; QURESHI, 2020).

A exceção se encontra na poesia. Apesar de ter forte apelo à criatividade, esse gênero caracteriza-se por uma maior liberdade gramatical e semântica, o que representa um obstáculo a menos tanto para os softwares geradores de textos poéticos quanto para os apreciadores e críticos.

## 4 I DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A LITERATURA GENERATIVA

Poderia o robô poeta ser considerado um artista? Dentro de suas limitações, essa nova arte surgida a partir da integração com o software, o hardware e a cibernética traz o elemento computacional possivelmente como mais um coautor para as obras e manifestações produzidas. Já a perspectiva de que as máquinas possam competir com as pessoas em esforço criativo ainda é uma questão sem resposta (ELTON, 1995).

A própria natureza da poesia de certa forma acompanha um afrouxamento das regras da linguagem, como, por exemplo, das restrições gramaticais, o que pode levar à conclusão de que é mais fácil construir um robô poeta do que um robô romancista. Talvez isso explique a maior proporção de trabalhos desenvolvidos sobre a poesia generativa, em relação à quantidade de trabalhos desenvolvidos na literatura generativa em geral, considerando gêneros literários em que haja menor liberdade sobre a estrutura da linguagem.

O processamento de linguagem natural vem sendo usado de forma bem sucedida em diversas aplicações, como a tradução automática de textos, a geração procedural em jogos e a correção gramatical e ortográfica. Mas gerar automaticamente textos literários de forma autônoma, com mínima intervenção humana e máxima originalidade, exige mais do que a modelagem puramente estrutural da linguagem, e ainda depende, portanto, de avanços consideráveis nos métodos desenvolvidos por esta nova ciência denominada Criatividade Computacional.

A arte generativa, assim como muitas das formas de aproximação com a ciência promovidas pela arte contemporânea, contribui, ainda, como observa Arlindo Machado (2004), para a democratização da produção artística, possibilitada pela participação do público neste processo que as novas tecnologias proporcionam. Esse é um aspecto que não pode ser ignorado, se considerarmos o papel cultural da relação entre o público e a arte.

A arte, assim como a ciência, é uma forma de conhecimento, cuja evolução decorre de seu caráter experimental. No futuro, as resistências em relação à arte produzida por Inteligência Artificial deverão ser superadas, como o foram as resistências diante do advento da arte-técnica. Afinal, como lembra Cristina Costa (1998), a arte produzida por computadores depende fortemente da capacidade de fruição do público. E, assim como soube, naquele momento, privilegiar a ideia criadora, o artista contemporâneo deve aprender agora a explorar as regiões nas quais a máquina não pode substituí-lo, ou reinventar seu papel no cenário artístico.

## REFERÊNCIAS

COLTON, Simon; WIGGINS, Geraint. Computational Creativity: The Final Frontier? In: EUROPEAN CONFERENCE ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE, 20., 2012, Montpellier. **Proceedings...** Amsterdam: IOS Press, 2012. p. 21-26.

- COSTA, Cristina. **Arte, resistências e rupturas: ensaios de arte pós-clássica**. São Paulo: Moderna, 1998.
- ELTON, Matthew. Artificial creativity: Enculturing computers. **Leonardo**, Cambridge, v. 28, n. 3, p. 207-213, 1995.
- FISHWICK, Paul A. (Org.) **Aesthetic computing**. Cambridge: MIT Press, 2006.
- GOMBRICH, Ernst. **A história da arte**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1999.
- HOWARD, Peter. **Peter's Haiku Generator**. 2017. Disponível em: <<http://peterhoward.org/haikugen/framset1.htm>>. Acesso em: 05 fevereiro 2021.
- IQBAL, Touseef; QURESHI, Shaima. The survey: text generation models in deep learning. **Journal of King Saud University, 2020**.
- MACHADO, Arlindo. Arte e Mídia: Aproximações e Distinções. **e-compós, v. 1, dez. 2004**.
- MANOVICH, Lev. **The Death of Computer Art, 22 outubro** 1996. Disponível em: <<https://rhizome.org/community/41703/>>. Acesso em: 05 fevereiro 2021.
- MÁNTARAS, Ramón Lopez. *Artificial Intelligence and the Arts: Toward Computational Creativity*. In: BBVA. **The Next Step: Exponential Life**. 2017. p. 99-123.
- MOURA, L. Notes on a new kind of art. **Matlit**, Coimbra, v. 3, n. 1, p. 185-194, 2015.
- MÁRQUEZ, Gabriel García. **Cem anos de solidão**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2010.
- SCHWARTZ, Oscar. **Bot or not: an interview with Oscar Schwartz**. **The Lumière Reader**, 29 set. 2014. Entrevista concedida a Joan Fleming.
- TOIVONEN, Hannu; GROSS, Oskar. Data mining and machine learning in computational creativity. **WIRES Data Mining and Knowledge Discovery**, v. 5, n. 6, p. 265-275, 2015.
- TURING, Alan Mathison. Computing machinery and intelligence. **Mind**, v. LIX, n. 236, p. 433-460, out. 1950.
- WURTZEL, Daniel. **Daniel Wurtzel**. 2017. Disponível em: <<http://danielwurtzel.com>>. Acesso em: 05 fevereiro 2021.

# CAPÍTULO 16

## A VARIEDADE EPISTEMOLÓGICA NA PESQUISA DO CIENTISTA VITAL BRASIL: UMA ARTICULAÇÃO COM AS CINCO TESES DE CESAR LORENZANO PARA A HISTÓRIA DA CIÊNCIA

Data de aceite: 01/03/2021

### Waldemar Menezes Canalli

Universidad Nacional de Tres de Febrero -  
Argentina  
Faculdade de Educação Tecnológica do Rio de  
Janeiro - Brasil  
[http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/  
visualizacv.do?id=K4447178D9](http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4447178D9)

### Rildo Pereira da Silva

Universidad Nacional de Tres de Febrero -  
Argentina  
Instituto Nacional do Câncer - Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/4155557695081939>

### Tereza Luzia de Mello

Universidade do Grande Rio  
<http://lattes.cnpq.br/5429433832053726>

**RESUMO:** O objetivo do presente texto é fazer uma sucinta análise epistemológica do trabalho do médico, sanitarista e pesquisador Vital Brazil bem como uma verificação das cinco teses para a História da Ciência proposta pelo Professor Cesar Lorenzano (UNTREF - Argentina) na historicidade de Vital Brazil na obtenção dos diversos tipos de soros antiofídicos e a tese da especificidade dos mesmos, levando em conta os motivos, o contexto dos fatos e da descoberta.

**PALAVRAS - CHAVE:** teses – Lorenzano – Vital Brazil – epistemologia – soro

### THE EPISTEMOLOGICAL VARIETY IN THE RESEARCH OF THE SCIENTIST VITAL BRAZIL: AN ARTICULATION WITH THE FIVE THESES OF CESAR LORENZANO FOR THE HISTORY OF SCIENCE

**ABSTRACT:** The purpose of this text is to make a brief epistemological analysis of the work developed by the physician, sanitarian and researcher Vital Brazil as well as a verification of the five theses for the History of Science proposed by Professor Cesar Lorenzano (UNTREF - Argentina) in the historicity of Vital Brazil in obtaining the different types of antidote serums and the thesis of their specificity, taking into account the reasons, the context of the facts and the discovery.

**KEYWORDS:** thesis - Lorenzano – Vital Brazil – epistemology - antidote

### INTRODUÇÃO

O objetivo do presente texto é fazer uma verificação das cinco teses para a História da Ciência proposta pelo Professor Cesar Lorenzano (UNTREF - Argentina) na historicidade de Vital Brazil na obtenção dos diversos tipos de soro antiofídicos e a tese da especificidade dos mesmos, levando em conta os motivos, o contexto dos fatos e da descoberta.

Em artigo publicado na VII Jornadas de História de lá Ciência de 1990 e aprofundada na I Jornadas de Epistemologia de las Ciencias

Econômicas de 1995, o Professor Cesar Lorenzano desenvolve algumas reflexões acerca da história da ciência, defendendo que estas estão ligada as seguintes TESES:

I - O ofício do historiador consiste na exploração, ordenamento, compilação de fontes originais, publicações, testemunhos, entre outros, em campos restritos da atividade científica. Reconhece a importância da compilação, avaliação e estudo das fontes originais;

II - Além disso, trabalho do historiador é também interpretar esse material. Marca a necessidade de entender e fazer entender o sentido, a racionalidade da história contada;

Ambas apontam a diferença da tarefa do pesquisador ou cientista da tarefa do divulgador.

III - O esquema de interpretação não pode ter origem no senso comum ou a própria ciência, mas na filosofia da ciência;

IV - A epistemologia mais adequada para interpretar a história da ciência é a epistemologia histórica que se origina nas investigações de Thomas Kuhn, ainda que não se esgote nela; e

V - Uma tese complementar, sustenta que o campo eleito para resolver as disputas epistemológicas é a História da Ciência.

Segundo Lorenzano, os motivos para sustentar essas sucintas teses tem a ver com o desenvolvimento da própria história da ciência, mas também com outros campos que lhe são próximos, como a filosofia da ciência, e outros que aparentemente lhe são muito distantes como história da arte. E, finalmente, tem a ver com sua própria prática como narrador da história da ciência.

São uma resposta as interrogações acerca dos critérios de seleção do material e da ordem que se adotará o relato, que se estabelece em toda investigação histórica.

## **VITAL BRAZIL: MOTIVAÇÕES E CONTEXTO DA PESQUISA**

Os acidentes envolvendo animais peçonhentos a tempos constituem um problema de saúde pública no Brasil e a relatos de remotos tempos. Um uma carta do Padre Jesuíta José de Anchieta (1534 - 1597) datada de 31 de maio de 1560, escrita em São Vicente e dirigida ao Padre Diego Layenes<sup>1</sup> (1512 - 1565) em Roma, relata acidentes causados pelos diversos gêneros de serpentes venenosas existentes no Brasil, como a jararaca, a cascavel e a coral. No período colonial, registros de acidentes são encontrados de maneira esparsa e não sistematizada.

Vital Brazil nasceu em 28 de abril no ano de 1865 em Campanha (MG). Ainda jovem mudou-se para o estado de São Paulo (capital), prestou exame e foi aceito Escola de Medicina do Rio de Janeiro, formando-se médico com distinção em 1891. Após formar-se

<sup>1</sup> Diretor Geral da Companhia de Jesus e Teólogo do Concílio de Trento.

voltou para São Paulo, casou-se e foi morar na cidade de Botucatu, dedicando-se à clínica médica.

A partir de 1893, como inspetor sanitário percorreu o interior paulista e tomou ciência da precariedade das condições de saúde da população. Na época, a população rural enfrentava o risco de vida representado pelas picadas de cobra, principalmente nos cafezais. Combateu epidemias de febre amarela, varíola e cólera. O interesse pelos males provocados por picaduras de cobra surgiu devido à alta incidência de acidentes com ofídios em sua região, o que levava muitas pessoas à incapacidade física ou a óbito. Vital Brazil iniciou, então, os estudos e experiências que levassem à descoberta de um remédio que pudesse curar as vítimas dos ofídios. A partir de 1896 durante seis anos entregou-se à pesquisa num pequeno laboratório improvisado em sua residência, iniciando sua busca nas várias plantas preconizadas como antídotos contra veneno de serpentes, sem sucesso. Mesmo dedicando pouco tempo a pesquisa devido a atividade clínica, foi pioneiro em medicina experimental no Estado de São Paulo, estabelecendo um modelo racional de pesquisa nesse campo.

Em 1897 foi convidado pelo governo do Estado de São Paulo a ingressar no Instituto Bacteriológico do Estado como assistente de Adolf Lutz (1855 - 1940). Vital contava agora com mais recursos a sua disposição, além de um laboratório minimamente decente, infraestrutura e principalmente tempo para dedicar-se integralmente ao tema. Valendo-se das experiências de Albert Calmette (1863 - 1933) - pesquisador do Instituto Pasteur - August Physallix (1852 - 1906) e Gabriel Bertrand (1867-1962) - pesquisadores do Museu Nacional de História Natural responsáveis pela descoberta da soroterapia antipeçonhenta e os princípios de imunização<sup>22</sup>, Vital desenvolveu entre 1897 e 1899 seus primeiros trabalhos sobre a especificidade dos soros antipeçonhentos, conseguindo imunizar pequenos animais e grandes quadrúpedes.

O governo paulista encarregou Adolf Lutz, Vital Brazil e Oswaldo Cruz de montarem o Instituto Soroterápico denominado Butantã (nome de receberá em alusão ao nome da Fazenda em que foi montando), que seria responsável pela preparação dos soros necessários ao combate às epidemias e nos livrar da dependência externa. Concomitantemente foi criado no Rio de Janeiro o Instituto de Manguinhos, hoje Instituto Oswaldo Cruz, seu criador.

Com um bom laboratório, tempo e uma infraestrutura razoável, o desafio agora era conseguir um grande número de cobras e bastante variedades que permitissem as mais variadas experiências. Convenceu os fazendeiros da região a capturar cobras e enviá-las. Em contrapartida, receberiam os soros antiofídicos que precisassem. Ciente da precariedade educacional da população (80% analfabeta), Vital Brazil ainda desenvolveu materiais educativos com as informações necessárias para ensinar a população do campo a

---

<sup>22</sup> Trabalhos apresentados à Sociedade de Biologia da França no dia 10 de fevereiro de 1894, tanto por Calmette de um lado e Bertand e Physallix de outro.

se proteger das cobras e outros animais peçonhentos. Desenvolveu uma caixa de madeira barata e segura para que os fazendeiros pudessem capturar as cobras e firmou convênios com as estradas de ferro para transportá-las, pois eram essenciais à fabricação do soro.

Sob a direção e orientação de Vital Brazil, a equipe do Butantã primeiro estabeleceu a diferença fundamental entre o veneno das *veperidae* e os das *colubridae*, aquelas responsáveis pela maior parte dos casos fatais no Brasil. Isso fora de suma importância, pois com o soro criado por Albert Calmette a partir de cobras najas (inexistentes no Brasil) propagou-se a ideia de que o soro era universal, o que se revelou uma inverdade. Em 1901 fez sua primeira conferência pública sobre o tema. Após estabelecer essas diferenças, o trabalho dele e de sua equipe obteve êxito. Em 1903 durante o 5º Congresso de Medicina e Cirurgia, comunicaram que o único remédio capaz de curar uma picada de cobra era o soro específicos<sup>33</sup>, derrubando a ideia da universalidade do soro e estabelecendo um novo conceito de imunologia. Seu trabalho sobre a dosagem dos soros antiofídicos gerou uma tecnologia inédita. nesse campo. Inicialmente desenvolveu soro contra os venenos de cascavel e jararaca, as duas espécies que mais matavam no Brasil. Em reconhecimento, o Estado de São Paulo concedeu-lhe uma bolsa de estudos na Europa, que ele aproveitou para refinar sua técnica no Instituto Pasteur, retornando ao Brasil em 1905.

A convite do Embaixador americano, em 1915 Vital Brazil foi visitar os EUA para tomar parte no Congresso Pan-americano que iria realizar-se em Washington. Ao retornar do Congresso, estando ainda em Nova York, a pedido do médico japonês Noguchi, socorreu um empregado do Bronx Park que havia sido picado por uma cobra *crotalus* do Texas quando procedia a limpeza da gaiola das cobras. Levado a presença do paciente, já bastante debilitado, Vital aplicou-lhe o soro antiofídico que havia levado para o congresso e até então não havia experimentado. Doze horas após a aplicação do soro específico, o paciente estava fora de perigo.

De volta ao Brasil, começou a trabalhar no desenvolvimento de um novo soro que combatesse picadas de aranhas venenosas. A primeira vez que ele usou esse soro em um ser humano foi numa situação de emergência. Um lavrador ao calçar seu sapato, sentiu uma picada nos pés, atirando o calçado longe e percebendo que dele saía uma enorme aranha negra. A sorte do camponês foi que seus colegas tiveram a ideia de levá-lo ao Butantã, aonde chegou desfalecido. Vital Brazil aplicou-lhe o novo soro que fabricara a pouco, tendo êxito absoluto, salvando a vida do camponês.

Em 10 de maio de 1917 o diário oficial publicou a patente do novo processo de fabricação de soros antipeçonhentos em favor de Vital Brazil. Em agosto do mesmo ano ele transferiu a propriedade da patente para o Governo de São Paulo, pois a pesquisa e o desenvolvimento do medicamento se deram durante o período em que era diretor do Instituto Butantan, pois no seu entendimento o soro deveria beneficiar a sociedade.

---

3 Em 1912 com os trabalhos do fisiologista suíço Maurice Arthus, confirmou-se a teoria de Vital Brazil, ou seja, a ação dos soros antiofídicos é essencialmente específica.

Deixou o Instituto Butantan em 1919 e migrou para o Rio de Janeiro, onde recebeu um convite de Carlos Chagas<sup>44</sup> (1878 - 1934) para trabalhar em Manguinhos (Fiocruz). Declinou do convite e em julho desse mesmo ano fundou em Niterói (RJ) o Instituto Vital Brazil, por entender que o Brasil necessitava de mais instituições de pesquisa para alçar o desenvolvimento científico, por que só através do estudo e da pesquisa seria possível encontrar a solução dos graves problemas de saúde pública do País. Morreu em 1950, aos 85 anos.

## **UMA SUCINTA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DO TRABALHO DE VITAL BRAZIL**

A pesquisa de Vital Brazil deu-se, a princípio, pela necessidade de resolver o grave problema dos acidentes com ofídicos ocorridos em todo o Brasil, especialmente na região em que o cientista morava. Ao que tudo indica, não tinha a menor ideia de como começar. Então, iniciou seu trabalho orientado pelo binômio ensaio e erro, fazendo experimentações quase que sem um método definido, utilizando plantas conhecidas por ele e por populares da região.

O salto qualitativo de sua pesquisa se deu a partir do momento em que tomou conhecimento do trabalho de Pasteur e, principalmente, quando conheceu os resultados de Calmette, Physallix e Bertrand. A partir daí, ele encontrou o norte de sua pesquisa. Nesse ponto encontramos alguns elementos epistemológicos de perspectiva kuhiana em sua pesquisa, já que seu trabalho se desenvolve dentro de uma proposta de comunidade científica e de um contexto de descoberta. A epistemologia de Kuhn também faz uma relação entre as ciências sociais e a comunidade científica, nitidamente destacando os aspectos psicológicos, sociológicos e históricos como relevantes para a fundamentação e a evolução da ciência, além de delinear a ciência como uma atividade que consiste em resolver problemas, o que se coaduna com a motivação de Vital Brazil, que foi resolver um problema de saúde pública instalado. Chama a atenção para a delimitação do problema a ser resolvido dentro de um campo científico. Mas não se esgota nela.

Embora Vital Brazil tenha concordado com Albert Calmette, August Physallix e Gabriel Bertrand, ele verificou que a tese da universalidade dos soros não se verificava, pois o soro utilizado com eficácia no combate ao veneno de uma espécie de cobra A, não tinha, necessariamente, efeito positivo contra o veneno de uma cobra de espécie B ou C. Introduziu, então, a hipótese da especificidade do soro, isto é, para cada tipo de cobra um soro. Nesse ponto, podemos relacionar o seu procedimento aos Programas de Investigação de Lakatos, que pressupõe a existência de modelo epistemológico com um núcleo indiscutível, ao qual agregando-se uma nova hipótese, amplia-se o rumo da

---

4 Médico e cientista brasileiro, descobridor do protozoário *Trypanosoma Cruzi*, causador do mal de Chagas. Foi o primeiro e talvez o único cientista na história da medicina a descrever inteiramente uma doença infecciosa: o patógeno, o vetor (*Triatominae*), os hospedeiros, as manifestações clínicas e a epidemiologia.

pesquisa no campo sem, contudo, modificar o núcleo.

Mesmo tendo a pesquisa algo de empirismo indutivista (conjunto de instruções de experimentos em laboratório), há componente popperiano, na medida que Vital desenvolve sua pesquisa numa contínua interação entre conjecturas (suposição, hipótese ou opinião fundada em indícios) e refutações (contestação, desmentir, rebater com argumentos), entendendo a ciência como um modelo, à medida que descreve e codifica as observações que fazemos. Assim, uma boa teoria deverá descrever uma vasta série de fenômenos com base em alguns postulados simples e também capaz de fazer previsões claras com possibilidades de serem testadas.

## CONCLUSÃO

Um cientista ao desenvolver sua pesquisa não o faz, conscientemente, dentro de apenas um marco epistemológico e, via de regra, ele sequer pensa nisso, cabendo ao historiador da ciência ou o filósofo da ciência identificá-los. Nesse pequeno ensaio, foi possível notar que na pesquisa de Vital Brazil no desenvolvimento dos diversos tipos de soro antiofídico, estão presentes vários componentes epistemológicos como descreve Lorenzano. Também se confirma outras teses, pois para escrever esse texto, tive que escolher, ordenar, analisar diversos textos, materiais e documentos. Também foram dispensados o senso comum e a prática da ciência.

## REFERÊNCIAS

ALVARADO, R.U. A Lei de Lotka na bibliometria brasileira. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 31, n. 2, p. 14-20, 2002.

BOCHNER, R. Acidentes por animais peçonhentos: aspectos históricos, epidemiológicos, ambientais e sócio-econômicos. 2003. 128p. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. 2003.

BRAZIL, E.V.; SANT'ANNA, P.B.E. O cientista Vital Brazil e o arquiteto Álvaro Vital

Brazil: elos entre ciência e arquitetura. In: Bitencourt, F. (org.). *Arquitetura do Instituto Vital Brazil: um patrimônio modernista de saúde: 90 anos de história*. Rio de Janeiro: Rio Books, 2009. p. 95-123.

BRAZIL, L.V. *Vital Brazil: vida e obra 1895 – 1950*. Niterói: Instituto Vital Brazil, 2001. 56p.

BRAZIL, O. V. *Contribuição para a História da Ciência no Brasil*. Campanha – Minas Gerais: Casa de Vital Brazil, 1989. 132p.

CHASTINET, Y. *Prossiga; breve relato da sua história*. Período: 1995 a 2002. Brasília:

MCT/CNPq/IBICT, 2002. 12p. Disponível em: <http://prossiga.ibict.br/documentos/RelProg/004.pdf>. Acesso em 30 de set. 2010. KUHN, T.S. A estrutura das revoluções científicas - São Paulo - Ed Perspectiva, 1998.

KELEN, E. "Bibliografia dos trabalhos do Dr. Vital Brazil". Memórias do Instituto Butantan,

v. XXXIV, p.1-7, 1969. SANT'ANNA, O.A.; FARIA, M. Origens da imunologia: os anti-soros e a caracterização da especificidade na resposta imune. Revista de Medicina, São Paulo, v. 84, n. 1, jan./mar. 2005

LAKATOS, I. O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica. In:

LAKATOS, I. e MUSGRAVE, A. (org.) A crítica e o desenvolvimento do conhecimento. São Paulo: Cultrix, 1979.

LORENZANO, C. J. La estructura del conocimiento científico - B. Aires - Ed Zavalía, 1988.

PEREIRA NETO, A. F. (org.). Vital Brazil: obra científica completa. Niterói: Instituto Vital Brazil, 2002.

POPPER, K. Lógica da investigação científica - São Paulo - Ed Abril Cultural, 1975

# CAPÍTULO 17

## DUAS HISTÓRIAS INDISCIPLINADAS PARA REPRESENTAR DIFERENTES ABORDAGENS DA HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS E DAS TÉCNICAS E EPISTEMOLOGIA: O CABO MIDI E A EDIÇÃO NÃO LINEAR DE VÍDEO

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 06/12/2020

**Marcia de Oliveira Cardoso**

Instituto Tércio Pacitti de Aplicações e Pesquisas Computacionais, Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro - RJ  
<https://orcid.org/0000-0002-0799-9377>

**RESUMO:** Histórias de tecnologia podem exemplificar estudos interdisciplinares? Este trabalho apresenta a construção de um cabo MIDI para conexão de computadores e teclados musicais e a história da adoção da edição não linear de vídeos pelas pequenas produtoras de vídeos brasileiras, utilizando diferentes abordagens para a história das ciências e das técnicas e epistemologia. A primeira história utiliza as regras do método de Bruno Latour para observar construções sociotécnicas. A segunda, é uma história que avalia a adoção da tecnologia em uma ótica construtivista.

**PALAVRAS - CHAVE:** Estudos de ciência, tecnologia e sociedade (CTS). História das técnicas. História das ciências. Estudos interdisciplinares

DIFFERENT APPROACHES TO THE HISTORY OF SCIENCE AND TECHNIQUES AND EPISTEMOLOGY BY TWO NON-PROGRAM STORIES: THE MIDI CABLE AND THE NON-LINEAR VIDEO EDITING

**ABSTRACT:** Could technology stories exemplify interdisciplinary studies? This paper presents different approaches to the history of science and techniques and epistemology by the construction of a Brazilian MIDI cable to connect a MIDI keyboard to a computer and the history of the adoption of non-linear video editing by some Brazilian video production companies. The first story follows the methodological rules introduced by Bruno Latour to observe the sociotechnical constructions. The second story evaluates the adoption of technology from a constructivist perspective.

**KEYWORDS:** Science and technology studies (STS). History of techniques. History of sciences. Interdisciplinary studies

### 1 | INTRODUÇÃO

Em 2017, dois eventos incentivaram um olhar para o saber/fazer cotidiano da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), universidade que completará 100 anos em 2020. Os eventos, o “VII Seminário Memória, Documentação e Pesquisa: A Universidade e a sua diversidade patrimonial: memória, história, cultura e arte”, realizado em setembro, e o “Seminário a UFRJ faz 100 anos”, que ocorreu

em dezembro, sugeriram que os trabalhos inscritos debatessem sobre a construção da história e do cotidiano da universidade. Dessa forma, esperavam reafirmar a importância da preservação de documentos, artefatos, “lugares de memória” e de depoimentos que fossem, ou ainda fizessem, parte do patrimônio da universidade.

Muitos destes saberes e fazeres cotidianos, apontados pelos eventos, ainda são invisíveis e trilham caminhos diferentes do mainstream do desenvolvimento da tecnociência, de um saber/fazer universal. E por esta razão, muitos ainda não são reconhecidos como parte integrante do patrimônio cultural da universidade. Porém, ao estudá-los, percebe-se que estes saberes/fazeres, cujos caminhos trilhados são quase sempre localizados, ajudam a reforçar o caráter interdisciplinar para a produção do conhecimento. Ao estudá-los, destacam-se histórias (indisciplinadas) que expõem novos atores, rearrumando relações de poder para além de enquadramentos obtidos *a priori* do caminho dito “universal”. Portanto, ao apresentar duas dessas histórias neste trabalho, creio ser possível apontar os holofotes para um palco de um lado B que, tal qual um disco de vinil, expõe um lado menos divulgado, mais alternativo e localizado. E, ao fazê-lo, pode-se ainda perceber momentos de criação, de experimentos e de inscrições que estabilizam os caminhos traçados pelos atores, mesmo que temporariamente.

Para escrever estas duas histórias indisciplinadas, recorri a trabalhos produzidos para disciplinas cursadas durante o mestrado em informática. As disciplinas “Fatos e artefatos como construção sociotécnica” e “Os artefatos têm política?” eram disciplinas existentes no programa de pós-graduação em informática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGI/UFRJ), durante a década de 1990. Durante as aulas, discutia-se a tecnologia de múltiplas maneiras, utilizando textos com diferentes abordagens metodológicas. Por essa razão, foi possível construir as duas histórias que buscam seu lugar de fala na interdisciplinaridade, ainda que suas bases de construção tenham sido “forjadas” em duas disciplinas.

O relato da primeira história utiliza alguns dos conceitos propostos por Bruno Latour para estudos da ciência e tecnologia, e segue a trajetória de construção coletiva de um cabo MIDI necessário para conectar um teclado musical a um computador – o MIDI-kit. Este cabo, produzido primeiramente para atender aos objetivos de um músico, terminou por ser comercializado por uma empresa fabricante de cabos e acessórios para equipamentos eletrônicos. Utilizando uma apresentação de cenas para “localizar” o MIDI-kit, o trabalho inicia seguindo a primeira regra do método de Latour (1987, p. 13), que versa sobre a “observação de fatos e máquinas durante a sua construção, sem nenhum preconceito sobre o que constitui o conhecimento”. E, nesse movimento de seguir a primeira regra, a “caixa-preta” MIDI-kit será revelada através de um retorno no espaço e no tempo, onde poderemos observar o trabalho dos envolvidos, as incertezas e as decisões tomadas durante a sua construção. Nesta “ciência em ação” (LATOURET, 1987, p. 258), destaca-se uma rede de atores heterogêneos, entre eles músicos, engenheiros, computadores,

componentes e programas de computador, e é possível observar as escolhas que foram sendo feitas ao longo da construção do cabo MIDI.

A segunda história aborda as dificuldades e os caminhos trilhados para a introdução da edição não linear de vídeo no universo das pequenas produtoras de vídeos brasileiras. Ela discorre sobre as dificuldades da adoção dos computadores como ferramentas de edição de vídeo, tanto pela nova linguagem incorporada como pelas dificuldades no manuseio do novo equipamento. Para o relato da segunda história, a proposta foi verificar como os construtores de fatos gerenciaram esta introdução. Para tal, buscou-se estudá-la tendo como base os estudos sobre uma ótica de avaliação construtivista da tecnologia (RIP, MISA, SCHOT, 1995). Apesar da atual naturalização dos sistemas de edição não linear, através desta história é possível perceber que, mesmo pronta e importada, a tecnologia não foi simplesmente utilizada – sua adoção foi complexa, construída através de malabarismos necessários para se trocar as imensas ilhas de edição linear por computadores.

## 2 | PRIMEIRA HISTÓRIA – A CONSTRUÇÃO DO MIDI-KIT

CENA 1: Em 1999, o músico/analista de sistemas Moa conecta seu teclado MIDI Yamaha DX7 a seu microcomputador Pentium 200 MMX. Em seguida, executa um programa sequenciador MIDI, que funciona como uma mesa de gravação, chamado *Cakewalk Pro Audio*, fabricado pela empresa estadunidense *Twelve Tone Systems*. Logo, ele começa a tocar uma música suave no teclado, que é armazenada no disco rígido do seu computador. Repete este procedimento diversas vezes, alternando-o com pequenas paradas para corrigir os acordes tocados. Esta operação é possível devido ao fato de seu computador estar ligado ao teclado através de um cabo chamado MIDI-Kit *adapter*, também comprado nos Estados Unidos pelo valor aproximado de 30 US\$ (30 dólares). Este cabo está conectado, por um lado, na saída de jogos da placa de som *Sound Blaster*, instalada em seu computador, e, pelo outro, no teclado Yamaha DX7.

CENA 2: O dono da empresa brasileira Lay-Cab, está aborrecido com o atraso da entrega dos invólucros onde são montados os cabos adaptadores MIDI, chamados MIDI-Kit. O antigo invólucro, importado, ficou mais caro com a recente mudança cambial e ele o está substituindo por um outro de fabricação nacional. E, por conta deste atraso, o envio dos cabos MIDI encomendados foi prejudicado. Neste momento, existem 350 encomendas do MIDI-kit, pedidos oriundos principalmente de lojas de produtos musicais, e sua equipe está mobilizada, trabalhando em tempo integral na fabricação dos cabos. Com a venda dos MIDI-kits, ele receberá o dinheiro necessário para a compra de materiais básicos para fabricar um outro produto da empresa.

No final de 1989, quando as demandas profissionais levaram um analista de sistemas, que tinha a música como *hobby*, a substituir seu computador pessoal PC 386 SX por um PC 486, mais moderno, ele enfrentou um dilema. O seu antigo microcomputador

possuía uma placa externa, desenvolvida pela empresa *Roland Corporation*, especializada em tecnologia musical, denominada MPU401. Essa placa, ao ser conectada à placa mãe do computador, permitia a conexão do teclado Yamaha e a utilização de um padrão de transmissão digital chamado *Musical Instrument Digital Interface* (MIDI). E, como essa placa não era compatível com o novo computador, a produção de músicas ficaria prejudicada. Por outro lado, o seu novo computador possuía uma placa de som chamada *Sound Blaster*, da empresa *Creative Labs*, também com tecnologia MIDI (MOORE, 1994). Porém, para fazer uso da tecnologia, seria necessário adquirir um cabo especial vendido separadamente pela empresa fabricante da placa de som – o MIDI-kit, de revenda raríssima no Brasil. Portanto, em um primeiro momento, para poder executar as tarefas de seu trabalho em computação gráfica e continuar com suas experiências musicais, ele decidiu manter os dois computadores.

A primeira cena desta história, remete a um *flashback* (LATOURE, 1987, p. 4), onde o músico/analista de sistemas (Moa) é parte de uma rede, onde se pode observar placas de som, MIDI-kit, computadores, teclados MIDI, cabos, programas, sistema operacional. E esta história poderia terminar aqui, uma vez que, *a priori*, não havia impedimentos para a continuidade das experiências musicais e nem para a computação gráfica. Porém, a placa de som *Sound Blaster*, diferente da interface MPU 401, permitiria a realização de experiências sobre a utilização simultânea de dados em outro formato, além da tecnologia MIDI. E esse formato, chamado *Waveform Audio File Format* (*wave*), era o formato padrão para armazenamento de arquivos de áudio no computador, desenvolvido pelas empresas Microsoft e IBM. Portanto, a migração para um único computador, caso adquirisse o cabo MIDI, era uma expectativa. E a oportunidade de aquisição de um MIDI-kit surgiu durante sua participação em um congresso da *National Association of Broadcasters* (NAB), nos Estados Unidos. O cabo MIDI estava, agora, instalado em seu novo computador.

Assim, a rede que se configurou com a entrada do MIDI-Kit em cena permitiria, ainda, o compartilhamento dos arquivos gerados com outros músicos. Mas, a dificuldade de se encontrar o MIDI-kit no Brasil era um problema e contribuiu para que Moa manifestasse interesse em desenvolver um cabo MIDI similar. E, pesquisando, ele descobriu que o esquema para a construção do kit estava disponível em livros (HORN, 1988, p. 37) e na *internet*. Naquele momento, para ele, o problema estava resolvido, pois o esquema aparentemente se mostrava simples para quem tinha formação técnica em eletrônica. Porém, esse esquema exigia um acoplador ótico específico não existente no mercado brasileiro. E esse componente eletrônico possuía velocidade de transferência superior as dos acopladores óticos produzidos no Brasil e, aparentemente, não poderia ser substituído. Sem ideias, Moa precisava encontrar alguém que pudesse ajudá-lo com a construção do cabo.

Na mesma época, um colega engenheiro eletrônico, especialista em acopladores óticos, e consultor de uma empresa chamada Lay-Cab, se disse preocupado com a

escassez de novos projetos e com as dificuldades financeiras da empresa. Ele estava a procura de projetos de produção simples e de boa aceitação no mercado. Moa, então, decidiu convencê-lo de que o MIDI-kit poderia ser um produto da empresa.

Para Latour (1987, p. 108), a primeira e mais fácil maneira de achar pessoas que acreditem imediatamente no fato, invistam no projeto ou comprem o protótipo é construir o objeto de uma forma que atenda aos interesses explícitos destas pessoas. Neste cenário, a tradução feita por Moa para enredar seu colega foi enumerar as vantagens de se produzir o MIDI-kit. Para Moa, o produto era de desenvolvimento simples e de baixo custo, e não havia empresa produzindo o Kit no Brasil. E dessa forma, seu colega foi convencido e recebeu o esquema do cabo, uma vez que vislumbrou uma ótima oportunidade para a empresa. Para o analista de sistemas, o recrutamento do engenheiro eletrônico significava a obtenção da solução do problema da falta de um acoplador ótico conveniente.

O novo integrante da rede em torno do cabo MIDI examinou o esquema e percebeu que a importação do acoplador ótico, um modelo HP6N138 custando aproximadamente 13 US\$ (13 dólares), fabricado pela empresa *Hewlett Packard* (HP), tornaria inviável a produção de um produto barato. Portanto, seria necessário adaptar o esquema, inserindo novos componentes, preferencialmente fabricados no Brasil, que resultassem no mesmo efeito. E muitos desses novos componentes, incluídos no esquema com êxito, foram obtidos do próprio descarte tecnológico da empresa Lay-Cab. No final, um novo esquema foi produzido e o MIDI-kit brasileiro foi estabilizado com as escolhas feitas pelo engenheiro eletrônico – o novo integrante da rede. De acordo com Latour (1987, p. 124), na construção de fatos e artefatos escolhas devem ser feitas, pois não se pode ligar elementos entre si de forma aleatória. E estas seleções significam rearrumar as alianças já constituídas. Desta forma, algumas das características implementadas no cabo, entre elas, tamanho ideal, formato e conectores, ainda foram discutidas entre os atores aliados. Porém, as escolhidas foram as indicadas pelo engenheiro eletrônico, agora construtor do MIDI-Kit e seu porta-voz (LATOURE, 1987, p. 71). As alianças haviam sido rearrumadas e o engenheiro eletrônico deveria convencer a Lay-Cab para transformar o kit produzido em um produto da empresa. Sendo assim, o próximo passo necessário seria novamente traduzir o objeto para atender aos interesses explícitos dos representantes da empresa, que ainda não estavam convencidos se o cabo seria aceito no mercado.

A falta de confiança no potencial de mercado do cabo MIDI estava relacionada ao fato de que o cabo seria útil somente se o comprador possuísse um teclado musical e um computador, fato raro na época. Além disso, a empresa desconhecia o mercado de produtos musicais: naquele momento não possuíam nenhum cliente em potencial. Desta forma, algumas mudanças foram necessárias para envolver os céticos, tais como: estabelecer um preço de venda, criar uma embalagem atraente e provar que havia compradores suficientes. Mas foi a precária situação financeira da empresa e a escassez de novos projetos que atuaram como aliados, convencendo os atores necessários para a

comercialização do MIDI-kit.

Assim, a construção do cabo MIDI avançou mais um passo. Porém, não significava que a segunda cena revelada no início desta história ocorreria. Para isto, seria preciso manter o interesse dos aliados na construção do cabo, tal qual ele se apresentava, com o mínimo de desvios possíveis (LATOURE, 1987, p. 121). Desta forma, um MIDI-kit foi ofertado para lojas de produtos musicais com o objetivo de tornar estes novos atores interessados e aliados. E o processo de enredamento alcançou o então presidente da Associação MIDI do Brasil, Miguel Ratton, engenheiro eletrônico e autor do primeiro livro sobre MIDI em português, chamado “MIDI: Guia básico de referência”. Em 1997, Miguel publicou, em uma revista especializada, chamada “Revista Backstage”, comentários favoráveis ao MIDI-kit, tornando-se importante aliado (RATTON, 1995). Pode-se dizer que, por sua atuação na época, Miguel Ratton era porta-voz da área de tecnologia musical (LATOURE, 1987, p. 71). Suas intervenções regulares em revistas especializadas, e os treinamentos que ele ministrava, auxiliavam na compreensão das informações técnicas sobre MIDI e lhe conferiam alta credibilidade entre os usuários da tecnologia. E assim, o cabo da Lay-Cab passou a ser conhecido e a empresa se tornou provisoriamente indispensável (LATOURE, 1987, p. 153) para quem desejava conectar um instrumento MIDI a um computador.

Esta história termina provisoriamente neste parágrafo. Mas considera-se pertinente informar que a produção do MIDI-kit dependia de diversos fatores, descritos na segunda cena do *flashback* inicial deste trabalho. E, embora os pedidos continuassem chegando, a empresa não possuía recursos para produzi-los. E mesmo com o cabo MIDI estabilizado, movimentando um número considerável de elementos na rede, a empresa não foi capaz de estabilizar sua produção. E muitas lojas, precisando do produto, se aliaram aos novos MIDI-kits similares que outras empresas começaram a produzir com maior rapidez.

### **3 I SEGUNDA HISTÓRIA – ADOÇÃO DA EDIÇÃO NÃO LINEAR DE VÍDEO**

No início da década de 1990, vídeos no Brasil ainda eram produzidos nas ilhas de edição linear, que possuíam equipamentos caros. A qualidade do produto resultante estava baseada na qualidade e quantidade destes equipamentos e era um fator preponderante na escolha da produtora pelo cliente. De acordo com uma cotação de 1999, elaborada por uma empresa revendedora na época, uma ilha de edição linear mínima custaria aproximadamente 61.400 US\$ (sessenta e um mil e quatrocentos dólares), incluindo equipamentos como gerador de texto, video play, video gravador, gerador de efeitos, entre outros. O número de produtoras que podiam arcar com a modernização de suas ilhas era reduzido e, conseqüentemente, estas ficavam na periferia do polo principal de produção, dominado pelo padrão de qualidade (e número de equipamentos das ilhas) das grandes produtoras.

Neste cenário, é introduzido o sistema de edição não linear, que, segundo seus

revendedores no Brasil, combinava um custo baixo com o padrão de qualidade exigido pelo mercado. Ainda em 1999, os revendedores de soluções para as produtoras estimavam um custo de 20.100 US\$ (vinte mil e cem dólares) para o sistema de edição não linear, incluindo equipamentos como microcomputador, placa de captura de imagens, vídeo gravador e programa de edição propriamente dito (VIDEOMART BROADCAST, 1999).

E, para tornar a aquisição da nova forma de produção de vídeos atrativa, os revendedores posicionaram a ilha de edição não linear como um caminho para se participar do polo principal de produção de vídeos, sem despender muitos recursos. Tal posição estava afinada com a necessidade das produtoras da “periferia” de alcançar o padrão de qualidade vigente, e estabelecer novas relações com os clientes. E foram essas produtoras que, inicialmente, se dispuseram a adotar o computador com seus programas de edição não linear, como ferramentas auxiliares na produção de vídeos. A história, aqui apresentada, seguiu a adoção desta nova forma de produzir vídeos por algumas pequenas produtoras especializadas em produzir vídeos para candidatos a cargos políticos no Brasil.

Se observarmos que hoje os sistemas de edição não linear estão bastante naturalizados, incorporados, inclusive, aos celulares, nem imaginamos o quanto a introdução desta tecnologia possa ter sido complexa. Afinal, se a tecnologia estava pronta e importada, não deveria ser simplesmente utilizada? Ainda que se possa dizer que a introdução do sistema de edição não linear, de alguma forma, auxiliou o desenvolvimento de técnicas de edição de vídeo, melhorando a qualidade do produto final, ela exigiu mudanças no perfil dos envolvidos no processo, dada a incorporação de novos elementos no saber/fazer do produtor de vídeo e novas terminologias, tais como mouse, digitalização, compressão, arquivos de dados e formatos de arquivos, além do próprio computador.

A análise da adoção da edição não linear, sobre uma ótica de avaliação construtivista da tecnologia, pode ser conceituada não como uma força independente que atuou sozinha, instalando-se sem critérios, mas como uma tecnologia que foi introduzida através de movimentos complexos, onde a sociedade interage, ajusta-se, e a dirige e modifica (RIP, MISA, SCHOT, 1995). Desta forma, pode-se identificar as dificuldades de uso do computador e de entendimento das novas tecnologias como parte destes movimentos, dificuldades que devem ser ajustadas, moldadas e/ou modificadas. É uma tarefa complexa, uma vez que a adoção da edição não linear modifica a forma de trabalho das produtoras e transforma a identidade da carreira dos editores de vídeo, que incorporam características de um operador de computador. Questões são levantadas: como resolver as dificuldades de operação do computador? Como encarar as novas terminologias? Como aceitar as mudanças? Desta forma, ao observar os efeitos da mudança tecnológica, através de uma lente construtivista, perguntas sobre quem usa, quem é privilegiado, quem perde e quais as novas relações de poder geradas nos movimentos da introdução da tecnologia podem ser respondidas.

Por onde começar a análise? Resumidamente, para se editar um vídeo é necessário

selecionar trechos de vídeos previamente gravados em fitas de materiais brutos e gravá-los em uma fita chamada *master*. Ao conjunto de equipamentos necessários para tal procedimento dá-se o nome de ilha de edição. Apontar as diferenças entre os dois processos de edição (linear e não linear) pode ser um caminho para a compreensão dos efeitos causados pelas mudanças introduzidas no processo de edição de vídeo.

A primeira diferença está na ilha de edição. Uma ilha de edição linear é composta por vários equipamentos, tais como unidades de gravação de vídeo, unidades de gravação de áudio, unidades geradoras de textos e unidades para efeitos de vídeo. Em uma produtora, geralmente, existe um operador especialista para cada unidade. Uma ilha de edição não linear, por sua vez, é composta por um microcomputador equipado com placas de captura de vídeo e áudio, responsáveis pela digitalização do material, e por um programa para a edição propriamente dita. Nesta ilha, é possível ter apenas uma pessoa operando o computador.

Uma segunda diferença está nos procedimentos para a seleção e cópia do material bruto. Segundo Oharian (1993, p. 104) os processos de edição linear e não linear podem ser comparados aos processos de utilização de uma máquina de escrever e de processadores de textos. Os processadores de texto permitem que palavras, frases e parágrafos sejam modificados, eliminados e reordenados através de suas ferramentas embutidas. Por outro lado, na máquina de escrever o texto é datilografado sequencialmente e, para se acrescentar um novo trecho de texto é necessário uma nova folha. Da mesma forma, na edição linear, o processo de edição também é sequencial, isto é, o primeiro segmento do material é copiado, depois o segundo e assim por diante. Se uma modificação for necessária, deve-se efetuar a gravação da fita *master* novamente, pelo menos a partir do trecho onde as mudanças ocorrerão. Por outro lado, na edição não linear, o processo se inicia com a transferência do material bruto para o disco rígido do computador (digitalização). Uma vez terminado este processo, utiliza-se o programa de edição não linear, que recria na tela do computador alguns dos principais botões de operação dos equipamentos de uma ilha de edição linear. Neste programa, os arquivos de segmentos de vídeo (chamados *clips*), incluídos na janela de construção da “fita *master*”, podem ser rearrumados, removidos e duplicados. A fita *master* só será gerada quando o produto final estiver satisfatório.

Uma terceira diferença está na forma de armazenar o áudio dos vídeos. Na edição linear, o áudio é gravado em um equipamento diferente daquele em que foram copiados os segmentos de vídeo. Na edição não linear, o áudio também é transferido para o disco rígido do computador. Portanto, os mesmos procedimentos de ordenação, duplicação e remoção a ele podem ser conferidos. Na hora da edição, ele também pode ser transferido para a janela de construção do programa e o editor pode ter uma ideia geral da combinação vídeo e áudio.

Por último, um fator importante em uma edição é a forma de união dos segmentos, formando o vídeo. De uma maneira geral, estes segmentos devem ser unidos de modo que a

passagem entre um trecho e outro não seja sentida pelos espectadores. Este procedimento de ligação, tais como rotação e translação de imagens, é chamado de transição entre segmentos ou efeito. Na edição linear, existe praticamente um equipamento específico para cada efeito que se deseja inserir no vídeo, enquanto que na edição não linear, os equipamentos são *plug-ins*, ou programas de efeitos de independentes, embutidos no programa de edição não linear.

A aquisição da ilha de edição não linear revelou algumas dificuldades, não imaginadas pelos revendedores, que poderiam se tornar pontos negativos à introdução do produto nas pequenas produtoras. Em primeiro lugar, na época, a maioria dos editores de vídeo possuíam pouco, ou nenhum conhecimento de informática e muitos tiveram muita dificuldade no manuseio do mouse. E este seria muito importante pois o “*click do mouse*” substituiria os antigos botões da ilha de edição linear. Para tal obstáculo foi necessário estratégias para ensinar a operação básica do computador, que seriam implementadas durante a comercialização da ilha por parte dos revendedores. Uma dessas estratégias foi a instalação do jogo de cartas “Solitário” nos computadores de edição não linear e incentivar seu uso para aprimorar a precisão do posicionamento do *mouse* na tela. Em segundo lugar, alguns editores de vídeos também não dominavam a língua inglesa (língua nativa dos programas de edição não linear) e também desconheciam a maioria das novas terminologias que a edição não linear estava introduzindo (*render*, *mpeg*, *jpeg*, compressão, etc). Neste caso, a assimilação seria mais trabalhosa e dependeria de quem fosse interagir com o programa. Mas, para facilitar, alguns verbetes forma aportuguesados como, por exemplo, *render*, que se transformou no “verbo” renderizar, com “substantivo” renderização e se naturalizou como o “ato de obtenção do produto final do processo”.

Resumidamente, o editor de vídeo sofreria transformações e deveria abandonar diversas regras do mundo linear e aprender novas técnicas para poder obter reconhecimento no mundo não linear. Além disso, como o sistema de edição não linear concentrou as fases da edição em um só ambiente, no qual um único editor poderia selecionar o vídeo, o áudio e incluir efeitos, funções antes executadas por diferentes operadores. E, por não haver diferença significativa na qualidade do produto final entre uma ilha de edição não linear e a ilha de edição linear das grandes produtoras, os potenciais clientes das produtoras de vídeos começaram a preferir produtoras pela qualidade e poder de criatividade de seus editores de vídeos (OHANIAN, 1993, p. 305). Pode-se dizer que o poder da produção de vídeo passou das grandes ilhas de edição linear para as mãos de quem utilizava o programa de edição não linear.

A entrada dos computadores como ferramenta de produção de vídeos enredou também um novo ator, cujo perfil lhe conferia a aptidão para lidar com os novos procedimentos de edição: o especialista em informática. Este ator se posicionou na rede de produção de vídeos, ou através da oferta de cursos, já que o domínio das ferramentas do programa de edição não linear era o local com o qual a relação do editor estava mais

enfraquecida, ou se transformando em consultor das produtoras. Esse posicionamento contribuiu para que as transformações nas produtoras se estabilizassem como um fato. No Núcleo de Computação Eletrônica, atual Instituto Tércio Pacitti de Aplicações e Pesquisas computacionais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE/UFRJ), por exemplo, foi criado o laboratório de multimídia para prestar consultorias e ministrar cursos. E, alguns integrantes desse laboratório foram bastante atuantes na rede que se formou em torno da edição não linear de vídeos.

Por fim, a entrada do profissional de informática como aliado para a adoção da edição não linear de vídeo ainda produziu uma mudança, que talvez não estivesse incluída nos planos dos envolvidos no processo. Combinados, o baixo custo do sistema de edição e a proliferação de cursos trouxeram consigo atores antes não envolvidos na produção de vídeos (OHANIAN, 1993, p. 313). Como consequência, houve um aumento do número de produtoras no mercado de edição de vídeos, aumentando a concorrência. Em 1999, no NCE/UFRJ, por exemplo, baseado nas fichas de inscrição nos cursos avulsos da instituição, foi percebido, que dentre os alunos dos cursos de edição não linear, 60% ainda não estavam envolvidos com produções de vídeo. Uma parte deste percentual era formado por profissionais de outras áreas (médica, biológica, química, etc) que desejavam produzir seus próprios vídeos e outra parte era composta por pessoas que desejam se incorporar à produção de vídeos no mercado.

E o que aconteceu com os especialistas da edição linear de vídeo? Esta é uma próxima história.

#### **4 | HISTÓRIAS INDISCIPLINADAS COMO EXEMPLOS DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES**

Este é um trabalho que deseja mostrar possibilidades, variedades de abordagens e conhecimento localizado que resiste e insiste em não se submeter a fatos e artefatos dados a priori. É um trabalho que apresenta histórias sobre movimentos do fazer cotidiano, da representação da universidade na introdução de tecnologias, dos lugares de fala dos que participam de empreitadas quase sempre invisíveis. Histórias que esperam contribuir na constituição de um conhecimento localizado, adaptado e criativo. Histórias indisciplinadas, que atuam em outras áreas do conhecimento, ainda que criadas para cumprir requisitos disciplinares de um mestrado em informática. Histórias que, espera-se, possam exemplificar estudos interdisciplinares, utilizando diferentes abordagens da história das ciências e das técnicas e epistemologia.

## REFERÊNCIAS

HORN, Delton T. **Digital Eletronic Music Synthesizers**. 2. ed. Blue Ridge Summit: TAB Books Inc, 1988.

LATOUR, Bruno. **Science in action. How to follow scients and engineers through society**. Cambridge: Harward University Press, 1987.

MOORE Martin, L. **Sound Blaster: o livro definitivo**. 6 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

OHANIAN, Thomas A. **Digital Nonlinear Editing: New Approaches to Editing Film and Video**. Stoneham: Focal Press, 1993.

RATTON, Miguel. Software para produção de música no computador. **Revista Backstage**. Rio de Janeiro, p. 24-37, agosto 1995.

RIP, Arie, MISA, Thomas J., SCHOT, Johan W. **Managing Technology in Society: The approach of Constructive Thecnology Assessment**. London: Pinter Publishers. 1995.

**VIDEOMART BROADCAST. Catálogo de Produtos e cursos.1999.**

## COZINHAS DE ESCRAVOS: COMIDA, SABORES E TRABALHO NO BRASIL

*Data de aceite: 01/03/2021*

**Lorena da Conceição Querino Muchinski**

UNICENTRO/I.

<http://lattes.cnpq.br/5447643741723078>

**Valter Martins**

UNICENTRO/I.

<http://lattes.cnpq.br/6266346750008252>

**RESUMO:** A história da escravidão brasileira vai além do trabalho forçado e do sofrimento. A nova historiografia sobre o tema informa sobre a resistência, negociações e o apelo à justiça na luta pela liberdade. Um dos aspectos que emergem do cotidiano dos cativos trata de sua alimentação. Tendo por base a farinha de mandioca, à qual se acrescentava o feijão, a alimentação dos escravos era muitas vezes precária, não nutrendo eficazmente para o trabalho pesado. Diminuir ou cortar a ração de alimentos constituía, entre outros, um dos castigos infligidos pelos senhores para punir seus escravos. Este trabalho tem por objetivo considerar aspectos gerais da alimentação escrava em diferentes momentos e lugares do Brasil, buscando na bibliografia informações dispersas sobre o passadio escravo. Alimentar a escravaria era uma preocupação dos senhores, pelo custo e por desviar terras e trabalhadores da lavoura de exportação. Muitos fazendeiros entregavam aos cativos lotes para que cultivassem alimentos, nos quais também criavam animais. Isso possibilitou uma alimentação mais

diversificada e a venda de excedentes. Se a mandioca, feijão e o milho predominavam nas cuias dos escravos, em lugares como Salvador e Rio de Janeiro eles dispunham até mesmo de comida de rua, podendo apreciar os sabores da África. Vendedoras de angu estavam em toda parte com suas panelas fumegando. Sentia-se ali o aroma penetrante do dendê e o sabor picante da malagueta. Peixe e camarão davam sustança ao angu dos escravos da estiva. Este trabalho discute um tema pouco abordado, mas presente na cultura alimentar brasileira.

**PALAVRAS - CHAVE:** história e cultura da alimentação; escravidão; trabalho.

### SLAVE KITCHENS: FOOD, FLAVORS AND WORK IN BRAZIL.

**ABSTRACT:** The history of Brazilian slavery goes beyond forced labor and suffering. The new historiography on the subject informs about resistance, negotiations and the call for justice in the fight for freedom. One of the aspects that emerge from the daily life of the captives is their food. Based on manioc flour, to which beans were added, the slaves' diet was often precarious, not effectively nourishing for heavy work. Reducing or cutting food rations was, among others, one of the punishments inflicted by the masters to punish their slaves. This work aims to consider general aspects of slave feeding at different times and places in Brazil, searching in the bibliography for scattered information about slave food. Feeding slavery was a concern of the masters, for the cost and for diverting land and workers from export crops. Many farmers gave captives lots to grow food, on which they also raised animals.

This enabled a more diversified diet and the sale of surpluses. If manioc, beans and corn predominated in the slaves' bowls, in places like Salvador and Rio de Janeiro they even had street food, being able to enjoy the flavors of Africa. The women selling *angu* were everywhere with their pots steaming. There was the penetrating aroma of palm oil and the spicy flavor of the chilli. Fish and shrimp supplied substance to the food of the stowage slaves. This article discusses a theme that has been little discussed, but present in the Brazilian food culture.

**KEYWORDS:** food history and culture; slavery; labor.

## INTRODUÇÃO

A historiografia da escravidão no Brasil se renovou nos últimos 30 anos. Nesse tempo, muitos aspectos da vida dos escravos se tornaram mais conhecidos. Tratados como mercadoria, os africanos e seus descendentes crioulos escravizados viviam em condições difíceis. São muitos os fatores que levavam a esta precarização da vida escrava. Necessidades do dia-a-dia que não eram atendidas e que comprometiam a vida e a saúde dos trabalhadores. Dentre várias dessas interessa neste trabalho a alimentação dos cativos, pois como disse (SCARANO, 2002, p. 38):

Os hábitos alimentares oferecem grande interesse para os que desejam conhecer o local e o período, pois propiciam informações essenciais para compreender o momento, aquilo que o caracteriza e mesmo as estratégias de sobrevivência dos diversos grupos e categorias sociais.

O alimento, indispensável para a manutenção da vida, na maioria das vezes não era suficiente para suprir as urgências da população escrava que geralmente dependia daquilo que seu senhor lhes disponibilizava. Mas houve situações em que os escravos produziam boa parte de sua alimentação, possibilitando diversificar e complementar sua dieta. Essas roças escravas ocorriam em áreas cedidas nas fazendas por seus senhores, algo que certamente ajudava a poupar gastos com alimentação dos cativos. Ao permitirem que os escravos usassem seu tempo livre em suas próprias roças, os senhores buscavam também alcançar certo controle sobre os mesmos e evitar conflitos. Houve casos em que o senhor permitia que eventuais excedentes agrícolas dos escravos fossem ser vendidos na vila ou cidade próxima, permitindo a eles obter dinheiro para comprar itens que desejavam. (CARDOSO, 1987, p. 88)

Importante e indispensável, a função do alimento não se restringia apenas a matar a fome e a nutrir, envolvendo também diferentes aspectos e significados.

No vasto território da colônia e do império a vida cotidiana assumia diferentes características em cada região. Essas diferenças podem ser apreendidas na variedade de alimentos que cada uma dispunha. Essas particularidades apareciam no preparo das comidas, nos temperos, nas diferentes maneiras de preparar e comer.

Essas questões peculiares do dia-a-dia das cozinhas e panelas de diferentes povos são abordadas em uma nova historiografia. Por meio dela é possível analisar, ao menos

em parte, a alimentação escrava no Brasil, objetivo deste trabalho, ou seja, apontar os hábitos alimentares dos escravos em diferentes regiões, assim como algumas de suas particularidades e conhecer um pouco mais da história e da cultura de pessoas que participaram ativamente da construção do país e de seu patrimônio alimentar.

## OBJETIVOS

Este trabalho teve como objetivo estudar aspectos da alimentação dos escravos no Brasil, analisar as dificuldades enfrentadas pelos mesmos para se alimentar, refletir sobre as tentativas e conquistas dos escravos quanto ao cultivo e extrativismo de alimentos para melhorar sua dieta e, por fim, apresentar sucintamente os alimentos cultivados e os pratos saboreados na cozinha afro-brasileira.

## RESULTADOS

Para Stuart (SCHWARTZ, 2001, p. 126), durante o período colonial o Brasil podia ser dividido em duas áreas: “a zona rural da mandioca e a zona rural do milho”. Esses dois alimentos, seus derivados e como eram utilizados em diferentes receitas constituíam a base alimentar da população escrava em toda a colônia. A mandioca dominava no norte e nordeste. Na Amazônia do século XIX a farinha de mandioca em diferentes preparos com o peixe e o peixe seco constituía a principal refeição dos escravos. Na província do Pará o peixe era o mantimento usual, assim como em toda a região norte. O cardápio diário contava com o açaí. A pedido de seus senhores ou por iniciativa própria, os escravos urbanos se deslocavam até os açazais próximos das vilas e cidades para colher os cachos da fruta. Geralmente o comércio do açaí era realizado pelas escravas ambulantes. Além do açaí elas vendiam frutas, verduras, legumes, licores, doces e cigarros. Como informam (NETO e MACÊDO, 2009) cozinhavam seus próprios pratos como o vatapá, o caruru a moqueca (estes últimos são comidas de origem crioula que contribuíram para a manutenção das tradições africanas na fala e na cozinha da colônia), além do peixe frito acompanhado pela farinha, sempre presente nos tabuleiros das quitadeiras. Havia outros pratos e dependendo da época do ano. Nas festas após a colheita do milho eram comuns a canjica e munguzá. Eram as quitadeiras ambulantes que permitiam aos cativos complementar as refeições ou variá-las de vez em quando. Nas fazendas e cidades menores nem sempre era possível obter alimentos diferentes. Os escravos que não conseguiam dinheiro acabavam dependentes daquilo que seus senhores lhes forneciam o que nem sempre era suficiente para nutrir o corpo dos trabalhadores: uma dieta restrita a farinha de mandioca e peixe seco, ou seja, carente de vitaminas e outros elementos.

NETO e MACÊDO, 2009, informam também que os escravos do norte no século XIX não possuíam muitos dentes e por isso procuravam consumir comidas molhadas como sopa e mingau que faziam parte de sua dieta diária. Dessa forma, era comum as

quitadeiras oferecerem aos seus fregueses tais alimentos pelas ruas.

Os quilombolas faziam suas próprias roças e cultivavam principalmente a mandioca, além de dispor da caça, pesca e coleta de frutos na mata. Algo que os fugitivos almejavam era liberdade de escolher o que comer. Isso fazia parte do sentimento de autonomia, uma vez que na maioria das vezes a alimentação no cativeiro era definida pelo senhor, levando em conta seu custo, não sua variedade, qualidade e bom sabor para os escravos. Entre escravos e livres na Amazônia era comum o consumo de carne de caça. Os animais preferidos eram as tartarugas, o peixe boi, aves, macacos, jacarés, cobras, pacas, antas ou tatus. Porém, a sobrevivência alimentar a partir desses alimentos só era possível em boa quantidade aos que viviam em regiões interioranas. Para os que viviam nas vilas e cidades o acesso aos alimentos da floresta era mais difícil, exceção para Belém que possuía o Mercado Ver o Peso para onde fluíam produtos da floresta de origem vegetal e animal que chegavam por meio de barcos. (NETO; MACÊDO, 2009)

A farinha de mandioca compunha a base alimentar dos escravos no nordeste. Os africanos que viviam na Bahia, por exemplo, tinham o feijão, arroz e o trigo como complemento de sua dieta, mas fundamental mesmo era a farinha. Esses alimentos básicos eram acompanhados com certa frequência de toucinho, carne de baleia e banana. Esta última era conhecida por ser importante mantimento da pobreza. Não raro camarões entravam na cuia dos escravos, especialmente secos. O azeite vendido aos pobres, feito dos torresmos das baleias, era grosso demais sendo o bom enviado para fora da colônia. Assim como no norte, o nordeste também contava com as quitadeiras, escravas ou forras que vendiam a retalho alimentos aos quais tinham acesso, como peixes, carne meio assada (chamada de moqueada), toucinho, carne de baleia e hortaliças, possibilitando, aos escravos que tinham algumas economias, a compra de diferentes alimentos, além da sociabilidade em torno dos tabuleiros onde consumiam as iguarias.

Na região açucareira a carne pouco aparecia na dieta dos escravos. O gado era criado no sertão e os grandes proprietários criavam poucos animais domésticos por serem considerados daninhos por atacar as plantações e causar prejuízos. Havia o gado especialmente destinado à lida dos engenhos. Para Jeferson Bacelar, a carne consumida pelos escravos na Bahia era pouca e de má qualidade. Como tinham pouco dinheiro deixavam para comprá-la à tarde, quando seu preço baixava. Nesse horário havia apenas o que sobrava, ou seja, os piores pedaços de carne, quase sempre à beira da putrefação. Carne de difícil digestão e que podia causar problemas gástricos (BACELAR, 2013, p. 292)

No nordeste os escravos consumiam rapadura, ou açúcar amassado com pão. Nas estâncias sulinas a carne não faltava. No litoral a pesca era a maneira mais comum de conseguir proteínas. Os frutos sempre entravam na alimentação escrava, mas se tornaram escassos no nordeste por conta da derrubada das árvores frutíferas para a lavoura canavieira, tirando dos escravos importante fonte de vitaminas e variedade alimentar. O pão era alimento das pessoas mais abastadas, porém, segundo Bacelar, não era visto

como sustento “nem aos filhos do Brasil nem da África”, e quando lhes era dado pão pediam farinha para comer com este, pois “até os cachorros o recusavam” (BACELAR. 2013, p. 285). Ao que parece o pão na colônia era bem ruim. Na prática, o “pão da terra” era a mandioca. Essa sim, apreciada, in natura ou na forma de diferentes tipos de farinha.

A farinha de mandioca era fundamental para a população em geral, não somente a escrava. Na Bahia a “farinha de mandioca era obrigatória na casa grande e na senzala” (PRIORE. 2016, p. 253). Sendo a rainha da produção e do consumo, o povo de Salvador contava com um celeiro público de farinha, mas que nem sempre era de boa qualidade chegando a ser prejudicial a saúde dos escravos.

As autoridades locais se preocupavam com a possibilidade de sua escassez, pois a falta da farinha não gerava somente a fome, mas também poderia ser o início de revoltas escravas. A preocupação com a manutenção da farinha de mandioca era tanta que em 1638 o governador da colônia holandesa no Brasil, ordenou que em Pernambuco cada proprietário plantasse quinhentas covas de mandioca por escravo. No Recôncavo o mesmo ocorreu em 1688 e novamente em 1701. Um alvará obrigava que fossem plantadas o mesmo número de covas por escravo e também que os negociantes cultivassem a quantidade necessária para o gasto em seus navios. Além disso, em meados do século XVIII os governadores da Bahia limitaram as plantações de cana de açúcar e tabaco em determinadas regiões para que também produzissem alimentos e não houvesse escassez.

Em algumas fazendas o proprietário dava a seus escravos uma porção de terras e um dia da semana para que trabalhassem nela, a chamada “brecha camponesa”, tema de discussões entre historiadores. Na Bahia muitos escravos desejavam a liberdade para cultivarem suas próprias roças de maneira a complementar sua dieta e vender excedentes. Amealhar um pecúlio abria a possibilidade da liberdade, embora isso fosse mais próximo para os escravos de ganho urbanos. No nordeste houve casos em que os proprietários preferiam comprar os mantimentos para seus cativos, especialmente em tempos de alta do preço do açúcar. Entretanto, Stuart Schwartz, afirma que o mais comum era uma combinação da compra de mantimentos pelos proprietários e as roças dos próprios escravos. Isso permitia manter a produção canavieira ao mesmo tempo em que atendiam o desejo dos cativos de plantar suas próprias roças, pois na maioria das vezes a alimentação era insuficiente (SCHUARTZ, 2001, p. 106). No Recife os escravos eram sustentados por seus senhores, mas também cultivavam roças. Essa agricultura que produzia alimentos, voltada à subsistência, era desprezada economicamente pelos fazendeiros. Era ela, no entanto, que alimentava a cidade e o campo, no tempo em que o açúcar conferia status social e riqueza.

Ao contrário do norte e nordeste, em Minas Gerais o milho predominava nas listas de compras para os escravos. Para acompanhá-lo havia feijão, sal e azeite. Além desses alimentos havia o angu de milho, o toucinho de porco ou de quati. A caça de aves como a codorna, perdiz e o macuco e de pacas e antas possibilitavam porções de carne que eram

muito bem vindas. Como complemento alimentar havia frutas silvestres como jaboticaba, mangaba, goiaba e araçá. Em Minas, por vezes, os escravos recebiam como presentes cabras, porcos ou carneiros para criarem, podendo se alimentar deles ou mesmo vender sua carne. Quando a vendiam ficavam com os ossos e as vísceras, aproveitadas em cozidos enriquecidos de feijão verde ou preto (PRIORE, 2016, p. 257).

Do milho faziam uma farofa parecida com a encontrada na África. Um alimento fácil de preparar e que não exigia instrumentos cortantes ou bons dentes para ser consumido. Além de alimentar os escravos o milho servia também como forragem para bois e animais de carga. O milho era a base alimentar do escravo boiadeiro. Algo importante e indispensável nas cozinhas escravas era o sal que temperava e dava sabor aos alimentos, além de ser considerado fonte de energia. Como comida pede bebida, os escravos recebiam medidas de aguardente. Acreditava-se que a bebida ajudava a proteger a saúde dos escravos evitando a friagem das montanhas mineiras. No entanto, apenas aquela vinda do Reino era tida como boa. Os fazendeiros e proprietários de escravos acreditavam que a cachaça da colônia fosse prejudicial aos africanos. Mas na prática, a bagaceira portuguesa era bem mais cara de forma que a cachaça colonial de cana era a mais consumida, para não dizer, apreciada. Além dos pousos, armazéns e botecos a cachaça era vendida por escravas e forras junto aos locais de mineração. Quando comprada pelos escravos que possuíam um pouco de dinheiro, esses a dividiam com seus companheiros em um momento de sociabilidade escrava. Momento que era também de lazer e troca de informações e era mal visto pelos senhores e autoridades por temerem conspirações de revoltas quando se reuniam. Essa sociabilidade não ocorria apenas por conta da bebida, mas por conta do consumo de alimentos. Julita Scarano (2002, p. 70) enfatiza o fato dos escravos compartilharem a comida que conseguiam. Comiam juntos, mesmo com pouco a dividir.

Nas Gerais as quitandeiras eram as principais abastecedoras dos escravos mineradores segundo Juliana Bonomo (2014). Como trabalhavam perto das minas muitas vezes eram acusadas de desviar o ouro, pois a maior parte do que ficava com os escravos acabava nas mãos das quitandeiras. Os escravos muitas vezes ocultavam pepitas de ouro que eram trocadas por quitutes e cachaça nos tabuleiros das quitandeiras. A autora afirma que elas eram mulheres resistentes e que lutavam por seus diretos e preservavam a memória de sua nação, pois muitas das quitandeiras eram africanas e sua atividade típica da África. No Brasil se adaptaram com os produtos da terra, porém, pelas posturas municipais só podiam vender o que não era encontrado nos mercados como pães, doces, bolos, frutas, hortaliças, aluá, leite e cachaça.

Em certas áreas de Minas havia roças nas quais os escravos podiam cultivar alimentos para aumentarem e melhorarem sua alimentação. Isso levava muitos viajantes a pensar que a alimentação dos escravos não era tão ruim no Brasil, já que podiam complementá-la com seu próprio trabalho, além de vislumbrar apenas boas relações entre senhores e escravos o que nem sempre era verdade.

Alguns senhores empregavam seus escravos apenas pelo sustento, porque a comida era muito cara, a ponto de optar-se por libertar o escravo para não ter despesas com sua alimentação. Como a mineração constituía a economia da região, o cultivo de alimentos foi deixado de lado por muito tempo. Com o esgotamento das minas no século XVIII Sarano afirma que foi um período em que era “mais fácil alforriar um escravo, e muitas vezes deixá-lo morrer na miséria, do que alimentá-lo”. (SCARANO, 2002, p. 72). Por outro lado, tempos havia em que Minas abastecia a si própria e não precisava importar alimentos de outros lugares.

Não se pode ignorar que a escassez de alimentos vivida em certos momentos contribuía para elevar a ocorrência de doenças e mortes na população escrava. A infância, em geral, era uma exceção porque era comum que as crianças vivessem na casa de seus senhores e fossem melhor alimentadas. Depois disso uma boa alimentação, tanto em quantidade quanto em qualidade, não era algo regular. O contínuo desmatamento para ampliar áreas agrícolas e pastos agravava a obtenção de alimentos como frutas silvestres e a caça.

No Rio de Janeiro, como no norte e nordeste, a farinha de mandioca era o alimento que constituía a base da alimentação escrava. Era complementada por milho, feijão, arroz, bananas e laranjas. Na zona rural podiam contar com suas roças. No ambiente urbano o sustento dos escravos fugia ao controle de seus proprietários, pois na capital da colônia e depois do império havia diversas possibilidades de abastecimento. Havia escravas que vendiam comida pelas ruas como frutas, batata-doce, sardinhas fritas, angu, maçaroca (trigo-sarraceno cozido), feijoada, milho na espiga, pipoca, canjica, pudim de arroz, pasteis, aluá, batata inglesa, inhame, repolho, espinafre, alface, mostarda e couve. Tinha nabo, abóbora, abobrinha, quiabo, cebola, tomate, alho, pimentas, azeite de dendê, óleo de amendoim, coco, doces de coco e palmito. As bebidas feitas com frutas eram muito populares e também eram vendidas por escravas quitadeiras de ganho, assim como doces de frutas, açúcar, coco, mel, trigo, milho ou arroz. O toucinho e a banha de porco eram complementos comuns na dieta dos escravos. O peixe fresco e a carne verde tinham preço elevado, sendo mais baratos a carne-seca, toucinho e o peixe seco, como informa Mary Karasch (2000, p. 205). Por volta de 1850 o charque do Rio Grande do Sul, Uruguai e Argentina era a principal e mais barata fonte de proteínas animais da população escrava. Assim como em Minas, os cativos do Rio de Janeiro também faziam o uso da cachaça, e contavam com inúmeros botequins onde era vendida. Ao longo do século XIX muitos escravos se habituaram a tomar café.

Para Mary Karasch (2000, p. 313) quem dominava as artes culinárias na colônia eram as africanas. Incorporavam comidas africanas ao que encontraram no Brasil como o pirão e o angu. O primeiro feito da farinha de mandioca e o segundo de milho. A moqueca era um tipo de ragú preparado com mariscos ou camarão, cozido com azeite de dendê. O feijão era preparado com dendê, pimentas e tomates e eram comuns entre a África e

o Rio de Janeiro. Essas comidas eram vendidas pelas mulheres em seus tabuleiros perto do porto e nas ruas centrais da cidade. Se não tivessem dinheiro para pagar por eles, dificilmente os escravos conseguiam alimentos variados e com o sabor da África.

Como o preço dos peixes frescos era elevado, o escravo e o pobre tinham que se contentar com peixes e crustáceos em decomposição se quisessem variar sua dieta. A carne seca e os toucinhos estavam sempre empoeirados. O preparo dos alimentos nem sempre era adequado, representando risco à saúde dos consumidores. Os matadouros jogavam as carnes e vísceras deterioradas nas praias. No Rio de Janeiro muitos escravos eram açougueiros ambulantes e resgatavam essas carnes mais que suspeitas para vendê-las a escravos e pessoas livres pobres. As tripas e buchos eram processados na praia para o preparo de dobradinhas. Tanto a origem da matéria prima quanto a falta de higiene em seu preparo atestavam que consumir carne e vísceras no Rio podia fazer mal à saúde (KARASCH, 2000, p.193). Havia escravos que se alimentavam também e insetos, larvas, lagartos e cobras, caso esses itens tivessem feito parte de sua dieta na África.

Muitas crianças nascidas de mães escravas eram criados dentro da casa grande até os cinco ou seis anos de idade. Nesse período eram melhor alimentados pelos senhores. Depois dessa idade passavam a se virar sozinhos. Suas mães muitas vezes serviam como amas de leite dos filhos das senhoras e recebiam uma alimentação melhor enquanto amamentavam.

Nem sempre os escravos conseguiam diferentes possibilidades para complementar sua dieta. Na maioria das vezes viviam daquilo que seus senhores lhes proporcionavam o que não garantia uma boa nutrição e saúde. Somando isso ao trabalho duro e aos castigos físicos resultava numa baixa expectativa de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alimentar-se razoavelmente bem, ou seja, nutrir-se e ao mesmo tempo saborear uma comida gostosa não era simples ou corriqueiro para os escravos no Brasil. O que se comia, a quantidade, a qualidade e diversidade dos alimentos dos escravos dependia de certas variáveis. Na prática, a alimentação fornecida pelos senhores geralmente era pobre em nutrientes e sabor, além de limitada. Muitos senhores transferiam aos próprios escravos a responsabilidade por sua alimentação ou, pelo menos, parte dela ao cederem pequenas porções de terra para cultivarem alimentos de sua preferência e criar animais. Outras possibilidades de melhorar e variar a dieta era a caça, pesca e coleta de frutos silvestres. Mas conseguir algum dinheiro sempre ajudava, especialmente nas vilas e cidades. Nas ruas e esquinas sempre havia quitandeiras e cozinheiras vendendo seus manjares. Nos armazéns podiam obter gêneros raros ou impossíveis nas rações fornecidas pelo senhor. Para muitos escravos rurais as dificuldades eram contraditoriamente maiores. Apesar de viverem no campo e na lida da terra, muitas vezes os fazendeiros não permitiam que seus

escravos desviassem esforços para outros cultivos além daquele voltado para a exportação.

As roças e criações dos escravos davam a eles certa autonomia ou ilusão de autonomia, ainda mais quando tinham permissão para vender excedentes e ficar com o dinheiro. De certa forma o senhor tirava duplo proveito dessa prática, conhecida como brecha camponesa, tema de discussões historiográficas. Além de usar essa prática como forma de controle social sobre os escravos, concedendo a eles essa “liberdade”, transferia para os mesmos o peso de produzir seus próprios alimentos. Dessa maneira os senhores se libertavam da obrigação de fornecer o sustento de seus cativos.

A primeira vista, parecia uma liberdade do senhor permitir que seus escravos cultivassem, nos dias livres, um pedaço de terra para si, mas, desde que o senhor os obrigava (...) a trabalhar em 'suas roças' nos dias santificados, fazendo-os perder o repouso que a Igreja lhes garantia, e que o produto deste trabalho era empregado na alimentação do próprio negro, vemos que o chamado 'sistema do Brasil' era uma vantagem para o senhor e não para o escravo. (COSTA; MARCONDES, 2001)

Ou seja, essa possibilidade de plantar seu próprio sustento, não significa exatamente uma liberdade, mas uma maneira do senhor de engenho se livrar de uma grande despesa e controlar os africanos. Como afirma (SCHWARTZ, 2001, p. 100) “o escravo que é proprietário não foge nem provoca desordem”. Na pouca autonomia concedida ao cativo, portanto, havia um preço implícito.

Sem que houvesse possibilidades de conseguir dinheiro as opções de obter diferentes alimentos diminuía bastante para os escravos. Por mais que em certas regiões a quantidade de mantimentos fosse suficiente, nem sempre eram de boa qualidade e variedade necessária para garantir uma boa saúde geral dos escravos. Uma situação agravada pela exposição a condições de trabalho e moradia insalubres e precárias. Quando restrita à farinha de mandioca ou de milho mais algum complemento, sempre que eram obrigados a viver apenas do que os senhores lhes forneciam, a dieta escrava garantia sua sobrevivência, mas certamente os fazia mais doentes e tristes.

## REFERÊNCIAS

BACELAR, Jeferson. A comida dos baianos no sabor amargo de Vilhena. *Afro-Ásia*, n. 48, p. 273-310, 2013.

BONOMO, Juliana Resende. O tabuleiro afro-brasileiro: o abastecimento alimentar e a resistência das quitadeiras negras no Brasil do século XVIII. *Anais eletrônicos do XXII Encontro Estadual de História da ANPUH-SP*, Santos, 2014.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Escravo ou camponês? O protocampesinato negro nas Américas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COSTA, Iraci del Nero da; MARCONDES, Renato Leite. A alimentação no cativo: uma coletânea sobre os regimes alimentares dos negros afro-brasileiros. **IHGB**, Rio de Janeiro, n.162 (411), p.199-246, abr./jun., 2001.

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NETO, José Maia Bezerra; MACÊDO, Sidiana da C. Ferreira de. **A quitanda de Joana e outras histórias**: os escravos e as práticas alimentares na Amazônia (séc. XIX). *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, n. 38, 2009.

PRIORE, Mary Del. “Comida de escravo” e culinária africana. In: \_\_\_\_\_. **Histórias da gente brasileira**: volume 1: colônia. São Paulo: Leya, 2016.

SCARANO, Julita. Comida partilhada: solidariedade e alimentação. In: \_\_\_\_\_. **Negro nas terras do ouro**: cotidiano e solidariedade século XVIII. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002. p. 69-80.

SCARANO, Julita. O alimento do homem de cor no século XVIII. In: \_\_\_\_\_. **Negro nas terras do ouro**: cotidiano e solidariedade século XVIII. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002. p. 38-52.

SCHWARTZ, Stuart B. Roceiros e escravidão: alimentando o Brasil nos fins do período colonial. In: \_\_\_\_\_. **Escravos, roceiros e rebeldes**. Bauru, SP: EDUSC, 2001. p. 123-170.

SCHWARTZ, Stuart B. Trabalho e cultura: vida nos engenhos e vida dos escravos. In: \_\_\_\_\_. **Escravos, roceiros e rebeldes**. Bauru: EDUSC, 2001. p. 89-122.

# CAPÍTULO 19

## O IMIGRANTE ARABE E SUA COZINHA COMO INSTRUMENTO DE AFIRMAÇÃO E IDENTIDADE NA ATUALIDADE

*Data de aceite: 01/03/2021*

*Data de submissão: 05/01/2021*

**Alfredo Ricardo Abdalla**

Puc SP

Hotec SP

São Paulo, capital

<http://lattes.cnpq.br/0850801281788611>

**RESUMO:** Esta pesquisa, de caráter etnográfico, bibliográfico e de história oral, demonstra o enraizamento da cozinha árabe para com os povos descobridores e colonizadores anterior aos descobrimentos e ao processo migratório neste país e nesta cidade. Evidencia a utilização, por parte dos imigrantes, desta culinária como um dos instrumentos de afirmação; assim como a aceitação e incorporação desta cozinha na dieta cotidiana dos cidadãos nativos. Ao longo do curso histórico aponta adaptações e permanências em direção a formação do gosto e paladar brasileiro. Nos dias de hoje exprime as incongruências temporais para com a produção e apreciação destes pratos e o surgimento dos fast foods de comida árabe. Exprime ainda, a problemática provocada pela onda migratória devido a Primavera Árabe, com ênfase no direcionamento destes recém imigrados à cozinha árabe, como meio de afirmação e manutenção dos costumes da etnia. Como reflexão final traz análise identitária desta cozinha, hoje adaptada e brasileira.

**PALAVRAS - CHAVE:** imigração árabe; cozinha árabe; afirmação; identidade; adaptações e permanências.

### THE ARAB IMMIGRANT AND ITS KITCHEN AS AN INSTRUMENT FOR AFFIRMATION AND IDENTITY

**ABSTRACT:** This research, of an ethnographic, bibliographic and oral history character, demonstrates the rooting of Arab cuisine towards the discovering and colonizing peoples prior to the discoveries and the immigration process in this country and in this city. It highlights the use, by immigrants, of this cuisine as one of the instruments of affirmation; as well as the acceptance and incorporation of this cuisine in the daily diet of native citizens. Throughout the historical course he points out adaptations and permanences towards the formation of Brazilian taste and taste. Nowadays it expresses the temporal inconsistencies with the production and appreciation of these dishes and the emergence of fast foods with Arab food. It also expresses the problems caused by the immigration wave due to the Arab Spring, with an emphasis on directing these newly immigrants to Arab cuisine, as a means of affirming and maintaining ethnic customs. As a final reflection, it brings an identity analysis of this kitchen, nowadays adapted and Brazilian.

**KEYWORDS:** Arabe Immigration; Arabe Kitchen; Affirmation; Identity; Adaptations And Stays.

Este estudo busca características identitárias contemporâneas para com a comida árabe, dita libanesa, na cidade de São Paulo do século XXI. Partindo do pressuposto firmado por (TRUZZI O. M., 2005, p. 66), no qual os costumes

árabes já eram familiares aos brasileiros antes do início da colonização no final do século 19, devido a escravos africanos muçulmanos malê e a dominação árabe na península ibérica. Chegando até nossos dias onde há a singularidade de o Brasil ter absorvido a culinária árabe numa proporção maior a qualquer outro país que recebeu contingentes imigratórios do Levante ou Oriente Médio. Nestes nossos dias, na cidade de São Paulo é importante tentar demarcar as características identitárias da cozinha árabe sob o ponto de vista da população atual, que não percebe o vínculo desta cozinha com o passado histórico da afirmação da respectiva etnia. Segundo (MARANHÃO, 2009, p. 31),

...não há botequim, por mais singelo e tosco que seja, nos mais remotos cantos do Brasil, que não ofereça sua versão popular do bolinho de carne árabe – mesmo que na maioria desses casos, de quibe mesmo, só tenha restado o nome...

(MARANHÃO, 2009)cita ainda as cadeias de *fast food* que oferecem comida árabe.

Esta percepção identitária, descaracterizada de suas raízes, para com esta cozinha tem na pesquisa bibliográfica os fundamentos históricos e teóricos e é corroborada pela pesquisa etnográfica e de história oral com representantes da comunidade, descendentes e recém imigrados.

Para buscar uma melhor compreensão ou explicação do fenômeno é preciso acompanhar a evolução histórica desta culinária, desde os primórdios da formação da cozinha mediterrânea e ibérica. Diante disso, sua formação passa por todas as culturas e suas respectivas gastronomias, circundantes ao mar Mediterrâneo, que trazem em sua formação básica, influências fenícias, persas e, por conseguinte árabes. Lembrando ainda, que o Império Romano, como difusor de costumes, comidas, bebidas e seus ingredientes, se estendeu pelo norte da África, Oriente Médio, Mesopotâmia e a costa sul da Europa, colaborando ainda mais para a fixação destes sabores e aromas vindos do Oriente Médio e Levante. Atendo se em somente focalizar a área de interesse deste trabalho, pode se enfatizar, o quão são antigas estas marcas da cozinha árabe e destacar as áreas onde houveram estas confluências. Em escala maior, os ingredientes, sabores e costumes não somente à mesa, mas destacadamente no lugar onde se beneficia, se prepara, se armazena e se come o alimento. Pois a marca destas regiões na cozinha mediterrânea se faz notar pelo uso dos cítricos, em grande parte, vindos do norte da África, região no mínimo contigua ao Oriente Médio, uma vez que o canal de Suez, que separou o Magrebe do Oriente, teve sua construção iniciada no final do século XIX. O consumo da carne de ovinos e seu leite, em menor intensidade a carne de caprinos e seu leite, tanto difundido nesta região desde os tempos bíblicos. O plantio de oliveiras e posterior extração do azeite, cuja etimologia da palavra remete ao árabe *az-zait*. O alambique, outra palavra cuja etimologia tem raízes **árabe**, e que possibilitou a destilação de essências florais, importantes em sua cozinha e na cozinha Hindu, além de permitir a disseminação de aguardentes. Álcool também em sua raiz é etimologicamente árabe, o que nos permite ligar as aguardentes à etnia,

então surgiu o *arak* ou *raki* e o *ouzo*, destilados de casca de uva e anisados, populares no mundo árabe e grego. Na Europa as bebidas destiladas de frutas, num primeiro momento eram consideradas raras panaceias para vários males e manutenção da juventude, além de levarem a denominação de *spirit*, *eau-de-vie* ou *acqua vitae* (CARNEIRO, 2005, pp. 43, 51,60). O uso de especiarias, dentre estes condimentos, o caríssimo e raro açúcar e o não menos valioso açafrão, além de ervas como a hortelã ou flores, como o jasmim, com os quais se faz comida ou chás aromáticos e café originário da África e de uso comum entre os povos do Oriente Médio. Cereais e leguminosas, muitas vezes asiáticos, como o arroz, porém de uso comum entre mouros, que o introduziram no Velho Continente (MORO, 2003, p. 72); lentilha, grão de bico e trigo, não se pode deixar de citar a berinjela e alface, hortaliças de uso comum, mas que têm sua origem etimológica no mundo árabe. Ainda é importante destacar as oleaginosas como o *pinolle* que no Oriente leva o nome de *snoobar*, pistache, entre outros, e frutos frescos ou secos como o pêssego, damasco, o figo, tâmara, romã e uvas. Desta forma se percebe a familiaridade dos europeus do sul, incluindo toda a península ibérica, para com a cozinha árabe num enraizamento remoto onde estes itens, pode se dizer acabaram por se entrelaçar com os hábitos destes povos. É importante salientar que estas referências são de ingredientes apenas. Estes dados históricos indicam que o Oriente médio e o árabe estão no cerne do europeu mediterrâneo, ou por convivência direta ou por dominações e ocultamente. Mensurar o quanto o árabe e sua cozinha aromática é familiar a estes que formaram a costa mediterrânea da Europa é tarefa complicada, pois como demonstrado o enraizamento, mesclagem e absorção dos *habitus* do Oriente Médio e Magrebe remontam aos tempos anteriores ao Império Romano.

Estas menções só demonstram a formação desta região, porém é preciso firmar dentro deste ponto focal, que alguns povos europeus e ibéricos tiveram um maior contato com a etnia árabe e que acabaram por fazer parte importante da formação da América do Sul e Brasil, caso dos portugueses, espanhóis e italianos. Venezianos e Sicilianos tiveram contato com as sociedades do Oriente Médio por razões comerciais. O Veneto e sua República Sereníssima teve no comércio com os árabes grande fonte de riqueza e absorveu muitos dos gostos deste povo. Tendo estas influências se estendido a regiões circunvizinhas, chegando a Toscana. O comercio de especiarias com o Oriente Médio não só enriqueceu a República Veneziana e seus mercadores, como também foi uma das principais portas de entrada da cultura árabe e seus costumes, incluindo a difusão e aceitação de seu paladar, gostos, sabores e receitas (MORO, 2003, p. 71). Lembrando ainda que as especiarias fizeram parte da farmacologia europeia (MORO, 2003). Tendo como bons exemplos, os *risotti*, uma das comidas dos *Doges*, sendo o *risi e bisi* um dos risotos de maior destaque e o prato principal da Festa de São Marcos, cujo arroz foi introduzido por árabes no século VII e comercializado por estes durante um grande período (MORO, 2003, pp. 124,125). Já o *Bramagere*, que chegou até nossas mesas como Manjar Branco (MORO, 2003, p. 85), tinha como ingredientes originais galinha, leite de amêndoas e açúcar. O arquipélago da

Sicília, tinha pequenos pontos de comércio fenício vindos da porção de terra que hoje é o Líbano desde 2500 A.C. (MONTANARINE, 2004, p. 203). Foi dominada pelos árabes em 827 que transformaram o modo de vida dos Sicilianos, trazendo novas técnicas de plantio e irrigação (MONTANARINE, 2004, p. 235), melhorando sua produção agrícola. Os cítricos emblemáticos desta ilha têm origem no Magrebe e foram introduzidos pelo comércio com os árabes (CORNER, 2011, p. 72). O seu vinho Marsala, produzido na cidade de mesmo nome, tem etimologia sarracena e significa Porto de Deus (MONTANARINE, 2004, p. 214).

Ao se estudar a península ibérica, como meio para especificar o conceito base deste trabalho, a cozinha do Oriente Médio não é estranha a povos europeus que participaram em massa da colonização da América do Sul e principalmente Brasil. É preciso estabelecer que Portugal e Espanha são nações distintas, porém irmãs, por se formarem nesta região, compartilhando as mesmas influências celtas e galaicas ao norte e, ao sul (região mediterrânea da península) as ações de árabes, fenícios e cartagineses advindas das diversas ocupações, domínios e ocultamentos, destas etnias oriundas do Oriente Médio, Pérsia, Levante e norte da África. Desde a remota antiguidade, pois no século XI A.C. (ALBERT, 2006, p. 17) cita navegações fenícias na região. Já na Espanha, (CORNER, 2011, pp. 73,74), por volta de 800 A.C, os fenícios fundaram a atual Cádiz e introduziram as oliveiras, aperfeiçoando técnicas de prensagem do fruto, para uma melhor extração do azeite e ainda desenvolveram conhecimentos agropecuários para melhorar as exportações, incluindo a introdução do açafrão, marca registrada das *paellas* atuais e produziram ainda uvas passas e vinhos. Cartagineses trouxeram especiarias usadas em seus ritos religiosos e marcaram a cozinha da região com seus costumes. No século VIII A.C. em Portugal, regiões do Douro e Minho, os fenícios introduziram a cultura da videira e produção do vinho (COPELLO, 2008, p. 17). O perfil da alimentação mediterrânea e, portanto, de sua cozinha foi iniciado pelos fenícios no sul da península (SARAMAGO, 2003, p. 12). Por volta de 711 d.C. os árabes conquistam uma parte da região do sul da Espanha e a denominaram *Al-Andaluz*, atual Andaluzia. Nestas terras ficaram por cerca de sete séculos, marcando a cozinha denominada andaluza, deixando-a perfumada e condimentada nos moldes da cozinha sírio-libanesa. Desta cozinha comandada e influenciada por árabes, surgem pratos em escabeche, doce de leite e uma criação de muçulmanos espanhóis, o *marzapán*. Da Andaluzia, a prática do oriente, de cristalizar frutos, se espalhou por cortes europeias de Veneza a Sevilha. Esta cozinha, ainda guarda marcas do Levante no uso das migas, em guloseimas e em pratos contemporâneos, como os churros e pudim de arroz com mel. Ainda se identifica o toque mourisco (CORNER, 2011, pp. 76,78,79), chegando ao grão de bico (garbanzos) do *cocido madrilenho* ou *puchero* (cozido da galícia) – “é muito parecido com a feijoada, leva toda carne que se quiser, mas com garbanzos em vez de feijão” (BELLUZZO & HECK, 1998, pp. 126,130). No século VIII, muçulmanos árabes chegaram no Alentejo (Portugal). Nesta região a ocupação durou cinco séculos, deixando marcas indelévels na alimentação e na cozinha, consumo de carnes ovinas e caprinas, o uso de

seu leite in natura e em queijos e coalhadas, as sobremesas bem açucaradas a base de nozes e amêndoas, o uso de especiarias, arroz tanto em pratos salgados como doces e cereais, **águas aromatizadas** como a de flor de laranjeira, frutas secas e frescas. É do tharid ou tharida, caldo onde se mergulhava pão, proveniente das regiões desérticas da Arábia, surgiu um dos pratos mais emblemáticos desta região e de Portugal, a açorda (ALBERT, 2006, pp. 28,29). Com a retomada cristã, iniciada pelos reis católicos, Dona Izabel de Castela e Dom Fernando II de Aragão e a conseqüente instauração da Santa Inquisição, judeus sepharadim que viviam em Portugal e Espanha, trouxeram influências árabes em sua cozinha. Citam-se o uso do azeite, especiarias, essências de flores, de frutos secos e do iogurte. Assim como os árabes islamitas, que também viviam nesta região ibérica, e que compartilhavam e compartilham inúmeras proximidades em suas cozinhas, a ponto de utilizarem os mesmos abatedouros na atualidade. Em 1492 na Espanha e 1496 em Portugal, judeus e seguidores do Islã, se veem forçados a escolher entre a expulsão ou conversão ao catolicismo (ALGRANTI, 2002, pp. 42,43,47). Deste episódio surge a alheira ou “chouriço judeu”, criadas pelos cristãos novos, judeus convertidos para escapar da inquisição (COPELLO, 2008, p. 224), simulando o uso de carne de porco proibida aos semitas. Saramago encontrou referências a cítricos, trazidos pelos árabes, das mais variadas espécies, cultivadas no sul da península Ibérica, em publicações dos séculos XII e XVI e a maior contribuição não românica à língua lusitana é **árabe** (SARAMAGO, 2000, pp. 27,28). Ainda deve se precisar o uso do almofariz, a aletria (do árabe *al-irtiã*) (COPELLO, 2008, p. 234), o consumo de grão de bico, fava, lentilha, feijão, berinjela, nabo, rabanete e alface (ALBERT, 2006, p. 30) e o alfenim árabe na origem (FACURY & ABDALLA, 2018, p. 9).

Com estes excertos, se elenca apenas um breve conjunto das interferências árabes na costa mediterrânea, com ênfase a gastronomia, seus sabores, e aromas e conseqüentemente à formação do gosto, sabor e paladar. (CORNER, 2011, pp. 57,58) afirma ser o gosto uma construção aprendida socialmente e nesta construção o que permanece são os sabores gravados na memória. E, evidenciando-se o fato, povos de toda a região que hoje compreende Oriente Médio, Magrebe e Pérsia, literalmente plantaram, seus ingredientes e ensinaram as diversas etnias que habitavam o sul da península e costa mediterrânea da Europa, suas técnicas plantio, beneficiamento, produção e receitas desde a antiguidade. Consegue-se compreender que o árabe com sua cozinha exótica passou a fazer parte do que é tido como português, espanhol e italiano. Detalhando mais uma vez o recorte de estudo, apenas descobridores, colonizadores e imigrantes em massa da América do Sul e Brasil. Assim Luce Giard (CERTEAU, 2013, p. 242), especifica a incorporação destes ingredientes e pratos:

Em cada cozinha regional, se houve invenção de um” modo de fazer “particular, cujo significado ou cujas razões foram depois esquecidas, isso via de regra foi para responder a uma necessidade ou a uma lei do local. ...impostos pelo fato: eram estes os produtos ao mesmo tempo mais baratos e mais nutritivos disponíveis na região.

Portanto portugueses responsáveis pelo descobrimento e colonização do Brasil, somados a italianos e espanhóis imigrados para esta terra, traziam e trazem na memória uma proximidade com a gastronomia árabe. Pois ingredientes, pratos, sabores, gostos e aromas já estavam em seus cotidianos a séculos.

Talvez seja mister citar (FREYRE, 2007, p. 66), para uma mensuração da influência e enraizamento da culinária moura no amago da formação da culinária brasileira:

A herança recolhida de Portugal e sobretudo dos mouros pela doçaria brasileira dos engenhos não foi uma herança pequenina e sem importância. Os doces de freiras foram um dos maiores encantos da velha civilização portuguesa, que antes aprendera com os mouros a fabricar açúcar e a fazer mel, doce e bolo.

A etnia, mais precisamente sírios e libaneses, começaram a chegar no Brasil da década de setenta do século XIX. Sendo a maior colônia constituída em São Paulo (TRUZZI O. , 1991, pp. 7,10). Porém, apesar desta concentração, (TRUZZI O. M., 2005, p. 20.21) houve uma distribuição da colônia por todo o território brasileiro, praticando a mascateação por terras longínquas, praticamente inacessíveis pela rede de transporte existente. Com a imagem de homens de comércio fixada ao seu estereótipo (TRUZZI O. M., 2005, p. 27), dois pontos são de relevância:

a) a premissa inicial, deste texto, onde o foco é a gastronomia agora descrita de maneira geral.

A presença da cultura árabe em todo o Brasil antecede, em vários aspectos, a imigração inaugurada ao final do século 19. Ela já se insinuara por meio de vínculos religiosos, com a presença desde o século 18 de dos africanos muçulmanos malês na Bahia escrava. Mesmo antes, ela já se mostrara desde o início da colonização portuguesa (e espanhola), manifesta na língua ..., na música, na culinária, na arquitetura e decoração, nas técnicas agrícolas, e de irrigação, na farmacologia e na medicina. É que os árabes dominaram, por quase oito séculos, a Península Ibérica, assinalando uma presença marcante em nossos colonizadores. (TRUZZI O. M., 2005, p. 45)

b) por optarem pelo comércio (mascateação e loja) conseqüentemente usaram a hospitalidade de sua etnia, já estudada por este autor (ABDALLA, 2013), como instrumento garantidor do sucesso comercial.

É significativo assim o modo como, ao terem que cativar uma freguesia, os libaneses acabaram se enraizando na nova terra. Pelas características do negócio de que dependiam para viver, eram praticamente forçados a se socializar, a entrar em contato duradouro com as pessoas de uma rua, de um

bairro, de um povoado, de uma região rural do interior do Brasil (TRUZZI O. M., 2005, p. 46)

Desta forma, o imigrante árabe notoriamente usou o comércio como meio de afirmação, porém o que se pretende acrescentar, é a utilização de sua gastronomia como meio coadjuvante para o sucesso desta etnia nesta terra. Assim, usando sua cultura culinária como instrumento de inserção, onde está cozinha, de certa maneira já estava apreendida na memória do país acolhedor, a tornou parte da identidade desta nação. (BELLUZZO & HECK, 1998, p. 15) diz ser a cozinha de imigrantes experiência de integração, às vezes plena, às vezes relutante, mas definitiva, pois pertencem ao amálgama que constitui nossa identidade cultural.

Em (TRUZZI O. M., 2005, p. 66) encontramos:

Se nos ativermos, porém, à imigração de sírios e libaneses a partir do final do século 19, uma peculiaridade que ilustra a integração vigorosa entre as duas culturas é a incorporação de iguarias de origem árabe à culinária nacional. Trata-se de um fenômeno singular, que atingiu proporções muito maiores do que em qualquer outro país que recebeu contingentes sírios libaneses, ....

Este desenrolar da imigração árabe que começa no final do século XIX, chegando até nossos dias, tem numa das razões de seu sucesso de inserção, a gastronomia. E hoje, esta imigração continua, retomada e intensificada pela Primavera Árabe, diásporas e disputas religiosas e políticas, cada vez mais intensas. Nos levam, a formular pelo tempo de ocorrência no país, esta cozinha árabe, vai se transformando, em parte pela ação do próprio tempo, transformações da sociedade e dos *modus operandi*, na produção de utensílios e ingredientes e em parte pelos vários tempos necessários à produção do alimento. O tempo necessário a manufatura do alimento, não é mais o mesmo e, o tempo necessário a apreciação do acepipe, acompanhado de seus rituais de comensalidade e degustação também mudou, levando a novas percepções sobre o prato.

As receitas enraizadas vinculam-se a ideia de cozinhar bem e estão associadas à vida doméstica e às tradições. Através delas podem-se decifrar códigos econômicos (produção e consumo), a recorrência de ingredientes (vinculada a produção local ou as ações de importação e exportação), favorecimento de certos produtos, mudanças e permanências de hábitos familiares, deferentes paladares, hábitos de comer frio ou quente, mais ou menos salgado, apimentado, pastoso ou sólido, também os sentimentos estéticos com suas diferentes maneiras apresentar e servir (ANGELO & MATOS, p. 14)

Este processo histórico de inserção e acolhimento provoca uma nova leitura e recriação da identidade desta gastronomia, (ANGELO & MATOS, p. 24),

... neste processo histórico, ocorrem interação com a sociedade de acolhimento, gerando experiências fronteiriças e híbridas, sensações de inconclusividade e duplo pertencimento, numa trama de ligações afetivas, com à cultura da sociedade de origem e a de acolhimento, constituindo -se

“identidades recriadas”.

A globalização também estabelece ação sobre a identidade desta culinária provocando novas interpretações. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas poções de identificação e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas (HALL, 2015, p. 51)

Ao se voltar para (MARANHÃO, 2009, pp. 31,32), se constata o surgimento de *fast foods* de comida árabe, populares, com preços bastante acessíveis, onde somente em uma destas empresas chega a vender 50 milhões de esfihas e 30 milhões de quibes ao mês no país. Portanto o transeunte, o trabalhador, o office boy ou mesmo o moto boy, somente para citar alguns dos possíveis clientes, da ampla gama de demanda destas redes de *fast food*, ao fazer destes quitutes sua refeição ou lanche rápido não tem a mínima percepção histórica ou étnica desta comida. Pois as pesquisas etnográficas e de história oral empreendidas, pelo autor deste texto, só vieram a confirmar esta nova percepção ou identidade para com o alimento de tradição árabe em São Paulo ou mesmo Brasil. Nestas lojas, onde a pesquisa ocorreu, constata-se a venda de sfihas de sabores doces, como chocolate e confeitos, além de sabores incompatíveis com a etnia, como a calabresa que contem exclusivamente carne suína. Além, de *fast food*, em sua estrutura básica, organizacional e física não oferecem adequações ao exercício da comensalidade intrinsecamente ligados a etnia árabe.

Em (SILVA, HALL, & WOODWARD, 2018, pp. 73,74) o multiculturalismo atual nos levou a uma perspectiva de identidade concebida como uma positividade (aquilo que é) autoreferenciada, como algo que remete a si própria, auto suficiente, um fato autônomo. Então pode se conjecturar um quibe ou uma sfiha ou outro alimento da etnia é apenas o que é: comida palatável, de gosto e sabor conhecido e apreciado por gerações.

A pesquisa leva a descobrir *deliverys* por toda a cidade onde se leva a domicílio ou no local de trabalho, sfihas nos mesmos sabores das pizzas, além de lanches e quibes veganos.

No âmbito da pesquisa com metodologia de história oral, realizada com os novos imigrantes árabes, é importante citar, primeiro, a intenção de grande parte destes em trabalhar no ramo de restauração típica árabe, seja em *fast foods*, *food trucks*, restaurantes, *self service*, ou mesmo vendendo comida a domicilio, pois a fala comum aos depoentes é a necessidade ou desejo de reproduzir a verdadeira comida típica do Levante, com seus sabores, aromas e temperos, que alegam desconhecida do cidadão acolhedor. Segundo a criação ou a existência de inúmeros agentes facilitadores, tais como organizações não governamentais (ongs) ou associações, ou mesmo ajuda da sociedade acolhedora, transformando a cidade de São Paulo no epicentro desta imigração contemporânea que dá ênfase a estabelecer-se no ramo gastronômico (Revista Exame Editora Abril, 2019).

Portanto em (HALL, 2015, pp. 12,15), encontramos:

As sociedades modernas são, portanto, por definição, são sociedades de mudança constante, rápida e permanente, .... A modernidade [...] não é definida apenas como a experiência de convivência com a mudança rápida, abrangente e contínua, mas é uma forma altamente reflexiva de vida, na qual “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim constitutivamente seu caráter”.

O que permite conjecturar, existe algum significado étnico e identitário, ou mesmo, qual a relação com o passado histórico de um quibe ou qualquer outro acepipe consumido, num *fast food*, boteco, *self service*, ‘restaurante típico’ ou qualquer outro estabelecimento. Uma vez que na modernidade se vive a experiência pela experiência, desvinculada de seu histórico e significados.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, A. R. (2013). Hospitalidade e lugar de memória árabe na São Paulo/SP do século 21. *Hospitalidade e lugar de memória árabe na São Paulo/SP do século 21. Dissertação de mestrado*. São Paulo, SP, Brasil.
- ALBERT, A. Z. (2006). *Os sabores do Alentejo: histórias, vinhos e receitas*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- ALGRANTI, M. (2002). *Cozinha judaica: 5000 anos de história e gastronomia*. Rio de Janeiro: Record.
- ANGELO, E. R., & MATOS, M. I. (s.d.). Alimentando memórias e tradições: práticas gastronômicas da comunidade açoriana de São Paulo/Brasil. *UFRRJ; PUC/SP; CNPQ*.
- BELLUZZO, R., & HECK, M. (1998). *Cozinha dos imigrantes*. São Paulo: DBA Artes Gráficas; Companhia Melhoramentos.
- CARNEIRO, H. (2005). *Pequena enciclopédia da história das drogas e bebidas: histórias e curiosidades sobre as mais variadas drogas e bebidas*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- CERTEAU, M. d. (2013). *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar/Michel Certeau, Luce Geard, Pierre Mayol*. Petrópolis: Vozes.
- COPELLO, M. (2008). *Os sabores do Douro e do Minho: histórias, receitas, vinhos*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- CORNER, D. M. (JULHO de 2011). *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH*.
- FACURY, M. L., & ABDALLA, A. R. (24 de novembro de 2018). A origem da doçaria baiana: do alfenin à bala de coco. *XIV Encontro Científico da Universidade Anhembi Morumbi*.
- FREYRE, G. (2007). *Açúcar: uma sociologia do doce, com receitas de doces e bolos do Nordeste do Brasil*. São Paulo: Global editora e distribuidora Ltda.

HALL, S. (2015). *A identidade cultural na pós modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina.

MARANHÃO. (2009). *Arabes no Brasil: historia e sabor*. São Paulo: Gaia.

MONTANARINE, M. (2004). *Os sabores da Sicília*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.

MORO, F. C. (2003). *Veneza: o encontro do Oriente com o Ocidente*. Rio de Janeiro: Editora Record.

Revista Exame Editora Abril. (11 de 03 de 2019). <https://exame.abril.com.br/pme/para-refugiados-sirios-a-comida-e-um-recomeco/>. Fonte: <https://exame.abril.com.br/>: <https://exame.abril.com.br/pme/para-refugiados-sirios-a-comida-e-um-recomeco/>

SARAMAGO, A. (2000). *Cozinha do Minho, enquadramento histórico e receitas*. Lisboa: Assírio e Alvim.

SARAMAGO, A. (2003). *Cozinha de Lisboa e seu termo*. Lisboa: Assírio e Alvim.

SILVA, T. T., HALL, S., & WOODWARD, K. (2018). *Identidade e diferença : a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.

TRUZZI, O. (1991). *De Mascates A Doutores: Sírios E Libaneses Em São Paulo*. São Paulo: Editora Sumaré: Fapesp.

TRUZZI, O. M. (2005). *Sírios e libaneses narrativas de história e cultura*. São Paulo: Companhia editora nacional.

## ALIMENTAÇÃO E HOSPITALIDADE NO RIO GRANDE DO SUL OITOCENTISTA A PARTIR DE NARRATIVAS DE VIAGENS

*Data de aceite: 01/03/2021*

### Everton Luiz Simon

Doutor em História no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS; Bolsista CAPES-PROSUC; Professor e coordenador do curso de Gastronomia da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

**RESUMO:** Neste texto buscou-se compreender as representações sobre as práticas alimentares e as demonstrações de hospitalidade dos habitantes da Província do Rio Grande do Sul formuladas por quatro viajantes europeus, dois franceses e dois alemães, a saber, Nicolau Dreys, Auguste de Saint-Hilaire, Carl Seidler e Robert Avé-Lallemant, que percorreram diferentes regiões desta província, no período que se estende de 1817 a 1858. De Auguste de Saint-Hilaire, analisaremos a obra “Viagem ao Rio Grande do Sul”, publicada pela editora Itatiaia/Edusp, em 1999; de Nicolau Dreys, “Notícia descritiva da Província do Rio Grande de São Pedro do Sul”, publicada pela editora Nova Dimensão/EDIPUCRS, em 1990; de Carl Seidler, “Dez anos no Brasil”, publicada pela editora Itatiaia/Edusp, em 1980, e de Robert Avé-Lallemant, a obra “Viagem pela província do Rio Grande do Sul”, publicada pela editoria Itatiaia/Edusp, em 1980. Para analisá-las, recorreremos à metodologia da Análise Textual Discursiva, proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo

Galiazzi, que propõem, a partir de leituras detalhadas do corpus textual, a fragmentação dos elementos relacionados com o objeto de estudo, para, na sequência, proceder à reconstrução dos fragmentos textuais, estabelecendo as relações com base em critérios de semelhança e diferença, favorecendo, desta forma, uma visão renovada e um novo entendimento dos fenômenos e discursos investigados. A análise dos relatos produzidos por estes viajantes permitiu identificar e discutir as formas de bem receber por eles registradas e a relação estabelecida entre a oferta de determinados alimentos e a hospitalidade, bem como o processo de construção de representações sobre o comer e o bem receber no Rio Grande do Sul oitocentista.

**PALAVRAS - CHAVE:** História da Alimentação do Rio Grande do Sul. Práticas alimentares. Viagens e Viajantes. Representações. Hospitalidade.

**ABSTRACT:** In this paper, we sought to understand the representations of eating practices and the demonstrations of hospitality of the inhabitants of the Province of Rio Grande do Sul formulated by four European travelers, two French and two Germans, namely, Nicolau Dreys, Auguste de Saint-Hilaire, Carl Seidler and Robert Avé-Lallemant, who traveled through different regions of this province, from 1817 to 1858. From Auguste de Saint-Hilaire, we will analyze the work “Viagem ao Rio Grande do Sul”, published by the publisher Itatiaia / Edusp , in 1999; Nicolau Dreys, “Descriptive news from the Province of Rio Grande de São Pedro do Sul”, published by Nova Dimensão / EDIPUCRS, in 1990; by Carl Seidler,

“Ten years in Brazil”, published by the publisher Itatiaia / Edusp, in 1980, and by Robert Avé-Lallemant, the work “Journey through the province of Rio Grande do Sul”, published by the editorial office Itatiaia / Edusp, in 1980 To analyze them, we use the methodology of Discursive Textual Analysis, proposed by Roque Moraes and Maria do Carmo Galiazzi, who propose, from detailed readings of the textual corpus, the fragmentation of the elements related to the object of study, for, in the sequence, proceed to the reconstruction of the textual fragments, establishing the relations based on criteria of similarity and difference, favoring, in this way, a renewed vision and a new understanding of the investigated phenomena and discourses. The analysis of the reports produced by these travelers allowed to identify and discuss the forms of hospitality registered by them and the relationship established between the offer of certain foods and hospitality, as well as the process of building representations about eating and welcoming in the 19th century Rio Grande do Sul.

**KEYWORDS:** History of Food in Rio Grande do Sul. Food practices. Travel and Travelers. Representations. Hospitality.

## INTRODUÇÃO

A circulação de viajantes estrangeiros no território brasileiro durante o período colonial, especialmente até o século XVIII, foi muito restrita. Nesse período, Portugal mantinha o controle do acesso ao território brasileiro e proibia a entrada de estrangeiros como forma de reter, apenas para si, o máximo de informações sobre os potenciais e as riquezas da colônia e de conter as eventuais pretensões sobre suas terras. (LEITE, 1996; MÉRIAN, 2016). Essa circulação esteve vedada, principalmente, aos viajantes estrangeiros que não tinham interesses ou ligações com a Coroa Portuguesa e/ou a Igreja, devido à “política comercial expansionista” e à prática exclusivista de “exploração adotada por Portugal” ainda nos primeiros séculos da colônia. (LEITE, 1996. p. 41).

Em razão desse controle, o Brasil manteve-se, por muito tempo, “pouco conhecido, com exceção da sua orla marítima que, pela contingência da navegação e situação portuária, foi esporadicamente visitado e estudado”, como salientou Miriam Moreira Leite (1997, p. 141). A mudança da corte para o Brasil, em 1808, de acordo com Amaral, “possibilitou e provocou uma série de mudanças tanto em sua organização interna, quanto nas políticas com as nações estrangeiras”. (AMARAL, 2003, p. 114). A curta permanência da Corte portuguesa em Salvador foi importante, sendo que uma das mais relevantes medidas tomadas pelo príncipe português foi a abertura dos portos às nações amigas, através da promulgação da Carta Régia, em 28 de janeiro de 1808. (ALGRANTI, 1993; LEITE, 1996; LEITE, 1997; LISBOA, 1997; BELLUZZO, 1999; PICCOLLI, 2009; PÊRA, 2009). Sob essa medida, é importante destacar que “abertura dos portos foi de grande importância para o desenvolvimento do país, pois ampliou as relações, introduziu gente e ideias novas”. (ALGRANTI, 1993, p. 28-29) fazendo surgir outros hábitos e costumes a partir do significativo número de estrangeiros que visitavam o país com objetivos variados.

Valéria Piccoli (2009), por sua vez, destaca que o decreto de abertura dos portos

também revogou a proibição de entrada de estrangeiros no país, norma que vigorou por, aproximadamente, trezentos anos. Os portos brasileiros, principalmente o do Rio de Janeiro, ficaram mais movimentados, sendo perceptíveis as constantes movimentações de estrangeiros, algo inimaginável antes da abertura dos portos. (LEITE, 1996). Além disso, a política de acolhimento e incentivo à chegada de missões científicas adotada pelo Governo possibilitou a crescente movimentação de viajantes pelos portos do Brasil.

Os estrangeiros que passaram a circular em maior número vinham de diversas regiões do mundo, “do Oriente, da América do Norte e Central, das Ilhas Mediterrâneas, da África, da Ásia e, também, da Europa”. (LEITE, 1996, p. 45). Em meio à profusão das nacionalidades, destacavam-se, conforme Lisboa, os ingleses, devido aos privilégios comerciais que desfrutavam com o Brasil, resultantes do Tratado de 1810, e da significativa influência que passaram a exercer em termos econômicos e culturais. (LISBOA, 1997). Consecutivamente a esta circulação de estrangeiros por várias províncias da América portuguesa, teve início a produção de uma série de narrativas “sobre o Brasil, escritas por viajantes de várias procedências, engajados ou não em missões científicas, e que se propunham a estudar o País e a interpretá-lo para o resto do mundo”. (LEITE, 1996, p. 45).<sup>1</sup>

Neste texto nos detemos nas representações sobre as práticas alimentares e sobre as demonstrações de hospitalidade dos habitantes da Província do Rio Grande do Sul formuladas por quatro viajantes europeus, dois franceses e dois alemães, a saber, Nicolau Dreys, Auguste de Saint-Hilaire, Carl Seidler e Robert Avé-Lallemant, que percorreram diferentes regiões desta província, no período que se estende de 1817 a 1858<sup>2</sup>. De Auguste de Saint-Hilaire, analisaremos a obra “*Viagem ao Rio Grande do Sul*”, publicada pela editora Itatiaia/Edusp, em 1999; de Nicolau Dreys, “*Notícia descritiva da Província do Rio Grande de São Pedro do Sul*”, publicada pela editora Nova Dimensão/EDIPUCRS, em 1990; de Carl Seidler, “*Dez anos no Brasil*”, publicada pela editora Itatiaia/Edusp, em 1980, e de Robert Avé-Lallemant, a obra “*Viagem pela província do Rio Grande do Sul*”, publicada pela editora Itatiaia/Edusp, em 1980.

Para analisá-las, recorreremos à metodologia da Análise Textual Discursiva, proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi, que propõem, a partir de leituras detalhadas do *corpus* textual, a fragmentação dos elementos relacionados com o objeto de estudo, para, na sequência, proceder à reconstrução dos fragmentos textuais, estabelecendo as relações com base em critérios de semelhança e diferença, favorecendo, desta forma, uma visão renovada e um novo entendimento dos fenômenos e discursos investigados.

A análise dos relatos produzidos por estes viajantes permitiu identificar e discutir

1 Vale lembrar que em suas viagens, os viajantes observaram, descreveram e classificaram o mundo social, “refletindo, por comparação, sobre a vida cotidiana do grupo visitado, tomando consciência das dificuldades para a compreensão desse grupo”. (LEITE, 1997, p.15).

2 Este texto contempla aspectos abordados em minha tese de doutorado, intitulada “Do garfo à pena: uma história da alimentação do Rio Grande do Sul a partir de relatos de viajantes oitocentistas (1817-1858)”, orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Cristina Deckmann Fleck, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

as formas de bem receber por eles registradas e a relação estabelecida entre a oferta de determinados alimentos e a hospitalidade, bem como o processo de construção de representações sobre o comer e o bem receber no Rio Grande do Sul oitocentista. O texto está organizado em dois tópicos, sendo que, no primeiro, apresentamos os viajantes europeus que estiveram no Rio Grande do Sul durante o período analisado e as obras que resultaram destas viagens, e, no segundo, compartilhamos a análise das diferentes visões que estes europeus tiveram sobre as práticas alimentares e as demonstrações de hospitalidade dos habitantes desta Província no século XIX.

## **AS VIAGENS DE NICOLAU DREYS, AUGUSTE DE SAINT-HILAIRE, CARL SEIDLER E ROBERT AVÉ-LALLEMANT PELO INTERIOR DA PROVÍNCIA**

Ao longo de todo o século XVIII, as viagens de naturalistas tornaram-se frequentes, pois os Estados europeus incentivavam o conhecimento das “condições geográficas e climáticas dos territórios coloniais com o objetivo de incrementar a exploração” [...] “suas descrições, assim como as de todos os viajantes que passavam pela América, serviam para alimentar a curiosidade europeia pelo inusitado e exótico”. (FLECK, 2006, p. 292). Desde o século XVII, funcionários, padres, engenheiros, militares, tropeiros e aventureiros cruzaram o território do extremo sul da América portuguesa a fim de levantar informações sobre a geografia, a natureza e os habitantes da região, a fim de descrever as riquezas da terra e suas potencialidades. (FLECK, 2006, p. 279).

Mas foi ao longo do século XIX que a Província do Rio Grande do Sul passou a ser um destino frequente para viajantes estrangeiros, inseridos em um novo momento da exploração dos territórios coloniais americanos pelas nações europeias. (BARRETO, 1976; FLECK, 2006). Entre os viajantes europeus que estiveram no Rio Grande do Sul, no século XIX, se encontravam franceses e alemães. Os primeiros estiveram, segundo Fleck (2006, p. 296), empenhados na “busca de maior contato com a natureza, da qual se sentiam banidos” em seus locais de origem, organizando suas expedições a partir de “critérios de cientificidade e de utilidade [que] vigoravam nos meios oficiais e acadêmicos”, razão pela qual seus relatos são marcados por uma “retórica utilitarista”. Já os alemães, de acordo com Zubaran (1999, p. 21), foram, em sua maioria, oficiais, que se deslocaram para a região devido às guerras com as repúblicas do Prata e ao processo de colonização alemã. Muitos deles se encarregaram de, através de seus relatos, construir certas imagens sobre o extremo sul da América portuguesa que viriam a ser difundidas entre aqueles interessados em emigrar.

Na continuidade, reconstituímos brevemente a biografia dos quatro viajantes que selecionamos, reconstruímos os itinerários de suas viagens e apontamos para suas condições e motivações, bem como apresentamos as obras que resultaram de suas expedições ao extremo sul do Brasil.

Nicolau Dreys foi, dentre os viajantes franceses, o primeiro a percorrer o atual estado

do Rio Grande do Sul. São poucas as informações que se tem a seu respeito. Sabe-se que nasceu em 21 de julho de 1781, em Nancy, região Nordeste da França. Da Silva, em seu Dicionário bibliográfico, o apresenta como um homem estudioso e inserido em diversos ramos científicos e literários. Tanto Barreto (1976), quanto Flores (1990) e Noal Filho e Franco (2004) destacam que Dreys serviu como militar<sup>3</sup> e funcionário público. Ao chegar ao Brasil, em 1817, acompanhado de sua esposa e de sua filha, estabeleceu-se, inicialmente, como comerciante no Rio de Janeiro, mudando-se, posteriormente, para Porto Alegre, onde exerceu atividades comerciais até 1825, quando seguiu para a cidade de Rio Grande, onde permaneceu até 1827. (MARTINS, 2008). Nos anos de 1827-1828 viveu em Santa Catarina, e, em 1829, mudou-se para Iguape, em São Paulo, lá permanecendo até 1837. Neste ano, instalou-se, definitivamente no Rio de Janeiro, onde veio a falecer em 23 de janeiro de 1843. (BARRETO, 1976).

Durante os dez anos em que esteve no Rio Grande do Sul, o viajante testemunhou uma série de acontecimentos ocorridos na província neste período. Como resultado de suas experiências e impressões, o viajante publicou, em 1839,<sup>4</sup> o livro “*Notícia Descritiva da Província do Rio Grande de São Pedro do Sul*”, que “além da topographia physica e política”, apresenta ensaios sobre a “estatística local”, sobre as subdivisões da província e as características da população sul-rio-grandenses daquele período. A obra está organizada em três capítulos, sendo que, no primeiro, o viajante apresenta as características geográficas da província; no segundo, o autor se detém na descrição das particularidades da organização territorial e econômica, e, no terceiro, contempla aspectos sociais e culturais da província. O viajante tece, ainda, comentários sobre o “caráter e costumes dos habitantes”, chamando a atenção a forma elogiosa com que se refere aos habitantes da província do Rio Grande do Sul.

Auguste François César Prouvensal de Saint-Hilaire nasceu em Orleans, região central da França, em 4 de outubro de 1779, e faleceu em Turpinière, departamento de Loiret, França, em 1853). (KURY, 2003; LAMY, 2016). Desde jovem mostrou interesse por botânica, tendo frequentado aulas com os renomados professores Antonie-Laurent de Jussieu e René-Louiche Desfontaines, ambos pesquisadores do *Muséum National D’Histoire Naturelle* de Paris, integrando-se às atividades acadêmicas desenvolvidas por Louis-Claude Richard “professor de ciências médicas e de botânica na escola de medicina de Paris”. (LAMY, 2016, p. 418). Foi “na sua região natal, nas redondezas de Orleans, que Saint-Hilaire iniciou os estudos botânicos” e a escrita de sua primeira obra dedicada à flora e elaborada a partir de pesquisas nos arredores do departamento de Loiret, França. (SARTHOU *et al*, 2016, p. 155).

---

3 Não localizamos menções a essa participação (como militar) nem pelo viajante e nem de outros pesquisadores que analisam o período.

4 Apesar de a obra ter sido publicada em 1839, ela começou a circular no Brasil somente em 1840. Vale lembrar que Dreys queixou-se dos elevados custos de produção tipográfica e das políticas editoriais do mercado brasileiro, razão pela qual recorreu ao mercado editorial europeu.

A expedição ao Brasil se iniciou em Brest, em abril de 1816, quando Saint-Hilaire, então com 37 anos, embarcou na fragata *L'Hermione*, rumo ao Brasil. A viagem estava vinculada àquilo que Romano descreve como “o grande projeto do *Muséum*”, que colocou Paris em evidência no âmbito das ciências naturais, transformando-a na capital mundial dos conhecimentos naturalistas, quanto também de “regimes políticos”. (ROMANO, 2016, p. 26). Acompanhado do zoólogo Pierre Antonie Delalande e do décimo primeiro Duque de Luxemburgo, Charles Emmanuel Sigismond de Montmorency-Luxembourg, embaixador da França, Saint-Hilaire desembarcou no porto da cidade do Rio de Janeiro, em junho de 1816.<sup>5</sup> Vale lembrar que estas iniciativas se deram “na esteira da queda do império napoleônico e da recomposição da ordem internacional traçada pelos tratados de Viena”, enquanto Portugal, certamente, convivia com as tomadas de consciências coloniais, inspiradas na Revolução Francesa, dentro do próprio Império Português. (LEITE, 1996, p. 64; ROMANO, 2016, p.26).

No Brasil, o botânico francês realizou cinco grandes viagens, durante as quais fez preciosas coleções, especialmente de plantas e animais, se dedicando não apenas às Ciências Naturais, mas, também, a aspectos da História, da Geografia e da Etnografia. A viagem ao Rio Grande do Sul ocorreu entre 1820 e 1821. Sua chegada se deu por Torres, no litoral norte, em 05 de junho de 1820, tendo percorrido diversas localidades antes de seguir para a Província Cisplatina. O retorno ao Rio Grande do Sul ocorreu em 27 de janeiro de 1821, sendo que em meados de maio de 1821 deixou a província pelo porto de Rio Grande.

A partir de setembro de 1822, já morando em Paris, dedicou-se, inicialmente, aos estudos dos materiais coletados durante os seis anos em que esteve no Brasil. Em agosto de 1823 defendeu a tese de doutorado na Faculdade de Ciências de Paris, com o trabalho intitulado “*Voyage dans l'intérieur du Brésil, la province Cisplatine et les missions dit de Paraguay*”. (LAMY, 2016, p. 418). A obra *Voyage à Rio Grande do Sul (Brésil)* foi publicada, originalmente, em 1887, pela editora H. Herluison Libraire-Éditeur. Dos vinte e oito capítulos, o autor dedica os primeiros à sua chegada ao Rio Grande do Sul e à província Cisplatina. A tradução brasileira da obra *Viagem ao Rio Grande do Sul*, publicada em 1939, e a reedição, de 1974, está organizada em quatorze capítulos. Ao analisá-la, observamos que foram omitidos<sup>6</sup> os textos referentes à Província Cisplatina (atual Uruguai), razão pela qual do quinto capítulo, a narrativa passa, em seguida, para o décimo quarto. Os capítulos referentes às suas observações sobre as províncias do Rio de Janeiro, de São Paulo e

---

5 Saint-Hilaire viajou ao Brasil “acompanhando a missão extraordinária do duque de Luxemburgo, cujo objetivo era resolver o conflito que opunha Portugal e França quanto à posse legítima da Guiana”. (FLECK, 2006, p. 297).

6 Como destacado por Roger Chartier as intervenções editoriais se realizam não apenas “na ortografia, na grafia ou na pontuação do texto”, mas também, nas traduções, “nas escolhas feitas em razão dos públicos visados e que comandam as decisões quanto ao formato, ao papel, aos caracteres, à presença ou não de ilustrações”. Essas intervenções, segundo o autor, podem modificar a apresentação do livro, multiplicar ou fragmentar capítulos, alterar o número de parágrafos de modo a encurtar textos, informações e episódios que, para os editores são considerados inúteis. (CHARTIER, 1999, p. 68).

Minas Gerais, em 1822, foram publicados em outra obra divulgada pela editora Companhia Nacional, em 1932.

O viajante suíço Carl Friedrich Gustav Seidler chegou ao Brasil nos primeiros meses de 1826. Durante sua estada na capital do Império, o viajante dedicou-se a observar a política imperial, a natureza, o clima, a população, os costumes, a agricultura e as doenças mais frequentes da capital do Império. Com o passar de alguns dias, preocupado com sua manutenção no Rio de Janeiro, encaminhou requerimento ao Imperador e, “no caso deste não me conceder prontamente o emprego, [devo] regressar sem demora à Europa”. (SEIDLER, 1980, p. 83).

Dias depois, Seidler seria integrado ao exército de Dom Pedro I, no 27º Batalhão de Caçadores.<sup>7</sup> Em novembro de 1826 “apareceu a ordem de embarcar imediatamente para o Rio Grande o 27º Batalhão, com os lanceiros, devendo reunir-se ao exército lá constituído sob o comando do General Rosado”.<sup>8</sup> Durante os dois anos em que percorreu a província do Rio Grande do Sul, além de participar da guerra Cisplatina e da Batalha do Passo do Rosário, Seidler passou por diversas cidades e fez inúmeros apontamentos. Finalizados os embates, retornou para a capital da província, percorrendo o litoral norte até alcançar a margem do rio Mampituba, que divide o estado do Rio Grande do Sul com Santa Catarina, de onde seguiu para o Rio de Janeiro, e, mais tarde, definitivamente, para a Europa.

Após seu retorno à Europa,<sup>9</sup> o viajante escreveu duas obras sobre o Brasil. A primeira intitulada “*Zehn Jahre in Brasilien während der Regierung Dom Pedro's und nach dessen Entthronung: Mit besonderer Hinsicht auf das Schicksal der ausländischen Truppen und der deutschen Colonisten*”, publicada em 1835, em dois volumes, pela editora G. Basse, em Leipzig. (BARRETO, 1976, p. 1251-1252). No Brasil, o livro intitulado “*Dez anos no Brasil*” foi publicado em 1941, em São Paulo, pela Editora e Livraria Martins. Esta obra foi republicada em 1980, a partir de uma parceria da editora Itatiaia com a editora da Universidade de São Paulo, na coleção intitulada *Reconquista do Brasil*, dirigida por Mário Guimarães Ferri, da Universidade de São Paulo.

Robert Christian Berthold Avé-Lallemant nasceu em 25 de julho de 1812, em Lübeck, na Alemanha. Anos mais tarde, em 1833, iniciou os estudos de Medicina em Berlim, 7 Entretanto, considera-se relevante destacar que, de acordo com professor de História Militar Coronel F. de Paula Cidade, responsável pela introdução e notas na obra do viajante, ele “[...] não figura nas relações de mostra, organizadas no Passo de S. Lourenço, após a retirada de fevereiro de 1827, nem como oficial nem como sargento ou soldado. (SEIDLER, 1980, p. 86).

8 Possivelmente, o General Rosado, a quem Seidler se refere, seja o Brigadeiro Francisco de Paula Massena Rosado que, mais tarde, foi substituído pelo Visconde de Barbacena, em decorrência de seus inúmeros erros táticos na Guerra da Cisplatina. (SEIDLER, 1980, p. 87).

9 Conforme as informações do Banco de Viajantes, Seidler retornou para a Europa no ano de 1833. No entanto, essa informação não foi localizada em seu relato de viagem. Podemos, em razão disso, acreditar que Seidler permaneceu no Brasil por mais alguns anos após a abdicação de Dom Pedro I ao trono. Tal fato fica perceptível quando o viajante traz informações sobre José Bonifácio de Andrada, tutor de Dom Pedro II, e sobre o enfrentamento com um homem que se intitulava “Barão von Bülow”, que, depois, soube que “não era barão, mas descendente duma família muito ordinária de Hannover, e tinha por verdadeiro nome de Hoiser”, ou seja, “Augusto Hugo Auf Hoiser”. Esse episódio realmente aconteceu, sendo que Hoiser foi preso em 1833, condenado à prisão, e, em 1834 teve a pena comutada e foi banido do Império. (BASILE, 2004, p. 259-298).

posteriormente, em Heidelberg e Paris e, por fim, na Universidade de Kiel, na Alemanha, onde se formou, em 1837. (HANTZSCH, 1902, p. 144). Logo após a conclusão dos estudos de Medicina, ele decidiu viajar para o Brasil, onde, segundo Hantzsch, viviam dois de seus irmãos, sendo que um deles era pastor luterano,<sup>10</sup> e, o outro, comerciante.

Avé-Lallemant esteve no Brasil em dois períodos distintos. O primeiro compreendeu dezessete anos ininterruptos, entre 1837 e 1855. Nesse período, o médico viajante juntou-se ao corpo clínico da Santa Casa de Misericórdia do estado do Rio de Janeiro. O segundo momento ocorreu quando Robert sentiu-se atraído pela notícia de uma “grandiosa expedição de circunavegação” que estava estampada em todos os jornais alemães de 1857. (AVÉ-LALLEMANT, 1980). Foi então que o médico aventureiro resolveu engajar-se na expedição de circunavegação da real e imperial fragata austríaca Novara.<sup>11</sup>

A chegada da expedição ao Rio de Janeiro, em 5 de agosto de 1857, não significou apenas mais uma parada estratégica da expedição, mas o fim da participação de Robert Avé-Lallemant, que, alegando motivos pessoais, pediu demissão. É possível supor que a saída tenha sido motivada por algum descontentamento quanto à sua posição a bordo do Novara. Essa frustração, aliás, fica perceptível no pequeno trecho de um poema escrito no livro de lembranças de um companheiro de viagem: “[...] *Drum hat gar oft mein freies Herz gebet Von Zorn und Hohn in unseres Kriegsschiffts Räumenn, Drum musste fort vom Bord ich ohne Säumen, Wo fast als Sklav ich Kümmerlich gelebt [...]*”.<sup>12</sup> Sabe-se que sua demissão, alguns meses depois, proporcionaria “[...] uma bela indenização para mim”, que possibilitou que empreendesse “uma viagem através das mais admiráveis províncias do Brasil. Ninguém talvez poderia empreendê-la com tanta facilidade, organizá-la com tanta segurança quanto eu”. (AVÉ-LALLEMANT, 1980, p. 89).

A viagem para o Rio Grande do Sul se iniciou no dia 16 de fevereiro de 1858, por via fluvial, a bordo do paquete Imperatriz, da Companhia Brasileira de Navegação a Vapor, sendo que a chegada ao território sulino ocorreu no dia 22 de fevereiro, pelo porto de Rio Grande. Já a saída se deu no dia 22 de maio de 1858, quando Avé-Lallemant partiu para a província de Santa Catarina, de onde deu continuidade à sua viagem pelo interior do Brasil.<sup>13</sup> O retorno definitivo para a Europa ocorreu em Pernambuco, no ano de 1859,

10 Acreditamos que Viktor Hantzsch esteja fazendo referência ao Pastor Frederico Avé-Lallemant, (Georg Friedrich Ludwig Avé-Lallemant), que celebrou no dia 29 de agosto de 1845, na Praça Koblenz, na cidade de Petrópolis – Rio de Janeiro, um culto para os recém-chegados colonos alemães. Na ocasião, além da celebração ecumênica, ocorreu a Santa Ceia, o casamento de oito casais e a bênção do cemitério Protestante de Petrópolis. COSTA, Márcio Simões. Comunidade Evangélica de Confissão Luterana em Petrópolis: 157 Anos de Nossa História - 1845 a 2002. 2002. Disponível em: <[http://www.luteranos.com.br/conteudo\\_organizacao/petropolis-rj/157-anos-de-nossa-historia-1845-a-2002](http://www.luteranos.com.br/conteudo_organizacao/petropolis-rj/157-anos-de-nossa-historia-1845-a-2002)>. Acesso em: 22 jan. 2018.

11 A expedição durou de abril de 1857, tendo partido de Trieste – Itália, a agosto de 1859, quando retorna ao mesmo porto de partida. Mais informações sobre percurso da expedição podem ser verificadas no link que nos apresenta a história da fragata e da expedição “The Austrian Imperial Frigate SMS Novara - <https://www.uow.edu.au/~morgan/novara1.htm>, Michel Organ, 2007”.

12 “Por isso meu coração livre rezou até mesmo com frequência de indignação e escárnio nos compartimentos de nosso navio de guerra, por isso precisei desembarcar sem demora/sem hesitar, (de) onde vivi pobre, quase como escravo”. (AVÉ-LALLEMANT, 1980, p.77-78, tradução nossa).

13 Após sua passagem por Santa Catarina, o viajante seguiu viagem para Paraná e São Paulo, até regressar ao Rio

quando a bordo do vapor inglês Tyne, viajou para Lisboa e, posteriormente, para Lübeck. Barreto (1973, p. 83) observa que, com exceção de uma excursão ao Egito, “quando da abertura do canal de Suez”, o viajante se estabeleceu em sua terra natal após o retorno da América.

Da sistematização dessas observações e registros, Avé-Lallemant publicou, pela editora F.A Brockhaus, de Leipzig, as obras *Reise durch Sud-Brasilien im jahre: 1858* e *Reise durch Nord-Brasilien im jahre: 1859*,<sup>14</sup> nos anos de 1859<sup>15</sup> e 1860 respectivamente. A primeira obra foi organizada em dois tomos. O primeiro apresenta as observações da viagem pela província do Rio Grande do Sul, enquanto o segundo é dedicado às experiências e observações realizadas durante as viagens às províncias de Santa Catarina, Paraná e São Paulo. *Reise durch Sud-Brasilien* foi publicada no Brasil somente no ano de 1953, isto é, aproximadamente 94 anos após a publicação na Alemanha. Sob o título de *Viagem pelo Sul do Brasil*, os relatos de viagem foram publicados em dois volumes, pelo Instituto Nacional do Livro – INL, no Rio de Janeiro, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, no ano de 1859.

No período que se estende de 1817 a 1858, Nicolau Dreys, Auguste de Saint-Hilaire, Carl Seidler e Robert Avé-Lallemant percorreram diversas regiões do atual Rio Grande de Sul, descrevendo sua fauna e flora, vida social e política, costumes e práticas alimentares. Suas obras, além de terem atraído a atenção de leitores ávidos pelo exótico e desejosos de conhecer os costumes de outros povos, contribuem significativamente para a reconstituição das práticas sociais da população sul-rio-grandense das primeiras décadas do Oitocentos como procuramos demonstrar no próximo tópico.

## ALIMENTAÇÃO E HOSPITALIDADE NO RIO GRANDE DO SUL OITOCENTISTA

A noção de hospitalidade permeia elementos relacionados à sociabilidade e à boa convivência, relacionando-se com o ato de abrigar, de alimentar, de deslocar, contribuindo para o estreitamento das relações com a cultura e a sociedade visitada, conforme destaca Grinover (2007). O objetivo principal da hospitalidade “é estabelecer um relacionamento ou promover um relacionamento já estabelecido”; esse contato transforma “estranho em conhecido, inimigos em amigos, amigos em melhores amigos, forasteiros em pessoas íntimas, não parentes em parentes”, revelando afinidades próximas com o seu oposto. de Janeiro, em 2 de outubro de 1858. Em novembro daquele ano, deu início à segunda etapa da sua jornada, dessa vez em direção às províncias da Bahia, Pernambuco, Alagoas e Sergipe. Não fica evidente quando se deu seu retorno à Alemanha, pois a obra que versa sobre as viagens pela região Nordeste se encerra quando o viajante, ainda na província de Pernambuco, recebeu, com grande tristeza, a notícia do falecimento de seu amigo Alexandre Von Humboldt. 14 No Prefácio do segundo volume, escrito em 1860, o viajante refere e lamenta os erros constatados na ligeira leitura que havia feito da obra *Viagem pelo Sul do Brasil*: “a circunstância de não ter podido fazer pessoalmente a revisão da minha *Viagem pelo Sul do Brasil* e, graças à minha péssima caligrafia, muitos nomes de história natural e geográficos não terem sido lidos com exatidão, foram a causa dos muitos erros no respectivo texto [...]”. 15 Aqui é preciso fazer uma pequena correção de uma informação que consta na obra de Barreto. No verbete sobre o biobibliografia do viajante, Barreto informa que a publicação da primeira obra resultante das viagens pelo Sul do Brasil ocorreu em 1858, ano em que o viajante ainda se encontrava em território brasileiro.

(SELWYN, 2004, p. 26-27).

De acordo com Lashley (2004, p. 10), as atividades de acolhimento, generosidade e bem receber, associadas aos alimentos, revelam-se fundamentais para o estabelecimento das práticas hospitalares. Esse hábito, que se inicia a partir da recepção e do acolhimento do visitante, do gesto de ofertar uma bebida e alimentação, torna-se a expressão mais importante e mais imediata do comer e do bem receber. A comida, portanto, também deve ser percebida como uma forma universal de expressão de sociabilidade e hospitalidade. Os atos de abrigar e de alimentar constituem-se expressão universal de sociabilidade e hospitalidade, na medida em que a proximidade e/ou o estreitamento das relações sociais entre as pessoas são expressos através dos alimentos e refeições que fazem em conjunto. É importante considerar, ainda, que os alimentos geralmente figuram entre as formas e os sentimentos pessoais importantes na vida do grupo. (CONTRERAS; GRACIA, 2011).

Não se sabe ao certo quando os alimentos e as práticas alimentares se transformaram em prazeres à mesa, mas pode-se afirmar que comemos conforme as normas e padrões determinados em uma sociedade. Essas normatizações que regulamentam a distribuição dos alimentos dentro de um núcleo social simbolizam e orientam as prescrições éticas e morais que devem ser observadas e seguidas em tal sociedade. A prática do compartilhamento de comida com outros indivíduos, segundo Contreras e Gracia (2011, p. 195), revela certo grau de compatibilidade e de aceitação, uma vez que “a comida é oferecida como um gesto de amizade, e quanto mais elaborada for, maior é a intimidade que expressa ou maior é o grau de estima ou também de interesse”.

Nesse tópico, analisamos as demonstrações de hospitalidade observadas por Nicolau Dreys, Auguste de Saint-Hilaire, Carl Seidler e Robert Avé-Lallemant durante suas incursões pelo Rio Grande do Sul no século XIX, lembrando que elas foram registradas pelos quatro viajantes e que ganharam notoriedade, principalmente, a partir da ausência de estabelecimentos de hospedagem. As dificuldades para encontrar locais para pouso, de acordo com Leila Algranti (1997, p. 93), decorriam das grandes distâncias e do reduzido povoamento de algumas regiões percorridas pelos viajantes, transformando “a hospitalidade numa característica e necessidade do mundo colonial brasileiro”. Isso obrigava os viajantes a buscarem acolhida em residências particulares, nas quais pernoitavam, realizavam refeições e compartilhavam momentos de intimidade com a família visitada.

As narrativas que analisamos nos ofereceram significativas informações sobre como se dava o acolhimento dos visitantes, e que envolviam mais do que a hospedagem e a alimentação, na medida em que se estendia aos cuidados com os animais de montaria e carga: “em toda a parte é costume dar alimento e emprestar cavalos aos viajantes”, afirmou Saint-Hilaire (1999, p. 94).

Dentre os viajantes selecionados, Auguste de Saint-Hilaire foi quem mais forneceu informações sobre a prática do bem receber da sociedade sulina. Isso, no entanto, não significa que as recepções fossem sempre cordiais e generosas, pois em algumas

situações ele se viu obrigado a apresentar cartas de recomendação, nas quais deveriam estar informados os objetivos de sua viagem por aquela região.

Já Nicolau Dreys relaciona as demonstrações de hospitalidade da população com a fertilidade dos solos da Província, que contribuía para a produção de gêneros alimentícios e, conseqüentemente, para sua generosa oferta aos hóspedes. Carl Seidler (1980, p. 98) corrobora essa percepção ao afirmar que

o viajante pode confiadamente parar e bater à primeira porta que encontrar, seja de casa rica ou pobre: logo há de aparecer alguém que perguntará pelo que deseja, e em geral, o próprio dono da casa não cede essa honra. Dito o desejo, vem em poucas palavras o convite para apeiar e entrar, um negro desencilha o cavalo e o toca para um pasto bem cercado.

Ainda de acordo com Seidler (1980, p. 98), essa hospitalidade seria “[...] a maior de suas virtudes, sem ela seriam certamente bárbaros”, uma percepção que revela que o viajante teceu sua apreciação levando em conta as práticas sociais próprias de uma sociedade europeia urbanizada e que definiam o que era considerado civilizado ou bárbaro, conforme já evidenciamos no tópico anterior quando tratamos das normatizações e condutas à mesa a partir do proposto por Norbert Elias (1994). Também o médico viajante Robert Avé-Lallemant (1980) destacou as formas do bem receber durante a viagem que realizou pelas regiões da Província sulina. Nos registros que fez, fica evidenciada a associação que o médico estabeleceu entre a prática do bem receber e a oferta de alimentos.

De acordo com as narrativas dos quatro viajantes selecionados, após a chegada à residência e à apresentação de suas credenciais, eram-lhes, costumeiramente, oferecidas bebidas como água, leite, café e mate/chimarrão,<sup>16</sup> o que se configurava em uma primeira etapa da recepção e do estabelecimento de laços entre aquele que acolhia e o visitante. Para Contreras e Gracia (2011), nos lares europeus era prática comum o oferecimento de alimento e/ou bebida, com destaque para as massas doces e os vinhos doces ou licores. Já a recusa de “alimentos quando esses são oferecidos pode ser considerada uma recusa à amizade”. (CONTRERAS; GRACIA, 2011, p. 196), podendo comprometer, em certa medida, o estreitamento das relações.

A comida e a bebida são, pois, um presente de aceitação universal, em todas as culturas e em todas as classes sociais. Por meio do presente de comida pode ser expressa uma enorme variedade de relações e de emoções: parentesco, compromisso e gratidão. (CONTRERAS; GRACIA, 2011, p. 196).

Ao descrever sua chegada em uma fazenda nos arredores de Bagé, Carl Seidler (1980, p. 155) destacou a cortesia do proprietário, pois logo “[...] fomos convidados pelo dono da casa a entrar na sala de estar e fartamente servidos do que pediríamos”. Ele voltaria a se referir à amabilidade dos sul-rio-grandenses, ao destacar a recepção que teve

---

<sup>16</sup> Sob a designação de *Ilex paraguariensis* St. Hil., a planta foi registrada no catálogo do Muséum National D'histoire Naturelle, em Paris. (ECKERT, 2011).

de uma proprietária nos arredores de Pelotas, a quem havia pedido, com polidez, água para beber, tendo sido convidado a ingressar na residência: “água e fogo pode-se pedir em todo o Brasil em qualquer casa, sem jamais temer uma recusa [...]”. (SEIDLER, 1980, p. 155).

O consumo do café foi descrito apenas uma vez e por Avé-Lallemant, quando este percorria a região de Alegrete. Na ocasião, após ter seu pedido de pernoite recusado, registrou:

o que, em minha viagem, me acontecia pela primeira vez; e tivemos de prosseguir [...]. Atravessamos um riacho e chegamos a uma pequena propriedade, onde um homem amável nos levou a um quarto de hóspedes. Pude vestir roupa enxuta e aqueci-me com delicioso café. O lugar chamava-se Tapevi e meu bom hóspede Antônio do Prado. (AVÉ-LALLEMANT, 1980, p. 320).

Sobre o consumo de mate/chimarrão, Saint-Hilaire e Avé-Lallemant foram os viajantes que mais vezes se referiram a essa prática de acolhimento aos visitantes. O segundo, em certo momento de sua narrativa, destacou o estranhamento [e a observação mútua] que caracterizava os primeiros contatos entre os moradores e o visitante:

Um viajante europeu é sempre ali, no primeiro momento, alguma coisa estranha; todos ficam embaraçados diante dele. Mas logo que ele fala algumas palavras na língua do país e se comporta com simplicidade e decência, desaparece imediatamente o constrangimento; em menos de um minuto tem-se na boca o símbolo da paz, da concórdia, do completo entendimento - o mate! (AVÉ-LALLEMANT, 1980, p. 207).

Na obra de Dreys, os registros de hospitalidade estão, na maioria das vezes, associados ao comércio e à exportação. Em alguns momentos, é possível perceber que o viajante descreve o mate como um estimulante e facilitador do processo digestivo: “facilita a digestão com a erva-mate de que usam incessantemente”. (DREYS, 1990, p. 130). A bebida foi também descrita por Saint-Hilaire,

o nome de mate é propriamente o da pequena cabaça onde ele é servido, mas dão-no também à bebida ou quantidade do infuso contido na cabaça: assim diz-se ter tomado dois ou três mates quando se tem esvaziado a cuia duas ou três vezes. Quanto à planta que fornece essa bebida denominam-na erva-mate ou simplesmente erva. A cuia tem a capacidade de mais ou menos um copo; e é cheia de erva até à metade, completando-se o resto com água quente. Quando o mate é de boa qualidade pode-se escaldá-lo até 10 ou 12 vezes para renovar a erva. Conhece-se que esta perdeu sua força e que é necessário trocá-la quando ao derramar sobre ela a água fervente não se forma espuma à superfície. (SAINT-HILAIRE, 1999, p. 83).

Assunção, Arnoni e Machado Júnior (2017, p. 34) destacam que o nome da infusão, “*cimarrón*” – chimarrão, foi atribuído pelos “colonizadores do Rio da Prata e que depois se difundiu para os demais territórios”. No estado do Rio Grande do Sul, os primeiros ervais

foram estabelecidos na região dos Sete Povos das Missões, sendo que, com o cultivo da erva-mate na região das reduções, esses “povos passaram a viver um período de grande opulência, chegando ao ponto de produzirem um tipo único de erva, sem paus, que valia três vezes mais do que a produzida no Paraguai”. (ASSUNÇÃO, ARNONI, MACHADO JÚNIOR, 2017, p. 34).

Por sua formação em Botânica, Saint-Hilaire é quem nos fornece mais informações sobre a planta, seu cultivo e beneficiamento, bem como sobre suas virtudes medicinais e uso pela população. Segundo o viajante naturalista, “a primeira vez que provei essa bebida achei-a muito sem graça, mas logo me acostumei a ela e atualmente tomo vários mates, de enfiada, com prazer, até mesmo sem açúcar [...]”. (SAINT-HILAIRE, 1999, p. 83). Há, portanto, um estranhamento inicial, uma resistência, ao que parece, ao amargor característico da bebida, que, na sequência, é qualificado como não desagradável. Em seguida, ele refere que o consumo do mate se dava “até mesmo sem açúcar”, sendo que “os verdadeiros viciados do mate tomam-no sem açúcar e então tem-se o chamado chimarrão”. (SAINT-HILAIRE, 1999, p. 83).

O consumo do mate/chimarrão não se limita aos seus benefícios para a saúde. A elaboração do mate/chimarrão é praticamente um ritual, que se inicia com o preparo dos instrumentos para a feitura da bebida (bomba e cuia), desenrola-se ao beber e compartilhar a bebida, criando rituais simbólicos e sociais que se estendem até a última gota de água na chaleira. Quanto ao consumo da infusão, Saint-Hilaire (1999, p. 83) informa que “[...] toma-se ao levantar da cama e depois várias vezes ao dia. A chaleira de água quente está sempre ao fogo e logo que um estranho entra na casa, se lhe oferece o mate”.

Ao descrever sua estada na Estância Jerebatuba, nas proximidades do atual município de Santa Vitória do Palmar, na região sul do estado, o viajante narra que o consumo da bebida era, também, usual entre os demais viajantes que, ao percorrermos a região, paravam nas residências, tomavam alguns mates, agradeciam e seguiam viagem:

após o jantar diversos viajantes passaram pela estância [Jerebatuba]; serviram sê-lhes mates, eles tornaram a montar, seguindo viagem sem ter dito nada. Os viajantes têm nesta região o costume de apear em todas as casas que encontram, para pedir mate. (SAINT-HILAIRE, 1999, p. 89).

Essa associação entre o consumo do mate/chimarrão e a hospitalidade remonta ao século XVI, sendo que o primeiro registro que se tem data de 1554, quando o General Domingo Martínez de Irala, Governador do Rio da Prata, ao realizar uma expedição à Província Del Guairá, atual Estado do Paraná, encontra-se com uma “tribo guarani que o recebe com alegria e hospitalidade”, oferecendo-lhe uma “bebida feita com folhas fermentadas, depositadas em um porongo e sugadas por um canudo de taquara, que recebia um pacioso trançado de fibras o qual impedia a ingestão da folha”. (ASSUNÇÃO; ARNONI; MACHADO JÚNIOR, 2017, p. 32). Como se pode constatar, de “erva do demônio” a negócio rentável, o chimarrão passou a ser reconhecido e elevado à

categoria de patrimônio cultural (JUNGBLUT, 2008).

Os registros feitos pelos viajantes sobre o consumo dessa bebida nos permitem identificar não apenas quais eram as regiões de produção e de consumo da erva-mate no século XIX registrados nessas fontes, mas, também, avaliar a importância do oferecimento do mate/chimarrão para a construção da representação da sociedade sulina como hospitaleira<sup>17</sup>. A propósito dessa constatação, vale lembrar a relevância de certas práticas para a conformação do que definimos como sociabilidade, entendida como

um processo interativo em que os indivíduos escolhem formas de comunicação, de intercâmbio, ligando-os uns aos outros. Eles podem então exibir uma vontade de reprodução social ao concordar em aceitar ser um único objeto ou produto da socialidade, ou desenvolver dinâmicas criativas através de inter-relações que procuram provocar. (CORBEAU, 1997, p. 69).

A sociabilidade é representada pela maneira como os indivíduos que estão em interação irão, em determinado contexto, colocar em prática as regras impostas pela socialidade<sup>18</sup> sendo que, de acordo com Poulain (2004, p. 204), “ela acentua a dimensão criadora dos indivíduos e é a partir das diferenças entre socialidade e sociabilidade que as práticas sociais evoluem, se transformam”. Esses sistemas normativos que regulam a distribuição de alimentos e as práticas alimentares no interior de um grupo social representam e reforçam convenções éticas e morais fundamentais em uma dada sociedade. Da Matta (2004, p. 34) afirma que é na mesa que podemos reunir, além de aromas e sabores, “liberdade, respeito e satisfação, permitindo orquestrar as diferenças”. Sobre esse aspecto, Moreira (2010, p. 23) observa que a mesa sempre foi um importante elemento de agregação familiar, pois “no século XIX, o comer representava um dos grandes momentos da vida familiar, e o ritual da refeição implicava na reunião de toda a família na sala de jantar à volta da mesa”, momento que harmonizava e fortalecia vínculos e estabilizava estruturas de convívio.

No que se refere aos rituais do comer e do bem receber, Nicolau Dreys observou que era muito comum que, à porta da charqueada ou da estância, houvesse um sino, pois

é uso tocar-se às horas da comida: serve ele para avisar o viajante vagando pelos campos ou o desvalido da vizinhança que pode se chegar à mesa do dono, que está se aprontando; e, com efeito assenta-se quem quer a essa mesa da hospitalidade. (DREYS, 1990, p. 113).

---

17 Pode-se supor que o silêncio narrativo de Seidler sobre o consumo do mate/chimarrão decorra do fato de não ter apreciado a bebida, acompanhando a percepção de Dreys (1990, p. 130-131) que a definiu como “sumamente amarga e mesmo nauseabunda para as pessoas que não estão muito acostumadas com ela”.

18 “[...] a socialidade representa seu status de ‘produto’ culturalmente por formas de socialização distintas, estatuto que registra em trajetórias plurais que podem ser objetivadas, envolvendo-as em hierarquias e ordens, às vezes arriscando a jogar como determinismo real. Em suma, a sociabilidade expressa os fatores que moldam – sem o nosso conhecimento – nossa posição social e originalidade dentro de uma população segmentada”. (CORBEAU, 1997, p. 69, tradução nossa).

Avé-Lallemant, que percorreu a Província durante alguns meses no ano de 1858, destacou a prática da comensalidade e da hospitalidade, informando que “tinham me convidado para o almoço, eu fora seu hóspede, exatamente como qualquer viajante que aparece na hora da refeição”. (AVÉ-LALLEMANT, 1980, p. 127). Esse registro nos leva a refletir sobre a noção de comensalidade, que implica na partilha da refeição e na ação de “comer junto” na mesma mesa:

é pela cozinha e pelas maneiras à mesa que se produzem as aprendizagens sociais mais fundamentais e que uma sociedade transmite e permite a interiorização de seus valores. A alimentação é uma das formas de se tecer e se manter os vínculos sociais. (POULAIN, 2004, p. 182).

Já o alemão Seidler (1980, p. 154), que esteve na Província devido à sua participação nos conflitos da Guerra da Cisplatina, afirmou que “nenhum cidadão brasileiro tem o dever de alojar um militar por mais de três dias e absolutamente não é obrigado a alimentar seu hóspede, que fica à mercê de sua boa vontade”. A esse respeito, esclarece, ainda, que “o dono da casa só tem que oferecer sal e lenha”, cabendo aos soldados o preparo de sua comida. No entanto, “para a glória dos moradores da província de São Pedro do Sul, posso consignar que raramente faziam uso desse direito e em regra espontaneamente davam de tudo quanto sua cozinha e dispensa possuíssem”. (SEIDLER, 1980, p. 154).

Saint-Hilaire corrobora as informações dadas por Seidler, ao informar que, ao chegar em uma estância localizada na região onde ocorriam os conflitos, precisou aguardar pela saída dos militares, para, então, ser recebido com hospitalidade pelo proprietário, que lhe serviu “pão e vinho, e mandou-me preparar um bom leite”. (SAINT-HILAIRE, 1999, p. 82).

As narrativas dos viajantes também nos fornecem informações sobre os alimentos que eram consumidos pelas famílias e aqueles que eram oferecidos aos viajantes que eram alojados nas residências ou convidados a participar das refeições. Dentre os alimentos mencionados, estão pães, biscoitos, farinha de mandioca, pratos à base de carne, feijão, arroz, abóbora e frutas da estação. As carnes variavam de acordo com a região e a condição social da família, sendo que se destacavam a bovina, a ovina, a suína e a de aves (de suínos e galinhas, sobretudo após o estabelecimento dos núcleos de colonização alemã). Se, cotidianamente, a carne bovina era consumida salgada e seca ao sol, em ocasiões especiais, tais como aniversários, Natal, Páscoa ou recepção a um visitante, ela era consumida fresca, o que parece apontar para uma preocupação do anfitrião em oferecer um alimento de qualidade.

Apesar de os alimentos oferecidos nas refeições não estarem sempre descritos, em uma parcela significativa dos registros, os viajantes não descuidam de qualificar – em tom elogioso – a forma como foram recebidos pelos anfitriões: “hospedou-nos tão bem quanto possível à moda brasileira; nem faltou um esplêndido cálice de vinho do porto, raridade aqui no interior do país”. (SEIDLER, 1980, p. 225). Vale ainda mencionar às várias passagens que encontramos na obra de Saint-Hilaire (1999, p. 25; 49; 52), nas quais ele informa que:

“mandou-me preparar uma boa ceia”; “tendo nos preparado um excelente jantar”; “Fomos recebidos em um belo salão, em seguida levados para uma sala de refeições onde nos foi servido um ótimo jantar”. Também Avé-Lallemant, ao percorrer a região de Caçapava, revela todo o cuidado da anfitriã ao recebê-lo, pois, segundo ele, “a boa senhora da casinha de barro trouxe queijo e leite, enquanto a filha assava espigas de milho; ambas, porém, se envergonhavam de oferecer almoço tão comum”. (AVÉ-LALLEMANT, 1980, p. 333).

Os viajantes relataram, também, a preocupação do anfitrião em oferecer alimentos – como carne fresca ou uma manta de carne seca/charque, aves e pão – que pudessem ser consumidos na continuidade da viagem. Isso fica evidente em uma passagem extraída do livro de Seidler (1980, p. 98), na qual ele informa que, antes de seguir viagem, o viajante “certamente não poderá partir sem primeiro tomar um valente almoço”, sendo que a hospedagem jamais deveria ser, independentemente da condição da família anfitriã, acompanhada da oferta de pagamento.

Na obra de Avé-Lallemant (1980, p. 333) também encontramos registrada a prática de oferta de alimentos ao viajante que seguiria viagem: “Os bons camponeses rio-grandenses, quando lhes chega um viajante, não o deixam sair sem o obsequiarem, mesmo quando só têm insignificâncias a oferecer-lhe”. Seidler (1980, p. 99), por sua vez, acrescenta ainda que “depois do cerimonial de uso, segue-se o convite para aparecer novamente algum dia se tornar a cruzar por ali. Mesmo ao pior inimigo essa gente nunca recusa um pouco de comida, por mais demorado que seja”. De acordo com Avé-Lallemant (1980, p. 127), havia apenas o pagamento da alimentação destinada aos animais ou “o vinho, a cerveja, etc., não o que se come no almoço” nas regiões pouco habitadas.

Como pudemos constatar nos registros feitos pelos viajantes, a oferta de alimentos pelos anfitriões era uma demonstração de hospitalidade, sendo que esses cuidados com o visitante podem estar relacionados como a percepção da “importância que a hospitalidade desempenha, em especial a partilha e concessão de alimentos, na reprodução e no reforço dos relacionamentos sociais entre os grupos”. (LASHLEY, 2004, p. 10). Ao destacarem a generosidade<sup>19</sup> envolvida no “bem receber”, essas narrativas favoreceram a construção de uma representação positiva dessas práticas e dos próprios sul-rio-grandenses.

A análise que fizemos das demonstrações de hospitalidade que os viajantes europeus observaram durante suas incursões pelo território da então província do Rio Grande do Sul possibilitou a reconstituição das mais variadas formas de acolhimento empregadas pelos sul-rio-grandenses, as quais não se restringiram aos cuidados com a alimentação e a hospedagem do viajante, estendendo-se também aos seus companheiros de jornada e aos animais de montaria e carga.

Pôde-se constatar que os autores das quatro obras analisadas – dois franceses

---

19 Muito provavelmente, essa generosidade percebida e destacada pelos viajantes possa estar relacionada com a consciência cristã decorrente dos valores e princípios introduzidos pelos missionários jesuítas durante o período colonial e reforçados pelos padres seculares, sendo que a solidariedade e a caridade eram concebidas como “veículo transformador do destino dos cristãos”. (FRANCO, 2011, p. 39).

e dois alemães – destacaram a hospitalidade, independentemente da condição social dos anfitriões, e a generosa oferta de alimentos, reforçando a estreita vinculação entre “o bem receber” e “o comer”. As formas de acolhimento promovidas pelos anfitriões – nas diferentes regiões da Província percorridas pelos viajantes – envolveram sempre situações de sociabilidade e comensalidade, oportunizando, também, momentos de convívio intercultural e, conseqüentemente, de trocas de experiências e impressões entre visitantes e visitados.

A despeito dos registros elogiosos, que exaltaram as virtudes, a generosidade e a hospitalidade dos sul-rio-grandenses, não se deve desconhecer que as representações sobre “o comer” e “o bem receber”, assim como aquelas formuladas sobre outras práticas sociais, estiveram relacionadas com a condição de europeus dos viajantes, o que os levou a exaltarem aquelas que mais se aproximavam das práticas próprias de uma sociedade urbanizada, menosprezando ou condenando aquelas que dela se distanciavam. No próximo tópico, apresentamos e analisamos os registros que trataram de aspectos como salubridade, saúde e alimentação presentes nas obras dos quatro viajantes que selecionamos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras de Nicolau Dreys, Auguste Auguste de Saint-Hilaire, Carl Seidler e Robert Avé-Lallemant, que analisamos neste texto, fornecem aos pesquisadores da atualidade relevantes informações sobre as práticas sociais da população sul-rio-grandense das primeiras décadas do Oitocentos. As descrições nelas contidas nos revelam as percepções dos viajantes sobre várias dessas práticas, sendo que neste texto privilegiamos a análise das representações sobre o comer e o bem receber.

A análise que fizemos das demonstrações de hospitalidade que os viajantes europeus observaram durante suas incursões pelo território da então Província do Rio Grande do Sul possibilitou a reconstituição das mais variadas formas de acolhimento empregadas pelos sul-rio-grandenses, as quais não se restringiram aos cuidados com a alimentação e a hospedagem do viajante, estendendo-se também aos seus companheiros de jornada e aos animais de montaria e carga.

Pôde-se constatar que os autores das quatro obras analisadas – dois franceses e dois alemães – destacaram a hospitalidade, independentemente da condição social dos anfitriões, e a generosa oferta de alimentos, reforçando a estreita vinculação entre o *bem receber* e o *comer*. As formas de acolhimento promovidas pelos anfitriões – nas diferentes regiões da província que foram percorridas pelos viajantes – envolveram sempre situações de sociabilidade e comensalidade, oportunizando, também, momentos de convívio intercultural e, conseqüentemente, de trocas de experiências e impressões entre visitantes e visitados.

A despeito dos registros elogiosos, que exaltam as virtudes, a generosidade

e hospitalidade dos sul-rio-grandenses, não deve-se, contudo, desconhecer que as representações sobre o comer e o bem receber, assim como aquelas formuladas sobre outras práticas sociais, estiveram condicionadas à condição de europeus dos viajantes, que, por se perceberem como civilizados, exaltaram aquelas que mais se aproximavam das práticas próprias de uma sociedade urbanizada, menosprezando ou condenando aquelas que dela se distanciavam.

## REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila Mezan. *D. João VI: os bastidores da Independência*. São Paulo: Ática, 1993.

ALGRANTI, Leila Mezan. Famílias e vida doméstica. In: SOUZA, Laura de Mello e (Org.). *História da vida privada no Brasil 1: Cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. Cap. 3. p. 83-154. (História da vida privada no Brasil). Coordenador geral da coleção: Fernando A. Novais.

AMARAL, Marise Basso. *Histórias de viagem e a produção cultural da natureza: a paisagem do Rio Grande do Sul segundo os viajantes estrangeiros do século XIX*. 2003. 356 f. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.

ASSUNÇÃO, Alexandre Vergínio; ARNONI, Rafael Klumb; MACHADO JÚNIOR, Luiz Antônio Pereira. Uma cultura mutante: o chimarrão e seus artefatos analisados sob o viés do design vernacular e do imaginário. *Poliedro*, Pelotas, v. 1, n. 1, p.29-47, out. 2017. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/poliedro/article/view/747/634>. Acesso em: 10 jan. 2019.

AVÉ-LALLEMANT, Robert. *Viagem pela província do Rio Grande do Sul: 1858*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

BARRETO, Abeillard. *Bibliografia Sul-Riograndense: A contribuição portuguesa e estrangeira para o conhecimento e a integração do Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 1976.

BARRETO, Abeillard. *Bibliografia Sul-Riograndense: A contribuição portuguesa e estrangeira para o conhecimento e a integração do Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 1973.

BASILE, Marcelo. Revoltas regenciais na Corte: o movimento de 17 de abril de 1832. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 11, n. 19, p.259-298, dez, 2004.

BELLUZZO, Ana Maria de Moraes. *O Brasil dos viajantes*. São Paulo: Metalivros, 1999.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro – do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.

CONTRERAS, Jesús; GRACIA, Mabel. *Alimentação, sociedade e cultura*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011. Tradução de: Mayra Fonseca e Barbosa Atie Guidalli.

CORBEAU, Jean-pierre. Socialité, sociabilidade...sauce toujours! In: WESPIESER, Sabine; NYSSSEN, Hubert. *Cultures, Nourriture*. 7. ed. Paris: Babel - Maison Des Cultures Du Monde, 1997. p. 69-84. (International de L'imaginaire).

DA MATTA, Roberto. *O que é o Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

DREYS, Nicolau. *Notícia descritiva da Província do Rio Grande de São Pedro do Sul*. 4. ed. Porto Alegre: Editora Nova Dimensão/EDIPUCRS, 1990.

ECKERT, José Paulo. O povo dos herveas: entre o extrativismo e a colonização (Santa Cruz, 1850-1900). 2011. 187 p. (Dissertação de mestrado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unidade acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em História, São Leopoldo, 2011.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 2 v. Volume 1.

FLECK, Eliane Cristina Deckmann. De terra de ninguém à terra de muitos – Olhares viajantes e imagens fundadoras (Do século XVII ao XIX). In: BOEIRA, Nelson; GOLIN, Tau (Org.). *Colônia*. Passo Fundo: Méritos, 2006. p. 273-307. Cap. 14. V.1.

FLORES, Moacyr. *História do Rio Grande do Sul*. 3. ed. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1990.

FRANCO, Renato. *Pobreza e caridade leiga: as Santas Casas de Misericórdia na América portuguesa*. 2011. 385 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-25052012-133000/>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

GRINOVER, Lucio. *A hospitalidade, a cidade e o turismo*. São Paulo: Aleph, 2007.

HANTZSCH, Viktor. *Robert Christian Berthold Avé-Lallemant*. In: ALLGEMEINE Detsche Biographie. 46. ed. Leipzig: Verlag von Dunder & Humblot, 1902. p. 144-146.

JUNGBLUT, A. C. Mito e rito do chimarrão. Manifestação e simbologia religiosa da cultura. In: ROSA, A. (Org.). *O patrimônio imaterial do chimarrão: o chá da amizade*. Venâncio Aires: NUCVA, 2008. 1 DVD.  
KURY, Lorelai Brilhante. Auguste de Saint-Hilaire: viajante exemplar. *Intellêctus*, Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p.1-11, jun/dez. 2003.

LAMY, Denis. Auguste de Saint-Hilaire: Biobibliografia. In: LAMY, Denis; PIGNAL, Marc; SARTHOU, Corine; ROMANIUC-NETO, Sergio (Org.). *Auguste de Saint-Hilaire (1779-1853): Um botânico francês no Brasil*. Paris: Muséum National D'histoire Naturelle, 2016. Cap. 8. p. 417-473.

LASHLEY, Conrad. Para um entendimento teórico. In: LASHLEY, Conrad; MORRISON, Alison (Org.). *Em busca da Hospitalidade: Perspectivas para um mundo globalizado*. Barueri: Manole, 2004. Cap. 1. p. 1-24.

LEITE, Ilka Boaventura. *Antropologia da viagem: escravos e libertos em Minas Gerais no século XIX*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. *Livros de viagem: (1803-1900)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

LISBOA, Karen Macknow. *A nova Atlântida de Spix e Martius: natureza e civilização na Viagem pelo Brasil (1817-1820)*. São Paulo: Hucitec, 1997.

MARTINS, Liana Bach. *A Geografia histórica de Porto Alegre através de três olhares: 1800-1850*. 239 f. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, 2008.

MARTINS, Luciana de Lima. *O Rio de Janeiro dos viajantes: o olhar britânico (1800-1850)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MÉRIAN, Jean-Yves. Contexto histórico, científico e artístico. In: LAMY, Denis; PIGNAL, Marc; SARTHOU, Corine; ROMANIUC-NETO, Sergio (Org.). *Auguste de Saint-Hilaire (1779-1853): Um botânico francês no Brasil*. Paris: Muséum National D'histoire Naturelle, 2016. Apresentação. p. 30-58.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOREIRA, Sueli Aparecida. Alimentação e comensalidade: aspectos históricos e antropológicos. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 62, n. 4, p.23-26, outubro de 2010. Disponível em [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252010000400009&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252010000400009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 de Jan.2019.

NOAL FILHO, Valter Antonio; FRANCO, Sérgio da Costa. *Os viajantes olham Porto Alegre: 1754-1890*. Santa Maria: Anatterra, 2004.

PÊRA, Silvio. A transferência da Corte portuguesa ao Brasil. In: AMARAL, Sonia Guarita do (Org.). *O Brasil como Império*. São Paulo: Companhia Nacional Editora, 2009. p. 16-37.

PICCOLI, Valéria. A presença dos viajantes europeus. In: AMARAL, Sonia Guarita do (Org.). *O Brasil como Império*. São Paulo: Companhia Nacional Editora, 2009. p. 58-85.

POULAIN, Jean-Pierre. *Sociologias da alimentação: os comedores e o espaço social alimentar*. Florianópolis: UFSC, 2004.

ROMANO, Antonella. Plantas, paisagens, homens: Auguste de Saint-Hilaire, entre a França e Brasil. In: LAMY, Denis; PIGNAL, Marc; SARTHOU, Corine; ROMANIUC-NETO, Sergio (Org.). *Auguste de Saint-Hilaire (1779-1853): Um botânico francês no Brasil*. Paris: Muséum National D'histoire Naturelle, 2016. Prefácio. p. 21-29.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viagem ao Rio Grande do Sul*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1999.

SARTHOU, Corine et al. Auguste de Saint-Hilaire: o botânico através de sua correspondência. In: LAMY, Denis; PIGNAL, Marc; SARTHOU, Corine; ROMANIUC-NETO, Sergio (Org.). *Auguste de Saint-Hilaire (1779-1853): Um botânico Francês no Brasil*. Paris: Muséum National D'histoire Naturelle, 2016. Cap. 4. p. 147-206.

SEIDLER, Carl. *Dez anos no Brasil*. Belo Horizonte, MG; São Paulo, SP: Itatiaia: USP, 1980.

SELWYN, Tom. Uma antropologia da hospitalidade. In: LASHLEY, Conrad; MORRISON, Alison (Org.). *Em busca da Hospitalidade: Perspectivas para um mundo globalizado*. Barueri: Manole, 2004. Cap. 2. p. 25-54.

ZUBARAN, Maria Angélica. Eurocentrismo do testemunho: relatos de viagem no Rio Grande do Sul no século XIX. *Anos 90*, Porto Alegre, v.12, n.3, p.17-33, dezembro, 1999.

## O CAFÉ RUY E O RECIFE DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

*Data de aceite:* 01/03/2021

*Data de submissão:* 15/12/2020

**Eliza Brito Santos**

Universidade do Porto (PT)

Porto – Porto

<http://lattes.cnpq.br/1330446806623374>

**RESUMO:** Em meados do século XIX, a cidade do Recife crescia e desejava se “civilizar”. Este processo de modificações estruturais e mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais foi acompanhado pelo surgimento de algumas inovações, a exemplo do surgimento de cafés que, ao longo dos anos, se transformaram em importantes espaços de convivialidades. O *Café Ruy* foi um dos mais importantes deles, local onde as sociabilidades de homens de diferentes origens sociais eram atreladas à apreciação de pratos e bebidas. O estudo desse espaço gastronômico ajuda a entender um Recife para além das famosas “lutas libertárias”, como já se escreveu, mas, sobretudo, uma cidade que crescia e procurava oferecer novos hábitos, imitando os europeus.

**PALAVRAS - CHAVE:** História; Recife; Café; Gastronomia; Sociabilidades.

### THE CAFÉ RUY AND THE RECIFE IN THE MIDDLE OF THE 19TH CENTURY

**ABSTRACT:** In the middle of the 19th century, the city of Recife was growing and wanted

to “civilize” itself. This process of structural, economic, political, social and cultural changes was accompanied by the emergence of some innovations, such as the new cafes that, over the years, have become important spaces for socializing. The “Café Ruy” was one of the most important of them, a place where the sociability of men from different social backgrounds was linked to the appreciation of dishes and drinks. The study of this gastronomic space helps to understand the Recife beyond the famous “libertarian struggles”, as has already been written, but, above all, a city that grew and tried to offer new habits, imitating Europeans.

**KEYWORDS:** History; Recife; Coffee; Gastronomy; Sociabilities.

O Recife da segunda metade do século XIX passava por transformações no espaço urbano, que tinham repercussão nos hábitos dos moradores da cidade. A ideia de uma capital moderna, adequada aos novos tempos, começa a se desenhar no começo do Oitocentos, e vem baseada numa lógica europeia de civilidade, na qual o moderno era sinônimo de ordem, progresso, cientificidade. Até a Idade Média, o conceito de moderno estava relacionado ao que é novo, no sentido de recente. Mas, as revoluções liberais (Revolução Industrial inglesa e Revolução Francesa) vão romper com a concepção e trazer a ideia de moderno como sinônimo de civilidade e de progresso. São instituídas novas formas de produção econômica, consumo, e divisão social

do trabalho, o que gera, ainda, novas necessidades econômicas e um novo modelo de sociedade. Esta lógica “moderna” vai ser utilizada pelas elites mundiais para justificar as reestruturações urbanas de cidades da Europa e das Américas.

A ideia do progresso, construída no século das luzes, modificava a própria concepção de tempo. A história parecia avançar, linearmente, decifrando enigmas, tendo o destino nas suas mãos, esquecendo-se de Édipo. Estamos aqui navegando por entre as fantasias e as afirmações daqueles inventores do discurso vitorioso e suas interpretações, às vezes, alucinadamente otimistas com relação às metamorfoses presentes e futuras. (REZENDE, 2016, p.146)

Os avanços técnicos e científicos vivenciados na virada do século XVIII para o XIX, com as revoluções burguesas e a filosofia do Iluminismo, passam a ser norteadores de um pensamento que pregava a progressão contínua da humanidade, na qual não haveria retrocessos. A ascensão da burguesia na Europa, no final do Setecentos, atrelada ao desenvolvimento do capitalismo e ao domínio da razão, já que o conhecimento se desprende do campo religioso, serão determinantes para a construção do que chamamos de modernidade.

A necessidade de mudança constante, trazida com a noção de modernização revestida de conceitos glamorosos como progresso, civilização, e cientificidade, veio acompanhada de perigos e atrocidades. Culturas foram massacradas com a justificativa de que eram anacrônicas e, por isso, representavam um empecilho à modernização. Equívocos como a negação do passado e a destruição da tradição foram benéficos para os povos imperialistas, “os vencedores que inventavam e consagravam o novo, mas não se desfizeram das suas próprias tradições” (REZENDE, 2016, p.146). Mesmo assim, no século XIX, será esta visão eurocêntrica de progresso e civilidade, como quase sinônimos do moderno - benéfica para os povos “civilizados”, europeus, que precisavam desse conceito para garantir seu domínio sobre tantos outros povos “incivilizados” - que justificará as transformações urbanas modernizadoras na Europa e nas Américas. As mudanças estruturais da capital pernambucana, na segunda metade do Oitocentos, vão ser realizadas por meio desta lógica higienista, cientificista e de progresso.

Em Pernambuco, o século XIX representou a convivência dos donos de terras, a elite rural e patriarcal, baseada na grande lavoura e nos engenhos - que foi começando a viver um lento processo de decadência -, com o crescimento da burguesia capitalista e urbana. Os comerciantes ricos e os jovens bacharéis vão modificando a lógica de privilégios da elite rural.

É curioso constatar que as próprias gerações mais novas de filhos de senhores de engenho, os rapazes educados na Europa, na Bahia, em São Paulo, em Olinda, no Rio de Janeiro, foram-se tornando, em certo sentido, desertores de uma aristocracia cujo gênero de vida, cujo estilo de política, cuja moral, cujo sentido de justiça já não se conciliava com seus gostos e estilos de bacharéis, médicos e doutores europeizados. Afrancesados, urbanizados e policiados.

As reuniões e discussões políticas dessas elites rurais e urbanas, acompanhadas de comida e trocas sociais, aconteciam nas casas, nas tabernas, nos botequins. Mas, na segunda metade do século XIX, estes tipos de encontros, entendidos como sociabilidades políticas, passam a ocupar novos espaços, que aparecem como marcos do processo de modernização da capital, baseado na lógica europeia de vincular as noções de civilidade e progresso como sinônimo de modernidade. Os mercados públicos, símbolos dessa modernidade, são acompanhados por restaurantes e cafés, estabelecimentos que surgem com o aburguesamento da sociedade pernambucana, e que são essenciais para compreender esse processo.

Para conhecer a vida cultural, afetiva, social e até política e econômica de uma cidade, é preciso desvendar as tradições alimentares das pessoas de que nela vive. É impossível conhecer um povo sem conhecer a sua cozinha, os seus hábitos e as suas preferências alimentares. Para o estudioso da alimentação Massimo Montanari (2008, p.183-184), o sistema alimentar é um retrato da identidade de um povo. Assim como a língua falada, o sistema alimentar é parte e representa a cultura de quem o pratica, sendo depositário das tradições e da identidade de um grupo. O italiano defende que os hábitos alimentares são um importante veículo de auto-representação e de troca cultural, representando um instrumento de identidade, mas também o primeiro modo para entrar em contato com culturas diversas. “Mais ainda que a palavra, a comida se presta a mediar, entre culturas diversas e abrindo os sistemas de cozinha a todo tipo de invenções, cruzamentos e contaminações.” (MONTANARI, 2008, p.183-184).

A alimentação tem uma importante conotação cultural que, muitas vezes, ultrapassa a importância de substância nutricional que lhe é primordial. Pela cozinha passam os fundamentos socioculturais de uma sociedade. O homem come como forma de confraternizar, de interagir. Pertencer a um grupo é, também, comer junto a esse grupo.

Esse pode ser a família, mas também uma comunidade mais ampla: toda confraria, corporação, associação reafirma à mesa a própria identidade coletiva; toda comunidade monástica se reconhece no refeitório, onde todos são obrigados a dividir a refeição (e somente os “excomungados”, aqueles que se mancharam com alguma culpa, são excluídos temporariamente). (MONTANARI, 2008, p.159)

A mesa é, dessa forma, um espaço de sociabilidades, termo que é genericamente utilizado como a capacidade humana de viver em sociedade, de interagir, mas que ganha caráter histórico e sociológico com o historiador francês Maurice Agulhon (2009). No seu estudo sobre a burguesia francesa do século XIX, o escritor analisou a reunião de homens da burguesia ascendente, pós-Revolução Francesa, em cafés, ainda no século XVIII, e no que ele chama de círculos burgueses, que são as associações de funcionários, profissionais liberais e políticos, no século XIX. Estes espaços seriam os “substitutos”

dos salões aristocráticos, em que as famílias nobres desfrutavam de momentos de ócio, cultura e discussões literárias e políticas antes do período revolucionário, quando o país era governado por uma monarquia poderosa. Nos salões franceses, os aristocratas ricos recebiam familiares e amigos próximos, da mesma situação social, com regularidade, assumindo todos os gastos desses encontros. A burguesia não podia prover esse tipo de reunião e os cafés e as livrarias eram os locais para a discussão literária e política dos homens burgueses do Oitocentos. A partir de 1830, os círculos burgueses franceses começam a florescer, com a formalização desses debates e encontros, informais, realizados nos cafés. Esses círculos darão origem às associações profissionais, tão comuns nos dias atuais. “La diferencia – como ya hemos dicho e incluso repetido - entre el grupo de habitués de un café y el grupo de abonados de un círculo no es más que la que hay entre lo ‘informal’ y lo ‘formal’” (AGULHON, 2009, p.106). Assim, enquanto nos cafés os encontros eram informais, mesmo que os clientes fossem habituais, nos círculos havia uma formalização dos participantes, que não eram apenas frequentadores, mas também sócios das associações.

As diferenças entre os cafés e os círculos, como espaços de socialização, era apenas estrutural, de informalidade e formalidade, respectivamente, contando com as mesmas características sociológicas de representarem locais de encontro para discussões literárias, culturais, políticas, ou ainda, espaços de ócio da burguesia contemporânea. Mesmo mais democráticas do que as dos salões aristocráticos, onde o anfitrião era rico o suficiente para receber os convivas e arcar com todos os gastos, as sociabilidades dos cafés e círculos burgueses eram reservadas aos homens, excluindo as mulheres e as crianças, que tinham lugar nos salões da nobreza europeia. Para Agulhon, essa realidade também pode ser explicada pela nova formação burguesa da sociedade, que aposta na educação masculina como forma de garantir o progresso rápido da sua situação econômica. Segundo ele, “El auge de los burgueses, en cambio, en esa época suele implicar el auge de las familias que construyen su fortuna y que, para construirla lo más rápido posible, educan primero a los hijos. Esa desigualdad intelectual entre hermano y hermana se reproducirá entre los cónyuges” (AGULHON, 2009, p.103). Dessa forma, Agulhon defende que as famílias burguesas apostavam na educação dos filhos, para construir mais rapidamente suas fortunas, gerando uma desigualdade intelectual entre irmãos e irmãs, que será reproduzida entre os cônjuges. Apesar da separação entre os sexos, as sociabilidades burguesas em locais públicos como os cafés permitiam um avanço no acesso mais democrático dos convivas. “Os cafés não só permitiam um acesso mais fácil aos círculos da moda, mas, acima de tudo, abrangiam as camadas mais amplas da classe média e até mesmo artesãos e merceeiros.” (HABERMAS, 1984, p.48-49).

No Brasil, o aburguesamento da sociedade aconteceu de maneira peculiar. Por aqui, apenas o Rio de Janeiro teve contato com uma vida palaciana sólida, com a instalação da família real, no ano de 1808. As festas, os bailes e as reuniões da corte tiveram lugar

nesse Rio de Janeiro da primeira metade do século XIX. Em Pernambuco, a elite rural, da monocultura da cana-de-açúcar, é o que temos de mais aproximado dessa lógica aristocrática, onde os senhores de engenho recebiam os convidados, em suas casas, e arcavam com todos os gastos dessas sociabilidades. A diferença é que, aqui, as mulheres ficavam excluídas desses momentos de convivialidade. Uma das consequências da cultura patriarcal, ainda tão forte nos Oitocentos.

A senhora de engenho quase nunca aparecia aos estranhos, é verdade; era entrar homem estranho em casa e ouvia-se logo o ruje-ruje de saias de mulher fugindo, o barulho de moças de chinelo sem meia se escondendo pelos quartos ou subindo as escadas. O que se dava tanto nos sobrados das cidades como nos engenhos. (FREYRE, 2004, p.144)

No século XIX, com a valorização do espaço urbano e a crise açucareira, algumas áreas onde se plantava cana vão sendo incorporadas à cidade, já que a terra valia mais para a moradia do que para o plantio (CARVALHO, 2010, p.48). Alguns dos antigos engenhos vão se transformando em bairros, em meados do Oitocentos, e muitas famílias abastadas possuíam seus sítios nestas localidades, nos quais reuniões luxuosas como as dos antigos engenhos eram realizadas. Nesses espaços reservados aos mais ricos, localizados em bairros como Apipucos, Poço da Panela e Madalena, a exigente sociedade abastada recifense desfrutava de temporadas de lazer, como o período de veraneio, as festas juninas e de final de ano. Nestes locais, tomavam banho de rio, pescavam, convidavam amigos para almoços e reuniões regadas a guloseimas e bebidas. Mas, nos bairros centrais da capital pernambucana: do Recife, de Santo Antônio, de São José e da Boa Vista, os sobrados estreitos, que dominavam a arquitetura dos três primeiros, exigiam outros espaços para a convivência social. Neste contexto de modernização, de ampliação da área urbana do Recife, e de mudanças de hábitos pelos quais passavam os moradores da cidade, novos locais de sociabilidades, mais “modernos” e “adequados” ao novo tempo, passavam a ocupar as ruas da cidade, entre eles, os cafés.

A descoberta do café é rodeada de lendas, mas a versão mais difundida é a de que Kaldi, um pastor de cabras da Etiópia, no Nordeste da África, teria observado o efeito estimulante que as folhas e os frutos de um determinado arbusto produziam em suas cabras. O pastor teria provado o fruto e descoberto o café. A lenda está registrada em manuscritos do Iêmen, datados de 575 (MARTINS, 2008, p.18). O descobrimento foi na África, mas o domínio da técnica de plantio e de preparação do café é mérito dos asiáticos. A infusão da bebida só seria realizada no ano 1000, já na Península Arábica, e o processo de torrefação, essencial para a bebida que conhecemos hoje, só foi desenvolvido no século XIV. Já o hábito de tomar a bebida como forma de bem-estar ganha vez apenas no século seguinte.

O hábito de tomar café como bebida prazerosa, em caráter doméstico ou em recintos coletivos, deslancharia a partir de 1450. O produto era apropriado para a cultura árabe-islâmica, pois vinha ao encontro dos preceitos religiosos do islamismo ditados pelo Alcorão, que condenava bebidas alcoólicas (MARTINS, 2008, p.21)

O café como estabelecimento passa a existir no final do século XV, com a abertura do *Kiva Han*, considerado a primeira cafeteria do mundo. O local teria sido aberto em 1475, na Turquia, país responsável pela popularização da bebida como um “ritual de sociabilidade” (MARTINS, 2008, p.29). Mas apenas no século XVII o café chega na Europa, pela cidade de Veneza, no ano de 1615. A cidade era o grande mercado de especiarias e artigos de luxo, centro difusor de produtos finos distribuídos para as cortes europeias da época. “Já se conhecia então a prática da torrefação e da moagem, e, dessa forma, o café passou a ser consumido.” (MARTINS, 2008, p.25). A pioneira no hábito dos cafés públicos será a Inglaterra. Na Londres da segunda metade do século XVII, as *coffeehouses* já eram locais de reunião de homens de negócios e intelectuais. Mas, com o desenvolvimento da cultura do chá em terras inglesas, o protagonismo dos cafés como importantes espaços de sociabilidades passará a ser realizado pela França. “Sabe-se que, em 1720, só Paris possuía 380 estabelecimentos, que chegariam a 900 no final daquele século, ocasião em que a França concentrava 27 milhões dos 175 milhões de habitantes europeus.” (MARTINS, 2008, p.30).

No Brasil, o maior exportador de café do mundo atual, a chegada do grão deve-se a Francisco de Melo Palheta, funcionário do império português, que teria trazido as primeiras sementes de café, no ano de 1727, para o Pará. Durante boa parte do século XVIII, a propagação do cultivo de café limitou-se às regiões Norte e Nordeste do país, onde os solos e as altitudes não eram os mais adequados. Mas o incentivo à produção viria mais tarde, com a crise da mineração e da indústria açucareira, que vinha sofrendo forte concorrência externa. No ano de 1760, o desembargador do Maranhão, João Alberto de Castelo Branco, teria distribuído mudas do grão no Rio de Janeiro, quando foi iniciado o cultivo do café nessa região (MARTINS, 2008, p.35-47). A transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, foi essencial para a propagação da cultura do café no país. Com o evento histórico, o Brasil deixou de ser uma colônia e passou a integrar o Reino Unido de Portugal e Algarves e os portos do país foram abertos para o comércio exterior. “E foi através do café que o Brasil se apresentou ao mundo” (MARTINS, 2008, p.52).

Os primeiros estabelecimentos voltados para a venda do café, no país, surgiram em meados do século XVIII, no Rio de Janeiro. Eram locais com má fama, vistos como os primos dos botequins, onde imperavam bebidas alcoólicas e frequência duvidosa. Foram se difundindo e diversificando com o crescimento da vida urbana. São Paulo demorou mais a conhecer o estabelecimento, que foi sendo introduzido pelos quiosques, cópia dos modelos cariocas, portáteis, armações de madeira que, por vezes, se moviam sobre rodas. “Desde

1872, requeria-se da Câmara licença para esses pontos-de-venda, que se estabeleceram nos largos da Memória, da Misericórdia, da Cadeia, na Estação da Luz, áreas de maior movimento” (MARTINS, 2008, p.181).

No Recife, os cafés começam a fazer parte da cena social da cidade a partir da segunda metade do século XIX. Assim como acontecia no resto do mundo, por aqui estes estabelecimentos eram espaços eminentemente masculinos, nos quais eram discutidos os assuntos da ordem do dia, as notícias, as fofocas. Políticos, homens de negócios e profissionais liberais, como médicos, advogados, jornalistas e comerciantes tinham nos cafés um local de encontro, divertimento e de bebedeira. Os espaços integravam, juntos aos restaurantes, importantes locais de sociabilidades e de gastronomia da cidade.

Os viajantes, a elite abastada do Recife e, aos poucos, as famílias de destaque da cidade, frequentavam os hotéis-restaurantes e os restaurantes dos bairros centrais da capital pernambucana, cada vez com mais frequência, na segunda metade do século XIX. No mesmo período, os cafés também começam a aparecer como opção de lazer na cidade, mas com uma fama bem menos prestigiosa que a dos estabelecimentos anteriores. Nos cafés, locais de sociabilidades predominantemente masculinas, homens de diferentes classes sociais dividiam o espaço, o que terminava por afastar a presença das damas da sociedade recifense e das famílias ricas da cidade. Diferentemente dos hotéis-restaurantes e dos restaurantes - que funcionavam, conforme citado, como locais de encontro das elites - a frequência nos cafés era bastante eclética. Durante o dia, era comum a presença de comerciantes e políticos. No final da tarde, dos letrados, e, à noite, dos jovens, dos boêmios e das prostitutas (OLIVEIRA JÚNIOR, 2016, p.130 – 131). O cronista Mario Sette, em seu livro *Maxambombas e Maracatus*, destaca essa realidade:

Porque, na época, as famílias de raro frequentavam um café e isso mesmo de dia. À noite não parecia de boa moral. Tanto estudante lá dentro. Às vezes as mulheres da vida fácil. Os rapazes agrupavam-se às portas, grelando as pequenas, conversando, discutindo. À “boquinha da noite” eles ali se postavam e de quando em quando decidiam nas mesinhas a bozó quem pagava o refresco ou o grogue. (SETTE, 1981, p.143)

Para o cronista Mário Sette, o período áureo dos cafés do Recife se deu na virada do século XIX para o XX, mas, já em meados do Oitocentos, alguns estabelecimentos do tipo figuravam como importantes pontos de encontros da sociedade local. O *Café Ruy* era um deles. E, por meio dos anúncios sobre o estabelecimento, em jornais como o *Diário de Pernambuco* e o *Jornal do Recife*, é possível conhecer a sociedade recifense do período.

Desde o final do século XIX, novos tipos de diversão começaram a aparecer na capital pernambucana, convivendo com festas e manifestações tradicionais da cidade. As comemorações de época – Natal, Ano Bom e São João -, as festas religiosas, com suas procissões e quermesses, os desfiles das bandas e charangas, as danças e manifestações, como pastoril, fandango, mamulengo, bumba-meu-boi, as temporadas das

companhias de operetas e peças teatrais, encenadas no Teatro de Santa Isabel, passaram a disputar a preferência dos habitantes do Recife com as novas formas de entretenimento. Eram páreos nos hipódromos da Madalena, do Derby ou de Campo Grande, regatas no Capibaribe, passeios no Derby – transformado por Delmiro Gouveia em um centro de diversões (COUCEIRO, 2010, p.85-86). E os proprietários de cafés da cidade usavam esses entretenimentos para ganharem mais clientes.

Um anúncio de 16 de junho de 1882 do *Café Ruy*, no *Diário de Pernambuco*, por exemplo, mostra como as festas juninas eram um importante mobilizador social. O estabelecimento aproveita a data para fazer propaganda dos produtos vendidos no café, principalmente os voltados para as festas, como pamonha e bolo pé de moleque. No anúncio, também consta que o estabelecimento vendia diferentes tipos de bolos, como os de mandioca e de fubá, e destaca o café da casa como “café bom como ali não vereis”. Enfatizar a qualidade da bebida e da alimentação oferecida no *Café Ruy* foi uma característica marcante encontrada em diferentes anúncios do estabelecimento, que foi um dos mais longevos do tipo no Recife do século XIX. Era localizado na Rua Nova, importante logradouro da cidade que foi, inclusive, a primeira rua do Recife a ser iluminada a gás carbônico, no lugar da iluminação por meio de lampiões, no ano de 1859. Durante um período, foi denominada de rua Barão de Victória, por isso, em alguns anúncios do café, encontramos o endereço como Barão de Victória. A alteração foi feita no ano de 1870, mas não vingou. Localizada no bairro de Santo Antônio, a rua Nova começou a ganhar importância ainda no século XVIII, com a construção da Ponte da Boa Vista. “Com os trabalhos da nova ponte da Boa Vista, que iria mudar de lugar, feitos em 1730, foram executados aterros que a beneficiariam, pois aumentaram a extensão da ‘Rua Nova da Casa da Pólvora’, este era o seu primitivo nome, que ficava no atual cruzamento da rua da Palma” (CAVALCANTI, 1977, p.213). No século XIX, a localidade era bastante central e movimentada.

Outra característica que pode ser observada por meio dos anúncios publicados em jornais como o *Diário de Pernambuco*, sobre o *Café Ruy*, no final do século XIX, é o destaque dado às inovações tecnológicas pela sociedade do período. Este comentário publicado no dia 25 de março de 1891, no *Diário de Pernambuco*, ilustra bem:

Café Ruy – Este acreditado estabelecimento de pastelaria de propriedade do Sr. Vicente Claudino Alves, no intuito de bem servir aos seus fregueses, principalmente aos consumidores de seu apreciável café, denominado – Café Ruy, a par dos melhoramentos, acaba de fazer assentar um motor a gás com aparelho elétrico, para moer café, do conceituado fabricante Benz & C., devendo ter lugar a inauguração desse novo serviço no dia 28 do corrente, às 11 horas da manhã. Estando assentos os aparelhos no salão central do estabelecimento, é assim o serviço feito a vista do comprador, pois o café é colocado e recebido em peças de claro vidro. Agradecemos a delicadeza do convite que nos foi dirigido pelo Sr. Vicente Alves, para assistir a inauguração dos aparelhos de que falamos. (Diário de Pernambuco, 25 de março de 1891)

A sede de modernização se refletia na gastronomia, com a valorização da parte técnica do processo gastronômico, como destaca o historiador Frederico Toscano: “Os escritórios de patentes brasileiros registravam um número crescente de geringonças de maior e menor utilidade prática – quando não totalmente inúteis – que visavam auxiliar o ser humano em suas tarefas cotidianas.” (TOSCANO, 2014, p.23). Mas o *Café Ruy* foi inovador também mercadologicamente falando. No ano de 1882, o proprietário passou a comandar duas unidades, a da rua Nova e a do Pátio do Terço, como é possível constatar pelo anúncio do dia 20 de abril de 1882, no *Diário de Pernambuco*, que, inclusive, se repete em outros dias:

#### Café Ruy

Os moradores de S. José que quiserem usar deste conhecido e acreditado café ou de seu extrato sem ser preciso mandar os seus portadores à rua Nova n. 56, poderão comprar dele no pátio do Terço n.11, antiga casa, pois se comprar em outra parte é falso. (Diário de Pernambuco, 20 de abril de 1882).

O Pátio do Terço, localizado no bairro de São José, também era uma região bastante movimentada da cidade. A área, aterrada ainda na época dos holandeses, ganhou uma capela no século XVIII, que foi reconstruída no XIX, como a igreja de Nossa Senhora do Terço. “Nota-se também, na Genográfica que existia um pequeno largo na frente da igreja do Terço e não será temerário afirmar-se que a rua seja anterior a 1710, pois o templo o é, e este parece ser posterior ao arruamento” (CAVALCANTI, 1977, p.227). O pátio do terço ficou marcado, no ano de 1825, por ter sido o local da execução do Frei Joaquim do Amor Divino Caneca, conhecido como Frei Caneca, frade revolucionário da Confederação do Equador. Em vista desses acontecimentos chamaram o Largo do Terço, por algum tempo de “Campo do Caneca”, que não perdurou, voltando à antiga denominação, até que foi crismado, sem grande êxito, mas numa justa homenagem a um dos heróis da Restauração, como Rua Vidal de Negreiros, nomeação oficial de toda a sua extensão dos seus primeiros anos, mas sem o quarteirão leste que a separava da Praça das Cinco Pontas, pois nela não desembocava como hoje (CAVALCANTI, 1977, p.229)

No anúncio sobre o *Café Ruy*, acima citado, publicado no *Diário de Pernambuco*, no dia 20 de abril de 1882, além da informação de que o café podia ser obtido nos dois espaços, Rua Nova ou Pátio do Terço, consta a informação da possibilidade de o café de outro estabelecimento estar sendo vendido como sendo da marca, devido ao trecho: “... pois se comprar em outra parte é falso”. O fato não é novidade, já que encontramos avisos ou anúncios parecidos nos casos dos restaurantes e hotéis-restaurantes do período. A informação ainda reforça a importância que o *Café Ruy* tinha para a cidade, como comentou o memorialista Mário Sette:

Da rua Nova foi célebre por muitos anos o Café Rui. Frequentei-o menino com meus pais que ali iam comprar umas empadas de camarões gostosíssimas. Pelo menos para meu paladar de criança. Torrava-se e moíam café à vista do freguês numa engrenagem que me despertava sempre a curiosidade. Era ponto predileto dos acadêmicos de direito. Viviam em constante algazarra, em brindes, em vaias, em pilhérias de moços. Das portas do “Rui” eles espiavam as pernas das moças ao subir no bonde. (SETTE, 1981, p.143).

Analisar a existência de cafés como o *Ruy*, por meio de anúncios em periódicos do século XIX, é perceber a relação do estabelecimento com o processo de modificação urbana do Recife, mas também muitos outros aspectos importantes. Em termos gastronômicos, um produto que começa a ser destaque nos anúncios do estabelecimento, a partir da década de 1880, é o sorvete, que, segundo Gilberto Freyre, é o “símbolo da dissolução da sobremesa patriarcal”. Neste anúncio de 18 de outubro de 1882, no *Diário de Pernambuco*, é possível observar este fenômeno:

#### SORVETE

O café Ruy, depois de ter reformado sua casa, que se acha em condições de melhor obsequiar às Exmas. famílias, resolveu ter todas as noites sorvetes feito à capricho, e de diversas frutas, pelo que chama a atenção ao café Ruy, à rua Nova n.56. (*Diário de Pernambuco*, 18 de outubro de 1882)

O sorvete e os melhoramentos físicos da casa são utilizados pelo estabelecimento como forma de atração do público familiar, já que os cafés eram espaços com presença predominantemente masculina e, por isso, afastavam a frequência de famílias da alta sociedade recifense do período. Acompanhando os anúncios do estabelecimento, nos jornais *Diário de Pernambuco* e *Jornal do Recife*, é possível constatar que o sorvete conquista os paladares locais e passa a ser um importante atrativo para os negócios. Este anúncio de 8 de abril de 1884, no *Jornal do Recife*, ilustra bem:

Sorvete triplo por 200 rs.

O Café Ruy, tendo recebido pelo último vapor americano uma máquina geladeira, sistema o mais aperfeiçoado, podendo assim satisfazer as exigências de seus fregueses com mais prontidão, resolveu de hoje por diante vender um sorvete triplo por 200 rs. (*Jornal do Recife*, 8 de abril de 1884)

Textos como este, destacando a venda do sorvete triplo, repetem-se por vários dias, em diferentes anúncios no *Jornal do Recife*. Com o tempo, informações como a venda de sorvete de creme, diariamente - já que apenas os de frutas eram vendidos todos os dias nos primeiros anos da década de 1880 -, e a comercialização do produto em diferentes horários passam a servir de estratégia publicitária, o que mostra como a sobremesa gelada foi recebida com bastante sucesso pelo público recifense do final do século XIX.

O *Café Ruy* surgiu no ano de 1879 - pelo menos o primeiro anúncio que encontramos

sobre o estabelecimento data de 13 de dezembro deste ano, no *Diário de Pernambuco*. Em compensação, a casa teve vida bastante longa para as referências do período, já que encontramos muitos anúncios sobre o local até o ano de 1909, no *Jornal do Recife*. Pelo acompanhamento dos anúncios, nos jornais *Diário de Pernambuco* e *Jornal do Recife*, é possível perceber que o proprietário Gustavo Ruy faleceu e deixou o café para a sua esposa, ainda no final do século XIX, e que o estabelecimento foi comprado por outros proprietários: Gesteira e Maia, como assinam nos anúncios, já nos primeiros anos do século XX. No mês de março de 1909, em diferentes dias, o anúncio de que Manoel da Silva Ramos comprou a marca Café Ruy é a última informação que temos do estabelecimento. O último anúncio foi no dia 12 de março de 1909, no *Jornal do Recife*.

A segunda metade do século XIX foi marcada por transformações estruturais, sociais, políticas, econômicas e culturais na cidade do Recife. A sede de modernização, baseada na lógica europeia de civilidade, que transformava o moderno em sinônimo de ordem, progresso, cientificidade, trouxe a dinamização da vida urbana, com mudanças nos hábitos dos moradores da capital pernambucana. Novas formas de circular na cidade, que passava por uma expansão territorial, com a transformação de antigos engenhos em sítios e arrabaldes, foram acompanhadas por novas construções e a utilização de materiais modernos, como o ferro, nas obras. A face da cidade foi sendo modificada e, nesse processo, novos espaços de convivência foram criados. Novos divertimentos surgiam e, com eles, novos costumes. A vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, em 1808, foi determinante para o processo de modernização das cidades coloniais do país. Como o Rio de Janeiro passou a ser a capital do Império, nossos portos foram abertos para o resto do mundo e aumentamos as trocas comerciais com o exterior. Nos primeiros anos do século, a província de Pernambuco ganhou maior importância econômica, com a valorização do açúcar, no mercado internacional, além do aumento das exportações de algodão. Mas, com o fim das guerras napoleônicas, a situação mudou. O açúcar começou a sofrer com a concorrência de Cuba e o algodão, com a produção estadunidense, e teve início um contexto de recessão econômica, com um processo lento de decadência da elite rural pernambucana, vinculada à monocultura da cana-de-açúcar. Ao mesmo tempo, houve o fortalecimento econômico e político dos comerciantes e bacharéis.

A elite rural, representada pelos senhores de engenho - que, mesmo com as mudanças econômicas, continuaram tendo grande poder na província de Pernambuco - tinha o hábito de receber convidados, em suas casas, com regras bem definidas de hospitalidade. Com a valorização do espaço urbano, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, algumas áreas onde se plantava cana vão sendo incorporadas à cidade e alguns dos antigos engenhos vão se transformando em bairros. Muitas famílias abastadas, que possuíam seus sítios nestas localidades, realizavam grandes reuniões, como as que aconteciam nos antigos engenhos. Mas, nos bairros centrais da capital pernambucana, especificamente os do Recife e de Santo Antônio, os sobrados estreitos

dominavam a arquitetura e, por uma questão física, outros espaços para a convivência social começaram a se tornar necessários. É a partir dessa nova configuração do Recife da segunda metade do Oitocentos que surgem os cafés.

Por meio das pesquisas nos anúncios sobre este tipo de negócio, nos jornais *Diário de Pernambuco* e *Jornal do Recife*, no período de 1850 a 1899, constatamos que os cafés passam a ser importantes espaços de convivência da capital pernambucana, na segunda metade do século XIX, cujos principais atrativos são os lanches, como os salgados, doces e bolos, além do próprio café e das bebidas alcoólicas. Como estes estabelecimentos recebiam homens de diferentes classes sociais, as famílias e as damas da sociedade não deviam frequentar ambientes de conviviabilidades tão ecléticas. Assim como os cafés, as confeitarias seguiam a mesma lógica, oferecendo um cardápio semelhante e recebendo um público similar aos dos cafés. Por meio das pesquisas nos anúncios sobre estes tipos de negócios, também nos jornais *Diário de Pernambuco* e *Jornal do Recife*, no período de 1850 a 1899, percebemos que foram nestes estabelecimentos que os sorvetes começaram a ganhar os paladares dos recifenses, o que representou uma mudança gastronômica significativa, já que as sobremesas patriarcais eram, em sua maioria, quentes.

Os cafés como o *Ruy* foram negócios longevos, que fizeram parte do momento de modificação da capital pernambucana. Estes estabelecimentos representaram importantes espaços de sociabilidades e gastronomia do Recife da segunda metade do século XIX, nos quais novos hábitos vão surgindo, como o de comer fora de casa. Os negócios também foram importantes para a consolidação de mudanças gastronômicas, com a popularização do café e de alimentos como o sorvete. Por meio dos anúncios sobre o *Café Ruy*, desvendamos características do período, como a influência europeia nos hábitos e costumes, a força da cultura patriarcal e escravocrata e, principalmente, a forma como os moradores da capital pernambucana comiam.

A gastronomia nos ajuda a entender a cultura de um povo e, por meio dela, a entender a identidade social. O *Café Ruy* faz parte do patrimônio cultural e afetivo da capital pernambucana, por ter tido um papel fundamental no processo de modernização da cidade e de mudanças nos costumes sociais e gastronômicos da urbe. Conhecer essa história é uma maneira de resgatar e preservar a memória deste patrimônio histórico, cultural e gastronômico do Recife.

## REFERÊNCIAS

AGULHON, Maurice. *El Círculo burguês: La sociabilidad em Francia, 1810-1848*. Buenos Aires: SigloVeintiuno Editores Argentina, 2009.

CAVALCANTI, Vanildo Bezerra. *Recife do Corpo Santo*. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 1977.

CARVALHO, Marcus Joaquim Maciel de. *Liberdade: Rotinas e Rupturas do Escravismo no Recife, 1822-1850*. Recife: Editora UFPE, 2010.

COUCEIRO, Sylvia Costa. *Artes de Viver a Cidade: conflitos e convivências nos espaços de diversão e prazer do Recife nos anos 1920*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

FREYRE, Gilberto. *Açúcar: uma sociologia do doce, com receitas de bolos e doces do Nordeste do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. *Sobrados e Mucambos: decadência e desenvolvimento do urbano*. São Paulo: Global, 2003.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da Esfera Pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

MARTINS, Ana Luiza. *História do Café*. São Paulo: Contexto, 2008

MONTANARI, Massimo. *Comida como cultura*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

OLIVEIRA JÚNIOR, Rômulo José Francisco de. *“Os operários das letras”: O campo literário no Recife (1889-1910)*. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

REZENDE, Antônio Paulo. *(Des)encantos Modernos - Histórias da cidade do Recife na década de vinte*. Recife: Ed. UFPE, 2016.

SANTOS, Eliza Brito. *Restaurantes e Cafés: os lugares e sociabilidades e gastronomia no Recife da segunda metade do século XIX*. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2019.

SETTE, Mário. *Maxambombas e maracatus*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1981.

TOSCANO, Frederico de Oliveira. *À Francesa - A Belle Époque do comer e do beber no Recife*. Recife: Cepe Editora, 2014.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**ALINE FERREIRA ANTUNES** - Doutoranda pelo Programa de pós-graduação em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em História pelo Programa de pós-graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Faculdade de educação São Luís. Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Possui ampla experiência docente nos mais diversos níveis educacionais nas áreas de História, Língua estrangeira moderna (inglês) e em curso superior de Pedagogia. Tem pesquisas publicadas nas áreas de História, Comunicação, História em quadrinhos, Teorias raciais, História e gênero, História, memória e sensibilidades. Atualmente é professora de História efetiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF/GDF). Link para currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9327358239672893>.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

África 5, 8, 3, 4, 8, 9, 56, 59, 60, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 182, 186, 187, 188, 189, 193, 194, 195, 204, 227

Alimentação 9, 5, 98, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 195, 202, 204, 210, 211, 216, 217, 218, 219, 221, 225, 230

Aprendizagem 7, 10, 11, 14, 16, 17, 21, 22

Árabes 193, 194, 195, 196, 197, 199

Avaliação 12, 13, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 48, 117, 165, 173, 177

### B

BNCC 5, 7, 27, 30, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50

### C

Cibercultura 9, 158, 159

Comida 9, 182, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 199, 201, 211, 212, 215, 216, 217, 225, 235

Cozinha 9, 184, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 216, 225

Criatividade 9, 19, 35, 158, 159, 160, 161, 162, 179

### D

Desigualdades Sociais 8, 2, 96, 98, 99, 105

Disputa 5, 8, 43, 49, 57, 58, 76, 83, 85, 86, 117, 145

Diversidade Cultural 7, 1, 26

### E

Ensino de História 5, 7, 1, 2, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 23, 26, 27, 30, 34, 38, 39, 43, 55, 58, 61, 62, 66, 67, 68, 70, 75, 114, 236

Epistemologia 9, 14, 164, 165, 168, 171, 180

Escravidão 7, 8, 59, 63, 65, 66, 67, 79, 80, 100, 104, 106, 137, 140, 182, 183, 191

### F

Fontes 5, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 52, 57, 58, 79, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 107, 110, 111, 115, 116, 122, 123, 130, 132, 134, 135, 136, 142, 146, 149, 150, 165, 215

### H

História 2, 5, 6, 7, 8, 9, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 80, 82,

85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 102, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 120, 122, 123, 125, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 148, 149, 151, 157, 158, 163, 164, 165, 166, 169, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 180, 182, 184, 190, 192, 193, 199, 200, 201, 202, 204, 207, 208, 209, 210, 219, 220, 223, 224, 234, 235, 236

História da ciência 5, 9, 164, 165

Homogeneização 7, 56

Hospitalidade 9, 200, 202, 220, 222

## **I**

Identidade 9, 3, 5, 6, 7, 8, 25, 27, 28, 38, 48, 55, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 76, 77, 80, 81, 86, 87, 128, 131, 133, 136, 177, 192, 198, 199, 201, 225, 234

Imprensa 5, 8, 55, 58, 109, 111, 115, 116, 119, 124, 125, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 144, 146, 148, 149, 150

## **L**

Literatura Generativa 9, 158, 162

## **M**

Memória 5, 6, 7, 24, 26, 51, 52, 53, 54, 55, 64, 86, 107, 110, 112, 115, 122, 123, 124, 126, 133, 171, 172, 187, 196, 197, 198, 200, 229, 234, 236

Metodologia 13, 15, 24, 52, 54, 89, 94, 96, 99, 106, 170, 199, 202, 204, 236

## **N**

Narrativas 5, 8, 9, 20, 27, 58, 59, 60, 65, 66, 76, 77, 83, 86, 92, 93, 126, 128, 201, 202, 204, 211, 212, 216, 217

## **P**

PIBID 5, 7, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9

## **Q**

Questões étnico-raciais 5, 78, 82

## **R**

Raça 5, 8, 8, 60, 64, 66, 74, 79, 80, 81, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106

Recife 76, 84, 85, 186, 223, 227, 229, 230, 232, 233, 234, 235

Relatos 9, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 128, 142, 143, 165, 202, 204, 205, 210, 222, 223

RELATOS 8, 89, 92

Representação 7, 27, 54, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 69, 80, 91, 94, 96, 134, 180, 215, 217, 225

## **S**

Sabores 9, 182, 193, 194, 196, 197, 199, 200, 201, 215

Século XIX 9, 87, 223

Sigilo 8, 150, 153, 156

## **T**

Técnicas 9, 37, 45, 61, 79, 99, 160, 161, 171, 176, 177, 179, 180, 195, 196, 197

Tecnologia 5, 9, 51, 70, 153, 156, 158, 159, 167, 171, 172, 173, 174, 176, 177

Trabalho 9, 3, 5, 8, 11, 13, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 28, 29, 30, 32, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 52, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 64, 74, 76, 77, 78, 83, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 109, 111, 116, 125, 126, 132, 135, 136, 138, 139, 140, 142, 148, 154, 164, 165, 167, 168, 171, 172, 174, 176, 177, 180, 182, 183, 184, 187, 189, 190, 191, 193, 195, 199, 207, 224

## **W**

Wakanda 8, 68, 69, 75

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)  
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)  
 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

# **Pluralidade de Temas e Aportes Teórico-Methodológicos na Pesquisa em História 3**

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)  
 @atenaeditora  
 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](http://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

# **Pluralidade de Temas e Aportes Teórico-Methodológicos na Pesquisa em História 3**