

ISSN 1518 - 7640

Cadernos de Pesquisa do CDHIS

Revista do Centro de Documentação e Pesquisa em História
Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia



ano 37 número 1 janeiro - junho de 2024



SUMÁRIO

Editorial CDHIS p. 1 - 2
Thiago Lenine Tito Tolentino

**Apresentação Dossiê Educação, Religião e Religiosidade:
conexões histórico-sociais** p. 3 - 9
Raimundo Márcio Mota de Castro, Marcos Vinicius de Freitas Reis

Dossiê Educação, Religião e Religiosidade: conexões histórico-sociais

Religiões e Religiosidades na Historiografia p. 10 - 41
Daniel Ribeiro Ferreira Junior, Marcos Vinicius de Freitas Reis

**O Ensino Religioso e sua construção epistemológica em teses e
dissertações no Estado de Goiás** p. 42 - 72
Ana Maria de Souza e Silva, Raimundo Márcio Mota de Castro

**A laicidade da educação pública no Brasil e o ensino religioso
na BNCC** p. 73 - 103
Alessandro Bem, Ariovaldo Lopes Pereira

**Gêneros e sexualidades: Trato com temas transversais na
disciplina de Ensino Religioso em escolas de Recife** p. 104 - 136
Aurenéa Maria de Oliveira Silva, Jacilene Maria

Cadernos de Pesquisa do CDHIS

- Educação, Religião e Ideologia: A nova direita brasileira e a formação de cidadãos conservadores** p. 137- 161
Roberta Valéria Guedes de Lima, Sérgio Junqueira
- Ex-voto, Teatro e Direitos Humanos: “O Pagador de Promessas”, de Dias Gomes** p. 162 - 191
Everaldo dos Santos Mendes
- Um homem influencia o outro? O discurso religioso na tradição da escrita de Christine de Pizán e de Cervantes** p. 192 - 225
Edwirgens Aparecida Ribeiro Lopes de Almeida
- Cultura e religiosidade popular na Alta Idade Média: Uma análise baseada nos sermões de Cesário de Arles (c. 470-542)** p. 226 - 261
Marcos Pedrazzi Chacon
- A Interpretação do SNI em relação às associações religiosas empenhadas na questão indígena durante a Ditadura Militar (1964-1985)** p. 262 - 279
Luan Piovani, Fabio Lanza, José Neves Jr., João Correia, Guilherme Vandresen
- As marcas da hanseníase em Goiás: Percepções acerca do trabalho religioso e social de Monsenhor Rodolfo Tellmann no leprosário Colônia Santa Marta** p. 280 - 306
Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira Dom, Rayane Cavalcanti Teixeira, Samuel Pinto
- Notas de Pesquisas. Entre sentidos e significados: uma leitura antropológica e filosófica da subjetividade, como ferramenta construtiva na produção dos tipos de discursos sobre o Jesus Histórico** p. 307 - 338
Hudson Silva Lourenco

Artigos livres

Ensaio Crítico à ideia de “Crise de Hegemonia dos EUA” p. 339 - 356
Mário Costa de Paiva Guimarães Júnior

As consequências da Guerrilha do Araguaia para os indígenas Aikewara p. 357 - 369
Vanalda Gomes Araujo

A difusão da Instrução Primária na Província de Goiás (1835-1889): A Obrigatoriedade e a Gratuidade do Ensino p. 370 - 401
Sandra Elaine Aires de Abreu, Tarsio Paula dos Santos

José Gonçalves Cortes e O Telegrapho: Fragmentos de uma cultura da impressão na Província de Minas Gerais no Primeiro Reinado (1829-1831) p. 402 - 434
Luciano da Silva Moreira

Entre Trilhos e Promessas: Os primeiros dez anos da Companhia de Estradas de Ferro D. Pedro II sob uma direção inesperada p. 435 - 462
Miguel Vitor de Araujo Vieira

A Educação Patrimonial nos livros didáticos de História p. 463 - 496
Jaime de Lima Guimarães Junior, Ana Nascimento

Cadernos de Pesquisa do CDHIS

**Os Saberes do trabalho na construção naval artesanal da
Amazônia: Limoeiro do Ajuru, região do baixo Tocantins, no
Pará** p. 497 - 528
*Marisa Montrucchio, João Batista do Carmo Silva, Ademar Pinheiro
Farias Júnior*

A “ideologia de gênero”: uma estratégia política reacionária p. 529 - 550
Ilda Renata Andreatta Sesquim

**Do preso ao solto: Estudo de caso da identidade afro-infantil
através do cabelo** p. 551 - 581
Maria da Conceição Silva Cordeiro, Maria Lima

Editorial

É com felicidade reiterada que apresentamos mais uma edição do nosso periódico, Cadernos de Pesquisa do CDHIS, não sendo nunca exagerado o destaque à importância que a produção científica, intelectual e acadêmica possui para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, esclarecida e razoável.

Neste sentido, não poderia ser mais oportuno o dossiê que abrigamos neste volume, “Educação, Religião e Religiosidade: conexões histórico-sociais”, organizado pelos colegas Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro e Dr. Marcos Vinicius de Freitas Reis, aos quais já adiantamos nossos profundos agradecimentos pelo trabalho realizado.

Não é necessário ser um acadêmico para reconhecer a relevância que as questões religiosas tomaram no seio da sociedade brasileira atualmente e, também, em vários outros países em todos os continentes. Olhando apenas para o nosso caso, vemos os argumentos de cunho religioso adentrarem basicamente todas as esferas da realidade social, desde o âmbito dos comportamentos cotidianos, passando por aqueles da sexualidade, da saúde pública, do direito público, da cultura e das artes, da educação e da política em seu largo sentido.

Sem dúvida, é preciso categorizar, de início, as variedades daquilo que se nomeia religião, pois, de fato, a variedade dos significados, da força dos agentes, da contundência e das estratégias de ações no seio da sociedade

brasileira é enorme. Algo que não poderíamos contemplar num simples editorial.

Mas trazemos aqui, neste volume, aproximações valorosas ao debate, ao esclarecimento sobre os lastros e raízes históricas que marcam a relação brasileira com os dispositivos, discursos, ideologias, práticas e estratégias religiosas na história do país e, também, alhures, ampliando o olhar para outros séculos e países.

Por fim, as relações da historiografia com as religiosidades são antigas e complexas, às vezes se tornam menos explícitas, outras vezes se revelam de maneira patética como, acredito, no atual momento. Que nosso esclarecimento sirva para respeitarmos as diferentes religiosidades, em sua diversidade inesgotável, assim como a irreligiosidade que também conquistou seus direitos numa sociedade livre e democrática com um Estado laico.

Boa leitura!

Thiago Lenine Tito Tolentino

*Coordenador do Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDHIS) do
Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia*

APRESENTAÇÃO

Dossiê: Educação, Religião e Religiosidade: conexões histórico-sociais

*Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro*¹

*Dr. Marcos Vinicius de Freitas Reis*²

O presente dossiê aborda um tema de grande relevância e atualidade, que diz respeito às relações entre a questão educacional e o fenômeno religioso em diversos contextos. A cada década que passa, as modificações do campo religioso brasileiro são cada vez mais notáveis, por exemplo, não se pode mais afirmar que o Brasil é de hegemonia católica. Uma vez que a pluralidade religiosa é uma realidade, assim como a disputa entre grupos religiosos e não religiosos, o campo educacional passa ser reflexo de todas essas transformações.

É natural que grupos religiosos e não religiosos queiram utilizar espaços escolares formais e não formais ou ainda, desenvolverem pedagogias próprias para ensinar seus saberes, visões de mundo, cosmovisões, costumes, rituais, crenças e

¹ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

² Professor da Universidade Federal do Amapá. Coordenador do Centro de Estudos de Religião, Religiosidade e Políticas Públicas (CEPRES). E-mail: marcosvinicius5@yahoo.com.br

outros aspectos. O ato de educar é necessário para que os conhecimentos sejam transmitidos e para que as ações prosélicas de alguns grupos tenham relativo sucesso.

Atualmente no Brasil, a realidade do ensino religioso tem mostrado como a questão religiosa está pautado no contexto escolar. Não são raros os momentos em que professores utilizam as aulas para uma educação religiosa pautada em suas crenças particulares. Por muitas décadas, o ensino da religião foi de monopólio da igreja católica, era ela que dizia para os sistemas de ensino o que deveria ser ensinado, como deveria ser ensinado e quem deveria ensinar. Isto é, toda a política pública relacionada ao ensino religioso era essencialmente de competência da Igreja Católica. A partir dos anos 1990, grupos pentecostais e neopentecostais começam a reivindicar o espaço, tendo em mente que a fé evangélica também precisava ser ensinada. Tal grupo religioso consegue, portanto, forte penetração nas escolas. Atualmente, eles pautam formas de ensinar, influenciam na gestão escolar e na formação de professores. Há enormes barreiras na ampliação de uma educação voltada para os direitos humanos nas escolas, uma vez que os evangélicos são contrários à discussão e inserção temas relacionados a sexualidade, gênero, raça, indígena e meio ambiente. Neste sentido, dificilmente a laicidade e a democracia serão valores nas escolas brasileiras.

Paralelo a isso, outros grupos religiosos e não religiosos que não são afeitos ao ensino religioso defendem a sua retirada do currículo escolar ou que seja feito dentro dos parâmetros das ciências da religião. Tal área que, infelizmente, carece de instrumentos científicos que definem bem o campo de atuação e que também necessita de uma militância mais organizada e orgânica para sua expansão no Brasil.

Neste contexto, as aulas de ensino de história tornam-se importantíssimas para o trabalho da religião e da religiosidade. O professor de história ao eleger uma fonte e um determinado período histórico, certamente terá que desenvolver uma

transposição didática para refletir com o alunado sobre como a questão religiosa impactou a sociedade em estudo. A reconstrução do processo histórico a partir da religião pode mostrar aos alunos como as pessoas eram representadas, de que forma suas memórias foram construídas e definidas, como as mentalidades foram pensadas e ainda, de que forma as exclusões, preconceitos, silenciamentos e apagamentos foram realizados no tocante aos grupos subalternizados.

Como dissemos, são inúmeras as nuances que podem ser exploradas atualmente nas relações entre educação, religião e religiosidade. A partir dessa linha de raciocínio apresentamos a seguir os textos que compõem esse número, nele teremos a sessão dos textos que farão parte do dossiê e outros artigos na sessão de temas livres.

Iniciamos com o texto elaborado por Daniel Ribeiro Ferreira Junior e Marcos Vinicius de Freitas Reis intitulado **“Religiões e religiosidades na historiografia”**, que abre o dossiê trazendo à luz reflexões sobre a presença do tema da religião e da religiosidade em trabalhos escrito por historiadores e ainda, de que modo a questão educacional é pensada por esses autores.

Escrito pelos pesquisadores Ana Maria de Souza e Silva e o Raimundo Márcio Mota de Castro o trabalho intitulado **“O Ensino Religioso e sua construção epistemológica em teses e dissertações no Estado de Goiás”**, faz um minucioso levantamento acadêmico dos trabalhos de mestrado e doutorado que problematizam a questão do ensino religioso no Estado de Goiás.

O próximo texto publicado é de autoria de Alessandro Bem e Ariovaldo Lopes Pereira, intitulado **“A laicidade da educação pública no Brasil e o ensino religioso na BNCC”**, nele há importantes reflexões sobre a necessidade de instrumentos didáticos para que o ensino religioso seja trabalhado dentro da lógica da laicidade prevista na constituição brasileira.

Questões de gênero e sexualidade também estão sendo discutidos no presente dossiê. No artigo **“Gêneros e sexualidades: trato com temas transversais na disciplina de Ensino Religioso em escolas de Recife”** escrito pelas pesquisadoras Aurenéa Maria de Oliveira e Jacilene Maria Silva, são relatadas as dificuldades de trabalhar questões de gênero e sexualidade no contexto escolar em Recife-PE, assim como a resistência por parte de professores, diretores e pedagogos para que as aulas de ensino religioso abordem esses assuntos.

Os autores Sérgio Junqueira e Roberta Valéria Guedes de Lima contribuem neste número mostrando como a nova direita, visando a defesa de valores conservadores, estão pautando determinados temas na escola pública brasileira. Esses grupos defendem que a educação deve reproduzir valores tradicionais e combater determinadas ideologias que ferem esses princípios. O texto recebeu o título **“Educação, Religião e Ideologia: A Nova Direita Brasileira e a formação de cidadãos conservadores”**.

Ampliando o debate para além da questão educacional, o pesquisador Everaldo dos Santos Mendes contribui com o artigo **“Ex-voto, Teatro e Direitos Humanos “O Pagador de Promessas”, de Dias Gomes”** no qual ele demonstra a partir da peça escrita por Dias Gomes, de que forma a questão religiosa aparece no tocante ao pagamento das promessas, os conflitos que são surgidos a partir disso e ainda, como o debate sobre os direitos humanos aparece na obra.

O texto denominado **“Um homem influencia o outro? O discurso religioso na tradição da escrita de Christine de Pizán e de Cervantes”** escrito por Edwirgens Aparecida Ribeiro Lopes de Almeida analisa como o elemento religioso está muito presente no texto de Christine de Pizán e de Cervantes.

Como sabemos, o período medieval foi fortemente marcado pela consolidada conexão entre o poder religioso e o poder político. Para mostrar como essas questões eram vividas, dentre outros elementos, foi feita a análise dos sermões de Cesário de

Arles (c. 470-542) no trabalho intitulado **“Cultura e religiosidade popular na Alta Idade Média: uma análise baseada nos sermões de Cesário de Arles (c. 470-542)”** do autor Marcos Pedrazzi Chacon.

Outro debate importante é a questão indígena no contexto da ditadura militar. As perseguições, exílios, mortes, censuras, espionagens e outras formas de perseguição foram muito comuns na ditadura civil-militar no Brasil. Grupos ligados à Igreja Católica surgem na defesa dos direitos humanos e a questão indígena aparece fortemente nessas associações. O texto demonstra como esses grupos católicos sofriam as perseguições. O artigo foi escrito por Luan Piovani, Fabio Lanza, José Neves Jr., João Correia e Guilherme Vandresen intitulado **“A Interpretação do SNI em relação às associações religiosas empenhadas na questão indígena durante a Ditadura Militar (1964-1985)”**.

As conexões entre trabalho e saúde também se fazem presentes no debate acadêmico promovido por este dossiê. O trabalho **“As marcas da hanseníase em Goiás percepções acerca do trabalho religioso e social de Monsenhor Rodolfo Tellmann no leprosário Colônia Santa Marta”** escrito pelos autores Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira, Dom, Rayane Cavalcanti Teixeira e Samuel Pinto mostram e fazem reflexões sobre essas relações.

O autor Hudson Silva Lourenço também traz importantes contribuições a partir do campo da antropologia e da filosofia com o trabalho intitulado **“Notas de pesquisas: Entre sentidos e significados: uma leitura antropológica e filosófica da subjetividade, como ferramenta construtiva na produção dos tipos de discursos sobre o Jesus Histórico”**.

Na sessão de artigos livres, o pesquisador Mário Costa de Paiva Guimarães Júnior com o trabalho intitulado **“Ensaio Crítico à ideia de “Crise de Hegemonia dos EUA”** colabora de forma interessante no debate a respeito da crise de hegemonia vivenciada pelos Estados Unidos da América.

Vanalda Gomes Araújo discute a questão indígena no contexto da Guerrilha do Araguaia. A autora demonstra como a região conhecida nacionalmente pela resistência civil-militar foi palco da atuação dos indígenas contra as tentativas de perseguições sofridas pela sua etnia. O texto tem como título **“As consequências da guerrilha do Araguaia para os indígenas Aiekewara”**.

O trabalho das escritoras Sandra Elaine Aires de Abreu e Tarsio Paula dos Santos denominado **“A difusão da Instrução Primária na Província de Goiás (1835-1889): a Obrigatoriedade e a Gratuidade do Ensino”** demonstra, ao longo da história, como a problemática educacional foi pensada em Goiás.

A história da imprensa também é discutida neste volume. O professor Luciano da Silva Moreira com o trabalho **“José Gonçalves Cortes e O Telegrapho fragmentos de uma cultura da impressão na Província de Minas Gerais no Primeiro Reinado (1829-1831)”** problematiza como tal questão foi desenvolvida no estado de Minas Gerais.

Miguel Vitor de Araujo Vieira com o trabalho **“Entre Trilhos e Promessas os primeiros dez anos da Companhia de Estradas de Ferro D. Pedro II sob uma direção inesperada”** demonstra os conflitos surgidos com a implantação e o desenvolvimento da Companhia de Estradas de Ferro no período monárquico brasileiro.

Os autores Jaime de Lima Guimarães Junior e Ana Nascimento no texto **“A Educação Patrimonial nos livros didáticos de História”** relatam as questões envolvidas na tentativa do estudo dos patrimônios no ensino de História.

No texto **“Os Saberes do trabalho na construção naval artesanal da Amazônia Limoeiro do Ajuru, região do baixo Tocantins, no Pará”**, os autores Marisa Montrucchio, João Batista do Carmo Silva e Ademar Pinheiro Farias Júnior,

discutem de forma aprofundada sobre como a região do baixo Tocantins no Pará foi palco da questão naval e as suas relações de trabalho.

Questões sobre a ideologia de gênero, objeto de muita polêmica e que afeta o cotidiano da sociedade brasileira, também estão presentes no nosso número. A autora Ilda Renata Andreata Sesquim com o texto **“A “ideologia de gênero”: uma estratégia política reacionária”** evidencia as estratégias adotadas por grupos na tentativa da implantação desse projeto na sociedade brasileira.

E por fim, Maria da Conceição Cordeiro da Silva e Maria Lima relatam os preconceitos sofridos por alunas negras de escolas públicas brasileiras por uso de penteados no cabelo, no texto **“Do preso ao solto: Estudo de caso da identidade afro-infantil através do cabelo”**.

Esperamos que os excelentes textos ampliem as discursões em todas as áreas acima citadas e que sirvam como problematizações sobre as questões religiosas no ensino, assim como questões ideológicas, sociais e identitárias. No mais, agradecemos imensamente a direção e edição da revista pela oportunidade nos dada na organização deste importante trabalho.

Religiões e religiosidades na historiografia

Religions and religiosities in historiography

*Daniel Ribeiro Ferreira Junior*¹

*Marcos Vinícius de Freitas Reis*²

¹ Mestre em História Social. CEPRES/Universidade Federal do Amapá.
E-mail: danielrf400@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0299-3566>.

² Doutor em Sociologia. Universidade Federal do Amapá.
Email: freitas@unifap.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0380-3007>

RESUMO:

O campo de produção historiográfica sobre as religiões e religiosidades é imenso e complexo. Várias abordagens e perspectivas têm sido adotadas pelos historiadores ao longo dos tempos para entenderem os dois fenômenos de estudo distintos. Neste sentido, o presente estudo tem o objetivo de apresentar como a historiografia buscou, ao longo dos tempos, compreender a questão das religiões e religiosidades. Para isto, movemos num primeiro momento, aspectos mais tradicionais a partir da teoria positivista, onde possuía um olhar estigmatizante, sobretudo, pelo olhar eurocêntrico. Num segundo momento a análise está centrada em teorias, ainda que produzidas na Europa, porém, com conteúdos que procuravam entender como as práticas religiosas estão entrelaçadas com estruturas sociais, econômicas e políticas, bem como com questões de gênero, classe e etnia, isto tudo pelo olhar da Escola dos Annales, principalmente em sua última fase. Por fim, construímos um diálogo entre a História Cultural e a decolonialidade a fim de inserir a questão dos indígenas e de como a cultura religiosa destes sujeitos pode ser vislumbrada sem que o aspecto do estigma esteja presente.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia; Religiões; Religiosidades.

ABSTRACT:

The field of historiographical production on religions and religiosities is immense and complex. Various approaches and perspectives have been adopted by historians throughout the ages to understand the two distinct phenomena of study. In this sense, the present study aims to present how historiography has sought, over time, to understand the issue of religions and religiosities. To this end, we moved, at first, more traditional aspects from the positivist theory, where it had a stigmatizing view, above all, because of the Eurocentric view. Secondly, the analysis is centered on theories, although produced in Europe, but with contents that sought to understand how religious practices are intertwined with social, economic and political structures, as well as with issues of gender, class and ethnicity, all this through the eyes of the Annales School, especially in its last phase. Finally, we build a dialogue between Cultural History and decoloniality in order to insert the question of indigenous and how the religious culture of these subjects can be glimpsed without the stigma aspect being present.

KEYWORDS: Historiography; Religions; Religiosity.

Da crítica Positivista à religião

A passagem do século XVIII para o século XIX foi marcada por grandes transformações tanto nos cenários econômicos, sociais e culturais, bem como no campo das investigações epistemológicas e científicas. No campo histórico/social, várias correntes de investigação propuseram formas diferentes de interpretação da sociedade. O Positivismo, por exemplo, é uma destas correntes que influenciaram, em grande maneira, nos estudos historiográficos, na forma interpretar o homem. Iniciado pelos escritos de Condorcet, Sant-Simon e Augusto Comte, este último considerado o fundador desta concepção, o Positivismo tinha como principal objetivo a diminuição das contradições e diferenças sociais da época.

Para que isso fosse possível, o Positivismo propunha que a sociedade pudesse agir em conjunto. Entendida enquanto um corpo social, cada parte que compunha esse corpo deveria cooperar para que o mesmo pudesse funcionar bem. Essa engrenagem social funcionando bem levaria a sociedade para um estado de harmonia. Os sujeitos independentemente de posição social ou de função que desempenhassem, conduziriam esse corpo ao que se compreendia ser o bem público e conseqüentemente a felicidade, no momento em que cada indivíduo entendesse e desempenhasse sua função neste sistema social. Essa conciliação de classes, assentada na ideia de Ordem, nada mais é, utilizando-se de um termo marxista, que a dominação de classes, cultivada pelos industriários (classe dominante), ofertariam maior possibilidade de progresso humano, social e intelectual. Assim, o mundo inauguraria uma marcha infinita e teleológica ao progresso (Ricon, 2020, p.89).

No campo da historiografia, é exatamente o historiador Leopold von Ranke o mais representativo autor do que hoje conhecemos como “história positivista”. Tal concepção tem no “evolucionismo” o seu principal aporte filosófico. Pois, o evolucionismo sociológico a qual propunham os positivistas, tinha como aspecto marcante a ideia de que o processo histórico cumpriria alguns passos rumo ao que acreditavam ser o progresso. Ou seja, a história das sociedades deveria cumprir certo dever, passando em uma escala de evolução desde as comunidades menos desenvolvidas até a sociedade moderna, considerada então como positiva (desenvolvida). Está posto aqui a ideia do progresso, atrelando-o aos avanços tecnológicos a qual, sobretudo, a

Europa passa no século XIX. Além disso, o conjunto de teorias e explicações científicas para os fenômenos naturais e sociais obtidos neste século. Assim, nenhuma ideia por si só, foi mais importante, ou talvez tão importante quanto a ideia de progresso na civilização ocidental, durante quase três mil anos (Nisbet, 1985, pg.16).

Este processo de evolução ou estágios da civilização estabeleceu uma hierarquização das sociedades que colocou a Europa enquanto centro e superior, e rebaixou as sociedades americanas e africanas. Em 1857, a obra de Henry Thomas Buckle (1821-1862) intitulada *A História da Civilização na Inglaterra* está repleta de referências a este tipo de ideia. No entanto, o que Buckle formula é algo esperado dentro de uma concepção historiográfica positivista que tem como inspiração os ideais comtianos, ou seja, justificar a pretensão das sociedades europeias em tornar-se hegemônica e superior hierarquicamente sobre as outras sociedades, pretensão esta que surge disfarçada em um pensamento diante daquilo que considera as causas do progresso europeu (Buckle, 1857, p.151).

Além disso, os historiadores adeptos dessa corrente tinham a predileção pelas fontes escritas. Dessa maneira, acreditavam que a história era originada a partir da invenção da escrita. Logo, sem textos escritos não era possível pensar em história. Toda e qualquer sociedade sem escrita, para este modelo, estavam fora da história, era esta que estabelecia e permitia o saber histórico. Também se acreditava que a inexistência de textos era um limitador para a escrita da historiografia.

Outro ponto a se considerar acerca deste modelo reside no fato do objeto histórico. Sob a ótica do positivismo, os fatos históricos são concebidos como dados, não como uma construção do historiador/pesquisador. De outra maneira, os dados históricos estão postos e cabe ao historiador tão somente descrevê-los sem qualquer inferência subjetiva de valores pessoais. Reside aqui, a conhecida “neutralidade científica”, postulada pelos positivistas (Germinatti e Melo, 2018, pg.03).

Embora essa corrente tenha aparentemente declinado na Historiografia do século XX, ela encontra representantes a qualquer época, entusiasmados em representá-la como um paradigma possível. Historiadores dispostos a proporem um retorno a esta prática historiográfica, assimilando-a ao empirismo positivista ou ao historicismo do século XIX, que à maneira de Ranke, vislumbram contar os fatos tal como eles se sucederam. Geoffrey Rudolph Elton em seu ensaio *Retorno aos Essenciais* (1991) reedita alguns dos ideais do projeto Positivismo para as ciências humanas, em especial à

historiografia, quando sugere uma “investigação racional, independente e imparcial” da documentação (Elton, 1991, p.06).

Logo, o Positivismo apresenta-se como uma corrente linear progressista que faz parte da História, considerando sempre o estado presente como resultado necessário do conjunto da evolução anterior, de modo a fazer constantemente prevalecer a apreciação racional do passado no exame atual dos negócios humanos (Comte, 1978b, pg.69).

Dessa maneira, compreende-se que esse modelo de História sofre uma intensa interferência cultural, vez em que as informações contidas nos materiais históricos são utilizadas de acordo com as necessidades dos sujeitos envolvidos. Assim, a transmissão dos fatos não ocorre de maneira dinâmica, dialógica, pois, possui uma poder alienador e subordinador conforme as informações vão sendo reveladas ou ocultadas. É uma História que abre espaço para a difusão de estereótipos e preconceitos, uma vez que se privilegiam não as histórias locais, mas sim uma História universal eurocentrada.

Conforme visto, a racionalidade defendida pela filosofia positivista produzidas na Europa nos séculos XIII e XIX postulou que a história foi e sempre será produto da razão humana e produto da mesma. Em outras palavras, ela não sofre interferência de nenhuma força sobrenatural ou transcendente.

As religiões e as religiosidades, sob a ótica dessa corrente, desde seu surgimento, postula que essas práticas deveriam excluir o aspecto metafísico, dando mais importância ao fortalecimento do laço social entre os homens, a solidariedade entre as gerações e a transmissão do conhecimento. Dessa maneira, é garantida uma continuidade da história, pois o homem seria estimulado ao aperfeiçoamento moral e orientado ao progresso.

Isto se faz presente, por exemplo, na obra do antropólogo Edward Burnett Tylor, onde ele inaugura uma linha positivista-evolucionista-racional, segundo a qual as religiões estariam em um constante processo histórico evolutivo, que teria levado do “religioso” ao “laico”, cabendo ao pesquisador detectá-lo (Agnolin, 2013, pg.296).

Nessa perspectiva, a História das Religiões se vê marcada pelo mesmo viés da história positivista: o *mito das origens* (Bloch, 2010), por intermédio do qual tendiam descobrir no passado cronológico antecedente para os fenômenos atuais, e não a diferença de circunstâncias.

Quando analisamos esse modelo no contexto amazônico desde a segunda metade do século XVIII, percebemos que há uma consolidação desses ideais no domínio da

natureza pelo homem; dos recursos naturais pelo Estado; e dos “bárbaros ameríndios” pelos “portugueses civilizados” (Domingues, 2001, p.832).

Em *Cenas da Vida Amazônica* (1886), José Veríssimo mostra claramente como o imaginário acerca dos sujeitos locais fora sendo construído. Ao estudar a religiosidade, modos de vida, práticas culturais, e costumes indígenas, Veríssimo demonstra sua nítida influência do Positivismo Comteano ao ver na figura do *Tapuio* o elemento central de desenvolvimento de suas ideias. Veríssimo pontua que, após o processo de catequização, as crenças dos tapuios tornaram-se heterogêneas ocorrendo, dessa forma, uma mistura de imaginários (Castilho, 2011, p.182).

O tapuio é assim descrito por Veríssimo:

A essa população que habita as margens do grande rio e dos seus numerosos afluentes, vivendo a nossa vida, contribuindo para a nossa receita, trabalhando nas nossas industrias, e que não é nem índio puro, o brazilio-guarani, nem o seu descendente e, cruzamento com o branco, o mameluco, é que parece-me, cabe o nome tapuia (Veríssimo, 1886, p.12).

O indivíduo acima descrito pode ser compreendido como o indígena semi-civilizado, que foi assimilado pela civilização e transformado em mão de obra útil. Logo, para o autor, o modo de vida nômade é entendido como algo negativo, vez que esses sujeitos não se encontravam inseridos dentro da lógica capitalista, sendo assim um entrave para a ordem política e social e para o desenvolvimento do país.

É importante destacar que ambos, tanto o indígena não civilizado, quanto o tapuio que passou pelo processo de assimilação cultural, irão permanecer dentro de um mesmo sistema, ainda que distantes por terem hábitos e costumes diferenciados, porque eram considerados como estranhos em função da presença do estigma, pois, a essência do estigma é enfatizar a diferença; e uma diferença que está em princípio além do conserto e que justifica, portanto uma permanente exclusão. O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo (Goffman, 2008, p.13).

Já Galvão (1955) utiliza o termo caboclo para caracterizar o homem amazônico, compreendendo este como um sujeito que possui forte influência das civilizações ameríndias e, assim como Veríssimo, o visualiza como um indivíduo que devido ao processo colonizador serviu como mão de obra.

No entanto, Galvão aponta um aspecto importante em suas narrativas: a questão religiosa do morador local. Devido a forte presença indígena e ao Cristianismo Católico introduzido pelas diversas missões durante a colonização, a vida religiosa torna-se algo intenso na medida em que há a internalização de alguns aspectos da religiosidade local, sobretudo, aquelas ligadas à crença de que os bichos da mata ou da água são possuidores de espírito, bem como passavam a crer nos processos de cura por intermédio dos pajés, bem como coexiste com as práticas oriundas do Cristianismo Católico, pois, há o culto aos santos e os festejos dedicados aos mesmos.

Não há dúvidas de que a construção do imaginário criado pelo caboclo amazônico é algo especial e traz consigo questões simbólicas que estão arraigadas na vida e no cotidiano deste. Quando relacionados à religiosidade deste, crenças e instituições como a própria Igreja Católica permeiam na mente destes e convivem com outras expressões igualmente importantes. Essas últimas, não podem ser postas de lado sob a alegação que se trata de superstições ou de sobrevivências pagãs, porque são igualmente ativas e capazes de despertar atitudes emocionais e místicas na mesma intensidade que as do corpo de catolicismo (Galvão, 1955, p.88).

De certo, por mais que saibamos relacionar a origem destas crenças, importante entender que estas foram modificadas e que o essencial é compreender como elas atuam, são reproduzidas e fazem parte do cotidiano religioso do caboclo amazônico. Os encantados, por exemplo, são forças mágicas atribuídas ao sobrenatural e que têm sua origem nas crenças da cultura indígena. De igual maneira estão as divindades e espíritos malignos, onde suas origens são também ameríndias.

Neste sentido, compreendendo as religiões e religiosidades como produções humanas situadas na esfera da cultura, a multiplicidade de interpretações elaboradas sobre elas, principalmente pelo mundo ocidental, as apresentou como de certa maneira como estando diretamente ligadas entre si.

Portanto, o desenvolvimento da historiografia acerca da cultura e da religiosidade amazônica, por exemplo, vê nas práticas religiosas indígenas o motor propulsor dessa vida religiosa local. De certo que, ainda nos dias de hoje ainda há quem as descreva como algo exótico e primitivo, confirmando o pensamento estigmatizante outrora retratado.

Annales e a Nova História Cultural

Para além do pensamento Positivo, já no século XX, uma mudança significativa no paradigma historiográfico é posto. Trata-se das novas concepções trazidas pela chamada Escola dos Annales. Este movimento se apresentou de maneira preponderante no ocidente e surgiu a partir de uma reunião de um grupo de historiadores que publicam em 1929 a Revista *Annales d'histoire économique et sociale*. O grupo fundador possuía um projeto de combate à história que até aquele momento prevalecia, isto por que:

Desde o século XVIII, quando a História passou a ser notada como ciência, os métodos de se escrever e pensar sobre História conquistaram grande evolução. A historiografia passou por grandes modificações metodológicas que permitiram maior conhecimento do cotidiano do passado, através da incorporação de novos tipos de fontes de pesquisa. Ainda assim, no início do século XX, questionava-se muito sobre uma historiografia baseada em instituições e nas elites, a qual dava muita relevância a fatos e datas, de uma forma positivista, sem aprofundar grandes análises de estrutura e conjuntura (Gasparetto Junior, 2006, p.01).

Mais do que um movimento historiográfico surgido na França, Annales representa um esforço intelectual de ruptura com as estruturas do historicismo. Os colaboradores buscavam ir muito além das fontes escritas, dos textos. Por este motivo os colaboradores dos Annales assumiram o esforço de ampliar as fontes e os métodos, ir além dos textos em benefício da abordagem e compreensão da longa duração (Santos; Fochi e Silva, 2016, p.92).

Logo, o movimento se consolida enquanto importante corrente em função de uma forte crítica à produção historiográfica realizada em seu tempo. José de Souza Barros nota o que era imprescindível para o Movimento dos Annales poder afirmar-se que para isso, precisaram estabelecer uma arguta e impiedosa crítica da historiografia de seu tempo, [...] “trazer métodos e aportes teóricos inovadores para o campo do conhecimento humano: as nascentes Ciências Sociais” (Barros, 2010, p.05).

Diante dessa dupla empreitada em busca de sua afirmação, Annales passa a se desenvolver em fases, cujos períodos, variam de acordo com a visão de diversos autores. Para Peter Burke essa periodização ocorre em três fases, quais sejam:

Em sua primeira fase, de 1920 a 1945, caracterizou-se por ser pequeno, radical e subversivo, conduzindo uma guerra de guerrilhas contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos. Depois da Segunda Guerra Mundial, os rebeldes apoderaram-se do establishment histórico. Essa segunda fase do movimento, que mais se aproxima verdadeiramente de uma “escola”, com conceitos diferentes (particularmente estrutura e conjuntura) e novos métodos (especialmente a “história serial” das mudanças na longa duração), foi dominada pela presença de Fernand Braudel.

Na história do movimento, uma terceira fase se inicia por volta de 1968. É profundamente marcada pela fragmentação. A influência do movimento, especialmente na França, já era tão grande que perdera muito das especificidades anteriores (Burke, 1992, pp.13-14).

Para fins deste trabalho, nos atentaremos para o que é considerada sua terceira fase, que conforme o autor supracitado, iniciada no ano de 1968, com a chamada Nova História Cultural.

Essa terceira etapa é iniciada ainda na década de 60 em meio há uma crise tanto na França, berço da Escola dos Annales, quanto no mundo como um todo. Os acontecimentos desse período causaram impactos em todos os cenários da vida social. Na França em específico, foi marcada por protestos no âmbito educacional. Universidades como a de Sorbonne tiveram suas atividades paralisadas por estes movimentos que tinham como pauta entre outras coisas, por incentivos e melhorias na educação, pelo fim da guerra no Vietnã, por mais oportunidades de emprego e condições sociais de sobrevivência. O ano de 1968 como toda a década de 60 tornou-se um ponto focal para inúmeros sociólogos, cientistas políticos e historiadores analisarem a série significativa de eventos que marca tanto o culminar do progresso, como uma extensão do período transformador que se estende para além deste ano em específico a (Bentley, 1999, p.137).

Diante dessas mudanças ocorridas no ano de 1968, Braudel, discordando dos rumos que os estudos históricos estavam tomando, afinal, havia uma crise instalada que não se resumia apenas a história política, mas a social e econômica também, bem como vislumbrando uma tendência anteriormente explorada por Annales neste segundo período, a História Cultural, mas que gozava de pouco apreço por ele, prefere se afastar da direção da revista, dando início a terceira geração de Annales.

Após sua saída assume o compromisso de dirigir a revista o historiador Jacques Le Goff. Pode-se dizer que esta terceira geração será marcada pela fragmentação. Isso se deve ao fato de que, apesar da marca desta geração ser os estudos culturais, no

entanto, autores como Burke (1992) e Silveira (2010), compartilham do pensamento de que havia diferentes seguimentos nos estudos históricos neste período. Alguns historiadores eram mais conservadores em relação aos apontamentos das gerações anteriores, enquanto outros mais abertos a essa nova tendência da terceira geração, a cultura.

Há de se ressaltar que agora, vários dos historiadores não mais estão em Paris, centro teórico-ideológico das gerações antecessoras. Muitos destes, dos diversos locais onde residiam, buscaram aproximar-se e ampliar os estudos interdisciplinares históricos dos *Annales*.

A *Nouvelle Histoire*, como ficou conhecida esta terceira geração apresentou novos apontamentos e perspectivas. Várias também são as vertentes apresentadas, mas, em termos gerais principais correntes do momento foram o retorno da história política, as mentalidades e o ressurgimento da narrativa histórica. Assim, ela designa a história sob a influência das ciências sociais, que começou a ser elaborada a partir do debate entre sociólogos, filósofos, geógrafos e historiadores, no início do século XX (Reis, 2000, p.65).

Nesse momento, a questão política diz respeito ao interesse dos historiadores pelo poder e como esse poder encontra-se pulverizado na sociedade naquilo que ficou conhecido como “micro relações de poder”. No campo das mentalidades, a preocupação residia na abordagem da sociedade pautada ao mundo mental e as maneiras de sentir, onde os suas vistas se dirigiam para a natureza mental, os jeitos de sentir, as esferas mais espontâneas das representações coletivas bem como do pensamento coletivo, avaliando acerca das vivências, as questões relativas à subjetividade, como os indivíduos sentem, existe e apreende o universo social que o rodeia. Onde também o conceito de imaginário não vislumbra a realidade em si, todavia, a forma como esta é refletida ou representada pelos sujeitos sociais.

No campo da religião, essa História das mentalidades é um item importante para se compreender a formação dessa perspectiva histórica. Se por um lado a História das religiões se dedicava aos múltiplos fenômenos religiosos do mundo e um distanciamento da teologia, por outro a aproximação da História com outras ciências humanas, possibilitou o fornecimento de novas abordagens para as experiências religiosas (Sbizera e Dendasck, 2018, p.85).

Desta maneira, o tratamento dado à questão da religião poder ser vista de duas maneiras:

Primeiramente, no tocante à noção de tempo que contrastava com a noção de temporalidade das abordagens anteriores da historiografia tradicional, mais circunscritas a um tempo breve e bem curto. A segunda inovação foi refazer as dimensões do objeto em cada pesquisa sobre a religião, por considerá-la constituída por múltiplas facetas construídas social e historicamente. As categorias de classificação da religião foram repensadas e se enfatizou sua ligação com temas como o amor, a mulher, a criança, a família, a morte etc. Frente aos enfoques tradicionais, a religião deixou de estar isolada dos outros campos de saber e perdeu nitidez, mas ganhou em complexidade, porque novas relações históricas vieram à tona (Albuquerque, 2007, p.07).

Essas abordagens, até meados dos anos 90, carregavam o nome de mentalidades, no entanto, no campo historiográfico cederam espaço para serem nomeadas como cultura e imaginário.

Quanto ao retorno a narrativa histórica, deu-se em função da preocupação dos historiadores em estudar as partes e não o todo, contrariando os preceitos da segunda geração do movimento. Dessa maneira, a descrição dos fatos e acontecimentos passa a ser mais detalhista e muito mais minucioso. No mesmo sentido, é costume se destacar a preferência por assuntos ligados ao cotidiano e às representações [...] “microtemas, portanto, recortes minúsculos do todo social” (Vainfas, 1997, p.137).

Logo, a multiplicidade de interpretações se impôs como um desafio para a análise do campo religioso. Os pesquisadores passaram então a se preocupar com o coletivo e de como os indivíduos atuam e desenvolvem seu papel dentro desta coletividade. A abordagem das crenças mudou, saindo da dicotomia ortodoxia e heresia e, agora, os historiadores querem saber acerca da interiorização das atitudes perante situações como a morte e o medo (Albuquerque, 2007, p.08).

Não há que se duvidar que, a Escola dos Annales, na descrição de sua trajetória evolutiva desponta diferentes períodos importantes para a cientificidade da História até se chegar à acuidade da duração (espaço-temporal) como ponto essencial do pensamento e escrita histórica contemporânea. Etapas em que até mesmo diversos campos do saber querem seja, a etnologia, a geografia, a psicologia se entrelaçou ou não com a História para, entre aproximações e cisões, chegarem a certo consenso.

Destarte, de todas as contribuições que a Escola dos Annales trouxe para o campo da historiografia, a mais relevante foi a possibilidade de expandir os olhares da História para outras áreas e campos de saber. O grupo ampliou o território deste conhecimento, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais (Vainfas, 1992, p.173).

Pensando ainda na questão da religião, da educação e do currículo, sobretudo, a partir desta última geração, esta concede a possibilidade para a inserção dos sujeitos, ou seja, as várias culturas podem ser incluídas dentro desse processo, vez que a multiplicidade de indivíduos nos ambientes escolares é grande, podendo abrir espaço para o debate de questões como diferenças, igualdades, combate às várias formas de preconceitos, além da busca cada vez mais para a alteridade.

Isto porque, esta fase deixou como legado para os estudos da historiografia religiosa sua sustentação tanto na História Cultural, quanto na história do imaginário. Ambas as concepções se complementam, uma vez que, o imaginário considera tanto as imagens quanto as fantasias, e a História Cultural leva em consideração todos os empreendimentos humanos na natureza, bem como suas idealizações espirituais, criando um mundo próprio chamado cultura.

Ao contrário da filosofia positivista que no processo de colonização brasileira, do sentimento nacionalista, da ideia de um país miscigenado, reproduziu o pensamento eurocentrado, subalternizando a sociedade em detrimento de certas elites locais. O estigma e o preconceito tornaram-se algo naturalizado e que de certo modo perduram até os dias atuais.

A História Cultural das religiões

A relação entre História e religião é antiga, isso se dá por que uma das maneiras de se compreender as sociedades humanas é através da historiografia, por intermédio da compreensão e interpretação de sua produção cultural. Por ser fruto das manifestações humanas, a religião torna-se então parte da cultura das sociedades. No entanto, um problema que se apresenta para a História é a própria dificuldade que se tem em definir o termo cultura, pois, não há concordância sobre o que constitui história cultural, menos ainda sobre o que constitui cultura (Burke, 2006, p.13).

Logo, há certa dificuldade em se enveredar neste universo, uma vez que sua conceituação está em constante construção. Ainda de acordo com o autor, como em tantas atividades humanas, todas as soluções para escrever a história cultural mais cedo ou mais tarde geram questões próprias (Burke, 2008, p.32).

Por outro lado, mesmo com essas limitações de definição, a historiografia é capaz de realizar a tarefa de compreender o percurso tomado pela humanidade. A História Cultural, área que se tornou mais evidente a partir das últimas décadas do século XX, constitui-se em um campo de investigação que possui como primazia a leitura interpretativa de tudo aquilo que pertence ao Homem, de todas as coisas relativas a ele, tais como: as produções artísticas, a Literatura e a própria Ciência.

Para pensar na trajetória feita pelos indivíduos até os dias atuais, a História Cultural torna-se um campo de investigação fértil, ofertando as possibilidades de compreensão deste percurso no tempo e no espaço. Assim sendo, seu estudo possibilita entender todo o conjunto de produções realizadas pelo Homem, suas manifestações culturais, representações, simbologias, crenças, sistema moral e ético, etc.

Le Goff (2003, p.15) defende que a História não pode ser compreendida como uma ciência do passado, porém deve-se levar em consideração que ela é a ciência da mutação e da explicação dessa mudança. Esta argumentação torna-se fundamental para as interpretações realizadas pela História Cultural, uma vez que, para interpretar os acontecimentos presentes, necessita-se buscar as mutações ocorridas na trajetória da humanidade.

Isto demonstra também sua preocupação em relacionar essa dependência que o presente possui em relação ao passado, pois ela é inevitável e legítima, na medida em que o passado não deixa de viver e de se tornar presente (Le Goff, 2003, p.26). Este pensamento deixa, de maneira clara, o papel do passado na apreensão do presente e os rumos que levarão ao futuro.

A História Cultural pressupõe um método trabalhoso e meticuloso para fazer revelar os significados perdidos do passado, pois pressupõe ainda uma carga de leitura ou bagagem acumulada, para potencializar a interpretação por meio da construção do maior número de relações possível entre os dados (Pesavento, 2005, p.119).

A partir dessa concepção, a História das Religiões que no século XIX possuía um viés de análise puramente fenomenológico, passa para o século XX, sob a perspectiva dos estudos historiográficos com uma nova constituição, sob qual a religião

passaria a ser explicável pela sua organização social. Para o historiador das religiões o que interessa a partir desse ponto não é a condição de verdade das afirmações religiosas que estuda, mas a relação que mantêm essas afirmações, esses enunciados, com o tipo de sociedade ou de cultura que os explicam (Julia, 1976, p.108).

De tal sorte que, sob um olhar lançado em cima das religiões, a História Cultural mostra-se uma ferramenta vindoura para a análise da manifestação do sagrado nas diversas sociedades, pois, sendo fruto de manifestações humanas, encontra-se no campo da cultura. Conceito este assim entendido por Geertz:

O conceito de cultura que eu defendo, (...) é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície (Geertz, 2008, p.04).

Sendo assim, a História Cultural compreende as religiões no plural, não como sinônimo de uma redução cristã, ou seja, nas mais diversas sociedades há uma série de outras práticas e manifestações do sagrado. Portanto, o cuidado que o historiador cultural deve ter é o de observar que no mundo todo não há uma única religião, nem que determinada prática religiosa deva se sobrepôr à outra, hierarquizando este grande sistema, desta maneira, a história cultural das práticas religiosas deve, portanto, procurar entender a formação da categoria generalizante “a religião” como um código cultural com sentidos variados (Silva, 2013, p.124).

Neste sentido, tanto os discursos quanto às práticas são como representações que os grupos ou mesmo os sujeitos vão construindo acerca do mundo em que vivem em outras palavras, é a maneira como os indivíduos fundamentam suas visões a partir de seus interesses particulares e de grupo. “Representar é, pois, fazer conhecer as coisas mediante ‘pela pintura de um objeto’, ‘pelas palavras e gestos’, ‘por algumas figuras, por marcas’ – como os enigmas, os emblemas, as fábulas, as alegorias” (Chartier, 2002, p.165).

Assim, o que o autor propõe é uma compreensão mais ampla do conceito de representação, que se estende além do discurso para incluir imagens, objetos e ações. Ele acredita que a representação é uma produção cultural que contribui para a formação

de identidades, comunidades e sistemas de significado. Também argumenta que a representação é uma forma de interação com a cultura, e não apenas uma forma de refletir as normas sociais e as hierarquias de poder.

Bourdieu (2006) na obra *O Poder Simbólico* converge com a ideia do autor supracitado ao identificar o “poder das representações” na construção da realidade social, em face daquilo que podem contribuir na elaboração daquilo por elas descrito e designado. Para ambos autores as representações são construções sociais que irão alicerçar as visões de mundo a partir dos interesses individuais e dos grupos a qual estes participam. De outra maneira, os sujeitos e mesmo os grupos em que fazem parte produzem representações não somente de si mesmos, mas dos outros também, tudo isso para criar a realidade social, pois são elas, as representações, matrizes fundamentadoras dos discursos e práticas sociais. Portanto, elucidá-las é descobrir como os indivíduos e grupos constroem seus mundos socialmente.

Portanto, ao estudar as religiões e religiosidades podemos perceber que elas são uma construção histórica na medida em que indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade (Pesavento, 2005, p.39). Além do mais, faz-se necessário compreender essas práticas sociais nas suas formas distintas.

Logo, a religião é uma representação do social, uma instância real, que exprime sentimentos necessidades e pensamentos reais. Logo, não haveria religiões falsas, pois todas elas seriam verdadeiras a sua maneira, respondendo a determinadas condições da vida humana (Bellotti, 2011, p.20).

Outro aspecto em relação às religiões reside no fato de possuírem uma linguagem própria na construção da experiência com o sagrado. Mitos, ritos e símbolos tornam-se essenciais para que a o ser pessoal busque seu preenchimento e dê sentido a sua existência. O símbolo faz parte da linguagem do homem o tempo todo. Essa construção simbólica liga-se diretamente com o imaginário, pois:

[...] no domínio da representação, as coisas ditas, pensadas e expressas têm outro sentido além daquele manifesto. Enquanto representação do real, o imaginário é sempre referência a um ‘outro’ ausente. O imaginário enuncia, se reporta e evoca outra coisa não explícita e não presente. Este processo, portanto, envolve a relação que se estabelece entre significantes (imagens, palavras) com os seus significados

representações, significações (Castoriadis), processo este que envolve uma dimensão simbólica (Pesavento, 1995, p.15).

Assim, o imaginário é, pois, representação, evocação, simulação, sentido e significado [...]. Persegui-lo como objeto de estudo é desvendar um segredo, é buscar um significado oculto, encontrar a chave para desfazer a representação de ser (Pesavento, 1995, p.24). Sendo assim, a realidade é, ao mesmo tempo, concretude e representação. Ou seja, a experiência com o sagrado é antes de tudo instituída imaginariamente, uma vez que ela se proclama simbolicamente por um sistema de ideias e imagens, que compõem a representação do real.

No entanto, a História Cultural demonstra que apesar de essa experiência com o sagrado, seja de maneira individual ou mesmo através dos grupos, ao longo dos tempos colocou as religiões em um campo de disputas, onde, cada tradição busca se afirmar, pois essas representações são um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação; em outras palavras, são produzidas aqui verdadeiras “lutas de representações” (Chartier, 1990, p.17).

E é, pois, no campo da cultura que se encontra a luta pela significação, onde não se surpreenda que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas (Hall, 1997, p.20). A religião enquanto elemento da esfera cultural, também está em meio a essas lutas.

É, pois, necessário ao pesquisador da história cultural ser atencioso ao sentido das assimilações dos discursos e das práticas sociais, de maneira que ele possa acompanhar e entender as intencionalidades que possam existir por trás das representações e apropriações visto que as representações do social não são neutras e se impõem como autoridades, legitimando determinadas concepções (Silva, 2013, p.126).

As religiões, neste sentido, são representações culturais que procuram a universalidade e ao mesmo tempo são construídas e determinadas pelos sujeitos que as elaboram, logo, não são neutras, pois elas se justificam, constroem seus códigos morais, buscam legitimar seus projetos, entre outras características. A religião é então uma entidade de grande força e eficácia, uma dimensão das representações culturais do mundo, de maneira que ela pode sofrer mudanças.

Nessa esteira, ao historiador das religiões cabe a necessidade de historicizar o seu objeto. Essa concepção busca fundamentação na Escola Romana de

História das Religiões a qual afirma que os movimentos históricos são redutíveis à racionalidade histórica ao passo que são produtos culturais (Silva, 2013, p.126).

As religiões, as religiosidades e as crenças religiosas só são passíveis de serem definidas dentro de uma relação de espaço e tempo. Isso permite dizer que, ao estudar a cultura há uma enorme possibilidade de se desvendar a dinamicidade e estratégia por qual cada grupo social constrói sua (s) identidade (s). Essa identidade religiosa é ela estabelecadora de indicador cultural que influenciarão os indivíduos no dia a dia.

Dessa forma, há de se entender a religião em seu conceito amplo, não reduzido a apenas uma. Deve ser amplo para ter-se a possibilidade de compreendê-la em sua universalidade, nas suas formas individualizadas, onde a pluralidade possa ser o fio condutor para desvendar os sistemas religiosos:

[...] para cumprir sua função, isto é, a formação de uma consciência histórico-religiosa, longe de restringir o conceito de uma determinada religião assumida como a religião em sentido absoluto, deve, ao contrário, postular um conceito bastante largo de religião que compreenda na sua universalidade todas as formas particulares, resolvendo-se concretamente nisso a própria universalidade da investigação histórico-religiosa, ao invés de uma quimérica história universal das religiões (Petazzoni, 1955, p.10).

Para Petazzoni, a religião enquanto produto da história é sim influenciada por determinado contexto, assim como ela própria pode condicionar este contexto. Portanto, é possível conhecer certo sistema religioso e suas diferenciações em relação a outro, a partir do momento em que certas esferas possam ser colocadas em evidência, quais sejam elas políticas, sociais e econômicas, nos mais variados tempos históricos.

Isto não significa que a História das Religiões não possa ser comparada, muito pelo contrário, isso reforça o pensamento de que é sim necessário ao historiador cultural se debruçar sobre as distintas práticas religiosas. Os estudos comparativos locupleta a pesquisa quando permite a percepção de semelhanças e diferenças entre as práticas religiosas, auxiliando o historiador a compreender os hibridismos que ocorrem entre essas práticas, facilitando o trabalho de percepção da construção das representações bem como das apropriações dessas religiosidades (Peters, 2015, p.99).

A partir dessa pluralidade é que os estudos culturais das religiões têm focado suas análises, na tentativa de entender os sistemas híbridos gerados a partir do contato com diferentes povos. De acordo com Paula Monteiro, levar em consideração o

hibridismo, mais do que perceber como os códigos culturais se modificam, urge como necessário também:

[...] compreender como as relações transculturais produzem configurações culturais específicas. [...] Enfatizar a análise das relações descentradas através de uma ideia de mediação que supere o dualismo não significa simplesmente postular a existência de “sujeitos híbridos”, mas sim analisar historicamente e simbolicamente as condições e os modos de produção. [...] Trata-se, pois, não tanto de observar o encontro de duas sociedades e/ou culturas distintas (e desiguais) e os efeitos de uma sobre a outra, mas de compreender como agentes em interação acessam alguns de seus códigos próprios, ou se apropriam de alguns códigos alheios para significar. A questão de saber porque certos códigos são privilegiados em detrimento de outros se torna uma das questões-chaves desse tipo de abordagem (Montero, 2006, pp.43, 44, 51).

A história passa a ser moldada a partir das escolhas que os sujeitos realizam isso pode, caso ele deseje, mudar os rumos do que já foi produzido, ou seja, pode mudar os rumos da história. A história das religiões se locomove para as demandas culturais e para a consciência historicista da vida religiosa, seu papel é exatamente revelar as razões pelas quais os homens criaram suas relações com o sagrado, de outra forma, construíram sua vida religiosa.

Nicola Gasbarro, pensador do movimento conhecido como escola italiana das religiões afirma que costumeiramente pensamos os sistemas religiosos (as religiões) como um sistema ortodoxo numa relação entre fé e crença enquanto orientadores das práticas religiosas, todavia, muitas dessas experiências religiosas podem ser exceções dentro de um código imposto, dessa maneira:

[...] a religião é compreensível historicamente antes pela análise da prática e do exercício do culto do que pela estrutura do dogma e/ou pelo sistema de crenças. Como provocação metodológica, proponho utilizar a noção de “ortoprática” a antepor e contrapor à de ortodoxia no estudo da religião – religiões. Ao privilegiar as regras rituais e as ações inclusivas e performativas da vida social, ela pode dar conta também da construção histórica do sistema de crenças como lugar das compatibilidades simbólicas das diferenças culturais (Gasbarro, 2006, p.71).

A noção de ortoprática proposta por Gasbarro parte do princípio de que o estudo das religiões deve ser compreendido como um processo de construção de sentido. É

uma abordagem que se concentra na prática ritual e na performance das ações humanas, que não apenas servem para expressar as crenças ou os dogmas, mas também para construir novas narrativas e significados. O seu uso para o estudo das religiões pode auxiliar na compreensão da história de uma religião ou religiosidade ao oferecer um quadro de análise que vai além do estudo do dogma, permitindo uma abordagem mais ampla e inclusiva das crenças e práticas religiosas.

Essa perspectiva metodológica nos dá a permissão para contestar, por exemplo, nos estudos de religiões e religiosidades, a atitude ortodoxa privilegiando a ortoprática, uma vez que a última privilegia a historicidade dos cultos e dos rituais em detrimento da primeira, onde o que é relevante são as estruturas dos dogmas já institucionalizados e tidos como universais. Isto posto, para que isso seja possível, o objeto religioso não pode ser avaliado sem a civilização, pois é ela responsável pela produção histórica da prática religiosa. Para o autor supracitado, os códigos universais podem até existir, pois ao estudar as ações missionárias cristãs após o chamado Novo Mundo, essa atividade missionária gerou um processo antropológico de enfrentamentos e contestações entre modelos culturais distintos, no entanto, foi também motor propulsor para a geração de novos códigos culturais.

A historiografia das últimas décadas relacionada ao fenômeno religioso foi alterada, observa-se isso na medida em que a maneira com a qual os historiadores culturais passaram a compreender os sistemas e práticas religiosas por intermédio daqueles que não necessariamente encontravam-se dentro de uma lógica religiosa. Isso só foi possível devido ao arcabouço conceitual construído pela História Cultural dada a sua importância, o que possibilitou a compreensão das representações que envolvem o ser religioso, das construções simbólicas, dos sistemas religiosos, enquanto um campo de disputas de poder e das apropriações. Sendo assim, a História Cultural tornou-se um campo fértil na emergência em se conhecer e aprofundar acerca da(s) religião(ões), religiosidades e de quem de fato constrói e dá sentido a tudo isso: a humanidade.

História Cultural indígena e decolonialidade

Pensar a história cultural indígena sob o prisma da teoria decolonial é permitir com que se descentrem algumas narrativas hegemônicas, sobretudo a eurocêntrica. Isto

por que exige uma profunda mudança nas estruturas históricas e epistemológicas que relacionam o moderno enquanto acontecimento exclusivamente europeu.

Por certo que, enquanto categoria teórica, não deixa de ser uma postura político/crítica ao colonialismo e a qualquer forma de hegemonia, sobretudo eurocêntrica. Neste mote, faz-se necessário diferenciar, antes de tudo, e para que não haja interpretações errôneas, o que é o colonialismo e a colonialidade. Apesar de correlacionados, ambos os conceitos apresentam significados distintos. O colonialismo é um modelo de dominação em que:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado (Quijano, 2007, p.93).

Na mesma esteira Torres (2007) de maneira esclarecedora faz a diferenciação dos dois conceitos da seguinte maneira:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Torres, 2007, p.131).

Logo, o colonialismo mais do que um imperativo que perpassa pelas esferas jurídicas, política, social, militar e administrativa, na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da

emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX (Candau e Oliveira, 2010, p.18).

Neste sentido, ao pensarmos a história das Américas, sobretudo a Latina, defendemos a ideia de que ela não foi descoberta, porém invadida e enquanto termo é fruto de uma criação europeia. Assim, o colonialismo provocou mudanças significativas no mundo, isto porque, as relações entre os países mudaram, relações entre culturas e etnias foram sistematizadas, gerando uma nova ordem organizacional, dividindo os espaços geográficos entre o que é central e o que é periférico. Sistema este concebido e regulado pela Europa, tudo isto influenciado pela classificação dos povos racialmente, na qual o homem branco (europeu) é considerado superior (Quijano, 2013, p.100), sendo o principal instrumento de classificação social básica da população (Quijano, 2005, p.117).

Este sistema de classificação perdura ainda nos dias de hoje, basta vermos a hierarquização das sociedades em nível de conhecimento, cultura, gênero, religião, padrões de beleza e estéticos. Assim, essa nova organização cultural da sociedade mundial coloca em cena a modernidade e que têm como protagonista a Europa Ocidental enquanto reflexo de uma sociedade civilizada em contraposição aos povos bárbaros, assim denominadas as sociedades não europeias. Para Dussel:

Com efeito, há dois conceitos de “Modernidade”. O primeiro deles é eurocêntrico, provinciano, regional. A modernidade é uma emancipação, uma “saída” da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano. Este processo ocorreria na Europa, essencialmente no século XVIII. [...] Propomos uma segunda visão da “Modernidade”, num sentido mundial, e consistiria em definir como determinação fundamental do mundo moderno o fato de ser (seus Estados, exércitos, economia, filosofia, etc.) “centro” da História Mundial. Ou seja, empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 (como data de início da operação do “Sistema-mundo”). Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o “lugar” de “uma só” História Mundial (Dussel, 2005, p.28).

Nesta nova estrutura social, as novas identidades estarão associadas às estruturas de trabalho, ou mais especificamente, à mão de obra utilizada nos processos produtivos, sobretudo a partir do século XVI. Logo, o negro foi associado à escravidão, o indígena à

servidão e o branco ao trabalho assalariado. Está estabelecida aí uma hierarquização da sociedade baseada numa divisão racial do trabalho, estendendo-se às esferas culturais, bem como às religiosas.

Esta estrutura colonial de poder não somente produziu as diferenças sociais modernas, como foi ela responsável por ser o elo das relações interpessoais e subjetivas. Esse fenômeno passa a ser visto então como algo natural e não como algo produzido pelas relações de poder.

Dessa maneira, mesmo com a transformação do sistema colonial, pelo menos em seu aspecto político, levou a cultura ibérica a tornar-se hegemônica não somente no modo de viver, sobretudo, no modo como o conhecimento passou a ser produzido e na maneira como a Europa passou a olhar para os demais territórios. É a despeito disso que Quijano (1992) denomina de colonialidade. Para o autor:

Não é apenas uma subordinação das outras culturas em relação à europeia, em uma relação externa. É uma colonização de outras culturas, embora certamente em intensidade e profundidade diferentes dependendo do caso. Consiste, em primeiro lugar, numa colonização do imaginário dos dominados. Isto é, age na interioridade desse imaginário. Em uma medida, é parte dele (Quijano, 1992, p.438).

Quanto a esta colonização do imaginário expressa pelo autor supracitado, esta diz respeito à maneira vil e cruel como suas ideias, conhecimentos, sistema simbólico e crenças foram abruptamente substituídos, uma vez que enquanto representação do real, o imaginário é sempre referência a um “outro” ausente. O imaginário enuncia, se reporta e evoca outra coisa não explícita e não presente (Pesavento, 1995, p.15).

No campo religioso, “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade torna-se inexistente, e é mesmo produzido enquanto inexistente (Santos, 2013, p.29). Desse modo, o forte silenciamento e repressão aos sistemas de crenças, tão logo foram sendo utilizados como uma maneira de manter o controle social, cultural e religioso dos dominados.

Para Bourdieu (2006), este sistema de crenças compõe aquilo que o autor denomina de violência simbólica, ou seja:

Os sistemas simbólicos são instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da

dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam contribuindo assim para a submissão inconsciente dos dominados (Bourdieu, 2006, p.11).

Tornar natural essas diferenças e esta hierarquia social e cultural sob a ótica europeia foi capaz de produzir ao longo dos tempos preconceitos, estigmas e processos violentos, como é o caso da intolerância às práticas indígenas, que em muitos atos fuge das agressões verbais para a materialização física desta agressão. Sob os olhares da teoria pós-colonial, fica latente perceber que este tipo de violência faz parte desta estrutura de poder surgida no século XVI como outrora mencionado.

A colonialidade é, assim, parte constitutiva do mundo moderno, da mesma maneira que o eurocentrismo. No entanto, o eurocentrismo não é apenas a racionalidade europeia, conhecimento ou formas de produção de conhecimento localizadas na Europa. De outra maneira, não se caracteriza pela geografia de sua produção, mas sim, por aquilo que se obtém a partir do momento em que se mede, estuda e se classifica o restante do mundo. Logo, o eurocentrismo, não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia (Quijano, 2013, p.69).

No entanto, ele, o eurocentrismo, não representa apenas “uma perspectiva cognitiva”, mas uma maneira de compreender e analisar o mundo, a partir de todos aqueles que foram socializados dentro do padrão de poder moderno/colonial e que estão sujeitos a ele (Quijano, 2010, p.75). Vale ressaltar, não obstante, que apesar de sua preponderância, sempre houve resistência, ele sempre foi confrontado fora e mesmo no interior das fronteiras europeias (Quijano, 2000b, p.82).

Quando trazemos esta discussão para o campo educacional e em países que tiveram uma forte colonização tanto de africanos quanto de indígenas, a exemplo do Brasil, onde a estigmatização desses povos os colocou enquanto inferiores, o modelo epistêmico adotado pelo colonialismo torna-se bastante evidente. E ao inserirmos o conceito de estigma, pretendemos seguir a linha de pensamento de Goffman, onde termo será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo (Goffman, 1975, p.13).

Logo, ao pensar a História Cultural Indígena, o conceito nos revela uma marca bastante presente de que a colonialidade ainda cria laços de permanência e, olhando

para a estrutura do currículo do sistema educacional brasileiro, os indígenas foram sendo silenciadas de maneira que este silêncio representa uma marca da colonialidade do saber, da dominação epistêmica e da subalternização. Muito embora tenhamos uma legislação que avançou no sentido de resguardar e de se fazer presente os conteúdos relacionados à história e cultura dessas populações (africanos e indígenas), porém, por si só, não é uma lei em específico - Lei n. 11.645/2008 – (Brasil, 2008) – que fará com que o legado da colonização se esvaia.

No caso das religiões enquanto fenômeno presente nas sociedades, estas também passam por essa subalternização. O paradigma religioso cristão europeu imputou às outras manifestações de fé uma superioridade. Se auto identificar como cristão é sempre pertencer a uma religião que está acima das outras, sobretudo das religiosidades indígenas e africanas.

A existência destas outras manifestações de fé marginalizadas na atualidade, em especial as indígenas, dá-nos bases para compreendermos o fenômeno da intolerância religiosa a qual são submetidos os sujeitos que delas participam. O fato de essas religiosidades terem sido subalternizadas as torna alvo dessa intolerância. Na luta pela perpetuação de suas tradições, mesmo em volta de todo esse preconceito, o espaço religioso passa a ser então um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. Logo, já não são mais confrontos baseados na violência pura, na força bruta, transformaram-se em lutas simbólicas (Chartier, 2002, p.172).

Na esteira dessas disputas, há de fato a intencionalidade de reafirmação do modelo colonial de poder, onde:

Durante o século XVI e XVII surgiu um tipo particular de organização e gestão que estabeleceu formas regulativas no manejo do poder: a colonialidade do poder. [...]. O padrão (matriz) colonial de poder consistiu e consiste, todavia hoje transformado nas novas condições históricas em organizar o controle de quatro esferas inter-relacionadas ao social (Mignolo, 2014, p.34).

A despeito dessas esferas a que o autor cita são elas: a economia que diz respeito ao controle sobre o que e como se produz bem como sobre a distribuição e circulação da riqueza; a política que estabelece quem manda e quem obedece, quem exerce cargos jurídico-administrativos e quem detém o monopólio da violência legítima; o social que

vincula as regras de quem se relaciona sexualmente com quem; e o epistêmico que regula a (inter) subjetividade, decidindo quem diz o quê e quais instituições são as responsáveis pelo conhecimento verdadeiro.

Em condições históricas atuais estas esferas permanecem interligadas ao contexto social. Destaquem-se aqui dois tipos de controle: o exercido pelos sistemas educacionais e o controle da sexualidade/gênero e reafirmação de um modelo religioso cristão, sobretudo no que diz respeito à constituição das famílias. No caso brasileiro, ambas encontram-se fortemente marcadas, mais ainda a partir do recente cenário político, onde há claramente uma forte base protestante conservadora onde:

Os temas defendidos em geral são pautas de costumes. São contrários a legalização da maconha para fins recreativos e medicinais, contrário ao avanço dos direitos do universo LGBTQIA+ e dos direitos reprodutivos da mulher, defendem o ensino religioso confessional, investimento público em ações filantrópicas das igrejas cristãs, dentre outras pautas. Isto é, são taxados como proselitistas no campo político e que não respeitam a laicidade em algumas circunstâncias (Ferreira Junior, Reis e Salheb, 2021, p.106).

É neste sentido, que Coutrot (2003, p.345) instiga como movimentos nascidos para evangelizar seus semelhantes ou educar jovens cristãos podem intervir no campo político?

A resposta é que se torna perceptível que há certa lógica crescente para dar legitimidade a matriz colonial de poder, tudo isto para manter a hierarquia social bem como de controle das esferas sociais. Esse conteúdo ideológico está presente nos discursos públicos dos agentes, onde essas falas produzidas conseguem alcançar seus efeitos sobre os grupos hierarquicamente inferiores. Para Scott (2013) isto ocorre, pois:

Em termos ideológicos, o discurso público tende, por força do seu tom conciliador, a produzir justificações convincentes para a hegemonia dos valores e do discurso dominante. É precisamente neste domínio público que os efeitos das relações de poder se manifestam de forma mais acentuada, e qualquer análise feita exclusivamente com base no discurso público tendera a concluir que os grupos subordinados aceitam os termos da sua subordinação, e que são parceiros voluntários, senão mesmo entusiásticos, dessa relação de forças (Scott, 2013, p.31).

No cerne do conservadorismo (cristão ou político) há a ele atrelado um aumento e fortalecimento significativo do preconceito, legitimando o racismo e todas as outras formas de intolerância.

Usemos como exemplo as manifestações culturais e religiosas indígenas. A maneira como a sociedade concebeu os indígenas como meros desconhecidos (seja por opção pública, educativa ou mesmo política), a forma como a construção do imaginário destes foi criada desde o período colonial tornou estes povos invisíveis e subalternizados. O mesmo processo colonizador os levou a negarem e reprimirem suas culturas e identidades, explicável a partir de um movimento onde Goffman (1975, p.12) considera que o ser estigmatizado possui duas identidades: a real e a virtual. Na “identidade social virtual”, considera a soma do caráter que é imputado ao (s) indivíduo (s) a partir das expectativas normativas ou mesmo das demandas oriundas da sociedade ou grupo estigmatizante. Enquanto a “identidade social real” diz respeito às categorias e atributos que são próprios do indivíduo.

Dessa maneira, quanto maior for a discrepância entre as duas identidades, maior será o estigma, quanto maior as diferenças perceptíveis entre o (s) indivíduo (s) estigmatizados e os considerados normais, mais estigmatizante também o será. Dessa maneira, quanto maior for a diferença existente entre a identidade atribuída e a real, também maior será o problema, pois o controle social e a submissão ao grupo que imprime o estigma.

Porém, a partir da década de 1970 devido a uma mudança histórica pautada nos ganhos sociais destes sujeitos advindos principalmente de tratados internacionais, tais como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, reconhecida pelo Estado Brasileiro no ano de 2003 que reconheceu os direitos indígenas de serem considerados como povos e a Carta Magna de 1988 que incorporou os direitos coletivos das diversas etnias aqui presentes além da possibilidade de poderem ser representados juridicamente por intermédio das associações, assim, "os povos indígenas do Brasil iniciaram um período de recuperação demográfica e de autoestima identitária" (Luciano, 2006, p.107).

Ainda nos anos de 70, os povos indígenas contaram com o apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), movimento ligado à Igreja Católica, bem como de antropólogos que estavam ligados à academia. Ambos defendiam a importância da preservação e do respeito às tradições culturais indígenas.

Os diversos confrontos existentes entre colonos e indígenas nesta década, permitiu com que os povos indígenas pudessem se politizar, intensificando sobremaneira as lutas por territórios, a salvaguarda de suas línguas, bem como de seus costumes. Mas, sem dúvidas, foi com o advento da sociedade democrática a partir da década de 80, que os grupos indígenas puderam não somente ter representatividade política, podendo eleger seus representantes que defendiam e defendem seus interesses, sobretudo, no que diz respeito às garantias de seus direitos constados na Constituição Federal de 1988, entre eles: destaca-se o direito a terra tradicionalmente ocupada e usada por essas comunidades, que possuem territórios demarcados e reconhecidos oficialmente. Estes territórios são reservados às comunidades indígenas, e não podem ser alterados ou ocupados sem o consentimento destas. Outro direito importante dos povos indígenas é o direito à preservação de sua cultura, à identidade e à educação em língua materna.

No Estado do Amapá, a história dos povos indígenas é também marcada de certo por lutas e resistências ao projeto colonizador. Logo, a identidade e a cultura desses sujeitos foram sendo construídas com base nos trânsitos a qual foram sendo submetidos. Quando as mudanças de território ocorriam/ocorrem, não são somente os espaços físicos que se alteram, mas os indivíduos também. Estas alterações ocorrem, sobretudo em função dos novos contatos estabelecidos. Dessa maneira:

Os povos indígenas do Amapá mantêm entre si marcadores culturais que os diferenciam: a língua, a religiosidade e as trajetórias históricas que os levaram até os espaços que ocupam. Essas características evidenciam os constantes contatos em que foram submetidos ao longo dos séculos e, nos dias atuais, são importantes nas interações interétnicas, que acontecem com frequência em espaços como escolas e ambientes políticos (Pereira; Oliveira e Matos, 2017, p.11).

Assim, é possível reconhecer que os indígenas não são meros espectadores de sua própria história, mas protagonizam suas próprias narrativas que se expressam em diferentes registros e contextos.

Além disso, a produção historiográfica dos últimos anos contribuiu para uma maior compreensão da história dos povos indígenas, pois permitiu que os historiadores e antropólogos dialogassem, ampliando assim o arcabouço conceitual, e aprofundassem os procedimentos metodológicos destes estudos. Logo, essa produção permitiu que os

documentos já existentes fossem lidos de outras formas, considerando novos conceitos e questões.

Ademais, a historiografia contemporânea também tem se dedicado ao estudo de questões relacionadas às desigualdades sociais e às relações de poder entre grupos históricos. Para isso, os historiadores têm buscado novas fontes e novas abordagens, como a História oral, que permitem investigar os processos de construção de identidades e de memórias coletivas. O objetivo é entender como as relações de poder se constroem e se reproduzem na experiência histórica dos grupos sociais.

Portanto, a História Cultural Indígena vem sendo marcada ao longo dos tempos por continuidades e rupturas. Se por um lado há a permanência de traços do colonialismo ao utilizar-se de diversas estratégias para inferiorizar e subalternizar os grupos indígenas, por outro lado, percebemos que há um movimento crescente não somente intelectual, mas de ações concretas por parte de diversos atores sociais, com o intuito de desconstruir essas narrativas inferiorizantes pautadas no eurocentrismo.

REFERÊNCIAS

- AGNOLIN, A. **História das religiões: perspectiva histórico-comparativa**. São Paulo: Paulinas, 2013.
- ALBUQUERQUE, E. B. de. **Historiografia e Religião**. Revista Nures nº 5 – Janeiro/Abril 2007.
- BARROS, J. D’A. **A Escola dos Annales: considerações sobre a História do Movimento**. Revista História em Reflexão: Vol. 4 n. 8 – UFGD - Dourados jul/dez 2010.
- BELLOTTI, K. K. **História das Religiões: conceitos e debates na era contemporânea**. In: História: Questões e Debates. Curitiba: Editora UFPR, nº 55, pp. 13-42, jul/dez 2011.
- BENTLEY, M. **Modern historiography: an introduction**. London, Routledge, 1999.
- BLOCH, M. **Introdução à História**. 2. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 2010.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 13ª ed. 2006.
- BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 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”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BUCKLE, T. **History of Civilization in England**. London: Ballou Press. 1857.

BURKE, P. **O que é História Cultural?** Trad. Sergio Goes de Paula 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.

_____. **A revolução francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

_____. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CANDAU, V. M. F; OLIVEIRA, L. F. de. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 01, v. 26, p. 15-40, abr. 2010.

CASTILHO, M. M. (2011). **Mestiçagem cultural em "Cenas da Vida Amazônica"** (1886). Maracanan, v. VII, p. 171-189.

CHARTIER, R. **A Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2002.

_____. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa [Portugal]: Difel, 1990.

COMTE, A. **Discurso sobre o Espírito Positivo**. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. Col. Os Pensadores.

COUTROT, A. **Religião e política**. In: Por uma história política. (orgs.) René Rémond; tradução Dora Rocha. - 2. ed. - Rio de Janeiro : Editora FGV, 2003, p. 331-363.

DOMINGUES, A. **Para um melhor conhecimento dos domínios coloniais: a constituição de redes de informação no Império português em finais do Setecentos**. História, Ciências, Saúde, Manguinhos, vol. VIII (suplemento), 823-38, 2001.

DUSSEL, E. **Europa, Modernidade e Eurocentrismo**. In: A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. (Org.) LANDER, Edgardo. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO, 2005, p.25-34.

ELTON, G. R. **Return to Essentials**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

FERREIRA JUNIOR, D. R.; REIS, M. V. de F.; SALHEB, G. J. M. **Religião, representação e política: o discurso da Ministra Damares e a construção social da realidade bolsonarista**. In: O sagrado em tempo de Pandemia: diálogos a partir do

campo religioso brasileiro. Marcos Vinicius de Freitas Reis, Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (orgs.). – Rio Branco: Nepan Editora, 2021, p.95-112.

GALVÃO, E. **Santos e visagens: Um estudo da vida religiosa de Itá, Baixo Amazonas**. Coleção Brasileira. São Paulo: Nacional, 1955.

GASBARRO, N. **Missões: a civilização cristã em ação**. In: MONTERO, Paula (org). Deus na Aldeia: missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006.

GASPARETTO JUNIOR, A. **Escola dos Annales**. 2006. Disponível em: <http://www.infoescola.com/biografias/fernand-braudel>. Acesso em: 22 de jun. de 2022.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. 1º. ed. 13º reimpr. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. 2008.

GERMINATTI, F.T; MELO, A. de. **O conhecimento histórico e a busca pela verdade: uma leitura da subjetividade e da objetividade na dualidade entre sujeito e objeto**. Research, Society and Development, 2018, vol. 7, núm. 5.

GOFFMAN, E. (1975). **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.).-4.ed, [reimp.]- Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. In: Educação & Realidade. jul/dez. 1997. p. 15-46.

JULIA, D. **A religião: história religiosa**. In: LE GOFF, J.; NORA, P. História: novas abordagens. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p.106-131.

LE GOFF, J. História. In: LE GOFF, J. **História e Memória**. 5ª. Campinas, SP: UNICAMP, 2003, p. 1 – 171.

LUCIANO, G. J. dos S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: UNESCO, Ministério da Educação, 2006.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

_____. **La descolonización y el giro des-colonial**. Tábula Rasa, nº 9, vol. 2, 2008, p.61-72.

_____. **Religion, conquête et race dans la fondation du monde moderne/colonial**. In: MESTIRI, M.; GROSGOUEL, R.; SOUM, El Y. (Eds). Islamophobie dans le monde moderne. Paris: IIT, 2008a.

MIGNOLO, W. D. **Una concepción descolonial del mundo: conversaciones de Francisco Carballo con Walter Mignolo**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014.

MONTERO, P. (org). **Deus na Aldeia: missionários, índios e mediação cultural**. São Paulo: Globo, 2006.

NISBET, R. **História da ideia de progresso**. Brasília: Editora UnB, 1985. p.16-264.

PEREIRA, H. R. de J.; OLIVEIRA, J. D. de F.; MATOS, M. V. G. de. **Por entre rios e chão: migração e reconfiguração de identidades na história dos povos indígenas do Amapá**. In: Encontro de Discentes de História da UNIFAP. 3, 2017, Macapá. Anais. Macapá: Unifap, 23-25 ago. 2017.

PESAVENTO, S. J. **Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário**. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/ Contexto, vol.15, nº 29, 1995, p.09-27.

_____. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PETERS, J. L. **A história das religiões no contexto da história cultural**. Revista Faces de Clío. Vol.1. nº 1, jan-jun 2015, pg. 87-104.

PETTAZONI, R. **L'onniscienza di Dio**. Turim, 1955.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

_____. **Colonialidad y modernidad-racionalidad**. In: BONÍLIA, Heraclio (org.). Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1992. Cap.14, p.437-447.

_____. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2005.

_____. **Colonialidade do poder e classificação social**. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2013, p. 68-107.

_____. **El fantasma del desarrollo en América Latina**. Rev. Venez. de Econ. y Ciencias Sociales, v. 6, n. 2, p. 73-90, 2000b.

REIS, J. C. **Escola dos Annales: a inovação em história**. São Paulo. Paz e Terra, 2000.

RICON, L. C. C. **Das Filosofias Positivistas da História à educação histórica conservadora: Comte, Buckle e Durkheim**. Revista Encontros com a Filosofia. Ano 8, nº.11, 2020 (Fev- Jun), p. 79 – 92.

SANTOS, B. de S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes.** In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2013, p. 29-67.

SANTOS, P. C. dos; FOCHI, G. M.; SILVA, T. R. da. **Teoria e historiografia.** Indaial, SC:UNIASSELVI, 2016.

SBIZERA, C. L. DENDASCK, C. V. **Religião e a Escola dos Annales.** Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento. Ano 03, ed. 12, vol. 07, pp. 83-95. Dezembro de 2018.

SCOTT, J. C. **A dominação e a arte da resistência: discursos ocultos.** Tradução de Pedro Serras Pereira. Lisboa/Fortaleza: Livraria Letra Livre/Plebeu Gabinete de Leitura, 2013.

SILVA, E. M. da. **Entre Religião, Cultura e História: a Escola Italiana das Religiões.** In: MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Org.). Religiões e Religiosidades em (con)textos: Conferência e mesa do Simpósio Sudeste da ABHR / Simpósio Internacional da ABHR: diversidades e (in)tolerâncias religiosas. São Paulo: Fonte Editorial, 2013.

VAINFAS, R. **História das mentalidades e história cultural.** In: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). Domínios da história. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VERÍSSIMO, J. **Cenas da vida amazônica: Com um estudo sobre as populações indígenas e mestiças da Amazônia.** (1886). Primeiro livro (único publicado). Lisboa: Tavares Cardoso.

O Ensino Religioso e sua construção epistemológica em teses e dissertações no Estado de Goiás

Religious Education and its epistemological construction in theses
and dissertations in the State of Goiás

*Ana Maria de Souza e Silva*¹

*Raimundo Márcio Mota de Castro*²

¹ Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professora da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO).

E-mail: anasouza.bio@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6528-7095>

² Doutor em Educação. Pós-doutorado em Educação Escolar e Religião. Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

E-mail: prof.marcas.posgrad@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9487-4961>

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados obtidos através de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. A dissertação desenvolvida foi defendida no ano de 2021 e buscou desvelar as configurações existentes na produção acadêmica em níveis de Mestrado e Doutorado sobre o Ensino Religioso que tenham sido produzidas no Estado de Goiás entre 1997 e 2021. Para alcançar tal objetivo, tentamos nos aproximar do Método Fenomenológico, através do procedimento de revisão bibliográfica de caráter exploratório e abordagem qualitativa. Os debates teóricos utilizaram autores como Bhabha (2019), Hall (2020), Koselleck (2014), Junqueira, Rodrigues e Martins Filho (2015), entre outros. Os resultados obtidos foram apresentados através da proposta de Gilles e Deleuze (2019) de Cartografia Social, isto é, as análises se organizaram através do mapeamento do fenômeno estudado. Concluímos, assim, que o Ensino Religioso percorreu trajetórias conflituosas em sua história, mas isso garantiu que suas possibilidades de ensino-aprendizagem se comportem enquanto dispositivos de interação e intervenção social. Afirmamos, ainda, que repensar a epistemologia do Ensino Religioso através das produções acadêmicas permite reconstruir o espaço escolar para o encontro entre as diversidades culturais e diálogo entre elas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Religioso; Cartografia Social; Educação Básica; Pós-Graduação.

ABSTRACT

This article presents the results obtained through research carried out in the *Stricto sensu* Interdisciplinary Postgraduate Program in Education, Language and Technologies at the State University of Goiás. The dissertation developed was defended in the year 2021 and sought to unveil the existing configurations in academic production at Master's and Doctorate levels on Religious Education that have been produced in the State of Goiás between 1997 and 2021. To achieve this objective, we tried to approach the Phenomenological Method, through the bibliographic review procedure of an exploratory nature and a qualitative approach. Theoretical debates used authors such as Bhabha (2019), Hall (2020), Koselleck (2014), Junqueira, Rodrigues and Martins Filho (2015), among others. The results obtained were presented through the proposal of Gilles and Deleuze (2019) of Social Cartography, that is, the analyzes were organized through the mapping of the studied phenomenon. We conclude, therefore, that Religious Education has gone through conflicting paths in its history, but this has ensured that its teaching-learning possibilities behave as devices for interaction and social intervention. We also affirm that rethinking the epistemology of Religious Education through academic productions allows us to reconstruct the school space for the encounter between cultural diversities and dialogue between them.

KEYWORDS: Religious Education; Social Cartography; Basic Education; Graduate Studies.

O ato de pesquisar pressupõe um compromisso que envolve a intervenção social, para que assim possamos revisitar o passado enquanto traçamos propostas e possibilidades que envolvam novas perspectivas de ser e agir no mundo (KOSELLECK, 2014; REIS, 2012). No caso educacional, o auge da pesquisa acontece dentro de Programas de Pós-Graduação através das várias frentes que os alunos e, também, pesquisadores participam (SEVERINO, 2007). Neste caso, os produtos que resultam deste processo se comportam enquanto ferramenta que conecta vários espaços, isto é, as produções acadêmicas criam uma ponte entre o ambiente acadêmico, o ambiente da educação básica e a sociedade em geral.

O presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos através de pesquisa realizada dentro do Programa de Pós-Graduação Stricto sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. O projeto investigativo que culminou na dissertação de Mestrado da qual este artigo é fruto, teve como objeto de estudo as produções acadêmicas sobre Ensino Religioso que tenham sido defendidas no Estado de Goiás entre os anos 1997 e 2021. Este *corpus* analítico foi composto por dissertações e teses que elevaram o Ensino Religioso à condição de fenômeno a ser pesquisado, de onde surgiram diferentes caminhos metodológicos, teóricos e investigativos.

Tais escolhas teórico-metodológicas partiram da ideia de que a disciplina Ensino Religioso está presente desde os primórdios da educação formal brasileira (CURY, 2004; CASTRO, 2009; BORIN, 2018). Sua permanência e consolidação nas instituições formais de ensino foi o resultado de um dispendioso processo histórico-cultural que tem sua origem na Colonização Brasileira, empreendida pela Coroa Portuguesa em meados do Século XVI

(RODRIGUES, JUNQUEIRA, MARTINS FILHO, 2015; CECCHETTI, 2022; SILVA, CASTRO, 2022).

Dito isto, as condições histórico-culturais nas quais ele se inseriu foram essenciais para que esse ensino ultrapassasse as barreiras do tempo e espaço, ao mesmo tempo em que definiu condições singulares sobre esta existência e permanência dentro da educação básica. Assim sendo,

[...] o Ensino Religioso confessional, aliado a outros ingredientes, produziu ao longo do tempo mais negação do que reconhecimento da diversidade religiosa, justamente por subalternizar tanto as crenças não-cristãs, quando às pessoas ateias, agnósticas ou sem religião. Isso indica que, ao longo de aproximadamente cinco séculos, milhares de pessoas vivenciaram processos violentos de subjugação decorrentes das práticas de doutrinação, imposição e intolerância religiosa (CECCHETTI, 2022, p. 4).

É importante ressaltar que a instituição escolar foi engendrada neste contexto, uma vez que ela não é um ambiente estéril, desvinculado das relações que existem fora dela. Pelo contrário, somos a todo momento empurrados de lá para cá, entre o que a sociedade exige da formação escolar e o que o ambiente escolar exige de si mesmo (CHEROBINI, MARTINAZZO, 2005; SKLIAR, 2003). Neste contexto, “a escola é, por conseguinte, o campo privilegiado de socialização, onde a multiplicidade de culturas, religiões e identidades convivem diariamente” (SILVA; CASTRO, p. 171, 2022), fazendo com que este ambiente crie espaços de hibridismos culturais (BHABHA, 2019).

A partir da complexidade na qual o Ensino Religioso se apresenta, optamos em adotar uma estratégia analítica de aproximação e distanciamento com esta disciplina, uma vez que este movimento de ir e vir funciona como um instrumento de observação que ora capta detalhes de forma minuciosa, ora observa panoramicamente o mesmo objeto.

Esta atitude metodológica permite uma amplitude de análise (GIL, 2008),

para que assim as circunstâncias sobre a permanência e solidez da disciplina Ensino Religioso nas pesquisas acadêmicas, em níveis de Mestrado e Doutorado, que compõem este projeto investigativo, sejam apropriadamente analisadas. Para isto, as análises aqui divulgadas partiram do pressuposto que o ato de pesquisar se comporta enquanto uma rede de fios que conectam passado e presente, sujeito e objeto, para que desta forma a historicidade do fenômeno estudado se faça presente durante o processo de investigação (KUENZER; MORAES, 2005).

Assim sendo, as dissertações e teses, resultantes de pesquisas realizadas nos programas de pós-graduações em diversas áreas do conhecimento, se tornam o reflexo dessas interações, concretizando influências e questionamentos através da escrita acadêmica. Neste sentido, as produções acadêmicas se apresentam enquanto ferramentas de análise que delineiam o processo de construção epistemológica do Ensino Religioso, oferecendo ampla potencialidade de investigação sobre suas influências e possibilidades formativas.

Diante do exposto, os questionamentos que surgiram durante o processo de construção teórica envolveram os espaços que o Ensino Religioso ocupa dentre os diferentes ambientes que envolvem seu projeto formativo, isto é, como ele se comporta enquanto objeto de estudo? Como ele se apresenta enquanto ferramenta pedagógica para a formação dos sujeitos? Que condições foram relevantes na composição histórica desta disciplina?

Enquanto tais questões emergem diante do fenômeno, a indagação que envolveu esta proposta investigativa se vincula aos formatos e espaços ocupados pelo Ensino Religioso dentro das produções acadêmicas. Assim sendo, buscamos responder a seguinte pergunta: de que forma o Ensino Religioso vem sendo abordado pelos teóricos que o elevaram à condição de tema central das suas pesquisas e que contribuições essas pesquisas conferem à

sua epistemologia?

Em detrimento disto, o objetivo geral desta proposta investigativa está em desvelar o Ensino Religioso enquanto fenômeno que direciona as pesquisas acadêmicas, mapeando como ele se configura dentro destas pesquisas e como isto reflete na prática pedagógica adotada nos ambientes de formação dos sujeitos. Para alcançar tal finalidade, os objetivos específicos adotados foram: identificar a construção histórica do Ensino Religioso e seu comportamento enquanto componente curricular; traçar procedimentos e abordagens metodológicas que caracterizem o Ensino Religioso enquanto objeto de estudo; categorizar e analisar as unidades de sentido e propostas formativas para o fenômeno Ensino Religioso.

O recorte temporal que orientou o inventário sobre as pesquisas analisadas está diretamente relacionado a Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A referida lei é um marco na história da educação brasileira, organizando e orientando o processo de formação nacional. O Ensino Religioso é citado no artigo 33, que teve sua redação alterada pela Lei nº 9.475, de 20 de julho de 1997, para que houvesse referência ao respeito sobre a diversidade cultural e religiosa dos alunos, proibindo práticas proselitistas.

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL, 1997).

A Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, ao oferecer nova redação ao Art. 33 da LDB, também trata da formação dos professores desta disciplina através do parágrafo 1, definindo que “os sistemas de ensino regulamentarão os

procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores” (BRASIL, 1997).

A metodologia adotada para construir uma Cartografia Social sobre o Ensino Religioso, mapeando sua localização no tempo-espaço, bem como os pontos de conexão entre o referencial teórico e o objeto de estudo tentou se aproximar do Método Fenomenológico (MOREIRA 2002), através do procedimento de revisão bibliográfica de caráter exploratório e abordagem qualitativa. Esta construção metodológica condiz com o proposto por Gil (2008), quando o mesmo esclarece que as condições básicas para a compreensão de um objeto de estudo nas Ciências Sociais passam pela abordagem qualitativa, pois a mesma permite uma análise abrangente do fenômeno que é foco deste trabalho.

Desta forma, este artigo se encontra dividido em três momentos: inicialmente trataremos das construções e condições históricas sobre a disciplina Ensino Religioso na sociedade brasileira. Em seguida, apresentaremos as escolhas metodológicas, dando ênfase à Cartografia Social enquanto instrumento que auxilia na construção e organização das análises resultantes do ato de pesquisar. Por fim, teremos o mapeamento das produções acadêmicas sobre Ensino Religioso e os debates e propostas formativas que rompem as barreiras do ambiente acadêmico, influenciando os ambientes da educação básica e a sociedade em geral.

Construção e permanência da disciplina ensino religioso na sociedade brasileira

A íntima relação do homem com o transcendente, contribuiu para que a temática religiosa se fizesse presente no cotidiano dos sujeitos e, desta forma, se tornasse cada vez mais sólida. Essa religiosidade, portanto, faz parte da formação humana, uma vez que concede aos sujeitos um sentido sobre o

mundo, a vida e o futuro da humanidade (RODRIGUES, JUNQUEIRA, MARTINS FILHO, 2015; CASTRO, BALDINO, 2014).

Ainda assim, estar conectado religiosamente a algo, não significa, obrigatoriamente, pertencer à uma ou outra doutrina religiosa, mas sim, reconhecer que o processo histórico-cultural que nos constituiu enquanto sociedade, esteve primordialmente ligado ao transcendental e sagrado, enquanto prismas para compreender o mundo e a nós mesmos.

Segundo Dissenha, Junqueira (2013) e Rocha (2016), os mistérios que rondam as sociedades estiveram sempre no *hall* das reflexões e buscas por respostas, uma vez que a falta de conhecimento sobre algo poderia gerar uma crise existencial difícil de conter. O espectro da incerteza, que se encontra presente, principalmente no que diz respeito ao fim da vida humana e possível vida para além deste fim, fez parte da construção histórico-social da religiosidade e, desta, para a construção da sociedade (CASTRO, 2009; BORIN, 2018; CURY, 2004; DISSENHA, JUNQUEIRA, 2013; ROCHA, 2016).

Entretanto, de acordo com Cecchetti (2022), os primórdios de implantação e consolidação do Ensino Religioso dentro dos espaços formais de ensino contribuíram para a manutenção de desigualdades e discriminações existentes fora da escola. Assim sendo, diante do movimento mútuo de influências entre a sociedade e a escola, a disciplina Ensino Religioso se comportou enquanto ferramenta para a manutenção do *status quo*, isto é:

[...] o pertencimento ou não a uma determinada religião pode diferenciar de forma qualitativa as experiências escolares dos estudantes, quanto suas liturgias religiosas e familiares são discrepantes da liturgia escolar [...] o (não) pertencimento religioso considerado ideal afeta as interações e, conseqüentemente, as construções das trajetórias escolares dos alunos (COSTA; ROSISTOLATO, 2022, p. 6).

Assim sendo, os espaços de construção de saberes criaram espaços onde

o viés discriminatório obteve ambiente fértil para manter seus poderes. De acordo com Dantas e Valente (2022), ainda que legislativamente se exigia a separação entre Estado e Igreja, trazendo a laicidade enquanto instrumento para a consolidação da não brasileira, a disciplina Ensino Religioso, foi utilizada como dispositivo de poder, ao que as autoras concebem como “dominação simbólica” (DANTAS, VALENTE, 2022, p. 16).

Após séculos de um histórico silenciador e que construiu saberes de forma hierárquica, o Ensino Religioso se deparou com os debates advindos do rompimento com o paradigma Positivista. Consequentemente,

esse movimento questionador resultou na transformação das finalidades do Ensino Religioso, uma vez que o ensino proselitista e doutrinador se tornou insuficiente para uma sociedade que não aceitava essa homogeneidade religiosa. A diversidade cultural e religiosa existente na população voltou a ter voz e espaço dentro das escolas, e isso fez com que o ambiente escolar organizasse suas diretrizes a partir da demanda trazida pela contemporaneidade (SILVA; CASTRO, 2022, p. 181).

As referências e condições deste processo de compreensão sobre o mundo, refletiu nas perspectivas voltadas à educação e formação dos sujeitos. Uma vez que os Séculos XIX e XX trouxeram ideais de liberdade e diversidade (HALL, 2020), tal disciplina passou a acomodar meios de valorização e respeito às diferentes manifestações religiosas, ressignificando o processo formativo através da religiosidade. Assim sendo, ficou sob o manto da escola o processo que deveria consolidar a laicidade no Brasil. Exemplo disto é o proposto através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O conjunto de esforços empreendidos desde 1997 resultou na consolidação de um outro modelo de Ensino Religioso, cujo

objetivo central é proporcionar aos estudantes do Ensino Fundamental o acesso aos conhecimentos religiosos elaborados historicamente por diferentes culturas e sociedades, com vistas a conhecer, respeitar e conviver com a diversidade religiosa. Trata-se de um Ensino Religioso que não mais busca colonizar os imaginários e nem difundir uma única verdade, mas contribuir na convivência democrática entre pessoas e grupos que assumem convicções religiosas (e não religiosas) diferentes (CECCHETTI, 2022, p. 10).

Essa mudança epistemológica trouxe à disciplina Ensino Religioso o caráter de formação integral dos sujeitos, com propostas que insiram as diversidades culturais e religiosas da sociedade brasileira ao processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, o marco histórico que delimitou o início desta pesquisa foi a promulgação da LDB por ter sido essa normativa que engendrou novas propostas aos debates e produções do conhecimento sobre o Ensino Religioso.

Trajectoria e escolhas metodológicas do processo investigativo

A dissertação da qual este artigo resultou, construiu sua trajetória metodológica através da aproximação do Método Fenomenológico, entendendo que o objeto de estudo precisa ser analisado em todas as nuances em que ele se apresenta à nossa consciência (MOREIRA, 2002). Assim sendo, as produções acadêmicas que compõem o corpus analítico desta pesquisa foram analisadas através da sua posição enquanto instrumento de construção e organização epistemológica sobre o Ensino Religioso.

A pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos, como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo a abordagem positivista. Assim, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado

(GIL, 2008 p. 15).

Pesquisar com enfoque fenomenológico requer um olhar atento e cuidadoso ao objeto de estudo, se desprendendo de ideias pré-concebidas e se despidendo de julgamentos sobre como o fenômeno se comporta (MOREIRA, 2002). Diante deste fato, um processo investigativo fenomenológico, busca se distanciar da teleologia, ou seja, de um caminho único que levará, inevitavelmente, ao resultado previamente estabelecido pelo pesquisador.

De acordo com o exposto por Severino (2007), os programas de pós-graduação são, indiscutivelmente, ambientes voltados para a pesquisa, logo, as produções desenvolvidas buscam atender uma demanda externa, isto é, os pesquisadores são sujeitos coletivos, vivendo em sociedade e pesquisando formas de contribuir com o desenvolvimento da mesma. Assim sendo,

[...] os sujeitos humanos no processo educacional, são seres empíricos, entidades naturais e sociais, entes históricos, determinados por condições objetivas de existência, perfeitamente cognoscíveis pela via da ciência. Mas, ao agirem, esses sujeitos interagem permanentemente com essas condições, modificando-as pela sua práxis. Nesse sentido, como sujeitos, formam-se historicamente, ao mesmo tempo que vão formando, igualmente de modo histórico, os objetos de suas relações (SEVERINO, 2007, p. 40).

Desta forma, as produções acadêmicas oferecem uma condição especial de apreensão da sociedade, mas que exige cautela, já que a relação realidade-pesquisa não ocorre de maneira simples e direta, mas envolvida por vários elementos que devem ser considerados durante a análise. Recorrer ao resultado de uma longa investigação científica é, para nós enquanto pesquisadores e docentes, uma possibilidade de intervenção social que une teoria e prática, dando ênfase às lacunas que reivindicam a possibilidade de serem preenchidas.

Recorrer às produções advindas dessas condições específicas de

construção do conhecimento científico tem o caráter de validação do nosso próprio processo investigativo. Enquanto trilhamos um caminho que já foi percorrido por outros pesquisadores, nosso leque de possibilidades de intervenção se amplia.

Koselleck (2014) e Reis (2012), reconhecem a importância em compreender o processo de rupturas e continuidades que o presente apresenta em relação ao passado, para que desta forma possamos garantir o processo de construção histórico-temporal que uma pesquisa exige e, conseqüentemente, a construção da nossa visão de mundo, que se torna ferramenta primordial para a execução de um processo investigativo.

A condição de análise das produções acadêmicas teve, nesta proposta investigativa, a Cartografia Social como escolha metodológica. Para tanto, a referência utilizada foi composta pelos teóricos Deleuze e Guattari (2019), quando os mesmos afirmam que um fenômeno estudado nas ciências humanas e sociais pode ser mapeado, tal qual acontece no campo geográfico. Para Deleuze e Guattari (2019), enquanto desvelamos um fenômeno estamos, concomitantemente, habitando um território, território este que

É o produto de uma territorialização dos meios e dos ritmos [...] um território lança mão dos meios, pega um pedaço deles, agarra-os [...] ele é construído com aspectos ou porções de meios. Ele comporta em si mesmo um meio exterior, um meio interior, um intermediário, um anexado. Ele tem uma zona interior de domicílio ou de abrigo, uma zona exterior de domínio, limites ou membranas mais ou menos retráteis, zonas intermediárias ou até neutralizadas, reservas ou anexos energéticos [...] há território a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para devirem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para devirem expressivos (DELEUZE; GUATTARI, 2019, p. 127).

Um fenômeno, portanto, corresponde à uma rede de componentes que estão em constante movimento, envolvendo-nos nestas projeções advindas da

sua inserção na sociedade (MOREIRA, 2002). Entretanto, ainda que estejamos conectados através da observação fenomenológica, Deleuze e Guattari (2019) afirmam que para que haja Cartografia Social, isto é, o mapeamento de um fenômeno, é necessário habitar o território construído pelo fenômeno, abrindo mão das visões decorrentes do nosso próprio território de existência para que não ocorra projeções e julgamentos diante do processo de pesquisa que possam prejudicar as análises realizadas.

O movimento de pesquisar é, portanto, a transferência de campos de observação e análise, ora próximo do fenômeno, ora distante o suficiente para obter uma visão holística da sua condição fenomenológica (DELEUZE, GUATTARI, 2019). Desta forma, a condição de pesquisar exige cautela pois

não somos mais do que uma linha abstrata, como uma flecha que atravessa o vazio. Desterritorialização absoluta [...] pintamos o mundo sobre nós mesmos, e não a nós mesmos sobre o mundo” (DELEUZE; GUATTARI, 2019, p. 79).

Esta escolha metodológica esteve intimamente relacionada com a aproximação do Método Fenomenológico, pois elas se complementam. Desvelar o fenômeno é compreendê-lo em todas as suas nuances e interações (MOREIRA, 2002). Mapear um fenômeno é dar-lhe perspectivas, isto é, contextualizar sua posição, suas relações e influências entre os diversos elementos que o compõem (DELEUZE, GUATTARI, 2019).

Ao escolher a Cartografia Social como procedimento de análise, o pesquisador passa a atuar nas margens do fenômeno, observando suas condições de existência e influências, para que assim possa mapear tal objeto de estudo. O mapa representa o movimento em rede do fenômeno, pois “o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 2019, p. 30).

Dito isto, o fenômeno analisado nesta proposta de investigação foi composto pelo Ensino Religioso enquanto centro temático das produções acadêmicas que tenham sido defendidas em Programas de Pós-Graduação no Estado de Goiás, entre os anos 1997-2021. Este é o território que, inevitavelmente, se comporta enquanto uma construção metodológica, para onde nos transportamos enquanto pesquisadores, para que pudéssemos habitá-lo e compreendê-lo em detalhes.

Para Deleuze e Guattari (2019), cartografar exige do pesquisador um movimento de aproximação e distanciamento com o fenômeno estudado que fornece ao projeto narrativo da pesquisa uma visão abrangente sobre as relações estabelecidas pelo objeto de estudo. Assim sendo, o recorte temporal foi delimitado a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. O mapeamento destas produções acadêmicas, a partir de 1997 até o momento presente buscará entender suas conexões e influências, tendo em vista que esta lei foi um marco significativo na História da Educação (CECCHETTI, 2022) e, conseqüentemente, na História do Ensino Religioso.

Assim como Severino (2007) afirma, pesquisar é um compromisso social, com isto, as produções acadêmicas são direcionadas e direcionadoras da sociedade. Todas essas escolhas metodológicas e caminhos que foram sendo traçados, são frutos do próprio fenômeno Ensino Religioso e suas exigências dentro do seu espaço principal de atuação, ou seja, dentro dos ambientes da educação básica.

Diante do exposto, a pesquisa da qual este artigo é um dos fragmentos, buscou reunir todos esses elementos para que pudéssemos ter uma visão ampla sobre o fenômeno estudado, ao mesmo tempo em que construíssemos um espaço de diálogo entre as produções acadêmicas e a educação básica. Uma vez que,

dentro da escola, os alunos e professores se apresentam como seres individuais, convivendo coletivamente, o que conseqüentemente traz a religiosidade que cada um possui para dentro deste ambiente, adotando o diálogo enquanto ferramenta que convida e mantém a diversidade na escola. Por conta disso, a disciplina Ensino Religioso pode se tornar um espaço fértil para os encontros entre as diversidades culturais, oferecendo aos sujeitos uma formação integral e que respeite as diferenças (SILVA; CASTRO, 2022, p. 185).

Com isto, o mapeamento decorrente da Cartografia Social buscou contribuir para que a disciplina Ensino Religioso se comporte não como um instrumento de poder que mantém o status quo da sociedade, pelo contrário, a proposta primordial é que o Ensino Religioso se torne dispositivo para romper com seu histórico de marginalização e silenciamento que validou hierarquizações culturais, sociais e de saberes.

Mapeando as produções acadêmicas sobre ensino religioso: reconstruindo caminhos e possibilidades formativas

Ainda que o objetivo deste processo investigativo esteja relacionado a um processo exploratório de caráter qualitativo, acreditamos que elementos quantitativos sobre as produções acadêmicas possam constituir dados relevantes para que o mapeamento dos objetos de estudo possa ser realizado de maneira ampla e levando em consideração a complexidade de elementos que a construção científica exige.

Diante da complexidade da sociedade, dos indivíduos que dela fazem parte e, conseqüentemente, dos sujeitos e objetos que engendram as pesquisas científicas, a composição quanti-qualitativa da geração de dados pode contribuir positivamente para a apreensão do fenômeno estudado (GIL, 2008). Essa rede de elementos e variáveis constituem o fenômeno em toda a sua

existência e projeção histórico-social, podendo oferecer respostas que contribuam para uma visão ampla sobre o objeto estudado.

Investigar o Ensino Religioso requer, portanto, um olhar prudente para o fenômeno, tal qual ele se apresenta à nós, tentando reunir o máximo de características possíveis, para que haja uma fidedignidade no processo de investigação aqui proposto (MOREIRA, 2002; DELEUZE, GUATTARI, 2019). Dito isto, consideramos as análises quantitativas de extrema importância para obter uma visão abrangente das produções acadêmicas sobre o Ensino Religioso e, por conseguinte, tais dados são representados através de gráficos para que possamos experienciar a totalidade do corpus analítico que compôs a presente investigação.

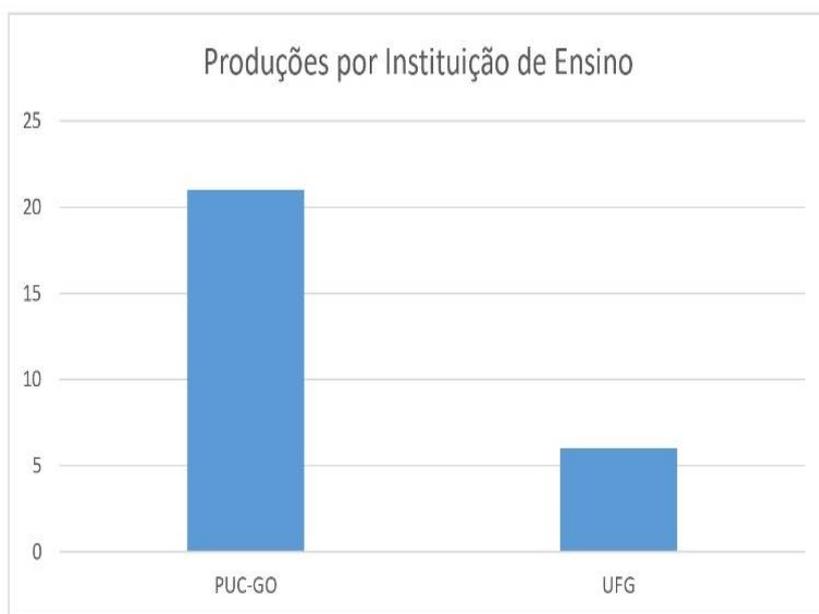


Figura 1 – Produções Acadêmicas por Instituições de Ensino

Fonte: Autoria Própria

O resultado obtido demonstrou que as produções acadêmicas com a temática Ensino Religioso estiveram presentes em duas instituições de ensino

do Estado de Goiás, são elas: a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e a Universidade Federal de Goiás (UFG). Identificamos o total de 27 produções, destas a PUC-GO detém a maior concentração de defesas, contabilizando 21 pesquisas, enquanto a UFG contabilizou 6 pesquisas defendidas. Na figura 1, podemos verificar a discrepância entre as duas instituições em quantitativo de produções acadêmicas.

Além da diferença registrada entre a PUC-GO e a UFG, referente ao número de produções acadêmicas sobre o Ensino Religioso, esse levantamento apresenta uma lacuna investigativa. Houve o desvelar da ausência de pesquisas envolvendo o Ensino Religioso dentro de outra importante Universidade Estadual de Goiás, de onde esta proposta de pesquisa é resultado.

É interessante destacar que a Universidade Estadual de Goiás possui campus e unidades acadêmicas e, ainda assim, não foram encontradas propostas que pesquisem sobre o Ensino Religioso em uma universidade pública no Estado de Goiás, quanto as duas já citadas e que engendraram os dados aqui analisados. Neste sentido, é possível afirmar que esta proposta seja a primeira pesquisa em nível de pós-graduação, que teve como objeto de estudo o Ensino Religioso.

No que se refere aos níveis acadêmicos é possível observar na Figura 2, a existência de 24 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado. As dissertações de Mestrado estão incontestavelmente em maior número, indicando que há, desta forma, maior acesso e/ou maiores condições de conclusão deste nível de ensino em detrimento do doutorado.

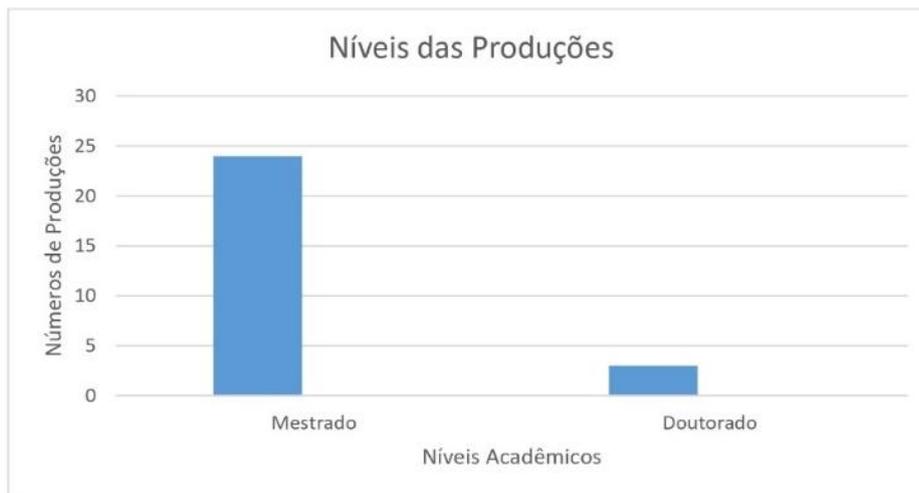


Figura 2 – Níveis das Produções Acadêmicas

Fonte: Autoria Própria

A trajetória acadêmica requer muito mais que vontade, é necessário ter disciplina, foco, resiliência. É uma fase que exige muito mais que tempo; a carreira acadêmica reivindica entrega física e mental, para um processo árduo de produção do conhecimento. Dito isto, ressalto que quem opta por encarar esse desafio, sabe da importância que suas produções têm, mas também compreende as condições exaustivas para que isto aconteça.

A pesquisa, enquanto compromisso social, exige dos pesquisadores o máximo de condições possíveis para que ela ocorra, isto inclui o tempo dedicado ao ato de pesquisar. Neste sentido, a produção de uma dissertação ocorre em menor tempo e, infelizmente, com uma maturidade científica em construção, tendo em vista que neste nível acadêmico ainda estamos dando os primeiros passos no caminho científico e na construção teórico-metodológica da nossa própria posição enquanto pesquisadores.

Diante das análises obtidas através da observação sobre o número de produções acadêmicas por nível de ensino, podemos inferir que a acessibilidade

para o doutorado é consideravelmente menor. Com efeito, esta condição limita a posição do Ensino Religioso enquanto objeto de estudo e, automaticamente, diminui a amplitude de intervenção social desta disciplina nos ambientes de Educação Básica, uma vez que a própria extensão e existência da pesquisa é reduzida em termos de nível acadêmico.

Em compensação, apesar do inexpressivo número de produções acadêmicas, levando em consideração o recorte temporal de 24 anos desta proposta de investigação, é possível notar um aprofundamento teórico-metodológico em relação aos temas que foram foco das pesquisas.

Segundo Kuenzer e Moraes (2005), a prática docente utiliza as produções acadêmicas em Educação como fonte de inspiração, desta forma as condições em que os processos investigativos ocorrem podem delimitar os campos de atuação docente. Isto exposto, consideramos as produções acadêmicas enquanto experiência vivida por outros, de onde é possível extrair inspirações que organizem nossa prática didático-pedagógica e de pesquisa. Desta forma,

embora cada um de nós apresente peculiaridades referentes ao próprio modo de existir, também somos seres humanos semelhantes existindo num mesmo mundo; é esta estrutura comum que nos possibilita compreendermo-nos e conhecermo-nos uns aos outros (FORGUIERI, 1993, p. 60 apud MOREIRA, 2002, p. 109-110).

Para que possamos compreender o fenômeno Ensino Religioso dentro das produções acadêmicas que aqui estão sendo analisadas, é necessário organizar este procedimento de análise em Unidades de Sentido. Para Moreira (2002), a aproximação do Método Fenomenológico permite ao pesquisador ver e rever o fenômeno, a partir de vários ângulos e condições de análises para que assim seja possível definir a centralidade do objeto estudado.

Na Tabela 1 podemos verificar as Unidades de Sentido que se apresentaram durante as análises. Estas Unidades de Sentido não possuem aporte quantitativo, isto é, elas não foram definidas pela quantidade de produções acadêmicas que a compunham. Pelo contrário, elas se apresentam através da sua posição enquanto eixo que define as condições de existência do fenômeno aqui investigado, ao mesmo tempo em que direciona as conexões estabelecidas por este fenômeno.

Tabela 1. Unidades de Sentido das Produções Acadêmicas

Unidades de Sentido	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutorado	Total de Produções Acadêmicas
Construção Curricular do Ensino Religioso	05	—	05
Intolerância Religiosa	05	01	06
Formação Cidadã para a Diversidade	05	01	06
Formação Docente e Práticas Pedagógicas	09	01	10

Fonte: Autoria Própria

Diante da representação das unidades de sentido é possível vislumbrar os caminhos teórico-metodológicos pelos quais as produções acadêmicas foram produzidas. Estabelece, também, os direcionamentos que são oferecidos em relação à construção epistemológica do Ensino Religioso e sua prática pedagógica dentro dos ambientes da educação básica. Dito isto, realizaremos o mapeamento das unidades de sentido a partir da sua configuração que une as produções acadêmicas, suas propostas investigativas e, concomitantemente, através da sua condição em desvelar o Ensino Religioso e suas possibilidades.

A primeira unidade de sentido que surgiu diante da investigação diz respeito à Construção Curricular do Ensino Religioso, desta forma, percebemos a importância dedicada à compreensão sobre como o Ensino Religioso se comporta diante do currículo escolar. Tal condição de pesquisa pode ter sido influenciada pelo Art. 9º da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (LDB), onde

se determina que é de responsabilidade da União

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996)

A visibilidade do Currículo nas produções acadêmicas sobre Ensino Religioso também demonstra a necessidade de se pensar o processo de ensino-aprendizagem de acordo com as recomendações oferecidas dentro do campo legislativo da Educação. A LDB, ainda em 1996, já defendia o caráter de formação comum entre os sujeitos, que foi fortalecido a partir da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que amplia as exigências formativas do currículo, definindo que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013)

Desta forma, pesquisar as construções curriculares de um espaço de conhecimento específico, condiz com o Art. 26 da LDB, quando este esclarece a importância de estarmos atentos às singularidades de cada região e ambiente escolar. É a partir disto, que, o fenômeno Ensino Religioso carece de maiores pesquisas que venham a somar com sua construção epistemológica e caráter formativo.

Na segunda unidade de sentido temos a Intolerância Religiosa enquanto fruto histórico-cultural da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que pode ser combatida através de uma nova proposta epistemológica, onde o Ensino

Religioso plural se posicione enquanto dispositivo para a formação para o respeito às diferenças.

Esta Unidade de sentido refere-se à relevância existente na construção de um espaço de formação que ratifique o compromisso existente no Art. 210 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que ao tratar da temática educacional define que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Com a promulgação da LDB, os princípios de liberdade e tolerância foram direcionados às tratativas existentes dentro do campo educacional, como podemos ver em seu Art. 2º, através da subseção IV, que ressalta ser um dos princípios da Educação o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996).

A existência de uma Unidade de sentido que envolva o fenômeno da Intolerância Religiosa pode ser considerada enquanto reflexo de uma condição estrutural que constituiu a sociedade brasileira através da hierarquização, marginalização e silenciamento dos grupos que não condiziam com a cultura dominante. As Produções acadêmicas que trazem esta temática à tona corroboram com o pressuposto apresentado por Bhabha (2019) quando este afirma que

O hibridismo é uma problemática de representação e de individuação colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes “negados” se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade [...] a diferença de culturas já não pode ser identificada ou avaliada como objeto de contemplação epistemológica ou moral: as diferenças culturais não estão simplesmente lá para serem vistas ou apropriadas (BHABHA, 2019, p. 188-189).

Atuar no combate à Intolerância Religiosa requer dos atores que

constituem o ambiente escolar uma postura que ofereça um espaço que preze, primordialmente, pelo diálogo e horizontalização de saberes. A disciplina Ensino Religioso, palco de conflitos e consolidação de posições e domínios, pode, também, irromper com este cenário advindo das relações de poderes colonialistas.

Enquanto terceira unidade de sentido que foi desvelada no decorrer da pesquisa, temos a Formação Cidadã para a Diversidade. Os ambientes formais de ensino são uma representação de parte da sociedade, tal qual uma amostra sob perspectiva estatística, onde os elementos que constituem estes espaços são, também, parte da sociedade como um todo. Os fios que unem a Escola e a Sociedade, tecem redes de relações e processos que definem as condições de ensino-aprendizagem para a formação dos sujeitos.

De acordo com Hall (2020) “as nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 2020, p. 47), isto é, foram construídas através de interações, independentemente de suas origens, entre grupos culturalmente diferentes. Dito isto, a diversidade cultural é constituinte da urdidura social em que vivemos. É necessário, portanto, compreender que:

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo de enunciação da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 2019, p. 69).

Desta forma, os processos de investigação que adotam esta perspectiva formativa, contribuem para o enriquecimento de debates e propostas que permitem romper com uma condição educacional que por décadas adotou uma

postura hierarquizada em relação aos saberes.

Por último, temos a unidade de sentido da Formação Docente e Práticas Pedagógicas. Um dos elementos nos quais o fenômeno Ensino Religioso se ancora é a formação profissional dos sujeitos que se tornam responsáveis pela prática pedagógica desta disciplina. Historicamente, a demanda da formação dos sujeitos era atendida pela Igreja Católica, com o advento da República, passou a ser dever do Estado (CASTRO, 2009; GIL FILHO, JUNQUEIRA, 2005). O aporte profissional exigido pelos professores, portanto, estava em meio à esta condição de disputa de poderes e influências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuar na formação dos sujeitos requer, assim, o engendramento pessoal e intelectual, com bases sólidas em relação à sociedade e o processo de ensino-aprendizagem. A docência, portanto, reflete nos objetivos formativos do Ensino Religioso, uma vez que tem o papel de delimitar, organizar e propor meios de construção dos saberes.

O ato da docência exige, entre outras coisas, uma perspectiva holística da educação e dos elementos que a compõem. A construção de saberes, portanto, se inicia através do planejamento curricular voltado para a formação docente, seguindo para espaços de formação continuada. A Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, ao oferecer nova redação ao Art. 33 da LDB, também trata da formação dos professores desta disciplina através do parágrafo 1, definindo que “os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores” (BRASIL, 1997).

Assim sendo, a disciplina Ensino Religioso oferece aos sujeitos uma condição ampla para adquirir conhecimentos e construir espaços de diálogo e

equilíbrio epistemológico. A gama de produções acadêmicas desta unidade de sentido, é o resultado de uma perspectiva formativa que atua sob o prisma de ser e estar na escola, de forma romper com os limites e barreiras culturais e sociais que foram sendo levantados nas últimas décadas.

Ser professor do Ensino Religioso, portanto, é atuar no interstício dos saberes e culturas, em um movimento de um passado – presente – futuro, atendendo aos anseios de uma educação significativa e que valorize os processos histórico-culturais que definiram as estruturas de existências sociais atuais. Através das práticas pedagógicas, podemos construir experiências que organizem a sociedade sobre o prisma da alteridade e respeito às diferenças.

Através do recorte espaço-temporal que delimitou o corpus analítico desta pesquisa, observamos que a construção epistemológica do Ensino Religioso acontece em diferentes frentes, através de temas diversificados, mas sempre com os mesmos objetivos: reconstruir sua proposta pedagógica, a partir da validação da religiosidade enquanto conhecimento substancial para a formação dos sujeitos.

Foi possível identificar a relevância das delimitações existentes nas pesquisas sobre o Ensino Religioso. Compreender a historicidade dos fenômenos investigados oferece bases para que novas pesquisas sejam engendradas, principalmente no que diz respeito à lacunas e construções de saberes complementares ao que vêm sendo realizado. Desta forma, tal fenômeno, ancorado em uma proposta antropológica, é o centro dos debates que aconteceram nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu no Estado de Goiás. O fenômeno religioso, desta maneira, se adequa enquanto componente pedagógico, uma vez que oferece aos sujeitos uma perspectiva não só sobre as origens da humanidade enquanto sociedade, mas também enquanto ferramenta de interpretação do mundo.

Desta forma, é necessário compreender o Ensino Religioso enquanto

conhecimento antropológico que está presente pedagogicamente na vida dos indivíduos, através da sua validação por documentos normativos. Seu caráter formativo ultrapassa as barreiras escolares, criando oportunidades para que haja uma formação integral dos sujeitos, por meio do conhecimento sobre a diversidade religiosa brasileira.

A construção do conhecimento acadêmico após a promulgação da LDB em 1996, portanto, ofereceu novos prismas de análises e condições de permanência para a disciplina Ensino Religioso. Dito isto, as práticas formativas precisam estar atentas às condições oferecidas para a construção da alteridade, respeito e empatia, para que esta condição não acabe reforçando situações de intolerância e preconceito.

Os princípios direcionadores do fenômeno religioso exigem, da prática pedagógica, uma construção que envolva o movimento histórico-cultural presente, principalmente, nas abordagens acadêmicas de programas de Pós-Graduação que criam espaços férteis para a pesquisa. Através desta conexão, a disciplina Ensino Religioso fornecerá condições para que os docentes responsáveis possam cumprir seu papel primordial: a formação dos sujeitos na e para a sociedade.

A compreensão das bases desse fenômeno religioso, portanto, ocorre através da possibilidade de reformulação epistemológica do Ensino Religioso, concomitantemente, com os diálogos advindos das novas perspectivas que esta área do conhecimento pode adotar. Diante disto, a LDB se torna, impreterivelmente, uma fonte para construir saberes e propostas pedagógicas em relação ao Ensino Religioso, uma vez que, através da regulamentação deste componente curricular temos, também, normativas em relação à sua epistemologia.

Ao organizar processos de pesquisa que envolvam a diversidade religiosa, as produções acadêmicas podem construir espaços de alteridade onde

a identidade e diferença se tornem, ambas, passíveis de fala e reconhecimento, podemos fornecer um panorama educativo voltado para a sociedade complexa em que vivemos. Em síntese, uma sociedade múltipla, não pode limitar a educação dos seus cidadãos, reforçando discursos de poder e marginalização. Apesar de parecer complexo e talvez até utópico, esta proposta de inserção das diversidades nas práticas do Ensino Religioso se torna uma condição imprescindível para formar cidadãos preparados para a sociedade em que vivemos.

O maior desafio do Ensino Religioso, e conseqüentemente dos professores que se tornam responsáveis por esta disciplina, é acompanhar essas transformações e criar um espaço que acolha o diferente não como exótico, mas como componente insubstituível dessa sociedade que é plural e diversa. Para que essa transformação ocorra, há uma série de elementos que fazem parte da construção epistemológica e pedagógica do Ensino Religioso. Isto posto, consideramos que a possibilidade de intervenção social da disciplina Ensino Religioso, bem como a possibilidade de desvelar sua condição enquanto componente curricular para a formação cidadã, passa pelo processo de construção do conhecimento no ambiente acadêmico.

Para que tais propostas de intervenção social ocorram, as Produções acadêmicas devem ser colocadas na posição central para avaliar, investigar e transformar os processos educativos do Ensino Religioso. Os espaços de construção do conhecimento acadêmico, portanto, disponibilizam um ambiente fértil para a mudança da sociedade em busca de sujeitos que desenvolvam atitudes de respeito e tolerância.

Através dos dados e análises aqui desvelados, podemos concluir que as produções acadêmicas se tornam a principal referência de construção epistemológica do Ensino Religioso, delimitando assim seus projetos formativos de ação e intervenção social. Assim sendo, o ato de pesquisar lança novas

propostas de interação e transformação social, intermediadas pela disciplina Ensino Religioso, que garantem aos sujeitos uma formação para a alteridade e respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 2. ed. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

BORIN, Luiz Claudio. **História do Ensino Religioso no Brasil**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, NTE, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil - 1988**. 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art.33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19475.htm. Acesso em: 27 ago. 2021.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. **Tocar em frente as ensinhanças da dúvida: a busca da identidade do Ensino Religioso**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de; BALDINO, José Maria. **Ensino Religioso no Brasil: apontamentos epistemológicos de um modelo em construção**. Educação em Foco, ano 17, n. 23, p. 181-202, julho 2014.

CECCHETTI, Elcio. **Pode o ensino religioso contribuir ao enfrentamento da discriminação, intolerância e racismo na escola?** Revista Eletrônica de Educação, v. 16, p. 1-20, 2022.

CHEROBINI, Ana Lina; MARTINAZZO, Celso José. **O pensamento complexo e as implicações da transdisciplinaridade para a práxis pedagógica.** APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, Ano III, n. 5, p. 165-182, 2005.

COSTA, Thaynara Nascimento; ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. **Estigmas religiosos em espaços escolares: dilemas para a escola republicana no Rio de Janeiro.** Revista Eletrônica de Educação, v. 16, p.1-23, 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente.** Revista Brasileira de Educação, n. 27. set./out./nov./dez. p. 183-2013, 2004.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa; VALENTE, Gabriela. **Laicidade brasileira na perspectiva da colonialidade do poder.** Revista Eletrônica de Educação, v. 16, p.1-21, 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2.** vol 1. Coleção TRANS. Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2019.

DISSENHA, Isabel Cristina Picinelli; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Ensino religioso: construção de suas tendências.** Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 529-547, jul./dez., 2013.

GIL FILHO, Sylvio Fausto; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo Junqueira. **Um espaço para compreender o sagrado: a escolarização do ensino religioso no Brasil.** História: Questões & Debates, Curitiba, v. 43, n. 2, p. 103-121, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo. Estudos sobre história.** 1. ed. Tradução Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Temas e tramas na pós-graduação em educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez., 2005.

MOREIRA, Daniel Augusto. **Método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 2002.

REIS, Jose Carlos. **Teoria e História: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

ROCHA, Marcos Porto Freitas da. **O ensino religioso na escola pública brasileira-relação entre o conhecimento religioso e a escola**. Revista Valore, Volta Redonda, v. 1, n. 1, p. 82-94, 2016.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MARTINS FILHO, Lourival. **Perspectivas pedagógicas do ensino religioso: formação inicial para um profissional do ensino religioso**. Florianópolis: Insular, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A pesquisa na pós-graduação em educação**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, n.1, p. 31-49, set. 2007.

SILVA, Ana Maria de Souza e; CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. **O ensino religioso e a cultura escolar: um encontro histórico-social para a formação dos sujeitos**. Educere et Educare, v. 17, n. 44, p.168-187, 2022.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"**. Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

A laicidade da educação pública no Brasil e o ensino religioso na BNCC

The laicity of public education in Brazil and religious education on BNCC

*Alessandro Bem*¹

*Ariovaldo Lopes Pereira*²

¹ Graduado em Letras (UEG). Universidade Estadual de Goiás (UEG).
E-mail: alessandrobem@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5936-6030>

² Pós-Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (USP). Universidade Estadual de Goiás (UEG).
E-mail: ariovaldolopes@ueg.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5626-664X>

RESUMO

Este artigo é o relato de um estudo de base qualitativa, desenvolvido por meio de análise documental, abordando aspectos legais/políticos e teóricos/epistemológicos acerca da laicidade da educação pública no Brasil e o ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em uma escola pública. O principal objetivo da pesquisa é perceber se, e em que medida, a laicidade constitucional do Estado e, conseqüentemente, da educação brasileira, é garantida na BNCC, se legitima na escola, e contribui para o combate à intolerância religiosa nesse contexto. Para tanto, são analisados documentos que orientam a educação básica no Brasil, com especial atenção para a BNCC, e o projeto político-pedagógico de uma escola estadual, a fim de avaliar a efetividade da proposta de ensino religioso da BNCC naquele contexto. Os resultados evidenciam que a concepção de laicidade na educação é complexa, e o ensino religioso nem sempre promove o respeito à diversidade religiosa.

PALAVRAS-CHAVE: laicidade; educação pública; ensino religioso; BNCC.

ABSTRACT

This article reports a qualitative study, developed through document analysis, addressing legal/political and theoretical/epistemological aspects about the laicity of public education in Brazil and religious education in the National Common Curricular Base (BNCC) and in a public school. The main objective of the research is to understand if, and to what extent, the constitutional laicity of the State and, consequently, of Brazilian education, is guaranteed in the BNCC, is legitimized in the school, and contribute to the fight against religious intolerance in this context. In order to reach the objective, documents that guide basic education in Brazil are analyzed, with special attention to the BNCC, and the political-pedagogical project of a state school, in order to evaluate the effectiveness of the BNCC's religious education proposal in that context. The results show that the conception of laicity in education is complex, and religious education does not always promote respect for religious diversity.

KEYWORDS: laicity; public education; religious education; BNCC.

Considerações iniciais

Esta pesquisa parte das inquietações advindas de nossas experiências como egressos e docentes de escola pública, formados em cursos de licenciatura em Letras, respectivamente, em uma universidade pública e em uma instituição privada confessional. A forma como é conduzido o ensino religioso (ERE) no contexto da escola pública sempre nos causou incômodo, por percebermos que esse componente geralmente é vinculado a religiões cristãs e, por conseguinte, dando ênfase a questões morais e até mesmo catequéticas. Esta realidade, ao nosso ver, encontra-se fortemente relacionada com a formação da religiosidade brasileira que, a partir do processo de colonização, tem como matriz religiosa hegemônica os princípios cristãos europeus. Não se pode negar que este país tem tido, ao longo de sua história, influências religiosas de outras matrizes como indígena, africana e oriental. Sendo o Brasil um país culturalmente plural (Giumbelli, 2008), onde não somente a religião cristã, mas outras religiões e crenças têm experimentado um crescimento significativo, inclusive os descrentes (Teixeira, 2014), busca-se, nesse momento, o entendimento da noção de liberdade religiosa, com a ampliação de novas manifestações religiosas, outros formatos de religiosidade, espiritualidade ou filosofias de vida, algo recente na história que representa um ganho para a democracia brasileira. Visto que, em respeito aos direitos individuais, onde o indivíduo tem a liberdade de escolher seguir ou não um credo religioso, oficialmente o Estado se posiciona de forma neutra, respeitando, assim, com todas as expressões religiosas e irreligiosas (Reis, 2020).

Por conta desse pluralismo religioso e da movimentação de grupos contrários à hegemonia cristã, o ERE vem, ao longo do tempo, passando por várias alterações, culminando na versão final na Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) em 2017/2018. Esse documento orientador propõe que o ERE contemple a diversidade religiosa no país, siga um modelo não confessional, adote uma retórica científicada, e seja ministrado numa abordagem cultural, ao mesmo tempo em que recomenda a profissionalização de professor específico legitimada pelas Ciências da Religião.

Diante dessas questões envolvendo o ERE na educação pública que, segundo a Constituição Federal Brasileira (CFB/1988) deve ser laica, e para além da polêmica existente entre posições contrárias e favoráveis a esse ensino, a pesquisa aqui relatada tem como objetivo central perceber se, e em que medida, a laicidade constitucional do Estado e, conseqüentemente, da educação brasileira, é garantida na BNCC, se legitima na escola, e contribui para o combate à intolerância religiosa nesse contexto. Para tanto, o estudo se desenvolve a partir de fontes bibliográficas e da análise de documentos legisladores da educação e da proposta de ERE em uma escola pública localizada na cidade de Anápolis-GO. Assim, buscamos responder algumas questões que dão direcionamento a esta pesquisa: de que forma a proposta de ERE da BNCC/2018 coaduna (ou não) com a concepção de laicidade expressa em documentos oficiais que orientam a Educação Básica? Quais os propósitos do ERE nas escolas públicas expressos na BNCC/2018? O ERE proposto no projeto político-pedagógico (PPP) de uma escola estadual assegura a laicidade e promove o respeito à diversidade religiosa?

A pesquisa é de caráter qualitativo e está localizada no campo das Ciências Sociais e Humanas, abrangendo outras áreas do conhecimento como a Educação e o Direito. Como procedimento metodológico, optamos por uma análise de cunho documental e bibliográfico, realizada a partir de documentos oficiais e estudos teóricos acerca do fenômeno investigado.

O estudo foi realizado em três etapas distintas, porém complementares, caracterizadas como análise documental. Primeiramente, procedemos a uma

análise da CFB/1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) com alterações pela lei n. 9475/1997 sobre a concepção de laicidade do Estado e da educação, tratando de aspectos legais e políticos eferentes ao tema. Em seguida, analisamos parte da BNCC/2018, abordando aspectos epistemológicos e educacionais sobre a concepção de laicidade expressa na proposta do ERE presente naquele documento. Por último, lançamos um olhar sobre os desdobramentos desta legislação no ERE de uma escola estadual da cidade de Anápolis, Goiás, por meio da análise do PPP dessa escola.

Este artigo encontra-se organizado em cinco seções, além da introdução, acima, e das considerações finais. Na seção que vem logo a seguir, tratamos da concepção de laicidade na educação brasileira, amparados em autores como Cruz (2022), Berger (1985), Fischmann (2012), Diniz, Lionço e Carrião (2010), entre outros. Em seguida, dedicamos duas seções à análise de documentos oficiais que tratam da questão central deste estudo – a laicidade do Estado e da educação brasileiros – quais sejam: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) modificada pela Lei n. 9475/97. Além de nos reportar aos documentos em si, buscamos os olhares de alguns estudiosos sobre eles, entre os quais, Fischmann (2012), Guarienti (2011), Silva (2020), Teixeira (2014), Cury (2004) e Gonzalez e Dias (2022). A seção seguinte discute os embates acerca da proposta de ERE na BNCC, com base em apontamentos de teóricos como Freitas (2016), Cunha (2017), Gonzalez e Dias (2022), Diniz, Lionço e Carrião (2010) e Junqueira e Itoz (2020). Na sequência, apresentamos um olhar sobre a efetividade do ERE proposto na BNCC em uma escola pública. Nessa empreitada analítica, contamos com o auxílio de estudos de Muniz e Gonçalves (2014), Souza (2018), Saraiva (2021), Freitas (2016), Santos (2021), Cunha (2016), Diniz, Lionço e Carrião (2010) e outros. Nas considerações

finais, apresentamos nossas conclusões mediante às discussões e com vista ao objetivo que propusemos para o estudo relatado.

A complexidade da concepção de laicidade na educação brasileira

Para tentar compreender a complexidade de que trata esta seção, achamos importante esclarecer o nosso entendimento acerca de conceitos fundamentais nessa discussão com base em estudiosos dessas questões – a saber, os conceitos de secularização, laicismo e laicidade.

Segundo a visão de Cruz (2022), secularização é um processo em que há um abandono da cultura fundamentada em dogmas religiosos, isto é, uma separação da crença dos demais aspectos da vida e até mesmo com o Estado. Para Berger (1985, p. 119) “a secularização manifesta-se na retirada das Igrejas cristãs de áreas que antes estavam sob seu controle ou influência: separação da Igreja e do Estado, expropriação das terras da Igreja, ou emancipação da educação do poder eclesiástico”. Para o autor, a secularização é mais que um processo sócio-estrutural; “afeta a totalidade da vida e da ideação e pode ser observada no declínio dos conteúdos religiosos nas artes, na filosofia, na literatura e, sobretudo, na ascensão da ciência, como uma perspectiva autônoma e inteiramente secular, do mundo” (p. 119). No Brasil, a secularização teve seu início com a separação do Estado com a igreja, na Constituição de 1824, dando a oportunidade ao surgimento do direito de liberdade religiosa, assim como o pluralismo religioso, e de novos cultos serem manifestados, diferentes dos que até então eram permitidos (Cruz, 2022).

Já o laicismo, segundo Santos Junior (2007, p. 63), “[...] é um sistema jurídico-político no qual há separação total entre o Estado e a Religião. Neste sistema, Estado e organizações religiosas não sofrem interferências recíprocas no exercício de suas atividades”. Este sistema refere-se ao antirreligioso, é a

doutrina que proclama o afastamento total e absoluto das instituições sociopolíticas, culturais e educativas de toda a influência da Igreja. O laicismo reclama uma autonomia face à religião e uma exclusão das Igrejas do exercício do poder político e administrativo e, em particular, da organização do ensino público (Domingos, 2009).

Como o objeto central deste trabalho é a laicidade do Estado e da escola brasileiros, nos deteremos com mais profundidade nesse conceito. O Brasil é considerado uma república laica desde o século XIX (Ranquetat Junior, 2007), não podendo haver qualquer influência religiosa nas questões jurídicas, políticas e educacionais que se referem ao Estado. Porém, essa relação é vista na forma privilegiada com que verbas públicas e cargos políticos são distribuídos às instituições e representantes religiosos e, também, na oferta de um ERE, hegemonicamente ligado aos princípios cristãos, aos alunos de escola pública (Diniz; Lionço; Carrião, 2010).

Entendemos por Estado laico um país em que haja igualdade de direitos e respeito à diversidade religiosa e irreligiosa, não adotando uma religião única e oficial que determine ou influencie os rumos políticos da sociedade. Estado laico não se trata da ausência de qualquer referência religiosa, mas pressupõe tratamento igualitário a todas as religiões, sem qualquer tipo de discriminação aos grupos religiosos em minoria e nem mesmo aos que não professam nenhum tipo de crença (Vecchiatti, 2008). Portanto, a laicidade como uma característica do Estado democrático é tanto um fato histórico quanto um fenômeno sociopolítico, no qual os poderes político e religioso, na esfera pública, se separam com o objetivo de resguardar, com equidade, os interesses religiosos e irreligiosos da população. Nesse sentido, Fischmann (2012, p. 22) esclarece que

[...] o caráter laico do Estado, que lhe permite separar-se e distinguir-se das religiões, oferece à esfera pública e à ordem social a possibilidade de convivência da diversidade e da

pluralidade humana. Permite, também, a cada um dos seus, individualmente, a perspectiva de escolha de ser ou não crente, de associar-se ou não a uma ou outra instituição religiosa. E, decidindo por crer, ou tendo o apelo para tal, é a laicidade do Estado que garante, a cada um, a própria possibilidade da liberdade de escolher em que e como crer, ou simplesmente não crer, enquanto é plenamente cidadão, em busca e no esforço de construção da igualdade.

Para a autora, o Estado deve, tanto se responsabilizar pela possibilidade de convivência da diversidade e da pluralidade, como garantir a liberdade de pensamento e de crença ou descrença aos seus cidadãos. Cury (2004, p. 183) reforça que “a laicidade, ao condizer com a liberdade de expressão, de consciência e de culto, não pode conviver com um Estado portador de uma confissão. Por outro lado, o Estado laico não adota a religião da irreligião ou da antirreligiosidade.”

A complexidade da concepção da laicidade do Estado e da educação pública no Brasil se manifesta desde a promulgação da primeira Constituição, que foi outorgada pelo Imperador Pedro I “em nome da Santíssima Trindade”, estabelecendo a religião Católica Apostólica Romana como a religião do Império e, portanto, com todos os privilégios, inclusive a inserção do ERE no currículo das escolas públicas. Desde então, foram apenas “ondas de laicidade”, pois em todos os textos constitucionais (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988), até mesmo nos que foram pontuados como defensores do princípio de laicidade do Estado, é possível perceber a influência religiosa, sobretudo, cristã de vertente católica (Cunha, 2011). Essa complexidade pode ser observada na concepção e normas referentes à laicidade em documentos oficiais que orientam a educação (CFB/1988; LDBEN/1996 - Lei n.9475/1997 e BNCC/2018).

Constituição Federal Brasileira de 1988

A Constituição Federal é a maior garantia de direitos fundamentais como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos (Fischmann, 2012). A Constituição de 1988 (CFB/1988) defende o Estado laico ao mencionar, em alguns artigos (art. 3º, inciso IV; art. 5º, incisos I e VI; art. 19), a ideia de neutralidade diante da imensa diversidade religiosa existente no país. Ela não apenas garante a liberdade religiosa ou irreligiosa, como não permite a subvenção das religiões por parte do Estado (Silva, 2020). O texto constitucional reforça a laicidade do Estado e a garantia para que todos, em território nacional, possam se manifestar religiosamente, sem serem alvos de discriminação por aqueles que não seguem os mesmos ideais de crença ou pensamento. Para tanto, dispõe, em seu artigo 19, que o Estado, de forma figurada em toda a esfera pública, deve ser laico, o que define o Brasil como uma nação que proíbe qualquer influência ou interferência do Estado nas manifestações das diversas religiões existentes no país.

No entanto, mesmo que a CFB/1988 veicule discursos de igualdade, diversidade e liberdade religiosa ou irreligiosa em alguns dispositivos jurídicos que se mostram esclarecedores quanto à laicidade do Estado, em outros, contraria a plenitude de um Estado laico, o que abre espaço para inúmeras discussões. Guarienti (2011) apresenta algumas contradições na CFB/1988.

Vale salientar ainda sobre o aspecto da laicidade em nossa Constituição Federal vigente, que em seu preâmbulo proclama “sob a proteção de Deus” e, paradoxalmente, no inciso VI do artigo 5º assegura a liberdade de culto, consta o artigo 19, que proíbe tanto a União quanto os estados, municípios e Distrito Federal de: “I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público”. (Guarienti, 2011, p. 15)

Para o autor, a complexidade no texto constitucional se dá desde o seu

preâmbulo, pois a “simples menção do termo Deus” (p. 18) privilegia um determinado grupo em detrimento de outro, discriminando os adeptos de religiões politeístas e os descrentes. Fischmann reforça que, “se pela lei se diz a alguém que pode crer (ou não crer) no que e como quiser, como deve ser no Estado laico, para depois, de forma contraditória, oferecer privilégios aos adeptos de determinado grupo, instala-se a discriminação entre cidadãos[...]” (Fischmann, 2012, p. 18). Essa contradição expõe a fragilidade da laicidade do Estado.

No âmbito educacional essa complexidade da concepção de laicidade do Estado se apresenta de forma acentuada, o que se pode ver no artigo 210, §1º, um dispositivo que garante o ERE nas escolas públicas, mesmo que de matrícula facultativa, como um dos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental como forma de assegurar a formação básica comum. Aqui se vê, claramente, a prevalência de um dos inúmeros grupos de interesse nesse espaço de disputa que é a educação pública no Brasil (Silva, 2020). Embora haja os que defendem certa ligação entre o ERE e a noção de laicidade, outros dizem que ele fere a neutralidade do Estado diante das religiões quando se tem tanto o ERE quanto o princípio de laicidade envolvidos no âmbito monetário (Cruz, 2022), isto é, uma educação religiosa bancada pelo Estado “laico”.

Outra questão a ser discutida é o caráter facultativo do ERE nas escolas públicas como uma das possibilidades ou brechas para as religiões inserirem seus dogmas e propagarem sua fé no ambiente escolar. Na visão de Fischmann (2012), é o direito ao proselitismo como parte do direito à liberdade de culto que pode ou não ser compreendido como implícito. Para essa autora, é “uma exceção para o ensino religioso estar nas escolas públicas, sem, contudo, a Constituição declarar ou estabelecer qualquer confissão ou modo dessa presença” (Fischmann, 2012, p. 81). A autora ressalta ainda que “[...] o regime jurídico entre o Estado e as religiões no Estado brasileiro é de separação, de

forma indiscutível [...]. Qualquer ato que fuja a essas exceções ou que as interprete expansivamente, fere a Constituição” (Fischmann, 2012, p. 82). De forma que a inserção do artigo 210, §1º na CFB/88 por pressão de grupos religiosos majoritários no país não se trata de uma exceção prevista, mas de um ato inconstitucional, pois fere explicitamente o artigo 19, incisos I e III.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e Lei 9475/1997

Com uma sociedade cada vez mais diversa e o crescimento expressivo da pluralidade religiosa e irreligiosa no país (Teixeira, 2014), a permissão da religião como instrumento de doutrinação, majoritariamente cristã, nas escolas públicas, não sustentava a concepção de um Estado laico e, muito menos, de uma educação pública laica. À vista disso, como forma de lidar com as controvérsias, a educação religiosa precisava de uma nova oferta, de integração entre a pluralidade religiosa e que promovesse o acesso ao conhecimento das religiões construído historicamente pela humanidade (Cecchetti; Freire, 2014). Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - lei 9394/96), alvo de inúmeros questionamentos, visto que o ERE mostrava-se mais como um instrumento de inculcação da religião cristã do que uma ciência para abordar questões sobre a história das religiões e a pluralidade religiosa no país, sofreu alteração no artigo 33, no ano seguinte, com a criação da Lei n. 9475/97, que retirou do texto o caráter confessional e interconfessional do dispositivo e incluiu em sua publicação a valorização à diversidade e a proibição de proselitismo (Silva, 2020).

No Brasil, a educação é direito de todo cidadão e dever do Estado. Sim, os que representam o Estado devem “assegurar o direito a todos” (Cury, 2004) como forma de alcance da cidadania e de seu exercício consciente. Entretanto, no que se refere à prática religiosa ou irreligiosa, o que se pode ver é o poder

que grupos religiosos majoritários detêm sobre representantes do Estado. Exemplo disso é o julgamento pelo Supremo Tribunal Federal (STF) de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI/4439, de 2010). Esta ADI propunha a interpretação da CFB/1988 no que dispõe o artigo 33, caput e §§1º e 2º da LDBEN/96 (Lei n.9394/96), e do artigo 11, §1º do acordo firmado entre o Brasil e a Santa Sé (Decreto n.7107/10). A interpelação ao STF era para que o ERE nas escolas públicas não fosse vinculado a uma religião específica, que fosse proibida a contratação de professores na qualidade de representantes religiosos e que o componente curricular, com matrícula facultativa, fosse voltada para a história e doutrina das várias religiões, ensinadas sob uma perspectiva laica (Gonzalez; Dias, 2022). O STF, por seis votos a cinco, julgou improcedente a ADI/4439, mantendo o ERE confessional nas escolas públicas, possibilitando, assim, a doutrinação religiosa em sala de aula. Conforme a decisão da maioria, o simples fato de a disciplina ser oferecida em caráter facultativo torna-se suficiente para evitar o constrangimento, não ferindo, portanto, o princípio de laicidade do Estado (Silva, 2020). Uma decisão complexa, pois na BNCC /2018, o ERE é proposto como uma modalidade não confessional, contrário ao entendimento do STF (Gonzalez; Dias, 2022).

Os embates em torno da proposta de ensino religioso na BNCC

A história nos mostra que o ERE no Brasil, embora representado pela Igreja Católica no cenário de colonização, sempre se deu de forma marginal. Como em ondas, por idas e vindas (Freitas, 2016; Cunha, 2017), o ERE foi inserido como disciplina nas escolas públicas através da versão modificada da LDBEN/96 na Lei 9.475/97, que abriu espaço para inúmeras interpretações e modelos distintos de fazer o ERE no país (Freitas, 2016; Gonzalez; Dias, 2022). Pesquisas apontam três modelos da disciplina na regulamentação pelas

Secretarias Estaduais de Educação conforme estabelecido pela lei naquele momento, a saber: o confessional, o interconfessional e história das religiões (Diniz; Lionço; Carrião, 2010).

Em 2011, o Ministério da Educação (MEC) organizou um grupo de trabalho sobre o direito da aprendizagem ligado à Diretoria de Currículo e Educação Integral da Secretária de Educação Básica (SEB), com o objetivo de implementar melhorias na Educação Básica. Iniciou-se, então, um processo de discussão, articulando um amplo debate da sociedade por grupos de representação científica, acadêmica e empresarial, além de entes federados e professores das redes públicas e privadas, na discussão e construção da BNCC. A partir desse documento preliminar o ERE foi inserido na proposta da BNCC em elaboração, e tornou o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) seu interlocutor exclusivo nessa questão (Silva; Neto; Vicente, 2015; Cunha, 2016).

De acordo com Junqueira e Itoz (2020, p. 74), a partir da BNCC, “é norma que se trate academicamente, de forma didático-pedagógica, a compreensão das manifestações religiosas e de suas contribuições para as sociedades humanas”. Para tanto, o ERE ganha, pela primeira vez na história, “o *status* de Área do Conhecimento”, fundamentada pela Ciência da Religião que referencia tanto a formação de professores quanto a orientação dos currículos escolares para a área. Para os autores, a BNCC é um documento normativo, legal e inclusivo, visto que serve de referência para toda a educação básica; foi elaborado por especialistas de alto nível, audiências públicas e aprovado por representantes do povo e; que visa assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de cada e de todos os cidadãos brasileiros (Junqueira; Itoz, 2020). De maneira que a descrevem como “[...] uma base educativa, orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos das sociedades democráticas, para que aconteça a formação integral de seus cidadãos e, assim, a construção de uma sociedade

justa, democrática e inclusiva” (Junqueira; Itoz, 2020, p. 76).

Nesse mesmo ponto de vista, Freitas (2016, p. 301) pontua que “a BNCC constituiu um movimento nacional para definir os objetivos de aprendizagem [...] que devem ser assegurados a todos os estudantes da Educação Básica [...]”. De forma que, para a autora, “[...]sua construção se justifica como uma das estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) com objetivo de melhorar a educação básica” (p. 301). Embora a estudiosa reconheça a importância da construção da BNCC para a melhoria da Educação Básica, a mesma admite a BNCC como um documento suscetível a pressões de determinados grupos de interesse no qual, segundo ela, “o currículo escolar é um campo de disputas [...] mediante pressões de grupos de interesses diversos”: os que “reivindicam o direito de reconhecimento de sua identidade, história e memória” e os que querem “condicionar o currículo à manutenção do sistema de produção, segundo as regras do mercado” (p. 116-117).

Como se vê, mesmo a BNCC tendo suas qualidades reconhecidas, muitas foram as críticas, principalmente quanto ao processo de construção do texto e à inserção do ERE como componente curricular, retomando a polêmica acerca da laicidade do Estado e a manutenção do ERE na rede pública (Caes, 2018).

Entre os anos de 2015 e 2017, três versões da BNCC foram disponibilizadas ao público. De acordo com Gonzalez e Dias (2022, p. 199), “foram elaboradas em contexto político bastante tumultuado, no qual passaram pelo Ministério da Educação (MEC) quatro diferentes ministros da Educação”. Em 2017 foi aprovada somente a parte do Ensino Fundamental, incluindo o ERE, sendo publicada pelo MEC a versão completa com o Ensino Médio em 2018. Freitas (2016, p. 306) assevera que, para

[...] o Ensino Religioso, considera-se muito pertinente uma Base Comum, no sentido de evitar que a disciplina seja ensinada de forma aleatória, isto é, sem um direcionamento de crescimento

e problematização (que busca desenvolver a disciplina a partir de eixos e conteúdo que busquem um crescimento no conhecimento da disciplina); ou de modo proselitista (pois essa falta incorrerá em crime perante a legislação); ou ainda por meio do elemento folclórico (que diz respeito ao conjunto de tradições, lendas, crenças, costumes populares e outros) ou a partir das datas celebrativas (comumente expressam as datas religiosas do país, notadamente cristãs).

Do ponto de vista da autora, a proposta respeita o princípio de laicidade do Estado, bem como apresenta respostas para os questionamentos levantados pelos críticos. Junqueira e Itoz (2020, p. 85) corroboram essa ideia, afirmando que “cabe ao componente curricular Ensino Religioso tratar dos conhecimentos religiosos, a partir de pressupostos éticos, acadêmicos e científicos, sem proselitismo algum”. O que, de acordo com os autores, “implica abordar conhecimentos constituídos nas culturas e tradições religiosas”, por meio de “pesquisa, observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de habilidades e competências que levem a leitura de mundo e de profundo respeito às culturas”, problematizando “representações sociais preconceituosas, proselitismos, fundamentalismos, entre outros”, em busca do combate a intolerância, discriminação e a exclusão.

Entretanto, Gonzalez e Dias (2022) ressaltam que na construção do texto, alguns aspectos se diferenciaram entre as três versões da BNCC levadas ao público. As alterações foram em torno de situar o ERE como componente curricular das Ciências Humanas ou outra área específica, pois na versão de 2015 fez parte das Ciências Humanas, enquanto nas versões seguintes (2016 e 2017) tornou-se área do conhecimento. Algo controverso que, mesmo depois da publicação definitiva da BNCC, em 8 de outubro de 2019, o CNE decidiu que ERE deixaria de ser área do conhecimento e passaria a ser considerado componente curricular, integrando a área de Ciências Humanas (Gonzalez e Dias, 2022). Estabeleceu-se uma regulação em nível nacional e uma fixação dos

limites da religião na escola pública por meio de uma transformação do ERE em conhecimento religioso, tornando-o um conhecimento culturalmente válido para ser transmitido na escola, relacionado à produção do conhecimento religioso nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, especificamente as Ciências da Religião.

Conforme as perspectivas dessas ciências, com base nos elementos da cultura, foi estabelecido como objeto da disciplina o estudo dos fenômenos religiosos e propostos como saber escolar a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção (Gonzalez; Dias, 2022). Para tanto, a disciplina teria o papel de “construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades” (Brasil, 2018, p. 437). Seria, portanto, “espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz” (p. 437).

A proposta da disciplina se vincula ao aspecto científico do ERE, o que tanto legitima sua presença no currículo escolar quanto o associa a questões morais e éticas da religião e estabelece os limites para a sua atuação na escola através da qualificação do professor, sendo regulamentado pelas Diretrizes Curriculares para a Licenciatura em Ciências da Religião (Brasil, 2018).

Com um olhar apenas superficial sobre o texto da proposta do ERE na BNCC, teoricamente, alcança-se um modelo que contempla a pluralidade religiosa, respeitando a liberdade de crença e descrença e que garante o princípio de laicidade do Estado no ambiente escolar (Freitas, 2016; Junqueira; Itoz, 2020). No entanto, numa análise mais profunda, é possível identificar outros interesses, além da formação de cidadãos solidários e humanizados. Interesses escusos – ora explícitos, ora implícitos – que se configuram na

manutenção do controle da massa menos favorecida por grupos religiosos de maior expressão no país.

A inserção do ERE na BNCC configurou a vitória dos grupos que apenas retomaram os mesmos objetivos apresentados na reformulação da LDBEN/1996 em 1997, apresentando, novamente, com uma perspectiva científica e destituída de confessionalidade (Toledo; Malvezzi, 2021). Ximenes (2017), acerca disso, afirma que “a BNCC aprovada traz uma vitória estrondosa para esse setor religioso e um retrocesso enorme para a escola pública e a laicidade”. De acordo com o estudioso, há uma clara interferência dos grupos de interesse em todos os aspectos, que desfavoreceu a educação pública e a democracia, beneficiando apenas o setor religioso de hegemonia cristã. Além disso, a inclusão do ERE na BNCC revela-se uma proposta ambígua, pois articula dois polos de mercado: das editoras (produção de material didático) e das instituições confessionais que oferecem cursos de licenciatura em ERE (formação), que obriga os Estados e Municípios a aderirem a essa agenda conservadora e a gastar recursos públicos com uma disciplina facultativa (Ximenes, 2017). Para Toledo e Malvezzi (2021, p. 121) “os avanços desses setores no campo educacional representam retrocessos na garantia de uma educação de qualidade para as classes pobres, bem como na garantia de construção de uma cidadania laica [...]”. Isto reforça a ideia do controle que a religião exerce sobre as camadas mais pobres da sociedade, tornando-se um grande aliado dos governos na manutenção do conservadorismo e na captação de votos em períodos eleitorais. Fato que, apesar das discordâncias acerca da conservação do ERE na escola pública indicarem possibilidades para definir o problema, percebe-se que não há interesse por parte do governo nesse sentido (Toledo; Malvezzi, 2021).

Para Ximenes (2017), a BNCC é um documento tecnocrático e conservador, elaborado sem transparência no debate, no qual o Conselho

Nacional de Educação (CNE) foi subserviente e cartorial em relação à agenda imposta pelo governo. Segundo ele, “o CNE dobrou-se à coalizão de interesses que reúne institutos empresariais, mercado editorial, movimentos reacionários e religiosos, defensores de uma política pública de disseminação e financiamento massivo do ensino religioso nas escolas públicas” (Ximenes, 2017). Além do que, quanto à questão da laicidade, o texto da BNCC, cedendo às pressões de grupos religiosos vinculados a movimentos políticos cristãos que exercem o poder de uma forma de “censura”, renega outras religiões, como as de matriz africana, e omite referências a orientação sexual e identidade de gênero, como já ocorria com a temática racial, configurando assim, um documento de caráter conservador e preconceituoso.

Desta forma, o currículo estabelecido no texto final confirma a ambiguidade da proposta do ERE na BNCC, que perpassa os limites entre a laicidade e as complexas relações entre as religiões e as demais esferas da vida social (Gonzalez; Dias, 2022).

O texto da BNCC é estruturado em três unidades temáticas: identidades e alteridades; manifestações religiosas; e crenças e filosofias de vida. Estas relacionam os objetos de conhecimento e as habilidades que os alunos desenvolverão nas séries escolares (1º ao 9º ano) do Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 435-459).

Numa análise qualitativa acerca do processo de construção do texto da BNCC em todas as versões, principalmente na questão da proposta de ERE, Santos (2017, p. 63) ressalta que

[...]a ideia de que a BNCC garante as mesmas oportunidades para todos como previsto no documento se contradiz a partir do momento que o ER foi excluído na sua última versão, e, essa exclusão nos permite concluir, portanto, que o documento proposto é mais um artefato que legitima hegemonias, preconceitos, discriminações, e relações de poder no que se

refere às questões religiosas. Dando maior visibilidade às religiões consideradas cristãs e desconsiderando de forma direta e/ou indireta as demais religiões, e, as outras formas de crenças/não crenças, como também as espiritualidades em um processo de negação de si e do outro no âmbito educacional.

Para a autora, trata-se claramente de um documento recheado de interesses escusos que ferem o princípio de igualdade, diversidade e liberdade religiosa, bem como a laicidade do Estado no âmbito educacional.

Depois, numa análise quantitativa dos dados da disciplina do ERE na BNCC, Santos (2021) ressalta que no texto foi dado mais ênfase à unidade temática Crenças Religiosas e Filosofias de Vida (34 habilidades), seguidas por Manifestações Religiosas (18 habilidades) e, por fim, Identidades e Alteridades (11 habilidades). Ou seja, no texto, é possível identificar que na distribuição das competências, a ênfase não está no reconhecimento da alteridade, mas no conhecimento religioso das diversas tradições religiosas, o que fica a cargo do professor (Santos, 2021).

Para Cunha (2016), o professor precisa ser educado, mais do que o aluno, a “[...] não impor suas próprias crenças (como se fossem universais) e respeitar as diferenças entre as religiões e entre os religiosos e não religiosos”, pois, segundo o autor, “a BNCC esteve tão preocupada com a avaliação dos alunos, que esqueceu que os professores constituem elemento essencial do currículo” (p. 282). O problema é que, nas escolas públicas, os sujeitos, principalmente os gestores e docentes, ainda não compreenderam o verdadeiro significado da laicidade do Estado e a sua importância para a vida em sociedade (Diniz; Lionço; Carrião, 2010). De forma que, com suas práticas proselitistas, contradizem as leis que garantem o respeito à liberdade de crença ou descrença no ambiente escolar (Oliveira, 2006).

De acordo com Cury (2004), o ERE ministrado como disciplina nas escolas é problemático e se distancia do Estado laico. O principal argumento

para a inserção do ERE nas escolas públicas como componente curricular é que contempla assuntos referentes à ética, a valores e à moral, numa perspectiva teológica, como se fossem assuntos e temas exclusivos das religiões; contudo, são assuntos que pertencem também a outras ciências (Cury, 2009 apud Paradiso; Uemura, 2016). Nesse mesmo entendimento, Pauly (2004, p. 174) afirma que “a justificativa de que o ensino religioso é um componente curricular porque integra a formação para a cidadania é falsa”, pois “a suposição de que uma pessoa religiosa seja melhor, igual ou pior cidadã em razão de sua crença, caracteriza clara discriminação”.

O ERE trabalhado nas escolas públicas foi analisado por pesquisadores nas primeiras décadas dos anos 2000, que constataram uma prática sem parâmetros curriculares, sem critérios de escolhas para professores, sem livros didáticos e, fundamentalmente de base cristã, através de atitudes proselitistas (Diniz; Lionço; Carrião, 2010; Medeiros; Monsores, 2014). Isto configura que, mesmo com a inserção do ERE não confessional estabelecido pela Lei 9.475/97, nada mudou. Cabe agora indagar se, com a proposta da BNCC, caracterizando-a como um currículo formal, que deseja prescrever e direcionar o que será ensinado e aprendido na escola, veremos alguma mudança. Em busca de resposta a esta indagação, analisamos o PPP de uma escola pública, a fim de compreender a efetividade da proposta do componente curricular da BNCC no ambiente escolar.

O ensino religioso na BNCC e a sua efetividade na escola pública

A Constituição Federal (1988), a LDBEN/96 - Lei n. 9.475/97 e a BNCC (2018) institucionalizaram a oferta obrigatória do ERE nas escolas públicas. Porém, delegaram a oferta, o conteúdo e os critérios para admissão dos professores aos sistemas de ensino regulamentar, criando precedente para o

surgimento de legislações diversas no âmbito dos Estados e Municípios (Muniz; Gonçalves, 2014).

Em Goiás, o ERE está pautado na Constituição Estadual (CE/1989) que garantiu a oferta da disciplina até o Ensino Médio, determinou a remuneração dos professores (servidores do quadro estadual) e estabeleceu uma Comissão Interconfessional para fixar os conteúdos da disciplina (Goiás, 2010). De acordo com Muniz e Gonçalves (2014, p.7), “a criação de associações interconfessionais de ER nos estados era uma orientação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), frente às mudanças no cenário religioso”, de forma que a CNBB Centro-Oeste assumiu essa tarefa em Goiás, criando o Conselho Interconfessional de Ensino Religioso do Estado de Goiás (CIERGO), composto por representantes da igreja católica e de algumas igrejas evangélicas (decreto n. 3.204/89). O CIERGO assumiu a missão de coordenar, controlar e avaliar a ministração do ERE no Estado, elaborando normas, propostas curriculares, cursos e o credenciamento de professores. Segundo Muniz e Gonçalves (2014, p. 9), “vale lembrar que por trás da atuação do CIERGO, da aliança entre a Igreja Católica e igrejas evangélicas, está a preocupação quanto à organização e defesa do ER nas escolas goianas”, o que, para as autoras, trata-se de uma estratégia importante na inculcação de valores considerados válidos na formação humana, na promoção de crenças e dogmas, influenciando a sociedade e o sistema escolar.

A maneira como o ERE se constituiu em componente curricular obrigatório no sistema público, sua permanência no currículo e a forma como se apresenta no estado de Goiás, são fatos que evidenciam tanto a sua construção social e histórica, quanto as relações de poder e interesse que o arquitetaram. Conforme Muniz e Gonçalves (2014, p.10), “nesse processo se destaca a natureza reguladora da Igreja e da religião, dos grupos particulares que se apresentaram em sua defesa e promoção [...]”. Na avaliação das autoras, esses

aspectos representam sua força e sua fragilidade, pois demarcam tanto a ausência de autonomia do campo educacional quanto a força dos grupos vinculados ao campo religioso e político. Também, serve de disciplinarização, ao aproximar o ERE das demais disciplinas escolares, conferindo estabilidade, construindo e consolidando a sua identidade em Goiás.

Na educação pública de Goiás, tanto os Documentos Curriculares (DC-GO e DC-GOEM) quanto o Documento Curricular Referencial dos Municípios (DCRM) devem alinhar as orientações curriculares à BNCC, visto ser o documento que define as aprendizagens essenciais à que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica. Desse modo, a fim de constatar como as escolas públicas lidam com a questão da laicidade, buscamos investigar a efetividade da proposta de ERE da BNCC, analisando o PPP de uma escola estadual em Anápolis.

A cidade de Anápolis carrega em sua história e na realidade atual, uma forte influência religiosa, que se evidencia na toponímia e em sua população local de hegemonia cristã (Souza, 2018). Este fato, preponderante na vida social e religiosa dos habitantes, pode ser facilmente identificado pelo número de templos religiosos espalhados por todos os bairros e regiões da cidade. Dessa forma, a religiosidade exerce uma enorme influência sobre os mais diversos setores, inclusive a educação. Além dos inúmeros colégios particulares e/ou conveniados confessionais, é comum encontrar colégios públicos (municipais e estaduais) com grande influência religiosa das mais variadas vertentes cristãs. Isso, sem considerar muitas outras escolas públicas que sofrem grande influência religiosa por estarem sob a gestão e/ou coordenação de servidores públicos extremamente religiosos que, sem um mínimo de bom senso e profissionalismo, tentam impor suas crenças aos sujeitos envolvidos no ambiente escolar.

O Colégio Estadual cujo PPP foi analisado está localizado em uma região

central da cidade, atende um público de 1.784 alunos, vindos dos mais variados bairros, e oferece o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio. A proposta pedagógica executada pelo colégio fundamenta-se na orientação da BNCC e segue o Documento Orientador do Novo Ensino Médio, criado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) com o objetivo de auxiliar professores/as e gestores/as nas atividades de implementação das Trilhas de Aprofundamento do Documento Curricular para Goiás-Etapa Ensino Médio (DC-GOEM). De acordo com o PPP (p. 6), a referida escola tem por missão formar “cidadãos críticos e conscientes” para o “exercício dos seus direitos e deveres”. Com respeito ao ERE, o PPP dispõe que

[...] a oferta de Ensino Religioso é obrigatória pela escola, visando subsidiar o aluno na compreensão do fenômeno religioso presente nas diversas culturas e tradições religiosas, bem como assegurar o respeito à diversidade religiosa e cultural do Brasil e a todas as crenças individuais. (p. 82)

Assim, a disciplina de ERE, embora obrigatória, se apresenta no modelo não confessional e se propõe a contemplar a diversidade religiosa e cultural do país. Esta se fundamenta nas diversas legislações (Res. CEE nº. 285 de 09/12/2005, Res. CEE Nº 02/2007, Res. CNE/CEB Nº 07/2010 Art. 15 § 6º e Art. 29 da Res. CEE/CP Nº 05/2011) que regem o ERE de matrícula facultativa, dando ao educando, “se maior de idade, a oportunidade de se manifestar por escrito no início do ano letivo perante a direção da unidade escolar”, ou “se menor, a manifestação deve ser formalizada por pais ou responsáveis”, ficando a cargo da escola, “no ato da manifestação, apresentar ao aluno e/ou responsáveis, a proposta pedagógica de ER para referenciar sua opção ou não” e “oferecer aos que não optarem pelo componente curricular, no mesmo horário, outros conteúdos de formação geral” (PPP, p. 83). Depois, apresenta os conteúdos programáticos da disciplina, organizados dentro dos seguintes eixos: I –

Antropologia das Religiões; II – Sociologia das Religiões; III – Filosofia das Religiões; IV – Literatura sagrada e símbolos religiosos. Esses componentes devem ser ministrados como disciplina a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio, conforme o artigo 162, § 1º, da CE/1989 (PPP, art. 5º, incisos I, II, III e IV, p. 84).

No texto do PPP do Colégio Estadual em questão, a proposta segue as mesmas orientações da CE/1989 e do DC-GO, em conformidade com as orientações sobre o ERE na BNCC /2018. Entretanto, deve-se considerar que, embora as orientações estejam amparadas nas diversas legislações federais e estaduais, incorrem em um problema de ordem nacional na educação – o fato de que não há, ainda, professores com formação específica que correspondam à determinação da oferta do ERE nas escolas da Rede Estadual, sendo necessário que, na maioria das vezes, a distribuição das aulas do componente curricular sejam postas a cargo de docentes licenciados em qualquer outra área. Isto configura uma incoerência, visto que a LDBEN/96 destaca, em seu artigo 62, que “a formação de docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”. Da mesma forma, a BNCC assinala sobre quatro políticas: Política Nacional de Formação de Professores; Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais; Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar, considerando que a formação precisa ter um embasamento mais substancial que tenha em vista a qualidade da educação (Freitas, 2016).

Para Freitas (2016, p. 308), “em se tratando da Formação de professores do Ensino Religioso, a preocupação é um tanto maior, pois falta ao MEC, estabelecer e amarrar a sustentação acadêmica do curso que poderá abarcar a responsabilidade da formação docente para o Ensino Religioso”. Segundo a autora, há tempos se tem apontado a graduação em Ciências da Religião como a mais apropriada para a formação do docente em ERE, visto que, com as leis

9394/96 e 9475/97 e a BNCC/2018 a concepção do ERE passou a ser de uma disciplina do currículo escolar, pautado no pedagógico e não mais em religiões ou codificações tradicionais. Assim, as Ciências da Religião, como uma série de saberes, podem permear a formação dos docentes do ERE, fornecendo referências teóricas e metodológicas para o estudo e o ensino da religião como disciplina autônoma inserida nos currículos escolares (Freitas, 2016). No entanto, além da limitada oferta de cursos de graduação na área de Ciências da Religião em todo o território nacional, a política de capacitação, habilitação e admissão de professores do componente curricular é atribuída aos sistemas de ensino dos estados e municípios, o que dificulta a efetividade de um ERE que coloque em prática o que está previsto em lei.

Dessa maneira, à docência do ERE aponta para um cientista da religião, com enfoque pedagógico. Um professor que ofereça aos estudantes, com necessidades e características próprias, uma transposição didática que os alcance de forma crítica e reflexiva através de uma linguagem adequada que o envolva com o projeto pedagógico da escola (Freitas, 2016).

Essas atribuições ficaram a cargo do professor que, por sua vez, sem formação específica, não tem nenhuma condição de ministrar a disciplina da forma prevista nos documentos oficiais (Santos, 2021), um problema que pode ser identificado em sua prática pedagógica em, no mínimo, duas situações. Primeiro, em relação à sua postura profissional, pois, o professor deve “[...] não impor suas próprias crenças (como se fossem universais) e respeitar as diferenças entre as religiões e entre os religiosos e não religiosos” (Cunha, 2016, p. 282), uma postura que dificilmente será realizada por um docente sem formação específica. Depois, a ausência de um material didático para o componente curricular, pois a Secretaria de Educação não dispõe de nenhum material didático, ficando o professor de ERE responsável por organizar seus próprios materiais, que serão usados em suas aulas, um problema antigo (Diniz;

Lionço; Carrião, 2010; Medeiros; Monsores, 2014; Saraiva, 2021) que se configura, também, no referido Colégio Estadual.

Diante disso, se evidencia o problema da laicidade do Estado e sua relevância para a vida em sociedade. Um problema recorrente na esfera pública, principalmente no âmbito educacional.

Considerações finais

Esta pesquisa abordou, através da análise de documentos oficiais e de revisão bibliográfica, a laicidade da educação pública no Brasil e o ensino religioso na BNCC. Foram analisados os documentos que orientam a educação brasileira, abordando aspectos legais e políticos, constatando assim, a complexidade na concepção de laicidade na educação pública. Por meio de uma abordagem de aspectos epistemológicos e educacionais sobre o texto do ERE na BNCC/2018, verificamos uma proposta ambígua, revelando outros interesses. Por fim, analisamos no PPP de uma Escola Estadual em Anápolis-GO, a fim de perceber se a laicidade garantida nos documentos oficiais se legitima naquele contexto. Constatamos, então, que, embora o ER proposto no PPP do Colégio Estadual estudado esteja em consonância com as orientações da BNCC (2018), não há a mínima condição de que possa ser efetivado na prática.

Para além da polêmica existente acerca da manutenção ou retirada da disciplina de ERE nas escolas públicas, esperamos, com esta pesquisa, ajudar a compreender a complexidade da questão, com o fim de contribuir para minimizar o problema da intolerância religiosa ou irreligiosa no ambiente escolar. Esperamos que os resultados despertem discussões e reflexões, a fim de que se construa uma escola pública de qualidade e, principalmente, laica, de modo que seja um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e do respeito à diversidade, constituindo as bases para o exercício da cidadania e da

democracia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum Curricular**. Versão final. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCCEnsinoMedio_e_mbaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292p.

BRASIL. **Lei n.º 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao artigo 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9475.htm#art1. Acesso em: 11 mai 2023.

BRASIL. Ministério Público Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade**. Procuradora Geral da República em exercício Deborah Macedo Duprat de Britto Pereira. Brasília, DF: MPF, 30 jul. 2010. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=635016&tipo=TP&descricao=ADI%2F4439>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. Seção 1, p. 27834-27841, 1996.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI n.º 4.439**. Inteiro Teor do Acórdão. Relator: Roberto Barros. Relator do Acórdão: Alexandre de Moraes. Brasília, DF: STF, 27 set. 2017. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=15085915>. Acesso em: 10 set. 2023.

BERGER, Peter. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulus, 1985.

CAES, André Luiz. **Ensino Religioso nas escolas de Ensino Fundamental: elementos para a compreensão do debate.** Revista Expedições. Morrinhos, v.9, n. 2, jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v14i28.1107>.

CECCHETTI, Élcio; FREIRE, Ana Paula da Silva. **O Ensino Religioso na escola pública: disputas, tensões e embates históricos.** Disponível em: <http://db.gper.com.br/nep/2014/08/0000002016-01-C5C1E815-5768>. Acesso em: 30 mar. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. **Confessionalismo versus laicidade na educação brasileira: ontem e hoje.** Visoni Latinoamericane (Trieste). ano III, n. 4, Jan, 2011. Disponível em: <https://www.openstarts.units.it/server/api/core/bitstreams/cf05a6e0-927d-461d-b406-b5c40bc8599c/content>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. **A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum.** Educação & Sociedade. Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016158352>.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica: do Império à República.** Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente.** Rev. Bras. Educ., n. 27, p. 183-191, dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300013>.

CRUZ, Ingrid Fonseca da. **Liberdade Religiosa: uma análise quanto a esse direito constante no ordenamento jurídico.** Unicuritiba, 2022. Monografia (Curso de Bacharelado em Direito da Unicuritiba). Curitiba, PR, 2022.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil.** Brasília: Unesco, Letras Livres, 2010.

DOMINGOS, Marília de F. N. 2008. **Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância.** Revista de Estudos da Religião. vol. 09, p. 45 -70, set/ 2009.

FISCHMANN, Roseli. **Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé.** São Paulo: Factash Editora, 2012.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. **O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular.** Revista Plurais. Anápolis, vol. 6, n. 2 – jul./dez.

2016. Disponível em:
https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=6227211937940084416&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 20 abr. 2024.

Giumbelli, Emerson. *A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil*. *Religião & Sociedade* [online]. v. 28, n. 2, p. 88-101, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-85872008000200005>.

GONZALEZ, Keila Patrícia; DIAS, Romualdo. **O Ensino Religioso na BNCC: o estudo do fenômeno religioso na escola pública brasileira**. *Revista Temas em Educação*. João Pessoa, v. 31, n. 1, p. 193-212, jan./abr., 2022. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2022v31n1.61776>.

GUARIENTI, Marcelo de Oliveira. **Gestão escolar e laicidade na escola pública: um estudo de caso**. UFSM, RS, 2011. Monografia de Especialização (Curso de Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional Universidade Federal de Santa Maria). Santa Maria, 2011.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo.; ITOZ, Sônia de. **O Ensino Religioso segundo a BNCC**. In: Silveira, Emerson Sena da; Junqueira, Sérgio (org). *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino fundamental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

MEDEIROS, Cristiano Sant'Anna de; MONSORES, Luciana Helena. **Os dez anos do ensino religioso no estado do Rio de Janeiro e as diferenças de gênero**. In: *Anais do III Seminário Nacional Educação Diversidade Sexual e Direitos Humanos*, Vitória, 2014.

MUNIZ, Tamiris Alves; GONÇALVES, Ana Maria. **A disciplina Ensino Religioso no currículo em Goiás**. In: *XII Encontro de Pesquisa em Educação / Centro-Oeste, Goiânia*, 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **O pluralismo religioso e seus conflitos na educação popular: o olhar de educadores**. In: *Reunião Anual da Anped*, 2006, Caxambu. Rio de Janeiro: ANPED, 2006.

PARADISO, Silvio Ruiz; UEMURA, Ana Angélica Hayden. **A presença da laicidade nas escolas públicas brasileiras: do professor ao livro didático**. *Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. v. 21, n. 2, p. 347-362, jul. / dez. 2016. Disponível em: 5122-Texto do artigo - Arquivo Original-23254-1-10-20170224 (1).pdf. Acesso em: 22 out. 2023.

PAULY, Evaldo Luis. **O dilema epistemológico do ensino religioso**. Rev. Bras. Educ., n. 27, p.172-182, dez. 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27502712.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

RANQUETAT JÚNIOR, Cesar Alberto. **A religião em sala de aula: o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras**. Revista Eletrônica de Ciências Sociais. n. 1, p. 163-180, 2007.

RANQUETAT JUNIOR, Cesar Alberto. **Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos**. Tempo da Ciência. Toledo, v. 15, n. 30, 2008. DOI: 10.5902/23171758.

REIS, Marcos Vinícius de Freitas. **Diversidade religiosa e cultural e a Base Nacional Comum Curricular**. In: Silveira, Emerson Sena da; Junqueira, Sérgio (org). O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino fundamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

SANTOS JÚNIOR, Aloísio Cristovam dos. **A Liberdade de Organização Religiosa e o Estado Laico Brasileiro**. São Paulo: Mackenzie, 2007.

SANTOS, Taciana Brasil. **O ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 1-18, 2021. DOI: 10.1590/0102-469820016.

SANTOS, Mirinalda Alves Rodrigues. **O ensino religioso nas políticas de currículo: o caso da Base Nacional Comum Curricular**. Pragmatizes, ano 7, n. 13, p. 53-64, abr./set. 2017.

SARAIVA, Alexsandro Macêdo; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Professores de ensino religioso: estudo exploratório sobre sua atuação profissional**. Ensino em Re-Vista. Uberlândia, v. 28, p. 1-24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/er-v28a2021-32>.

SILVA, Ieizi Luciana Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves; VICENTE, Daniel Vitor. **A Proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015**. Ciências Sociais. São Leopoldo, vol. 51, n. 3, p. 330-342, setembro/dezembro 2015. DOI: <https://doi.org/10.4013/csu.2015.51.3.10>.

SILVA, Wagner Oliveira da. **O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: sobre laicidade, hierarquização e intolerância religiosa**. Revista

África e Africanidades. ano XIII, n. 34, mai. 2020. DOI: 10.46696/issn1983-2354.RAA.2020v12n34.18-40.

SOUZA, Larissa Ferreira de. **A presença da religiosidade na toponímia: um estudo interdisciplinar sobre os bairros de Anápolis(GO)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado). Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2018.

TEIXEIRA, Faustino. **Campo religioso em transformação**. Comunicações Iser. Rio de Janeiro, n. 69, p. 34-45, set. 2014. Disponível em: Comunicacoes_Iser_n69.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

TOLEDO, César de Alencar de; MALVEZZI, Meiri Cristina Falcioni. **Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: contribuições para o debate**. Revista Indagações em Educação. v. 01, n. 01, p. 113-131, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/indagacoesemeducao/article/download/1623/1214>. Acesso em: 20 abr. 2024.

VECCHIATTI, Paulo Roberto Iotti. **Laicidade Estatal tomada a sério**. Revista Jus Navigandi. Teresina, ano 13, n. 1830, 5 jul. 2008. Disponível em: <https://jus.com/artigos/11463>. Acesso em: 7 mar. 2024.

XIMENES, Salomão Barros. **Temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência. [Entrevista cedida a] Katia Machado**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV/Fiocruz. Rio de Janeiro, 15 dez. 2017.

**Gêneros e sexualidades:
Trato com temas transversais na disciplina de
Ensino Religioso em escolas de Recife**

**Genders and sexualities: dealing with cross-cutting themes in the
discipline of Religious Education in schools in Recife**

*Aurenéa Maria de Oliveira*¹

*Jacilene Maria Silva*²

¹ Doutora em Sociologia. UFPE.

E-mail: aurenea@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1033-4015>

² Mestra em Direitos Humanos. UFPE.

E-mail: jacilenelu@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4784-4433>

RESUMO

Este trabalho adotou a coleta de dados com entrevistas semi-estruturadas, fazendo uso da Análise de Discurso Francesa (AD) como metodologia. Como referencial teórico utilizamos a conceituação de Judith Butler acerca de gêneros e sexualidades. O objetivo do estudo foi o de compreender e avaliar o lugar que mulheres comumente marginalizadas na sociedade como: profissionais do sexo, lésbicas, bissexuais e transgêneros ocupam na disciplina de Ensino Religioso (ER), em escolas públicas municipais e estaduais da cidade de Recife, isto feito com o fim de verificar atitudes de estímulo ou não ao estigma e à intolerância praticadas contra elas. A meta foi a de contribuir para o combate à misoginia, homofobia e à transfobia, mediante exame dos discursos de docentes acerca dos conteúdos programáticos ministrados no ER, no sentido de posição e valor atribuídos ao gênero feminino nas cosmologias religiosas abordadas. Nos resultados, verificamos a presença da ideologia da invisibilidade/indiferença aos temas transversais gêneros e sexualidades nos discursos dos entrevistados que atuam ou atuaram como professores de ER, o que estimula práticas violentas e domesticadoras contra as mulheres em tela.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Religioso; Gêneros; Sexualidades; Temas Transversais.

ABSTRACT

This work adopted data collection with semi-structured interviews, using French Discourse Analysis (DA) as a methodology. As a theoretical reference we use Judith Butler's conceptualization of genders and sexualities. The objective of the study was to understand and evaluate the place that commonly marginalized women in society such as: sex workers, lesbians, bisexuals and transgender people occupy in the Religious Education (RE) discipline, in municipal and state public schools in the city of Recife, This was done with the aim of verifying attitudes that encourage or not the stigma and intolerance practiced against them. The goal was to contribute to the fight against misogyny, homophobia and transphobia, by examining the speeches of teachers about the programmatic contents taught at ER, in the sense of the position and value attributed to the female gender in the religious cosmologies addressed. In the results, we verified the presence of the ideology of invisibility/indifference to cross-cutting themes of gender and sexualities in the speeches of interviewees who work or worked as RE teachers, which encourages violent and domesticating practices against the women on screen.

KEYWORDS: Religious Education; Genres; Sexualities; Transversal Themes.

Considerações iniciais

Este artigo vincula-se ao projeto de pesquisa em vigência, aprovado pelo conselho do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, de título “Temas Transversais e Ensino Religioso: debates envolvendo gêneros e sexualidades em escolas de Recife (2022-2025)”. Como tal, seus resultados fazem parte de pesquisa de Iniciação Científica, integrada ao projeto citado, denominada “Gêneros e sexualidades em escolas estaduais e municipais de Recife: trato com essas temáticas na disciplina de Ensino Religioso”, realizada entre 2022-2023 com o apoio do CNPq.

No que se refere ao estudo das categorias gêneros e sexualidades, apoiamo-nos em Judith Butler, destacando que em seu livro “Corpos que importam” (2019) ela questiona se há algum modo de relacionar a questão da materialidade do corpo com a performatividade do gênero; e que lugar ocupa a categoria do sexo em semelhante relação. Segundo a referida autora, a performatividade do gênero é compreendida como uma ação repetitiva e de citação, por meio da qual a linguagem gera os resultados correspondentes àquilo que identifica. Em outras palavras, isso implica que o gênero não é uma característica inata, mas sim, uma atividade que se manifesta, uma representação que é reiterada e fortalecida ao longo do tempo.

Essa representação é moldada por influências políticas e psicológicas, mas não é fixada por uma essência biológica ou psicológica. Por outro lado, a definição que Butler (2019) nos dá de materialidade dos corpos não se resume à “corporeidade tangível”, pois vai além, na medida em que essa materialidade diz respeito à manifestação velada do poder, ou seja, representa como o poder deixa suas marcas no corpo, moldando sua aparência, movimentos e contornos. Essa corporeidade é moldada pelo poder de maneira contingente, ou seja, não é intrínseca ou inata ao corpo, mas é construída e regulada por meio do discurso e das normas sociais. Em suas palavras

Isso não significa fazer da “materialidade” o efeito de um “discurso” que é sua causa; ao contrário, implica deslocar a relação causal reformulando a noção de “efeito”. O poder se estabelece em e por meio de seus efeitos, já que esses efeitos são as ações dissimuladas do próprio poder. Não existe um “poder”, tomado como um substantivo, que tenha a dissimulação como um de seus atributos ou modos. Essa dissimulação opera por meio da constituição e formação de um campo epistêmico e um conjunto de “conhecedores”, e quando esse campo e esses sujeitos são tomados como certos na condição de fundamentos pré-discursivos, o efeito dissimulador do poder foi bem-sucedido. O discurso designa o local em que o poder é instalado como poder formativo das coisas, historicamente contingente, em determinado campo epistêmico. A produção de efeitos materiais é o trabalho formativo ou constitutivo do poder, uma produção que não pode ser constituída como movimento unilateral da causa para o efeito. A “materialidade” aparece só quando se apaga, se esconde, se cobre, sua condição de algo constituído de forma contingente por meio do discurso. A materialidade é o efeito dissimulado do poder. (BUTLER, 2019, p. 103)

Portanto, a materialidade do corpo é uma expressão do poder que se revela de forma camuflada, influenciando como os corpos são concebidos e governados na estrutura social. Butler (2019) nos afirma que a categoria “sexo” configura-se como uma das vias mediante as quais a tangibilidade do corpo é padronizada e normalizada. A diferença sexual com frequência é invocada como uma resultante de discrepâncias concretas, porém, de fato, origina-se das disparidades materiais que são construídas e delineadas por práticas comunicativas. A tangibilidade do corpo já não pode ser abordada isoladamente da concretização dessa diretriz normativa e o conceito de “sexo” constitui uma das diretrizes por meio das quais um indivíduo adquire plena validade, qualificando o corpo para participação no âmbito da inteligibilidade cultural.

Assim, a categorização “sexo” materializa um mecanismo de regulação da corporeidade, um processo gerado e regulado pelo poder e pela comunicação. Sendo assim, “sexo” é uma categoria normativa, um ideal regulatório. A relação entre os corpos e os gêneros nunca é completa, porque os corpos não acatam inteiramente às normas mediante as quais se impõem sua materialização. Butler (2019) afirma que a formação de um sujeito requer identificação com o fantasma normativo do “sexo”, e é um “fantasma” porque se trata de uma construção invisível, mas “normativa”, porque mesmo em sua invisibilidade, estabelece normas e padrões de comportamentos de ser determinantes do que deve ser correto, bom etc. A autora atenta para a distinção sexo/gênero que se une a uma noção de construtivismo linguístico radical e neste aspecto, a questão se torna ainda maior, pois, o “sexo”, definido como anterior ao gênero, será em si mesmo uma postulação, uma construção, oferecida pela linguagem como algo que é anterior à própria linguagem, anterior à construção.

Esse debate, relevante e instigante, deveria ser pautado como tema transversal, ou seja, que atravessa as diversas disciplinas nos estabelecimentos educacionais brasileiros, contudo, na disciplina aqui em destaque, a de Ensino Religioso, como veremos adiante, eles estão longe de acontecer e caso aconteçam, passam distantes dessa compreensão. Sobre o ER é importante colocar que atualmente encontra-se previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil, estando inserido no contexto da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mais especificamente no componente curricular de Ciências Humanas. Neste documento, ele é abordado como uma das possibilidades para a formação integral do aluno, reconhecendo que a diversidade de crenças e manifestações religiosas fazem parte da sociedade brasileira. O documento valoriza o respeito à liberdade religiosa e à pluralidade

de perspectivas e convicções, promovendo a compreensão e o diálogo entre diferentes religiões e crenças.

Vale ressaltar que a BNCC não impõe uma religião específica a ser ensinada, nem privilegia uma visão religiosa sobre outra. Pelo contrário, a abordagem deve ser pautada pela imparcialidade, pela análise crítica e pelo respeito à diversidade religiosa. Isso ocorre em razão de manter coerência com o art. 33 da LDB que diz

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL, 1996)

Sendo assim, o ER, como estabelecido na BNCC, deve ser estruturado a partir do diálogo inter-religioso e intercultural, promovendo a compreensão das diversas tradições religiosas e suas contribuições para a sociedade. A BNCC enfatiza que o ER deve ser desenvolvido de forma a contribuir para a formação do estudante como cidadão consciente e respeitoso da diversidade cultural e religiosa. Isso inclui a promoção do entendimento das religiões, suas práticas, valores, símbolos e crenças, assim como a reflexão sobre as questões éticas e morais que estão frequentemente associadas a essas tradições.

É importante destacar que a BNCC fornece um quadro geral e a implementação do Ensino Religioso nos currículos escolares pode variar de acordo com as políticas e diretrizes das redes de ensino, bem como as especificidades de cada escola. O objetivo principal é proporcionar uma educação que respeite e valorize a diversidade religiosa, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) abordam questões que visam à contextualização do conteúdo ensinado, trazendo tópicos de interesse dos alunos e com relevância para seu crescimento como cidadãos. Eles são denominados “transversais” porque ultrapassam os limites de uma disciplina específica, permeando e sendo pertinentes a todas elas. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em dezembro de 2017, e para o Ensino Médio em dezembro de 2018, os TCTs foram oficialmente incorporados à concepção dos novos currículos como temas interdisciplinares. Os temas transversais podem ser inseridos no contexto da Educação Básica com o intuito de contribuir com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e ética.

Na educação brasileira, os Temas Transversais foram recomendados inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, acompanhando a reestruturação do sistema de ensino. Nos PCNs os Temas Transversais eram seis: Trabalho e Consumo; Saúde; Ética; Orientação Sexual; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente. Eles tinham o potencial de servir como direcionamentos centrais da estrutura curricular.

Assim, as matérias do currículo deveriam orbitar em torno desses tópicos, transformando-se em ferramentas que promovem o aprimoramento das habilidades dos alunos para analisar, compreender e lidar com o mundo que os cerca. No entanto, em 2019, houve uma mudança, pois na BNCC, os TCTs passaram a ser quinze, distribuídos em seis áreas temáticas maiores, dispostos da seguinte maneira: Meio ambiente: educação ambiental; educação para o consumo; Economia: trabalho educação; financeira educação; fiscal; Saúde: saúde; educação alimentar e nutricional; Cidadania e Civismo: vida familiar e social; educação para o trânsito; educação em direitos humanos; direitos da criança e do adolescente; processo de envelhecimento respeito e valorização do idoso; Multiculturalismo: diversidade cultural; educação para valorização do

multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Ciência e tecnologia: ciência e tecnologia.

É possível verificar que o tema Orientação Sexual desapareceu. Além disso, não há também a menção direta ao tema “gênero”. Diante desse cenário, é pertinente questionar quais motivos sociais podem estar por trás do desaparecimento dos temas de gênero e sexualidade dos TCTs? Essa omissão pode ser reflexo de uma série de fatores, incluindo debates políticos, pressões sociais, conflitos de valores e outras considerações que influenciam a elaboração de políticas educacionais. Analisando a atual “Matriz Curricular Prioritária” (MCP) para o Ensino Religioso, especificamente da rede municipal de Recife, verificamos que não há menção explícita aos temas “gênero” e “sexualidade” no documento. A MCP, prevê, inclusive, ER apenas para 8º e 9º anos do Ensino Fundamental; por essa razão, professores que entrevistamos em escolas municipais que oferecem apenas Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano, informaram que abordam conteúdos sobre religiões de maneira interdisciplinar.

Entretanto, além dos demais temas transversais, questões de gêneros e sexualidades podem e devem ser discutidas à luz das perspectivas religiosas, permitindo que os estudantes compreendam diferentes visões religiosas sobre esses temas, promovendo diálogo e reflexão crítica. As aulas de ER podem se beneficiar dessas abordagens ao relacionar os ensinamentos religiosos com as questões contemporâneas e promover o pensamento crítico e a compreensão ampla dos estudantes sobre o mundo ao seu redor. No entanto, como veremos nos resultados, isso não é feito.

Metodologia

Para execução deste trabalho, utilizamos como metodologia de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, realizadas com professores e professoras da Rede pública de ensino municipal e estadual no município do Recife-PE. As pessoas entrevistadas foram identificadas tão somente como “Prof.1”, “Prof.2”, “Prof.3” etc, a fim de preservar o anonimato delas. Para o exame desses dados, a metodologia que utilizamos foi a da Análise de Discurso (AD) de linha francesa. O método aqui considerado é oriundo da França e surgiu em meados dos anos de 1960, tendo sido desenvolvido pelo filósofo Michel Pêcheux visando examinar o uso da linguagem e a maneira como ocorrem as construções ideológicas em discursos falados e escritos. De acordo com Orlandi (2005), para a AD os discursos devem ser considerados em suas múltiplas possibilidades significativas, pois se compreende que os sentidos serão diferentes, a depender da época ou do contexto social, histórico em que estão circulando. Dessa maneira, é correto afirmar que uma frase gramaticalmente igual pode adquirir outro significado, quando dita numa época ou contexto outro, diferente daquele em que fora proferida antes.

Então, a AD busca compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos, considerando estes (sujeitos) como seres atravessados sócio, histórico e ideologicamente. O ponto central deste método considera: que a linguagem não é neutra, que o texto que se fala não é separado e independente de quem o fala e que este alguém que fala, profere discursos atravessados sócio, histórico e ideologicamente, produzindo assim, sentidos “contaminados” por tal contextualização na qual o indivíduo que discursa está inserido. Eni Orlandi (2005) afirma que o discurso é, na verdade, a palavra em movimento e é por este movimento que é possível identificar a ideologia atuante na fala das pessoas.

A análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2005, p. 15)

Atenta-se para o fato de que a AD não se interessa pela intenção do sujeito que discursa, pois busca tão somente compreender a língua fazendo sentido, além de buscar encontrar as regularidades da linguagem na produção do discurso, relacionando-as a sua exterioridade. A AD trabalha então língua, discurso e ideologia na busca por compreender como esses três pontos relacionam-se para significar. Para ela, a ideologia é um efeito de sentido, ressignificada a partir da linguagem. Nas palavras de Orlandi (2005, p. 46)

Podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é condição para constituição dos sujeitos e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. Partindo da afirmação que a ideologia e o inconsciente são estruturas-funcionamentos, Michel Pêcheux diz que sua característica comum é a de dissimular sua existência no interior do seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”, entendendo-se “subjetivas” não como “que afetam o sujeito” mas, mais fortemente, como as que nas quais, se constitui sujeito.

Assim, neste trabalho, o método de análise buscou identificar as ideologias atravessadas aos discursos dos (as) entrevistados (as), verificando em que medida elas promovem ou não atitudes de intolerância com os segmentos de gênero sublinhados. Para tal, 04 professores que ministram ou ministraram o ER foram entrevistados (02 da rede municipal e 02 da rede estadual). Os professores entrevistados para esta pesquisa foram das seguintes escolas:

- Escola Municipal Professor Mauro Mota, localizada a R. Alto da Brasileira, s/n - Nova Descoberta, Recife - PE, 52081-260;
- Escola Estadual Dr. Fábio Correia, localizada a Endereço: R. Adalberto Elías da Costa, 31 - s/n - Beberibe, Recife - PE, 52031-031;
- Escola Municipal de Beberibe, localizada a Endereço: R. Melânio de Barros Corrêa, nº 395 - Beberibe, Recife - PE, 52131-542;
- Escola Monsenhor Viana, localizada a R. Taguatinga, 145 - Beberibe, Recife - PE, 52130-260.

Exclusão dos temas transversais gêneros e sexualidades no Ensino Religioso em escolas de Recife

No Brasil, o ER está previsto tanto na Constituição Federal, no §1 do art. 210, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu art. 33, que já mencionamos. Tendo como base a determinação legal citada, compete ao ER abordar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem proselitismo que privilegie alguma crença ou religião específica. Isso quer dizer que se deve abordar os conhecimentos religiosos baseando-se nas variadas culturas e tradições religiosas e não em verdades religiosas (OLIVEIRA, 2014; 2015; 2016; 2020).

Atualmente, contamos com uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define um conjunto de aprendizagens básicas que todos os (as) alunos (as) devem desenvolver também para o ER. Na BNCC, o ER aparece para os anos finais do ensino fundamental, pois

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a

manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. [...] Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. (BRASIL, 2018. p. 436)

Portanto, o objeto do ER é o conhecimento religioso, sendo que este conhecimento vem do âmbito das Ciências, tratado por meio da investigação e análise da manifestação dos fenômenos religiosos, estes entendidos como culturas e não como verdades (OLIVEIRA; MIRANDA; SILVA 2018). Assim sendo, o objetivo da existência dessa disciplina no currículo é construir, através do estudo dos conhecimentos religiosos e das diversas culturas e tradições religiosas, atitudes de respeito às diferenças, além de estimular à aprendizagem da convivência democrática e cidadã dos (as) estudantes (as), respeitando a laicidade da escola pública (OLIVEIRA, 2014; 2015; 2016; 2020). Em consonância com este ideal, o Currículo de Pernambuco (2019, p. 66) prevê as seguintes competências específicas ao Ensino Religioso para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais)

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e

violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

Embora exista essa previsão para direcionar o conteúdo programático, parece que os (as) docentes de ER não se baseiam nesse documento para planejar suas aulas. Neste aspecto, analisando as entrevistas, em resposta à pergunta acerca de “qual é/era o conteúdo programático dessa disciplina e seu material didático?” A prof^a.1 respondeu que: “não havia material didático disponível, eu costumava fazer pesquisas e apresentar aos alunos. Havendo a troca de religião quando o interesse diminuía” (grifos nossos).

Examinando esse recorte de fala pela AD, identificamos primeiro, que o conteúdo programático dessa disciplina ainda é praticado de maneira dispersa, dependendo do interesse dos alunos (ideologia da indiferença) e ficando a cargo da pesquisa do professor e do interesse da turma. Essa constatação é corroborada pela resposta do Prof^a.2 quando questionada sobre se: “existe/existia, por parte da escola, uma preocupação com um ensino multicultural das religiões no Ensino Religioso?”, Neste caso, ele respondeu que “não, o professor definia o conteúdo que era quase sempre voltado ao praticado regularmente, tinha umas demandas que podiam surgir pelo perfil da turma, mas de modo geral a gestão aceitava o que eu oferecia como proposta”. Assim, podemos verificar que o interesse da turma tende a dar os caminhos ao que é trabalhado na disciplina de ER e isto não é de todo ruim, todavia, sinaliza para uma não preocupação com o planejamento e conteúdo dessas aulas, o que incide mais uma vez na ideologia da indiferença à disciplina.

Adentrando agora na temática de gêneros e sexualidades, a Prof^a.1 ao responder à pergunta se “há/havia alguma discussão sobre gêneros e sexualidades nesta disciplina? E se há/havia, de que forma ela é/era pensada e

como a mulher é/era abordada?” Reforça a presença da ideologia da indiferença quando coloca que

Não acontecia esse debate geralmente, mas no ano que os alunos se interessaram pela religião muçulmana, motivados pela novela famosa na época, surgiu essa discussão porque eles ficavam interessados em saber como as mulheres eram tratadas naquela cultura, devido ao que eles viam acontecer com às personagens na novela, a configuração de casamento com várias esposas. Fora esse ano, não me lembro de gênero aparecer com algo específico.

Ou seja, tal debate só aconteceu devido à exibição de uma novela, mas não por planejamento. Segundo os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) é tema transversal a “Orientação Sexual (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis)” e, compreendemos temas transversais como problemáticas relevantes, presentes sob vários aspectos na vida cotidiana e, por isso, transitam entre os conteúdos das várias disciplinas, entre elas, o ER.

Sobre as categorias gêneros e sexualidades, as entendemos enquanto construções sociais e não como algo natural. Já é sabido amplamente que há culturas nas quais os papéis de gênero são diferentes dos mesmos papéis na cultura ocidental. Um recorrente exemplo foi o resultado obtido no trabalho etnográfico feito pela antropóloga cultural estadunidense Margaret Mead (2009). Neste, ela buscou responder à seguinte pergunta: as características ditas por pessoas femininas e masculinas são reflexos de diferenças biológicas ou são meras condições culturais? Então, a partir de investigações sobre a vida privada de povos não ocidentais, ela identificou variações dos papéis de gênero em diferentes culturas. Ela estudou três povos diferentes na nova Guiné, assumindo uma abordagem comparativa no que se refere ao gênero: o povo Arapesh, o Mundugumor e o Tchambuli. A pesquisadora constatou que, entre

os Arapesh, homens e mulheres cuidavam das crianças e tinham atitudes “gentis, disponíveis e cooperativas”, traços comportamentais que no Ocidente seriam considerados femininos. No outro povo observado, o Mundugumor, as mulheres apresentavam comportamento violento e agressivo com os homens, traços que o Ocidente considera masculinos. Nos Tchambuli, Mead observou que as mulheres tinham atitudes de domínio e liderança, enquanto os homens tinham de dependência. Essa pesquisa foi realizada em meados da década de 30 do século XX e resultou no livro “Sexo e Temperamento” (2009) que foi publicado pela primeira vez em 1935, nos Estados Unidos.

Desse modo, mais de 50 anos antes da publicação do primeiro livro de Judith Butler sobre gênero, tal obra já foi capaz de desafiar as ideias convencionais de gênero, sugerindo que este relaciona-se à construção social e cultural, algo instável e sem padrão eterno. Assim, Mead constatou naquela época que o gênero feminino não era de fato um destino biológico, era tão somente uma ficção social imposta sobre as mulheres, ditando suas possibilidades de comportamento e atuações sociais nos limites da doçura, do cuidado e da delicadeza, restringindo-as ao âmbito do lar.

Em sua obra “Problemas de gênero”, Judith Butler (2003) vai aprofundar o questionamento ao gênero feito por Mead. Para ela, como já enfatizado, não há uma essência, algo de natural e imutável que fundamente sua expressão, muito pelo contrário, esta é uma categoria forjada, “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente construída, pelas próprias expressões tidas como seus resultados” (2003, p. 56). De acordo com as normas culturais, a aparência anatômica dos nossos corpos é considerada fonte do nosso gênero, porém, Butler afirma que essa associação não passa de convenção social. Ela questiona assim, a ideia de que a identidade de gênero é fixada por uma natureza e que está identidade é imutável. Então o problema que ataca fundamentalmente é o da formatação de uma identidade de

gênero naturalizada, que se dá quando o princípio da identidade se cruza com o princípio do natural, do necessário e indissociável à natureza humana (BUTLER, 2003).

Ainda de acordo com a mesma (2003, p.44), “a matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam ‘existir’ – isto é, aqueles que o gênero não decorre do sexo”. Então, não é que as pessoas que não se encaixam nos modelos de gênero preestabelecidos não existam, afinal sabemos que elas existem e estão por toda parte, porém acontece que o sistema estabelecido e adotado socialmente, trata essas pessoas como se não existissem, as invisibiliza.

Assim, de maneira contrária aos moldes platônicos de pensar, ou seja, o antigo modelo de pensamento que entende que há uma dimensão ideal – O Mundo das Ideias que tem os modelos originais dos fatos; e O Mundo dos Sentidos –, Judith Butler (2003) defende que o gênero não é um sentido que responde a um suposto modelo original de um Mundo das Ideias, mas sim, é uma completa invenção do Mundo dos Sentidos. Deste modo, reiteramos, ela defende que não há um modelo ideal e verdadeiro, um padrão de onde derivam os gêneros como conhecemos na prática. Muito mais sob uma perspectiva nietzschiana, defende que gênero corresponde a uma ficção sem uma origem, além de si mesma. Por isso, a filósofa afirma que ele é somente o desempenho repetido de comportamentos, e esta repetição, ao longo do tempo, é o que produz a ficção do que as identidades de gênero devem ser.

A partir desse raciocínio, ela (2003, p. 56) defende que a noção de gênero é tão somente uma ação: “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente construída pelas próprias expressões tidas como seus resultados”. Mais adiante afirma

Em outras palavras, atos, gestos e desejo produzem efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido que a essência ou a identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. (BUTLER, 2003, p. 235)

O conceito de performance de gênero nos diz que ele se refere a um ser que é inventado pela ação comunicativa. Segundo a noção de performance de gênero que ela nos traz, gênero se trata de uma invenção da linguagem e é uma invenção que é perpetuada no tempo, através das práticas sociais e costumes que ditam essas invenções, como se fossem uma lei natural incontestável. Deste modo, de acordo com a mesma, gênero corresponde a uma construção histórica e cultural, sendo uma ilusão socialmente criada e que enquadra as pessoas em uma ou outra possibilidade preestabelecida. O gênero se refere ao desempenho de um papel que não “existe” em si, mas que somente foi inventado. Portanto, não existe nenhuma essência de um modo original e ideal de “feminino” e “masculino”. E a sexualidade é uma categoria diferente de gênero, mas muito comumente surge nos estudos ao gênero imbricada porque na expectativa social dos papéis atribuídos aos gêneros, está que sejam heterossexuais.

A sexualidade diz respeito aos desejos sexuais próprios das pessoas, fazendo alusão à atração física e/ou afetiva que alguém sente por outra pessoa, com interesse sexual. Embora distinto da categoria gênero, a categoria sexualidade surge muito comumente nos estudos de gênero, porque a expectativa/imposição social de gênero é que as mulheres (estas sujeitas aos papéis sociais impostos ao gênero feminino) se interesse sexualmente por homens (estes sujeitos aos papéis sociais impostos ao gênero masculino) e vice-

versa. A essa expectativa/imposição, Butler vai chamar heteronormatividade ou heterossexualidade compulsória, porque é uma imposição social que a heterossexualidade seja tida como o “normal”, ao passo que situações nas quais orientações sexuais diferentes da heterossexual são tidas como “anormais”, ficando, por isso, na marginalização, sendo ignoradas e até mesmo perseguidas por práticas sociais, crenças religiosas, políticas etc.

De acordo com a ONU Mulheres (2017), a região da América Latina e do Caribe é a mais violenta do mundo para as mulheres, fora de uma zona de guerra. O relatório *“Del Compromiso a la Acción: Políticas para erradicar la violencia contra las mujeres en América Latina y el Caribe”*, de 2016, traz a infeliz realidade de que, apesar da América Latina e do Caribe terem avançado no que se refere à criação de leis que têm como fim combater a violência contra as mulheres, contudo, se reconhece que essa violência é fenômeno social que afeta além das mulheres e suas comunidades, prejudicando a proteção dos direitos humanos. Dentro desse quadro, lésbicas, profissionais do sexo, bissexuais e sobretudo mulheres trans, são as mais agredidas.

No Brasil especificamente, é alarmante o número de pessoas assassinadas por não performarem o padrão de gênero socialmente imposto com base em seus corpos. Segundo a *“ONG TransGender Europe 25”*, num cenário mundial, nosso país é o que soma mais casos de assassinatos de travestis e transexuais (LOUREIRO; VIEIRA, 2015). Os números são estarrecedores, conforme a figura a seguir revela:



Figura 1: Gráfico da violência contra pessoas trans no Brasil. Fonte: LOUREIRO; VIEIRA, 2015, p. 49

É possível notar que na figura acima há o informe de que as pesquisas foram feitas “... com dados de assassinados reportados à polícia”, o que quer dizer que é certo que há muito mais do que isso, já que os não reportados à polícia não entram nas estatísticas. Estes altos números são capazes de revelar que os processos de exclusão, eliminação e intolerância se aplicam também sobre aqueles que divergem de um padrão moral/comportamental específico, no caso de padrão de gênero e sexualidade socialmente imposto. Por si só, os números aqui considerados revelam a necessidade e a urgência de que haja atenção no que se refere a tal fenômeno, investigando suas possíveis causas com o objetivo de que seja possível oferecer alternativas eficazes para combater esse tipo específico de violência: a violência de gênero e sexo/sexualidades.

Há não muito tempo, a temática envolvendo gêneros, no conteúdo do ER, parecia algo dissociado a essa disciplina, entretanto, com o avanço dos debates atualmente é notável que essa seja uma questão que já ultrapassa os muros das teorias universitárias e chega ao cotidiano das cidadãs e cidadãos comuns.

Deste modo, tal debate é apontado como devendo ocorrer em todas as disciplinas, inclusive no ER. Podemos afirmar que essa mudança é reflexo de uma intensificação de questões envolvendo gêneros e sexualidades para além dos muros das universidades. Logo, é reconhecido amplamente que o tema é uma problemática relevante, presente na vida cotidiana sob vários aspectos, mas, voltando aos nossos entrevistados isso não ocorre, pois em resposta à pergunta “como encara/encarava a discussão dos temas transversais gênero e sexualidade como tema transversal nessa disciplina?” O Prof.³ respondeu: “nunca houve discussão sobre esse tema na disciplina. Não é adequado pelas polêmicas que gera. O fato é que o tema gênero e sexualidade configura um tema espinhoso”. Prosseguindo ele afirma que “o ato de escapar-se, de esquivar-se de assuntos ou situações que sintam como desagradáveis e/ou perigosas é o que fazem nessa disciplina”. Tal discurso sinaliza para a ideologia da invisibilidade dessas temáticas, reiterando a ideologia da indiferença.

Mais adiante, este mesmo docente continua: “se o professor quisesse realmente fazer essas inter-relações entre essas questões e a religião, encontrando algum espaço, isso geraria muita polêmica, então, é preferível tratar de outros aspectos das religiões”. Pegando o gancho dessa fala, questionou-se: “quais outros aspectos seriam esses?” A resposta foi: “Por exemplo, como as religiões podem contribuir para que as pessoas possam se inspirar e serem pessoas melhores para si e para os outros”. Nessa resposta notamos a presença de uma ideologia que compreende o ER enquanto instrumento de propagação de uma Cultura de Paz, esta comumente compreendida como um conjunto de atitudes, valores, maneiras de se comportar e de encarar a vida que pretende rejeitar qualquer tipo de conflito e/ou discórdia, como se estes não fizessem parte da vida em sociedade.

A ideologia da Cultura de Paz se assume como extra religiosa, isto é, para além de qualquer religião, e laica. Visto superficialmente pode até parecer

uma perspectiva alinhada com princípios democráticos e laicos, estes importantes para a educação, no entanto, ao analisarmos com mais profundidade, ela manifesta elementos ideológicos de cunho cristão e ecumênico, se mantendo no plano da omissão no que se refere ao tema transversal gênero e sexualidade porque se ocupa majoritariamente de temáticas como pacifismo entre culturas religiosas, isso feito, reitera-se, ignorando-se os temas transversais gênero e sexualidade, compreendidos em certas cosmologias religiosas como estimuladores de estigmas e intolerâncias em relação às mulheres, sobretudo àquelas que não se encaixam na lógica heteronormativa.

É sabido que a sociedade brasileira herda o proselitismo cristão em seus costumes e práticas e, como não seria de estranhar, que esta “herança” influencia diretamente o que fica dentro e o que fica de fora do conteúdo ministrado em Ensino Religioso. Desta maneira, mesmo que quaisquer formas de proselitismo seja uma prática vedada pelo instrumento legal, este ainda é praticado no ER devido à forte influência que está tendência religiosa (seja ela católica, protestante, espírita ...) possui sobre os (as) docentes e discentes. Esta ideologia cristã no ER é a que identificamos quando a Prof^a 4 afirma que a disciplina deixou de ser ministrada na escola em que trabalha por que

Começou a ter muito professor evangélico e eles não gostavam que falasse nas aulas coisas diferentes do que eles acreditavam. Eu não podia mais falar nem sobre “Nossa Senhora” que eles reclamavam. Chegou uma hora que só podia falar de Deus e Jesus nas aulas.

Em virtude dos valores morais particulares à religião cristã, temas como gêneros e sexualidades são invisibilizados no ER (OLIVEIRA, 2015; 2016). Neste aspecto, a Prof^a. 4 é enfática quando afirma que “esse tema transversal não

entra na disciplina de Ensino Religioso, pois quem é louco de querer abordá-lo?”. Assim, em função desta ideologia, questões acerca da homossexualidade e transexualidade feminina simplesmente não são abordadas neste componente curricular. Essa resposta foi a mesma entre todos os (as) entrevistados (as). Diante disso, a negativa de conferir espaço no conteúdo programático para este tema, que é transversal também ao ER, revela a ideologia da negação da existência de mulheres trans, homossexuais, bissexuais e de profissionais de sexo. Esta invisibilidade se configura em fortalecimento do estigma e da violência que estes segmentos sofrem, contribuindo com a não igualdade identitária entre gêneros.

Assim, o conteúdo da disciplina de Ensino Religioso que pudemos analisar, a partir do discurso de nossos entrevistados, não trabalha com uma visão crítica acerca dos conceitos de gêneros, sexos e sexualidades, ao contrário, passam longe, por exemplo, das conceituações de nossa teórica, Judith Butler. Nesse aspecto, as entrevistas feitas, são reveladoras não somente da retórica dos entrevistados, mas de suas posições políticas, ideológicas e religiosas. Assim é que para a Prof^a.4, que assume e professa a fé cristã católica, lidar com os temas transversais gênero e sexualidade não era importante. Em suas palavras: “esse tema não entrava na disciplina. Mas nas turmas de EJA, que eram maiores, eu buscava conversar com as moças para não se perderem à toa, porque é muito caso de gravidez indesejada”. Considerando o contexto de gênero e sexualidade, é possível verificar que a motivação única do tema surgir na aula é orientar as alunas sobre seus atos sexuais. Essa é uma atitude que reforça estereótipos de gênero tradicionais, nos quais os homens podem se sentir autorizados a agir sem restrições sexuais, enquanto nós mulheres somos culpabilizadas por questões de moralidade e comportamento sexual. A partir da AD, podemos identificar aqui além de uma ideologia machista na fala, uma ideologia de invisibilidade às temáticas aqui pesquisadas e aos corpos femininos

estigmatizados como os das mulheres trans, lésbicas, bissexuais e profissionais do sexo.

Sobre os corpos que não se enquadram na moralidade ou comportamento sexual considerado adequado, Butler (2019, p. 20) alerta que os estereótipos relacionados ao gênero e ao sexo funcionam como mecanismos que controlam a maneira como eles são percebidos, resultando em corpos que se conformam a padrões específicos e excluindo aqueles que não se alinham a esses modelos. Esses estereótipos emergem e são reforçados por meio de repetitivas e referenciadas práticas comunicativas, que efetivam os resultados que eles próprios descrevem.

Desse modo, estes estereótipos podem moldar a percepção de certos corpos como sendo “adequados” ou “desejáveis”, enquanto outros são rotulados como “inadequados” ou “indesejáveis”. A regulamentação da concretude do corpo, nesse sentido, representa uma forma de exercício de poder, engendrando consequências de marginalização e exclusão. Isso pode ter efeitos prejudiciais para aqueles que não se conformam aos padrões normativos estabelecidos, aprofundando desigualdades e alienação. Sobre isso, o Prof. 3 nos deu o seguinte relato:

... é muito complicado dar essa disciplina, porque quem se interessa, só quer ouvir falar de uma religião e isso é muito forte nas pessoas, na minha turma da EJA; tem gente vai vai para a aula com o jornal da igreja na mão e diz que quer mais escrever para aprender a ler a Bíblia. Se falar de outra religião tem gente que diz que estamos falando do Diabo. Eu já vi casos de alunos se recusarem a assistir aula de a professora colocar “música do mundo”, que não vai pra escola ouvir “música do mundo”. Pelo que eu vejo é por causa de coisas assim que as escolas preferem nem dar religião na escola.

Nestes moldes para ele então, lidar com gêneros e sexualidades:

... é muito difícil mesmo, só de ouvir falar a palavra “gênero” tem alunos evangélicos que associam à “ideologia de gênero”. Então era comum a escola, principalmente na EJA, dar palestras e aulas sobre a Lei Maria da Penha, para conscientizar as pessoas sobre violência doméstica, mas não é ligado à disciplina de religião.

Essa fala é sintomática, na medida em que verificamos nos últimos anos uma crescente onda de desinformação e disseminação de pavor a tudo que é considerado “diferente” e nessa onda de disseminação de medo, os corpos considerados inadequados à ideologia cristã são perseguidos a fim de serem eliminados (OLIVEIRA, 2014; 2015; 2016). Além disso, a referência mais comumente utilizada para as aulas de ER ainda é a religião cristã, conforme a Prof^a. 2 que disse “Eu usava a Bíblia como referência, mas buscava eu mesma outros materiais, como filmes, essas coisas”, como eram selecionados os conteúdos das aulas.

Sobre isso, Butler (2019) expõe que a formação de corpos considerados abjetos, ou seja, os que não atingem o *status* pleno de “humanidade”, ocorre para fortalecer as normas reguladoras. Estes corpos abjetos são excluídos do reino da compreensibilidade cultural e podem ser percebidos como menos preciosos ou desprovidos de valor. Em síntese, as implicações sociais para os corpos que não se adequam à regulamentação da corporeidade podem envolver marginalização, estigmatização, exclusão e a diminuição de seu valor percebido.

É sabido que a ideia de “ideologia de gênero” disseminada em certos círculos cristãos evangélicos no Brasil refere-se a uma percepção equivocada e muitas vezes exagerada sobre a educação em gênero nas escolas. É importante notar que o termo “ideologia de gênero” não é um conceito acadêmico ou reconhecido pelas áreas de gênero e estudos sociais, mas sim uma expressão popular que é com frequência utilizada de maneira pejorativa.

Em termos gerais, os críticos que empregam o termo “ideologia de gênero” alegam que há uma suposta agenda para ensinar a ideia de que o gênero é uma construção social, separada do sexo biológico, e que essa abordagem estaria sendo difundida nas escolas para promover uma perspectiva que vai contra suas crenças religiosas e valores tradicionais. No entanto, essa noção de “ideologia de gênero” muitas vezes distorce o que a educação em gênero realmente envolve.

O ensino sobre gênero não se trata de impor ou doutrinar uma perspectiva específica, mas sim de educar os alunos sobre a complexidade das questões sexuais, identidades e orientação sexual, promovendo a igualdade, o respeito à diversidade e a compreensão mútua. O objetivo é sensibilizar os estudantes para os desafios enfrentados por diferentes grupos e criar ambientes mais inclusivos e respeitosos.

A ideia de “ideologia de gênero” muitas vezes desconsidera a importância do diálogo e da educação aberta sobre esses temas, contribuindo para polarização e desinformação. É importante lembrar que as políticas educacionais sobre gênero variam amplamente e a maioria dos currículos escolares buscam uma abordagem equilibrada e baseada em direitos humanos.

A disseminação da ideia de “ideologia de gênero” pode contribuir significativamente para a disseminação da intolerância e da violência em relação aos corpos que não se encaixam nos padrões sociais e religiosos considerados normativos. Isso pode gerar um sentimento de inadequação e alienação entre aqueles que não se encaixam nos moldes normativos estabelecidos e, pior, pode gerar marginalização social e exposição de violências reais que operam mediante uma diversidade de mecanismos, tais como estigmatização e deslegitimação, na medida em que a ideia de “ideologia de gênero” é usada para desacreditar e estigmatizar as discussões sobre diversidade de gênero e orientação sexual. Isso pode levar à deslegitimação das

identidades de gênero que não se alinham com as normas tradicionais, resultando em preconceitos e discriminação.

Além disso, a narrativa da “ideologia de gênero” pode criar uma percepção de que há uma ameaça à moralidade e aos valores religiosos. Isso pode levar, e de fato tem levado, a uma divisão entre grupos que acreditam nessa narrativa e aqueles que defendem os direitos e a inclusão de pessoas LGBTQIAP+. É relevante observar também que a narrativa da “ideologia de gênero” muitas vezes reforça a ideia binária de gênero (masculino/feminino), ignorando a realidade das identidades de gêneros. Isso pode marginalizar e invalidar pessoas que se identificam como não-binárias, transgênero e outras identidades não tradicionais. A disseminação dessa ideia equivocada pode levar à resistência da inclusão da educação sobre diversidade de gêneros e sexualidades nas escolas. Isso priva os estudantes de informações precisas e respeitadas sobre esses temas e perpetua a ignorância e o preconceito.

A narrativa da “ideologia de gênero”, inclusive, muitas vezes é usada para justificar a negação de direitos básicos, como casamento igualitário, adoção por casais do mesmo sexo e acesso a cuidados de saúde adequados para pessoas transgêneros. Além de tudo isso, não se pode ignorar o fato que a estigmatização e o preconceito, que resultam da disseminação da ideia de “ideologia de gênero”, podem contribuir para um aumento da discriminação e violência contra pessoas LGBTQIAP+ e suas famílias, perpetuando um ambiente hostil e não inclusivo.

Os benefícios da abordagem de questões de gêneros e sexualidades, enquanto tema transversal em ER, não se restringe apenas às questões LGBTQIAP+, podendo lidar com a inclusão e aceitação de mulheres que enfrentam estigmatização por não corresponderem aos ideais de muitas cosmologias religiosas, como as trabalhadas nesta pesquisa - profissionais do sexo, lésbicas, bissexuais e trans -, desconstruindo estereótipos de gêneros e

promovendo a compreensão de que as identidades e autodeterminações das mulheres são diversas e válidas.

Considerações finais

Levando em conta que os temas transversais são tópicos interdisciplinares que atravessam diferentes áreas do conhecimento, promovendo a reflexão sobre questões sociais, éticas, culturais e ambientais, entendemos que sua inserção nas aulas de Ensino Religioso funciona como uma maneira eficaz de enriquecer o conteúdo e promover uma abordagem mais abrangente e contextualizada das religiões. Ao incorporar esses temas nas aulas de Ensino Religioso, é possível ampliar a compreensão dos estudantes sobre as relações entre as religiões e os contextos em que elas estão inseridas.

A abordagem de questões de gêneros e sexualidades nas aulas de ER exige sensibilidade e cuidado, uma vez que as perspectivas religiosas sobre esses temas podem variar amplamente. No entanto, é possível incorporar esses temas de maneira respeitosa e educativa, promovendo o diálogo, a compreensão e a reflexão crítica.

No entanto, o que concluímos dessa pesquisa é que o que acontece nas aulas de ER em escolas de Recife é uma prática de “evitação”, uma vez que se é negado abordar o tema Gênero e sexualidade, o que resulta num grande problema, uma vez que nessa invisibilidade é desperdiçada a oportunidade de contextualizar os conceitos de gênero e sexualidade historicamente e culturalmente, explicando que as perspectivas sobre esses temas evoluíram ao longo do tempo e variam entre diferentes culturas e religiões.

É possível abordar as diferentes visões religiosas sobre gênero e sexualidade, respeitando a diversidade de crenças, incentivando o diálogo entre os estudantes sobre como diferentes religiões interpretam essas questões, além

de enfatizar o respeito à diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais, mostrando como algumas religiões têm visões inclusivas acerca dessas questões, enquanto outras possuem abordagens mais restritivas. Isso tem o potencial, inclusive, de encorajar os estudantes a analisar criticamente as interpretações religiosas sobre gênero e sexualidade, incentivando-os a questionar e refletir sobre como essas visões se alinham ou diferem de valores de igualdade e dignidade humana.

Outra maneira interessante de inserir o tema gênero e sexualidade no ER é comparar as visões religiosas com valores universais, como o respeito pelos direitos humanos e a dignidade, discutindo como diferentes religiões abordam esses valores em relação a questões de gêneros e sexualidades. Pode-se, inclusive, utilizar histórias e narrativas religiosas para explorar questões de identidade de gêneros e orientação sexual. Isso pode ajudar os estudantes a compreender como essas questões são abordadas em contextos religiosos.

De maneira geral, a abordagem de questões de gêneros e sexualidades, enquanto temas transversais no ER, pode promover uma compreensão mais ampla dos estudantes sobre as interseções entre religião, valores e questões sociais contemporâneas e ao ser evitado esse tema, podemos ter diversos impactos negativos na educação e na formação geral dos discentes, a começar pela falta de uma educação abrangente que os priva da oportunidade de entender as complexidades e diversidades desses assuntos.

A ausência desse tema pode também levar à desinformação e à perpetuação de mitos e estereótipos sobre gêneros e sexualidades. Os estudantes podem ficar suscetíveis a informações imprecisas e intolerantes. Outra trágica consequência possível dessa supressão junto ao ER é a contribuição para a perpetuação de preconceitos e discriminação, ao não abordar as raízes e os impactos desses problemas na sociedade.

O ensino de gênero e sexualidade é fundamental também para desenvolver empatia e tolerância em relação às diferentes identidades e experiências das pessoas. A falta desse ensino pode limitar o crescimento social e emocional dos estudantes. Além do mais, a exclusão do tema pode ignorar a realidade da diversidade de identidades e orientações sexuais presentes na sociedade. Isso pode prejudicar na preparação para interagir com pessoas diferentes de maneira respeitosa. Assim, o ensino de gêneros e sexualidades promove a reflexão crítica sobre normas sociais, religiosas e culturais. A exclusão desse tema pode limitar a capacidade dos estudantes de questionar e analisar essas normas. A supressão inclusive, está em desacordo com princípios de educação inclusiva e diretrizes de educação em direitos humanos e igualdade.

Ademais, verificamos que a substituição do tema transversal "Orientação Sexual" por "Cidadania e Civismo" no contexto educacional brasileiro, revela uma guinada conservadora na sociedade. Tal mudança, ao priorizar aspectos cívicos em detrimento das discussões sobre diversidade sexual e de gênero, sinaliza um direcionamento que minimiza o diálogo em torno de identidades marginalizadas. Esse redirecionamento pode, conseqüentemente, contribuir para o silenciamento e apagamento das experiências das mulheres que não se conformam aos padrões sociais convencionais, tais como as mulheres lésbicas, bissexuais, transexuais e profissionais do sexo.

Essa reconfiguração dos temas transversais não somente negligencia as questões prementes da diversidade sexual e de gênero, mas também compromete a educação inclusiva e o desenvolvimento da empatia e compreensão entre os estudantes. Ao reforçar normas tradicionais de gêneros e sexualidades, a substituição pode dificultar a formação de cidadãos críticos e conscientes da rica multiplicidade de identidades presentes na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 20 Out. 2022.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 out. 2022.

_____. **Temas Contemporâneos Transversais Na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**, Brasília: MEC, 2019. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf . Acesso em 24 Jul. 2023.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal/ Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametroscurriculares-nacionais-1o-a-4o-series>

BUTLER, Judith. **Corpos Que Importam: os limites discursivos do “sexo”**. São Paulo: n-1 edições, 2019.

_____. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LOUREIRO, Gabriela. VIEIRA, Helena. **Transgênero: tudo que você sabe está errado**. In: Galileu, São Paulo, v. 11, n. 292, p.44-53, nov. 2015.

MEAD, Margaret. **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de. **Pluralismo e alteridade: o lugar que os segmentos LGBTTTI ocupam no currículo da disciplina de Ensino Religioso nas escolas estaduais e municipais de Recife (PE)**. In: REVISTA PISTIS & PRAXIS: TEOLOGIA E PASTORAL. , v.6, p.611 - 625, 2014.

_____. **Relações de gênero e orientação sexual no currículo da disciplina de Ensino Religioso em escolas estaduais e municipais de Recife**. In: HORIZONTE: REVISTA DE ESTUDOS DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO (ONLINE). , v.13, p.1510 - 1533, 2015.

_____. **Diferença sexual e religiosa no currículo de ensino religioso em escolas de Recife**. In: REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO (SÃO CARLOS). , v.10, p.128 - 142, 2016.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de. MIRANDA, Marcelo Henrique G. SILVA, Maria Amanda M. P. **Questões de Gênero e Sexualidade no Espaço Público Educacional tendo como Eixo de Debate a disciplina de Ensino Religioso em Escolas de Recife**. In: ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL. , v.20, p.864 - 886, 2018.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de. **Ensino Religioso em contexto democrático: debate nas escolas públicas contemporâneas**. In: Horizonte: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião (Online). Belo Horizonte, v.18, p.15 - 32, 2020.

ONU MULHERES. **Região da América Latina e do Caribe é a mais violenta do mundo para as mulheres, diz ONU**. 2017. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/regiao-da-america-latina-e-do-caribe-e-a-mais-violenta-do-mundo-para-as-mulheres-diz-onu> . Acesso em: 03 mai. 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental**. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação;

coordenação Ana Coelho Vieira Selva; Sônia Regina Diógenes Tenório. Recife: 2019. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/19487/Ensino%20Religioso\(1\).pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/19487/Ensino%20Religioso(1).pdf) . Acesso em: 10 jan. 2022.

RECIFE. **Matriz Curricular Prioritária: Ensino Religioso**. Recife: SME, 2021. Disponível em <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/content/matrizes-curriculares> . Acesso em 14 Jan. 2023.

**Educação, Religião e Ideologia: A nova direita
brasileira e a formação de cidadãos
conservadores**

**Education, Religion and Ideology: The new brazilian right and the
formation of conservative citizens**

*Roberta Valéria Guedes de Lima*¹

*Sérgio Rogério Azevedo Junqueira*²

¹ Doutorando de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Professora do Centro Universitário UniProjeção.

E-mail: rovagueli@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7958-9935>

² Livre Docente em Ciência da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Doutor e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Salesiana de Roma (Itália); Professor colaborador do Programa de Ciências da Religião da Universidade Estadual do Pará. E-mail: srjunq@gamil.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2168-1186>

RESUMO

A presente pesquisa tensiona a discussão sobre o que as famílias conservadoras pensam como projeto de educação à luz da formação de valores, dos seus princípios religiosos e da defesa da necessidade de escolas personalizadas e da legalização do *homeschooling*. O problema da pesquisa parte da seguinte reflexão: qual seriam os argumentos que levam as famílias conservadoras fundamentalistas a defenderem a criação de escolas personalizadas e a legalização do *homeschooling* e como os meios de comunicação e mídias sociais ajudam a disseminar sua ideologia? Este estudo tem como objetivo revelar o projeto educacional das famílias alienadas à ideologia conservadora e fundamentalista da Nova Direita brasileira. Metodologicamente, a pesquisa é de abordagem qualitativa, com objetivo exploratório, e a coleta de dados se deu a partir de um levantamento bibliográfico de textos acadêmicos sobre o tema em questão e do monitoramento do grupo de WhatsApp Catolicidades&Educação, durante o período de outubro de 2023 a janeiro de 2024, com 505 participantes de todos os estados brasileiros. Este documento conclui que a Nova Direita brasileira tem um projeto de educação elitista, segregador, encharcado de moralismo religioso e que desconsidera uma educação democrática.

PALAVRAS-CHAVE: *Homeschooling*; Escola Personalizada; Projeto de Educação, Nova Direita brasileira.

ABSTRACT

This research tensions the discussion about what conservative families think of as an education project in light of the formation of values, their religious principles and the defense of the need for personalized schools and the legalization of *homeschooling*. The research problem starts with reflection: what would be the arguments that lead conservative fundamentalist families to defend the creation of personalized schools and the legalization of *homeschooling* and how the media and social media help to disseminate their ideology? This study aims to reveal the educational project of families alienated from the conservative and fundamentalist ideology of the Brazilian New Right. Methodologically, the research has a qualitative approach, with an exploratory objective, and data collection was based on a bibliographical survey of academic texts on the topic in question and monitoring of the *Catolicidades&Educação* whatsapp group, during the period of October 2023 to January 2024, with 505 participants from all Brazilian states. It concludes that the Brazilian New Right has an elitist, segregating education project, steeped in religious moralism and that disregards democratic education.

KEYWORDS: *Homeschooling*; Personalized School; Education Project, Brazilian New Right.

Introdução

No contexto educacional contemporâneo, a religião assume um papel proeminente, principalmente no âmbito das famílias conservadoras. As ideologias fundamentalistas, cada vez mais presentes na sociedade, exigem uma investigação profunda sobre as concepções, posicionamentos e defesas em relação à religião e ao projeto de educação que defendem.

Neste sentido, esse projeto de educação, caracterizado por uma perspectiva conservadora fundamentalista, se distingue do projeto de uma educação de qualidade social e democrática, por um forte vínculo com o pensamento religioso ultraconservador, moralista e que, em nome de “uma verdadeira educação”, prega a criação de escolas personalizadas e a legalização do *homeschooling* para proteger as crianças e jovens dos maus ensinamentos, ideologias de esquerda e doutrinações.

A presente pesquisa tensiona a discussão sobre o que as famílias conservadoras pensam como projeto de educação à luz da formação de valores, dos seus princípios religiosos e da defesa da necessidade de escolas personalizadas e da legalização do *homeschooling*. O problema da pesquisa parte da seguinte reflexão: qual seriam os argumentos que levam as famílias conservadoras fundamentalistas a defenderem a criação de escolas personalizadas e a legalização do *homeschooling* e como os meios de comunicação e mídias sociais ajudam a disseminar sua ideologia?

Este estudo tem como objetivo geral revelar o projeto de educação das famílias alienadas à ideologia conservadora e fundamentalista da Nova Direita brasileira. Para tanto, têm-se como objetivos específicos: apresentar breve contexto da ascensão da Nova Direita, explicar quais são os elementos religiosos, ideológicos e políticos da Nova Direita brasileira que são utilizados para defender o *homeschooling* e as escolas personalizadas, e compreender como essa corrente de pensamento que utiliza a fé como instrumento de manipulação

para mobilizar seus seguidores, a partir do uso dos meios de comunicação e, assim, disseminar seu projeto de educação.

A análise se concentra na crítica ao modelo ideal de educação defendido por esses grupos da Nova Direita, que visam perpetuar a dominação ideológica hegemônica e a alienação social. Assim, essa pesquisa argumenta que tal modelo se baseia na falsa dicotomia entre família e escola, negando a historicidade da educação e seu papel na formação crítica dos indivíduos.

Ao invés de promover a emancipação humana, a educação conservadora se configura como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais e da submissão à ordem burguesa. A religião, os meios de comunicação e as mídias sociais, nesse contexto social e político, são utilizados como mecanismo de controle social alienando os indivíduos de sua realidade e impedindo-os de questionar as estruturas de poder dos conservadores fundamentalistas.

O estudo torna-se relevante porque apresenta o projeto de educação da Nova Direita brasileira, sob o véu da religiosidade, e como ele contribui para a manutenção do status quo e impede a transformação social.

Metodologicamente, a pesquisa é de abordagem qualitativa com objetivo exploratório. A coleta de dados se deu a partir de um levantamento bibliográfico de textos acadêmicos sobre o tema em questão e do monitoramento do grupo de WhatsApp Catolicidades&Educação, durante o período de outubro de 2023 a janeiro de 2024, com 505 participantes de todos os estados brasileiros.

O artigo está organizado a partir de uma breve apresentação conceitual sobre a ascensão da Nova Direita, suas características e a influência da religião. Em seguida, são apresentadas as principais características das famílias conservadoras fundamentalistas e o que defendem como projeto de educação, além de dados coletados a partir do monitoramento das falas do grupo de WhatsApp Catolicidades&Educação. Por fim, a pesquisadora apresenta suas

considerações finais e referencias utilizadas.

Referencial Teórico

Ascensão da Nova Direita

É importante começar essa discussão esclarecendo que, historicamente, a Direita nunca esteve ausente da política brasileira. A ascensão da Nova Direita³ foi impulsionada por diferentes fatores, incluindo a insatisfação com a situação econômica e a corrupção generalizada que dominaram o país nos últimos anos do século XX e início do século XXI. Em meio a esse cenário, líderes políticos começaram a surgir, trazendo consigo uma agenda baseada em valores morais e religiosos.

Neste sentido, destaca-se que a Nova Direita brasileira defende os interesses da classe dominante a partir dos seguintes valores:

- Liberdade individual, permitindo que os indivíduos possam tomar decisões que beneficiem a classe dominante, como investir capital, empreender e consumir;
- Pequeno Estado para ser eficiente e fácil, pois é menos capaz de intervir na economia e na sociedade;
- Liberdade econômica porque valida que os capitalistas possam investir capital e lucrar sem a interferência do Estado;
- Conservadorismo social na defesa dos valores tradicionais que beneficiam a família tradicional, a moral cristã e a ordem social.

Ainda, destaca-se que, para compreender a Nova Direita brasileira, é

³ A Nova Direita, atualmente, é compreendida como um fenômeno que acarreta e defesa irrevogável e irrestrita do liberalismo econômico e, em contrapartida, entende que a sociedade precisa de um líder que mantenha os princípios, tradição e ordem dos diferentes grupos de pessoas. Seria o abandono do liberalismo social presente no liberalismo clássico e a desnaturalização da autoridade que acompanhava o conservadorismo (Keywood, 2012)

necessário examinar as raízes históricas da exclusão, desigualdade e expropriação que marcam a América Latina. Ao longo da história, a classe dominante, composta por brancos, ricos e cristãos, detém os meios de produção material e cultural, utilizando-os para perpetuar seus próprios interesses.

Por meio do controle ideológico, essa elite difunde sua visão de mundo – ideias, valores, moral, práticas, trabalho, educação e relações sociais – como se fosse universal, representando os interesses de todas as classes sociais. Essa estratégia apresenta como objetivo justificar o modo de operação da sociedade capitalista, disfarçando as contradições e desigualdades inerentes ao sistema de dominação imposto.

Os defensores da Direita⁴ se viram em situação adversa, no início dos anos 2000, durante o período de governos⁵ de esquerda, na América Latina e no Brasil, porque nasce no campo político a emergência de partidos e lideranças capazes de politizar a questão social. Embora níveis elevados de desigualdade não levam necessariamente à predominância de partidos de esquerda ou à redistribuição de renda, transformou radicalmente o cenário eleitoral da América Latina no início dos anos 2000. (KALTWASSER, 2014)

À medida em que presidentes de esquerda em diversos países se

⁴ Mais da metade dos partidos políticos brasileiros se diz de centro, enquanto apenas um - o PSL, até pouco tempo atrás a legenda do presidente Jair Bolsonaro, se considera de Direita e sete se colocam como de esquerda. O termo liberal, adotado pela Direita no Brasil e pela esquerda nos EUA e Europa, aparece com frequência nas definições dadas pelas siglas: nove partidos citam a palavra na hora de descrever seu posicionamento. O PSL se considera "liberal de Direita"; o PRTB é "liberal-conservador", e "liberal de centro" é como se considera o PL. O PSDB afirma ser adepto do "liberalismo social" e o DEM, uma agremiação "democrata liberal". Três partidos se dizem "liberal na economia": PTB, PSC e Republicanos. A única legenda que se diz puramente liberal, sem maiores ponderações, é o Novo. Dez partidos se declaram puramente como de centro: PMB, MDB, PL, PSD, PTC, DC, PROS, Avante, Patriota e Podemos. De centro-direita são PTB, Progressistas, PSC, PRTB e Republicanos.

⁵ Ao todo, sete partidos se consideram de esquerda: PCdoB, PCB, PSOL, PCO, PSTU, PT e a recém-criada Unidade Popular (UP). Já PDT, PSB, Cidadania, PV e PMN se encontram na centro-esquerda segundo eles mesmos.

utilizaram de políticas sociais redistributivas para fortalecer os vínculos com os eleitores, seja de natureza programática ou clientelista, a Direita política se viu em posição de relativa fraqueza, na medida em que atores e partidos de Direita haviam se alinhado, historicamente, à preservação das hierarquias sociais existentes. (BOWEN, 2011; KALTWASSER, 2014; ROBERTS, 2014)

No caso brasileiro, a vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) em sucessivas eleições presidenciais disputadas entre 2002 e 2014 trouxe uma série de desafios para as forças de Direita. Não obstante, o fato de os presidentes petistas terem sido obrigados a formar coalizões amplas e heterogêneas, algumas vezes duvidáveis, que incluíam parte das forças mais conservadoras, trouxe um aumento expressivo da representação da esquerda tanto em eleições nacionais quanto estaduais. Estas tendências se associaram a uma reconfiguração dos padrões de competição partidária, com o enfraquecimento eleitoral dos partidos de Direita nas regiões mais pobres do país. (BORGES, 2011; MONTERO, 2014)

No Brasil, os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) conseguiram apresentar um crescimento econômico e uma inflação baixa, além de terem implantado políticas redistributivas que levaram a uma queda sem precedente na desigualdade de renda, principalmente durante o primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff (2011-2014). Por esses motivos, o PT foi capaz de mobilizar as camadas mais baixas da sociedade, obtendo sucessivas vitórias nas eleições presidenciais de 2006, 2010 e 2014. (SAMUELS; ZUCCO JR, 2018)

A ascensão da Direita brasileira no período pós-2010, mesmo em meio à promoção de governos de esquerda, revelou a complexa dinâmica das lutas de classe no país. Apesar da fragmentação ideológica e da falta de coesão entre seus partidos e lideranças, a Direita se beneficiou da insatisfação popular com a corrupção, a criminalidade e a ineficiência do Estado para ampliar seu apoio eleitoral.

A vitória de Jair Bolsonaro em 2018 representou o ápice dessa ascensão, capitalizando em cima do antipetismo e do discurso de segurança pública e conservadorismo moral. No entanto, a hegemonia eleitoral da Direita não se traduziu em coesão ideológica ou em um projeto político sólido para o Brasil. A oposição ao PT se tornou o principal elemento de coesão, mas não conseguiu garantir a construção de um projeto alternativo que respondesse aos desafios do país.

A fragmentação interna, a predominância do antipetismo e a presença de setores extremistas que defendem pautas antidemocráticas configuram-se como obstáculos para a consolidação da Direita como força política relevante no Brasil. Paradoxalmente, no entanto, embora os políticos conservadores tenham conseguido obter sucesso extraordinário nas eleições para todos os cargos, os partidos de Direita permaneceram fracos, falhando nos objetivos de desenvolver marcas partidárias sólidas e cultivar fontes estáveis de apoio eleitoral. (BORGES; VIDIGAL, 2023)

No campo, a reorganização da Direita envolve algumas tendências no que diz respeito à oferta de alternativas conservadoras. Em primeiro lugar, o crescimento da Direita religiosa, associado, sobretudo, ao avanço do protestantismo neopentecostal. Em comparação com outros países da América Latina, as igrejas evangélicas têm sido extraordinariamente bem-sucedidas na arena eleitoral brasileira. Até muito recentemente, os políticos e o clero evangélicos adotaram estratégias eleitorais pragmáticas e não ideológicas, buscando espaço em uma grande variedade de partidos e fazendo alianças com candidatos da Direita à esquerda. Esse cenário de baixa polarização se modificou radicalmente no período recente. (FUKS; MARQUES, 2021; QUADROS; MADEIRA, 2018)

Uma série de mudanças progressistas, como a aprovação do casamento entre pessoas do mesmo sexo pelo Supremo Tribunal Federal (STF) nos anos

2010 motivou uma reação cultural neoconservadora liderada pelo clero evangélico. Na falta de partidos de Direita consolidados, os religiosos conservadores se apoiaram em estratégias não-partidárias para promover uma guerra cultural contra os valores progressistas. (SMITH, 92019)

Este neopentecostalismo se caracteriza por uma postura fundamentalista e conservadora em questões sociais e morais, além de uma forte ênfase no anticomunismo e na teologia da prosperidade. Tem exercido significativo impacto no cenário político brasileiro por meio da mobilização de seus fiéis e da formação de bancadas evangélicas no Congresso Nacional. Essa vertente religiosa tem pressionado a aprovação de leis que refletem valores e princípios que buscam fortalecer o controle social e moral, reforçando as desigualdades e discriminações existentes na sociedade. (GOMES, 2011)

Além disso, a reorganização da Direita está diretamente ligada à ascensão de movimentos sociais liberais e conservadores que surgiram na esteira dos protestos em favor do impeachment de Dilma Rousseff entre 2015-2016. (SOLANO; DE OLIVEIRA ROCHA, 2019; SOLANO; ORTELLADO; MORETTO, 2017; TATAGIBA, 2018) Muitos desses movimentos foram criados por jovens ativistas de Direita que sentiam que suas ideias não eram adequadamente representadas em razão da hegemonia cultural da esquerda na academia e na mídia.

Apesar da grande diversidade de agendas e formas de organização, esses movimentos da Nova Direita, de modo geral, apoiavam agendas econômicas liberais além de serem extremamente críticos dos governos do PT, associando o partido ao estatismo e à corrupção. (ROCHA, 2021) O ativismo de Direita também se caracteriza pela adoção de estratégias de comunicação populistas e pela utilização das redes sociais para mobilizar apoiadores.

Portanto, entende-se que a ascensão da Nova Direita representa um retrocesso em termos de direitos sociais e civis. As políticas defendidas por essa

vertente visam fortalecer o controle social e moral, reforçando as desigualdades e discriminações existentes na sociedade brasileira. Portanto, têm-se como desafio formular um discurso e uma estratégia política que sejam capazes de mobilizar a população e contrapor-se à hegemonia neoconservadora fundamentalista em voga.

Metodologias

Esse estudo é considerado uma pesquisa de abordagem qualitativa e tem o objetivo de ser exploratória. O conceito de Minayo (2001) de pesquisa de abordagem qualitativa é aquela que opera com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais denso das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

No que se refere ao objetivo de uma pesquisa exploratória, entende-se que:

[...] as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses a serem testadas em estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e análises de casos. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas (GIL, 2019, p. 26).

A pesquisa é do tipo aplicada e “caracteriza-se por seu interesse prático, isto é, que os resultados sejam aplicados ou utilizados, imediatamente, na solução de problemas que ocorrem na realidade”. (ANDER-EGG, 1978, p. 33 apud LAKATOS, 2021, p. 19)

A pesquisa está em andamento e pertence aos estudos de doutorado em Educação, na Pontifícia Universidade de Goiás, que tem como objeto de estudo o *homeschooling* tendo como ponto de análise o projeto de educação defendido pela Nova Direita brasileira.

A coleta de dados se deu a partir de um levantamento bibliográfico de textos acadêmicos sobre o tema em questão e do monitoramento do grupo de WhatsApp *Catolicidades&Educação*, durante o período de outubro de 2023 a janeiro de 2024, com 505 participantes de todos os estados brasileiros.

Para Pizzani et al. (2012, p. 54), a pesquisa bibliográfica pode ser entendida como “[...] a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico” e o levantamento bibliográfico pode ser realizado “[...] em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes”. Em relação ao uso do monitoramento do WhatsApp para coleta de dados, entende-se que, os grupos de WhatsApp proporcionam um ambiente rico em interações espontâneas e autênticas, permitindo ao pesquisador observar como os indivíduos se comunicam, expressam suas opiniões e constroem significados em seu cotidiano. (SANTOS; CARVALHO; MADDALENA, 2017)

Resultados e Discussões

A partir da literatura especializada sobre o tema e o acompanhamento do grupo de WhatsApp *Catolicidades&Educação* apresenta-se, a seguir, principais impressões da pesquisadora dos relatos das famílias que participam desse grupo .

Percebe-se que, a religião tem desempenhado um papel central nas propostas e discursos da Nova Direita brasileira. O pensamento religioso, principalmente oriundo do cristianismo, permeia as discussões sobre questões

de pautas de costumes. A proximidade entre a Nova Direita e a religião se reflete na defesa de políticas públicas que promovam valores tradicionais e neoconservadores. Trata-se, portanto, de um movimento que busca reforçar costumes e tradições religiosas como baluartes da sociedade brasileira.

A hegemonia da religião no discurso da Nova Direita gera diversas consequências, como: limitação do debate público impedindo a discussão crítica e plural de diferentes perspectivas, a estigmatização e discriminação de grupos sociais minoritários e a ameaça à laicidade do Estado.

É importante ressaltar que há uma diversidade de correntes religiosas que se alicerçam a partir da ideologia da Nova Direita brasileira. Enquanto alguns líderes e apoiadores são provenientes de setores evangélicos, outros têm suas bases no catolicismo e, até mesmo, em movimentos religiosos menos tradicionais.

Destaca-se ainda que, várias famílias fundamentalistas católicas, e defensoras da Nova Direita são oriundas de movimentos religiosos como Opus Dei, Legionários de Cristo, Neocatecumenato, Renovação Carismática Católica e Novas Comunidades a elas relacionadas, entre outros, e se autodenominam como defensores da verdadeira educação católica⁶. Essa diversidade demonstra a complexidade da relação entre a religião e a Nova Direita. São essas famílias que estão no grupo de WhatsApp Catolicidades&Educação e, diariamente, se relacionam trocando informações, divulgações de cursos e seminários, materiais de estudo, análise de materiais didáticos usados em escolas de educação básica, percepções sobre notícias divulgadas em redes sociais e demais meios de comunicação, além de indicações de serviços que podem contribuir com a “boa formação e informação” alicerçada nos valores conservadores.

A influência religiosa na Nova Direita brasileira é percebida em

⁶ São consideradas escolas católicas que se pautam na doutrina conservadora da igreja tradicional.

estratégias políticas, como na utilização de símbolos religiosos, sejam cruzes ou Bíblias. Esta se tornou uma prática comum durante manifestações e discursos políticos mais acalorados. Além disso, muitos líderes políticos dessa nova vertente são líderes religiosos, o que reforça a interseção entre a religião e a política. Esta relação tem moldado, inclusive, as discussões que permeiam a política educacional e estão presentes nos discursos das famílias que dialogam no grupo de WhatsApp Catolicidades&Educação.

Uma das propostas da Nova Direita é a defesa do *homeschooling*, ou ensino domiciliar, e da fundação das escolas verdadeiramente católicas, as escolas confessionais personificadas. O discurso dos indivíduos que defendem o *homeschooling*, no grupo de WhatsApp Catolicidades&Educação, consiste na possibilidade de os pais educarem os seus filhos em casa, sem a necessidade de frequentar a escola, garantindo assim, o fortalecimento do papel da família na formação das infâncias e juventudes, por meio de uma educação individualizada e adaptada às necessidades de cada estudante. A proposta do *homeschooling* está diretamente ligada à crença de que a família é a base da sociedade e que os pais têm o direito de escolher a melhor forma de educarem seus filhos, tornando assim a educação que é um direito público em um direito privado.

Na esteira do reacionarismo e da demarcação da identidade, escolas que se denominam católicas têm sido fundadas por famílias e Novas Comunidades Religiosas conservadoras fundamentalistas, no Brasil, nos últimos anos. Estas escolas, em muitas situações, estão ligadas a igrejas e institutos de pensamento conservador que, por sua vez, são vinculados a *think thanks* estrangeiros. Além disso, apresentam propostas pedagógicas clássicas voltadas à pedagogia cristã da idade medieval (*trivium*, *quadriivium*) e a Pedagogia de Hugo São Vitor. Por terem um viés pastoral tradicional, têm sido muito valorizadas por parte do episcopado e do clero que enxerga nelas esta verdadeira educação, idealizada

como doutrinação e formatação do pensamento, sendo a escola vista como uma extensão da casa do estudante.

Assim, para atender as expectativas das famílias conservadoras fundamentalistas da Nova Direita brasileira, essas escolas trazem como características fundamentais: desenvolvimento pessoal dos estudantes nas virtudes da doutrina da igreja; foco no ensino mnemônico à luz pedagogia clássica; o ensino religioso catequético; separação de escolas e salas de aula para meninos e meninas, preferencialmente; encantamento das famílias com o discurso de uma educação que não tolera ideologia de gênero, linguagem neutra, doutrinação marxista, sexualização precoce e qualquer outra pauta de costumes que esteja em desacordo com a doutrina clássica; atividades pastorais intensas tais como: missas diárias, reza do terço, adoração ao santíssimo; recuperação de estéticas escolares de meados do início do século XX, como por exemplo: uniformes tradicionais (saia plissada para meninas e terno para os meninos); salas de aula convencionais; disciplina rígida; produção de material didático próprio totalmente voltado para a religião, mesmo os componentes curriculares não sejam religiosos, tais como: Ciências da Natureza, História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, Artes, entre outros. Elementos muito valorizados em todas as discussões sobre qualidade de serviços educacionais discutidos no período monitorado pela pesquisadora no grupo de WhatsApp Catolicidades&Educação.

O direito à educação é, em um sentido geral, o direito de todas as pessoas se apropriarem da cultura, por essa apropriação ser parte essencial da condição humana e uma necessidade para o pleno usufruto da vida. Por isso, o direito à educação é, concretamente, um direito humano e um direito universal. A educação transforma o mundo quando o direito de as pessoas se apropriarem da cultura se realiza plenamente. Ou seja, defender o sentido da escola é tocar no direito indisponível de todos(as) de terem condições, de estar matriculado

em uma instituição de ensino, pública e privada, que prima pela equidade e qualidade de educação. O direito à educação escolar plural e inclusiva não é apenas uma escolha, mas sim um dever social, do Estado e da família, e não deveria ser questionado. (LIMA, 2023)

Para Marx (2013), a religião é uma ideologia que serve aos interesses da classe dominante. Ela oferece aos indivíduos uma visão distorcida da realidade, focando em recompensas no "além" e deslegitimando a luta por mudanças sociais no presente. Ao invés de questionar as estruturas de poder existentes, a religião incentiva a aceitação passiva da ordem social, perpetuando a subordinação das classes menos favorecidas. (MARX, 2013)

Neste sentido, seja no *homeschooling* ou nas escolas fundamentalistas conservadoras personificadas, a pesquisadora entende, a partir dos dados analisados, que a educação e a religião, por muitas vezes, cumprem o papel da alienação e manutenção do *status quor*. Corroborando a este pensamento, o *homeschooling* e as escolas de educação personificada fundamentalistas são instrumentos de dominação utilizados pela burguesia, que compõe a Nova Direita conservadora, para transmitir sua ideologia e valores. Por meio do currículo, dos livros didáticos e das soluções educacionais adotadas, a religião é inculcada nos estudantes, reforçando a visão hegemônica da elite e legitimando a desigualdade social. O projeto de educação que é defendido pela Nova Direita conservadora, no grupo de WhatsApp Catolicidades&Educação, não incentiva a autonomia e o pensamento crítico das crianças e jovens. Ao contrário, busca passividade e obediência às normas e valores preestabelecidos e sustentados pela moral religiosa.

A emancipação humana passa pela superação da dominação da religião e da ideologia na educação. É necessário construir um projeto educacional que promova o pensamento crítico, a autonomia e a cidadania, libertando os indivíduos da alienação e capacitando-os para transformar a sociedade. É

necessário buscar alternativas emancipatórias que superem a lógica da colonialidade do saber. Santos (2014) propõe a construção de uma "educação transformadora" que valorize a diversidade cultural, o diálogo intercultural e os conhecimentos críticos e contextualizados, elementos estes que não estão em sinergia com o projeto de educação da Nova Direita. Portanto, torna-se fundamental a organização e mobilização da sociedade civil para resistir à ofensiva da burguesia fundamentalista, no caso deste estudo, que defendem políticas neoliberais e conservadoras.

Os discursos religiosos e valores morais defendidos pelos membros do grupo de WhatsApp Catolicidades&Educação variam em nuances e intensidade, mas alguns pontos em comum se destacam pelos seguintes aspectos conceituais:

- Tradicionalismo: que dá ênfase na família nuclear, a valorização da hierarquia e da autoridade, tanto familiar quanto social, o respeito às tradições e costumes religiosos e culturais;
- Individualismo: prioriza a responsabilidade individual pelo sucesso e pelo fracasso, a partir da valorização do trabalho árduo, da meritocracia e da iniciativa própria;
- Patriotismo: amor à pátria e orgulho nacional;
- Segurança: preocupação com a violência e compartilham de medidas punitivas rigorosas para crimes e defesa do porte de armas;
- Liberdade econômica: a livre iniciativa e mercado livre e a minimização da intervenção estatal na economia;
- Oposição ao aborto e ao casamento entre pessoas do mesmo sexo e críticas ao "politicamente correto" e à "ideologia de gênero.

É importante salientar que nem todas as famílias conservadoras de direita defendem todos esses valores com a mesma intensidade no grupo

observado e há um espectro dentro do conservadorismo, com vertentes liberais e outras autoritárias. Além disso, a vivência desses valores varia de acordo com a realidade socioeconômica e cultural de cada família conservadora. Os valores pregados pela Nova Direita brasileira fomentam engajamentos e compartilhamento de conteúdo em veículos de comunicação que propagam a visão de mundo conservador, como jornais, revistas, sites, canais de televisão e influenciadores digitais.

Corroborando a essa análise de dados, percebe-se que há a utilização estratégica das redes sociais para disseminar ideias conservadoras, como a criação de grupos de discussão, a mobilização de apoiadores e o combate de visões divergentes, por meio de campanhas de desinformação e ataques a opositores ideológicos. Neste sentido, há o reforço dos discursos ideológicos pautados na moral religiosa conservadora, como por exemplo, sites e portais de notícias, amplamente valorizados e elogiados pelos membros do grupo de WhatsApp Catolicidades&Educação, tais como: Brasil Paralelo, Revista Oeste, Gaeta, entre outros.

Ainda, na perspectiva de disseminar essa ideologia, contam com canais do YouTube: Olavo de Carvalho, Canal Conservador, Terça Livre, entre outros. Ainda, o Instagram tem mobilizado milhares de seguidores por meio de perfis de institutos de difusão do pensamento conservador como: @centrodombosco, @institutoelean, @centroanchieta, @confrariadomvital, @institutohugodesaovitor e por meio de influenciadores de grande alcance como: @lucaslancaster, @guilhermefclfreire, @pejoseduardo, @tibacamargos, @deiafreitas, @pepauloricardo. É importante ressaltar que a lista de grupos de Instagram tem variação no seu conteúdo de acordo com a administração e os membros de cada um. A seguir, apresenta-se o Instagram mais comentado pelas famílias membros do grupo de WhatsApp Catolicidades&Educação:

Nome do Grupo	Foco	Conteúdo
Famílias com Valores	Educação de filhos, fé, patriotismo e fortalecimento da família tradicional	Reflexões, dicas, notícias e memes sobre valores conservadores, fé, patriotismo e família.
Famílias Unidas pela Fé	Fé cristã	Reflexões, orações e conteúdo inspirador para famílias cristãs.
Conservadores Brasil	Política, economia e cultura	Notícias, debates e memes sobre política, economia e cultura, com viés conservador.
Mães Conservadoras	Maternidade	Dicas para mães em educação de filhos, organização do lar e vida familiar de acordo com valores conservadores.
Pais Presentes	Paternidade	Conteúdo dedicado à paternidade ativa e engajada, com reflexões sobre o papel do pai na família.
Educação com Amor	Educação de filhos	Grupo com foco na educação de filhos

		com disciplina, amor e valores tradicionais.
Famílias Homeschoolers	Ensino domiciliar	Dicas, experiências e apoio mútuo para famílias que praticam o ensino domiciliar.
Educação Livre	Educação livre	Conteúdo sobre educação livre, incluindo homeschooling, unschooling e pedagogias alternativas.
Aprendendo em Casa	Ensino domiciliar e educação complementar	Dicas e recursos para famílias que optam pelo ensino domiciliar ou pela educação complementar em casa.
Direita Brasileira	Cenário político brasileiro	Notícias, análises políticas e debates sobre o cenário político brasileiro, com viés conservador.
Movimento Conservador	Movimento conservador no Brasil	Conteúdo sobre o movimento conservador no Brasil, com foco em

		valores, princípios e ações políticas.
Patriotismo Brasileiro	Patriotismo e amor ao Brasil	Grupo dedicado ao patriotismo e amor ao Brasil, com conteúdo sobre civismo, história e cultura nacional.
Famílias Cristãs	Fé cristã	Conteúdo sobre fé cristã, com reflexões bíblicas, orações e grupos de estudo para famílias.
Valores em Família	Valores cristãos na família	Grupo dedicado à promoção de valores cristãos na família, com foco em educação de filhos, casamento e relacionamentos.
Fé e Família	Fé e família	Conteúdo que une fé e família, com reflexões sobre como viver uma vida cristã dentro do lar.

Como resultado dessa mobilização, há a criação e compartilhamento de conteúdo próprio que promovem valores conservadores como vídeos, podcasts, artigos e memes, utilizando plataformas *online* para alcançar um público amplo e engajado. Percebe-se que esse recurso gera influência social e coesão social

entre as famílias da Nova Direita brasileira.

Os conservadores são atores sociais que defendem ideias alicerçadas nos valores morais cristãos, neoliberais e de cunho tradicional, os quais têm interesse no *homeschooling*, nas escolas personificadas, nos meios de comunicação e mídias sociais para fomentar sua ideologia, manter o *status quor* de elite historicamente dominante no Brasil e utilizar a educação como instrumento de manipulação e de manutenção de interesses de seus interesses.

Considerações Finais

Diante dos desafios mencionados, o direito constitucional à educação de qualidade compromete as escolas públicas e privadas a assegurar um currículo capaz de formar para a cidadania plena. Reforça-se, na modalidade do *homeschooling*, a ideia de desvalorização da profissão docente, já que o ensino será feito pela própria família ou por tutores por ela contratados. Como não há uma legislação trabalhista específica para resguardar esses tutores, as empresas ou as famílias podem pagar o que quiserem e da forma que acharem melhor já que estes profissionais não serão protegidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Corroborando ainda a estas reflexões, a aprovação do *homeschooling* e a proliferação de escolas da “verdadeira educação católica” ampliam a desigualdade social e educacional no Brasil, que é marcada por uma hegemonia neoliberal.

A partir do momento em que as famílias conservadoras fundamentalistas, oferecem um ensino personalizado em escolas de elites conservadores ou contrata tutores exclusivos para o ensino domiciliar, enquanto as famílias com menor poder aquisitivo, o proletariado, ficam à mercê da educação oferecida pelo Estado, o campo fica marcado por uma disputa

hegemônica de poder do mais rico, dono do capital versus o mais pobre, aquele que será sempre subjugado.

Destaca-se que o nosso país tem uma dívida histórica a sanar com a universalização da oferta do ensino e uma oferta de qualidade para todas as pessoas; o *homeschooling* e as escolas da verdadeira educação católica, em nada contribuem para a superação deste problema. Pelo contrário, só evidencia ainda mais a desigualdade social e educacional apregoada pelos neoliberais.

Ainda conclui que, o uso das mídias e redes sociais digitais, que não são neutras e servem como instrumento de poder e dominação da Nova Direita brasileira, tendem a legitimar a ordem social existente, a controlar/manipular a opinião pública, o comportamento social dos indivíduos, difamar as lutas sociais e seus representantes, além de criar “inimigos” que podem “ferir” suas concepções e valores religiosos, políticos e, conseqüentemente, de projeto de educação.

Por isso, é importante a construção de alternativas educacionais que priorizem a justiça social, a democracia real e a sustentabilidade, as quais são essenciais para a construção de um futuro mais justo e igualitário para todas as pessoas. É preciso desconstruir os discursos moralistas, segregadores e que pregam a cultura do ódio para se construir uma pedagogia da esperança, por meio de um pacto educativo global que busque alternativas que superem as lógicas excludentes e opressoras, e construa caminhos para uma educação crítica de qualidade social.

REFERÊNCIAS

BORGES, André; VIDIGAL, Robert (eds). **Para Entender a Nova Direita Brasileira: Polarização, populismo e antipetismo**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2023.

BOWEN, J. D. **The Right in "New Left" Latin America.** *Journal of Politics in Latin America*, 3, n. 1, p. 99-124, 2011.

FUKS, M.; MARQUES, P. H. **Contexto e voto: o impacto da reorganização da Direita sobre a consistência ideológica do voto nas eleições de 2018.** *Opinião Pública*, 26, p. 401-430, 2021.

FUKS, M.; RIBEIRO, E.; BORBA, J. **From Antipetismo to Generalized Antipartisanship: The Impact of Rejection of Political Parties on the 2018 Vote for Bolsonaro.** *Brazilian Political Science Review*, 15, n. 1, 2021.

GARCIA, Alexandre. **Apenas um partido se define como de Direita no Brasil; Esquerda tem sete.** *Gazeta do Povo*. Publicado em 25/12/2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/apenas-um-partido-se-define-como-de-Direita-no-brasil-esquerda-tem-sete/>. Acesso em 15 de nov. 2023.

GOMES, Ângela. **"O pentecostalismo no Brasil: da marginalidade ao poder."** *Religião & Sociedade*, pp.11-35, 2011.

HEYWOOD, Andrew. **Political Ideologies.** 5ª edição. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2012.

KALTWASSER, C. R. **La derecha en América Latina y su lucha contra la adversidad.** *Nueva sociedad*, n. 254, p. 34, 2014.

LIMA, Roberta Valéria Guedes de. **O Homeschooling X Direitos Das Infâncias: O dilema entre o público e o privado.** 8º Seminário de Grupos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias. *Infância e Justiça Social: perspectivas no contexto brasileiro*. Curitiba. Paraná, 2023.

MARX, Karl. **A crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Francisco. **A Nova Direita brasileira: entre o ódio e a esperança.** São Paulo: Editora Boitempo, 2023.

PIZZANI, L. et al. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento.** *RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez, 2012

ROBERTS, K. M. **Neoliberalism and the transformation of populism in Latin**

America: The Peruvian case. *World politics*, 48, n. 1, p. 82-116, 1995.

ROCHA, C. **Menos Marx, mais Mises: o liberalismo e a nova Direita no Brasil.** São Paulo: Todavia, 2021.

SAMUELS, D. J.; ZUCCO, C. **Partisans, antipartisans, and nonpartisans: Voting behavior in Brazil.** Cambridge University Press, 2018. 1108667902.

SANTOS, B. S. **A epistemologia do Sul.** São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, R.; CARVALHO, F. S. P.; MADDALENA, T. L. **Conversas ubíquas via WhatsApp: ambiências formativas multirreferenciais.** In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. (org.). *WhatsApp e educação.* Salvador: EDUFBA, 2017. p. 193-216.

SOLANO, E.; ORTELLADO, P.; MORETTO, M. **Guerras culturais e populismo anti petista nas manifestações por apoio à Operação Lava Jato e contra a reforma da previdência.** *Debate*, Belo Horizonte, 9, n. 2, p. 35-45, 2017

Ex-voto, Teatro e Direitos Humanos: “O Pagador de Promessas”, de Dias Gomes ¹

Ex-voto, Theater and Human Rights:
“O Pagador de Promessas”, by Dias Gomes

Everaldo dos Santos Mendes ²

¹ Trabalho parcialmente apresentado no GT 12: Estado, Pessoa e Ensino Religioso: formação e atuação de docentes do XVII SEFOPER – **Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso – Direitos Humanos, da Terra e Laicidade: perspectiva à formação docente**, Brasília, Distrito Federal, de 19 a 21 de outubro de 2023.

² Doutor, com Pós-doutorado. Universidade Federal da Bahia – UFBA. Bolsista CAPES/BRASIL.

E-mail: everaldo.mendes@ufba.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0245-4167>

RESUMO:

Na peça “O Pagador de Promessas” [1960], do teatrólogo Dias Gomes, Zé-do-Burro, para cumprir uma promessa pendente com Iansã pela cura de Nicolau, divide sua propriedade rural entre os pobres e carrega uma cruz de madeira por sessenta léguas, para depositá-la na Igreja de Santa Bárbara [Salvador, Bahia, Brasil]. Partindo da teologia como reflexão crítica da práxis histórica, investiguei a ação ex-votiva de Zé-do-Burro em “O Pagador de Promessas”, de Dias Gomes, imbricada em ex-voto, teatro e direitos humanos. No itinerário teórico-metodológico, elegi a pesquisa qualitativa, de impostação bibliográfica e documental. Zé-do-Burro e Rosa chegam à igreja de madrugada. Padre Olavo recusa-se a receber o ex-voto de Zé-do-Burro, impedindo-lhe a desobriga. No exterior da igreja, Zé-do-Burro é explorado por candomblecistas e jornalistas. Permanece, teimosamente, nas escadarias do espaço litúrgico católico, onde recebe apoio dos pobres, defendendo-lhe o direito de pagar a promessa. Pe. Olavo aciona a polícia, estabelecendo-se um confronto com os manifestantes — o que culmina na morte de Zé-do-Burro. Na última cena, os capoeiras entram na igreja com a cruz ex-votiva; sobre ela, o corpo de [finado] Zé-do-Burro.

PALAVRAS-CHAVE: Ex-votos do sertão da Bahia; ação ex-votiva; literatura ex-votiva; antropologia teológica; diversidade cultural, social e religiosa.

ABSTRACT:

In the play “O Pagador de Promessas” [1960], by the playwright Dias Gomes, Zé-do-Burro, to honor an outstanding promise to Iansã for the cure of Nicolau, divides his rural property among the poor and carries a wooden cross sixty leagues to deposit it in the Church of Santa Bárbara [Salvador, Bahia, Brazil]. Starting from theology as a critical reflection on historical praxis, I investigated the ex-votive action of Zé-do-Burro in “O Pagador de Promessas”, by Dias Gomes, interwoven with ex-voto, theater, and human rights. In the theoretical-methodological itinerary, I chose qualitative research, with a bibliographical and documentary approach. Zé-do-Burro and Rosa arrive at church at dawn. Father Olavo refuses to receive Zé-do-Burro’s ex-voto, stopping him from releasing it. Outside the church, Zé-do-Burro is exploited by candomblecists and journalists. He remains stubbornly on the steps of the Catholic liturgical space, where he receives support from the poor, defending his right to pay his promise. Father Olavo called the police and a confrontation broke out with the protesters — culminating in Zé-do-Burro’s death. In the last scene, the capoeiras enter the church with the ex-votive cross; on it, the body of [the dead] Zé-do-Burro.

KEYWORDS: Ex-votos from the backland of Bahia; ex-votive action; ex-votive literature; theological anthropology; cultural, social, and religious diversity.

Introdução

Na tarde clara de um domingo quente
surpreendi-me
intestinos urgentes, ânsia de vômito, choro,
desejo de raspar a cabeça e me pôr nua
no centro da minha vida e uivar
até me secarem os ossos:
que queres que eu faça, Deus? (Prado, 2011, p. 77).

Historicamente, o ser humano, quer o afirme expressamente ou não o afirme, quer reprima esta verdade ou a deixe aflorar à superfície, encontra-se sempre exposto em sua existência espiritual a um Mistério Sagrado, que constitui o sentido último de sua vida. De acordo com Karl Rahner, este Mistério é o mais primitivo e evidente, mas o mais oculto e ignorado — um Mistério que se diz enquanto guarda silêncio, que está nas veredas mundo enquanto, ausente, reduz nossas próprias fronteiras. Tudo isto porque [inexprimível e inexpressado] este Mistério abrange e sustenta o pequeno círculo da experiência cotidiana, cognitiva e ativa, o conhecimento da realidade e o ato da liberdade (Rahner, 2008).

No tear da vida, “[...] este mistério único pode plenamente fazer-se entender pelo homem, caso este se entenda a si mesmo como alguém que está orientado e remetido ao mistério a que chamamos Deus” (Rahner, 2008, p. 23-24). Partindo da experiência de Zé-do-Burro [personagem de Dias Gomes], penso que refletir sobre o “Mistério de D’us” em teologia — “[...] uma linguagem sobre Deus [...]” (Gutiérrez, 1987) — significa que este Mistério deve ser dito, e não calado; narrado, e não guardado para si (Gutiérrez, 1987).

[...] O mistério de Deus vive na contemplação e vive na prática de seu desígnio sobre a história humana. Unicamente em segunda instância essa vida poderá animar um raciocínio apropriado, um

discurso pertinente. De fato, a teologia é — tomando o duplo significado do termo grego *logos*: razão e palavra — palavra arazoada, raciocínio feito palavra. Por tudo isso podemos dizer que o momento inicial é o *silêncio*. A etapa seguinte é o *falar* (Gutiérrez, 1987, p. 13).

Michel de Montaigne reflete que, existencialmente, a maior coisa do mundo é compreender o que nós [seres humanos] somos. Na literatura do mundo antigo, identifiquei um diálogo entre Jó e D’us, no qual o ser humano luta perante D’us por seus direitos:

Grito: “Violência!”, e ninguém me responde, peço socorro, e ninguém me defende. Ele bloqueou meu caminho e não tenho saída, encheu de trevas minhas veredas. Despojou-me de minha honra e tirou-me a coroa da cabeça. Demoliu tudo em redor de mim e tenho de ir-me, desenraizou minha esperança como uma árvore. Acendeu sua ira contra mim, considera-me seu inimigo (Jo 19, 7-11).

No ano de 1960, a peça “O Pagador de Promessas”, do dramaturgo soteropolitano Alfredo de Freitas Dias Gomes, foi encenada pela primeira vez em São Paulo, no Teatro Brasileiro de Comédia — TBC. Nesta peça, narra-se o calvário de Zé-do-Burro:

ZÉ

[*Olhando a igreja.*] É essa. Só pode ser essa.
[*Rosa pára também, junto aos degraus, cansada, enfasiada e deixando já entrever uma revolta que se avoluma.*]

ROSA

E agora? Está fechada.

ZÉ

É cedo ainda. Vamos esperar que abra (Gomes, 2010, p. 21).

Zé-do-Burro, para cumprir uma promessa feita a Iansã [Santa Bárbara, no sincretismo religioso] pela cura de Nicolau [burro com “alma de gente”], divide o seu sítio com os lavradores pobres e carrega uma pesada cruz de madeira — ex-voto³ — no percurso de sete léguas, na esperança de depositá-la no interior da Igreja de Santa Bárbara, na cidade de Salvador, Bahia, Brasil. Padre Olavo, respaldado pelas autoridades eclesiásticas, não lhe permite a desobriga, depois de longos dias de espera (Gomes, 2010). No ano de 1962, inspirou um filme homônimo, dirigido por Anselmo Duarte [com grande elenco composto por Dionísio Azevedo, Roberto Ferreira, Geraldo Del Rey, Othon Bastos, Leonardo Villar e Glória Menezes], vencedor do prêmio “Palma de ouro” no Festival de Cannes.

[...] *O pagador de promessas* carregou a sua cruz não só em dezenas e dezenas de palcos nacionais, como também em inúmeros teatros fora das nossas fronteiras, desde Nova Iorque até Varsóvia. Transformado em filme, *O pagador de promessas* trouxe ao cinema brasileiro a sua maior consagração e promoção internacional [...] (Michalski, 1982, p. 10).

Na presente pesquisa, inquietaram-me três questões norteadoras, delineadas no terreno da antropologia teológica: [i] Zé-do-Burro, quem é e qual terra pertence? [ii] Qual a promessa e o ex-voto? [iii] Como ocorreu a desobriga do seu ex-voto? Na teologia, a antropologia ocupa um lugar central, não só porque é feita por seres humanos, mas porque a humanidade pode iluminar e esclarecer o caminho e a compreensão da revelação de D’us (Bingemer, 2015). Partindo da teologia como reflexão crítica da práxis histórica, objetivei investigar a ação ex-

³ De acordo com o Prof. Dr. José Cláudio Alves de Oliveira, Coordenador do Projeto Ex-votos das Américas, Programa de Pós-Graduação em Museologia — PPGMuseu da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia — UFBA, a palavra ex-voto, etimologicamente, origina-se no latim *ex-voto*, cuja preposição *ex* representa a “causa de, em virtude de” e voto advém de *votum*, que na língua e cultura portuguesa designa “voto”, relativo *votum*, originado de *vovère* [fazer voto, obrigar-se, prometer em voto, oferecer, dedicar, consagrar] (Oliveira, 2019, p. 113).

votiva de Zé-do-Burro na peça “O Pagador de Promessas”, de Dias Gomes, imbricada em ex-voto, teatro e direitos humanos. No itinerário teórico-metodológico, elegi a pesquisa qualitativa, de impostação bibliográfica e documental.

O cenário latino-americano

Quando parei de chorar
o homem que me aguardava disse-me:
você é muito sensível, por isso tem falta de ar.
Chorei de novo porque era verdade
e era também mentira,
sendo só meio consolo.
Respira fundo, insistiu, joga água fria no rosto,
vamos dar uma volta, é psicológico.
Que ex-voto levo à Aparecida,
se não tenho doença e só lhe peço a cura? (Prado, 2011, p. 77).

Nas cenas do sistema capitalista, o ser humano é revelado como um ser em luta constante contra uma engrenagem social [homicida] que promove a sua desintegração, ao passo que aparenta e declara agir em defesa de sua liberdade individual. Para adaptar-se à engrenagem capitalista, observa-se que o indivíduo [moderno] outorga levemente, ou abdica por completo de si mesmo. No dizer de Dias Gomes, a peça de teatro “[...] *O Pagador de Promessas* é a estória de um homem que não quis conceder — e foi destruído. Seu tema central é, assim, o mito da liberdade capitalista [...]” (Gomes, 2010, p. 15). Partindo do princípio da liberdade de escolha, a sociedade burguesa não fornece ao indivíduo os meios necessários ao exercício da liberdade, tornando-a ilusória. No palco, destacam-se cenas de intolerância, sectarismo e dogmatismo, que — na ausência de uma linguagem comum entre os seres humanos — instauram sérios problemas de relações interpessoais. Torna-se impossível, então, a dignidade da pessoa humana (Gomes, 2010).

No dia 16 de junho de 1959, Carolina Maria de Jesus escreveu no seu diário:

[...] Hoje não temos nada para comer. Queria convidar os filhos para suicidar-nos. Desisti. Olhei meus filhos e fiquei com dó. Eles estão cheios de vida. Quem vive, precisa comer. Fiquei nervosa, pensando: será que Deus esqueceu-me? Será que ele ficou de mal comigo?" (Jesus, 2014, p. 174).

No dia 08 de dezembro de 1965, encerrou-se o Concílio Vaticano II [XXI Concílio Ecumênico da Igreja Católica], iniciado em 11 de outubro de 1962. Gustavo Gutiérrez testemunha que estava em Roma, mas não se sentiu chamado a participar da solenidade, porque tinha consciência da instauração de uma renovação eclesial, mas inquietava-lhe a intuição de uma opção pelo "Primeiro Mundo" em detrimento do "Terceiro Mundo".

Perguntava-se Gustavo Gutiérrez, então:

[...] a Igreja conclama os cristãos a se inserirem no mundo (LG, n. 50; GS, n. 40), mas dentro de que mundo? Do mundo dos 20% de excluídos ou do mundo dos 80% de excluídos? Do mundo dos 20% da população que consomem 80% dos recursos do planeta ou do mundo dos 80% de excluídos que só têm acesso a 20% deles (Brighenti, 2014, p. 8-9).

No ano de 1969, Ignacio Martín-Baró assinalou o escândalo dos dados estatísticos sobre a situação social da América Latina: 20% da população vivem praticamente em nível europeu ou norte-americano. Por outra parte, 80% vivem em extrema pobreza. No século XX, esta situação revela um paradoxo: se 80% das pessoas vivem à margem da vida social [política, cultural e econômica], antropologicamente o fenômeno da marginalização se inverte: os verdadeiramente marginalizados da realidade latino-americana são esses 20%, cuja vida em nenhum aspecto corresponde à realidade social (Martín-Baró, 1969).

No século XXI, não esperemos desses 20% valores dinâmicos e forças progressistas. Politicamente, se nossa práxis eleger esses 20%, incorporar-nos-

emos no número de marginalizados reais. Partindo da experiência das “maiorias populares”, milito que nenhuma análise — antropológico-social, teológica e psicológica — deve prescindir de seu passado histórico. Na perspectiva latino-americana de libertação, não se trata de encontrar o que — em si — é mais justo. Trata-se de que o nosso que-fazer — opondo-se a uma práxis classista, que elegeu esses 20% de privilegiados — não pode contribuir para acentuar a situação de injustiça social. Destarte, assumimos — empaticamente — a responsabilidade de lutar contra este transtorno histórico-social e repará-lo (Martín-Baró, 1969; Mendes, 2022).

Historicamente, nossa dívida para com os 80% das pessoas marginalizadas socialmente é inevitável. Do ponto de vista de Ignacio Martín-Baró, se uma análise objetiva nos assinala a necessidade de abraçarmos “*a opção preferencial pelo pobre*” (Gutiérrez, 2000, p. 23) como propõe a teologia latino-americana da libertação o fato de que colaboramos com a criação do estado de injustiça social no qual se encontram, obriga-nos a acatar esse serviço como uma reparação social (Martín-Baró, 1969).

Na “Pedagogia do oprimido” [1968], Paulo Freire inseriu uma nota de rodapé com o “Sermão contra os usuários”, de São Gregório de Nissa:

Talvez dêsmolas. Mas, de onde as tiras, senão de tuas rapinas cruéis, do sofrimento, das lágrimas, dos suspiros? Se o pobre soubesse de onde vem o teu óbulo, ele o recusaria porque teria a impressão de morder a carne de seus irmãos e de sugar o sangue de seu próximo. Ele te diria estas palavras corajosas: não sacies a minha sede com as lágrimas de meus irmãos. Não dê ao pobre o pão endurecido com os soluços de meus companheiros de miséria. Devolve a teu semelhante aquilo que reclamaste e eu te serei muito grato. De que vale consolar um pobre, se tu fazes outros cem? (São Gregório de Nissa, *apud* Freire, 2018, p. 42).

No caso concreto da América Latina — “[...] a região das veias abertas [...]” (Galeano, 2001, p. 14) —, o problema da desumanização das maiorias populares

como realidade histórica assume caráter de preocupação iniludível. Psicossocialmente, a humanização e desumanização, delineadas em um contexto histórico real, concreto e objetivo, descortinam-se como possibilidades dos seres humanos como inacabados e conscientes de seu inacabamento. Nos escritos de Paulo Freire, a humanização descortina-se como “vocação dos homens” (Freire, 2018, p. 40). Na peça “O Pagador de Promessas”, vocação negada na injustiça, opressão, exploração e violência dos opressores. Não obstante, afirmada no anseio de liberdade, justiça e luta das maiorias populares pela recuperação de sua humanidade roubada (Freire, 2018).

No ano de 1971, indagou Dom Hélder Pessoa Câmara:

Quando a eucaristia é recebida no momento da morte é chamada de viático: é o companheiro para a grande viagem que tem início. Contudo, como denominar a Eucaristia recebida para viver e fazer viver a justiça? [...] (Câmara, 2014, p. 184).

Na sequência, alertou sobre o escândalo cristão da América Latina:

[...] Não tenhamos ilusões: o mundo conhece muito bem o escândalo. São cristãos, aos menos de origem, aqueles vinte por cento da humanidade que têm em suas mãos os oitenta por cento dos recursos da terra. Que fizemos da Eucaristia? Como conciliá-la com a injustiça, filha do egoísmo? (Câmara, 2014, p. 184).

Na qualidade de *media*, o ex-voto testemunha e expressa as atitudes do ser humano *in statu viae* [na língua e cultura latina: em estado de caminhada]. Na peça “O Pagador de Promessas”, o ex-voto integra-se à sociedade contemporânea, perpassada por fenômenos como a exclusão social, a fome e o abuso de poder de “elites simbólicas” (van Dijk, 2018).

O corpus

ZÉ

[*Balança a cabeça, na maior infelicidade.*] Não sei, Rosa não sei. Há duas horas que tento compreender... mas estou tonto tonto como se tivesse levado um coice no meio da testa. Já não entendo nada parece que me viraram pelo avesso e estou vendo as coisas ao contrário do que elas são. O céu no lugar do inferno... o demônio no lugar dos santos (Gomes, 2010, p. 81).

Na peça “O Pagador de Promessas”, Zé-do-Burro, depois de percorrer sessenta léguas, obstina-se em permanecer na escadaria da Igreja de Santa Bárbara, na esperança de que se convençam de seus propósitos santificados: desobrigar o seu ex-voto [uma pesada cruz de madeira], para agradecer a cura de Nicolau — um burro com “alma de gente”, seu companheiro dileto, que não o largava hora nenhuma do dia ou da noite (Magaldi, 2017).

No Terceiro Ato, descortina-se:

ZÉ

Me deixe, Rosa! Não venha pra cá!
Zé-do-Burro, de faca em punho, recua em direção à igreja. Sobe um ou dois degraus, de costas. O Padre vem por trás e dá uma pancada em seu braço, fazendo com que a faca vá cair no meio da praça. Zé-do-Burro corre e abaixa-se para apanhá-la. Os policiais aproveitam e caem sobre ele para subjugar-lo. E os capoeiras caem sobre os policiais para defendê-lo. Zé-do-Burro desaparece na onda humana. Ouve-se um tiro. A multidão se dispersa como num estouro de boiada. Fica apenas Zé-do-Burro no meio da praça, com as mãos sobre o ventre. Ele dá ainda um passo em direção à igreja e cai morto.

ROSA

[Num grito.] Zé! [Corre para ele.]

PADRE

[Num começo de reconhecimento de culpa.] Virgem Santíssima!

DELEGADO

[Para o Secreta.] Vamos buscar reforço. [Sai, seguido do Secreta e do Guarda.]
O Padre desce os degraus da igreja, em direção do corpo de Zé-do-Burro.

ROSA

[Com rancor.] Não chegue perto! (Gomes, 2010, p. 170-171).

Padre Olavo desce os degraus da igreja, em direção ao corpo de Zé-do-Burro: “Queria encomendar a alma dele...” (Gomes, 2017, p. 171).

Encomendar a quem? Ao Demônio?

O Padre baixa a cabeça e volta ao alto da escada. Bonitão surge na ladeira. Mestre Coca consulta os companheiros com o olhar. Todos compreendem a sua intenção e respondem afirmativamente com a cabeça. Mestre Coca inclina-se diante de Zé-do-Burro, segurando-o pelos braços, os outros capoeiras se aproximam também e ajudam a carregar o corpo. Colocam-no sobre a cruz, de costas, com os braços estendidos, como um crucificado. Carregam-no assim, como numa padiola, e avançam para a igreja. Bonitão segura Rosa por um braço, tentando levá-la dali. Mas Rosa o repele com um safanão e seguem os capoeiras. Bonitão dá de ombros e sobe a ladeira. Intimidados, o Padre e o Sacristão recuam, a Beata foge e os capoeiras entram na igreja com a cruz, sobre ela o corpo de Zé-do-Burro. O Galego, Dedé e Rosa fecham o cortejo. Só Minha Tia permanece em cena. Quando uma trovoada tremenda desaba sobre a praça.

MINHA TIA

[Encolhe-se toda, amedrontada, toca com as pontas dos dedos o chão e a testa] Êparrei minha mãe!

E O PANO CAI LENTAMENTE (Gomes, 2010, p. 171-172).

Na escadaria da igreja, cada um de nós — como o indefeso Zé-do-Burro, desamparado e só nas veredas de um mundo governado por forças que lhe são superiores — guarda as sua promessa pendente, e poderá esbarrar num Padre Olavo. Na peça, Padre Olavo não se revela um símbolo de intolerância religiosa, mas de intolerância universal:

[...] Veste batina, podia vestir farda ou toga. É padre, podia ser dono de um truste. E Zé-do-Burro, crente do interior da Bahia, podia ter nascido em qualquer parte do mundo, muito embora o sincretismo religioso e o atraso social, que provocam o conflito ético, sejam problemas locais, façam parte de uma realidade brasileira. *O Pagador de Promessas* não é uma peça anticlerical — espero que isso seja entendido [...] (Gomes, 2017, p. 16).

Na peça, Zé-do-Burro é trucidado não pela Igreja, mas por toda uma organização social, na qual somente o povo das ruas consegue sentir com Zé-do-

Burro e — numa atitude de cuidado [*cura*] — ao seu lado se coloca, inicialmente por empatia [*Einfühlung*] e depois pela conscientização produzida pelo impacto emocional de sua morte. Nas especulações de Edith Stein, a empatia — uma vivência *sui generis* — não se reduz a mera percepção externa; a sua peculiaridade reside na experiência de um “eu” que sente, imediatamente, que está diante de um “tu”, de tal modo que possa dizer “nós” (Stein, 2005).

Através dos ex-votos corações sangram e com o seu sangue vai sendo escrita a história dos sofrimentos do povo nordestino, vítima das secas, dos latifúndios, das doenças e da fome. O ex-voto, na sua ingênua exageração de milagres é, na verdade, um veículo da linguagem popular, dos seus sentimentos. Agradecimento a Deus e protesto contra dificuldades e apuros da vida (Beltrão, 1971, p. 148).

Na fábula, construída sobre elementos folclóricos, antropológicos, teológicos e sociais da realidade do sertão da Bahia, o ato heróico de invadir a Igreja de Santa Bárbara [espaço litúrgico cristão católico] revela um nítido sentido de vitória popular e destruição de uma engrenagem social da qual a Igreja comunga com o Estado da Bahia. Na História da Bahia, ilustra-se o exposto na "Guerra do Fim do Mundo" [1896 a 1897], conforme expressou Vargas Llosa (1981), popularmente conhecida como “Guerra de Canudos”,⁴ principalmente nas articulações das “romarias preparadoras de caminhos”, sob encomenda à Ordem dos Frades Menores Capuchinhos — OFM Cap. (Mendes, 2020).

Na peça de Dias Gomes, o sincretismo religioso que motiva o drama da ação ex-votiva de Zé-do-Burro revela-se um fato comum nas diversas regiões brasileiras que, no período da escravidão, receberam influência da diversidade cultural, social e religiosa dos povos de África. Não podendo praticar livremente o

⁴ Trata-se do Belo Monte, sonhado pelo peregrino Antônio Conselheiro e seu povo: “[...] a terra da promessa, onde corre um rio de leite e são de cuscuz de milho as barrancas” (Cunha, 1998, p.169).

culto aos seus deuses nagôs, os povos escravizados burlavam a vigilância dos senhores brancos, dizendo-lhes que cultuavam santos católicos (Gomes, 2010). No Primeiro Ato, encena-se:

PADRE

Candomblé?!

ZÉ

Sim, é um candomblé que tem duas léguas adiante da minha roça. *[Com a consciência de quem cometeu uma falta, mas não muito grave.]* Eu sei que seu vigário vai ralhar comigo. Eu também nunca fui muito de frequentar terreiro de candomblé. Mas o pobre Nicolau estava morrendo. Não custava tentar. Se não fizesse bem, mal não fazia. E eu fui. Conte pra Mãe-de-Santo o meu caso. Ela disse que era mesmo com Iansã, dona dos raios e das trovoadas. Iansã tinha ferido Nicolau... pra ela eu devia fazer uma obrigação, quer dizer: uma promessa. Mas tinha que ser uma promessa bem grande, porque Iansã, que tinha ferido Nicolau com um raio, não ia voltar atrás por qualquer bobagem. E eu me lembrei então que Iansã é Santa Bárbara e prometi que se Nicolau ficasse bom eu carregava uma cruz de madeira de minha roça até a Igreja dela, no dia de sua festa, uma cruz tão pesada como a de Cristo.

PADRE

[Como se anotasse as palavras.] Tão pesada como a de Cristo. O senhor prometeu isso a...

ZÉ

A Santa Bárbara.

PADRE

A Iansã!

ZÉ

É a mesma coisa... (Gomes, 2010, p. 64-65).

Neste excerto, observei que os povos de África buscavam uma correspondência entre os deuses nagôs e os santos católicos. Na Bahia, identificou-se: [i] Oxalá [o maior dos Orixás] com Nosso Senhor do Bonfim; [ii] Iansã [divindade do fogo] com Santa Bárbara; [iii] Oxóssi [deus da caça] com São Jorge;

[iv] Exu [orixá malfazejo] com o diabo cristão. Não obstante, a Igreja Católica reage ao fenômeno religioso do sincretismo [assim como reagiu ao criptojudaísmo, sob a espada do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição]. Neste cenário de intolerância religiosa, a posição de Padre Olavo revela-se perfeitamente “lógica”, considerando-se os princípios de defesa da religião católica (Gomes, 2010).

De acordo com Dias Gomes, o que lhe interessa na peça de teatro “O Pagador de Promessas” não é o dogmatismo cristão, a intolerância religiosa. Interessa-lhe “[...] a crueldade de uma engrenagem social construída sobre um falso conceito de liberdade [...]” (Gomes, 2010, p. 17). Zé-do-Burro — sertanejo baiano do século XX — é um homem livre, apenas por definição! Nas imbricações entre ex-voto, teatro e direitos humanos, importou-me a exploração de que ele é vítima. Na confissão de Dias Gomes:

O Pagador de Promessas nasceu, principalmente, dessa consciência que tenho de ser explorado e impotente para fazer uso da liberdade que, em princípio, me é concedida. Da luta que travo com a sociedade, quando desejo fazer valer o meu direito de escolha, para seguir o meu próprio caminho e não aquele que ela me impõe. Do conflito interior em que me debato permanentemente, sabendo que o preço da minha sobrevivência é a prostituição total ou parcial. Zé-do-Burro faz aquilo que eu desejaria fazer — morre para não conceder. Não se prostitui. E sua morte não é inútil, não é um gesto de afirmação individualista, porque dá consciência ao povo, que carrega seu cadáver como bandeira (Gomes, 2010, p. 17).

No século XXI, Walter Kasper elucida que a Igreja — morena, mas formosa — traz estampadas no rosto muitas manchas e rugas, “[...] nas quais se reflete alguma coisa da carga e do esforço, e de alguns fracassos nos dois mil anos de sua história [...]” (Kasper, 2012, p. 415). Por definição, Zé-do-Burro revela-se uma pessoa consciente e livre: “[...] Por definição, apenas [...]” (Gomes, 2017, p. 16.). Prosseguindo, para adentrar o campo dos direitos humanos, importou-me que o Estado é soberano [uso legítimo da força] e a Igreja, às vezes, anuncia o Evangelo

calando-se diante das injustiças sociais — “[...] e assim a consciência faz de todos nós covardes [...]” (Shakespeare, **Hamlet**, Ato III, Cena I).

Antropologia teológica, direitos humanos e justiça

Sei que Deus mora em mim
como sua melhor casa.
Sou sua paisagem,
sua retorta alquímica
e para sua glória
seus dois olhos.
Mas esta letra é minha (Prado, 2011, p. 69).

Na Ilha da Hispaniola — Santo Domingo [República Dominicana] —, Frei Antón Montesinos, OP, no dia 21 de dezembro de 1511, subiu ao púlpito e, tomando por tema e fundamento do seu sermão do quarto domingo do Advento: *Ego vox clamantis in deserto*, num ato heroico [empático], anunciou o Evangelho e denunciou:

[...] Esta voz, disse ele, declara que todos estais em pecado mortal e nele viveis e morrereis, pela crueldade e tirania que usais com estas inocentes gentis. Dizei: com que direito e com que justiça tendes estes índios [povos indígenas] em tão cruel e horrível servidão? Com que autoridade fizeste tão detestáveis guerras a estas gentes que estavam nas suas terras, mansas e pacíficas, onde consumistes um número infindável delas com mortes e estragos nunca ouvidos? Como é que os tendes tão oprimidos e esgotados, sem lhes dar de comer nem curar as suas doenças, que pelos excessivos trabalhos a que os sujeitais vos morrem, melhor será dizer, os matais, para arrancarem e conseguirem ouro todos os dias. E que cuidado tendes em que sejam doutrinados e conheçam o seu Deus e criador, sejam pabtizados, oiçam missa, guardem as festas e domingos? Estes não são homens? Não têm almas racionais? Não sois obrigados a amá-los como a vós mesmos? Não entendeis isto? Não sentis isto? Como estais adormecidos num sono tão profundo e letárgico? Tende como certo que no estado em que vos encontrais não vos podeis salvar mais que os mouros ou

os turcos, que não têm e não querem a fé de Jesus Cristo [...] (Montesinos; Las Casas; Vitória, 2014, p. 18-19).

Neste excerto, encontra-se a expressão mais lapidar — certidão de nascimento — dos “direitos humanos” no “Novo Mundo” (Mendes, 2022). Na obra “A conquista da América: a questão do outro” [1983], Tzvetan Todorov diz que nós, seres humanos, podemos descobrir os outros, humanos como nós, em nós mesmos, captando-os não como uma substância homogênea, radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo (Todorov, 2010).

Neste sentido, o eu é um outro:

[...] Mas cada um dos outros é um *eu* também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão *lá* e eu estou *só aqui*, pode realmente separá-los e distingui-los de mim. Posso conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a *mim*. Ou então como um grupo social concreto ao qual *nós* não pertencemos. Este grupo, por sua vez, pode estar contido numa sociedade: as mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os “normais”. Ou pode ser exterior a ela, uma outra sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou longínqua: seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral e histórico, ou desconhecidos, estrangeiros cuja língua e costumes não compreendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos a uma mesma espécie [...] (Todorov, 2010, p. 3-4).

No século XVI, o Papa Paulo III declarou na Bula “Sublimis Deus: sobre a escravização e evangelização dos índios”, de 02 de junho de 1537, que os índios [povos indígenas] eram verdadeiros homens [seres humanos] e que são capazes de compreender a Fé Católica e desejam excessivamente recebê-la:

Nós, que, embora indignos, exercemos na terra o poder de nosso Senhor e procuramos com todas as nossas forças trazer aquelas ovelhas do Seu rebanho que estão de fora para o aprisco confiado ao nosso cuidado, consideramos, no entanto, que os índios são

verdadeiramente homens e que não só são capazes de compreender a Fé Católica, mas, segundo a nossa informação, desejam excessivamente recebê-la [...].

Na prática, a declaração do Sumo Pontífice não eliminou a falácia psicológica solidificada na convicção grega de que “o homem é um animal racional” não se referia aos africanos, aos ameríndios, aos australasianos e às mulheres (Ramos, 2011). Decerto, no mundo cristão, permanece a pergunta: “[...] E quem é meu próximo? [...]” (Lc 10, 29).

Na homilia da Igreja de St. Martin in the Field na Trafalgar Square [Londres, Inglaterra], por ocasião de um encontro de líderes mundiais da Igreja Episcopal Anglicana passado a queda do muro de Berlim e do fim da Guerra Fria que evidencia as escrituras cristãs como base de sua abordagem, Desmond Tutu proclamou:

Decerto é bom saber que Deus [na tradição cristã] criou a todos [não só os cristãos] à sua imagem e semelhança, em nós investindo valor infinito, e que foi com toda humanidade que Deus estabeleceu a aliança, retratada pela aliança com Noé quando Deus prometeu que não tornaria a destruir sua criação com água. Decerto podemos celebrar que a palavra eterna, o Logos de Deus, a todas ilumina — não só os cristãos, mas todos os que nascem neste mundo; que aquilo que chamamos Espírito de Deus não é patrimônio cristão, pois o Espírito de Deus já existia muito antes de existirem cristãos, inspirando e alimentando homens e mulheres no caminho da santidade, levando a humanidade à fruição, trazendo à tona tudo que de melhor há em todos nós (Tutu, 2012, p. 27).

D’us não é cristão (Tutu, 2012). No discurso do Areópago, Paulo — dirigindo-se aos pagãos — declara que todos os seres humanos são rebentos de D’us: “De um só ele fez toda raça humana para habitar sobre toda a face da terra, fixando os tempos anteriormente determinados e os limites de seu hábitat” (At 17, 26). Poeticamente, optei por eleger como epígrafe desta seção um excerto de

Adélia Prado, que expressa na primeira linha: “Sei que Deus mora em mim [...]” (Prado, 2011, p. 69). No Ser Eterno, nós — seres finitos [inacabados] — vivemos, movemo-nos e existimos (Stein, 1996).

No Palácio da Presidência, Rio de Janeiro, Getúlio Vargas [Presidente da República] assinou o “Decreto nº 19.841, de 22 de outubro de 1945”, que promulgou a “Carta das Nações Unidas”, da qual faz parte integrante o anexo “Estatuto da Corte Internacional de Justiça”, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da “Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas — ONU”.

No dia 10 de dezembro de 1948, a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” da ONU, considerou nas primeiras linhas do seu Preâmbulo: “[...] o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (DUDH, 1948, Preâmbulo). Na sequência, proclama o advento de um mundo no qual os seres humanos possam gozar de liberdade de palavra, de crença e de liberdade — viverem a salvo do temor e da necessidade — “[...] como a mais alta aspiração do homem [ser humano] comum [...]” (DUDH, 1948, Preâmbulo). No dia 11 de abril de 1966, o Papa João XXIII introduziu a “Carta Encíclica Pacem in Terris” nestes termos: “A paz na terra, anseio profundo de todos os homens [seres humanos] de todos os tempos, não se pode estabelecer nem consolidar senão no pleno respeito da ordem instituída por Deus” (PT, 1). Na “Pacem in Terris”, o Sumo Pontífice declarou que a pessoa humana — um ser que possui corpo [vivente] e uma alma imortal — não pode saciar-se plenamente as suas aspirações nem alcançar a perfeita felicidade no âmbito desta vida mortal (PT, 59).

Na “Declaração Universal dos Direitos Humanos” [1948], a ONU estabeleceu a dignidade intrínseca de todos os membros da família humana, sendo oportuno destacar os seguintes dispositivos deste documento:

Art. 1 Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Art. 2 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

[...]

Art. 7 Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Art. 26

[...]

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Neste excerto, explicita-se: os seres humanos, conscientes de sua condição, conscientizaram-se de que a verdadeira paz no mundo — na qual a liberdade e a justiça se unem — só pode basear-se naquele fim, que é em si a pessoa (Martín-Baró, 1964). Na “Constituição da República Federativa do Brasil” [1988], lê-se, em consonância com a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” [1948] da ONU:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

[...]

III - a dignidade da pessoa humana;

[...]

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

[...]

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

[...]

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

[...]

VI - defesa da paz;

VII - solução pacífica dos conflitos;

VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo.

Rudolf von Ihering — em “A luta pelo direito” — escreve que o fim do direito é a paz e o meio para atingi-lo é a luta:

Todo direito existente no mundo foi conquistado mediante a luta. Os mais importantes postulados do direito tiveram que ser primeiramente extraídos do combate contra seus oponentes e todo direito — o direito de um povo bem como aquele de um indivíduo — pressupõe uma disposição contínua para a luta rumo à sua afirmação. O direito não constitui um simples conceito — é força viva. Eis a razão porque vemos Justiça segurando numa mão a balança por meio da qual o direito é pesado e na outra a espada por meio da qual o direito é defendido [...] (Tutu, 2012, p. 27).

Neste excerto, explicitam-se duas questões, essenciais: [i] a espada sem a balança é força bruta; [ii] a balança sem a espada é a impotência do direito. Nas aulas de Direito Canônico, aprendi que esta ciência deve ser exercida com justiça e caridade (CDC, 1983). De acordo com Aristóteles, “[...] a justiça é a base da sociedade. Chama-se julgamento a aplicação do que é justo [...]” (Aristóteles, **A política**, I, I, § 11.). Na peça investigada, compreendi que a existência de um autêntico Estado Democrático de Direito só — e somente só — é possível se a Justiça souber banir a espada tão destramente quanto sabe manusear a balança (von Ihering, 2001). Maria Clara Lucchetti Bingemer reflete que numa cultura onde reina a injustiça, a experiência mística ensina a não querer estar do lado dos vencedores, mas dos vencidos, solidarizando-se com as vítimas da injustiça,

partilhando sua condição e sofrendo a mesma injustiça na própria carne (Bingemer, 2013).

Na peça “O Santo Inquirido”, Dias Gomes põe as seguintes palavras nos lábios de Branca: “Há um mínimo de dignidade que o homem [ser humano] não pode negociar, nem mesmo em troca da liberdade. Nem mesmo em troca do sol” (Gomes, 1982, p. 118).

Na peça “O Pagador de Promessas”, de Dias Gomes, explicita-se o pleito de uma sociedade inclusiva, justa e tolerante, na qual cada pessoa humana — singularmente considerada — tenha garantido o direito de pagar a sua promessa, depositar o seu ex-voto no santuário do mundo, desfrutar livremente e em paz de todas as maravilhosas dádivas da natureza e transmitir aos seus semelhantes o impulso da generosidade e do amor que habita na alma da alma de todos os seres humanos de boa-fé (Michalski, 1982).

Considerações finais

Então Iahweh disse a Moisés:
“Escreve isso para memorial num livro [...]” (Êx 17, 14).

No século XX, Gabriel Marcel expressou que o ser humano não é um problema que a ciência pode resolver, mas um mistério que se reconhece: aceita-se ou rejeita-se. No diálogo “Teeteto”, Platão põe a seguinte anedota na boca de Sócrates:

Sócrates: Ora, considera o caso de Tales, Teodoro. Enquanto estudava os astros e olhava para cima, caiu num poço. E uma divertida e espirituosa serva trácia zombou dele — dizem — porque mostrava-se tão ansioso por conhecer as coisas do céu que não conseguia ver o que se encontrava ali diante de si sob seus próprios pés [...] (Platão, **Teeteto**, 174a).

Na peça “O Pagador de Promessas”, aplica-se esta mesma pilhéria a todas as pessoas que passam suas vidas devotando-se à ciência. No drama da ação ex-votiva de Zé-do-Burro, a violência dos opressores [que os faz também desumanizados] não instaura uma outra vocação: a do ser menos. Paulo Freire diz que como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos — mais cedo ou mais tarde — a lutar contra quem os fez menos. No tear do existir, esta luta somente adquire sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar a sua humanidade, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornem opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos (Freire, 2018a).

[...] E aí está a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos — libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da liberdade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (Freire, 2018a, p. 41-42).

Nas letras deste excerto, o partejamento de uma “pedagogia do oprimido” imbricada em ex-voto, teatro e direitos humanos só será possível no dia que os oprimidos tomarem consciência e liberdade de que estão em “*conditio inhumana*” (Agamben, 2017, p. 41) de “hospedeiros do opressor”. Permanecendo na dualidade na qual ser é parecer com o opressor, torna-se impossível fazê-lo (Freire, 2018a). No escrito “Os condenados da terra”, Frantz Fanon observa que “[...] o colonizado é um invejoso [...]” (Fanon, 2021, p. 43).

Neste cenário, proponho a justiça restauradora, cujo propósito não é punitivo, mas restaurador, curativo:

[...] Ela estabelece como ponto central a humanidade do culpado das mais baixas atrocidades, sem desistir de ninguém, acreditando na bondade essencial de todos que foram criados à imagem de Deus, defendendo que mesmo o pior de nós é filho de Deus e que tem o potencial de ser uma pessoa melhor, alguém que pode ser salvo, reabilitado, que não precisa ser alienado, mas sim, reintegrado à comunidade [...] (Tuto, 2012, p. 62).

Na peça “O Pagador de Promessas”, a violência dos opressores abre uma cratera antropológica e perturba o equilíbrio social, que deve ser recuperado. Na sociedade contemporânea, essa cratera precisa ser fechada, num processo em que o opressor e o oprimido possam se reconciliar e retornar à Paz (Tuto, 2012).

Na “Poética”, Aristóteles diz que a arte é uma imitação [*mimesis*] da natureza: a arte recria o princípio criador das coisas. Na pena de Aristóteles, a “natureza” não é o conjunto das coisas criadas, mas sim o próprio princípio criador de todas as coisas. Partindo da experiência de Zé-do-Burro, deparei-me, empaticamente, com duas perguntas grandes: [i] Quem de nós, humanos como Zé-do-Burro, não tem uma promessa pendente? [ii] No santuário do mundo, onde podemos desobrigar o nosso ex-voto?

Na peça “O Pagador de Promessas”, de Dias Gomes [e nossa], conscientizei-me de que a pedagogia do oprimido, de Paulo Freire — um saber impossível de ser elaborado pelos ferozes opressores — pode ser um dos instrumentos para esta descoberta crítica: “[...] a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização” (Freire, 2018a, p. 43).

No palco do [r]existir, Zé-do-Burro — simplório camponês do sertão do estado da Bahia [capiou] — não se revela esperançoso por pura teimosia, mas por um imperativo existencial e histórico (Freire, 2018b): “Não... mesmo que ela me

abandone, eu preciso ir até o fim. Ainda que já não seja por ela... que seja só pra eu ficar em paz comigo mesmo” (Gomes, 2010, p. 165). No ex-terior da Igreja de Santa Bárbara [escadaria de quatro ou cinco degraus], Zé-do-Burro “desobriga” o seu ex-voto [uma pesada cruz de madeira], que testemunha o milagre da cura de Nicolau: “[...] um símbolo representativo das atitudes e do desenvolvimento de cada aspecto cultural [...]” (Oliveira, 2016, p. 194). Na obra de arte, identifica-se um símbolo quando algo da plenitude do sentido das coisas penetra na mente humana e é captado e apresentado de tal modo que a plenitude do sentido, inexaurível para o conhecimento humano, seja misteriosamente insinuada (Stein, 2004).

Na qualidade de *media*, o ex-voto de Zé-do-Buro é um documento. Dito em linguagem antropológica: um monumento (Oliveira, 2016). Por seu valor imaterial, preenche os requisitos para inscrever-se como patrimônio histórico da Bahia e da Humanidade. Nada mais? Nada mais, absolutamente, para não nos desviarmos da teologia antropológica, da história e do Mistério! Na presente pesquisa, não busquei explicação, consciente de que “[...] uma história se narra, não se explica” (Amado, 2010, p. 13). Padre Olavo — “[...] enquanto estudava os astros e olhava para cima [...]” (Platão, **Teeteto**, 174a) — não viu que os seres humanos são as palavras com as quais D’us narra sua história (Schillebeeckx, 1994).

Por último, o “O Pagador de Promessas” reflete um profundo, coerente e sincero engajamento ideológico-político e aspira à construção de um combativo contributo dialético para a luta por uma ordem social justa — e não sermões religiosos e morais. Yan Michalski considera que a importância maior da obra em tele reside no ato de anunciar a um país atormentado, dividido em facções e grupos de opiniões [aparentemente irreconciliáveis] uma boa-nova que é, apesar dos acentos de indignação, um grito de confiança ecoado da alma da alma dos seres humanos: incompreendidos, perseguidos, acusados e executados. No século XXI, Zé-do-Burro estende-nos a mão, falando-nos numa linguagem ex-votiva de

fé, esperança, empatia, bondade, generosidade, lealdade e respeito ao ser humano [humano como ele]. Nas veredas do mundo, o ser reside na linguagem (Heidegger, 2003). De tudo isto surge que quem souber compreender essa linguagem alcançará o seu lugar de desobriga no maior dos Santuários: o dos seres humanos de boa vontade. Não obstante, quem insistir na teimosia de se recusar, mesmo sob o mais moralizador dos pretextos, a aceitar essa oferta de diálogo optará pelo lado dos opressores (Michalski, 1982).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Meios sem fim: notas sobre a política**. Trad. Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ARISTÓTELES. **A política**. Trad. Nestor Silveira Chaves. 2. ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2009.

BELTRÃO, Luiz. **Comunicação e Folclore: um estudo dos agentes e dos meios populares de informação de fatos e expressão de ideias**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BÍBLIA. Português. **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2008.

BINGEMER, Maria Clara Lucchetti. **O mistério e o mundo: paixão por Deus em tempos de descrença**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

BINGEMER, Maria Clara. **Teologia e literatura: afinidades e segredos compartilhados**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 19.841, de 22 de outubro de 1945**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm>. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRIGHENTHI, Agenor. **Prefácio à edição brasileira: itinerário de uma ousadia que continua fazendo caminho**. In: GUTIÉRREZ, Gustavo; MÜLLER, Gerhard Ludwig. *Ao lado dos pobres: teologia da libertação*. Trad. Paulo F. Valério. São Paulo: Paulinas, 2014.

CÂMERA, Hélder Pessoa. **A eucaristia, exigência de justiça social**. In: BOSELLI, **Goffredo**. *O sentido espiritual da liturgia*. Trad. Monjas Carmelitas Descalças do Mosteiro Santa Teresa de São Paulo. Brasília: CNBB, 2014.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões: Campanha de Canudos** — Edição crítica de Walnice Nogueira Galvão. São Paulo: Ática, 1998.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. António Massano. 2. ed. Lisboa: Letra Livre, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Trad. Galeno de Freitas. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GOMES, Dias. **O Santo Inquérito**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GOMES, Dias. **O pagador de promessas**. 51. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Falar de Deus a partir do sofrimento do inocente: uma reflexão sobre o livro de Jó**. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teologia da libertação: perspectivas**. Trad. Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva e Marcos Marcionilo. São Paulo: Loyola, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: USF, 2003.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JOÃO XXIII, Papa. **Carta Encíclica Mater et Magistra**, 1961. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater.html>. Acesso em: 14 mar. 2024.

JOÃO XXIII, Papa. **Carta Encíclica Pacem in Terris**, 1963. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html>. Acesso em: 14 mar. 2024.

KASPER, Walter. **A Igreja Católica: essência, realidade e missão**. Trad. Nélio Schneider. São Leopoldo [RS]: UNISINOS, 2012.

MAGALDI, Sábado. **Prólogo**. In: GOMES, Dias. **O pagador de promessas**. 63. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Dignidad humana**. 1964. Disponível em: <<https://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/articulo/dignidad-humana/>>. Acesso em: 22 mar. 2024.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Vocación religiosa en centroamérica**, 1969. Disponível em: <<https://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/wp-content/uploads/2015/10/1969VocacionreligiosaCentroam%c3%a9rica1.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2024.

MENDES, Everaldo dos Santos. **O Estado em Edith Stein: uma reflexão onto-teológico-política da “comunidade estatal” na contemporaneidade**. 614 f. Tese [Doutorado em Teologia], Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MENDES, Everaldo dos Santos. **Estado, pessoa e comunidade: análise antropológica, filosófica e psicológica em Edith Stein — confronto e integração com Ignacio Martín-Baró**. 216 f. Tese [Doutorado em Psicologia], Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

MICHALSKI, Yan. **Prefácio**. In: GOMES, Dias. O Santo Inquérito. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MONTESINOS, Antón de; LAS CASAS, Bartolomeu de; VITÓRIA, Francisco de. (2014). **E estes não serão homens? Os dominicanos e a evangelização das Américas**. Trad. Catarina Silva Nunes. Coimbra: Tenacitas.

O PAGADOR de promessas. Direção: Anselmo Duarte. Produção: Oswaldo Massaini. Interpretes: Leonardo Villar; Glória Menezes; Geraldo Del Rey; Norma Bengell; Dionísio Azevedo e outros. Roteiro: Anselmo Duarte; Cinedistri; Lionex Films e Embrafilme, 1962. Rex Filme (95 min.), Son., P&B, 35 mm.

OLIVEIRA, José Cláudio Alves de. **Ex-votos: comunicação, documentos e memória social**. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/ecus/issue/view/1847>>. Acesso em: 14 mai. 2024.

OLIVEIRA, José Cláudio Alves de. [Org.]. **Ex-votos do Brasil: arte e folkcomunicação**. Salvador: Quarteto, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <[unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos](https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos)>. Acesso em: 21 mai. 2024.

PAULO III, Papa. **Sublimis Deus**, 1537. Disponível em: <www.papalencyclicals.net/Paul03/p3subli.htm>. Acesso em: 24 mar. 2024.

PLATÃO. **Teeteto [ou do conhecimento], 174a**. In: PLATÃO. Diálogos I: Teeteto [ou do conhecimento], Sofista [ou do ser], Protágoras [ou sofistas]. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2007.

PRADO, Adélia. **Oráculos de maio**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2011.

RAHNER, Karl. **Curso fundamental da fé: introdução ao conceito de cristianismo**. Trad. Alberto Costa. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

RAMOSE, Mogobe Bernard. **Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana**. Trad. Dirce Eleonora Nigro Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. Disponível em: <http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2024.

SCHILLEBEECKX, Edward. **História humana: revelação de Deus**. Trad. João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1994.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet, Ato III, Cena I**. In: SHAKESPEARE, William. *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. Trad. Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2015.

STEIN, Edith. **Ser finito y ser eterno: ensayo de una ascención al sentido del ser**. Trad. Alberto Pérez Monroy. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1996.

STEIN, Edith. **A ciência da cruz: estudo sobre São João da Cruz**. Trad. D. Beda Kruse. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

STEIN, Edith. **Sobre el Problema de la Empatía**. In: STEIN, Edith. *Obras completas, II: escritos filosóficos [Etapa fenomenológica: 1915-1920]*. vol. 2. Trad. Constantino Ruiz Garrido e José Luis Caballero Bono. Vitoria: El Carmen; Madrid: Espiritualidad; Burgos: Monte Carmelo, 2005.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

TUTU, Desmond. **Deus não é cristão e outras provocações**. Trad. Lilian Jenkino. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2012.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

VARGAS LLOSA, Mario. **A Guerra do Fim do Mundo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

VATICANO. **Código de Direito Canônico**. Trad. CNBB. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

VON IHERING, Rudolf. **A luta pelo direito**. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2001.

Um homem influencia o outro? O discurso religioso na tradição da escrita de Christine de Pizán e de Cervantes

Does a man influence another? Religious discourse in the writing tradition of Christine de Pizán and Cervantes.

*Edwirgens Aparecida Ribeiro Lopes de Almeida*¹

¹ Pós-doutora em Literatura. Doutora em literatura brasileira. Doutora em Literatura espanhola. Universidade Estadual de Montes Claros-MG.
E-mail: edwirgensletras@yahoo.com.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2297-6800>

RESUMO:

Este breve estudo pretende percorrer uma trajetória das produções orientadoras da conduta de mulheres pelo discurso masculino na Idade Média e a repercussão dessa produção, realizada por homens, na escrita da escritora Cristina de Pizán, na Idade Média, e na escrita de Cervantes, na entrada da Idade Moderna. Sabe-se que grande parte dessa produção tem teor moral e religioso, sobretudo porque tem sua gênese no período de predominância no pensamento católico sobre a região Ibérica, o que fomentou os discursos misóginos, tendo em vista a inferioridade da mulher frente ao homem. Contudo, nosso propósito não é examinar tais narrativas ficcionais, no entanto, sugerir que o leitor adentre aos escritos desses autores a fim de averiguar como a autoria, seja de homem ou de mulher, foi, num plano superficial, conformadora com o discurso predominante, e, por outro lado, tanto o homem quanto a mulher, lançando mão das representações literárias aqui sugeridas, buscaram estratégias para registrar o lugar da mulher, mesmo contra as práticas e o discursos predominantes da tradição.

PALAVRAS CHAVE: Misoginia; Idade Média; Idade Moderna; Literatura.

ABSTRACT:

This brief study intends to cover a trajectory of the productions guiding the conduct of women by male discourse in the Middle Ages and the repercussion of this production, carried out by men, in the writing of the writer Cristina de Pizán, in the Middle Ages, and in the writing of Cervantes, at the entrance of the Modern Age. It is known that much of this production has a moral and religious content, especially because it has its genesis in the period of predominance in Catholic thought in the Iberian region, which encouraged misogynistic discourses, given the inferiority of women compared to men. However, our purpose is not to examine such fictional narratives, but to suggest that the reader enters the writings of these authors to discover how the authorship, whether male or female, was, on a superficial level, in conformity with the predominant discourse, and, on the other hand, both men and women, using the literary representations suggested here, sought strategies to record the place of women, even against the predominant practices and discourses of tradition.

KEYWORDS: Misogyny; Middle Ages; Modern Age; Literature.

Devemos ter em mente que a transformação cultural é um produto complexo da ação humana no curso da História e que ocorre de modo particular em cada época e em determinados espaços.

Renata Cardoso Beleboni

Segundo Leticia Mallard (1997), um texto ficcional, excelentemente escrito, com agenciamentos retóricos muito semelhantes aos típicos da literatura, poderá ser um texto histórico de grande valor, um contributo “perfeito” de interpretação do passado. Obviamente, reconhecemos as especificidades do discurso literário e do discurso histórico, mas também sabemos que tanto a história quanto a ficção são construções de linguagem, portanto sujeitas a interpretações subjetivas. É nesse sentido que vai o pensamento de Luís Costa Lima (1995), ao afirmar que a narrativa ficcional deve ser considerada enquanto meio próximo e distinto da narrativa histórica. Na concepção realista, o sentido pré-existe à instalação dos fatos: o real significa, denota os fatos enquanto a ficção relata aquilo que poderia ter acontecido. Para esse autor, a compreensão do verossímil moderno indica que a história é um gênero de ficção, uma ficção que ignora seu próprio estatuto.

Assim, segundo Lima (1995), as ficções podem ser comparadas a uma tela que interpomos entre nós e o mundo, tela pela qual o “momento imaginário da ficção” concorda e coincide com o mundo. A ficção literária é apenas o discurso que reconhece a sua própria ficcionalidade. É uma representação que remete ao mundo, não o designa. O próprio do imaginário é o seu caráter fluido, difuso e caprichoso. Já para o historiador, o seu intento é designar o mundo que estuda. Designá-lo, nesse caso, significa organizar os restos do passado, tal como presentes ou inferidos de documentos, em um todo cujo sentido centralmente não é a ordem do imaginário.

É centrando nessa dinâmica da relação entre o literário e o histórico que, neste texto, buscaremos abordar, a partir do discurso ficcional de Cristina de Pizán e de Miguel de Cervantes, como o discurso da tradição, sobretudo religioso do mundo Ocidental, orientou a escrita de homens e de mulheres que, de maneira peculiar, trabalharam estrategicamente seus registros para construir discursos que, aparentemente, conformaram, mas que, contraditoriamente, flexibilizaram e criticaram essa tradição.

Nessa perspectiva, esta discussão passeia pelas tensões entre a literatura e a história destacando que o discurso religioso predominante nos tempos da Idade média passando aos primeiros séculos da Idade Moderna foram orientadores de registros literários como os de Cristina de Pizán e de Cervantes. Porém, esses discursos e essas práticas predominantes não foram suficientes para impedir que, em seus registros, esses escritores manifestassem um teor crítico e irônico sobre o lugar social ocupado pela mulher naqueles tempos. Logo, a distinção das representações se dá, sobretudo, pelo modo como cada escritor viu, interpretou, desejou e imprimiu, através de suas penas, os embates sociais e de gênero de seu entorno.

Atentando para os discursos acerca da relação entre homens e mulheres ao longo da história, Pedro Carlos Louzada Fonseca faz uma releitura das fontes difamatórias da mulher na Idade média e destaca que, desde a Antiguidade,

é sabido o quanto Hesíodo já maldizia da praga do mal introduzida no mundo através da mulher. Ovídio, cujos antecessores misóginos foram temporariamente perdidos de vista no período medieval, constitui um nome obrigatório na longa lista de antigas e tradicionais sátiras contra a mulher (FONSECA, 2009, p. 170).

É extensa a lista de nomes clássicos difusores do pensamento misógino. O relato de Aristóteles presente no livro *História dos animais, Livros VII-X* foi

uma relevante fonte de inspiração para a ideologia político-religiosa da Idade Média, que se difundiu pelos meandros da Idade Moderna, bem como para a subestimação do corpo feminino, entendendo-o como impuro e deformado diante da perfeição do corpo e da intelectualidade masculina. Desse pensamento também decorre a filosofia dos tratados orientadores da conduta, sobretudo feminina, difundida na transição para a Idade Moderna, isto é, momento em que Cervantes registra as suas *Novelas Ejemplares*. De modo geral, passando da Antiguidade ao discurso patriarcal da Idade Média, pode-se constatar a presença de uma maior quantidade de textos de natureza misógina que aqueles defensores da mulher.

Tal discurso preconceituoso em relação à mulher ganha força na Idade Média associando-se ao discurso religioso que a estereotipa a partir da imagem da virgem Maria, submissa e acolhedora, em detrimento da personalidade de Eva, símbolo da transgressão, portanto motivadora do pecado original. Tal ideologia e a prática dessa reclusão feminina ainda vigoraram intensamente nos primeiros séculos da Idade Moderna, isto é, os séculos XVI e XVII, motivo que nos instiga a fazer essa breve revisão, uma vez que os escritos cervantinos refletem, a seu modo, esse balanceio entre condutas de homens e de mulheres. Contudo, dentre as inúmeras vozes que difundiram a misoginia medieval, vale destacar a presença de uma voz que se destoa do discurso predominante atribuindo uma argumentação em favor da natureza feminina, a de Cristina de Pizán.

Cristina de Pizán (2001) foi considerada como a primeira mulher profissional na carreira de escritora. Viúva e mãe de três filhos, Cristina tem conservadas trinta e sete obras, dentre as quais destaca-se *La ciudad de las damas*, na qual a escritora apresenta sua indignação frente ao comportamento dos homens diante das mulheres. Nesta mesma obra, sobretudo, ela destaca como

escritores tão sábios quanto Aristóteles são capazes de pronunciamentos tão preconceituosos e absurdos contra a mulher.

Por essas considerações, vê-se que a preocupação com o papel dos gêneros, tendo em conta as possibilidades de cada época, é algo inerente à história da humanidade. Embora o gênero fosse pensado nesse tempo como sexo por se tratar de diferenças determinadas biologicamente, e não social e culturalmente, como nos tempos de hoje, conforme afirma Barbieri (1991), a discussão já era latente nos tempos que vimos discutindo. Dessa forma, utilizamos o termo gênero para designar o que, nos séculos XVI e XVII, ainda era pensado como algo biologicamente determinado. Portanto, gênero era sexo, não existindo aspectos culturais, sociais ou políticos que construíssem identidades. Naquele tempo, o gênero vinha determinado desde o nascimento por aspectos biológicos e coincidia com o sexo, enquanto hoje, o gênero é entendido de forma mais abrangente como uma construção cultural.

Com um olhar voltado para a problemática dos sexos, isto é, dos gêneros, vale acrescentar que, grande parte dos textos que serviram como base para a inscrição e a revisão dessa ligação entre homens e mulheres, eram os textos literários, cuja distinção se fazia bastante complexa dos tratados e textos moralizantes, já que a literatura também educava. Nesse tempo, não existia a noção de modelos canônicos e nem sequer a própria noção de gêneros literários, por isso também se faz relevante essa revisitação dos discursos morais. Os tratados eram importantes porque apresentavam princípios, normas de comportamento, de composição. A concepção de gêneros literários também era incipiente. Para se ter uma medida, o modo como classificavam a prosa narrativa era “histórias fingidas”, o que nos leva a questionar a representação que estas faziam da vida em sociedade. Vale anotar que, de modo sumário, as artes estavam divididas pela finalidade de censurar os vícios ou elogiar as

virtudes. De acordo com essas finalidades é que se empreendia a representação do caráter das personagens.

Contudo, a nosso ver, Cervantes nas narrativas curtas não se prende, totalmente, a essas regras e produz textos que, mais do que orientar o leitor para o seu sentido, atribui a ele essa função da decifração, como diz Colin Thompson (1990). Sendo assim, é com base nessa relação que a literatura estabelecia com os tratados e com a representação da vida social que vamos problematizar o texto literário de forma que seja possível ver nele o que há de representativo do contexto histórico no qual foi produzido, o que produz, em termos artísticos, maior embelezamento da ficção cervantina.

A mulher ao longo da história

Ao separar a história da mulher da história do homem, se termina por impossibilitar a compreensão do verdadeiro grande tema, que é a sociedade, ou o corpo social.

Reyna Pastor

Estudando a condição social da mulher na Espanha medieval, Reyna Pastor (1986) observa que, sendo a mulher um elemento social, deve ser estudada na sua interação com o homem, isto é, vivendo em sociedade, embora seja necessário ressaltar as restrições a que foram submetidas as mulheres daquele contexto. Centrada na mesma direção, vale acrescentar o pensamento da historiadora Maria Filomena Dias Nascimento:

A sociedade feudal foi, sem dúvida, patriarcal e, para muitos autores, estaríamos falando de uma época histórica na qual as mulheres estavam obrigadas a circular exclusivamente na esfera privada. E, ainda assim, estaríamos falando de uma circulação somente permitida dentro dos limites da casa paterna, da casa marital ou do convento (NASCIMENTO, 1997, p. 85).

Tal limitação nas práticas femininas, bem como a inferioridade das ideias em torno da mulher foi reforçada pela grande difusão das teorias misóginas ao longo da Idade Média. Era frequente a recorrência ao pensamento de teóricos antigos e medievais sobre a condição feminina, fator que reforçou a submissão da mulher medieval nos primeiros séculos da Idade Moderna. Essa ideia da reclusão feminina figurou como enredo de muitos registros literários desse período, como podemos citar, dentre as narrativas curtas cervantinas, *El celoso extremeño* e em *Las dos doncellas*. Pensadores como Aristóteles, São Paulo, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino foram decisivos na construção desse discurso aversivo contra a mulher.

Em *História dos animais* (2008), o filósofo grego Aristóteles foi disseminador da inferioridade da mulher reduzindo o seu papel, na geração, ao de matéria prima à espera da ação formadora ou movedora do sêmen do homem. Acrescenta Pedro Carlos Louzada Fonseca que “a considerável autoridade de Aristóteles foi certamente responsável pela conservação medieval da equação da mulher à matéria, enquanto o homem era responsável pela forma que, equacionada à Alma, encontrava-se em estado superior apenas no sexo masculino” (FONSECA, 2009, p. 172). Também é de origem aristotélica (2008) o significado de corrupção moral adquirido pela menstruação. Acreditava-se que o sangue da menstruação impedia a germinação e matava as plantas, oxidava o ferro e transmitia raiva aos animais. Ainda o sêmen “foi considerado como uma espécie de resíduo de sangue altamente depurado, supôs-se, na opinião transmitida por esses pensadores da Antiguidade, que a frequente atividade sexual literalmente drenaria a vitalidade do sangue do homem, causando-lhe deficiências” (FONSECA, 2009, p. 172).

Maria Filomena Dias Nascimento lembra que, antes do século XIII, a igreja já estava profundamente afetada pela imagem negativa da primeira

mulher que se formara em torno de Eva. Esta era considerada “um ser pecador, incapaz de resistir à tentação, pelo que necessário submetê-la à tutela masculina” (NASCIMENTO, 1997, p. 85). Esse pensamento foi fundamental para estereotipar a mulher em suas ações como um anjo ou como uma bruxa, como pode ser lido nas representações de Leonora e Marialonso, respectivamente, em *El celoso extremeño*. Sendo a primeira mulher, Eva passa a projetar toda a sua carga negativa sobre a geração das mulheres, o que era agravado pela ideia de ter sido criada a partir do homem, o que a fazia parte deste, representando a sua parte vulnerável. Thomas Laqueur explica, baseando-se no pensamento de Plutarco, que “o espírito e o útero da mulher são interpretados como áreas equivalentes para o princípio ativo do macho; sua pessoa está sob o governo e a instrução racional do marido pela mesma razão que seu ventre está sob o domínio do esperma dele” (LAQUEUR, 2001, p. 72-73).

Por outro lado, Laqueur acrescenta que “a cristandade tornou a possibilidade de uma harmonia entre a boa ordem social e a boa ordem sexual muito mais problemática que na antiguidade romana... na sua defesa da virgindade” (LAQUEUR, 2001, p. 73). Em vista desse pensamento, é relevante ratificar que alguns escritos de Cervantes como as duas narrativas já mencionadas recebem a influência dessa orientação religiosa que coloca a virgindade como elemento primordial na garantia da honra da mulher e que é registrada pelos tratados, tendo em vista, sobretudo, o caráter repressor que a igreja exercia sobre os indivíduos daqueles tempos. Curiosa a leitura feita por Thomas Laqueur é que, embora essa diferenciação entre o poder dos sexos masculino e feminino tenha orientado as ideias de grandes pensadores da Antiguidade e da Idade Média, para este, na interpretação de Laqueur, o que existiu foi o sexo único, “em que os pares de oposições ordenadas opunham-se

a uma carne única que não era inerente a eles próprios” (LAQUEUR, 2001, p. 75).

Seguindo outra explicação para o modelo do sexo único, a partir de Thomas Laqueur, o sexo é ligado ao poder.

Em um mundo público predominantemente masculino, o modelo de sexo único apresentava o que já era muito evidente na cultura mais genérica: o homem é a medida de todas as coisas, e a mulher não existe como uma categoria distinta em termos ontológicos. Nem todos os homens são masculinos, potentes, dignos, ou poderosos, e algumas mulheres ultrapassam alguns deles em cada uma dessas categorias. Porém o padrão do corpo humano e suas representações é o corpo masculino (LAQUEUR, 2001, p. 75).

O que pode se perceber então é que, indistintamente do modo de conceituação do sexo único ou binário, o que se vê é o privilégio dos atos e do corpo masculino em detrimento do feminino. Na ideia de Laqueur pode ser entrevista a base para a procedência das duas donzelas, na narrativa curta homônima cervantina, em que as duas mulheres se travestem de homens para terem o privilégio do espaço público, elas parecem ter impregnado esse modo de pensar, a partir dos costumes em seu entorno.

Na mesma direção, Fonseca explica que

a metáfora máxima, jamais cunhada para figurar o simbólico sentido destruidor do corpo feminino, foi, sem dúvida, a do aproveitamento do antigo medo da *vagina dentata* (vagina dentada) para significar o portão do inferno do imaginário religioso medieval, (...) que podia cortar fora o pênis do homem (FONSECA, 2009, p. 172).

Segundo Fonseca (2009), Santo Agostinho também foi divulgador da misoginia, pois considerava a mulher como perturbadora da serenidade e da

espiritualidade da mente masculina por meio da instigante predisposição para as solitudes materiais e sensoriais.

Como se pode notar, estas ideias tiveram ampla divulgação dentro da própria igreja e eram, principalmente os seus membros, os principais difusores.

Para eles [os homens da Igreja] estava claríssimo que a mulher era um perigo carnal e espiritual a ser evitado. Desta maneira, os discursos que justificavam o repúdio não se basearam exclusivamente nos legados dos grandes teólogos e filósofos, mas também se nutriram fartamente de credices, que o baixo clero tratou de alimentar (NASCIMENTO, 1997, p. 86).

Esse modo de pensar acabou por justificar variadas formas de discriminação como a negação da participação ativa da mulher nas missas, a proibição de tocar os ornamentos sagrados bem como sua exclusão das funções sacerdotais. A visão, não raras vezes, considerada agenciada pelo diabo, reforçou a ideia do monopólio do homem nas pregações e nas atividades religiosas. Essa associação da mulher ao demônio é encontrada ainda na narrativa *El celoso extremeño*, a partir do auxílio dado por Dona Marialonso a Loaysa no processo de sedução da jovem casada Leonora. Outro modelo foi o suposto libelo de Theophrastus a respeito da dissuasão ao casamento. “Incorporado ao *Adversus Jovinianum*, de São Jerônimo, tecia ardilosos comentários misóginos, como aquele que comentava sobre a impossibilidade de se assegurar da fidelidade da mulher que, se fosse bonita atrairia um enxame de amantes e, se fosse feia, iria à procura deles” (FONSECA, 2009, p. 178). O velho Carrizales, na mesma obra citada, sugere o temor desse pensamento jeronimiano já que a reclusão a que submete sua jovem e bela esposa é uma estratégia de controle do seu ciúme contra os possíveis amantes que poderiam se interessar por ela. A recusa do homem ao casamento era fortalecida pelo celibato, o que justificaria o afastamento dos vícios e do convite ao pecado, por

parte da mulher, já que esta danificaria a alma do homem e o conduziria ao pecado.

Ideias do tipo de que a luxúria do amor efeminava os homens e que o equacionamento da mulher à libido tornava-a, entre outras coisas, insuficiente de inteligência e de razão, sendo aptas apenas para pequenos conselhos e tomadas de decisão imediata. Associado a esses temas metafóricos da mulher imaginada como poço destapado,

encontrava-se o tema do impuro e embusteiro olhar feminino, (...) a exemplo das advertências de São João Crisóstomo (...). Tais pronunciamentos e imagens terminavam por qualificar a mulher como um recurso infeliz, uma perpétua fonte de desavenças e discórdias, conferido no *Adversus Jovinianum*, de São Jerônimo (FONSECA, 2009, p. 174).

Este livro, então, buscava nivelar as mulheres a fim de provar que todas elas, fossem ricas ou pobres, bonitas ou feias sempre significavam problemas. Para Pedro Carlos Louzada Fonseca, existiu uma verdadeira corrente de escrita que apresentava certo deleite em tabular a mulher como um animal (*bestia*), sendo retratada como uma figura da serpente ou de outra criatura tão quanto ou mais venenosa, a partir de um inventário fabuloso das mais malsãs e perversas características femininas.

Frente a essas anotações, convém destacar a parcialidade desses discursos. É preciso lembrar que a maioria dos estudos sobre as mulheres no mundo grego e romano foi feito a partir de fontes literárias produzidas por homens, o que privilegiou uma visão masculina, diz Marina Regis Cavicchioli (2003). Esse fato fez com se criasse uma imagem dual das mulheres antigas como honradas ou prostitutas, que se persistem bem arraigados nos discursos, sobretudo de homens, até os dias de hoje. Conforme orienta a historiadora medievalista Filomena Nascimento, “no final de contas não devemos esquecer que a maior parte desta produção literária foi escrita por homens celibatários, o

que sem dúvida terminou por refletir suas convicções, desejos e fobias com relação à mulher” (NASCIMENTO, 1997, p. 86). Questionando a validade desses discursos, sabe-se que estas construções teóricas influenciaram sobremaneira os comportamentos sociais, motivo por que encontramos também representados nos textos literários, mas “não se pode incorporá-las à construção histórica sem levar em consideração a existência de outras fontes. A condição feminina era algo que preocupava mais a teóricos e eclesiásticos que a sociedade laica em geral” (NASCIMENTO, 1997, p. 86).

Se o discurso misógino era predominante, havia vozes que, do outro lado, selecionava esforços para falar em favor da mulher. Assim como mencionamos Christine de Pizán que manteve uma voz que tendia a defender a mulher, nos escritos cervantinos, a mulher também, dentro de suas possibilidades, encontravam formas de revelar a sua recôndita autoridade, como acontece com a negação do amante e do casamento por Leonora, após a morte do velho marido. Pedro Carlos Louzada Fonseca se empenha em nos relatar vários textos que, desde o Século XII ao XV, representava um pensamento pró-mulher, o que nos indica que o registro e as práticas das mulheres sempre foram objeto de preocupação de alguns estudiosos. Parte desses textos ironizava o discurso da superioridade masculina em relação ao osso da costela de Adão, do qual Eva foi formada em relação ao pó que Deus se serviu para criar o primeiro homem. Sendo ambos do mesmo pó da terra, teria então a mulher que andar lado a lado de seu companheiro e não servi-lo “atirada a seus pés”.

Outros se ocupavam das mesmas ideias discriminatórias dos homens para responsabilizá-los dos seus comportamentos. Se os machos eram mais ativos e as mulheres mais passivas, entendiam então que eram eles mais culpados nos assuntos sexuais que as mulheres, acrescenta Fonseca (2009). No aspecto literário, como explicamos anteriormente, há críticos que inferem ser

Cervantes um dos divulgadores da condição social e do papel ocupado pela mulher, já que ela é, constantemente, o elemento primordial de suas narrativas.

Dentre os vários textos que se empenharam em favor da mulher, merece destaque *Le Livre de la Cité des Dames*, ou *La ciudad de las damas*, de Cristina de Pizán. De origem francesa, porém criada na Espanha, Cristina de Pizán era filha do astrólogo do rei Carlos V da França, e foi considerada a primeira mulher que viveu do ofício de escritora. Educada na corte em línguas e literatura, consagrou-se como uma das mulheres mais cultas de seu tempo, escreveu tratados de política, filosofia e muita poesia. O livro *La ciudad de las damas* foi escrito em 1405 e, segundo Marie-José Lemarchand (2001), é um livro polêmico e apresenta uma voz propia de mulher. *La ciudad de las damas* revela alegorias de mulheres representadas na forma da Razão, do Direito e da Justiça. Essas sugerem à autora a criação de uma cidade perfeita que pudesse acolher a todas as mulheres.

O livro principia com Cristina em seu quarto refletindo acerca da natureza feminina e do modo como a mulher é vista. Em seguida, ela é surpreendida por receber a visita de três damas que lhe encorajam a desacreditar em todas as inverdades ditas pelos escritores e homens sobre as mulheres. Elas comungam ainda do interesse de reivindicar o direito do reconhecimento e da justiça à mulher, motivo que as leva àquele quarto:

_ Debes saber que existe además una razón muy especial, más importante aún, por la cual hemos venido, y que vamos desvelarte: se trata de expulsar del mundo el error en el que habías caído, para que las damas y todas las mujeres de mérito puedan ahora en adelante tener una ciudadela donde defenderse contra tantos agresores. Durante mucho tiempo las mujeres han quedado indefensas, abandonadas como un campo sin cerca, sin que ningún campeón luche en su ayuda (...) No hay que sorprenderse por lo tanto si la envidia de sus enemigos y las calumnias groseras de la gente vil, que con tantas armas las han atacado, han terminado por vencer en una guerra donde las mujeres no podían ofrecer resistencia (PIZÁN, 2001, p. 69).

O longo trecho explana a consciência da autora diante das limitações da vida feminina. A expressão “con tantas armas las han atacado” nos sugere a percepção da escritora de que, em vários aspectos, inclusive quando registrada no papel, a mulher era depreciada pela ação e pelas ideias dos homens, além de distorcida em seus escritos. O enunciado acima também demonstra que as mulheres eram indefesas diante da ação resistente e agressora do sexo hegemônico. Veja-se que Pizán cita ainda a inveja dos homens sobre as mulheres como se certificando das muitas qualidades delas em relação a eles, a quem ela caracteriza como inimigos. Antes de escrever *La ciudad de las damas*, a autora já revelava o seu poder de decisão quando, tornando-se viúva, mãe de três filhos, tem seus bens confiscados por meio de um golpe, e reage com ações na justiça e decide que, sozinha, recuperaria os seus bens. Após essa iniciativa, no texto intitulado *La mutación de Fortuna* escreve que havia se tornado um homem para pilotar sua nave. Essa metáfora da masculinização de si mesma suscitou muitas discussões entre os estudiosos, diz Lemarchand (2001).

O teor das reflexões mostra o quanto Cristina de Pizán estava sintonizada com a desvalorização das mulheres, sobretudo pelo discurso masculino, embora ela portasse alguns privilégios decorrentes de sua classe e de sua função enquanto secretária do Rei. Pedro Carlos Louzada Fonseca destaca que

Christine haveria de ficar conhecida principalmente pelo seu fresco e vigoroso poder de ofensiva, não só particularmente contra a supressão e a depreciação do intelecto feminino, mas também contra a validade do tradicional saber autoritativo acerca da realidade, controle e domínio do seu sexo, isto é, do seu ser-mulher (FONSECA, 2009, p. 184).

É sabido que o entorno cervantino ainda era regido pelo predomínio do controle, sobretudo religioso sobre as mulheres de determinada classe social, o

que ratifica intenso condicionamento da mulher e uma constante presença dela nos variados tipos de textos. No entanto, não se tem conhecimento se Cervantes teria lido esses embates escritos sobre e pela mulher, porém é clara a sua consciência acerca da condição de limitação a que estavam submetidas as mulheres de seu entorno, mormente pela presença constante delas como protagonistas em seus escritos. Os escritos de Cristina de Pizán, pelo que vimos destacando, não abordam apenas as questões relacionadas ao tratamento recebido pelas mulheres, mas também as questões sociais de seu tempo. Como esclarece Marie-José Lemarchand, Cristina de Pizán

deja el lirismo personal de las baladas para situarse en el plano de la reflexión y abarcar temas de dimensión tan universal como la condición femenina, la historia de las mujeres o el poder político; inquietudes que llevarán a nuestra autora a interpelar al príncipe y a discurrir sobre la situación del reino, sugiriendo remedios a los males de tan agitada época (LEMARCHAND, 2001, p. 17).

Na obra *Ciudad de las damas*, a autora alegoriza figuras femininas e almeja a criação de uma cidade perfeita em que as mulheres tivessem a oportunidade de governar. A personagem que representaria a Razão argumenta que, por muito tempo, as mulheres foram abandonadas e ficaram indefesas. Por isso, será criada uma cidade de fortes e resistentes muralhas para as damas dignas e ilustres. A segunda dama de nome Direito tem a função de criar templos, desenhar e construir ruas, praças e depois povoar esta cidade. A terceira dama era a Justiça, aquela responsável por dar seguimento ao trabalho, terminando a construção e povoando a cidade com mulheres ilustres que dariam Cristina as chaves da cidade, tornando-a rainha.

Surpresa, Cristina aceita o cargo e começa o seu trabalho cavando buracos nos Campos das Letras, solo fértil do qual lhe dariam sempre bons frutos. Por essa metáfora do trabalho no campo das letras, vê-se também o

quanto a escritora detinha a consciência da necessidade da boa formação intelectual das mulheres, além de ser revelada a competência das mulheres no campo do trabalho. Essa metáfora também nos põe defronte a um exercício metalinguístico já que a própria Cristina faz uso das letras para se levantar em favor da mulher. Sobre a presença dessa alegoria moralizante através da escrita, Marie-José Lemarchand salienta,

aquí las virtudes o defectos no quedan ilustrados por el movimiento de las piezas sobre el tablero, sino por las vidas y proezas de damas incorporadas al texto, que se va construyendo del mismo modo que el recinto de una ciudadela se edifica sobre piedras talladas y luego asentadas con argamasa, que aquí compara Razón con la tinta de la bien templada pluma de Cristina (LEMARCHAND, 2001, p. 18).

No desenvolvimento da obra, Cristina de Pizán, em um diálogo travado com as outras damas, se detém na relação entre homens e mulheres destacando a intervenção do homem a serviço da mulher. Assim, acentua o pensamento de Cícero de que um homem não deve nunca servir a uma mulher porque ao colocar-se a serviço de alguém menos nobre faz com que ele mereça desprezo. Uma das damas responde: “_ Él más grande es aquel o aquella que más méritos tiene. La superioridad o inferioridad de la gente no reside en su cuerpo, atendiendo a su sexo, sino en la perfección de sus hábitos y cualidades” (PIZÁN, 2001, p. 82). O fragmento do diálogo das damas deixa transparente a opinião da autora frente à condição dos sexos, isto é, dos gêneros. Para Cristina, a superioridade ou a inferioridade do ser não pode ser mensurada pelo seu gênero, ou melhor, por ser homem ou ser mulher, mas sim pelas suas atitudes. Em seguida, esse mesmo diálogo argumenta acerca do tratamento dado pelo homem às mulheres:

_ Es por mediación de la mujer por lo que el hombre accedió al reino de Dios. Si alguien quisiera alegar que, por culpa de Eva, la mujer hizo caer al hombre, le respondería que si Eva le hizo perder un puesto, gracias a María ganó uno más alto. De no ser por esta falta, jamás se hubiera logrado esta unión del hombre con la divinidad. Hombres y mujeres deben agradecer a Eva tan gran honor, porque, al haber caído tan bajo la naturaleza humana, más ha sido elevada por el Creador (PIZÀN, 2001, p. 82).

Como pode ser lido no trecho em destaque, a escritora recorre às origens da cristandade, à primeira mulher Eva e à Maria para justificar a relevância da mulher como mediadora das conquistas do homem. Veja-se que o discurso da obra *La Ciudad de las damas* debate com os argumentos ora apresentados pelas vozes masculinas. Acima, Cristina justapõe, no mesmo plano, homens e mulheres a fim de que ambos os gêneros sejam gratos à primeira mulher.

Desta forma, as três damas que dialogam naquela cidade ficcional vão desmitificando a culpa atribuída às mulheres pelo seu comportamento e, sobretudo, pelo seu sexo. Neste momento, a obra faz uso da intertextualidade e dialoga com as personagens femininas bíblicas, sendo Maria Magdalena o maior exemplo de pecado, por um lado, e de confiança divina por outro, uma vez que foi ela quem anunciou a ressurreição do Senhor. Desta forma, vão surgindo as artes, as virtudes, a fidelidade, a constância, a entrega, a defesa dos princípios, o valor das mulheres nas guerras e nas lendas e na mitologia. O discurso procura edificar e conceituar as grandes mulheres da história, muitas vezes esquecidas ou mal interpretadas pelos homens. Como explica Marie-José Lemarchand “*La Ciudad de las Damas* no es, sin embargo, una obra didáctica sino una historia de las mujeres y un alegato en su defensa – recogidos ambos propósitos en la cita que sirve de dedicatoria al libro -, como quedará más patente al hablar de su relación con los textos de Boccaccio” (LEMARCHAND, 2001, p. 18).

Além de construir um texto que reflete sobre o modo como são vistas as mulheres, Cristina inaugura uma escrita com voz própria, isto é, uma voz feminina. Seu livro nasce de uma contraposição à obra de Boccaccio, "*De claris mulieribus*", na qual este tratava as mulheres como inferiores ao homem.

A diferencia de Cristina, que elogia sin cesar a la mujer por la belleza y fuerza de su cuerpo y de su mente, Boccaccio desconfía de la naturaleza por su debilidad y falta de inteligencia; las mujeres tienen mucho más mérito en llegar a ser 'esclarecidas' porque 'son muelles, delicadas, de cuerpo debile e ingenio flaco' (LEMARCHAND, 2001, p.32).

Para demonstrar uma estratégia de Cristina de Pizán em defesa da mulher, vale anotar o jogo dialético que estabelece com o texto de Boccaccio, enquanto este se ocupa de culpar as mulheres por algumas falhas da humanidade, justificando com o caso incestuoso da rainha mitológica Semíramis. Do outro lado, Pizán desculpa Semíramis comparando sua atitude aos bárbaros costumes de seu entorno e, principalmente, argumenta a grandeza da inteligência da rainha, o que a impossibilitava de encontrar, fora de seu núcleo familiar, alguém que tivesse o seu grau de conhecimento, isto é, que estivesse a sua altura. Dando um pequeno salto às narrativas de Cervantes, vale anotar que o autor de *Don Quijote* não abandona esses princípios, pensamentos que mobilizam a escrita de e sobre a mulher de seus predecessores para escrever o embate dos gêneros, pelo contrário, é sobre eles que Cervantes permite a seu leitor decifrar os vários planos de leitura possíveis no tecido literário..

Nessa empreitada de defesa das mulheres, para Pizán, a castidade não significava tanta pureza para as cidadãs quanto a força e a independência. A virgindade marcava o caminho da fama e da autorrealização, liberando as mulheres do jogo matrimonial, e com isso abandonando o papel tradicional de mães e esposas. Uma das lições de Cristina de Pizán a uma mulher era a de que

esta não deveria se disfarçar de homem e tampouco procurar se igualar a eles. Para ela, o travestismo não interessa como forma de aproximação do mundo do homem porque “la mujer debe apropiarse ese mundo sin dejar de ser mujer; sólo así el mérito será suyo” (LEMARCHAND, 2001, p. 48).

Sabe-se que o vestir-se de homem para adentrar ao espaço público é um precedente recorrente da literatura medieval e que Cervantes utiliza como estratégia literária que nos permite refletir acerca dessa ocupação da mulher no âmbito privado *versus* a sua vida em sociedade, a nosso ver, na novela *Las dos doncellas*. Sob esse viés é que também nos interessa pensar essa estratégia literária frente ao cenário desenhado para as mulheres nos séculos anteriores ou contemporâneos ao relato cervantino. Sendo pensado como uma forma de representação, o travestismo se configura em uma metáfora bem sugestiva das restrições a que foram submetidas as mulheres no campo social, isto é, para atingir o espaço público, precisavam vestir-se como homens, sendo mulheres elas estariam limitadas ao ambiente doméstico.

Prosseguindo suas advertências às mulheres quanto ao papel destrutivo do homem, no último capítulo do livro, Cristina adverte:

Huid de la enloquecida pasión cuyos juegos placenteros siempre terminan en perjuicio vuestro. Desgraciadamente ésa es la verdad, no os dejéis persuadir de lo contrario. Acordaos de cómo los hombres os tienen por frágiles, frívolas, fácilmente manejables y en la caza amorosa os tienden trampas para cogeros en sus redes como animales salvajes (PIZÁN, 2001, p. 274).

Veja-se, pelo excerto acima, que ademais de defender o corpo e a inteligência feminina, Cristina de Pizán também se empenha em adverti-las dos perigos decorrentes da relação com o homem, uma vez que este acreditava na fragilidade da mulher, o que para eles, tornavam-nas presas fáceis. Ainda, nesse mesmo capítulo, ela argumenta:

Finalmente, a todas vosotras, mujeres de alta, media y baja condición, que nunca os falte conciencia y lucidez para poder defender vuestro honor contra vuestros enemigos. Veréis como los hombres os acusan de los peores defectos, ¡quitadles las máscaras, que nuestras brillantes cualidades demuestren la falsedad de sus ataques! (PIZÁN, 2001, p. 273-274).

O que podemos deprender dessa interpelação é que a escritora, aqui, ao modo dos registros antigos e medievais que rezam a favor da inferioridade da mulher, dispõe homens e mulheres em planos bem opostos, o que significa interpretá-los como inimigos. Veja-se que a influência desses discursos misóginos era muito intenso, o que fez com que o discurso feminino, mais do que a condição de defesa, abandone os preconceitos de classe e se posicione numa condição de ataque. Segundo Leila Mezan Algranti,

[o] livro de Chistine de Pizan, escrito no início do século XV e dirigido às mulheres de todas as origens e classes, reúne um conjunto de advertências sobre a conduta e a moral femininas, e nada deixa a desejar frente à severidade dos conselhos masculinos. Expressão de sua época, possui valor inestimável justamente por ter sido escrito por uma mulher, num século no qual mulheres escritoras eram pouco comuns. Como os compêndios que o antecederam e sucederam, ele reflete os valores morais e culturais das sociedades de origem judaico-cristã, nas quais as mulheres deveriam ser submissas aos homens, fiéis e honradas independentemente do *status* ou destino de cada uma (ALGRANTI, 1993, p.109-110).

A expressão de Leila Mezan Algranti reflete bem a situação de Pizán frente às mulheres de seu tempo e ressalta um fator relevante de sua escrita, a indistinção que a escritora faz entre as mulheres. Para ela, temos homens e mulheres dotados de direitos e de deveres independente de suas condições sociais. Nos relatos literários de obras como as citadas de Cervantes, temos mulheres submetidas aos valores cristãos e às práticas predominantes do

sistema patriarcal que, num primeiro olhar, parecem ser direcionados a determinadas classes sociais, mas que, num exame atento alcançam todas as mulheres desde as protagonistas às coadjuvantes. Nesta perspectiva, vale acrescentar que as regras morais eram escritas a fim de disciplinar a vida da corte, mas acabavam sendo imitados por indivíduos da sociedade geral.

Por outro lado, distintamente de outros relatos comuns de sua época, predominantemente escritos para denegrir a imagem da mulher, Cristina de Pizán apresenta algumas modernidades em temas como as qualidades intelectuais da mulher e seu direito à educação, o uso feminino na linguagem ao utilizar as expressões “los hombres y las mujeres” ao invés do termo genérico “homens”. É bom ressaltar, mais uma vez, a nossa ciência de que as aspirações das mulheres daqueles tempos não se equilataram às reivindicações das mulheres nossas contemporâneas, sendo que, em cada momento, a mulher se moldou a sua realidade histórica, fazendo ver apenas algumas posturas consideradas à frente de seu tempo.

Como vimos reiterando, o discurso patriarcal da Idade Média, alimentado pelos discursos misóginos da Antiguidade, fomentou a escrita dos tratados moralistas tão importantes no Século de Ouro, e também conviveu com um número muito restrito de escritos que buscavam falar em favor da mulher, como o texto de Cristina de Pizán. Pedro Carlos Louzada Fonseca questiona se não seria um paradoxo a intensidade desse discurso misógino já que,

é de cogitar aqui se esse medo do poder de erotização e da prodigalidade sexual da mulher não trazia ao homem uma apreensão ou complexo de inferioridade, dos quais ele sairia reconfortado simplesmente pela atitude de naturalizar as mulheres ao nível das mais indecentes e libidinosas criaturas (FONSECA, 2009, p. 175).

Pelo exposto, podemos entender nessa dialética dos gêneros uma forma de fraqueza masculina, encoberta sob as atitudes de retenção e de controle da sexualidade do homem sobre a mulher?

Pensando nessa direção, é que Cervantes estaria, nas narrativas que apontamos, desvelando essas máscaras que cobrem os perfis tradicionais de homens e de mulheres e, por fim, revelando as fragilidades e os receios do homem em equilíbrio com as estratégias de dominação e de ocultamento de poder por parte da mulher. Fazendo isso, o Manco de Lepanto estaria demonstrando certa simpatia pelas mulheres e conferindo a elas certo espaço de liberdade? Ou, estaria apenas representando, em sua arte, fragmentos da dinâmica social? De modo sumário, é bom destacar o quanto esses pensamentos tanto de homens quanto de mulheres, dotados de suas particularidades e parcialidades foram relevantes e determinantes não apenas das experiências vividas, mas também daquelas imaginadas no construto ficcional.

A representação da mulher e as relações de gênero da história para a ficção

Si las mujeres hubiesen escrito los libros,
Estoy segura de que lo habrían hecho de otra forma,
Porque ellas saben que se las acusa en falso.

Cristina de Pizán (1399)

Estudar a representação de mulheres no princípio do século XVII requer um retorno ao percurso a que as mulheres passaram ou foram imaginadas e escritas por homens e por mulheres.

Como essa trajetória feminina, a nosso ver, é algo importante para se compreender a relação entre homens e mulheres, materializada nos relatos cervantinos, faz-se necessário averiguar como era a vida social das mulheres no Século de Ouro para intentarmos analisar o quanto Cervantes procurou ser coerente com a sociedade que o rodeia. Esse escritor utilizou os seus registros

para, além de revelar as experiências vividas, provocar reflexões acerca da paradigmática condição hierárquica social a que estiveram submetidos tanto mulheres quanto homens de seu entorno.

Se a maioria dos registros que permitiram o conhecimento dos embates sobre a caracterização, os papéis sociais, características biológicas e psicológicas de homens e de mulheres desde a Antiguidade foram textos literários, é patente afirmar que a relação entre os textos literários e o discurso histórico neste contexto do Século de ouro é muito tênue. Relevantes historiadores e sociólogos como Marcelin Defourneaux, Mariló Vigil, Ludwig Pfandl, José Antonio Maravall recorrem a recortes da literatura para exemplificar a estratificação social bem como os seus costumes. Nesse intento, Miguel de Cervantes e suas narrativas são referências citadas, constantemente, a fim de relatar as práticas predominantes do seu tempo.

Sendo assim, para um estudo atento do texto cervantino, é imprescindível um diálogo com alguns tratados de conduta moral daquele tempo já que o autor, assim como seus contemporâneos, foram fortemente influenciados pelas ideologias reinantes naquele tempo. Para isso, necessário se faz um olhar sobre as configurações de homem e de mulher ditados por alguns moralistas e que vão, de certo modo, definir ou redefinir, pelo menos na ficção, as relações hierárquicas de poder entre os gêneros. Conforme assevera Mariló Vigil, “los moralistas españoles de aquella época expresaron en el plano ideológico, por una parte, la visión del mundo de las clases aristocráticas que defendían un orden social estamental, y por otra, actuaban como portavoces de un ideal masculino de sociedad, fuertemente patriarcal” (VIGIL, 1994, p. 15). A opinião da socióloga nos põe diante da parcialidade dos discursos emitidos pelos moralistas, que ora privilegiavam uma determinada classe social e por outro lado, o gênero masculino.

Para Mariló Vigil, a questão biológica do sexo, ou seja, do gênero se configura em um determinado argumento para outras formas de controle social. Citando Reissman, Vigil explica que as

diferencias biológicas, reales o supuestas, pueden ser utilizadas como base para la estratificación social; 'se invoca lo biológico como justificante para apoyar desigualdades sociales existentes, y si cambían las definiciones sociales referentes a la igualdad lo mismo ocurre con las justificaciones biológicas de que se hizo uso' (VIGIL, 1994, p. 15).

A par dessa questão, a moral eclesiástica do Século XV defendia um modelo de estratificação social no qual as mulheres correspondiam às expectativas do homem sendo boas mães, exemplares dona de casa e apoio afetivo do marido, tudo sob o comando imediato masculino. A socióloga explica ainda que, neste século, também se produziu fortes polêmicas entre quem atacavam e defendiam as mulheres, como falamos anteriormente da voz de Cristina de Pizán. E completa "el furor planfeterio antifemenino que se desató puede indicar que las mujeres no se adaptaban a las pautas de comportamiento previstas para ellas por la ideología masculina emergente: una ideología destinada a mujeres urbanas o burguesas" (VIGIL, 1994, p. 16). De acordo com a informação de Mariló Vigil, novamente, podemos explicar a coerência desta nossa leitura em relação à presença do discurso e das práticas predominantes das mulheres que povoam o cenário novelesco de *El celoso extremeño* e *Las dos doncellas*. Salienta a historiadora as resistências oferecidas pelas mulheres, já que, teoricamente, os tratados se destinavam a determinadas classes de mulheres, mas, na prática, constituíam-se em exigências que se estendiam a todos os indivíduos do gênero feminino, em seus mais diversos estamentos sociais. E, nesta leitura, podemos depreender através de distintas estratégias essa sutil resistência feminina que, paradoxalmente, pode ser entendida como uma aceitação.

No combate travado entre mulheres e homens pela valorização do gênero, sobretudo feminino, os discursos misóginos influenciaram o modo de ver da mulher no século XVI, porém

la mayoría de los moralistas optaron por dejar de lanzar improperios misóginos y se dedicaron en gran medida a elaborar modelos de perfectas doncellas, perfectas casadas, perfectas viudas y perfectas monjas, para tratar de convencer a las mujeres de que se ajustaran a las normas de acción que correspondían a los papeles y estados en los que trataban de ser ubicadas por el poder masculino (VIGIL, 1994, p. 17).

É lícito destacar que os moralistas escreviam, entretanto, para mulheres urbanas de classes médias e altas. Contudo, é fato também que, esses eram os padrões que indicavam os modelos de comportamentos, que geravam imitação dos baixos estamentos. Conforme ainda Mariló Vigil, a divisão entre solteiras, casadas, viúvas e monjas é mais significativa que dividi-las em esposas ou filhas de nobres, letrados, comerciantes, e outros, pois “las relaciones de poder a que están sometidas todas las mujeres se derivan, en primer lugar, de sus posiciones en la familia. Ser prisioneras de lo doméstico es lo que une a todas ellas” (VIGIL, 1994, p.17).

Um dos textos de mais envergadura acerca de modelos de comportamentos das mulheres era, assim como os demais tratados, assentado no discurso religioso, a obra de Juan Luis Vives *Instrucción de la mujer Cristiana*. Escrita na segunda década do século XVI, esta obra foi um relevante manual moralizante da educação da mulher. Dedicada à rainha Catalina de Inglaterra, filha de Isabel, a católica, *Instrucción de la mujer Cristiana* se divide em três partes: a primeira trata da educação da mulher virgem, a segunda refere-se às mulheres casadas e a terceira parte orienta o modo de vida das viúvas. Toda a obra manifesta o interesse pedagógico, humanístico, moral e cristão

especialmente em relação à instrução de meninas e de seus deveres como esposa.

Pela obra de Vives, deve-se tomar o maior cuidado com a criação e a educação da mulher porque é ela a responsável pelo bem ou pelo mal da vida “entera”.

Pues, ¡cuánto mayor cuidado debemos poner en la crianza y vida de la mujer cristiana; siendo tan importante al vivir humano, que todo el bien y mal que en el mundo se hace se puede sin yerro decir ser por causa de las mujeres según en el proceso de esta obra se podrá comprender! (VIVES, 1995, p. 31).

O fragmento deixa claro o propósito de ensinamento que o texto pretende alcançar, ao mesmo tempo em que enfatiza pela expressão “sin yerro”, a garantia das informações ali prestadas. Segundo Luiz Costa Lima (2007), pensando a partir de Edward Riley, os livros moralizantes, tendo em vista a garantia da moral religiosa tornavam-se perturbadores da condução do indivíduo no cotidiano, uma vez que, como mostraremos posteriormente, nem sempre as práticas da vida social correspondiam àquelas prescritas pelas ordens religiosas.

O discurso, preocupado com a intervenção das práticas na ordem social, é endossado pela ideia religiosa de que a mulher deve se assemelhar à Maria, mãe de Jesus, como a mulher honesta, passiva e acolhedora do marido e dos filhos e, para garantir essa condição, a virtude principal da mulher anotada por Vives é a castidade. Tratada como uma “joya”, a virgindade ou a castidade feminina devia ser assegurada até o casamento. “¿Tú no habrás temor de echarte a perder para siempre y dar en el aire lo que no se puede dar por ningún precio?...”. E assevera que frente à perda da virgindade de uma donzela, “Todo se le hará triste, lloroso, dolorido, lleno de espanto y de rabia contra sí misma. ¿Qué dolor es el de los padres? ¿Qué infamia de los parientes? ¿Qué

tristeza de los amigos? ¿Qué gemidos de los familiares? ¿Qué lágrimas de los que la criaron?” (VIVES, 1995, p. 76).

Conforme vimos sugerindo, o enredo bordado no tecido narrativo das narrativas curtas revela, em primeiro plano, a conservação desses pressupostos. Uma leitura superficial dos dois contos de Cervantes indica que essa concepção religiosa da mulher nelas predomina. Em *Las dos doncellas*, ambas as moças são nobres, filhas de importantes famílias e educadas pelos dogmas católicos. A protagonista Teodosia entrega-se a Marco Antonio e com a viagem dele, ela parte em busca do resgate de seu amor e de sua honra. A lamentação da protagonista na ficção pode ser lida como uma representação da argumentação de Vives:

- ¡Ay sin ventura! ¿Adónde me lleva la fuerza incontrastable de mis hados?... ¿Qué fin ha de tener esta no sabida peregrinación mía? ¡Ay honra menospreciada! ¡ay amor mal agradecido! ¡ay respectos de honrados padres y parientes atropellados! ¡y ay de mí una y mil veces, que tan a rienda suelta me dejé llevar de mis deseos! ¡Oh palabras fingidas, que tan de veras me obligastes a que obras os respondiese! Pero ¿de quien me quejo, cuitada? ¿Yo no soy la que quise engañarme? (CERVANTES, 1995, p. 147-148, v.1).

Como prevê Vives, a protagonista, sob suas lamentações, dimensiona a intensidade de suas perdas. Ela mesma exprime arrependimento e raiva de si mesma quando se questiona a responsabilidade de seus atos, justifica a seu irmão que é a “amarga história de mis desgracias”. No excerto acima, Teodosia também é consciente da desonra e tristeza que o tal ato desencadeará em sua família, o que a instiga a buscar uma forma de reparação do erro.

Para justificar o que ela chama de “principio de mi locura”, isto é, a sua entrega a Marco Antonio, Teodosia explica a seu interlocutor, embora nesse momento ela não tenha conhecimento de que ele é seu irmão Don Rafael que, cada palavra de seu amado, era como

un tiro de artillería que derribaba parte de la fortaleza de mi honra; cada lágrima era un fuego en que se abrasaba mi honestidad; cada suspiro, un furioso viento que el incendio aumentaba de tal suerte que acabó de consumir la virtud que hasta entonces no había sido tocada (CERVANTES, 1995, p.151).

Expressões como “fortaleza de mi honra”, “abrasaba mi honestidade” e “consumir la virtude” indicam que a personagem, educada dentro dos preceitos orientados pela religião, como bem constata o narrador, é conhecedora dos riscos e dos prejuízos que aquela condição poderia trazer a si mesma e a sua família. Como explica o historiador francês Marcelin Defourneaux,

a desonra tem por causa a infidelidade da mulher ou o insulto à virtude. Todo grupo familiar se sente desonrado e cada um não só o marido, mais o pai, o irmão, o tio – tem o direito de se vingar. Demais sendo a honra um valor absoluto e tendo sua fonte na opinião, uma suspeita mesmo injustificada, pode importar em um castigo implacável (DEFOURNEAUX, 1983, p. 192).

No caso da ficção, Don Rafael, irmão de Teodosia, sente-se autorizado a realizar, em nome da irmã e da sua família, “a venganza del agravio”. Sendo assim, partem para as proximidades de Salamanca em busca de Marco Antonio. Comungando do discurso histórico, a obra de arte coloca em evidência a relevância da honra, endossadas pelos discursos moralistas que, naquele contexto, são orientados pelas ideias religiosas. Segundo os postulados de Defourneaux, “os dois componentes primaciais da alma espanhola, a fé católica e o zelo da honra, combinam-se num valor comum: a honra de ser cristão” (DEFOURNEAUX, 1983, p. 47). Nessas duas narrativas breves, os valores decorrentes de serem as personagens cristãs são reiterados constantemente, sobretudo quando se destaca que, em virtude dessa religião, precisa-se garantir

a sua honra. Também em outras narrativas deste mesmo conjunto, esta temática é muito recorrente. Em *La fuerza de la Sangre* e *La Señora Cornelia* a intriga que move o enredo centra-se na recuperação da honra perdida das protagonistas católicas, respectivamente, Leocadia e Cornelia. Esta se configura na maior preocupação da mulher, materializada na castidade, era um dos mais evidentes veículos da perda da honra, e esta, sendo ferida, culminava na desonra de toda a família, sobretudo dos homens da casa, representados pelo pai, pelos irmãos ou pelo marido. Se a preocupação com a honra é a motivação da criação da fortaleza do ciumento Carrizales, em *Las dos doncellas* é o resgate da honra quem encoraja as donzelas Leocadia e Teodosia em suas ações. Sendo assim, a honra é vista pelos moralistas como o maior valor da mulher, aspecto que a assemelha à virgem Maria.

Vê-se que o limite existente entre a religião e a honra é muito estreito como explica o historiador. Esta última é objeto de muitas recomendações nos discursos moralistas porque seria facilmente destruída, como está posto no trecho em destaque acima, isto é, uma simples suspeita consistiria num fator de desonra. Para evitar esse infortúnio, Juan Luis Vives argumenta que a mulher virgem quando sai de casa “pone en el peso de las lenguas a su hermosura, y su crianza, su saber, su bondad, comoquiera que no hay cosa hoy en el mundo tan tierna ni tan delicada ni tan frágil como es la honra y reputación de la mujer” (VIVES, 1995, p. 137). O olhar de Vives sobre as fragilidades do feminino remete-nos à presença da mulher nas *Novelas ejemplares*. Naquelas que vimos citando, aparentemente, as mulheres são construídas dentro deste paradigma de delicadeza, passividade e fragilidade. Contudo, um olhar atento a essas obras mostra que essa imagem pode ser vista como uma estratégia de dominação e conquista da mulher, o que resulta numa forma de reflexão do papel social dos gêneros proveniente do autor.

Voltando às correspondências percebidas entre a ficção e o discurso de teor moral e religioso, a fragilidade da mulher e de sua honra é ressaltada também no relato de *La perfecta casada*, de Fray Luis de León. Neste manual de convenções para a mulher casada, Fray Luis destaca que “siendo las mujeres de su cosecha gente de gran pundonor, apetitosas de ser apreciadas y honradas, como son todos los de ánimo flaco, y gustando de vencerse entre sí unas a otras, aun en cosas menudas y de niñería, no se precian, antes se descuidan y olvidan de lo que es su propia virtud y loa” (LEÓN, 1953, p. 43-44). Explicando sobre as duas qualidades principais que se deve ter uma mulher casada, Juan Luis Vives assegura:

Entre las otras virtudes la mujer casada ha de tener dos principales. Las cuales solas pueden hacer que el matrimonio sea firme, estable, perpetuo, fácil, ligero, dulce y lleno de felicidad; y faltándola una de ellas, enfermo, grave, odioso, intolerable, y lleno de amargura y miseria. Estas son castidad y afición entrañable a su marido. La primera se debe traer de casa del padre y la segunda tomarla entrando por las puertas del marido (VIVES, 1995, p. 211).

Mais uma vez em texto do século XVI, a honra é entendida como uma virtude suprema da qual derivará outras qualidades da mulher e, pelos escritos misóginos da Antiguidade deve ser preservada da fragilidade e da vulnerabilidade da própria mulher.

Em suma, nas narrativas *Las dos doncellas* e *El celoso extremeño*, o leitor se vê defronte a situações do cotidiano que representavam a ordem instituída, o que confere intensa correspondência da história com a ficção e imprime considerável coerência ao desenvolvimento interno da obra. Com esse mecanismo na criação do sentimento de verdade do texto, os autores, tanto Christine de Pizán quanto Cervantes, usam a história como um pretexto para partilhar com seu leitor a reflexão sobre o exercício de poder, o jogo de

aparências e a hierarquia que coloca alguns seres em detrimento de outros, seja através do gênero ou da classe social. Contudo, vale ressaltar que, ainda que os discursos masculinos medievais orientassem outras obras e pensamentos sobre a conduta da mulher, vimos que tanto um homem quanto uma mulher escreveram deixando entrevistados seus lugares de fala e seus posicionamentos sobre a mulher, ainda que, de modo explícito nesta e de maneira irônica e velada naquele.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. (Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa). Porto Alegre, Editora Globo, 1966.

ARISTÓTELES. **História dos animais. Livros VII - X** (Trad. Maria de Fátima Sousa e Silva) Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 2008.

ARISTÓTELES. **Retórica**. (Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto, Abel do Nascimento Pena) Lisboa: Imprensa Nacional. Casa da Moeda, 1998.

BARBIERI, T. **“Sobre la categoria género. Una introducción teórico-metodológica”**. In: V, Stolcke e S. Azarêdo (Coord.). Direitos reprodutivos. São Paulo: FCC, DPE, 1991.

CAVICCHIOLI, Marina Regis. **“A posição da mulher na Roma antiga- do discurso acadêmico ao ato sexual”**. In: FUNARI, Pedro Paulo A, FEITOSA, Lourdes Conde, SILVA, Glaydson José da. (Orgs) Amor, desejo e poder na antigüidade: relações de gênero e representações do feminino. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

CERVANTES, Miguel de. **El celoso extremeño**. In: *Novelas ejemplares*. (Edición, introducción y notas de Rosa Navarro Durán) Madrid: Alianza Editorial, 1995. Vol 2. p. 19-65.

CERVANTES, Miguel de. **Las dos doncellas**. In: *Novelas ejemplares*. (Edición, introducción y notas de Rosa Navarro Durán) Madrid: Alianza Editorial, 1995. Vol 2. p. 143-189.

DEFOURNEAUX, Marcelin. **A vida quotidiana em Espanha no século de ouro**. (Trad. de André Carga) Lisboa: Livros do Brasil, 1983.

FONSECA, Pedro Carlos Louzada. **Fontes literárias da difamação e da defesa da mulher na Idade Média**. Série Estudos Medievais 2: Fontes. Ano: 2009. Disponível em: <http://portal.fclar.unesp.br/poslinpor/gtmedieval/interno.php?secao=fontes>. Acesso em 05 de novembro de 2022.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo. Corpo e gênero dos gregos a Freud**. (Trad. Vera Whatley) Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LEMARCHAND, José-Marie. **Introducción**. In: PIZÁN, Cristina de. *La ciudad de las damas*. Edición a cargo de Marie-José Lemarchand. 2 ed. Madrid: Ediciones Siruela, 2001, p. 11-56.

LEÓN, Fray Luis. **La perfecta casada**. Madrid: Aguilar, S.A. de Ediciones, 1953.

LEÓN, Luis de. **A perfeita mulher casada**. (Trad. Liliana Raquel Chwat) São Paulo: Editora Escala, [s.d.] vol.19 Coleção Grandes Pensadores.

LIMA, Luís Costa. **A Agurrás do Tempo: Estudos sobre a Narrativa**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

MALLARD, Letícia. **“O factual e o ficcional: Literatura e História.”** In: *Suplemento Literário de Minas Gerais*, maio de 1997, p. 21-23.

NASCIMENTO, Maria Filomena Dias. **Ser mulher na Idade Média**. In: *Textos de História*. Revista do Programa de Pós- Graduação em História da UNB. Brasília, Vol. 5, nº 1, p.82-91, 1997.

PASTOR, Reyna. **“Para una historia social de la mujer hispano-medieval. Problemática y puntos de vista”**. In: *La condición de la mujer en la Edad Media*. Madrid: Casa de Velásquez, Universidade Complutense de Madrid, 1986.

PIZÁN, Cristina de. **La Ciudad de las damas**. Edición a cargo de Marie-José Lemarchand. 2 ed. Madrid: Ediciones Siruela, 2001.

VIVES, Juan Luis. **Instrucción de la mujer Cristiana**. (Trad. Juan Justiniano)
Madrid: Fundación Universitaria Española, Universidad pontificia de
Salamanca, 1995.

VIVES, Juan Luis. **Introdução à sabedoria**. In: *Moralistas Espanhóis*. PÉREZ,
David J. (Seleção e prefácio) (Trad. Acácio França) Rio de Janeiro: W.M. Jackson,
1964.

VIGIL, Mariló. **La vida de las mujeres en los siglos XVI y XVII**. 2 ed. Madrid:
Siglo XXI de España Editores, 1994.

**Cultura e religiosidade popular na Alta Idade
Média: uma análise baseada nos sermões de
Cesário de Arles (c. 470-542)**

**Popular culture and religion in the Early Middle Ages: an analysis
based on Caesarius of Arles' sermons (c. 470-542)**

*Marcos Pedrazzi Chacon*¹

¹ Mestre em História. Universidade Federal Fluminense (UFF).

E-mail: marcos_chacon@id.uff.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3706-3115>

RESUMO

O presente artigo discute a temática da cultura e religiosidade popular e como tal conceito pode ser utilizado na análise de fontes alto medievais, em especial, aquelas compostas por sermões. Assim, traça-se um panorama marcado por estudos interdisciplinares que buscaram definir o que seria o “popular”, quem integraria a categoria “povo” e como se dariam as trocas entre os níveis culturais. No campo dos estudos medievais, destacam-se três correntes principais, que tomam a cultura popular, respectivamente, enquanto: a cultura das massas, leigos e iletrados, oposta intrinsecamente à cultura erudita, clerical e letrada; um ponto de encontro, trocas significativas e conflitos entre a cultura folclórica e a de elite/formal; uma arena sistemática de conflitos entre a cultura subalterna e a dominante. Por fim, analisando passagens representativas dos sermões do bispo Cesário de Arles (c. 470-542), conclui-se que a segunda corrente se mostra a mais apropriada para tal estudo, visto que as práticas populares são potentes o suficiente para transpor barreiras de classe e *status*.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura popular; Religiosidade popular; Cesário de Arles.

ABSTRACT

This article discusses the theme of popular culture and religiosity and how this concept can be used in the analysis of early medieval sources, especially those composed of sermons. Thus, we outline an overview marked by interdisciplinary studies that sought to define what would be the “popular”, who would integrate the “people” category and how exchanges between cultural levels would take place. In the field of medieval studies, three main currents stand out, which take popular culture, respectively, as: the culture of the masses, laymen and the illiterate, intrinsically opposed to the erudite, clerical and literate culture; a meeting point, meaningful exchanges and conflicts between folk and elite/formal culture; a systematic arena of conflicts between subaltern and dominant culture. Finally, analyzing representative excerpts from the sermons of Bishop Caesarius of Arles (c. 470-542), we concluded that the second current is the most appropriate for such a study, since popular practices are potent enough to overcome barriers of class and status.

KEYWORDS: Popular culture; Popular religion; Caesarius of Arles.

Considerações iniciais

Desde sua concepção, as categorias da cultura e da religiosidade popular têm se mostrado uma quimera de difícil definição. Não obstante o questionamento de sua utilidade por alguns autores, a temática mobilizou diversos trabalhos de peso no campo da História, destacando-se, por exemplo, as obras de Peter Burke e Edward Thompson sobre o período moderno, assim como os trabalhos de Oronzo Giordano, Aron Gurevich, Karen Jolly e Bernadette Filotas, dentre outros, quanto ao medieval. Apesar das brilhantes análises, nunca houve um consenso acerca da conceituação da cultura e da religiosidade popular. Como se verá adiante, a própria noção de “popular” suscita, na verdade, mais perguntas do que respostas, o que levou à formulação de diferentes teorias e correntes explicativas.

Todavia, mesmo governada por divergências, a cultura e a religiosidade popular constituem categorias úteis que nos permitem inferir sobre as relações entre os diferentes grupos sociais dentro de dado contexto histórico. Tendo por foco o Ocidente europeu durante o século VI, este tópico tem sido requisitado para compreender o chamado processo de conversão e cristianização, movimento pelo qual a Igreja deixa as cidades em direção aos campos, buscando cristianizar os povos germânicos, arraigados a antigas tradições folclóricas, às quais era atribuída a alcunha de “sobrevivências pagãs” (BROWN, 2013, p. 76). Neste processo, uma figura pivotal foi Cesário (c. 470-542), bispo da importante cidade de Arles, localizada no sul da Gália. Este, por meio de seus sermões, relatou-nos uma série de práticas e crenças, as quais, se não fossem prontamente consideradas como mágicas, como a utilização de amuletos, eram ao menos atribuídas uma origem pautada nos antigos cultos idólatras dos pagãos (caso da embriaguez em banquetes). Em qual medida se pode considerar tais práticas “populares”? O que as distinguiria das práticas

pertencentes à assim chamada “cultura de elite”? Em suma, sob quais bases se pode definir a própria noção do “popular” ao se analisar o alto medievo? Estas são algumas das questões que nortearão a seguinte análise.

Destarte, versando nosso estudo sobre o tema da cultura e religiosidade popular no Ocidente Medieval, objetiva-se, *a priori*, apresentar as principais correntes teóricas acerca da cultura e religiosidade popular na Alta Idade Média, elencando suas principais proposições e pontos de divergência, e; *a posteriori*, avaliar, dentre as correntes analisadas, a mais apropriada para a compreensão do fenômeno da cristianização da Gália do século VI, o que, desde já, constitui nosso recorte geográfico e cronológico. Para tanto, foi utilizada uma base documental composta, mormente, pelos sermões de Cesário de Arles.

A par destas considerações, algumas ressalvas devem ser feitas de antemão. Em primeiro lugar, a religiosidade e a cultura serão tratadas conjuntamente, mesmo que, por vezes, seja mencionada somente a cultura popular. Nesse sentido, entende-se que a religião integra a esfera mais abrangente da cultura. Em segundo lugar, adota-se o conceito de cultura de Burke (1978, p. i), segundo o qual a cultura consiste em “um sistema de significados, atitudes e valores compartilhados, e as formas simbólicas (performances, artefatos) nas quais eles são expressos ou incorporados”². Ademais, apesar do foco da análise corresponder ao período medieval, não se pode olvidar das contribuições de outros estudiosos que firmaram sua análise no período moderno ou mesmo no contemporâneo, os quais tomarão parte na discussão. Por fim, é importante destacar que, na elaboração deste estudo, contou-se com a Análise do Discurso Crítica³ como ferramenta metodológica.

² “‘Culture’ is an imprecise term, with many rival definitions; mine is ‘a system of shared meanings, attitudes and values, and the symbolic forms (performances, artifacts) in which they are expressed or embodied’”.

³ A Análise do Discurso Crítica, filiada à Teoria Social do Discurso de Norman Fairclough, compreende o discurso enquanto um modo de ação historicamente situado. Isso, por sua

Gênese da cultura popular

A “descoberta” da cultura popular pode ser datada de fins do século XVIII e início do XIX, tendo como grande expoente o filósofo alemão Johann Gottfried Herder (1744-1803), que lançou as bases para a atuação dos folcloristas. Como observa Burke (1978, p. 3-4), Herder promoveu uma valorização do estudo das poesias e das canções populares, salientando que, em sociedades passadas, como na Antiguidade, a poesia era dotada de uma certa eficácia (*lebendigen Wirkung*) e assumia funções morais práticas, sendo-lhe ainda conferido um *status* de divindade, atributos que teriam sido parcialmente perdidos no mundo Pós-Renascimento. Nesse sentido, para Herder, apenas as poesias e canções populares reteriam essa “eficácia moral” das antigas, uma vez que, circulando oralmente, remeteriam a tradições ancestrais pré-cristãs, transmitidas de forma inalterada ao longo dos séculos. As ideias defendidas por Herder e sua associação da poesia ao povo receberam maior enfoque com os trabalhos dos irmãos Jacob (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), responsáveis por cunhar a teoria da “criação comunal” (*Das Volk dichtet*), sugerindo que a autoria dos vários poemas populares seria comunitária, isto é, pertenceriam ao povo como um todo.

Nesse sentido, as ideias influentes de Herder e dos irmãos Grimm inspiraram o trabalho dos folcloristas que, premidos pelo temor do desaparecimento da cultura popular diante do avanço do processo de industrialização e urbanização no pós-Revolução Industrial, organizaram

vez, implica em considerar que: por um lado, há estruturas que organizam a produção discursiva nas sociedades e; por outro, cada novo enunciado é uma ação individual sobre estas estruturas, podendo contribuir para a continuidade ou transformação de formas recorrentes de ação. Assim, o discurso apresenta uma relação de natureza dialética com a sociedade, na medida em que é constituído socialmente, mas também constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença (RESENDE; RAMALHO, 2021, p. 25-26).

coletâneas contendo canções e poesias populares, além de registros de contos e histórias, assim como ritos e costumes populares, buscando preservá-los antes que perdessem seu dinamismo e caíssem no esquecimento (BURKE, 1978, p. 4; FRANKLIN; AGUIAR, 2018, p. 239). Destas preocupações com o registro e a preservação de práticas, crenças e costumes folclóricos, logo se seguiram aspirações ligadas aos movimentos romântico e nacionalista. Assim, conforme observam Franklin e Aguiar (2018):

[...] Os intelectuais românticos se voltaram para a coleta de costumes populares, pesquisando os costumes do povo, sua poesia (que representava a continuidade com o passado), sua singularidade. O povo passou a ser visto como transmissor fidedigno da tradição nacional (FRANKLIN; AGUIAR, 2018, p. 239).

Assim, o ímpeto folclorista do século XIX marcou um momento de maior interesse acadêmico pelo folclore, cantigas e contos populares. Tal interesse alçou novas alturas ao longo do século XX, especialmente a partir da década de 70, tornando-se a temática da cultura popular um campo de análises interdisciplinares que conjugava a atuação de antropólogos, sociólogos, etnólogos e historiadores, dentre outros pesquisadores, e que, apesar de extremamente rico, não era por isso menos disputado. Isso pode ser observado pela própria falta de um consenso na definição de “cultura popular”, a qual foi por muito tempo conceituada de forma residual, isto é, a cultura popular constituiria tudo aquilo que não pertencesse à esfera da cultura de elite (PARKER, 2011, p. 148). Assim, partindo do pressuposto de que falar de cultura popular implica em falar em estratificação social (BURKE, 1978, p. 23), dois pontos jazem no cerne da questão e podem ser expressos na forma de duas questões: quem seria exatamente o povo? Qual é a natureza do relacionamento entre os diferentes níveis culturais? Como se verá, diferentes teorias se

engajaram no esforço de responder a estas questões e, assim, definir a cultura popular.

Cultura e religiosidade popular no medievo: principais correntes teóricas

Buscando melhor compreender o processo de cristianização e explicar a resiliência e a vitalidade das práticas pagãs, assim como definir o que seria o “popular” e avaliar as formas de interação entre os diferentes níveis culturais, diversas teorias foram elaboradas. Tendo por base a historiografia especializada, particularmente os trabalhos recentes de Bastos (2013; 2020), três correntes teóricas principais foram identificadas, havendo ainda entre elas posições intermediárias.

Cultura popular enquanto cultura das massas

A primeira corrente, defendida por autores como Jean Delumeau⁴, Raoul Manselli⁵, Etienne Delaruelle⁶ e Oronzo Giordano, apresenta uma perspectiva dualista acerca da cultura popular, a qual se encontra em posição diametralmente oposta à erudita. Como leciona Edden (1992, p. 213-214), para tais autores, havia uma distinção nítida entre a religião ortodoxa e a religiosidade popular, a qual seria marcada pelo domínio da superstição e da magia, levando a elite clerical a se manter sempre em alerta para corrigir quaisquer desvios nas crenças e práticas religiosas de seus fiéis.

⁴ Vide: DELUMEAU, Jean. **Le Catholicisme entre Luther et Voltaire**. Paris: Presses Universitaires France, 1971.

⁵ Vide: MANSELLI, Raoul. **La religion populaire au Moyen Âge: problèmes de méthode et d'histoire**. Montréal: Institut d'études médiévales Albert-le-Grand, 1975.

⁶ Vide: DELARUELLE, Etienne. **La piété populaire au Moyen Âge**. Torino: Bottega d'Erasmus, 1975.

É nessa direção que segue a análise de Giordano (1983, p. 20-23), para quem, a religiosidade popular é aquela referente às massas anônimas, constituindo, em verdade, uma expressão espontânea de seus anseios e expectativas. Estes encontravam-se, via de regra, ligados às necessidades do mundo rural, pondo em evidência uma relação de dependência muito estreita entre o homem e o mundo natural, dotado de sacralidade e poderosas forças que poderiam ser evocadas e cooptadas mediante ritos mágicos e propiciatórios, garantindo, assim, a segurança, a abundância e a fertilidade. Tais ritos eram vistos pelos clérigos como resquícios do paganismo ou, simplesmente, meras superstições, o que justificava que fossem combatidos. Assim, para o autor, a religiosidade popular é uma religiosidade reprimida e castigada por meio de sanções espirituais e materiais, a qual só se pode conhecer indiretamente através dos textos escritos por clérigos que admoestavam contra as práticas e crenças populares, enfatizando seus aspectos negativos e aberrantes, desviantes do modelo de piedade oficial cristão. Isto também pode ser observado pelos termos atribuídos aos seus praticantes, como *mulierculae*, *rustici* e *idiotae*, denotando o escárnio e a depreciação por eles sentidos.

Ademais, o processo de cristianização é frequentemente descrito com base no modelo de “cima para baixo” (*top-down*), através da imposição dos valores cristãos a uma massa de camponeses iletrados, que passaram a incorporá-los, mas sem abandonar suas práticas e crenças tradicionais. Por conseguinte, Delumeau (1971 apud WATKINS, 2004, p. 141) sugere que, enquanto as elites sociais foram verdadeiramente convertidas para o cristianismo, as massas passaram por uma cristianização superficial e, sob um verniz de observância oficial, continuaram a praticar uma religião popular pagã. Em posicionamento similar, Giordano (1983, p. 20) aponta que o processo de cristianização dos povos germânicos não implicou no abandono das antigas

crenças que informavam os ritmos da vida camponesa, o que explica o surgimento de práticas religiosas sincréticas ou híbridas. Tal fato se dá, segundo o autor, através de um fenômeno de “superposição de zonas sacrais”, de modo que as proposições, valores e crenças cristãs passaram a constituir apenas uma camada adicionada à religiosidade preexistente, pautada na tradição e em práticas e crenças passadas de geração em geração.

Ainda abordando o forte caráter de dualidade presente nesta corrente, este era reforçado através da adjetivação atribuída pelos autores aos diferentes níveis culturais, os quais se pode resumir na oposição entre pagão/popular/oral e cristão/erudito/escrito. Porém, outras expressões eram utilizadas para demarcar esta distinção, tais como: *religion populaire* e *religion savante*; religião dos intelectuais e religião das massas; religião não-oficial e oficial; grande e pequena tradição; letrados e iletrados (BASTOS, 2013, p. 32-33).

Ademais, acerca da possibilidade de interação entre os diferentes níveis culturais, o posicionamento dos autores tende a variar, desde aqueles que, como Delumeau (1971 apud SCHMITT, 2014, p. 127-128), estabelecem fronteiras rígidas entre os pares religião/magia e religião/superstição, cuja relação seria marcada pela intensa hostilidade, até aqueles que, como Giordano (1983, p. 24), admitem a possibilidade de uma interação dinâmica entre ambas as formas de religiosidade, apesar que tal interação é frequentemente acompanhada de uma incompreensão mútua. Para este último autor, a sociedade alto medieval poderia ser dividida entre duas ordens: a *ordo clericorum*, referente aos clérigos e ligada aos ditames da religiosidade oficial, e; a *ordo laicorum*, pautada na religiosidade popular, ancorada nas expectativas e no cotidiano dos fiéis leigos, profundamente dependentes em relação ao meio natural. Todavia, como observa, haveria entre elas uma interação, de modo que:

A dinâmica desta relação entre as duas *ordines* se expressa na

constante contraposição entre religião e superstição, entre paganismo e cristianismo. Mas o conflito, por sua vez, desenvolve-se ao longo de uma linha de demarcação fluida e instável, através de uma osmose recíproca de influências e contaminações, agressões e concessões, sobreposições e adaptações, que constituem a característica e, ao mesmo tempo, o trabalho da religiosidade medieval (GIORDANO, 1983, p. 24, tradução nossa).⁷

A partir desta corrente, despontou uma vertente que, defendida por autores como Valerie Flint, James Russell e Joyce Salisbury, radicalizou uma postura de “descristianização” do processo de conversão do Ocidente europeu, destacando o vigor com que a cultura germânica se impôs à cristianização, seguindo um modelo explicativo “debaixo para cima” (*bottom-up*). Assim, para os adeptos desta corrente, o cristianismo teria passado por um processo de “contaminação” diante do contato com as das culturas germânicas, o que o levou a perder alguns de seus traços distintivos e originais. Em outros termos, entendem os autores que o cristianismo teria se curvado aos anseios das massas e se vinculado a valores demasiadamente materiais e terrenos (BASTOS, 2013, p. 33-34).

Consoante este posicionamento, Flint (1991), em seu estudo acerca da magia na Alta Idade Média, aponta que, durante o processo de conversão, o cristianismo teria passado a adotar elementos mágicos estranhos a ele, os quais remontavam a tradições pagãs. Para a autora, isso pode ser observado pelo envolvimento de certos clérigos em práticas mágicas, as quais, em certas ocasiões, eram mescladas com elementos rituais cristãos. Além disso, para impor sua hegemonia no campo do sagrado, a Igreja teria atuado, por um lado,

⁷ “La dinámica de esta relación entre los dos *ordines* se expresa en la contraposición constante entre religión y superstición, entre paganismo y cristianismo. Pero el conflicto a su vez se desarrolla a lo largo de una línea de demarcación fluida e inestable, a través de una ósmosis recíproca de influencias y de contaminaciones, de agresiones y de concesiones, de superposiciones y de adaptaciones, que constituyen la característica y, al mismo tiempo, el trabajo de la religiosidad medieval”.

na seleção e resgate de modalidades mágicas não cristãs capazes de auxiliá-la neste embate e, por outro, na veemente rejeição de práticas mágicas incompatíveis. O resultado desse processo teria culminado na existência de fronteiras incertas e borradas entre a magia e a religião.

Russell (1994), por sua vez, teoriza que o cristianismo teria passado por uma “germanização” durante o processo de cristianização, resultando na incorporação de práticas e crenças, ligadas aos anseios e preocupações dos povos germânicos, em sua própria ética e doutrina, condição *sine qua non* para sua aceitação no seio dessa sociedade. Assim, infere o autor que:

Uma religião que não aparentasse estar preocupada com questões fundamentais militares, agrícolas e pessoais não poderia esperar ganhar aceitação entre os povos germânicos, uma vez que a religiosidade germânica pré-cristã já providenciava respostas adequadas a tais questões (RUSSELL, 1994, p. 4, tradução nossa).⁸

Em um tom menos radical, Salisbury⁹ (1981 apud BASTOS, 2013, p. 34) salienta que o triunfo do cristianismo, através da imposição de sua hegemonia religiosa, em fins do século VII, só foi possível uma vez que ele obteve sucesso em se adaptar, equilibrando a preservação da ortodoxia religiosa aos anseios das populações camponesas pela ritualização de suas relações sociais e controle da natureza.

Novas visões: circularidade em meio ao dualismo cultural

⁸ “A religion which did not appear to be concerned with fundamental military, agricultural, and personal matters could not hope to gain acceptance among the Germanic peoples, since the pre-Christian Germanic religiosity already provided adequate responses to these matters”.

⁹ Vide: SALISBURY, Joyce E. **Lay Piety and Village Culture in Spanish Galicia during the Visigothic Reign**. New Brunswick: Rutgers University, 1981.

Esta visão altamente dualista da cultura popular foi alvo de severas críticas pelo estabelecimento de fronteiras extremamente rígidas entre o cristão e o pagão, entre a religião e a magia. Além disso, o surgimento de outros estudos influentes contribuiu para que fosse colocada em xeque. Dentre estes, pode-se citar o de Mikhail Bakhtin, *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (1996), publicado originalmente em 1965. Em sua análise, Bakhtin chama a atenção para uma cultura popular centrada no Carnaval, marcada pelo riso e por festividades que celebravam as forças naturais de fecundidade e fertilidade, além de conferir um papel importante ao corpo (em especial às zonas erógenas) e uma “abolição provisória das diferenças e barreiras hierárquicas entre as pessoas” (BAKHTIN, 1996, p. 14). Nesse sentido, a cultura folclórica da praça pública carnavalesca promovia uma inversão dos valores clericais, opondo-se ao dogmatismo e à seriedade dos ritos e festas eclesiásticas.

A importância da obra bakhtiniana, como apontam alguns autores, em possibilitar a visão de uma cultura popular dotada de originalidade, autonomia e força criativa, não mera receptora de ideias e valores vindas de “cima para baixo”, além de provocar uma reflexão acerca das trocas que esta realizava com a cultura de elite (ZUMTHOR, 1993, p. 118; BASCHET, 2011, p. 230-231). Uma leitura dessas é feita por Ginzburg (2006) que, no prefácio à edição italiana de sua obra, *O queijo e os vermes*, observa que se, por um lado, encontra-se claro no texto de Bakhtin a presença de uma dicotomia cultural entre uma cultura hegemônica e outra subalterna, por outro, constata-se uma relação de influências mútuas entre esses níveis culturais. Estas são resumidas pelo autor através do conceito de “circularidade”, indicando que “entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas existiu, na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo” (GINZBURG, 2006, p. 10).

Destas análises, surgiu um posicionamento intermediário que, apesar de manter o modelo explicativo pautado na diferenciação entre uma cultura de “elite/clerical” e outra “popular/folclórica”, prega uma menor radicalização, enfatizando o constante estado de comunicação entre tais níveis culturais, o que pode se dar na forma de trocas e/ou conflitos (WATKINS, 2004, p. 141). Nesse sentido, Le Goff (1979, p. 208-211) defende que, durante o período da Antiguidade Tardia, a partir da implantação do cristianismo na estrutura política imperial, desenvolveu-se um verdadeiro fosso cultural entre a elite e as massas, o que culminou em uma estratificação cultural. Assim, enquanto a cultura intelectual tornou-se monopólio da Igreja e passou a ser confundida com a cultura eclesiástica, a cultura laica passou por um processo de regressão acentuada, iniciado no século II e reforçado pelas migrações germânicas.

Apesar desta separação, contudo, Le Goff (1979, p. 211-215) defende que a cultura eclesiástica manteve uma relação de comunicação com a folclórica. Tal relação teria se pautado, por um lado, no acolhimento de elementos da cultura folclórica pela clerical, o que se deu em virtude da existência de estruturas mentais comuns às duas culturas e do esforço de adaptação cultural do clero, de modo a melhor expressar a mensagem cristã a um público não falante do latim. Já, por outro lado, esse relacionamento seria marcado por uma postura de hostilidade por parte da cultura eclesiástica em relação à folclórica, efetivada através de iniciativas de: (i) destruição de templos e ídolos, assim como da proscrição de temas folclóricos; (ii) obliteração, isto é, a sobreposição de temas, práticas, monumentos e personagens cristãos aos antecessores pagãos, estratégia que objetivava eliminar e ocultar a cultura folclórica e; (iii) desnaturação, o que corresponde à mudança de significados de certos temas folclóricos, aos quais serão atribuídos um novo ramo significativo cristão.

Outro posicionamento influente é o de Schmitt (2014, p. 122) para quem a cultura popular não pode ser entendida como um sistema autônomo e distinto

da cultura dominante, visto que, nas fontes medievais, constata-se uma série de tradições folclóricas que se harmonizam com os modelos dominantes e até se confundem com eles, apesar dos autores eclesiásticos lhes dirigirem termos pejorativos e repreensivos, indicando que se tratavam de condutas a serem repreendidas, combatidas e corrigidas.

Baseando-se no posicionamento de Schmitt, Baschet (2011, p. 228), ao analisar a relação entre as superstições baixo medievais e a cultura folclórica, questiona, inclusive, a noção de “religião popular”, preferindo, em seu lugar, o termo “cultura folclórica”. Nesse sentido, o autor argumenta que este modelo cultural não consiste em um conjunto coerente e autônomo, posto que engloba práticas diversas referentes tanto ao mundo camponês quanto ao aristocrático, ao meio rural e ao urbano, também sendo comuns entre os membros menos instruídos do baixo clero. Para o autor, o que realmente confere uma certa unidade à cultura folclórica é a distância que a separa da cultura clerical. Todavia, isso se reflete menos em uma confrontação dual do que em múltiplas interações complexas entre realidades múltiplas. Assim, sugere ainda que talvez seja frutífero enxergar a cultura folclórica enquanto a cultura dominada (o que não lhe confere um caráter passivo ou desprovido de criatividade) no campo das representações sociais, no qual, a cultura clerical ocupa a posição hegemônica.

Cultura popular enquanto um ponto de encontro

Apesar de um certo abrandamento na questão da separação entre a cultura popular e a de elite, admitindo-se, pelo contrário, a ocorrência de trocas e comunicação entre elas, despontaram certas análises críticas da utilização de categorias sociais como indicadores de crenças religiosas, apontando que a sociedade medieval era suficientemente complexa para se evadir a tais

tentativas de classificação (WATKINS, 2004, p. 141).

Autores como Zumthor (1993), por exemplo, questionam a suposta oposição entre uma classe de indivíduos letrados (*litterati*) e iletrados (*illitterati*). Posicionando-se contrariamente, o autor defende que tal oposição não recorta necessariamente a relação existente entre um indivíduo que sabe ler e outro que desconhece a leitura, mas “se acha neutralizada no ritmo ordinário da vida; falou-se já da “simbiose” do letrado e do iletrado. Somente os distingue um do outro, em certos casos, a natureza do saber ao qual seu discurso faz referência” (ZUMTHOR, 1993, p. 119). Assim, infere que tanto o *litteratus*, quanto o *illitteratus*, referem-se menos a grupos de indivíduos tomados em sua totalidade do que a níveis de cultura que podem coexistir (e frequentemente coexistem) no interior de um mesmo grupo e até no comportamento e na mentalidade do mesmo indivíduo.

A partir destas novas leituras, desenvolveu-se uma corrente que aborda a cultura e a religiosidade popular enquanto um espaço de trocas e influências mútuas entre a cultura folclórica e a de elite. Tal corrente adquiriu ampla influência e apresenta, como alguns de seus adeptos, Karen Jolly, Aron Gurevich, Bernadette Filotas e Lucy Grig. Para tais autores, a noção de popular adquire um aspecto interclassista, de modo que a religiosidade e a cultura popular consistiriam em crenças e práticas comuns à maioria dos indivíduos, independentemente de classe ou *status* social, e englobaria tantos aspectos da religiosidade formal quanto da folclórica.

Nesse sentido, para Gurevich (1993, p. xviii-xx), a cultura popular não deve ser compreendida como uma entidade individual distinta da cultura oficial ou erudita. Com efeito, ela era composta por componentes e tendências altamente divergentes, perpassando diferentes grupos e setores sociais. Em outras palavras, “popular” e “erudito” nada mais seriam do que dois “pólos inseparavelmente ligados de um único universo cultural”. Em consonância,

Grig (2018, p. 67) leciona que a cultura popular constitui um fenômeno verdadeiramente abrangente que não se restringe a um grupo particular da população, não se originando nem de “cima para baixo”, nem de “baixo para cima”, mas que jaz na intercessão. Destarte, a cultura e a religiosidade popular seria aquela compartilhada pelos vários subgrupos sociais, fato este que pode ser verificado pelo temor que as elites locais, assim como os clérigos, participassem de atividades e ritos devocionais proscritos.

Em concordância com tal análise, Zumthor (1993, p. 119) propõe um modelo interessante. Defendendo que o caráter de “popular” se refere aos usos conferidos a certos objetos (físicos e simbólicos) e não à essência destes, o autor toma a cultura erudita como aquela ligada a práticas e crenças manuseadas em vista de fins particulares, alheios à esfera do comum e afastados das necessidades cotidianas, enquanto a popular estaria associada a fins coletivos e à realidade cotidiana. Nesse viés, expõe, *ipsis litteris*:

Na verdade, o que a palavra erudito designa é uma tendência, no seio de uma cultura comum, à satisfação de necessidades isoladas da globalidade vivida, à instauração de condutas autônomas, exprimíveis numa linguagem consciente de seus fins e móvel em relação a elas; popular, a tendência a alto grau de funcionalidade das formas, no interior de costumes ancorados na experiência cotidiana, com desígnios coletivos e em linguagem relativamente cristalizada (ZUMTHOR, 1993, p. 119).

Ademais, observando como teria se dado o processo de cristianização dos povos germânicos, Jolly (1996) frisa que este assumiu um caráter sobretudo dinâmico, de modo que nem o cristianismo, nem a cultura folclórica germânica, assumiram um papel de passividade, atuando, portanto, enquanto meros receptores inertes de valores e crenças estranhas a eles. Pelo contrário, como observa, tal processo teria sido marcado por trocas mútuas, assim como por

conflitos:

De modo a compreender as práticas religiosas populares neste período, devemos inseri-las no contexto deste gradual processo de conversão cultural, no qual o folclore germânico e a crença cristã tanto se imiscuíram, quanto buscaram se destruir mutuamente (JOLLY, 1996, p. 10, tradução nossa).¹⁰

Como ainda notam os autores, a Alta Idade Média foi marcada pela intensa produção de certos gêneros textuais, a exemplos dos sermões, que fornecem importantes evidências para práticas da cultura e religiosidade popular, refletindo a preocupação pastoral dos clérigos em corrigir eventuais desvios na conduta de suas congregações, assim como combater práticas que pudessem pôr em risco sua saúde espiritual. Este tópico será tratado com maior ênfase adiante.

Cultura popular enquanto uma arena de conflitos

Em relação à terceira corrente, esta é integrada por autores como Carlo Ginzburg e Mário Jorge Bastos. Em particular, tal corrente adota uma interpretação classista, identificando o povo às classes subalternas da sociedade, em especial a população campestre, e, portanto, rejeita a noção de que a cultura e a religiosidade popular integrariam um todo partilhado pelo conjunto ou maior parte da sociedade (GINZBURG, 2006, p. 11-12). Ademais, consoante Bastos (2020), o qual se vale das investigações de Sangren¹¹, é possível definir a

¹⁰ "In order to understand popular religious practices in this period, we need to place them in the context of this gradual process of cultural conversion, in which Germanic folklore and Christian belief bled into each other as much or more than they sought to destroy each other".

¹¹ Vide: SANGREN, P. Steven. Great Tradition and Little Traditions Reconsidered: The Question of Cultural Integration in China. **Journal of Chinese Studies**, v. 1, n. 1, p. 1-24, Feb. 1984. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/44289761>. Acesso em: 11 dez. 2021.

cultura e a religiosidade popular enquanto um espaço de conflitos e de criação, exprimindo as relações de dominação e resistência que se dão no seio da sociedade.

Outra questão importante diz respeito à presença de elementos da cultura hegemônica presentes na popular. Para Ginzburg (2006, p. 18), isso não quer dizer necessariamente um fenômeno de aculturação, isto é, de imposição de valores e elementos originários da cultura dominante, mas, uma vez que a cultura popular também é dotada de potencial criativo e não apresenta um caráter passivo, ela promove uma espécie "deformação" inconsciente da fonte, incorporando, com isso, certos elementos da religiosidade oficial, eclesiástica e de elite, mas os ressignificando de acordo com sua própria experiência. Em via de análise semelhante, observa Bastos (2020) que, ao realizar este processo de incorporação, seguida pela ressignificação de certas expressões da religiosidade oficial, a religiosidade popular formava uma base contínua de formulação alheia à Igreja, nunca sendo completamente controlada por ela.

Outras abordagens

A par das correntes analisadas, outras abordagens podem nos ser particularmente úteis. Nesse sentido, Parker (2011) segue a proposta de estipular uma definição para a cultura popular que possa ser aplicada à análise de diferentes contextos históricos. Para tanto, o autor vale-se do conceito de "capital cultural" de Pierre Bourdieu, o qual utiliza para circunscrever a cultura popular na esfera de tudo aquilo que é produzido para ou consumido por aqueles com pouco capital cultural. Desta concepção, o autor desenvolve a noção de que a cultura popular constitui a "cultura não autorizada" (*unauthorized culture*).

Os estudos de Chartier (1995) acerca do *Ancien Régime* no século XVII

também nos proporcionam reflexões importantes. Para o autor, a própria noção de cultura popular é questionável por natureza, uma vez que ela corresponde, em essência, a uma categoria erudita, enunciando e delimitando práticas que nunca são designadas pelos próprios praticantes como “populares”. Nesse viés, tal termo teria sido produzido para circunscrever produções e condutas situadas fora da cultura erudita. Mas como identificar o popular? Diante dessa problemática, Chartier defende que não se pode analisar a cultura popular a partir da distribuição de certos objetos e modelos culturais, tendo que se levar em conta a apropriação desses bens pelos grupos ou indivíduos. Assim, tem-se a aceção de que o popular qualifica, na verdade, um tipo de relação, um modo de utilizar objetos ou normas que circulam socialmente, mas que são recebidos, compreendidos e manipulados de diversas formas.

Ademais, Chartier (1995, p. 185) propõe que compreendamos a cultura popular situando-a em um espaço de enfrentamento entre: (i) de um lado, mecanismos de dominação simbólica, cujo objetivo é tornar aceitáveis, por parte dos dominados, as representações e os modos de consumo que desqualificam sua cultura como inferior e ilegítima, e; (ii) por outro lado, lógicas específicas em funcionamento nos usos e nos modos de apropriação do que é imposto, o que implica em falar que os grupos marginalizados se apropriam de elementos da cultura dominante, mas, não de forma passiva, pois lhes adaptam e conferem um sentido estranho à visão original de seus produtores, mas mais apropriado à sua vivência.

Cesário de Arles e a cristianização da Gália alto medieval

Neste segmento, após a exposição das principais teorias e correntes acerca da cultura e religiosidade popular no medievo, propõe-se voltar o olhar para o contexto da conversão e cristianização da Gália do século VI e,

particularmente, para a prédica do bispo Cesário de Arles.

Nesse sentido, como um primeiro tópico, pode-se pensar qual teria sido o alcance do cristianismo durante os séculos V e VI. Bastos (2013), em particular, trabalha com a noção de uma cristianização incompleta e restrita, ao longo dos primeiros séculos da Idade Média, quase que exclusivamente aos meios urbanos, ao passo que os vastos contingentes da população rural campesina permaneciam como pagãos, arraigados a antigos costumes e práticas que, passados de geração em geração, eram entendidos como vitais para a reprodução da vida socioeconômica, sendo conhecidos por Giordano (1983, p. 122-123) como a “religião dos pais”. Paralelamente, alguns autores, como Le Goff (1979, p. 208-209) e Filotas (2005, p. 38), defendem que o ingresso das populações germânicas em solo imperial teria sido responsável por promover uma paulatina reemergência de um paganismo popular, sobretudo nas áreas rurais, através de um processo marcado pela ressurgência de técnicas e práticas, mentalidades e crenças ancoradas na tradição ancestral.

Assim, a Igreja se deparou com um universo de práticas e crenças estranhas ao cristianismo, as quais eram fortemente associadas aos cultos idólatras e pagãos de outrora, datados da Antiguidade Clássica¹², o que levou à sua designação como “sobrevivências pagãs”, vestígios de um passado remoto incompatíveis com a religião cristã. Diante dessa situação, a Igreja lançou mão do processo de conversão e cristianização, valendo-se, para tanto, da atuação dos bispos, radicados nas cidades (onde atuavam enquanto as principais autoridades urbanas, concentrando poderes religiosos e políticos); párocos, localizados nas paróquias rurais e em maior contato com as populações camponesas, e; monges, instalados em regiões remotas, mas funcionando como

¹² Consoante Filotas (2005, p. 29-30), o paganismo alto medieval correspondia a um amálgama de crenças e práticas devocionais oriundas de três matrizes principais: a romana, a céltica e a germânica.

pólos de agregação de povoações (BASCHET, 2011, p. 67-69; BASTOS, 2013).

No que tange à sua definição, Bastos (2013, p. 115) caracteriza a cristianização como o processo pelo qual a Igreja buscou requisitar para si o controle e a hegemonia das relações humanas com a esfera do sagrado, assim como hegemonizar tanto a crença quanto a consciência dos fiéis. Paralelamente, Brown (2013, p. 146) salienta que, por volta do ano de 500, o cristianismo já havia se tornado a única religião pública do mundo romano, tendo eliminado o paganismo da esfera pública. A cristianização representou, nesse sentido, uma acirrada batalha pelo controle imaginativo do *mundus*, isto é, do mundo natural, ainda visto como portador de uma certa sacralidade¹³, sendo, assim, necessária sua desmistificação para que fosse preenchido com as figuras cristãs, especialmente a dos santos.

No que tange às etapas deste processo, Filotas (2005, p. 40-42) salienta que a cristianização não se deu de forma linear, mas se desenvolveu em duas fases distintas. A primeira, designada missionária, foi efetivada através de campanhas dirigidas aos reis tribais, não às massas, tendo por princípio a noção de que a conversão do rei implicaria na conversão da população¹⁴. Estes primeiros esforços afetaram, sobretudo, as formas exteriores da vida religiosa,

¹³ Para analisar este tópico da sacralidade referente ao mundo natural, pode-se recorrer ao conceito de “hierofania” cunhado por Mircea Eliade (2008, p. 2), o qual implica em “qualquer coisa que torna manifesto tudo quanto é sagrado”. Assim, de acordo com o entendimento do mesmo autor (1986, p. 126), quando um objeto da natureza, tal como uma árvore ou uma pedra, torna-se um objeto de culto, ele passa por uma espécie de transcendência, não sendo mais venerado enquanto árvore ou pedra, mas como uma hierofania, tendo, agora, uma ligação íntima com valores e elementos sobrenaturais. Reforçando essa noção, Brown (2013, p. 145-146) salienta que o Ocidente Medieval era sobretudo um mundo rural, o qual absorvia a maior parte da força produtiva disponível e que apresentava uma relação de profunda dependência em relação à natureza. Assim, para os homens e mulheres medievais, o *mundus*, não era neutro. Pelo contrário, era um espaço onde o sagrado poderia ser visto, era um universo repleto de seres intermediários, como anjos e demônios, que se encontravam em perpétuo combate, cujo resultado dependia a própria existência humana.

¹⁴ Na Gália, em particular, esta fase teria se verificado com o batismo do rei franco, Clóvis (reinou entre 481-511), em 496.

através do batismo da população, da supressão dos cultos pagãos públicos e destruição dos seus templos, ocasião em que eram substituídos pelas estruturas e rituais eclesiais, instituídos em seu lugar. Todavia, a Igreja não obteve êxito em eliminar as atitudes e crenças que informavam os cultos privados e a religião doméstica, os quais apresentaram grande persistência. Esta tarefa coube à fase pastoral que, seguida do estabelecimento de uma rede de paróquias e monastérios nas áreas rurais, pretendeu inculcar valores cristãos nos fiéis, educá-los e manter suas atitudes em conformidade com as crenças e rituais previstos pela ortodoxia¹⁵.

Consoante Giordano (1983, p. 135), o fim deste processo se deu com a aceitação do sacramentalismo, dos ritos e das festividades cristãs pela maior parte da população em geral. Todavia, os ritos tradicionais não foram completamente abandonados, mas permaneceram sendo celebrados simultaneamente aos cristãos.

Na mesma via interpretativa, Filotas analisa que, após as fases iniciais de conversão, a esmagadora maioria das populações da Europa Ocidental se

¹⁵ Delaplace e France (2016, p. 247-251), tendo por foco exclusivo a cristianização da Gália, observam que, até o fim do século IV, a primeira onda de evangelização teria atingido apenas as grandes cidades da Gália, tocando as áreas rurais de maneira esporádica. Nesse sentido, o processo de cristianização teria se dado em quatro etapas ou períodos, verificados de maneira assimétrica a depender da região. De modo resumido, a primeira etapa, situada temporalmente a partir da segunda metade do século IV, pela ação de missionários, os *milites Christi*, fossem bispos, monges ou eremitas, envolvendo tentativas de erradicação dos costumes e do culto público pagão, através da destruição de templos e dos dramáticos embates, frequentemente espetaculares, entre o evangelizador e os demônios. A segunda, que se estendeu até meados do século V, correspondeu ao estabelecimento de uma infraestrutura eclesial nos campos por meio da instalação de uma rede de paróquias. Estas, paulatinamente, tornaram-se o centro da vida religiosa nas áreas rurais e foram submetidas à autoridade episcopal. A terceira etapa, localizada cronologicamente a partir de fins do século V e ao longo do VI, estaria ligada à “conquista dos espíritos”, isto é, a um aprofundamento da conversão espiritual, da inculcação de valores e da moral cristã através da pregação. Por fim, a última etapa da cristianização corresponderia à integração do mundo rural à sociedade cristã, refletindo desenvolvimentos alcançados na sociedade merovíngia, em fins do século VI, tais como: a instauração das rogações, grandes festividades anuais, do respeito ao descanso aos domingos e do culto dos santos, que promoveram uma cristianização do próprio tempo.

identificava como cristã: “Eles levavam seus filhos para serem batizados, recebiam os sacramentos, participavam das vigílias dos santos e confiavam em suas relíquias, enterravam seus mortos o mais próximo possível da igreja” (FILOTAS, 2005, p. 20)¹⁶. O fato de que alguns indivíduos continuaram a praticar rituais religiosos ou semi-religiosos que tinham suas raízes no passado pré-cristão, tanto na esfera comunitária quanto na privada, é evidência de que essas práticas formavam parte de uma herança comum que englobava todas as classes e eram responsáveis por manter a coesão social (FILOTAS, 2005, p. 27) e, em especial, não representavam um movimento de rejeição ao cristianismo.

Adotando outro ponto de vista, Brown (2013, p. 146-148) observa que, em meados do século VI, o cristianismo já havia penetrado nas zonas rurais, de modo que o universo de práticas aberrantes com as quais os clérigos se deparavam e foram objeto de registro e denúncia constituíam, na verdade, variedades de um cristianismo doméstico que escapavam do seu controle. Dessarte, os esforços de cristianização a partir deste período estariam direcionados mais em garantir a correta interpretação do que era cristão, ao invés de suprimir um paganismo já derrotado.

Não obstante, diante do aparente vigor destas práticas, a Alta Idade Média assistiu à proliferação de diferentes tipos de relatos e registros, nos quais os clérigos, de modo geral, demonstraram seu horror, desprezo ou mesmo consternação pelo fato de que muitos membros de sua congregação continuaram a se engajar com práticas consideradas pagãs, simultaneamente às cristãs. Em particular, Filotas (2005, p. 42) chama a atenção para certos gêneros textuais¹⁷, os quais compõem o que a autora chama de “literatura pastoral”¹⁸ e

¹⁶ “They brought their children to be baptised, received the sacraments, attended the vigils of the saints and trusted in their relics, buried their dead as close to the church as possible”.

¹⁷ Consoante Kienzle (2000, p. 145-146), ao se falar de “gênero” no âmbito dos estudos literários, designa-se uma categoria reconhecível de obras escritas e/ou orais que empregam convenções comuns, de modo a prevenir que seus leitores ou audiências o

que seriam fontes importantes para cultura popular medieval.

Dentre estes, nossa atenção deverá residir sobre os sermões¹⁹, documentos que, para Gurevich (1993, p. 2-3), representam o produto do esforço dos autores eclesiásticos em adaptar e adequar os ensinamentos e valores cristãos aos fiéis, que muitas vezes dispunham de um conhecimento muito precário do latim, o que era feito através da utilização de uma linguagem simples e pelo uso de imagens comuns e noções familiares que apelavam para o horizonte mental de suas congregações. Consoante o autor:

Na luta travada pela Igreja pelas mentes e almas das pessoas ordinárias, esses gêneros desempenharam um papel crucial. Eles eram os mais importantes canais de comunicação entre o clero e as massas, pois foi através deles que os clérigos ganharam controle sobre a vida espiritual dos leigos (GUREVICH, 1993, p. 2, tradução nossa).²⁰

Dito isto, a Alta Idade Média conheceu alguns bispos que se destacaram

confundam com outro tipo. Além disso, determinado gênero pode ser independente, englobando outros (sub)gêneros relacionados, ou dependente, sendo englobado por um gênero associado (caso dos *exempla*, abarcados pelo gênero do sermão).

¹⁸ A literatura pastoral, conforme entende Filotas (2005, p. 42), designa o amplo rol de textos (em especial, atas conciliares, sermões e penitenciais) que registra a preocupação e as medidas tomadas sob a égide da Igreja em prol do bem-estar espiritual, moral e físico dos fiéis, além de zelar pelo devido seguimento da ortodoxia doutrinal.

¹⁹ Parafraseando Kienzle (2000, p. 150), o sermão pode ser definido essencialmente como um discurso oral, sendo falado na voz de um pregador que se dirige a uma audiência para instruí-la e exortá-la em um tópico concernente à fé e moral, baseando-se, para isso, em um texto sagrado. Em caráter complementar, Hall (2000, p. 210) analisa que os sermões produzidos na Alta Idade Média constituem um gênero unido, quase que exclusivamente, por seu conteúdo catequético, didático ou admonitório. Em outras palavras, observa-se que tais textos são produzidos tendo em vista a finalidade de providenciar instrução moral ou ensinar a doutrina cristã básica a uma audiência (que pode variar de acordo com o contexto), sendo organizados, geralmente, em torno de um tópico ou tema específico ao invés de uma passagem particular da Escritura.

²⁰ "In the struggle waged by the church for the minds and souls of the common people, these genres played a crucial part. They were the most important channels of communication between clergy and masses, as it was through them that churchmen gained control of the spiritual life of the lay people".

por sua pregação e produção de sermões, por meio dos quais atacavam as sobrevivências pagãs, além de abordar outros temas. Na Itália, por exemplo, pode-se mencionar o bispo Máximo de Turim (c. 380—c. 465). Na Península Ibérica, Martinho, bispo de Braga (c. 518—c. 580), foi responsável pela escrita do sermão *De correctione rusticorum*, encarado como uma fonte de especial relevância para o estudo das práticas pagãs e elementos da cultura popular ibérica do século VI. Já para a Gália, esse papel recaiu sobre Cesário de Arles.

Detalhes sobre sua vida são providenciados largamente pelas epístolas que trocou com a Santa Sé, pelas atas dos concílios que participou e, especialmente, pela hagiografia escrita em sua homenagem por Cipriano de Toulon e outros autores, a *Vita Caesarii* (VC)²¹. Resumidamente, pode-se dizer que Cesário nasceu por volta do ano de 470, tendo sido criado no seio de uma família que, provavelmente, integrava a aristocracia galo-romana da cidade de Cabillon, atual Chalon-sur-Saône (VC I, 3). Após dois anos de serviço no clero local (assumindo, possivelmente, a função de leitor entre 488 e 490), Cesário decidiu ingressar no célebre mosteiro de Lérins²² (VC I, 4). Contudo, tendo

²¹ Estima-se que a *Vita Caesarii* tenha sido composta por volta de 549, cerca de 7 anos após a morte de Cesário, tendo sido dividida em dois livros. No que concerne à autoria, foi escrita por cinco clérigos que o conheceram, estes sendo: Cipriano, bispo de Toulon entre c. 517-545 (considerado como o mentor e organizador da obra como um todo e principal autor do primeiro livro); Firmínio, bispo de Uzès entre c. 534-552; Vivêncio, de Sé incerta, mas que serviu como bispo entre c. 541-549; Messiano, um presbítero, que serviu como notário e entregador de correspondências do bispo; e Estefânio, um diácono que residia com outros clérigos na casa do bispo (KLINGSHIRN, 1994).

²² Segundo Geary (1988, p. 141-144), duas tradições monásticas tiveram um papel significativo na vida político-religiosa da Gália, particularmente entre os séculos V e VI. A primeira delas correspondeu ao “monasticismo aquitano”, uma tradição fundada por São Martinho de Tours (c. 316-397), cujo culto fora propagado por Sulpício Severo (363-425), autor da *Vita Martini* (396), e pelo rei franco Clóvis (c. 466-511), cuja patronagem transformou Martinho no santo patrono do reino franco e símbolo de sua igreja. Por outro lado, na região do vale do Ródano, desenvolveu-se um outro tipo de monasticismo que, apresentando um caráter mais aristocrático, esteve alicerçado nos centros monásticos de Saint-Victor e Lérins. Tendo em vista especificamente a comunidade de Lérins, Wood (1994, p. 22) caracteriza sua importância para a sociedade galo-romana do período em dois pontos: primeiramente, ela teve um papel fundamental na promoção de ideais monásticos

danificado sua saúde pela prática de uma mortificação excessiva, tal como a realização de jejuns rígidos e vigílias intensas, foi enviado a Arles para que se recuperasse (VC I, 6-7).

Chegando em Arles, por volta de 499, foi recebido por dois aristocratas locais, Firmino e Gregória, que se encarregaram de apresentá-lo ao retórico africano Juliano Pomério, o qual atuou como professor de retórica para Cesário, e a Eônio, bispo de Arles, com quem Cesário possuía relações de parentesco (VC I, 8-10). Sob o patronato de Eônio, Cesário foi ordenado ao diaconato e, posteriormente, ao sacerdócio, além de promovê-lo ao cargo de abade de um mosteiro para homens em Arles (VC I, 11-12).

Com a morte de Eônio, Cesário assumiu a cátedra episcopal de Arles, por volta de 502 (VC I, 14). Apesar de sofrer ferrenha oposição local, que culminaram em duas acusações de traição que lhe foram levantadas em momentos diferentes (VC I, 21-24; 29-31), Cesário alçou um elevado grau de prestígio e influência, o que foi confirmado, em 514, quando recebeu o título de vigário papal e metropolitano sobre a Gália pelo Papa Símaco (exerceu o papado entre 498-514) (VC I, 42), o que lhe conferiu a prerrogativa de supervisão geral dos assuntos eclesiásticos na Gália e Espanha e de convocação de concílios (DELAGE, 1971, p. 42; KLINGSHIRN, 2001, p. 130-132). Durante seu episcopado, presidiu uma série de concílios episcopais, como os concílios de Agde (506), Arles (524), Carpentras (527), Orange (529) e Vaison (529).

Não obstante, Cesário de Arles é comumente lembrado pela historiografia por sua profícua atuação pastoral. Como analisa Klingshirn (2001), seguindo o objetivo de transformar a religião comunitária de Arles (e das áreas rurais em seu entorno) em um cristianismo ideal nos moldes do que

na Gália e; em segundo lugar, Lérins foi responsável por treinar uma sucessão de bispos que produziram um impacto significativo na Igreja galo-romana e franca, destacando-se, dentre eles, São Hilário, bispo de Arles; Salviano, bispo de Riez; Fausto, abade de Lérins e, posteriormente, bispo de Riez; e o próprio Cesário de Arles.

vivenciara em Lérins, Cesário se esforçou em: por um lado, exaltar ideais, valores e práticas monásticas, tentando inculcá-los em seus fiéis e nos membros do clero, e; por outro, utilizar táticas persuasivas e coercitivas para eliminar crenças pagãs e supersticiosas, desviantes do dogma cristão, ocasião em que indicava as alternativas cristãs, tomadas como mais eficientes e benéficas.

Para tal fim, o bispo de Arles se valeu da produção de cerca de duzentos e trinta e oito sermões. Estes seguiam o modelo agostiniano do *sermo humilis*, priorizando uma linguagem simples e de fácil compreensão. Em relação às temáticas abarcadas, estas abrangiam explicações sobre os valores e virtudes cristãos, a exegese de passagens bíblicas particularmente obscuras ou mesmo admoestações acerca do envolvimento de seus fiéis em certas práticas supersticiosas ou sobrevivências pagãs (DELCOGLIANO, 2006, p. 20).

Especial atenção deve ser dada a estes sermões de admoestação. Nestes, Cesário frisava o perigo que incorriam tanto os leigos quanto os clérigos que se engajavam em certas práticas e crenças imorais e pecaminosas, pagãs e/ou supersticiosas, assim como aqueles que recorriam a outros especialistas do sagrado, tais como adivinhos e curandeiros populares, considerados charlatães e ajudantes do demônio. Nesse viés, é válido mencionar a proposição de Grig (2018), segundo a qual Cesário, em seus sermões, realizava um duplo movimento discursivo: primeiramente, empenhava-se por definir o que era a cultura popular, entendida aí como a cultura não autorizada e, tendo a definido, buscava combatê-la, indicando, em seu lugar, alternativas cristãs que representavam a cultura autorizada.

Nesse sentido, alguns sermões nos são particularmente esclarecedores. No sermão 52, por exemplo, fica evidenciado como muitas das práticas não eram praticadas apenas por camponeses, mas também pelos habitantes da cidade. Assim, dentre outras práticas, Cesário denuncia que algumas mulheres se recusariam a tecer e fiar às quintas-feiras em honra a Júpiter, o que

aconteceria na própria cidade de Arles:

“[...] O que é pior, sendo verdadeiro o que admoestamos, é que, não apenas em outros locais, mas também nesta mesma cidade, dizem haver algumas mulheres infelizes, as quais, em honra a Júpiter, não querem preparar o tear nem o fuso na quinta-feira” (S.52.2, tradução nossa).²³

Já, em outros sermões, Cesário evidencia a participação de clérigos em atividades proscritas. Nesse sentido, ao longo dos *sermones* 46, 47 e 55, o bispo critica a prática da embriaguez, vício que teria se tornado tão comum e cotidiano ao ponto de levar os homens a pensar não se tratar de um pecado. Tal prática, que se dava especialmente nos banquetes, seria particularmente perigosa pois poderia induzir a outros pecados, como o adultério e o assassinato, mas não só isso. Como aponta Cesário (S.46.8), a prática de beber desmedidamente é algo que se origina das tradições pagãs e aquele que assim o faz, oferece a si mesmo em sacrifício ao Demônio. Todavia, verdadeiramente lamentável, era o fato de que alguns clérigos incorreriam nessa prática. Estes que justamente deveriam inibir esse tipo de comportamento, não só bebiam em excesso, mas também incentivavam outros a fazer o mesmo. Para o bispo de Arles, era imperativo que estes clérigos corrigissem sua postura o mais cedo possível, passando a reprovar todos aqueles que assim agiam para que não sofressem a punição perante o tribunal de Cristo.

Se a prática de beber sem moderação podia não ser vista pelos clérigos como um pecado (e muito menos como uma sobrevivência pagã), Cesário também denunciava seu envolvimento com práticas notadamente mágicas. Dessa forma, o bispo devotou o sermão 50 à questão da preocupação com a

²³ “[...] *Quod peius est, verum est quod ammonemus, ut non solum in aliis locis, sed etiam in hac ipsa civitate dicantur adhuc esse aliquae mulieres infelices, quae in honore Iovis quinta feria nec telam nec fustum facere vellent*”.

saúde, advogando que todo cristão deveria valorizar mais a saúde da alma do que a do corpo. Assim, como aponta, o caminho adequado a ser tomado diante da enfermidade era aquele ligado ao comportamento reverencial, isto é, o recurso à Igreja, seus clérigos e sacramentos. Mas não era isso o que se verificava:

E, se ao menos, quando estão enfermos no corpo, corressem à igreja e pedissem a cura através da misericórdia de Cristo! Mas, o que é deplorável é que há alguns que, em todo tipo de enfermidade, buscam sortilégos, consultam arúspices e adivinhos, mandam chamar precantadores, penduram em si filactérios diabólicos e letras mágicas (S.50.1, tradução nossa).²⁴

A utilização dos amuletos²⁵ (*fylacteria*, *ligaturae* e *caracteres*), em especial, é um assunto que muito preocupava Cesário, uma vez que tais objetos eram produzidos e distribuídos por clérigos que utilizavam, em sua fabricação, fragmentos de textos retirados das Sagradas Escrituras. Para Filotas (2005, p. 252), isso teria constituído uma atitude deveras condenável, visto que poderia validar o uso de tais objetos aos olhos dos fiéis. Assim, observa o bispo que:

Muito frequentemente, eles recebem as mesmas ligaduras de clérigos e religiosos, mas eles não são religiosos ou clérigos de fato, mas ajudantes do Diabo. Vede, irmãos, pois eu testemunho a vós para que não aceitem esses objetos malignos, mesmo se forem oferecidos por clérigos. Pois, não há neles o

²⁴ *“Atque utinam, quando in ipso corpore infirmantur, ad ecclesiam currerent, et medicinam de Christi misericordia postulerent: sed, quod dolendum est, sunt aliqui, qui in qualibet infirmitate sortilegos quaerunt, aruspices et divinos interrogant, praecantatores adhibent, fylacteria sibi diabolica et caracteres adpendunt”.*

²⁵ Tendo por base os apontamentos de Kornbluth (2020, p. 941), pode-se definir os amuletos como objetos carregados ou portados no corpo para proteger contra a injúria ou o infortúnio ou promover a recuperação destes. A título de complementação, Kieckhefer (2014, p. 75) comenta que os amuletos atuavam, particularmente, enquanto dispositivos protetivos, de modo que, sendo-lhes atribuídas virtudes ocultas, eram compreendidos como capazes não só de afastar doenças, mas proteger o usuário contra toda sorte de ataques de inimigos visíveis e invisíveis.

remédio de Cristo, mas o veneno do Diabo, de onde o corpo não é curado e a pobre alma é degolada pela espada da infidelidade. Mesmo que a vós seja dito que os mesmos filactérios contêm coisas santas ou lições divinas, que ninguém creia, que ninguém confie que a saúde virá deles (S.50.1, tradução e grifos nossos).²⁶

Preocupações semelhantes também foram expressas em outros meios que não os sermões. No cânone LXVIII do Concílio de Agde, presidido por Cesário em 506, encontrava-se a proibição de que os ministros do altar atuassem como “clérigos-magos” (*clerici magi*) ou encantadores (*incantatores*), assim como produzissem filactérios (*filacteria*), os quais eram considerados verdadeiros laços das almas (*obligamenta animarum*). Além disso, penalidades também eram previstas para quem os utilizasse (*uti*), de modo que deveriam ser expulsos da igreja (*proici ab ecclesia*) (C. *Agathense*, can. LXVIII).

Em outro sermão (S.184), Cesário insiste na condenação da utilização de amuletos (além do recurso aos curandeiros populares), indicando que os fiéis deveriam, ao invés disso, recorrer à Igreja e aos seus sacramentos para obter a cura para suas enfermidades. Em seguida, realiza um comentário interessante, justificando que a razão para as repetidas admoestações adviria da reiteração das práticas sacrílegas por algumas pessoas:

Mas, por acaso, alguém comenta: “por que nosso bispo nos fala desta questão tão frequentemente?” Por esta razão, irmãos, porque, mesmo que [vos] admoestemos tão frequentemente, no entanto, sabemos pelo relato de muitos que essas práticas sacrílegas são feitas por alguns homens (S.184.5, tradução nossa).²⁷

²⁶ “*Et aliquotiens ligaturas ipsas a clericis ac religiosis accipiunt; sed illi non sunt relegiosi vel clerici, sed adiutores diaboli. Videte, fratres, quia contester vos, ut ista mala, etiam si a clericis offerantur, non adquiescatis accipere: quia non est in illis remedium Christi, sed venenum diaboli, unde nec corpus sanatur, et infelix anima infidelitatis gladio iugulatur. Etiam si vobis dicatur, quod res sanctas et lectiones divinas filacteria ipsa contineant, nemo credat, nemo de illis sanitatem sibi venturam esse confidat*”.

²⁷ “*Sed forte dicit aliquis: ‘Quid est quod nos tam frequenter de hac re adminet episcopus noster?’*”

Quem seriam estes homens? A audiência de Cesário abarcava, além dos camponeses, os leigos habitantes da cidade de Arles, palco principal da pregação do bispo, estariam incluídos. Mas não apenas eles. Conforme suas denúncias, foi possível observar como muitos membros do clero também estariam imiscuídos a práticas consideradas impróprias. Mais importante, tais passagens evidenciam como tais práticas estavam ancoradas no substrato cultural da população da Gália alto medieval, encontrando vigorosa persistência e perpassando as classes sociais existentes.

Considerações finais

Diante do exposto, observa-se que, perante os desafios impostos pela temática da cultura e religiosidade popular, diferentes correntes interpretativas foram formadas empenhando-se em definir o “povo” e como se daria a relação entre os diferentes níveis culturais dentro de dada sociedade historicamente situada. Nesse sentido, três correntes se destacam: (i) a primeira adota uma perspectiva dualista, opondo a cultura popular, ligada às massas, às necessidades dos homens do campo dependentes dos ciclos naturais, à erudita, associada às preocupações canônicas e pastorais da elite eclesiástica; (ii) a segunda toma a cultura popular como um espaço intermediário, formado a partir de trocas vigorosas e recíprocas entre a cultura folclórica germânica e a de elite ou formal, ligada às elites clericais; (iii) a terceira observa a cultura popular a partir da lógica da dominação, associando-a diretamente às classes subalternas da sociedade, tais como a população campesina. Estas eram dotadas de potencial criativo próprio e, na ocasião que incorporam elementos

Hoc ideo, fratres, quia, licet tam frequenter admoneamus, adhuc tamen ab aliquibus hominibus fieri sacrilegia ista multorum relatione cognoscimus”

simbólicos da cultura dominante, faziam-na mediante um processo de ressignificação inconsciente, adequando-os à sua cosmovisão.

Ademais, como foi possível verificar pela breve análise dos excertos, Cesário deixa claro que as práticas e crenças registradas, seja a embriaguez associada aos antigos ritos pagãos, a utilização de filactérios, a abstenção de se fiar às quintas-feiras em honra a Júpiter, possuíam suficiente dinamismo e vigor a ponto de se evadir a classificações de cunho classista, fazendo parte de patrimônio cultural comum tanto a leigos de diferentes estatutos (camponeses, cidadãos) e clérigos. Dessa forma, a segunda corrente mostra-se, a princípio, a mais pertinente para nossa análise do *corpus* cesariano, sendo necessária ainda uma pesquisa ulterior. A partir dela e sua concepção de cultura e religiosidade popular, pode-se enxergar a sociedade dos tempos de Cesário como uma marcada por entrecruzamentos entre os diferentes grupos sociais, o que não implica na ausência de conflitos (como indica a própria intenção do bispo em definir as práticas populares que buscava combater), mas se quebra com as antigas noções de uma sociedade fracionada em blocos homogêneos e herméticos.

REFERÊNCIAS

Fontes primárias

CAESARIUS ARELATENSIS. **Sermones.** In: MORIN, D. Germani (ed.). *Sancti Caesarii Arelatensis sermons. v. 1.* Maretioi, 1937.

CAESARIUS ARELATENSIS. **Sermones.** In: MORIN, D. Germani (ed.). *Sancti Caesarii Arelatensis sermons. v. 2.* Maretioi, 1937.

CAESARIUS OF ARLES. **Sermoes.** In: MUELLER, Mary Magdeleine (trad.). *The Fathers of the Church: Caesarius of Arles: sermons (1-80), v. 1.* Washington: The

Catholic University of America Press, 2004.

CAESARIUS OF ARLES. **Sermons**. In: MUELLER, Mary Magdeleine (trad.). *The Fathers of the Church: Caesarius of Arles: sermons (81-186), v. 2*. Washington: The Catholic University of America Press, 2004.

CIPRIANUS OF TOULON *et al.* **The Life of Caesarius**. In: KLINGSHIRN, William E. (trad.). *The Life, Testament and Letters of Caesarius of Arles: translated texts for historians*. Liverpool: Liverpool University Press, 1994.

CONCILIUM AGATHENSE. In: DIEZ, Gonzalo Martinez; RODRIGUEZ, Felix (ed.). *La Coleccion Canonica Hispana. t. 4: Concilios galos; concilios hispanos: primera parte*. Madrid: Ediciones Aldecoa, 1985.

Referências gerais

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1996.

BASCHET, Jérôme. **A civilização feudal: Do ano mil à colonização da América**. São Paulo: Editora Globo, 2011.

BASTOS, Mário Jorge da Motta. **Assim na Terra como no Céu...: Paganismo, Cristianismo, Senhores e Camponeses na Alta Idade Média Ibérica (Séculos IV-VIII)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

BASTOS, Mário Jorge da Motta. **Religiosidade popular no medievo**. In: LANGER, Johnni (org.). *Dicionário de História das Religiões na Antiguidade e Medievo*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2020.

BROWN, Peter. **The rise of western Christendom: triumph and diversity: A.D. 200-1000**. 10th anniversary revised edition. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.

BURKE, Peter. **Popular Culture in Early Modern Europe**. New York: Harper Torchbooks, 1978.

CHARTIER, Roger. **“Cultura Popular”:** revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2005>. Acesso em: 19 jul. 2021.

DELAGE, Marie-José. **Césaire d'Arles: sermons au peuple**. t. 1. Paris: Les Éditions du Cerf, 1971.

DELAPLACE, Christine; FRANCE, Jérôme. **Histoire des Gaules**. 5. ed. Paris: Armand Colin, 2016.

DELCOGLIANO, Mark. **Caesarius of Arles: on living in community**. Cistercian Studies Quaterly. Congers, v. 41.1, 2006. Disponível em: <https://www.academia.edu/1860501>. Acesso em: 25 out. 2019.

EDDEN, Valerie. **Devils, Sermon Stories, and the Problem of Popular Belief in the Middle Ages**. The Yearbook of English Studies. Cambridge, v. 22, Medieval Narrative Special Number, p. 213-225, 1992. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3508387>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ELIADE, Mircea. **Observaciones metodológicas sobre el estudio del simbolismo religioso**. In: ELIADE, Mircea; KITAGAWA, Joseph M. (org). Metodologia de la historia de las religiones. Barcelona: Ediciones Paidós, 1986.

ELIADE, Mircea. **Tratado de História das Religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FILOTAS, Bernadette. **Pagan Survivals, superstitions and popular cultures in early medieval pastoral literature**. Toronto: Pontifical Institute of Mediaeval Studies, 2005.

FLINT, Valerie I. J. **The Rise of Magic in Early Medieval Europe**. Princeton: Princeton University Press, 1991.

FRANKLIN, Ruben Maciel; AGUIAR, Antonio Sérgio Pontes. **Cultura popular, um conceito em construção: Da tradição dos românticos e folcloristas à emergência política dos estudos culturais**. História e Cultura. Franca, v. 7, n. 1, p. 238-257, jan./jul. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18223/hiscult.v7i1.2156>. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes: O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

GIORDANO, Oronzo. **Religiosidad popular en la Alta Edad Media**. Madrid: Editorial Gredos, 1983.

GRIG, Lucy. **Caesarius of Arles and the campaign against popular culture in**

late antiquity. Early Medieval Europe. [s. l.], v. 26, p. 61–81, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1111/emed.12248>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GUREVICH, Aron. **Medieval popular culture: problems of belief and perception.** Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

HALL, Thomas N. **The Early Medieval Sermon.** In: KIENZLE, Beverly Mayne (ed.). *The Sermon.* Turnhout: Brepols, 2000.

JOLLY, Karen Louise. **Popular religion in Late Saxon England: Elf charms in context.** Chapel Hill; London: The University of North Carolina Press, 1996.

KIECKHEFER, Richard. **Magic in the Middle Ages.** Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

KIENZLE, Beverly Mayne. **Introduction.** In: KIENZLE, Beverly Mayne (ed.). *The Sermon.* Turnhout: Brepols, 2000.

KLINGSHIRN, William E. **Introduction.** In: KLINGSHIRN, William E. (trad.). *The Life, Testament and Letters of Caesarius of Arles: translated texts for historians.* Liverpool: Liverpool University Press, 1994.

KLINGSHIRN, William E. **Caesarius of Arles: The making of a Christian community in Late Antique Gaul.** Cambridge: Cambridge University, 2001.

KORNBLUTH, Genevra. **Amulets and Identity in the Merovingian World.** In: EFROS, Bonnie; MOREIRA, Isabel (ed.). *The Oxford Handbook of the Merovingian World.* New York: Oxford University Press, 2020.

LE GOFF, Jacques. **Cultura clerical e tradições folclóricas na civilização merovíngia.** In: LE GOFF, Jacques. *Para um novo conceito de Idade Média: tempo, trabalho e cultura no Ocidente.* Lisboa: Estampa, 1993.

PARKER, Holt. **Toward a definition of popular culture.** History and Theory. Middletown, v. 50, n. 2, p. 147-170, May 2011. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41300075>. Acesso em: 10 jan. 2022.

RUSSELL, James C. **The Germanization of Early Medieval Christianity: a sociological approach to religious transformation.** Oxford: Oxford University Press, 1994.

SCHMITT, Jean-Claude. **O corpo, os ritos, os sonhos, o tempo: Ensaio de antropologia medieval.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

WATKINS, Carl. "Folklore" and "Popular Religion" in Britain during the Middle Ages. *Folklore, Oxfordshire*, v. 115, n. 2, p. 140-150, Aug. 2004. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/30035164>. Acesso em: 10 jan. 2022.

WOOD, Ian. **The Merovingian Kingdoms, 450-751.** New York: Longman, 1994.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a "literatura" medieval.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

**A Interpretação do SNI em relação às associações
religiosas empenhadas na questão indígena
durante a Ditadura Militar (1964-1985)**

**The Interpretation of the SNI in relation to religious associations
engaged in the indigenous question during the Military
Dictatorship (1964-1985)**

*Luan Prado Piovani*¹

*Fabio Lanza*²

*José Wilson Assis Neves Jr.*³

*João Pedro Pereira e Correia*⁴

*Guilherme Heerdt Vandresen*⁵

¹ Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais (UEL). Mestrando e bolsista CNPq do programa de Pós-Graduação em Sociologia da UNICAMP.

E-mail:luan.piovani98@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9752-2849>

² Doutor em Ciências Sociais. Professor Associado do Departamento de Ciências Sociais, docente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGSOC-UEL) e do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO - UFC). E-mail: lanza@uel.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2807-9075>

³ Doutor em Ciências Sociais. Assistente Administrativo do Escritório Regional de Apoio à Pesquisa e Internacionalização da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru.

E-mail: nevesjr1991@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0692-0740>

⁴ Graduando em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

E-mail:joao.pedro.pereira@uel.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9060-2579>

⁵ Graduando em História. Bolsista CNPq (Iniciação Científica) vinculado ao projeto "Os Documentos Inéditos dos Arquivos do SNI (Paraná-BR), do Projeto Opening The Archives e da CIA (EUA)". E-mail: guilherme.heerdt@uel.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8789-372X>

RESUMO

O Serviço Nacional de Informações (SNI) foi o principal órgão de vigilância estratégica durante a ditadura militar brasileira (1964-1985). Em um levantamento prévio dos arquivos inéditos do SNI disponibilizados no Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica (NDPH) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), foi identificada a preocupação do órgão com três diferentes entidades religiosas associadas às questões indígenas: Associação das Igrejas do Cristianismo Decidido; Associação Nacional de Apoio ao Indígena (ANAI); e Conselho Indigenista Missionário (CIMI), o qual identificavam como potencialmente subversiva. Pretende-se, dessa forma, aprofundar-se nos documentos do SNI e expor sua visão sobre a relação entre o órgão investigativo da ditadura e os grupos supracitados, identificando quais ações buscavam tomar e como entendiam o elo entre os mesmos e as populações originárias. Analisa-se neste trabalho tanto a perspectiva do governo brasileiro da época sobre os povos indígenas quanto as diferentes associações que estes fizeram para resistir às opressões historicamente sofridas e ampliadas naquele momento pela falta de amparo da sua principal entidade, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

PALAVRAS CHAVE: Serviços de inteligência; Religião; Política; Povos originários do Brasil.

ABSTRACT

The National Intelligence Service (SNI) was the main strategic surveillance agency during the Brazilian military dictatorship (1964-1985). In a previous survey of the unpublished SNI files available at the NDPH (Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica) of the State University of Londrina (UEL), the agency's concern with three different religious entities associated with indigenous issues was identified: Association of Churches of Decided Christianity; National Association of Support for Indigenous People (ANAI); and Indigenous Missionary Council (CIMI), which they identified as potentially subversive. It is thus intended to delve into the SNI documents and expose their view of the relationship between the investigative body of the dictatorship and the aforementioned groups, identifying what actions they sought to take and how they understood the link between them and the original populations. This work analyzes both the perspective of the Brazilian government of the time on indigenous peoples and the different associations they made to resist the oppressions historically suffered and amplified at that time by the lack of support from their main entity, the National Indigenous Foundation (FUNAI).

KEYWORDS: Intelligence services; Religion; Politics; Native peoples of Brazil.

Os olhos da ditadura sob: atuação do SNI e vigilância sob os indígenas

Durante a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) e de maneira análoga às outras ditaduras que aconteceram na América Latina, apoiadas por grandes atores estrangeiros, principalmente os Estados Unidos⁶, ela só poderia se desenvolver efetivamente caso tudo aquilo “estranho” aos seus ideais fosse inibido, ou seja, ideias, pessoas e organizações consideradas subversivas precisariam ser perseguidas, pois colocariam em risco todo o país. O grande exemplo disso é a perseguição ao suposto “perigo comunista”⁷ que rondava a sociedade naquele momento, segundo os agentes da ditadura.

Visando monitorar e legitimar ações contra esses supostos grupos subversivos, foi criado, em 13 de junho de 1964, o Serviço Nacional de Informações (SNI), responsável por coordenar atividades de informação e contrainformação no Brasil e no exterior. Ele absorveu o Serviço Federal de Informações e Contrainformações (SFICI), que existia desde 1946 e, ao longo dos anos, foi-se criando em torno do SNI uma comunidade de informações, formada pelas polícias, exército, marinha e aeronáutica. O SNI coordenava e os grupos englobados pelo CODI-DOI (Centros de Operações e Defesa Interna - Destacamentos de Operação Interna), que executavam a repressão, envolvendo

⁶ Vijay Prashad expõe isso em *Balas de Washington: uma história da CIA, golpes e assassinatos*, 2020. Na obra, o autor fala sobre a atuação estadunidense, principalmente na América Latina, em relação aos seus interesses. “Philipp Agee, na Agência da CIA em Montevidéu, escreveu em seu diário em 1º de abril de 1964 sobre o que ouvia do chefe da agência no Rio de Janeiro, Ned Holman, sobre o golpe contra Goulart no Brasil. Era esta agência no Rio e suas outras ramificações que ‘financiavam’ as manifestações em massa contra o governo Goulart, provando que os antigos temas sobre Deus, pátria, família e liberdade também são eficazes”. p.82.

⁷ O tema que serviu como uma das principais bases para o Golpe Militar no Brasil (1964) se encontra detalhadamente explorado na tese de Rodrigo Motta - *Em guarda contra o Perigo Vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)* (MOTTA, 2000).

prisões, torturas e assassinatos, dos quais agentes do SNI, muitas vezes, participavam (FICO, 2007).

Desenvolvia-se a criação de uma paranóia em torno desses indivíduos subversivos, ideias que recaiam sobre toda sociedade. Os agentes do SNI eram diversos e espalhados, estavam presentes dentro de instituições públicas e privadas para coletar informações, infiltraram-se nas escolas, faculdades e universidades (SAMWAYS, 2013). O grande idealizador do órgão foi o general Golbery do Couto e Silva (1911-1987), tornando-se o primeiro chefe, *idem*. O SNI possuía uma agência centralizada, mas também haviam diversas divisões regionais, como a Agência responsável pelo Paraná e Santa Catarina, que se localizava em Curitiba, cujos documentos se encontram disponíveis no Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica da Universidade Estadual de Londrina (NDPH-UEL) e nos quais se alicerça este trabalho.

Analisando os documentos, percebeu-se que haviam muitos relacionados às populações indígenas, sobre diferentes aspectos. Sendo assim, foi levantada a questão, o que essas populações e grupos associados representavam para os agentes da Ditadura Militar brasileira e, mais especificamente, para o SNI? Sabe-se que o regime estava amparado sob uma base econômica desenvolvimentista excludente⁸, elas seriam um empecilho nesse caminho de ordem e progresso por conta de uma maneira diferente de lidar com o mundo e

⁸ O desenvolvimentismo excludente é uma ideia correspondente à alegoria de “aumentar o bolo, para, então, reparti-lo e dividir com todos”, mas no qual essa divisão não ocorre. Quando se olha para o Plano Nacional de Desenvolvimento do governo Médici (BRASIL, 1971), por exemplo, a primeira “tarefa básica” a se cumprir é o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e a segunda o crescimento do PIB *per capita*, ou seja, o crescimento do PIB levaria ao aumento dos ganhos por pessoa. Contudo, essa ideia não se cumpria na prática, poucos se beneficiavam desse crescimento do PIB, como é exposto por MIRANDA, 2018 e também por SILVA; LIMA, 2016.

com a natureza? Seriam subversivas, ou potencialmente subversivas, já que há tanto material sobre as mesmas?

Nesse sentido, o documento 569 de 26 de agosto de 1980 serviu de partida. Nele há a descrição e classificação de “Entidades de Proteção ao Índio”, aparecem três: Associação das Igrejas do Cristianismo Decidido; Associação Nacional de Apoio ao Indígena (ANAI) e Conselho Indigenista Missionário (CIMI) (PARANÁ, 1980). Há, também, um documento dedicado exclusivamente a esta última, o documento 1372 de 26 de agosto de 1981 da Agência Central, exatamente um ano depois. Através da análise qualitativa pretende-se tanger essas questões levando em consideração a historicidade das mesmas, percebe-se de imediato que são associações religiosas e/ou ligadas às mesmas em um momento que, além das mudanças políticas no país, transformações vinham com o Concílio do Vaticano II e a Teologia da Libertação ganhava mais forças na América Latina (BRASIL, 1981).

A Catalogação da agência de Curitiba em relação às “entidades de proteção ao índio”

O documento 569 de 26 de agosto de 1980, intitulado, conforme seu assunto, “Entidades de Proteção ao Índio”, corresponde a um conjunto de três quadros de classificação dessas entidades (PARANÁ, 1980). Este foi enviado pela Agência de Curitiba por solicitação da comunidade de informações, e os dados foram obtidos conjuntamente à delegacia da FUNAI-PR. Inicialmente, foi possível perceber que há uma colaboração entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o SNI, o que será retomado posteriormente em perspectiva de outro documento e, imediatamente, coloca em cheque o quanto a FUNAI realmente lutava a favor dos povos e da cultura indígena naquele período,

tendo em mente sua origem, em 1967, com a dissolução do SPI – Serviço de Proteção ao Índio – após os abusos e violências cometidos ou permitidos por agentes deste contra as populações indígenas expostos no Relatório Figueiredo (ALMEIDA, 2014).

A catalogação das entidades foi feita de acordo com os seguintes pontos: data de constituição; diretoria ou responsáveis; sede (matriz regional); área de atuação; origem (país); origem dos recursos; órgão ou meio de divulgação; principais ligações; objetivos e aspectos da atuação junto aos índios (político, econômico, assistencial, filosófico). É em relação a esses dois últimos, objetivos e aspectos da atuação, que consegue-se encontrar posicionamentos do SNI e entender o que pensavam sobre essas entidades. Seguindo a sequência do documento, a segunda entidade exposta é o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), mas que será apresentado por último, pois também há um documento sobre uma reunião do mesmo com advogados para discutir sua atuação.

A Associação das Igrejas do Cristianismo Decidido (AICD) encontrava-se presidida, no Paraná, pelo pastor Walter Kelm, sendo sua sede na capital, Curitiba, mas sua atuação se estendia para Santa Catarina. Trata-se de uma associação de igrejas protestantes com origem na Alemanha, de onde vinham seus recursos, assim como de doações. Eram feitos boletins sobre seu trabalho e o SNI descrevia seus objetivos como: “Evangelificação do índio. Apoio na educação, saúde e agricultura”. Ela “atua no campo econômico e assistencial, principalmente evangelizando o índio” (PARANÁ, 1980).

Sendo assim, em relação a esta primeira entidade abrem-se duas possibilidades, a princípio: 1 – o SNI não possuía grandes informações ou preocupações com ela, visto que foi encontrado apenas a menção neste documento e são descrições pequenas e simples que não parecem levantar

alguma problemática; 2 – o apoio que ela dava aos indígenas não estava ligado à luta indígena, ou seja, era um apoio meramente assistencial e com um objetivo bem claro: evangelização. Este último ponto, na interpretação do governo ditatorial vigente, poderia representar até mesmo algo positivo, aproximar os indígenas da moral cristã seria uma forma de facilitar um controle simbólico e cultural sobre os mesmos⁹.

Outra entidade, a Associação de Apoio ao Índio (ANAI), foi constituída em 1977, sua matriz era em Porto Alegre – RS, mas a atuação se dava em todo o Brasil; a sede paranaense ficava em Curitiba, na Igreja do Cabral – Alto do Cabral. Ainda neste Estado, a associação era presidida por Blanca Guilhermina Rojas, além de outros dois líderes destacados pelo SNI: Paulo Gabus e Maria Lígia Pires. Havia recursos advindos de “mensalidades e doações” e faziam suas divulgações através da “Imprensa/Impresso e Atos Públicos”. A ANAI tinha ligações com “as Pastorais da Igreja; com Entidades de Contestação ao Governo; com Associações de Estudantes Universitários; com professores dos Cursos de Antropologia das várias Faculdades no Brasil; com intelectuais e cientistas dos mais diversos no Brasil”. Não é destacado no quadro, mas o SNI tinha conhecimento das ligações da ANAI com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que será apresentado à frente e é visto como um grupo anti-governo.

Em relação aos objetivos, há no quadro: “Defesa dos índios em todos os aspectos e difusão de uma nova imagem do mesmo, junto à opinião pública das grandes cidades”. E sobre sua atuação: “Atua mais no campo político e

⁹ Essas questões podem ser pensadas a partir das produções sobre os indígenas durante a Ditadura Militar brasileira (1964-1985), como em TRINIDAD, 2018. E também em CABRAL, R.; MORAIS, V. 2020.

filosófico” (PARANÁ, 1980). Assim como em relação à AICD, não foram encontrados mais documentos sobre a ANAI, mas ela já apresenta características diferentes. O SNI não destaca um objetivo de evangelização da ANAI e, provavelmente, ele realmente não existia; tratando-se de um grupo religioso, deve-se pensar seu funcionamento levando em perspectiva as proposições do Conselho do Vaticano II que, dentre outras, trazia a ideia de que Deus poderia ser encontrado em religiões que não a católica também, ou seja, a atuação poderia ser feita em defesa de uma população que era historicamente explorada, abusada e violentada sem necessitar mais da conversão dos mesmos. Uma atuação coerente com a Teologia da Libertação, que tem como princípio de atuação a libertação dos oprimidos e possuía muita força na América Latina naquele momento.

Entre essas associações, a que mais chama atenção do SNI é o CIMI - Conselho Indigenista Missionário. Tendo sede em Brasília-DF, e a sede regional em Palmas-PR, sua origem é no Brasil e atua por todo o país, o presidente nacional no período era D. José Gomes, de Chapecó-SC, e o Paraná era liderado pelo Padre Natalicio. Os recursos vinham de doações, tanto do estrangeiro quanto da Igreja e de coletas. Usavam como meios de divulgação “imprensa; impressos e através missões [sic] e outras Igrejas”. Destacam, no quadro das ligações, a ANAI, Pastorais da Igreja, outras Igrejas e associações estrangeiras ligadas a elas ou a própria Igreja Católica, “Entidades de Contestação” e Sindicatos.

Quanto ao objetivo do CIMI, descreveram:

Denunciar à opinião pública nacional e estrangeira possíveis atos contra índios, praticados pelo governo ou particulares; conscientização dos índios para lutarem por eles mesmos,

Luan Prado Piovani
Fabio Lanza
José Wilson Assis Neves Jr.
João Pedro Pereira e Correia
Guilherme Heerdt Vandresen
p. 262 - 279

A Interpretação do SNI em relação às associações
religiosas empenhadas na questão indígena durante
a Ditadura Militar (1964-1985)

através de Associações próprias e sob orientação do CIMI;
preparação de pessoal 'leigo' para trabalhar junto aos índios,
contestando o órgão tutor (PARANÁ, 1980).

Já fica explícita a interpretação do SNI quanto ao CIMI como grupo
subversivo e de contestação ao governo, o que fica ainda mais evidente ao
falarem sobre sua atuação:

Atua em todos os campos, com exceção do filosófico; prega a
luta do índio contra o governo e contra particulares, fábrica
líderes falsos os quais subvenciona com recursos de
manutenção; promove ligação desses líderes com líderes
sindicais e rurais sem autorização ou conhecimento do órgão
tutor. 'Implanta' Projetos em áreas indígenas (PARANÁ, 1980).

CIMI e a reunião com os advogados

O Conselho Indigenista Missionário, como pode se perceber, era opositor
do governo da Ditadura Militar. Dentre os pontos destacados do documento
569, fala-se sobre o CIMI atuar na conscientização dos indígenas para lutarem
por eles mesmos, é interessante pensar isso com o momento histórico, voltar a
questão das reformas provenientes do Concílio do Vaticano II e o crescimento
da Teologia da Libertação. Os documentos não caracterizam se essa entidade
está associada a esse movimento, mas fica evidente que, ao menos, há
influências que o movem para essa forma de atuação. Outro ponto que chama
atenção é a “produção de líderes falsos” que estarão associados a outros líderes
sindicais e rurais, um reflexo da grande paranoia produzida por esse regime, a
ideia de que há um grande movimento articulado contra o governo inspira a
Doutrina de Segurança Nacional, em que a informação sobre “os inimigos da
nação e portadores de ideologias estranhas” (SAMWAYS, p.87, 2013) é

fundamental para a manutenção da segurança e dos caminhos políticos, justificando a existência do SNI.

Obviamente, existiam lutas conjuntas, mas afirmar que o CIMI “subvenciona com recursos de manutenção”, é o reflexo de que não entendem a subvenção que já existiria em todas essas populações há séculos, pois foram explorados, violentados e abusados desde a chegada dos europeus no Brasil e, em um regime autoritário como aquele, possuíam ainda menos espaço para denunciar e lutar contra isso. A Ditadura Militar, tomada por um sentimento de nacionalismo conversador, entendia as populações indígenas praticamente como menores de idade que possuíam um responsável legal, a FUNAI - Fundação Nacional do Índio, e era a palavra desta que valia: “promove ligação desses líderes com líderes sindicais e rurais sem autorização ou conhecimento do órgão tutor”, fica explícito que não reconheciam o livre-arbítrio dos indígenas em relação às suas escolhas.

Carina Santos de Almeida e Ana Lúcia Nötzold (2014), demonstram como o órgão anterior à FUNAI, o SPI, realizava uma proteção às avessas, ao invés de lutar pelas pautas indígenas, usava sua autoridade para que funcionários e particulares se beneficiassem da exploração das terras e dos próprios indígenas, submetendo-os ao trabalho compulsório, violência, tortura e até mesmo assassinando muitos deles. Imaginar que com a criação da FUNAI essa realidade muda drasticamente, ainda mais no cenário da Ditadura Militar em que, ao invés de se valorizar a diversidade e a cultura, pensava-se em um nacional-desenvolvimentismo, é um erro, afinal o regime buscava a criação de uma cultura homogênea, genuinamente brasileira, aquilo que estivesse fora desse âmbito deveria ser descartado.

Isso fica exposto no documento 1372 de 26 de agosto de 1981 da Agência Central (BRASIL, 1981), em que há uma reunião da CIMI com um grupo de advogados em Vitória-ES; não é possível reconhecer se essa reunião foi aberta, mas agentes do SNI participaram dela, talvez como infiltrados, ou conseguiram a cópia da ata a partir de colaboradores. Inicialmente, o SNI faz um resumo daquilo que está presente na ata, isso inclui data, local e, principalmente, as pautas levantadas. Eles elencam as principais recomendações dos advogados em diversas questões tais como: a necessidade de fazer uma representação administrativa e judicial contra a autoridade da FUNAI, não contra o órgão em si; a legislação é favorável a atuação do CIMI; é preferível manter-se independente de respaldo jurídico; buscar modificar o Estatuto do Índio traria mais problemas e acusações; não há jurisprudência a favor do Índio no Brasil, então as denúncias precisam se fundamentar na Lei e só levadas quando são favoráveis em todos os aspectos; trabalho de contrainformação para ver se os funcionários da FUNAI são mesmo desqualificados.

Na sequência do documento consta a ata da reunião, ela começou com a exposição de D. José Gomes, líder da CIMI, sobre alguns problemas da questão indígena que precisam ser discutidos, destacam-se: “áreas demarcadas invadidas por grandes fazendas e por posseiros”, “roubo de terras por funcionários da FUNAI”, “a FUNAI não quer novo estatuto mas vai por acordos em áreas invadidas, jogando o índio contra o grande – vai por portarias – assim diminui as áreas”, “O Direito dos Povos – Índios como Nações diante de uma sociedade nacional fazendo a grande Nação Brasileira” e “Quem, e como fiscaliza a FUNAI?” (BRASIL, 1981).

Sobre a tutela, os advogados destacam: “Diante do Código Civil o índio é considerado incapaz e para isso precisa de um tutor que no caso é a FUNAI. Em

decorrência disso, o índio tem determinado restringimento de agir”. Na sequência, relatam um caso ocorrido no Espírito Santo que deixa claro como a FUNAI não estava atuando a favor das populações indígenas naquele momento, o CIMI e os advogados tinham essa noção:

os índios haviam obtido [...] uma área de 6.500 hectares que [...] seria demarcada. A FUNAI obrigou os índios a entrarem em entendimentos e conversações com a ARACRUZ CELULOSE por uma segunda vez e de maneira ilegal, de maneira muito reservada [...]. A ARARACRUZ CELULOSE nesta reunião embaiu e laqueou a boa fé dos índios e ofereceu um frigorífico e um barco de pesca em troca da redução da área prevista em portaria ministerial. A área passou então de 6.500 ha. para 3.500 hectares (BRASIL, 1981).

A ata demonstra como o CIMI realmente estava preocupado na defesa dessas populações, incluindo a questão da terra que é tão importante para elas e pauta por várias páginas. Quando perguntam sobre o que podem fazer para impedir que os indígenas percam mais terras, como estava acontecendo no Parque Yanomami, os advogados orientam (algumas partes do trecho estão ilegíveis e forma substituídas por palavras que mantêm a lógica):

o próprio CIMI deveria fazer um documento (destinado) à FUNAI, (dizendo) que tal terra é ocupada por índios, tal grupo, e cujas terras vem sendo invadidas e pedindo à FUNAI que tome providências imediatas em favor da questão da terra [...] na sequência “Caso não houver solução, aí se faz o pedido de interferência do Ministério Público (BRASIL, 1981).

Ao mesmo tempo que havia essa preocupação com as injustiças sofridas por esses povos, traço da influência da Teologia da Libertação, vemos como há uma visão coerente àquilo estabelecido no Concílio do Vaticano II por parte do

CIMI ao falarem sobre liberdade de culto e direito de entrar nas áreas indígenas - algo que a FUNAI havia proibido ao CIMI, utilizando o direito de polícia do órgão: “Como poderia a Igreja entrar num grupo que não é católico? Num grupo que ainda conserva sua religião? Aí também é interferência na liberdade religiosa, porque eles têm também o culto deles!” (BRASIL, 1981).

E os advogados ainda pontuam, deixando claro a relação que o CIMI possuía para com a FUNAI e, por conseguinte, com o governo vigente da Ditadura Militar do qual o órgão estava alinhado: “A questão, porém, é muito mais política que legal ou religiosa, porque realmente não interessa à FUNAI manter o CIMI” (BRASIL, 1981).

Considerações finais

O SNI mantinha vigilância sobre grupos e entidades relacionadas às questões indígenas pois entendiam como essas populações divergiam do seu projeto de unidade nacional, na busca por uma cultura homogênea rumo à ordem e o desenvolvimentismo, essas populações seriam um organismo estranho para uma realidade não democrática como aquela desenvolvida por eles. Grupos como a AICD, na forma como é apresentada pelos documentos do SNI, não seriam um problema, pois pensavam em um apoio meramente assistencial dissociado de uma luta por direitos e representação – com os projetos de evangelização, na realidade, poderiam até mesmo contribuir para criação dessa suposta e idealizada nação homogênea, genuinamente brasileira – , já entidades como a ANAI e, principalmente, o CIMI, seriam indesejadas, pois lutavam ao lado dos indígenas, entendendo os abusos historicamente sofridos,

luta por terras e reconhecendo a importância de manter suas culturas e identidades.

Em consonância com as reformas promulgadas no Concílio do Vaticano II sobre respeito às outras religiões e os pressupostos da Teologia da libertação, apoiar as causas de luta e libertação dos oprimidos, o CIMI e todos àqueles associados a eles, sejam figuras religiosas, advogados, estudantes ou indígenas, eram considerados subversivos e antigoverno, iam na contramão dos pressupostos do nacionalismo conservador. Esse posicionamento do CIMI fica evidente no documento da Agência Central, justificando sua atuação e vigilância em relação ao grupo. No mesmo documento, a atuação da FUNAI contrária e/ou negligente às lutas indígenas é exposta, demonstrando que mesmo com todo o caso do Relatório Figueiredo e dissociação do SPI, o órgão tutelar continuava distante da forma como deveria funcionar. O próprio conceito de órgão tutelar já mostrava o pensamento da Ditadura Militar em relação a esses povos, não se reconhecia sua autonomia e individualidade, entendiam os indígenas como incapazes.

Partindo da paranoia de um grande complô entre tudo aquilo que consideravam subversivo, os agentes do SNI mantinham ligações com a FUNAI, enquanto essa também mantinha alinhada aos ideais que norteavam a Ditadura, afinal, segundo a Doutrina de Segurança Nacional, todos que fossem inimigos da nação ou portadores de ideologias estranha representariam um perigo para todo o país e, portanto, precisariam ser vigiados. Obviamente, essa vigilância, associada ao trabalho do CODI-DOI resultaria em possíveis ações contra os mesmos e, nesse sentido, sabe-se que poderiam ir desde interrogações até assassinatos.

O apoio que a Ditadura Militar brasileira e outras latino-americanas recebiam dos grandes países estrangeiros, no contexto da Guerra Fria, dava-se pois esses governos ilegítimos estavam alinhados aos interesses do capital estrangeiro, do imperialismo. Projetava-se um desenvolvimento nacional, que, na realidade, implicava em cada vez mais perder sua soberania enquanto as correntes da exploração internacional se fortaleciam. O Brasil de 2022 viu a derrota eleitoral de um governo com intensa presença de militares e projetos neoliberais em que o desmatamento e a violência contra os povos indígenas e suas áreas chegaram a níveis recordes; as possíveis comparações surgidas da análise entre o presente e aquilo revelado pelos documentos do SNI levam às mais diversas inquietações, demonstrando a posição basilar em que essa forma de trabalho, humano e reflexivo, encontra-se para pensarmos nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carina Santos de; NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. **A proteção tutelar às avessas: o Relatório Figueiredo e a violência contra o Povo Kaingang**. Anais do XV Encontro Estadual de História “1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado”. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis-SC, agosto de 2014.

CABRAL, Rafael L. G.; MORAIS, Vitória L. D. de. **Os povos indígenas brasileiros na ditadura militar: tensões sobre desenvolvimento e violação de direitos humanos**. *Direito E Desenvolvimento*, v. 11 n.1, 2020. p. 106-122.

FICO, Carlos. **Espionagem, polícia política, censura e propaganda: os pilares básicos da repressão**. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de A. N. *O Brasil Republicano. Civilização Brasileira, Livro 4* (2ª edição). Rio de Janeiro, 2007. p. 167-205.

LÖWY, Michael. **O que é Cristianismo da Libertação: religião e política na América Latina**. Editora Fundação Perseu Abramo, Expressão Popular, 2ª edição. São Paulo, 2016. 256p.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o Perigo Vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)*. 2000. Tese (doutorado em História). Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2000.

MIRANDA, Camila Barbosa Monção. **Ditadura Militar e Amazônia: Desenvolvimentismo, representações, legitimação política e autoritarismo nas décadas de 1960 e 1970**. 2018. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018. 258p.

PRASHAD, Vijay. **Balas de Washington: uma história da CIA, golpes e assassinatos**. Editora Expressão Popular, São Paulo-SP, 2020 (original – 1967). 1ª edição, 167 p.

SAMWAYS, Daniel Trevisan. **Conhecer o inimigo é preciso: o Serviço Nacional de Informações e a Comunidade de Informações na Ditadura civil-militar brasileira**. *Revista Angelus Novus*, nº 5, junho de 2013.

SILVA, Francisco P.; LIMA, Izaíra T. S. **Discursos e Práticas da/na Política Desenvolvimentista da Ditadura Militar Brasileira: Efeitos sobre os Povos Indígenas**. *Forma Breve*, nº 13, 2016. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/formabreve/article/view/4900>. Último Acesso em 23 de novembro de 2022

TRINIDAD, Carlos Benítez. **A questão indígena sob a ditadura militar: do imaginar ao dominar**. *Anuário Antropológico* (online), v.43 n.1. 2018. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aa/2986#quotation>. Último acesso em 23 de novembro de 2022.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL. **I Plano Nacional De Desenvolvimento (PND): 1972-1974**. Diário Oficial. 1971.

Luan Prado Piovani
Fabio Lanza
José Wilson Assis Neves Jr.
João Pedro Pereira e Correia
Guilherme Heerdt Vandresen
p. 262 - 279

A Interpretação do SNI em relação às associações
religiosas empenhadas na questão indígena durante
a Ditadura Militar (1964-1985)

BRASIL, Serviço Nacional de Informações. **Cópia de Ata da Reunião – Reunião ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI), 26 de agosto de 1981.** ACT/ACE-1372/81. Núcleo de Pesquisa e Documentação Histórica da Universidade Estadual de Londrina (NDPH-UEL).

PARANÁ. Serviço Nacional de Informações. **Cópia de documentos – Entidades de Proteção ao Índio, 26 de agosto de 1980.** ACT/ACE-569/80. Núcleo de Pesquisa e Documentação Histórica da Universidade Estadual de Londrina (NDPH-UEL).

**As marcas da Hanseníase em Goiás: Percepções
acerca do trabalho religioso e social de
Monsenhor Rodolfo Tellmann no leprosário
Colônia Santa Marta**

**The Brands of Leprosy in Goiás: Perceptions about the religious
and social work of Monsignor Rodolfo Tellmann at leprosarium
Colônia Santa Marta**

*Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira*¹

*João Justino de Medeiros Silva*²

*Rayane Cavalcanti Teixeira*³

*Samuel Pinto*⁴

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação. E-mail: professorricardoteixeira@ufg.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1603-2088>.

² Doutor em Teologia pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma. Arcebispo de Goiânia. E-mail: domjoaojustino@arquiocesedegoiania.org.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9855-7332>.

³ Graduanda em Medicina pela Universidade Federal de Mato Grosso. Participante do grupo de estudos e pesquisa sobre as marcas da hanseníase em Goiás. E-mail: rayanecavalcantit@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0009-0001-6523-3812>

⁴ Graduando em Medicina pela Universidade Federal de Mato Grosso. Participante do grupo de estudos e pesquisa sobre as marcas da hanseníase em Goiás. E-mail: samuelp2020@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9134-4050>.

RESUMO

A hanseníase, historicamente conhecida como lepra, é uma das mais antigas doenças da humanidade, com registros em diversas partes do mundo. A Sociedade Brasileira de Dermatologia classifica-a como uma doença negligenciada, destacando a necessidade de maior atenção, recursos e educação sobre suas causas e efeitos. No Brasil, a estratégia de combate à hanseníase envolveu isolamento, segregação e exclusão social dos doentes e seus descendentes, práticas eugênicas destinadas a conter a enfermidade. Essas políticas sanitárias geraram um estigma social profundo e duradouro. No leprosário Colônia Santa Marta, fundado em 1943, religiosos e religiosas desempenharam papéis cruciais além de suas funções espirituais, atuando em áreas como enfermagem, educação e treinamento profissional. O presente artigo busca compreender o reconhecimento de Monsenhor Rodolfo Tellmann pelos remanescentes da Colônia Santa Marta e pelos religiosos da Igreja Católica por seu trabalho com pessoas afetadas pela hanseníase. A pesquisa, de abordagem qualitativa, que incluiu documentos históricos e narrativas orais, revelou que Tellmann teve um papel essencial na promoção de uma abordagem humanizada, proporcionando motivação, capacitação profissional, esperança e melhor qualidade de vida aos hansenianos.

PALAVRAS-CHAVE: hanseníase; internação compulsória; leprosário Colônia Santa Marta; Monsenhor Rodolfo Tellmann.

ABSTRACT

Leprosy, historically known as Hansen's disease, is one of humanity's oldest illnesses, with records in various parts of the world. The Brazilian Society of Dermatology classifies it as a neglected disease, highlighting the need for increased attention, resources, and education about its causes and effects. In Brazil, the strategy to combat leprosy involved the isolation, segregation, and social exclusion of patients and their descendants, eugenic practices aimed at containing the disease. These sanitary policies generated a deep and lasting social stigma. At the Colônia Santa Marta leprosarium, founded in 1943, religious men and women played crucial roles beyond their spiritual duties, working in areas such as nursing, education, and vocational training. This article aims to understand the recognition of Monsignor Rodolfo Tellmann by the survivors of the Colônia Santa Marta and the Catholic Church's religious members for his work with people affected by leprosy. The research, which adopted a qualitative approach and included historical documents and oral narratives, revealed that Tellmann played an essential role in promoting a humanized approach, providing motivation, professional training, hope, and an improved quality of life for those with leprosy.

KEYWORDS: leprosy; leperosarium; compulsory hospitalization; Colônia Santa Marta; Monsignor Rodolfo Tellmann.

Introdução

A hanseníase, historicamente conhecida como Lepra⁵, uma das doenças humanitárias mais antigas que se tem notícia em todo o mundo, é caracterizada pela Sociedade Brasileira de Dermatologia como doença negligenciada⁶. Causada pela bactéria *Mycobacterium leprae*, afeta principalmente a população mais pobre, de baixa renda (MONTEIRO *et al*, 2017). Trata-se de uma doença milenar marcada por tabus e estigmas que perpassam, além da saúde, por questões de ordem religiosas, econômicas, sociais e políticas.

No Brasil, a estratégia política, ratificada por parte da comunidade médica, adotada para o combate à hanseníase se deu pelo isolamento, segregação e abandono social dos acometidos pela doença e seus/as filhos/as⁷ como prática eugênica de contenção e tentativa de controle da doença, elencada como medida profilática, implementada na década de 1920 e ampliada a partir de 1935 (SILVA; TEIXEIRA, 2019a). Com a criação, em 1935, do Departamento de Profilaxia da Lepra visando uma política sanitária, a partir de 1936 foram construídos 40 leprosários em território brasileiro que seguiam modelos asilares, as denominadas Colônias (COELHO; ROTTA, 2013). Nesse ínterim,

⁵ Embora o termo "lepra" tenha sido historicamente utilizado no Brasil, ao longo do tempo, ele começou a ser substituído pelo termo "hanseníase". Essa mudança visa suavizar as marcas históricas associadas à doença, além de combater o preconceito e a discriminação. A alteração oficial na nomenclatura da doença foi estabelecida em 1976. Posteriormente, em 1995, a Lei n. 9.010 foi promulgada, adotando oficialmente o termo "hanseníase" e suas variações para uso oficial.

⁶ Ministério da Saúde. "Conhecer para não discriminar": Dia Nacional de Combate e Prevenção da Hanseníase e Dia Mundial Contra a Hanseníase. Disponível em: <[https://bvsm.s.saude.gov.br/conhecer-para-nao-discriminar-dia-nacional-de-combate-e-prevencao-da-hansenia-e-dia-mundial-contra-a-hansenia/](https://bvsm.s.saude.gov.br/conhecer-para-nao-discriminar-dia-nacional-de-combate-e-prevencao-da-hansenia-e-dia-mundial-contra-a-hansenia)>. Acesso em 25 jan. 2024.

⁷ Embora sadios/as, os/as filhos/as de pais hansenianos, em geral, eram segregados/as em instituições, denominadas de preventórios, sob o discurso do acolhimento pelo Estado para serem rigorosamente vigiados pelo aparato oficial do governo.

deu-se início a construção do leprosário Colônia Santa Marta, em Goiânia, lócus de nossa investigação.

A abordagem adotada pelo Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação e Saúde Pública⁸, baseava-se na disseminação de um temor social em relação à doença, enfatizando os riscos iminentes de sua propagação entre famílias saudáveis. Paralelamente, promovia-se a oferta de um espaço dedicado ao tratamento da doença. Dessa maneira, através de extensas campanhas oficiais, os profissionais de saúde começaram a contar com a colaboração de uma vasta parcela da população que denunciava indivíduos “suspeitos” de portarem a doença, baseando-se nas características divulgadas por diversos meios de comunicação. Com as denúncias em mãos, os profissionais de saúde encaminhavam os suspeitos para centros especializados em diagnóstico (conhecidos como dispensários). Se confirmada a doença, os indivíduos eram imediatamente levados para internação compulsória em leprosários ou colônias (SILVA; TEIXEIRA, 2019b).

O isolamento se constituía no aparto social, no abandono imediato da família e, em grande parte, definitivo da convivência com o mundo externo aos limites do leprosário, por se tratar de uma doença, compreendida à época, altamente contagiosa e incurável. Importante destacar que, mesmo com cerca de sete décadas de práticas de isolamento compulsório, reconhecidamente como abusivas⁹, ainda hoje, o Brasil, de acordo com o Ministério da Saúde (MS)¹⁰,

⁸ A lepra foi eleita como prioridade no campo da saúde pública na Era Vargas, tendo como figura central o ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema (período de 1934 a 1945).

⁹ Em 2007, o presidente Lula implementa a Medida Provisória (MP) nº 373, em 24 de maio de 2007, reconhecendo o isolamento como prática abusiva do Estado, destinando pensão permanente aos isolados compulsoriamente em função da hanseníase, com reparação histórica. No mesmo ano é promulgada a Lei n.11.520, de 18 de setembro de 2007, como ratificação da MP. Em novembro de 2023, o mesmo presidente, agora em seu terceiro mandato, sancionou a Lei n. 3.023/2022, que garante a pensão vitalícia aos filhos de hansenianos.

¹⁰ Ministério da Saúde. Hanseníase. Sítio institucional. Disponível em:

ocupa a segunda colocação mundial em número de casos de hanseníase, ficando atrás apenas da Índia (JESUS, 2023; PEGAIANI, 2023).

A internação compulsória, de acordo com Monteiro (1995, p. 283), refletia “[...] a interrupção brusca com a vida anterior e obrigava a pessoa a conviver dentro de uma cidade cercada, habitada pela doença, onde, ao lado da ruptura com os usos cotidianos, era imposta uma nova rotina de vida, deliberada por outros” (MONTEIRO, 1995, p. 283). O isolamento social das pessoas acometidas pela hanseníase causava, nos doentes, sentimentos de angústia, dor e sofrimento. Por serem consideradas pessoas de alto risco de contaminação e socialmente indesejáveis, o medo do contato afastava a perspectiva da presença de profissionais da saúde para exercer o papel dos cuidados diários decorrentes da doença ou outros como atenção psicossocial.

A religiosidade no interior das colônias de hansenianos se apresentava como uma perspectiva, caminho ou mesmo uma fuga do sofrimento físico, mental e espiritual. O caminho da fé se traduzia também pela compreensão de significados, além de se apresentar como estratégia de enfrentamento ao doloroso processo de adoecimento e morte (GOMES, 2014).

A partir de estudos acerca da religiosidade de pacientes de hanseníase internados compulsoriamente em asilos em São Paulo, Mellagi e Monteiro (2009), expõem relações religiosas frequentes nos internos, dentre as quais, os que mantiveram as convicções, sejam elas religiosas ou não, em período anterior ao diagnóstico de hanseníase, outros, porém, que passaram a ter contato com alguma doutrina religiosa dentro do espaço de tratamento/isolamento.

Medeiros, Serres e Ribeiro (2020) reforçam a perspectiva de Mellagi e

<[Cadernos de Pesquisa do CDHIS | Uberlândia | vol. 37 n.1 | jan./jun. 2024](https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/h/hanseníase#:~:text=O%20Brasil%20ocupa%20a%202%C2%AA,notifica%C3%A7%C3%A3o%20compuls%C3%B3ria%20e%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20obrigat%C3%B3ria.>”. Acesso em: 29 de janeiro de 2024.</p></div><div data-bbox=)

Monteiro (1990), ao reconhecer que, historicamente, a Igreja Católica tenha exercido um importante papel no cuidado das pessoas acometidos pela hanseníase.

Na Colônia Santa Marta, situada em Goiânia-GO, religiosos e religiosas, para além da perspectiva espiritual admitida no processo de readaptação dos sujeitos àquela nova realidade, passaram a assumir desde a constituição do espaço, em 1943, funções de enfermagem, educação, formação para atividades laborais, dentre outras (SILVA, 2003; SILVA; TEIXEIRA, 2019b).

O presente artigo traz o contexto da institucionalização dos hansenianos internados compulsoriamente no leprosário Colônia Santa Marta, parte integrante do projeto inovador da capital goiana em construção, elegendo como sujeito de estudo a figura de um religioso conhecido pelos ex-internos daquele espaço como “Pai dos Leprosos”.

A referida instituição, assim como as demais colônias de hansenianos do Brasil, se apresenta como espaço de tratamento dos doentes, sendo o isolamento dos entes familiares e da sociedade constituídos como elemento comum entre os internos. Mas é possível também considerarmos o espaço de tratamento como um ambiente de convivência entre os doentes, de partilha e de relações, sendo muitas delas afetivas. A memória coletiva, como bem expõe Maurice Halbwachs (2004), se apresenta como uma possibilidade de compreender as experiências vividas e compartilhadas como um marco de memória.

Durante a condução de um estudo sobre uma unidade educacional localizada na Colônia Santa Marta, estabelecemos numerosos contatos, realizamos diálogos e observações. Paralelamente ao foco principal de nossa pesquisa, notamos a relevância atribuída por nossos interlocutores a uma figura religiosa. Apesar de ter falecido na década de 1990, essa personalidade era envolta em grande respeito, afeto e consideração por parte daqueles que conviveram naquele espaço de isolamento.

Foi, pois, a partir desse contato que passamos a nos interessar pela realização de uma nova pesquisa, cujo objetivo central da investigação foi compreender o valor reconhecido a Rodolfo Tellmann tanto pelos sobreviventes da internação compulsória na Colônia Santa Marta quanto pelos membros religiosos afiliados à Igreja Católica, em relação ao trabalho realizado junto aos indivíduos afetados pela hanseníase. Para tanto, nos propomos, enquanto metodologia de estudo, realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, elegendo, além de bases documentais, a oralidade como fonte de história e memória.

Na perspectiva de Rousso (2000, p. 94), a memória se apresenta como

[...] uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional.

Destacamos para este estudo, a compreensão de memória na perspectiva de Halbwachs (1990), no sentido de se constituir como um fenômeno coletivo, vivida e processada pelo indivíduo a partir de suas relações e experiências com o meio, e em constante e contínua mudança, de forma passiva e afetiva, em face às perspectivas e condições presentes.

Para compreendermos a importância atribuída ao missionário, nos valem, enquanto procedimento de coleta de dados, de entrevistas, em formato de diálogos em profundidade, com seis ex-internos da Colônia Santa Marta (um com ingresso na década de 1950, dois na década de 1960, e três na década de 1970, sendo que todos permaneceram lá até o fim do período de internação compulsória, que se deu em meados da década de 1980), e três religiosos ligados à Igreja Católica (um arcebispo emérito e um padre, ambos ligados à Arquidiocese de Goiânia, além de uma irmã da congregação Filhas da

Caridade de Goiânia), elegendo como critério de seleção a ampla vivência com Rodolfo Tellmann.

Destacamos que, embora tenha sido dada a opção pela não identificação como garantia do anonimato dos/as entrevistados/as, todos/as foram incisivos em manifestar o interesse da presença do nome nas divulgações dos resultados da pesquisa.

Chegada de Rodolfo Tellmann à Colônia Santa Marta

Rudolf Tellmann, conhecido no Brasil como Rodolfo, foi o missionário designado pela Igreja Católica para liderar a missão de evangelização na Colônia Santa Marta, desde a sua fundação em 1943 até o seu falecimento, em 1999. Filho de Rudolf Tellmann e Katarina Bongarz Tellman, nasceu em 1905, na cidade de Colônia (Köln), Alemanha, e graduou-se em Direito Canônico na Suíça. Antes de sua chegada ao Brasil, desempenhou a função de padre na Capela das Filhas da Caridade, onde serviu como capelão das irmãs vicentinas por um período (CURIA METROPOLITANA DE GOIÂNIA, 1983).

Em sua trajetória de mudança para o Brasil, conforme disposto na primeira linha da Figura 1, Rodolfo, já ordenado Padre (Pfarrer), partiu de Brémen (Abfahrstshafen), na Alemanha, aos 29 anos (Alter), em 10 de setembro de 1934 (Datum der Abfahrt), desembarcando no Rio de Janeiro (Ankunftshafen), com destino a Diocese de Uruguaiana, no Rio Grande do Sul.

Figura 1. Lista dos passageiros

Schiff:		Datum der Abfahrt: 10 September 1934		Archiv Ident.Nr.: AIII15-10.09.1934_N									
Kapitän:		Abfahrtschafen: Bremen											
Unternehmer: Nordd. Lloyd, Bremen		Ankunftshafen: Rio de Janeiro, Brasilien											
Reiseklasse	Nr.	Name	Vorname(n)	Geschl.	Alter	Fam. Stand	Bisheriger Wohnort	Staatsangehörigkeit	Staat oder Provinz	Beruf	Ziel der Reise	US-Staat	Bemerkungen
Mittelklasse	1	Tellmann	Rudolf	m	29	led	Köln	Deutsch	Rheinprovinz	Pfarrer	Südbrasilien		
Mittelklasse	2	Schmidt	Ida	w	38	led	Wiesbaden	Deutsch	Baden		Südbrasilien		
Mittelklasse	3	Mayer	Mar. Magd.	w	34	led	Au	Deutsch	Bayern	Ordensschwester	Südbrasilien		
Mittelklasse	4	Hadersdorfer	Berta	w	27	led	Au	Deutsch	Bayern	Ordensschwester	Südbrasilien		
Mittelklasse	5	Greiner	Boindina	w	23	led	Au	Deutsch	Bayern	Ordensschwester	Südbrasilien		
Mittelklasse	6	Seidl	Adelinde	w	25	led	Au	Deutsch	Bayern	Ordensschwester	Südbrasilien		
Mittelklasse	7	Warislohner	Isidora	w	34	led	Au	Deutsch	Bayern	Ordensschwester	Südbrasilien		
Mittelklasse	8	Klaiber	Sigisberta	w	21	led	Au	Deutsch	Bayern	Ordensschwester	Südbrasilien		
Mittelklasse	9	Keil	Bermude	w	22	led	Au	Deutsch	Bayern	Ordensschwester	Südbrasilien		
Mittelklasse	10	Schneider	Elekta	w	35	led	Au	Deutsch	Bayern	Ordensschwester	Südbrasilien		
Mittelklasse	11	Hess	Aurilia	w	31	led	Au	Deutsch	Bayern	Ordensschwester	Südbrasilien		
Mittelklasse	12	Puttkamer, von	Elsbeth	w	66	verh	Lindow	Deutsch	Mark		Südbrasilien		
Mittelklasse	13	Schönburg	Hans	m	31	verh	Berlin	Deutsch	Brandenburg	Kaufmann, angest.	Südbrasilien		
Mittelklasse	14	Schönburg	Olga	w	29	verh	Berlin	Deutsch	Brandenburg		Südbrasilien		
Ill. Klasse	1	Lange	Rudolf	m	33	verh	Leipzig-Schoenfeld	Deutsch	Sachsen	Kraftfahrer	Südbrasilien		

Itens da figura, na ordem: Reisekasse (classe de viagem); Nr. (número); Vorname(n) (nome); Geschl - sigla Geschlecht (Gênero); Alter (idade); Fam. Stand – sigla de Familienstand (estado civil); Bisheriger Wohnort (local anterior de residência); Staatsangehörigkeit (nacionalidade); Staat oder Provinz (estado ou província); Beruf (profissão); Ziel der Reise (destino da jornada); US-Staat (Estado dos EUA); Bemerkungen (observações).

Fonte: Câmara de Comércio de Bremen. Identificação do arquivo: AIII15-10.09.1934_N.¹¹

Em 1937 foi transferido para Vitória, capital do Espírito Santo (ES), onde atuou em missão no leprosário de Itanhenga, em Cariacica - ES¹². Segundo expõe Pe. Alaor Rodrigues de Aguiar (CURIA METROPOLITANA DE GOIÂNIA, 1983, p. 2), Rodolfo Tellmann, devido à sua origem alemã e ao contexto da II Guerra Mundial, na qual o Brasil se encontrava em conflito com a Alemanha, foi detido em 1943 pela polícia capixaba¹³. Segundo narra, “[...] sua liberdade [foi] restaurada por nada menos que o próprio Interventor do Estado na época, Cel. João Punaro Bley que, em pessoa, foi à Chefatura de Polícia e de

¹¹ Disponível em: < <https://www.passagierlisten.de/>>. Acesso em 02 fev 2024.

¹² O espaço foi desativado, sendo parte transformado do terreno transformado no hospital Pedro Fontes e a outra deu lugar a pequenos bairros em que residem alguns remanescentes da hanseníase e familiares.

¹³ Nome dado aos moradores do Espírito Santo.

lá saiu em companhia do Padre”.

De acordo com Dom Antônio Ribeiro de Oliveira, Arcebispo Emérito de Goiânia, em entrevista¹⁴, o então Arcebispo de Goiás¹⁵, Dom Emmanuel, capixaba, foi passar um período de férias em Anchieta, em 1943, quando encontrou com o bispo de Vitória e soube da presença de um padre alemão que desenvolvia um importante trabalho junto à comunidade de hansenianos daquele Estado. Na conversa, falou da necessidade de um representante da Igreja Católica para o desenvolvimento de um trabalho de assistência religiosa em um leprosário, inaugurado em abril daquele ano. Em concordância com Rodolfo Tellmann e autorização do bispo, ele foi imediatamente transferido para Goiânia onde deu início, em junho, aos trabalhos na Colônia Santa Marta.

No ano seguinte, em 1944, Rodolfo Tellmann construiu uma pequena capela de palha de coqueiro para realização dos cultos.

É provisória, feita de pau à pique e de cobertura de capim. É que a pressa do padre Rodolfo Tellmann fez questão de inaugurar, imediatamente, ali, o serviço religioso, antes mesmo que fosse edificada a igreja definitiva. Talvez dizendo que para o intercâmbio do homem com Deus não se exigem aparatos. E, mesmo tosca, a capela existente vem satisfazendo plenamente as suas piedosas finalidades, congregando os crentes diariamente, sob um ideal reconfortador de vida extraterrena (REVISTA OESTE, 1944, p. 556).

Dois anos depois, com a colaboração dos próprios hansenianos internados, deu início à construção da Igreja Santa Marta, cuja conclusão se deu no ano de 1950 (Figura 2).

¹⁴ Entrevista realizada em dezembro de 2016.

¹⁵ Importante destacar que a Arquidiocese de Goiânia só foi criada em 1956, momento em que extinguiu a Arquidiocese de Goiás.



Figura 2. Padre Rodolfo e autoridades na inauguração da Igreja Santa Marta

Fonte: Acervo da pesquisa

Importante destacar que a Colônia Santa Marta foi construída para receber em seu espaço pessoas acometidas por uma enfermidade infectocontagiosa que naquele momento era considerada incurável, daí porque, além do espaço médico-hospitalar deveria conter, em seu interior, uma estrutura para moradia e trabalho, visto que essas pessoas passariam a viver naquele espaço por tempo indeterminado. Se tratava de uma pequena cidade, com prefeitura, delegacia, rancho, roça para plantio, clube de recreação, escola e outras, todas conduzidas pelos próprios hansenianos.

O espaço destinado à Colônia Santa Marta, 73 alqueires goianos¹⁶, obedecia a uma divisão em áreas ou zonas, sendo elas: A, B e C. A zona A era

¹⁶ O alqueiro goiano ou mineiro, é o dobro do alqueire paulista, ou seja, 48.400m². Diferentemente de que muitos afirmam, o terreno (antiga fazenda Retiro) não foi doada por um fazendeiro cuja história remonta ser um portador da doença, mas adquirida pelo estado de Goiás, em de 1935, conforme consta lavrado no livro n. 6, fls 59-63, no Cartório 2º ofício de Goiânia. Em termos exatos, a área adquirida foi de 73 alqueires e 80 litros, vendida ao preço de R\$ 40:000\$000 (40 contos de réis), cujas divisas se encontram detalhadas no documento.

compreendida como zona limpa ou sadia, onde se localizava a parte administrativa da Colônia, bem como local de moradia de médicos e das Irmãs Vicentinas. A zona B era a intermediária, onde se localizava os espaços de observação médica e exames. A zona C era a de risco, a denominada zona doente, contaminada, onde moravam os hansenianos e o cônego Rodolfo Tellmann¹⁷.

Para garantir o apoio da população ao modelo segregacionista de combate à hanseníase, e para que o discurso eugênico-higienista ganhasse prevalência, era essencial que os agentes políticos incutissem na sociedade um sentimento de humanitarismo. Eles precisavam destacar a importância da missão, a excelência dos serviços oferecidos nos leprosários e a ideia de que esses locais eram espaços privilegiados para a promoção da saúde.

O leprosário [Colônia Santa Marta] vai ser uma cidade moderna, catita, assejada, com os necessários requisitos de higiene e de conforto. Nela os reclusos se sentirão perfeitamente bem e amparados, rodeados de pomares e jardins, que amenizarão seus sofrimentos e desgostos. É uma obra que empolga especialmente àqueles que se interessam pela eugenia, pelo combate à lepra, pela realização da verdadeira solidariedade humana e social e aplaudem calorosamente iniciativas desse vulto como obras que imortalizam seus autores [CORREIO OFICIAL, 1939, s/p].

A Colônia Santa-Marta é um atestado eloquente da obra de alta benemerência que os Governos Federal e Estadual vêm realizando pelo estado sanitário de nosso povo. Os mais modernos métodos de tratamento de lázaros são aí introduzidos, confirmando, a um tempo, o duplo valor da criação de leprosários bem organizados — a diminuição de possibilidades de contaminação do mal, pelo segregamento dos atacados do meio social, e a humanização dos processos de que se lança mão para se conseguir objetivo tão recomendável e filantrópico (REVISTA OESTE, 1944, p. 557).

¹⁷ Alguns entrevistados dizem que o cônego não aceitava a divisão e preferiu morar com os hansenianos, contrariando as recomendações daquela época.

A realidade, no entanto, era distante do discurso. Os relatos colhidos mostram um mundo oposto ao preconizado nas propagandas de governo.

Pe. Alaor

É tão duro, é tão duro a gente perceber, que se fazia um tratamento do leproso, um cuidar do leproso, não é por caridade ao leproso, mas para tirar do leproso a possibilidade de ele contagiar a nós, que somos “puros”.

Seu Ludovino

A discriminação era maior do que você podia pensar. Era uma discriminação que não tinha... Era um sofrimento muito grande, para não falar outras besteiras. O sofrimento era grande. A gente, às vezes, chorava à noite, chorava nas escondidas. Naquele tempo era muita dor, muito sofrimento.

Dona Dorcelina

Aqui éramos nós hansenianos é quem curava o outro paciente. Mal se enxergava um médico passar por aqui, ou um enfermeiro de saúde. Éramos nós. Aí, cada um curava, o mais forte curava o mais fraco. [...] Então, a gente sofreu bastante humilhação aqui, muita! Para uns às vezes não significa nada, mas pra muitos, significa muita coisa...Não foi fácil.

Dona Ana Cândida

E a gente sentia preso demais, sabe? Preso mesmo, igual se tivesse numa cadeia lá fora, talvez até pior. [...] A vida nossa aqui não foi boa não, foi muito ruim mesmo.

O trabalho de Monsenhor Rodolfo Tellmann junto aos hansenianos da Colônia Santa Marta

Rodolfo Tellmann foi um missionário designado pela então Arquidiocese de Goiás a atuar em uma missão na recém-criada Colônia Santa Marta, em 1943, assumindo a função de capelão, ou seja, de assistência espiritual/religiosa aos internos do leprosário. Como diocesano, ligado à diocese da Alemanha, após

dez anos de missão religiosa em Goiânia, conforme preconiza o Direito Canônico, foi incardinado na Arquidiocese de Goiás e, a partir de 1957, na Arquidiocese de Goiânia.

Para além do trabalho no campo espiritual como missas, confissões, atendimento aos enfermos, exéquias e todo o aspecto religioso, Rodolfo Tellmann, por possuir habilidades artísticas e conhecimentos no campo da construção civil, conduziu variadas ações no sentido de foco na melhoria da qualidade de vida no local.

Além de erguer a igreja e fabricar grande parte dos móveis e itens religiosos ainda presentes na Igreja Santa Marta, ele foi o responsável pela edificação de uma miniusina, que proporcionou energia elétrica aos residentes. Idealizou e implementou um sistema de fornecimento de água encanada, construiu uma sapataria especializada na produção de calçados adaptados às necessidades dos pacientes, e liderou a construção de moradias para casais¹⁸ que, até então, viviam separados em pavilhões distintos. Também estabeleceu oficinas, oferecendo formação em trabalhos com metal e madeira. No âmbito esportivo e cultural, promoveu a fundação de um grupo de foliões para a Festa de Santo Reis, conhecido como Magos do Oriente, que permanece ativo e engajado, além de construir um campo de futebol onde organizava campeonatos.

¹⁸ Desde 2008, a construção de uma cerca que delimitou o hospital das áreas residenciais dos ex-internos da Colônia Santa Marta marcou uma divisão clara entre os espaços. O agrupamento de casas, juntamente com a igreja, o clube, a escola, e outros espaços construídos por Rodolfo Tellmann, passou a ser conhecido como Vila Santa Marta. Este local, negligenciado pelo poder público, abriga moradores que não possuem documentos de propriedade dos imóveis nos quais residem desde o tempo em que foram submetidos à internação compulsória.

Figura 3. Equipes de Futebol da Colônia Santa Marta, com Pe. Rodolfo Tellmann ao centro



Fonte: Acervo da pesquisa

Dom Antônio

Ele teve uma coisa muito bonita, ele ensinava os jovens a trabalhar. Trabalhava com as próprias mãos, sobretudo na arte de trabalhar com metal. Eles faziam altar, cruzes, suportes de Círios Pascais, os grandes castiçais.

Seu Ludovino

Vou falar para você, o Cônego foi uma pessoa, um grande operário aqui, um guerreiro, brigador e tinha vontade que as pessoas aprendessem um pouco da arte dele, por exemplo, aquele espírito que ele tinha de ensinar as pessoas ser alguém na vida, levar a profissão, você está entendendo? Trabalhar, lapidar, fazer as coisas acontecer, ele brigava demais por causa disso, você está entendendo? Isso aí é coisa fora de série mesmo, inclusive, ele buscava recurso para isso, para as pessoas terem aprendizagem melhor. A pessoa que queria trabalhar como pedreiro, ele fazia, a pessoa querer estudar, ele fazia força para a pessoa estudar.

Dona Dorcelina

A construção da igreja do padre, era a comunidade aqui, os que aguentavam ajudar, trabalhar, era os que ajudavam. Eu mesma, pequenininha, carreguei foi muitos tijolinhos. Porque ele me incentivava.

Pe. Alaor

Eu fico também pensando quantas pessoas se beneficiaram do trabalho do Monsenhor Rodolfo: o pessoal que fazia móveis, ele fazia móveis com o seu pessoal, ele fazia trabalho em madeira – eu tenho um pequeno quadro dele – eu fico pensando, hoje, se nós encontrássemos pessoas que, num trabalho voluntário... Lembre-se, o padre Rodolfo não era contratado pelo Estado não, foi convidado pelo Estado e, seguindo orientação de Dom Emmanuel, ele veio para a Colônia Santa Marta, mas com trabalho voluntário. E aquele trabalho voluntário, por causa de Jesus Cristo, por causa do Evangelho, por causa do Reino de Deus. Não é essa a pregação hoje do Papa Francisco?

Importante destacar, segundo os/as entrevistados/as, que Rodolfo Tellmann era de família com situação financeira estável e sempre recorria a recursos financeiros para auxiliar aos que necessitavam.

Dona Íris

O povo dele mandava dinheiro para ele, porque ele escrevia pedindo que tinha muito paciente aqui chorando, que ele não aguentava ver aquilo, então eles mandavam dinheiro para ele. E vi muitas vezes ele ir a pé lá no Novo Mundo [bairro de Goiânia] procurar – naquele tempo não tinha, assim, farmácia igual tem hoje – ele tinha um lugar certo que ele ia para comprar. [...] Aí ele comprava umas caixinhas assim, ó, dessa altura assim, de injeção, uns comprimidos... eu cansei de ver ele fazer isso. Era só o povo aqui... Começava a faltar os remédios que ele fazia isso, ele escrevia para lá e falava para o povo dele mandar o dinheiro para ele comprar remédio para os pacientes.

Dona Dorcelina

Padre Rodolfo era pai de tudo, era irmão de todo mundo. Porque quantas vezes ele pegava o dinheirinho, que a mãe mandava pra ele da Alemanha para cá, ele comprava remédio para os doentes. Pela época, a doença no início ela maltrata muita gente e sem o tratamento ainda era pior. Aí ele saía, atravessava de nado o Meia Ponte [nome do rio que margeava a Colônia Santa Marta], para ir buscar remédio fora, porque o que estava aqui não podia sair.

Zé Moreno

Se você queria uma carroça para trabalhar, falava é pra trabalhar, ele ajeitava. Ele saía aí, encomendava, comprava. No outro dia a pessoa: - “uai, Fulana de Tal, olha eu ganhei, o professor me deu. Rodolfo Tellmann, padre. Eu queria trabalhar...”. - “tá certo, tá certo”. Conversava pouco. Parava pouco. Você está aqui conversando e ele passava rápido, assim. Você falava com ele. Muito ocupado, porque lá ele estava rabiscando a arquitetura, fazendo as coisas direitinho, né. Trabalhando. Então ele te falava para você: - “tá bom, tá bom”. Nunca diz não para a pessoa. Nunca diria. Ele estava aqui para resolver os problemas.

Pe. Alaor

Porque ao voltar, passar um período curto, muito curto com os seus familiares e os seus amigos na Alemanha, ele conseguiu alguns recursos sim, e esses recursos vieram, e graças a esses recursos nós tivemos a construção da capela, nós temos a compra de medicamentos – não tinha medicamento –, a compra de alimentos – faltava alimento –, e ele trazendo esse recurso, ele o administrava para o bem comum da comunidade. É um fato que o mundo precisaria entender. [...] Interessante quando eu vejo Rodolfo vendendo as suas coisas para comprar alimento, coisas pessoais, coisas que ele trouxe da família dele. Eu vejo Rodolfo sofrendo a fome das pessoas porque ele chegou um dia a dizer uma coisa parecida como essa, não me lembro a forma certa, mas ele dizia: - olha, eu tive fome e me deste o que comer, eu estou vendo esse pessoal com fome e não estou tendo o que dar para eles comerem.

Importante destacar que o trabalho humanitário realizado por Rodolfo Tellmann não era reconhecido apenas pelos internos ao leprosário ou mesmo à contexto religioso, mas pela sociedade como um todo, dentre os quais o mundo político.

Em viagem para a Alemanha, em 1957, Rodolfo Tellmann trouxe variados equipamentos e materiais para construção de oficinas no interior da Colônia Santa Marta. Ao chegar no Brasil, os materiais foram alvo de taxaçaõ alfandegária, cujos valores acarretaria inviabilidade financeira. Diante da situação, Rodolfo contou com o auxílio políticos influentes no cenário local e nacional que buscaram apoiar a causa fim dos materiais com isençãõ das

taxações cobradas. Tal solicitação provocou, em 26 de novembro de 1957, a elaboração do Projeto de Lei (PL) n. 3.525/57 (BRASIL, 1957), protocolado na Câmara dos Deputados da República dos Estados Unidos do Brasil, pelo Deputado Fonseca e Silva, contendo a seguinte proposta de caput: “Concede isenção de direitos alfandegários, exceto previdência social, para material destinado a seção artesanal da Colônia Santa Marta, de Goiânia, estado de Goiás”. Enquanto fundamento, o PL apresentou a seguinte justificativa:

O padre Rodolfo Tellman¹⁹ é de longa data o Capelão da Colônia “Santa Marta” cuja vida é dedicada aos leprosos no Estado de Goiás. Nessa Colônia se encontram internados quase 100 menores e êsses menores necessitam receber instrução profissional durante a sua adolescência, porque muitos deles, quando tem alta como curados, ou pelo-menos com a moléstia paralizada, já são jovens e precisam ganhar a sua vida lá fora, sobressaindo o ensino artesanal [sic].

O padre Rodolfo Tellman, que apenas tem o dever de ser Capelão, mas que pelo seu devotamento e por ser um consumado artista, vem ensinando aos meninos internados na Colônia, os ofícios de serralheiro, marceneiro, folheiro e de mecânica, porém, isto o vem fazendo de longo tempo com grande dificuldade pelo número de ferramentas e máquinas adequadas que êle tem para êsse serviço. Agora, indo de férias para a sua terra natal, a Alemanha, falou em igrejas, apelou para os seus patrícios e conseguiu como doação um grande número de ferramentas e máquinas, capazes de ajudá-lo a completar quatro oficinas de artesanato que ele mantém no Leprosário. Por desconhecer a Lei e por julgar que seria mais fácil para o desembaraço na Alfandega, o padre Rodolfo Tellman despachou todo esse material doado aos seus assistidos - as crianças leprosas da Colônia “Santa Marta”, em seu nome pessoal e hoje está com dificuldade de retirar da Alfandega e bem assim sem meios para pagar impostos, assunto controlado pela entidade credenciada que é a federação da Sociedade de Assistência aos Lazáros e Defesa contra a Lepra. Visa, pois, o presente Projeto, não sómente conceder isenção de impostos, taxas aduaneiras, armazenagem e outras

¹⁹ Era comum nos documentos e reportagens a escrita do sobrenome de Rodolfo Tellmann com apenas um “n” e/ou apenas com um “l” (Tellman, Telmann ou Telman).

despesas que porventura vêm sendo feitas pela demora na retirada dêsse material, como também ficar bem claro que essas ferramentas se destinam exclusivamente à obra artesanal que vem sendo realizada em favor dos enfermos da lepra, não sômente das crianças enfermas de lepra de Goiás, mas de várias regiões do Brasil Central e que se encontram internadas no modelar Leprosário "Santa Marta", que dá ampla e perfeita assistência aos doentes alí internados e proporciona ensino adequado aos moços que desse Sanatório saem curados [sic].

O teor do PL foi divulgado no Diário do Congresso Nacional, (BRASIL, 1957, p. 10.077) detalha os materiais solicitados para isenção de taxação alfandegária, sendo eles, 2 caixas, tendo na primeira:

Matérias plásticas artificiais e resinas sintéticas; em blocos, massa pedaços ou placas irregulares, pó ou resíduos, pêso legal 118 ks.

Na segunda caixa:

Serras braçais ou manuais, para carpinteiros, ferreiros, serralheiros e semelhantes, pêso legal 10 ks.

Tesouras para cortar chapas ou de latoeiro, com ou sem molas, pêso legal 110 ks.

Tornos de mão ou de banca, pesando até 1 ks. (oito tornos) pêso legal 13 ks.

Tornos de mão ou de banca, pesando mais de 5 ks. (um torno) pêso legal 12 ks.

Quaisquer ferramentas não classificadas para artes e ofícios manuais: 10 martelos, 2 jogos de chaves de porca, 11 sargentos, e marrêtas, 7 torquesas, 9 brocas, 1 serrote e etc. Pêso legal 92 ks. e 500 gramas.

2 estojos para quaisquer fins de ferro, lisos, simples, pêso legal 6 ks.

1 soldador elétrico com respectiva aparelhagem, pêso até 50 ks. pêso legal 20 ks.

1 máquina de operatriz não classificada conjugada a motor elétrico (1 máquina de lixar) pesando até 10 ks. pêso legal 10 ks.

Trenas ou fitas de medir aço, sôltas ou sem caixas, pêso legal 5 ks.

Limas não especificadas, pesando mais de 1.500 gramas por dúzia, pêso legal 6 ks.

Em 11 de dezembro de 1958, a Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados, de forma unânime dá parecer favorável ao PL. Em 06 de maio de 1959, o PL tem parecer contrário pela Comissão de Economia com argumento de que tal isenção poderia abrir precedentes. Em 09 de abril de 1959, a proposta é desarquivada e, por fim, em 14 de abril de 1959, recebe deferimento, sendo os materiais devidamente encaminhados para a Colônia Santa Marta, conforme solicitação de Rodolfo Tellmann.

Outro fato de notoriedade do Padre a ser citado se deu por meio da Lei n. 5.366, de 16 de maio de 1978 (GOIÂNIA, 1978), em que a Câmara Municipal de Goiânia “concede o título honorífico, de ‘CIDADÃO GOIANIENSE²⁰’ ao Cônego Rodolfo Telmann, pelos relevantes serviços prestados ao Município de Goiânia” [sic].

A Igreja Católica também reconheceu a importância de Rodolfo Tellmann como um líder religioso exemplar. De acordo com Dom Antônio Ribeiro de Oliveira, quando Dom Fernando, então Arcebispo de Goiânia, foi à Roma (não soube precisar se na década de 1950 ou 1960), solicitou ao papa o título de Monsenhor para Rodolfo Tellmann. Segundo diz:

Dom Antônio

[...] ele queria promovê-lo, dizendo do lado benéfico que os padres tinham na comunidade e na sociedade. E aí ele foi nomeado Monsenhor, Monsenhor Rodolfo Tellmann, e como a gente já tinha o hábito de chamá-lo de padre, dizem que “o uso do cachimbo faz a boca torta”, quase todo mundo o chamava de padre Rodolfo, mas o título dele, canônico, era Monsenhor Rodolfo Tellmann.

Nas palavras ainda de Dom Antônio, a vida de Monsenhor Rodolfo

²⁰ Goianiense refere-se a quem nasce em Goiânia. Para quem nasce no estado de Goiás, denomina-se goiano.

Tellmann era marcada pela ação e simplicidade. Não era comum encontrá-lo em fotografias, em palanques ou em destaque, ele sempre foi uma figura discreta, observadora. O título recebido e as honrarias concedidas se deram pela atenção cuidadosa de todos pelas obras realizadas, pelos resultados alcançados, pela percepção do outro e nunca pela própria fala de Rodolfo.

Dom Antônio

Esse aspecto na vida de Monsenhor Rodolfo é muito interessante, é quase um contraste entre aquele homem modesto que quer só ficar na penumbra e um homem projetado não só com os títulos, mas muito estimado por nós, os seus bispos. A razão é muito simples, é porque ele era verdadeiramente um sacerdote digno, honesto, correto em todas as suas funções e estava em uma função que ninguém queria, ninguém gostaria. Antigamente ainda era pior, achavam difícil trabalhar entre os hansenianos. Então era uma missão difícil, por isso considerada de grande valia para o sacerdote que assumia e ele assumiu essa missão com todo amor, nunca vi o cônego Rodolfo reclamar de nada na Colônia [Santa Marta].

No mesmo diapasão, Pe. Alaor complementa:

Pe. Alaor

Eu o conheci bem de perto. Eu tive a oportunidade de conviver com ele. Porque a minha admiração por ele era muito grande. É assim que eu queria dizer-lhes com muita tranquilidade, o Monsenhor Rodolfo foi uma pessoa que marcou um jeito de ser de igreja. [...] Quando Dom Fernando estava se preparando para o Concílio, duas pessoas ajudaram muito Dom Fernando, uma pessoa foi o Pe. Pereira²¹, que lia todos aqueles autores que escreviam em preparação para o Concílio, e fez sínteses para ele. A outra pessoa foi o Rodolfo. O Rodolfo tentava com Dom Fernando conversar sobre essas coisas e mostrou para ele – isso aqui ele me contou – mostrou para ele que essa igreja de trono, essa igreja que veio com Constantino, essa igreja não é bem a proposta de Jesus Cristo. E aí, Dom Fernando começou a

²¹ José Pereira de Maria, o Padre Pereira. Ex-reitor e chanceler da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO).

prestar mais atenção nele também. Porque ele já era nesse tempo, já era nesse tempo chanceler da Cúria, porque ele era formado em Direito Canônico, então ele era o suporte do bispo ali.

A história de Monsenhor Rodolfo Tellmann na Colônia Santa Marta é marcada pela luta constante por melhores condições de vida dos hansenianos, pela atenção e cuidado aos que lá moravam e ao constante trabalho de formação cidadã e religiosa dos moradores daquele espaço de isolamento social.

Na busca por um todo, e não de tudo, a pesquisa trouxe como desafio a produção de um documentário que pudesse expressar um pouco do que vivenciamos em campo de investigação. Assim, como resultado, produzimos um documentário denominado “Monsenhor Rodolfo Tellmann, o Pai do Leprosos”, um longa-metragem, com duração de 2h15, onde buscamos apresentar um pouco da vida de um religioso na ótica dos que com ele conviveram²².

Dentre os variados depoimentos apresentados a nós, destacamos dois para finalização da presente seção do artigo, sobre o que ficou, na percepção de quem conviveu com o Rodolfo Tellmann.

Dom Antônio

Monsenhor Rodolfo foi sobretudo padre. Padre no sentido de homem a serviço da comunidade por causa da fé. Padre Rodolfo foi um missionário. Deixou sua terra natal para vir trabalhar no Brasil em uma missão bastante espinhosa e muito difícil. Padre Rodolfo, homem de Deus, no sentido de total doação aos hansenianos. Padre, missionário. Padre, grande benfeitor da classe pobre, dos sofredores desse mundo. E, finalmente, padre Rodolfo, homem de Deus que nós vimos na fidelidade até o fim de sua existência. Eu tenho para com ele admiração, é pouco, eu tenho pelo Monsenhor Rodolfo uma verdadeira veneração. Meu amigo, meu companheiro, meu exemplo de vida. Que ele seja verdadeiramente reconhecido e

²² Link de acesso ao documentário na íntegra: <https://drive.google.com/drive/folders/1h3bqnXpzI4F8lrkdXCJm69FpG0EZVyNN?usp=sharing>

reconhecido em todo Estado de Goiás como aquele pioneiro que defendendo os hansenianos, abriu também para o campo da sociedade, novo aspecto de acolhida aos hansenianos.

Zé Moreno

O sentimento foi esse, perdemos o nosso pai, o Pai dos Leprosos, que saiu de tão longe e veio, que de qualquer forma que foi prometido para ele vir para cá, passado, ele vinha. Caminhando de a pé, buscando recurso, sem ponte, sem nada, atravessava o Rio Meia Ponte, às vezes o rio cheio, ele atravessava para pedir conforto lá para o pessoal não passar necessidades, que é uma coisa muito dura, você sabe o que que é, a fome. E ele saía em busca de algo para alimentar essas pessoas. Esse é o Monsenhor Rodolfo Tellmann, esse é o nosso Pai dos Leprosos”.

Considerações Finais

Este artigo visou expor o contexto histórico da hanseníase e o modelo de combate adotado contra a doença, baseado na internação compulsória dos pacientes. Esse modelo era marcado por ser uma política higienista segregacionista e eugênica, cujo isolamento impunha dor, sofrimento e morte aos internados, apesar de os veículos de comunicação governamentais divulgarem a noção de um ambiente humanizado para tratamento.

A política de combate à hanseníase foi dada a partir da estratégia de construções de três estruturas básicas, sendo elas: o leprosário, onde se isolava os doentes; o dispensário, espaço de identificação da doença e controle dos comunicantes; e, o preventório, destinado aos filhos saudáveis de hansenianos.

Em Goiânia, o leprosário Colônia Santa Marta foi estabelecido em 1943, coincidindo com a inauguração da nova capital de Goiás. Pedro Ludovico Teixeira, o Interventor Federal no Estado, considerava o leprosário um emblema político de modernidade, o que fez com que a instituição se tornasse um ponto central de atenção.

A chegada de um líder religioso ao espaço recém-criado foi bem recebida pela comunidade de Goiânia. Com a chegada de Rodolfo Tellmann, em junho de 1943, diversas iniciativas foram empreendidas, indo além do suporte religioso e espiritual. Foram realizadas ações que abrangiam desde a infraestrutura, como a construção de uma estação de energia elétrica, sistemas de água encanada, uma capela, igreja e residências, até iniciativas de capacitação acadêmica e profissional, além de atividades esportivas e culturais.

Rodolfo Tellmann, apesar de ser considerado uma pessoa discreta, teve seu trabalho na Colônia Santa Marta amplamente reconhecido nos âmbitos religioso, político e social. A sociedade goiana o homenageou com o título de "pai dos leprosos", evidenciando o profundo impacto e a importância de suas contribuições para a comunidade.

O presente estudo buscou retomar a importância histórica e social dessa figura emblemática, cuja maior contribuição foi a dedicação integral ao cuidado de uma população extremamente marginalizada e socialmente invisível: os hansenianos.

Ao fazer uma revisão sistemática da literatura, cujo rigor metodológico nos permite afirmar que existem poucos estudos que fazem referência a Rodolfo Tellmann, mencionando sua conexão com o local, com a igreja e com o trabalho social. No entanto, nenhum dos trabalhos identificados o posiciona como sujeito central de estudo ou oferece um aprofundamento detalhado sobre sua história e memória.

Este estudo visa lançar luz sobre a história de uma figura de notável importância para a trajetória dos ex-internos da Colônia Santa Marta, para a Igreja Católica e, de maneira mais ampla, para a história de Goiânia. A atuação do Padre junto à comunidade garante-lhe um lugar de destaque, em reconhecimento ao seu papel essencial na formação da história de vida daqueles que com ele conviveram, bem como na construção social e cultural do estado de

Goiás.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Projeto de Lei n. 3.525, de 26 de novembro de 1957.** Concede isenção de direitos alfandegários, exceto previdência social, para material destinado a seção artesanal da Colônia Santa Marta, de Goiânia, Estado de Goiás. Câmara dos Deputados. República dos Estados Unidos do Brasil, 1957.

COELHO, Maria José H. ROTTA, Vera. **Paredes invisíveis: políticas públicas e hanseníase na Amazônia brasileira.** Brasília, DF: Florianópolis Comunicação, estudo e consultoria, 2013.

CORREIO OFICIAL. **O leprosário de Goiânia – profilaxia necessária – fundação de dispensários em todos os municípios.** AHEGo. Coleção, n. 223, jan.- dez. 1939. Goiânia, 16 ago, 1939.

CURIA METROPOLITANA DE GOIÂNIA. **Monsenhor Rodolfo Tellmann: 50 anos.** Goiânia, 7 de maio de 1983, 14 p.

GOIÂNIA. **Lei n. 5.366, de 16 de maio de 1978. Concedo o título honorífico ao Cônego Rodolfo Telmann.** Gabinete do Prefeito, Prefeitura de Goiânia, 1978. Disponível em: <
https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/Livros/li_1_9785340_054341978.pdf>. Acesso em fevereiro 2024.

GOMES, Ana Carolina Damas. **Medicina e Religião no Hospital-Colônia Rovisco Pais.** Dissertação (Mestrado em Antropologia). Departamento de Antropologia. Universidade de Coimbra (PT), 2014.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Ed. Centauto, 2004.

JESUS, I. L. R. et al. **Hanseníase e vulnerabilidade: uma revisão de escopo.** Ciência & Saúde Coletiva, v. 28, n. 1, p. 143–154, jan. 2023.

MEDEIROS, Helena T.; SERRES, Juliane Conceição P.; RIBEIRO, Diego Lemos. **Elementos de religiosidade na exposição do Memorial HCI, a lepra e o discurso da caridade cristã.** Revista Eletrônica Ventilando Acervos, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 58-75, nov. 2020.

MELLAGI, André Gonçalves; MONTEIRO, Yara Nogueira. **O imaginário religioso de pacientes de hanseníase: um estudo comparativo entre ex-internos dos asilos de São Paulo e atuais porta-dores de hanseníase.** História, Ciências, Saúde Manguinhos, Rio de Janeiro, v.16, n.2, abr.-jun. 2009, p.489-504.

MONTEIRO, L. D. *et al.* **Determinantes sociais da hanseníase em um estado hiperendêmico da região Norte do Brasil.** Ver. Saúde Pública. 2017; p. 51-70.

MONTEIRO, Yara Nogueira. **Da maldição divina à exclusão social: um estudo da hanseníase em São Paulo.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1995.

PEGAIANI, K. N. A. *et al.* **Conferências de saúde e a hanseníase: ditos e silenciamentos sobre a doença negligenciada e seus estigmas.** Saúde e Sociedade, v. 32, n. 3, p. e210889pt, 2023.

REVISTA OESTE. **A Organização Modelar da Colônia Santa Marta.** (Edição fac-similar), ano III, n. 14, mar. 1944, p. 554-557.

ROUSSO, Henry. **A memória não é mais o que era.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Usos e abusos da história oral. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000, p. 93- 102.

SILVA, Leicy Francisca. **Eternos Órfãos da Saúde: medicina, política e construção da lepra em Goiás (1830-1962).** Tese (Doutorado em História). Faculdade de História. Universidade Federal de Goiás, 2013.

SILVA, Leicy Francisca; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. **Colônia Santa Marta e a reintegração social dos ex-internos em Goiás.** In: Yara Nogueira Monteiro. (Org.). História da hanseníase no Brasil: silêncios e segregação. 1ed.São Paulo: Intermeios editora - USP, 2019b, v. 1, p. 27-55.

SILVA, Leicy Francisca; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. **O “direito à memória”: Escola Eunice Weaver, memória individual e a constituição de um arquivo histórico em Goiás.** História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 26, n. 3, p. 1039–1049, jul. 2019.

A subjetividade como ferramenta construtiva na produção dos tipos de discursos sobre o Jesus Histórico

**Subjectivity as a constructive tool in the production of types of
discourse on the Historical Jesus**

*Hudson Silva Lourenço*¹

¹ Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde fui bolsista FAPERJ até fevereiro de 2024. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS-UFRRJ) e bolsista CAPES.

E-mail: HUDSON_HISTORY@UFRRJ.BR

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0448-882X>

RESUMO

O artigo apresenta resultados obtidos de uma pesquisa teórica e bibliográfica da literatura sobre o Jesus Histórico especificamente elaborada na terceira etapa da pesquisa, esta conhecida entre os pesquisadores da temática por *Third Quest*, compreendida e melhor delimitada a partir dos anos 1980. Com esse estudo, buscou-se construir analiticamente, a partir de uma tentativa em explorar os discursos textuais dos indivíduos autores, suas *ações* transparecidas através de seus discursos textuais, estes que podem aparecer de forma explícita ou implícita, mas que, ao final, nos permitiu rastrear os tipos de *sentidos e significados*, esses dos mais variados atribuídos ao Jesus histórico. Para além disso, nosso estudo se pautou em duas hipóteses, sendo uma afirmativa, esta que questiona que a noção sobre o Jesus histórico padece de uma *ilusão biográfica*. A outra, foi a de demonstrar que a representação do Jesus histórico é resultado de uma subjetividade que o individualiza.

PALAVRAS-CHAVE: Jesus histórico; *Third Quest*; Subjetividade; Ilusão biográfica.

ABSTRACT

The article presents the results obtained from a theoretical and bibliographical survey of the literature on the Historical Jesus, specifically elaborated in the third stage of the research, known among researchers on the subject as the Third Quest, understood and better delimited from the 1980s onwards. With this study, we sought to construct an analytical approach, based on an attempt to explore the textual discourses of the individual authors, their actions revealed through their textual discourses, which may appear explicitly or implicitly, but which, in the end, allowed us to trace the types of senses and meanings, the most varied of which are attributed to the historical Jesus. In addition, our study was based on two hypotheses, one of which is affirmative, questioning that the notion of the historical Jesus suffers from a biographical illusion. The other was to demonstrate that the representation of the historical Jesus is the result of a subjectivity that individualizes him.

KEYWORDS: Historical Jesus; Third Quest; Subjectivity; Biographical illusion.

O presente artigo apresenta algumas reflexões a respeito dos resultados de pesquisa que deram materialidade à dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGCS-UFRRJ), no ano 2024, intitulada *Entre sentidos e significados: uma leitura antropológica e filosófica da subjetividade, como ferramenta construtiva na produção dos tipos de discursos do Jesus histórico*.²

Sobre o conhecimento acerca do Jesus histórico: esboço das etapas da pesquisa

A pesquisa do Jesus histórico é melhor sinalizada como processo de aquisição de conhecimento sobre o Jesus de Nazaré, que é um extenso trabalho que pretende constituir um retrato de um Jesus longe dos supostos falseamentos da Igreja. Todavia, Meier argumenta que “[...] o historiador fica com a difícil tarefa de peneirar a tradição histórica existente nos quatro Evangelhos” (MEIER, 2003, p. 21).

Segundo Walter Eduardo Lisboa (2001), as etapas da pesquisa do Jesus histórico foram organizadas em três fases pelas quais o interesse acadêmico tem passado. O autor propõe a seguinte divisão: 1. *A época Moderna da pesquisa: Hermann Samuel Reimarus (1694-1768)*, tendo o ponto de partida metodológico com Reimarus, um professor de línguas orientais em Hamburgo, estabeleceu-se a separação entre o Jesus histórico e a fé apostólica em Cristo. Lisboa aponta

² Na concepção do teólogo John P. Meier, esse termo científico diz respeito “[...] ao Jesus que podemos resgatar, retomar ou reconstituir, utilizando os instrumentos científicos da moderna pesquisa histórica. Considerando-se o estado fragmentário de nossas fontes e a natureza muitas vezes indireta dos argumentos que devemos usar, este “Jesus histórico” será sempre um constructo científico, uma abstração teórica que não coincide, nem pode coincidir, com a realidade plena do Jesus de Nazaré que de fato viveu e trabalhou na Palestina no primeiro século de nossa era” (MEIER, 1992, p. 11).

para um momento de instabilidade na primeira etapa, que pode ser entendido como *colapso da pesquisa* que surge ao final da fase da teologia liberal, onde em síntese demonstrou um desapontamento teórico em reconstruir a vida de Jesus a partir das fontes mais antigas.

Acerca do *colapso da pesquisa*, constatou-se que a abertura de um novo caminho para uma nova etapa da pesquisa acerca da historicidade de Jesus, cuja base se dá no exame crítico das principais fontes para tal, ocorre em um momento marcado por deficiência metodológica e dialética que ficou clara quando erguidas pelo trabalho empírico dos estudiosos. Aponto metodológica devido à segunda etapa ter sido apenas um momento de grandes buscas e afirmações historicizadas, talvez de reivindicações religiosas pautadas no liberalismo teológico alemão sobre a vida de Jesus na virada para o século XX. Digo dialética devido ao fato das construções, ou melhor, dos retratos, expressarem uma espécie de resultado da tradição metodológica que naquele contexto e momento se pautava nas fontes julgadas mais antigas para a reconstrução do retrato mais fiel e aproximado do Jesus de Nazaré, apresentado no Jesus histórico, que por muito intentou separar o Jesus histórico do Jesus Cristo e, distanciá-los sem admitir a sua dupla personalidade unificada. Logo, depois de tanto esforço para distinguir, a conclusão é que são inseparáveis.

À vista disso, de acordo com Theissen e Merz (2015, pp. 24-25), houve um certo *colapso* da pesquisa sobre a vida de Jesus. Os autores alocam Albert Schweitzer (1875-1965), Rudolf K. Bultmann (1884-1976), Georg F. E. W. Wrede (1859-1906), Karl L. Schmidt (1891-1956) e Martin Dibelius (1883-1947), como sendo os principais pesquisadores e críticos dos estudos sobre a vida de Jesus no contexto da teologia liberal. Em síntese, segundo a perspectiva dos autores, Schweitzer, em sua obra intitulada *A busca pelo Jesus histórico*, “[...] demonstrou que cada imagem de Jesus [...] revelava a estrutura de personalidade que, aos olhos do

autor, valia como o ideal ético mais digno de almejar” (THEISSEN; MERZ, 2015, p. 24). Se tratando de Wrede, em 1901, teólogo luterano alemão, sua crítica apontava para um caráter tendencioso das fontes mais antigas existentes sobre a vida de Jesus, onde, através de sua exposição, “[...] desaba a confiança na possibilidade de distinguir a partir de duas fontes antigas entre a história de Jesus e a imagem do Cristo pós-pascal” (p. 24). Enquanto isso, K. L. Schimdt, “[...] demonstrou o caráter fragmentário dos evangelhos ao argumentar que a tradição de Jesus consiste em “pequenas unidades” e que o quadro cronológico e geográfico “da história de Jesus” foi criado secundariamente pelo evangelista Marcos [...]” (p. 24). Sendo assim, “[...] desaparece a possibilidade de extrair um desenvolvimento da personalidade de Jesus a partir da sequência das perícopes” (p. 24).

Ademais, denominada como 2. *A nova pesquisa do Jesus histórico*, Lisboa (2001), ressalta que a segunda etapa da pesquisa é desenvolvida no círculo dos discípulos de Rudolff Bultmann, em primeiro momento seguida por uma pesquisa na história das religiões, a fim de entender a exaltação do Cristo *kerygmático*, fundamentada na cruz e ressurreição. Ali, a questão inicial foi rastrear a pregação de Jesus antes da Páscoa. Essa fase, metodologicamente, substitui a fase anterior (fundamentada no estudo e reconstrução crítica-literária das fontes mais antigas) ao divorciar Jesus de seu ambiente judeu e das realidades políticas, sociais e econômicas presentes em seu mundo da época em que, segundo Lisboa, tal contextualização corria o risco de produzir outra leitura anacrônica de Jesus, como havia sido a primeira. Nesse sentido, essa etapa logo sucumbiu.

3. *A terceira pesquisa do Jesus histórico*, se tornou mais conhecida como *Third Quest*. Segundo Lisboa (2001), essa etapa iluminou o Jesus histórico, rendendo melhores visões sobre ele sob um panorama que observa e analisa a área de vivência do Jesus de Nazaré – visão holística de Jesus. Dessa forma, passou-se a

considerar metodologicamente os espaços sociais e relacionais do Jesus de Nazaré a fim de projetar no Jesus histórico, sobretudo em investigá-lo como sendo um homem, quer dizer, um judeu palestino do século I.

Foi justamente nesse momento em que se pode sinalizar a *Third Quest*. Entre pesquisadores(as) da temática, essa etapa da pesquisa em busca pelo conhecimento sobre o Jesus histórico possui como proposta central mobilizar estudos pautados no recorte teórico e metodológico que se volta a centralidade do retrato discursivo sobre Jesus inserido no contexto de sua época, ou seja, o *judaico-palestino*³ do século I. Isso exprime dizer que os retratos conferidos ao Jesus histórico a partir dos anos 1980, o consideram como sendo um homem qualquer, um camponês comum, conforme acentua Crossan (1994), característico da Palestina do século I. Enquanto o Jesus de Nazaré é o homem que viveu na Palestina do século I, o Jesus histórico é o reflexo desse homem, que pode ser conjecturado por métodos científicos da recente pesquisa moderna.

Nota-se que a contribuição das Ciências Sociais para este novo momento ressurgente é de extrema importância, pois a perspectiva dessas ciências permite um olhar refinado ao tecido social da vida judaica da época, além de auxiliar na manutenção e no grosso da pesquisa, no corpo da investigação. Sendo assim, possibilita novas ferramentas de análise que tocam em vertentes características do campo. A exemplo: as relações sociais, o lugar e a posição das mulheres na sociedade, a hierarquia social, o espaço social e político, o fator cultural e simbólico daquela sociedade e, sobretudo, fatores de caráter antropológico no estudo da família e parentesco do Jesus de Nazaré, entre outros elementos. É nesta etapa que se concentra o maior número de trabalhos sobre o Jesus histórico, de onde partem desses novos focos de análise.

³ Termo de John Piper Meier (2003, p. 53).

Considerações iniciais sobre este artigo

Nosso objetivo aqui visa apresentar possíveis reflexões sobre os tipos de sentidos e significados⁴ atribuídos ao Jesus histórico na terceira etapa da pesquisa a partir da noção social da *subjetividade*. Assim, por meio de uma pesquisa teórica e bibliográfica da literatura sobre o Jesus histórico elaborada na terceira etapa da pesquisa, propomos analisar os tipos de discursos textuais atribuídos ao Jesus histórico, questionando-os ao final com base na noção social da subjetividade⁵ segundo a teoria de Fernando González Rey (2017).

Este artigo apresentará os resultados obtidos em dois de nosso exame, ao questionar a noção social da subjetividade como um processo constitutivo do indivíduo – e constitutiva da vida humana – que possibilita, em síntese, a investigação do seu modo singular; sobretudo, a subjetividade por esse recorte social como ferramenta construtiva dos tipos de discursos do *sujeito falante*⁶, esse interpretado na dissertação como a fonte do sentido, ou seja, responsável com a maneira na qual se constituem os sentidos e significados atribuídos ao

⁴ São interpretados como sendo uma unidade que possui um caráter social, portanto, elas se apresentam a nós como expressões, não necessariamente como palavras, mas como expressões subjetivas.

⁵ Deve-se entender que a noção de subjetividade na qual nos fundamentadas, não está encerrada na personalidade do sujeito, ou seja, no interior dele. A subjetividade aqui deve ser entendida como um constructo macro, segundo a teoria de Fernando González Rey. Em síntese, ela deve ser entendida tendo em vista o seu constructo teórico e epistemológico, que nos remete às estruturas do social que todo ser humano faz parte. Dessa forma, entendemos que as experiências de vida do sujeito pesquisador convergem para o objeto no ato discursivo, esse que se encontra em investigação. Assim, argumentamos que esse discurso textual produzido é um discurso de uma subjetividade social.

⁶ Conforme acentua Foucault (2013), sobre o discurso textual e o sujeito falante, este está para além daquilo que é dito, porém regulado por uma certa ideologia que indica o lugar singular de um sujeito falante, respectivamente (pp. 138-150).

Jesus histórico. A noção social da subjetividade é com base na teoria de Fernando González Rey (2017).

Segundo González Rey.

[...] Os sentidos subjetivos entremeados nessas expressões nos dão conhecimento acerca de áreas da vida envolvidas no estudo, que irão adquirir significado por intermédio do modelo teórico que integra a multiplicidade de indicadores, que, em sua relação, permitem gerar outros indicadores sobre tais sentidos. [...] Os indicadores são inapreensíveis por outros sistemas de construção que abordam o estudo da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 35)

Dessa forma, a subjetividade se apresenta a nós como uma unidade complexa expressada por duas dimensões características do conhecimento antropológico na discussão sobre identidade e o que pode ser analisado na dinâmica interacional, quer dizer, a partir da interação com o outro. Estou me referindo às dimensões: eu; nós; eu; outro. Entende-se que González Rey demonstra que, por meio do conceito de *subjetividade social*, cujos significados são explícitos pelos indivíduos e grupos, o que automaticamente permite pensar que estes significados são adquiridos por intermédio das relações do sujeito, este permite a expressão sujeito enquanto eu e grupos pela expressão nós/outro.

Para González Rey (2017), “[...] a subjetividade é um sistema configuracional, que se organiza por configurações subjetivas diversas em diferentes momentos e contextos da experiência humana” (p. 62). Esse sistema configuracional é a base da teoria da subjetividade, segundo a aceção do autor. Uma vez que a subjetividade não representa um sistema fechado, muito menos um ‘suprassistema’ acima das ações humanas e dos contextos em que elas acontecem (p. 62, grifo nosso), ela integra-se em dois níveis diferentes que

aparecem estreitamente inter-relacionados: subjetividade individual e subjetividade social (pp. 63-64).

Metodologia empregada

A metodologia aplicada em nosso estudo é a Análise Textual Discursiva, esta que conforme Galiuzzi e Souza (2022),

[...] é apresentada como uma metodologia de análise qualitativa que se afasta da perspectiva positivista de investigação e que busca superá-la a partir da aproximação com a hermenêutica [...] ao pretender superar modelos de pesquisas positivistas, aproxima-se da hermenêutica. Assume pressupostos da fenomenologia, de valorização da perspectiva do outro, sempre no sentido da busca de múltiplas compreensões dos fenômenos. Essas compreensões têm seu ponto de partida na linguagem e nos sentidos que por ela podem ser instituídos, implicando a valorização dos contextos e movimentos históricos em que os sentidos se constituem. Nisso estão implicados múltiplos sujeitos autores e diversificadas vozes a serem consideradas no momento da leitura e interpretação de um texto (MORAES; GALIAZZI, p. 80 *apud* GALIAZZI; SOUSA, 2022, pp. 19-20)

O processo de Análise Textual Discursiva, segundo a teorização de Galiuzzi e Sousa (2022), se dá em três momentos auto-organizados: *desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captando o novo emergente*. Logo, foi a partir da análise dos sentidos e significados do sujeito em seu texto onde construímos uma síntese – metatextos – que envolve construir entendimentos sociais a partir da interação de diferentes vozes, visando considerar a diversidade dos sujeitos da pesquisa que estão articulados em redes coletivas de significados, posto o desafio a compreendê-las, interpretá-las e descrevê-las (2022, pp. 20-23).

Na medida em que fomos organizando o *Corpus* e estabelecendo as aproximações de sentidos até a categorização final, e a descrição dos metatextos, “[...] estes movimentos articulados tramam as condições para a compreensão da coisa, a descrição de algo, entretanto não é este algo que se quer escrever” (GALIAZZI; SOUSA, 2022, p. 127). Isso porque a descrição de algo que se apresenta como explícito tende a impulsionar a uma interpretação que anteriormente fora percebida por aquele que descreve, que o(a) encaminha através de sua análise a uma interpretação já esperada. Ou seja, estou querendo apontar ao exercício analítico que busca aportes da Hermenêutica (2022, p. 127), com base na descrição da (s) categoria (s), essas que são tantas e infinitas, mas que de alguma certa forma apresenta ao sujeito da sua pesquisa, um novo emergente a ser captado que aponta, neste caso, a algo que não é próprio deste sujeito, mas que está apresentado (dado) à comunidade de modo que expressa diretamente um significado denso (2022, p. 126) no procedimento, sobre o fenômeno em análise.

Em vez de se basear em conceitos preexistentes, na ATD.

[...] a leitura de textos pelo pesquisador é um exercício de atitude fenomenológica de atribuição de sentidos e significados aos materiais textuais que evidenciam a perspectiva do outro [...]. Toda leitura e toda análise textual já é uma interpretação e, por isso, o pesquisador precisa se assumir autor das interpretações construídas ao analisar os textos. Isso porque interpretar é construir novos sentidos e compreensões aprofundadas, indo além da descrição [...] (GALIAZZI; SOUSA, 2022, pp. 136-137).

Desse modo, nosso tratamento analítico do texto com base na técnica de Análise Textual Discursiva, segundo a teorização de Roque Moraes, mas a partir da obra de Galiazzi e Sousa 2022, nos apresentou várias unidades de sentidos e significados atribuídos ao Jesus histórico, contudo, se tratando de

nossa leitura e interpretação desses excertos, ela se deu no que podemos chamar de *fusão de horizontes*⁷ distintos, mas que em todo o caso, tratando-se de uma parte dos discursos textuais analisados, apontou para uma unidade interpretativa capaz de englobar um conhecimento que diríamos que se dá em rede, devido à complexidade das etapas.

Os metatextos elaborados são únicos e distintos entre si, variando sobremaneira num conjunto que eu chamaria de conjunto de características e propriedades atreladas a um sentido no qual o autor(a) se apoia – o que se apresenta a nós como desconhecido, obscuro – mas que permite uma comunicação coerente através da mensagem contida em outros sujeitos autores.

No novo emergente, nas palavras de Roque Moraes (2003), a metáfora *uma tempestade de luz* faz alusão a forma como emergem ao longo do envolvimento nos materiais da análise as novas compreensões no processo analítico. Desse modo, resulta de *uma ordem por meio do caos e da desordem* (p. 210), a produção de novas compreensões com relação aos fenômenos em exame, quer dizer, os novos *insights* não são construídos a partir de uma linearidade, como bem elucida o autor, muito menos de forma consciente, ou seja, objetivando algo ao final. Elas são imprevisíveis, são analisadas e reanalisadas a todo momento do processo, e nunca chegarão a uma única finalidade que seja julgada como capaz de fornecer uma compreensão fechada do que está em exame. Desse modo, nos baseamos na metáfora de Moraes (2003) e a entendemos como sendo também um tipo de guia metodológico que nos auxilia no processo onde materializa a avaliação dos dados.

O processo de aplicação da Análise Textual Discursiva

⁷ Me apropriei desse termo presente na obra de Galiazzi e Sousa 2022 (p. 136), que segundo os autores é de teorização de Gadamer (2015).

Esta parte pretende apresentar como se deu a aplicação da Análise Textual Discursiva no exame dos dados, desde o processo de unitarização ao longo processo analítico de um texto. O que será apresentado é o plano final, após etapas de análise e reanálise dos dados coletados, que foram estruturados e organizados em tabela onde os códigos que elaboramos foram atribuídos.

A parte da *Atribuição das unidades teóricas* diz respeito às unidades de discurso específicas de ideias e argumentos que foram escolhidas após um processo de revisão das unidades de sentidos e significados que levou em consideração os eixos identificados no texto extraído. Desse modo, elaborei cinco códigos distintos, devidamente testados antes de serem organizados, porém estes serão aplicados de forma igual em toda etapa de *Atribuição de unidades teóricas* sob o processo de *unitarização* de uma obra. Podendo serem sinalizados ou não.

Os códigos são: *[A]rgumentação; [N]arração; [US]unidade semelhante; [UNU]unidade única e [C]onclusão.*

[A]: esse código diz respeito ao excerto extraído da obra que pode ser entendido apenas como sendo uma unidade argumentativa, ou seja, pessoal do pesquisador(a) sobre o Jesus histórico, mas que, muito embora não seja única;

[N]: já essa, seria basicamente um complexo, digamos assim, de unidades misturadas que serviram aos fins de contextualização, seja com base em algum material utilizado pelo autor(a), embasamento em algum texto contido nos textos dos Evangelhos ou em outra fonte/ documento qualquer, ou uma unidade recorrida em outra obra a fim de apresentar determinada aproximação, concordância ou até mesmo divergência de ideias;

[US]: já essa, que denominei como Unidade semelhante é qualquer unidade de sentido e significado presente no excerto que também aparece(u)

em outra obra explicitamente ou que no entendimento apontem à mesma finalidade interpretativa, ou seja, se igualem. Havendo necessidade, irei sinalizar a obra e a unidade no *metatexto*.

[UNU]: designa basicamente as unidades que comportam sentidos e significados caracterizados como únicos no excerto, ou seja, um argumento ou um tipo de retrato sobre o Jesus histórico elaborado segundo preceitos ideológicos do autor(a). Esse último código é um pouco semelhante ao código [A]. Porém, ele exprime uma informação referente ao conteúdo contido no excerto extraído, em que o autor apresenta sua influência no retrato discursivo sobre o Jesus histórico.

[C]: é literalmente uma conclusão, mas precisamos entender que ele foi cuidadosamente sinalizado e pensado. Isso porque, devido à sua complexidade, ele pode ser facilmente confundido. Este código também se aplica tendo em vista a soma dos códigos [A] + [N] + [US] + [UNU], todavia ele é somente sinalizado quando detectado uma percepção do sujeito autor que possa soar como uma resposta, uma argumentação, quicá ideia apresentadas em decorrência das informações anteriores contidas no excerto.

Exemplo prático I: Extraído da dissertação (LOURENÇO, pp. 143-149, 2024).

Exposição do corpus: André L. Chevitarese, Gabriele Cornelli e Monica Selvatici: *Jesus de Nazaré: Uma outra história*, 2006.

O *corpus* de análise aqui é uma obra de André Leonardo Chevitarese, Gabriele Cornelli e Monica Selvatici, *Jesus de Nazaré: Uma outra história*, 2006. Sob a organização destes autores, esta riquíssima obra é composta por artigos que abordam questões metodológicas e teóricas sobre a temática do Jesus de

Nazaré. Todavia, como os autores discorrem, esta obra pode ser entendida num contexto onde se compreende o amplo processo de reavaliação do cristianismo. Isso porque, segundo o nosso entendimento, o cerne da pesquisa está nas características do estudo de Jesus e das origens do cristianismo, com base em resultados recentes àquele momento sobre a comunidade cristã primitiva realizada no meio acadêmico brasileiro. Esta obra é um esforço analítico de intelectuais brasileiros de diversas áreas (arqueologia, história, ciências da religião e filosofia), sintonizados, que apresentam questões mais recentes referentes à vida de Jesus, e sobre a busca do Jesus histórico.

A obra está dividida em duas partes. Na primeira, vemos artigos dos referidos autores onde, em ordem cronológica e em quatro capítulos, tratam sobre questões referentes ao nascimento, vida e pregação, julgamento e morte de Jesus de Nazaré, e ainda sobre o seu legado na comunidade cristã primitiva (p. 13). Desse modo, a estrutura inicial visa apresentar as primeiras questões referentes à vida de Jesus como uma forma de introduzir o(a) leitor(a) à temática e sob discussões mais recentes.

Na segunda parte, vemos um conjunto de artigos de acadêmicos brasileiros e intelectuais de língua inglesa (John P. Meier, Adela Yarbro Collins e John Dominic Crossan), que tratam basicamente sobre três grandes eixos temáticos: Fontes para o estudo do Jesus histórico, pela análise de John Dominic Crossan; A relação de Jesus com as tradições do judaísmo antigo, com John Piper Meier, e as práticas religiosas judaicas do século I, segundo a análise refinada de Paulo Augusto Nogueira; e ao final, sobre a instituição do Templo de Jerusalém, pela abordagem de Adela Y. Collins, Daniel Veiga e Luiz Felipe Ribeiro, cujas conclusões e apontamentos são diferenciados, e por fim, sobre a temática polêmica, segundo a percepção de Pedro Paulo Funari, que diz respeito à relação entre Jesus e a instituição judaica do Templo de Jerusalém.

Em síntese, esta obra é de indispensável leitura, além de sua originalidade, ela é rica em suas contribuições sobre o estudo do Jesus histórico.

Quadro N^o 4 – Processo de unitarização de uma obra

Atribuição de unidades teóricas

Chevitarese, Cornelli e Selvatici (2006)		CÓDIGOS
Número	Excerto (unidades de significados)	
1	“[...] O Jesus histórico não seria um messias religioso, mas segundo a esperança judaica do tempo, um libertador político na linha messiânica davídica” (p. 17) – Gabriele Cornelli; (“Jesus nasceu da estirpe de Davi”) p. 47 – Chevitarese.	[A]/ [N]/ [C]
2	“[...] Jesus revive a história do povo hebraico no AT e se mostra um novo José (Gênesis 37), um novo Moisés e um novo povo de Israel (Êxodo 4:22-23) – Mônica Selvatici (p.30);	[N]
3	Título: [...] Jesus mago popular galileu (p. 83) – G. Cornelli;	[US]
4	“Jesus foi provavelmente um dos maiores magos da Antiguidade. Sua fama foi ligada especialmente a um aspecto de sua magia: a prática de exorcismos” (p. 83) – G. Cornelli;	[A]/ [C]/ [US]
5	“Jesus, então, era um mago” (p. 84) – G. Cornelli;	[US]/ [C]
6	“[...] atividade mágico-taumatúrgica” (p. 87); “[...] diversos dos assim chamados sumários testemunhavam a fama e a prática de Jesus como curandeiro popular [...] Jesus também era rezador, e dos mais poderosos” (p. 87) – G. Cornelli.	[N]/ [US]/ [C]
7	“[...] poder xamânico de cura e exorcismo” (p. 93) – G. Cornelli;	[N]/ [C]
8	“[...] o conjunto de tradições sobre o Jesus histórico parece indicar que os modelos proféticos do galileu Jesus são Elias e Eliseu, profetas da tradição popular do norte, magos e taumaturgos” (p. 103-104) – G. Cornelli;	[N]/ [US]/ [C]
9	“[...] itinerante galileu” (p. 111) – G. Cornelli;	[US]
10	“[...] homem divino Jesus” (p. 113) – G. Cornelli;	[US]/ [C]
11	“[...] fama de milagreiro de Jesus” (p. 113);	[US]
12	“Jesus, um galileu” (p. 263) – Paulo Roberto Garcia;	[US]
13	“[...] profeta itinerante galileu iletrado [...] profeta e pretendente messiânico de origem e atuação popular?” (p. 294) – Paulo A. Nogueira;	[US]
14	“[...] Jesus foi discípulo de outro pretendente messiânico, João Batista” (p. 297);	[US]/ [C]
15	“Jesus histórico [...] em sua atuação como exorcista” (p. 298);	[US]
16	“[...] Alguém poderia argumentar que o relato foi criado após a morte de Jesus de forma a apresenta-lo como um reformador dos locais e rituais sagrados [...] outro possível argumento seria o de que a importância original do relato reside no retrato de Jesus como o iniciador do cumprimento da profecia de Isaías de que todas as nações farão, no tempo escatológico, o culto no Templo de Jerusalém” (p. 302) – Paulo A. Nogueira;	[A]/ [UNU]/ [C]

Fonte: Elaboração própria (2024).

Categorias emergentes: As categorias emergentes advinhas da leitura e do exame dos excertos acima, que se deu após uma análise acerca do conteúdo contido nele, e apresentadas a nós a partir da aplicação da ATD sobre as unidades de sentidos e significados, têm a ver com as indicações metodológicas que se relacionam ao discurso empírico com as unidades teóricas que os autores(as) tratam nos eixos temáticos. As categorias incluem os aspectos fundamentais para a delimitação do estudo sobre o Jesus histórico, sua suposta personalidade, onde tratam basicamente de suas atribuições, e um estudo que transita entre épocas e em contextos distintos da história da humanidade a fim de fundamentar e contextualizar a narrativa particular dos autores. Portanto, as categorias incluem aspectos que fundamentam o estudo, partindo de uma análise do Antigo Testamento, que inclui tal profecia a se cumprir num tempo escatológico, e das atribuições fenotípica, religiosa e social de Jesus, a partir da percepção dos autores(as), e ainda assim do fator escatológico presente no projeto messiânico de Jesus.

Metatexto: O discurso presente nessa obra, quanto ao estudo sobre o Jesus de Nazaré, busca, de maneira geral, articular aspectos que são relevantes para o seu estudo e a compreensão do próprio mundo atual. Desse modo, há questões de caráter teórico-metodológico e de fontes para o estudo do Jesus histórico que exprimem, sob uma análise separada (como propõe John Dominic Crossan), analisar o fator histórico de forma isolada que está presente no texto bíblico. O Jesus histórico não seria um messias (CHEVITARESE, 2006, p. 17), mas segundo a tradição judaica do tempo, ele seria um libertador político na linha messiânica onde, segundo a perspectiva de Selvatici (p. 30), revive a história do povo hebraico no Antigo Testamento, ao se apresentar como um suposto José, um novo Moisés e um novo povo de Israel.

Os excertos apresentam três temas principais: Jesus como um libertador político, um mago da Antiguidade e sua morte com respaldo no cumprimento de uma profecia.

Jesus como um libertador político. Essa argumentação é de Gabriele Cornelli e está fundamentada na tradição cultural e religiosa judaica do tempo de Jesus, esta que o apontava como um libertador político na linha messiânica. Em diálogo com tal afirmativa, André Leonardo Chevitarese argumentará que Jesus nasceu da estirpe de Davi (p. 47), ou seja, na linhagem messiânica. A fim de complementar tal questão, Monica Selvatici demonstra que a personalidade de Jesus possuía resquícios que o igualavam a outros denominados como libertadores característicos da história do povo hebreu. Desse modo, na história do povo judeu, Jesus se mostra como sendo um novo José (Gênesis 37), um novo Moisés e um novo povo da região de Israel (Êxodo 4: 22-23), (p. 30).

Percebe-se que as análises dos autores resgatam questões concernentes à história de um povo num determinado contexto, mas que se volta à uma história “antiga” que permite inferir algo sobre o presente, ou seja, ao momento da história judaica em que o Jesus de Nazaré está inserido. Portanto, os autores apresentam um laço cultural-histórico que visa estabelecer algo em comum entre personagens históricos, que neste caso, é o fator libertador político entre eles. E se há a presença deste, independentemente do contexto, é porque havia uma necessidade de libertação sob o jugo de uma camada opressora a um povo necessitado, inferiorizado por um sistema regulador e ditador.

Um mago da antiguidade. Jesus de Nazaré seria basicamente um mago galileu qualquer, ou seja, popular no seu tempo, segundo Gabriele Cornelli (p. 83). Ser mago na antiguidade denota uma dificuldade interpretativa, isso porque há no ínterim de tal título uma discussão sobre magia e milagre. Tal discussão coloca-se enquanto problemática no estudo sobre o Jesus histórico

devido ao fato de pesquisadores(as) defenderem que esse ato miraculoso de Jesus não passa de magia e que seus milagres são explicados por termos sobrenaturais.

(CHEVITARESE; CORNELLI; SELVATICI, 2006) trazem esses compartilhamentos culturais, tanto no âmbito do judaísmo e do cristianismo primitivo, como no que diz respeito aos tipos de manifestações religiosas gregas e romanas. Todavia, o título de mago presente no excerto, é com base na percepção de Cornelli (p. 83), isso porque o autor se dedica a explorar o conceito de magia atrelada a Jesus no mundo antigo. O autor alega que Jesus provavelmente foi um dos maiores magos da Antiguidade (p. 83). Isso porque se tornou conhecido naquele contexto devido a um aspecto de sua magia: a prática de exorcismos. Mais do que mostrar os milagres relatados nos textos dos Evangelhos, ou tomar um em específico, a conclusão do autor direciona-se para uma abordagem narrativa de fator religioso e cultural que dizem respeito aos poderes sobrenaturais, que transitam entre crenças politeístas e monoteístas, bem como ao que pertence à tradição do sincretismo helenístico, com um tanto de fórmulas mágicas (*vores magicae*) (p. 84).

Pensemos que, assim como aquele contexto judaico era impregnado de religiosidade, é certo que no centro da pregação de Jesus, as curas e exorcismos são os atos que estiveram sustentando o seu ministério, bem como os motivos pelos quais a sua morte foi proclamada. Por outro lado, entende-se o fundo histórico que, a nosso ver, é o que o Cornelli está buscando demonstrar, embora não esteja explicitamente apresentado no texto. São estas características, as dos atos, fatores também simbólicos que resgatam desde as tradições mais antigas a tradição religiosa de Jesus, que não se pode de forma alguma negar o fundo histórico e cultural de suas manifestações miraculosas.

Portanto, a problemática sobre magia e milagres nas manifestações de Jesus, embora que conte com a interpretação histórica, cultural ou religiosa, até teológica tratando-se da época moderna, deve supor um grau de historicidade ao qual não se quer afirmar, fora isso, o pesquisador(a) estaria cometendo um *crime* com o Jesus histórico ao negligenciar tais questões com base em sua própria razão. Imagino que milagre, nesse contexto, fosse algo respaldado na interferência do Deus do cristianismo, e magia seriam forças de manipulação sobrenaturais a fim de desenvolver algum propósito pessoal, ou seja, a fim de cumprir vontades, sejam elas quais forem.

À vista disso, sob nosso entendimento, dependendo do contexto e situação no qual o Jesus de Nazaré estiver relacionado a milagre e magia, vale estabelecer a categoria analítica do que vem a ser milagre e magia, a fim de que fique facilitada a interpretação.

Sua morte com respaldo no cumprimento de uma profecia. Se sua morte também foi com respaldo no cumprimento de uma profecia, também o foi tendo em vista suas manifestações miraculosas, o que o tornou conhecido e logo impulsionou a proclamação de sua morte. Diferentemente dos outros libertadores, citados acima, paralelos ao Jesus de Nazaré, este último teve sua morte proclamada por um ato religioso e político. Talvez tenha sido “[...] o iniciador do cumprimento da profecia de Isaías de que todas as nações farão, no tempo escatológico, o culto no Templo de Jerusalém” (FUNARI *apud* CHEVITARESE; CORNELLI; SELVATICI, 2006, p. 302). Mas sua morte também foi devida a sua “[...] fama de milagreiro [...]” (CORNELLI, p. 113). Logo, ela estaria diretamente ligada à sua prática de exorcismos, cujo “[...] conjunto de tradições sobre o Jesus histórico parece indicar que os modelos proféticos do galileu Jesus são Elias e Eliseu, profetas da tradição popular do norte, magos e taumaturgos” (pp. 103-104), num contexto localizado ao sul do Líbano.

Conclusão. Ao final desse exame, com base na aplicação da Análise Textual Discursiva, ficou clara a compreensão de um estudo aprofundado numa cultura que possui resquícios de uma tradição com fundo histórico, o que permite compreendê-la sob distintos aspectos. Ademais, nosso exercício analítico também apontou para um estudo sociológico sobre a religiosidade, onde podemos apontar Max Weber, este que ao tratar da ideia de “desencantamento do mundo”, que é um conceito cunhado por ele, porém ao se referir à magia, pode-se entender que ela estaria ligada à uma ideia de coerção do sagrado, e uma vontade racional em subordinar os deuses que demanda de um feito, uma realização imediata.

Exemplo prático II: Extraído da dissertação (LOURENÇO, pp. 159-169)

Exposição do corpus: *Reza Aslan: Zelota: a vida e a época de Jesus de Nazaré, 2013*

Zelota: a vida e a época de Jesus de Nazaré, Reza Aslan, 2013. Este corpus escolhido para o nosso exame diz respeito a uma obra fervorosa e que pode arrancar profundos suspiros no leitor. O foco de análise de Aslan neste livro é o seu fabuloso retrato histórico fornecido ao Jesus de Nazaré segundo o seu ponto de vista: “[...] um judeu que liderou um movimento popular judaico na Palestina no início do século I d.C; o segundo é que Roma o crucificou por isso” (p. 20). Aos olhos de Aslan, Jesus foi um judeu revolucionário com a ambição de ser rei dos judeus, porém, segundo o que havia sido prometido pelas escrituras hebraicas, cuja exasperada devoção colocava em perigo as autoridades do Templo (p. 103).

O mais singular desta obra é a figura de Jesus transitar sobre um termo que pode ser facilmente confundido por um leitor desatento nas palavras: *zelota*.

Embora Aslan apresente toda uma contextualização histórica sobre esse partido/ grupo político judeu num contexto diferente da Palestina do século I, o leitor desatento poderá rejeitar a obra em primeiro momento devido ao seu título, contudo, ele carrega o peso de quem de fato sabe sobre o que escreve.

Os zelotas são entendidos como um grupo político judeu, com princípios religiosos, que reivindicavam a libertação de Israel e o estabelecimento do Reino de Deus na terra, como demonstra Aslan. O Jesus zelota, é totalmente distinto de tal grupo ou suas ideologias. Segundo Aslan, “[...] *Jesus não era um membro do partido zelota que lançou a guerra contra Roma, porque não se pode dizer que tal partido existisse senão trinta anos após sua morte. Nem era Jesus um violento revolucionário, defendendo a rebelião armada [...]*” (p. 102). O título zelota que é dado ao Jesus de Nazaré, segundo a perspectiva do autor, é com base nas ações de Jesus a época, expressarem um determinado tipo de zelo pelo Templo. Desse modo, enquadrando o Jesus de Nazaré como zeloso, Aslan argumenta que suas atitudes são a “[...] *forma como são flagrante inescapavelmente zelosas as ações de Jesus no Templo*” (p. 99).

Aslan fundamenta sua contextualização somente nas fontes dos Evangelhos, o que a nós se apresenta como um problema de caráter metodológico. Há um fio condutor em seus argumentos que liga o camponês judeu e revolucionário à causa de sua morte, abordando como uma grande aventura. Ao mesmo tempo, Aslan se perde na narrativa, ao propor um estudo provavelmente sob uma tentativa de síntese de uma temática bastante complexa, em apenas 233 páginas. Tal visão nossa se pauta na ausência de fundamentação e detalhamento das fontes utilizadas naquela narrativa que nos faz/ fez buscar informações para além da obra. Além do mais, quer dizer, para

além de sua tese claramente explícita através de sua narrativa – a de que o Jesus de Nazaré era um líder judeu zeloso (zelota) – o discurso do autor possui um caráter mais argumentativo-narrativo do que analítico com base num processo empírico. A ausência de notas de rodapé nas páginas nos chama bastante a atenção (porém podem ser consultadas ao final do livro), contudo, Aslan deixa explícito que não almeja que seu livro seja lido como uma obra acadêmica.

Entende-se que o recorte do autor em elaborar um retrato discursivo sobre o Jesus de Nazaré enquanto judeu revolucionário, mesmo com todo esforço para a figura histórica, sua obra revela implicitamente um fervor sentido em demonstrar uma outra visão de Jesus (neste caso, o Jesus Cristo), longe da que é construída dele pelo cristianismo em época posterior. Isso porque sua narrativa se pauta em trechos dos textos dos evangelhos, muito bem selecionados e contextualizados, a fim de fundamentar sua tese de que Jesus de Nazaré foi um líder revolucionário judeu, não apenas um pacifista.

O Jesus de Nazaré não era o único messias⁸ na Palestina do século I, portanto, ao apresentar na primeira parte da obra um esboço geral da Palestina do século I d.C., e ao focalizar no processo de exclusão social do campesinato, a sua atenção se volta às organizações sociais como formas de resistência ao aparato do poder sacerdotal, onde o Jesus de Nazaré seria apenas mais um excluído cujo objetivo, encontrado em sua demonstração de zelo pelo Templo de Jerusalém, se enquadra numa forma de encarar as autoridades romanas como faria qualquer outro messias de seu tempo.

No fim, Jesus acabara sendo executado pelos líderes romanos, também como ocorreu com outros messias (sem qualquer identificação). Entretanto, inserindo-o na corrente messiânica, demonstra que estes foram executados por

⁸ Conforme visto nas obras examinadas, na época de Jesus de Nazaré havia outros sujeitos líderes revolucionários. Logo, ele não seria o único.

Roma, mas o mais brilhante nessa parte é que Aslan não considerava a classe dominante na Judeia, ou seja, o governo romano, mas constrói uma narrativa robusta de um estudo sobre as formas de liderança popular na Palestina do século I d.C. Nesse contexto, inquestionavelmente, o Jesus histórico, o pobre camponês judeu (p. 58) revolucionário, fora apenas mais um, contudo, porque foi simplesmente lembrado.

Quadro Nº 7 – Processo de unitarização de uma obra

Atribuição de unidades teóricas

ASLAN, Reza. Zelota: A vida e a época de Jesus de Nazaré, 2013.		CÓDIGOS
Número	Excerto (unidades de significados)	
1	“[...] O homem tornou-se o Cristo, o salvador da humanidade. Por meio de suas palavras e ações milagrosas, ele desafiou os judeus, que se acreditavam os escolhidos de Deus e, em troca, os judeus o pregaram em uma cruz” (p.11);	[A]/ [UNU]/ [C]
2	“[...] Jesus histórico” (p.13; p.18);	[N]/ [US]
3	“[...] o camponês judeu e revolucionário que desafiou o governo do mais poderoso império que o mundo já conheceu, e perdeu, tornou-se muito mais real para mim do que o indivíduo desligado, sobrenatural, a quem eu tinha sido apresentado na igreja” (p.13);	[A]/ [N]/ [US]/ [UNU]/ [C]
4	“Jesus de Nazaré” (p.13; p.14; p.16; p.17; p.18);	
5	“Jesus Cristo” (p.13);	
6	“Jesus da história” (p.13; p.14; p.18);	
7	“[...] O pregador itinerante, vagando de cidade em cidade clamando sobre o fim do mundo e sendo seguido por um bando de maltrapilhos” (p. 16);	[A]/ [US]/ [UNU]/ [C]
8	“Jesus de Nazaré [...] Ele era um homem de contradições profundas, um dia pregando uma mensagem de exclusão racial [...] às vezes clamando por paz incondicional [...] às vezes promovendo violência e conflitos [...]” (p. 17);	[A]/ [UNU]/ [C]
9	“[...] Jesus, o que eles chamam de messias ” (p.18); - escárnio;	[A]/ [US]
10	“[...] reconhecido como o fundador de um movimento novo e duradouro” (p. 18);	[A]/ [UNU]/ [C]
11	“[...] Jesus foi um judeu que liderou um movimento popular judaico na Palestina no início do século I d.C.; o segundo é que Roma o crucificou por isso” (p. 20);	[A]/ [US]/ [UNU]/ [C]
12	“[...] o Jesus que emerge desse exercício histórico - um revolucionário fervoroso arrebatado, como todos os judeus da época foram, pela agitação política e religiosa da Palestina do século I – tem pouca semelhança com a imagem do manso pastor cultivado pela	[A]/ [US]/ [UNU]/ [C]

	comunidade cristã primitiva” (p. 21);	
13	“[...] transformar Jesus de um nacionalista judeu revolucionário em um líder espiritual” (p. 22);	[N]/ [UNU]/ [C]
14	“[...] o revolucionário judeu politicamente consciente que, há 2 mil anos, atravessou o campo galileu reunindo seguidores para um movimento messiânico com o objetivo de estabelecer o Reino de Deus, mas cuja missão fracassou quando – depois de uma entrada provocadora em Jerusalém e um audacioso ataque ao Templo – ele foi preso e executado por Roma pelo crime de sedição” (p. 23);	[A]/ [UNU]/ [C]
15	“[...] Que ele veio dessa aldeia bastante isolada, de algumas centenas de judeus empobrecidos, pode ser muito bem a única verdade sobre a infância de Jesus sobre a qual podemos estar razoavelmente confiantes. Jesus era tão identificado com Nazaré que foi conhecido em toda a sua vida simplesmente como “o Nazareno” (p. 52);	[A]/ [US]/ [UNU]/ [C]
16	“Ele é um bom homem”, alguém sussurra (p. 52);	[N]
17	“Mas o verdadeiro Jesus, o pobre camponês judeu que nasceu em algum momento entre 4 a.C. e 6 d.C., na desordem da área rural da Galileia – busque-o nas casas de barro esfarelento e tijolos soltos aninhadas em uma pequena aldeia pelos ventos, Nazaré” (p. 58);	[A]/ [US]/ [UNU]/ [C]
18	“[...] havia pouco lá para um carpinteiro fazer. Isto é, afinal, o que a tradição diz ser a ocupação de Jesus: um <i>tekton</i> – um carpinteiro ou construtor [...]” (p. 59);	[A]/ [N]
19	“Se essa afirmação é verdadeira, então, como um trabalhador artesanal ou diarista, Jesus teria pertencido à classe mais baixa de camponeses na Palestina do século I, um pouco acima do indigente, do mendigo e do escravo” (p. 59);	[N]/ [US]/ [UNU]/ [C]
20	“[...] um camponês judeu de um vilarejo insignificante na Galileia [...]” (p. 62);	[A]/ [US]/ [C]
21	“[...] o menino camponês em uma cidade grande” (Séforis) (p. 69);	[N]/ [C]
22	“[...] um carpinteiro de Nazaré chamado Jesus” (p. 73);	[A]/ [C]
23	“[...] messias conhecido como Jesus de Nazaré” (p. 93);	[US]
24	“[...] um simples camponês das baixas colinas da Galileia era visto como uma ameaça ao sistema estabelecido a ponto de ser caçado, preso, torturado e executado” (p. 97);	[A]/ [US]/ [UNU]/ [C]
25	“[...] é a forma como são flagrante inescapavelmente <i>zelosas</i> as ações de Jesus no Templo” (p. 99);	[A]/ [UNU]/ [C]
26	“[...] Jesus não era um membro do partido zelota que lançou a guerra contra Roma, porque não se pode dizer que tal partido existisse senão trinta anos após sua morte. Nem era Jesus um violento revolucionário, defendendo a rebelião armada [...]” (p. 102);	[A]/ [UNU]/ [C]
27	“[...] Jesus foi crucificado por Roma e sua exasperada devoção colocava em perigo as autoridades do Templo” (p. 103);	[A]/ [UNU]/ [C]
28	“[...] Jesus era um camponês desconhecido e diarista labutando na Galileia” (p. 112);	[A]/ [US]/ [C]
29	“[...] Jesus tornou-se rapidamente um pária na pequena comunidade na colina” (p. 118); um homem à margem da sociedade, excluído do convívio social;	[A]/ [UNU]/ [C]
30	“[...] Jesus não era nem messias, nem rei; era apenas mais um	

	milagreiro viajante e exorcista profissional rodando pela Galileia realizando seus truques” (p. 125);	[A]/ [US]/ [UNU]/ [C]
31	“[...] Jesus certamente não foi o primeiro exorcista a caminhar pelas margens do mar da Galileia [...]” (p. 126); voltar à página;	[A]/ [US]/ [C]
32	“[...] milagreiro itinerante” (p. 127);	[US]
33	“[...] Jesus não foi o único milagreiro a percorrer a Palestina curando enfermos e expulsando demônios. Aquele era um mundo impregnado de magia, e Jesus era apenas um de um número incontável de adivinhos e intérpretes de sonhos, feiticeiros e curandeiros que perambulavam pela Judeia e a Galileia” (p. 128);	[A]/ [US]/ [N]/ [C]
34	“Nem era Jesus o único exorcista na Palestina” (p. 129);	[US]/ [C]
35	“Pode ser verdade que, ao contrário de muitos de seus companheiros exorcistas e milagreiros, Jesus também tinha ambições messiânicas [...] Esses homens e seus companheiros milagreiros eram conhecidos pelos judeus e gentios como “homens de ações”, o mesmo termo que foi aplicado a Jesus” (p. 129);	[A]/ [N]/ [UNU]/ [C]
36	“[...] o status de Jesus como um exorcista e taumaturgo pode parecer incomum, até mesmo absurdo, para os céticos modernos, mas não se afastava muito da expectativa normal de exorcistas e milagreiros na Palestina do século I” (p. 130);	[A]/ [US]/ [UNU]/ [C]
37	“[...] não são poucos os estudiosos contemporâneos da Bíblia que têm abertamente rotulado Jesus de mágico . Sem dúvida, Jesus usa técnicas de um mágico – encantamentos, fórmulas ensaiadas, cuspidas, súplicas repetidas – em alguns de seus milagres” (p. 131);	[N]/ [A]/ [US]/ [C]
38	“[...] O Jesus da história tinha uma atitude bem mais complexa em relação à violência [...] Mas ele certamente não era pacifista” (p. 142);	[C]/ [A]/ [UNU]
39	“[...] Jesus de Nazaré foi um judeu e nada mais” (p. 142);	[A]/ [C]
40	“[...] o camponês judeu simples e o pregador carismático que viveu na Palestina há 2 mil anos [...]” (p. 143);	[A]/ [UNU]/ [C]
41	“[...] Jesus não era um simples encenqueiro” (p. 172);	[A]/ [UNU]/ [C]
42	“Tal “criminoso” muito provavelmente teria sido considerado digno de atenção de Pilatos” (p. 172);	[A]/ [N]/ [C]
43	“[...] camponês da Galileia que reivindicou o trono do Reino de Deus” (p. 181);	[A]/ [UNU]/ [C]
44	“[...] A história do camponês galileu zeloso e judeu nacionalista que vestiu o manto de messias e lançou uma rebelião temerária contra o sacerdócio do Templo corrupto e da perversa ocupação romana chegou a um fim abrupto, não com a sua morte na cruz nem com o túmulo vazio, mas no primeiro momento em que um de seus seguidores se atreve a sugerir que ele é Deus” (p. 187);	[US]/ [A]/ [N]/ [C]
45	“[...] Jesus como libertador” (p. 196);	[UNU]/ [C]
46	“[...] Jesus, o judeu. Jesus, o zelota. Jesus de Nazaré” (p. 229);	[US]/ [UNU]/ [C]

Fonte: Elaboração própria (2024)

Categorias emergentes: As categorias emergentes advinhas da leitura e do exame dos excertos acima, após a análise acerca do conteúdo contido neles, e

apresentadas a nós a partir da aplicação da ATD sobre as unidades de sentidos e significados, resumem basicamente a tese do autor: a de um Jesus de Nazaré, camponês judeu e revolucionário, líder de um movimento popular judaico na Palestina do século I. O discurso do autor é marcado por uma combinação de temas expostos à luz dos trechos (excertos) encontrados, que dizem respeito às unidades teóricas, estas que indicam chaves interpretativas do texto. Essas categorias aparecem bastante ao longo da obra, onde estão sempre bem contextualizadas na maioria das passagens. Essas categorias, ou seja, unidades teóricas, se combinam a fim de formar a unidade argumentativa realizada por Reza Aslan. Elas, as categorias, dizem respeito a um camponês judeu revolucionário, pregador itinerante, e um insignificante judeu na Galileia antiga, característico da classe popular, que liderou um movimento revolucionário na Palestina no início do século I, que Roma o prendeu e o executou por crime de sedição.

Metatexto. Zelota: a vida e a época de Jesus de Nazaré, de Reza Aslan, publicada em 2013, apresenta como as motivações do autor se organizam e embasam sua tese, sinalizada mais acima. Contudo, o autor apresenta uma obra incrível no sentido de contextualização, porém prejudicada com a forma na qual trabalha com as fontes e alguns conceitos fundamentais acionados por ele sem que haja uma clarificação destes. Pensemos que o autor cometa com certo anacronismo ao se apropriar de conceitos da época moderna para se referir a Jesus de Nazaré e às pessoas de seu tempo.

A fim de que não pareça redundante esta parte, irei tratar do conceito revolucionário, este que tanto aparece na obra e que foi (é) bastante confuso para nós. Parece que, na perspectiva de Aslan, este conceito tanto se aplica às atitudes do Jesus de Nazaré, no que diz respeito a um líder revolucionário que visa confrontar e derrubar um império predominante à época, mas que esse

revolucionário fosse um líder marginalizado, insatisfeito com o regime autoritário do sistema. Este foi um judeu simples, que não era encenqueiro (p. 172), que não foi messias (com conotação de escárnio), nem rei, mas foi mais um milagreiro viajante e exorcista profissional cheio de truques (p. 125).

Por outro lado, este termo é utilizado para se referir às pessoas, em que o autor engloba grupos e pessoas que de certa forma estariam envolvidas no que podemos entender como revoltas. Talvez devido ao contexto social em que escreve, pode-se entender como revoltas camponesas.

Já ao se referir ao Jesus histórico, o conceito possui sua própria história, ou seja, é utilizado para elaborar uma narrativa de um líder camponês, pobre e judeu, que viveu na Palestina do século I, como já visto, que possivelmente pertenceu à classe mais baixa de camponeses (p. 59), que foi visto como ameaça, porém o título de revolucionário é uma visão de outrem, assim como o camponês galileu zeloso (Jesus de Nazaré) foi visto como Deus por seus seguidores. O título de revolucionário é dado por Aslan a fim de que este constructo da modernidade (termo de John P. Meier) fosse visto como um zeloso pelo Templo de Jerusalém, um pacifista, que emergiu do seu exercício histórico (p. 21).

Conclusão. Ao final desse exame, com base na aplicação da Análise Textual Discursiva, pudemos dividir a narrativa em três pontos segundo a aplicação do conceito *revolucionário*. Ao compor tal exame empírico, percebemos o quanto este foi utilizado, o que nos fez se atender de forma única ao contexto no qual ele estava sendo empregado pelo autor. Portanto, esta unidade de sentido e significado, se apresentou a nós enquanto útil para se situar na contextualização dos argumentos do autor. Para além dela, de forma geral, esta obra é inquestionavelmente um grande exercício contextual, percebe-se o esforço do autor em construir uma narrativa clara e bastante detalhada, que

prende o leitor(a), mas que, devido à sua falta de consubstancia em alguns momentos, a fim de que se dê continuidade na leitura, foi preciso buscar subsídios para além da obra. Trechos dos textos dos Evangelhos canônicos são a fonte importante que embasa a tese do autor. Contudo, o esforço de sua obra é basicamente defender o seu ponto de vista, onde para isto, com base nestes, constrói uma narrativa que visa enquadrar o Jesus de Nazaré enquanto zelota, este que o autor considera ser o retrato mais aproximado para o Jesus histórico, e como ele deve ser lembrado.

O que podemos constatar a partir do exame empírico

A pesquisa do Jesus histórico neste século XXI está em sua grande maioria atrelada a preocupações com a fé, com o aspecto social da vida e o ministério de Jesus e, por outro lado, ela diz mais sobre buscas incessantes de um desconhecido apresentado com uma suposta afinidade, porém relegado às (re)construções fundamentalmente históricas de maior intensidade, quando não por uma narrativa nova ou escandalosa.

Entendendo que tais processos de subjetividade (sentidos e significados subjetivos) são rastreáveis através das produções discursivas respaldadas pelas experiências de vida do indivíduo pesquisador, nosso exame empírico, atrelado à teoria da subjetividade na qual nos baseamos, nos permitiu inferir que os discursos sobre o Jesus histórico estão dotados de produções subjetivas, onde em vários momentos o fez individualizado em suas estruturas. Aí se nota o sujeito pesquisador movido segundo a sua subjetividade ao desencadear sentidos e significados ao Jesus histórico. E, por outro lado, pode-se dizer ainda que as construções sobre o Jesus histórico padecem de ilusão biográfica, entendendo que sua *vida* é uma daquelas noções de ficção de si guiada pela

atribuição de sentidos a partir de uma busca por coerência aos fatos narrados, quer dizer, acontecimentos considerados, pelo narrador, como sendo aqueles mais significativos que fornecem elementos fundamentais para compor a história de sua vida.

Nosso exame permitiu-nos compreender quais são as unidades de sentidos e significados atribuídas ao Jesus histórico nos trabalhos postos em exame.

Os autores André L. Chevitarese, Gabriele Cornelli e Monica Selvatici, 2006, entendem que o Jesus histórico: não seria um messias religioso (Gabriele Cornelli); mas um mago popular galileu (Cornelli); curandeiro popular, rezador e dos mais poderosos (Cornelli); itinerante galileu e milagreiro (Cornelli); profeta itinerante galileu iletrado, profeta messiânico de origem popular (Paulo A. Nogueira); exorcista (Nogueira); um novo José, um novo Moisés (Monica Selvatici).

E aos olhos de Reza Aslan, 2013: um camponês judeu e revolucionário; pregador itinerante; um homem de contradições profundas; um judeu que liderou um movimento popular judaico na Palestina no início do século I d.C; um revolucionário fervoroso arrebatado; revolucionário judeu; pobre camponês judeu; um simples camponês judeu das baixas colinas da Galileia; um camponês desconhecido e diarista labutando na Galileia; milagreiro viajante e exorcista profissional; milagreiro itinerante; exorcista e taumaturgo; um camponês judeu simples e pregador carismático; um camponês galileu zeloso e judeu nacionalista; libertador, judeu e zelota.

Sobre essas *histórias da vida de Jesus*, através desse estudo, podemos dizer que as construções sobre o Jesus histórico padecem de ilusão biográfica e que estão melhor inseridas numa espécie de ficção de si. É certamente uma tendência em descrever uma vida como um caminho, uma rota, uma trilha, com

suas encruzilhadas, ou talvez como uma trajetória percorrida ininterruptamente de forma unidirecional, como acentua Pierre Bourdieu (2006, p. 184). Todavia, a partir do pressuposto do fator ideológico do narrador, que põe em voga sua dimensão criativa. Portanto, conforme Meier (1992), como poderiam conhecer sua realidade *total*, definida em termos tão amplos e abrangentes?

Dessa forma, o Jesus histórico no século XXI, pode ser lido como sendo um *Jesus histórico-subjetificado*⁹. Nas obras analisadas, nos deparamos com uma narrativa sucinta em que o autor busca introduzir à temática, recorrendo aos tipos de materiais, fontes (sejam elas quais forem, canônicas, extracanônicas, apócrifas, históricas) disponíveis para traçar um retrato aproximado do Jesus de Nazaré ao conjecturar sobre o Jesus histórico, contudo, sob uma derivação ideológica do pesquisador a fim de tornar a história de sua vida um relato factual. Defino o termo *Jesus histórico-subjetificado*, sendo um tipo de aferição do objeto histórico interpretada segundo a teoria da subjetividade na qual nos pautamos, que através dela podemos alegar que há resquícios detectáveis reconhecidos como produções subjetivas do indivíduo autor, que se apresentam como unidades de sentidos e significados na narrativa.

Por fim, a subjetividade pôde ser compreendida enquanto ferramenta construtiva que produz tipos de sentidos e significados ao Jesus histórico, o que não se limita apenas aos retratos da terceira etapa (e que se revelou a nós somente ao final desse estudo), esta que se deu a partir dos anos 1980, mas que podemos reconhecer, embora que seus primeiros resquícios, desde a primeira etapa da busca no século XVIII. Mas que no século XXI pode ser melhor detectada, uma vez que, se nota a força ideológica presente nos discursos textuais (de forma singular), que almejam produzir um tipo de discurso de teor

⁹ Termo de teorização pessoal.

estético de si, que põe em voga a dimensão criativa do pesquisador a fim de dar sentido à narrativa.

REFERÊNCIAS

ASLAN, Reza. **Zelota: A vida e a época de Jesus de Nazaré**, 2013.

CHEVITARESE, André L.; CORNELLI, Gabriele; SELVATICI, Monica. **Jesus de Nazaré: uma outra história**. São Pedro: Annablume; FAPESP, 2006.

CHEVITARESE, André Leonardo; CORNELLI, Gabriele. **A descoberta do Jesus histórico**. São Paulo: Paulinas, 2009. – (Coleção quem dizem que sou?)

CROSSAN, John Dominic. **O Jesus Histórico: a vida de um camponês judeu do Mediterrâneo**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1994. 544 p. (Coleção Bereshit).

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Editora Perspectiva, 12ª ed., São Paulo. 1977.

EHRMAN, Bart D. **Como Jesus se tornou Deus**. Tradução de Lúcia Britto. – 2ª edição – São Paulo: LeYa Brasil, 2020, 544p.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014. – (Leituras filosóficas).

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva [recurso impresso e eletrônico]: uma ampliação de horizontes**. Ijuí: Ed. Unijuí. – 192 p. – (Coleção educação nas ciências).

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Ed. 34, 1992. 208 p. (Coleção TRANS).

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas, SP : Editora Alínea, 2017.

LISBOA, Walter. **A pesquisa do Jesus histórico**. Revista de Cultura Teológica, 2001, n.34 (2001): ANO IX; pp. 51-80, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/24146>. Acesso em 05. Ago. 2023.

LOURENÇO, Hudson S. **Entre sentidos e significados: Uma leitura antropológica e filosófica da subjetividade, como ferramenta construtiva na produção dos tipos de discursos do Jesus histórico**. 2024. 206 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, 2024.

MEIER, Jon Piper. **Um Judeu Marginal: repensando o Jesus histórico**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992, 488p. (Coleção Bereshit).

_____. **Um Judeu Marginal: repensando o Jesus histórico**, volume 3, livro 1; companheiros. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2003. 304p. (Coleção Bereshit).

MOARES, Roque. **Uma Tempestade de Luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. A storm of light: comprehension made possible by discursive textual analysis. Ciência & Educação (Bauru), v. 9, n. 2, p. 191-211, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>. Acesso em 20 nov. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SJ RAUSCH, Thomas P. **Who Is Jesus? Na Introduction to Christology**. Liturgical Press, Collegeville, Minnesota. Edição Inglês. 2003, p. 232.

THEISSEN, Gerd; MERZ, Annette. **O Jesus histórico: um manual**. Tradução Milton Camargo Mota; Paulo Nogueira. 3. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2015.

Ensaio Crítico à ideia de “Crise de Hegemonia dos EUA”¹

Critical Essay on the notion of
“US Hegemonic Crisis”

*Mário Costa de Paiva Guimarães Júnior*²

¹ A produção desse texto contou com o apoio do Edital DPG 0010/2023. Agradeço ao Decanato de Pós Graduação da Universidade de Brasília (UnB) por financiar a pesquisa sistematizada neste texto.

² Técnico Administrativo em Educação no Centro de Documentação e Pesquisa em História da Universidade Federal de Uberlândia. Estudante do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECsA) da Universidade de Brasília (UnB). Email: mariojunior@ufu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0424-2907>

RESUMO:

A análise sobre a conjuntura internacional referente a dominação imperialista é um instrumento importante que influencia a elaboração de táticas políticas da classe trabalhadora organizada que luta pela superação da condição de dependência econômica que caracteriza os países da América Latina. A proposta deste ensaio visa refletir criticamente sobre a hipótese na qual afirma que o mundo hoje vive há anos uma crise de hegemonia dos Estados Unidos da América (EUA) de modo que a estrutura das relações internacionais será modificada a médio tempo frente a rápida e vertiginosa ascensão da China. Neste sentido, o ensaio propõe apresentar aspectos da política econômica internacional que contrapõe essa avaliação de que os EUA vivencia nesse momento uma crise de hegemonia. Para isso o ensaio levará em consideração que a referida reflexão deve estar atrelada ao padrão neoliberal de reprodução do capital que caracteriza a conjuntura internacional desde a década de 1970.

PALAVRAS-CHAVE: EUA, China, Crise de Hegemonia, Reprodução do Capital, Imperialismo.

ABSTRACT:

The analysis of the international conjuncture of imperialist domination is an important instrument that shapes the formulation of political tactics of the organised working class on its struggle for overcoming the economic dependency in Latin America. The aim of this essay is to critically assess the hypothesis according to which the world has seen a crisis of the hegemony of the United States of America (USA), so that the structure of international relations will be transformed by the rapid rise of China. In this sense, the essay presents elements of international political economy that counters the notion of a US hegemonic crisis. With that in mind, the essay takes into account that such an analysis must be tied to the neoliberal form of reproduction of capital that shapes international politics since the 1970.

KEYWORDS: USA, China, Hegemonic crisis, Reproduction of Capital, Imperialism

“Na apreciação de acontecimentos e séries de acontecimentos a partir da história atual, nunca teremos condições de retroceder até a última causa econômica. Mesmo nos dias de hoje, em que a imprensa especializada pertinente fornece material em abundância, ainda é impossível, inclusive na Inglaterra, acompanhar dia após dia o passo da indústria e do comércio no mercado mundial, assim como as mudanças que ocorrem nos métodos de produção, de tal maneira que se possa fazer, a todo momento, a síntese desses fatores sumamente intrincados e em constante mudança, até porque os principais deles geralmente operam por longo tempo ocultos antes de assomar repentina e violentamente à superfície. A visão panorâmica clara sobre a história econômica de determinado período nunca será simultânea, só podendo ser obtida a posteriori, após a compilação e a verificação do material. A estatística é, nesse ponto, recurso auxiliar necessário, mas sempre claudica atrás dos acontecimentos. Por isso, tendo em vista a história contemporânea em curso, seremos muitas vezes forçados a tratar como constante, ou seja, como dado e inalterável para todo o período, este que é o fator mais decisivo, a saber, a situação econômica que se encontra no início do período em questão; ou então seremos forçados a levar em consideração somente as modificações dessa situação oriundas dos próprios acontecimentos que se encontram abertamente diante de nós e que, por conseguinte, estão expostos à luz do dia. Por isso, nesse ponto, o método materialista com muita frequência terá de se restringir a derivar os conflitos políticos de embates de interesses das classes sociais e frações de classes resultantes do desenvolvimento econômico, as quais podem ser encontradas na realidade, e a provar que os partidos políticos individuais são a expressão política mais ou menos adequada dessas mesmas classes e frações de classes.”³

Friedrich Engels

Na história da humanidade nenhum Império foi eterno e imutável. O Império Romano durou 5 séculos, e sua crise se manifestou de forma nítida a partir do século III e sua ruína total se concretizou no século V.⁴ A crise do referido Império teve como um dos seus pilares a não renovação da força de trabalho escrava, afetando diretamente a economia romana. Outros Impérios

³ Trecho do Prefácio à obra *As Lutas de Classes na França de 1848 a 1850*, de Karl Marx, escrito entre 14 de fevereiro e 6 de março de 1895. (pp. 10-11, Boitempo Editorial, 2012).

⁴ Agradeço ao Fernando Henrique Sousa Araujo pela leitura crítica e contribuição com as reflexões presentes nesse texto. As lacunas e os limites das reflexões presentes nesse texto não são de sua responsabilidade.

que se ergueram durante a história da humanidade, contou com elementos internos e externos no que se refere a economia, política e a força bélica para explicar as suas ruínas. Neste sentido, este ensaio refletirá sobre alguns elementos da economia política internacional do século XXI para aferir a hipótese apresentada por autores e autoras de que os EUA vivencia uma crise de hegemonia de sua dominação política e econômica mundial. Tal reflexão se julga importante por considerar que se trata de um elemento central para orientar análises políticas e econômicas no plano nacional e internacional. Os Estados Unidos da América vivencia uma crise de hegemonia? Se a resposta para essa pergunta for positiva, quais são os pilares de sua hegemonia que estão sob ataque nesse momento?

O fato de a China ser considerada pelos Estados Unidos durante o governo de Donald Trump, não apenas como mais um país competidor, mas sim como a principal adversária econômica, política e militar do país, merece reflexões cautelosas. Será que essa medida política estadunidense simboliza que a China impõe uma crise de hegemonia aos EUA nessa atual quadra histórica? PINHEIRO GUIMARÃES (2020a) compreende que a comparação de dados referentes a economia e a política entre os EUA e a China indicam que na disputa entre ambos os países, a hegemonia americana ainda se prolongará por longo período, sem necessariamente os EUA vivenciar nesse exato momento uma crise de hegemonia.

Giovanni Arrighi (2007) detecta que a partir da década de 1970 se inicia um processo de crise de hegemonia dos Estados Unidos

“El poder y el prestigio estadounidenses alcanzaron su punto más bajo a finales de la década de 1970 con la Revolución Iraní, un nuevo aumento del precio del petróleo, la invasión soviética de Afganistán y otra seria crisis de confianza en el dólar. Brenner apenas menciona esta profundización de la crisis de la hegemonía estadounidense como el contexto en el que, entre 1979 y 1982, la política monetaria del gobierno estadounidense

giró de una laxitud extrema a la rigidez más severa. Relaciona este brusco giro con «un asalto devastador sobre la moneda estadounidense que amenazaba la posición del dólar como moneda de reserva internacional», pero no ofrece una explicación satisfactoria para la fuga de capitales que la desencadenó ni presta atención a los temores árabes en relación con Afganistán e Irán, que según Business Week impulsaron el aumento del precio del oro hasta el máximo histórico de 875 dólares la onza alcanzado en enero de 1980. (pp. 153-154)”

O autor ainda explicita que compreende a crise de hegemonia dos EUA como um processo temporal longo que ainda não está em seu momento final, de modo que:

“Hablaemos de crisis de hegemonía para designar una situación en la que el Estado hegemónico vigente carece de los medios o de la voluntad para seguir impulsando el sistema interestatal en una dirección que sea ampliamente percibida como favorable, no sólo para su propio poder, sino para el poder colectivo de los grupos dominantes del sistema. (...) Como se deduce del nuestra definición de hegemonía, un Estado puede seguir siendo dominante incluso después de la crisis terminal de su hegemonía, situación en la que, siguiendo a Guha, hablaemos de dominación sin hegemonías.” (p. 174)

As reflexões apresentadas a seguir não compartilham da concepção de “crise de hegemonia” apresentada por Giovanni Arrighi (2007), pois entende-se que a hegemonia não significa necessariamente um movimento contínuo de expansão, mas que também pode se traduzir pela manutenção de uma dominação política, cultural e econômica. Recorre-se aqui às elaborações de Gramsci que desenvolveu a noção de hegemonia pensando a realidade dos países ocidentais, articulando-o com reflexões sobre a caracterização do Estado contemporâneo nesses países e suas conexões com a sociedade civil. Portanto, pensar em hegemonia:

“(…) pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica.” (GRAMSCI, 2007, 48)

É importante afirmar ao leitor que a compreensão de hegemonia que sustentarão as reflexões presentes no decorrer desse texto partirá do pressuposto de hegemonia descrito acima para pensar os conflitos entre os países no sistema desigual e combinado que caracteriza o sistema capitalista mundial.

Alguns argumentos que sustentam a ideia de crise de hegemonia dos EUA

MERINO e BARRENENGOA (2022) compreendem que vivemos nos últimos anos um ascenso da Ásia, em especial da China, que provoca simultaneamente um declínio geopolítico por parte do Ocidente, em especial dos EUA. Um dos argumentos utilizados pelo autor para sustentar essa ideia, se refere à comparação histórica entre a crise do capital de 1929 e a crise econômica provocada pelo advento da Pandemia da COVID-19. Nesse exercício, o autor afirma que em 1929 os Estados Unidos foi o epicentro da crise, mas que os efeitos da mesma foram mais devastadores na Europa afetando estruturalmente os pilares da hegemonia britânica. Já em relação a crise econômica provocada pela Pandemia da COVID-19, em que pese a China tenha sido o epicentro da crise, MERINO e BARRENENGOA compreendem que foi os Estados Unidos que sofreram centralmente os efeitos desse processo, tendo os pilares de sua hegemonia um abalo acelerado. Uma das sínteses apresentadas pelo autor em seu texto, é que a China se emergiu fortalecendo a

perspectiva da construção de um mundo multipolar, mundo esse que começou a ser construído no final do século XX e início do século XXI.

O autor ainda compreende que no plano internacional, vivemos uma dualidade de globalizações. Assim, destaca que a globalização anglo-estadounidense enfrenta a globalização com características chinesas (comandada por grandes conglomerados estatais e por uma política exterior multilateral dual de Beijing), de modo que no plano mundial se convive as tradicionais instituições ocidentais com a criação de novas instituições impulsionadas pela China. (p. 36, 2022). MERINO e BARRENENGOA, utilizando o índice da Fortune Global de 2020, destacam ainda que a *China conta hoje com 124 das 500 principais empresas a nível mundial, superando os EUA com 121 empresas, quando em 2007 a China obtinha apenas 21 empresas.*

A crise do capital vivenciada em 2008, se configurou na opinião de TOOSE (2018) como um sinal de declínio da hegemonia estadounidense que para o autor, teve como uma das consequências a vitória de Donald Trump na eleição em 2016. (p. 14). Nesse período, pós crise de 2008, o melhor desempenho econômico demonstrado pela China frente a um fraco desempenho econômico dos EUA, gerou a percepção de que a China teria substituído os Estados Unidos como motor principal do capitalismo global. (HUNG, p. 5, 2018).

Contraponto a ideia de crise de hegemonia dos EUA

Apesar de inúmeros autores e autoras⁵, afirmarem ou, levarem em consideração, a ideia de que os EUA vivencia uma crise de hegemonia e que a China se coloca como um país a ocupar o posto de nova liderança hegemônica; DUMÉNIL; LÉVY (pp. 328-329, 2014) demonstra cautela quando afirmam que apesar da China ser considerada como uma desafiante forte, a mesma tem um

⁵ Ver FOUSKAS (2021), YANG (2020), PAYNE, SILVER (2020).

longo caminho a percorrer, na busca da construção e consolidação de uma moeda forte, conversível com outras moedas de outros países centrais. Sobre a questão da importância da moeda em um processo de dominação hegemônica, Fiori (2004) afirmou que:

“os Estados Unidos podem incorrer em déficits em balanço de pagamentos de qualquer monta e financiá-los tranquilamente com ativos denominados em sua própria moeda. Além disso, a ausência de conversibilidade em ouro dá ao dólar e aos Estados Unidos, a liberdade de variar sua paridade em relação às moedas dos outros países conforme sua conveniência, através da movida das taxas de juros. E, nesse sentido, a ausência de conversibilidade em ouro elimina pura e simplesmente o problema da restrição externa para os Estados Unidos”. (pp.17-18)

Foi pontuado nos parágrafos anteriores alguns argumentos utilizados para sustentar a ideia de que os Estados Unidos da América vivenciam nas últimas décadas uma crise de sua hegemonia política e econômica. Pontuaremos a seguir alguns dados que ajudam a refletir sobre esse tema. Para iniciar o contraponto, é mister partir da compreensão de PINHEIRO GUIMARÃES (2020a) sobre hegemonia, de que:

“A hegemonia em nível mundial é a capacidade de elaborar, divulgar e fazer aceitar pela maioria dos Estados uma visão do mundo em que o país hegemônico é o centro; de organizar a produção, o comércio e as finanças mundiais de forma a captar para a sede do Império uma parcela maior do Produto Mundial para uso de sua população, e muito em especial de suas classes hegemônicas e de seus altos funcionários; a capacidade de impor a “agenda” da política internacional; de ter a força para punir os governos das “Províncias” do Império que se recusem a aceitar ou se desviem das regras (informais) de seu funcionamento.”

PINHEIRO GUIMARÃES (2020a) ainda apresenta XX aspectos da realidade para pensar se de fato existe uma crise de hegemonia dos EUA.

Destaca-se inicialmente a informação comparativa a respeito do Produto Interno Bruto (PIB) dos EUA e do PIB da China. O autor demonstra que:

“O PIB dos Estados Unidos é de 21 trilhões de dólares e o PIB da República Popular da China é de 13 trilhões. Se forem somados o produto dos Estados Unidos aos produtos das Províncias do Império mais desenvolvidas (Japão, Grã-Bretanha, França, Alemanha, Itália, Canadá) este total será de 39 trilhões de dólares, cerca de três vezes o produto chinês. O PIB/hab. dos Estados Unidos é de 52.900 US\$/hab. e o da China é de 9.500 US\$/hab.”

O anuário estatístico do ILAESE elaborado em 2021, demonstra que os Estados Unidos ainda é a força *amplamente dominante*⁶ do capitalismo mundial, conforme demonstra a tabela a seguir, a respeito da composição da receita anual total de todas as empresas de capital aberto presentes na base de dados do Instituto:⁷

	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Estados Unidos	50,67%	47,36%	46,43%	44,26%	42,96%	40,67%	39,34%	43,06%	43,61%	42,27%	41,82%	42,80%	46,42%
China	1,27%	2,10%	2,89%	3,77%	5,80%	8,33%	10,12%	10,42%	10,22%	10,84%	11,37%	11,47%	11,78%
Alemanha	12,17%	11,83%	10,66%	9,55%	8,90%	8,67%	8,76%	8,96%	8,47%	8,22%	7,86%	7,71%	7,89%
Japão	7,88%	8,68%	8,70%	7,49%	7,92%	7,35%	6,70%	6,92%	7,56%	6,64%	6,49%	6,53%	6,84%
Reino Unido	10,22%	12,05%	11,65%	11,64%	10,36%	10,61%	9,90%	7,79%	7,02%	7,44%	7,80%	7,39%	6,33%
França	5,82%	5,74%	6,27%	6,38%	6,04%	5,64%	5,59%	5,11%	5,12%	5,25%	5,26%	5,11%	4,10%
Outros	11,98%	12,25%	13,39%	16,90%	18,01%	18,74%	19,60%	17,73%	18%	19,34%	19,39%	18,99%	16,63%

Fonte: Elaboração Ilaese (2021)

⁶ Expressão presente no texto do Ilaese (2021)

⁷ O Ilaese não incluiu na análise os dados das empresas de capital fechado, bem como as empresas de menor porte que tendem a ser controladas por capitalistas locais.

A tabela acima demonstra que em 2020, os EUA manteve quase a mesma média de acumulação de capital mundial das empresas de capital aberto; e que o crescimento da China não se deu sobre um possível declínio dos EUA, mas sim sobre o declínio dos demais países (em especial Alemanha, Reino Unido). Não é possível perceber portanto qualquer suposta perda qualitativa por parte dos EUA frente ao crescimento qualitativo da China. Esses dados corroboram com a ideia de PINHEIRO GUIMARÃES (2020b) sobre a disputa entre EUA e China, no qual afirma que *o Império estadunidense desenvolve uma estratégia global cujo objetivo é manter sua hegemonia, sua capacidade de se apropriar de uma parcela maior do Produto Mundial, em benefício de suas classes hegemônicas, através de um sistema econômico, político e militar que organizou e lidera.*

Sobre a utilização/exploração⁸ por parte do capital sobre os recursos naturais no território de ambos os países, temos o seguintes dados:

“A gama de recursos naturais de solo e de subsolo dos Estados Unidos é muito mais ampla do que a da China o que torna esta última mais dependente do mercado e, portanto, mais vulnerável. (...) As terras aráveis, em hectares por habitante, são nos Estados Unidos 0.480 e na China 0.078. O insumo essencial (juntamente com o carvão) para gerar energia para a indústria em geral; para a indústria de fertilizantes; para a petroquímica; para a química fina; para os transportes é o petróleo. Os Estados Unidos tem reservas de 19 bilhões de barris e a China de 16 bilhões; os Estados Unidos produzem 15 milhões de b/d e a China produz 4 bilhões de b/d.”

Sobre o poderio militar, importante elemento para aferir o grau e capacidade de dominação e de manutenção ou conquista de hegemonia, detecta-se que orçamento anual militar dos Estados Unidos é três vezes o da China. Além disso, a rede de 700 bases no exterior dos Estados Unidos várias ao redor da China é muito superior ao número de instalações militares chinesas no

⁸ Por ser uma exploração baseada na lei do valor, a mesma possui um caráter destrutivo em ambos os territórios.

exterior. A rede de acordos militares dos Estados Unidos nas Províncias não tem paralelo com a rede da China. PINHEIRO GUIMARÃES (2020a). Ao contrário da China, os Estados Unidos possuem relações de dominação direta com países de todos os continentes do globo.

Para Américo Gomes (2022), apesar de a China contar com o maior exército do mundo (2 milhões de militares, contra 1,3 milhão dos EUA), a mesma possui um poderio muito inferior ao dos EUA. O autor lembra que apesar da China aumentar seu orçamento anual de defesa para US\$ 140 bilhões, ele ainda é muito inferior ao dos Estados Unidos, de US\$ 577 bilhões. O autor destaca ainda que a China não possui logística suficiente para sequer invadir e ocupar Taiwan, e não é de menor importância o fato de que Beijing assinou a Convenção de Armas Químicas e o Tratado de Interdição Completa de Ensaios Nucleares, que acaba com sua assistência às instalações nucleares no Paquistão e o comércio de mísseis nucleares antitanques no Irã.

Ao contrário da China ou de qualquer outro país do mundo, os EUA estabelece há quase 80 anos, regras que foram e que são cumpridas formalmente pela amplíssima maioria dos países capitalistas do globo, que são:

- a. ter uma economia capitalista, de mercado, consagrada na legislação;
- b. ter uma economia aberta do ponto de vista comercial;
- c. ter uma economia aberta ao capital estrangeiro em qualquer área ou atividade;
- d. ter um grau mínimo de intervenção do Estado, como regulamentador e empresário;
- e. dar tratamento igual às empresas de capital local em relação às estrangeiras;
- f. não exercer controle sobre os meios de comunicação de massa;
- g. ter regime político de pluralidade partidária e eleições periódicas;
- h. não celebrar acordos, em especial militares, com a Rússia e a China, e províncias em rebelião;**
- i. apoiar as iniciativas de política internacional do Império;
- j. respeitar os direitos humanos tradicionais (políticos e sociais);
- k. não restringir a ação de ONGs estrangeiras.” (*Grifo Meu*)

A regra h) demonstra a compreensão que os EUA possui a respeito do perigo que ambos países, Rússia e China, simbolizam para o processo de manutenção de sua hegemonia global. Mas não é ilógico avaliar que a postura da Rússia e da China nas últimas 4 décadas, em especial após o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), ao conhecerem qual é a correlação de forças no aspecto econômico, político, militar e ideológico frente aos EUA, *agem com cautela e não demonstram intenção de “derrubar” o atual sistema de normas internacionais, mas sim de participar dele em melhores posições nos sistemas de decisão.* PINHEIRO GUIMARÃES (2020b). Esse é um elemento importante para a avaliação, pois não se trata de uma conjuntura política internacional, cujo a lógica de reprodução do capital que tem os EUA como sua expressão política mais forte, esteja sendo questionada pela Rússia, pela China ou por qualquer outro país com tamanho poderio militar, político e econômico iguais ao desses países.

O aspecto cultural é um elemento central na dominação hegemônica no complexo sistema que caracteriza a sociedade civil contemporânea no século XXI. PINHEIRO GUIMARÃES (2020a) afirma que:

“A influência cultural/ideológica/política dos Estados Unidos é muito mais extensa do que a chinesa, o que é possível constatar pela presença esmagadora de produtos culturais americanos em todas as Províncias (Estados) mesmo em comparação com a presença de produtos de países de cultura avançada, como a França, a Grã-Bretanha e a Alemanha. Esses produtos culturais, divulgados pelos meios de comunicação de massa e hoje também pela internet contribuem para formar uma visão favorável aos Estados Unidos, como sociedade e como Estado. Por outro lado, a extensa rede de filiais de megaempresas multinacionais americanas faz com que haja uma comunidade de altos executivos (nacionais locais) em cada Província com vínculos profissionais com os Estados Unidos. Nada disto ocorre em relação à República Popular da China, cuja influência, todavia, tenderá a crescer à medida que sua

economia se desenvolve e se expande para o exterior, assim como seu poder militar e tecnológico. As características do mandarim, escrito e falado, e do inglês, afetam a difusão cultural e a possibilidade de influência da China.”

Nesse sentido, HUNG (2018) corrobora com a ideia ao afirmar que:

“A falta de um elemento de fundação cultural e a competição com os Estados Unidos são os maiores obstáculos para o crescimento da influência geopolítica chinesa. Motivados apenas por interesses econômicos e na falta de elementos de admiração cultural na relação com a China, a aliança dos estados asiáticos com a China tem sido, na melhor das hipóteses, pragmática e contingencial.” (p. 16)

Por fim, utilizando de um último elemento entre vários expressos nos textos de PINHEIRO GUIMARÃES (2020a e 2020b), destaca-se a constatação de que seria difícil classificar os EUA como um Império em decadência, frente as inúmeras vitórias obtidas por esse país nos últimos 75 anos, no campo político, econômico, militar e ideológico. O autor evidencia as seguintes vitórias:

- a.** a dissolução dos Impérios Britânico e Francês, a partir de 1957;
- b.** a vitória sobre o desafio cubano a partir de 1960, através da Aliança para o Progresso e da implantação de ditaduras militares “modernizadoras”;
- c.** a aceitação por todos os países de seu próprio desarmamento nuclear e de conferir aos cinco membros permanentes do Conselho de Segurança o oligopólio nuclear com o TNP, em 1968;
- d.** a abertura da China às megacorporações multinacionais, a partir de 1979;
- e.** a retirada das tropas soviéticas da Europa Oriental, em 1985;
- f.** a desintegração territorial da União Soviética, em 1991;
- g.** a adesão da Rússia ao capitalismo, através do Programa de Choque do FMI, em 1995;
- h.** o ingresso da China e da Rússia no FMI, no Banco Mundial e na OMC;

- i. a adesão ao capitalismo e à Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) dos países ex-comunistas da Europa Oriental;
- j. a inclusão na OTAN dos países da Europa Oriental e a ampliação de sua capacidade de agir além da zona definida no Tratado;
- k. a participação do Vietnã nas negociações da Transpacific Partnership – TPP (2015) e a abertura de sua economia às megaempresas americanas.”

O autor, a luz das ações citadas acima, apresenta uma síntese sobre esse debate no qual, compartilho a concordância de que:

“Difícilmente o Império estadunidense, cuja dinâmica se encontra no seu complexo industrial-militar; em sua rede mundial de megaempresas; em sua posição nas organizações internacionais; em suas alianças com as classes hegemônicas de suas Províncias; em sua disposição de fazer uso da força, de que o assassinato do General iraniano Soleimani foi um episódio, assistirá, resignada e tranquilamente, sua própria decadência e substituição por um mundo multipolar que emergiria de uma nova solidariedade humana criada pela Pandemia ou por processo histórico.”

Parece adequada a ideia de Fiori (2001 e 2004), quando ao refletir sobre o mundo após a queda do muro de Berlim, compreende que o tema da crise da hegemonia norte-americana soa um pouco abstrato e especulativo frente ao “incontrastável poder militar e econômico dos Estados Unidos”, e que apesar do avanço econômico chinês, não existe de fato qualquer indício de que a hegemonia dos Estados Unidos esteja em declínio ou ameaçada de forma imediata. Fiori (2004) afirma ainda que:

“Na segunda metade da década de 80, nossa pesquisa nos levou à Europa e à Ásia para estudar os efeitos internacionais das políticas de desregulação financeira, e

as políticas nacionais de “ajuste” do Japão, Coréia, Itália e Espanha. E no início dos anos 90 fomos pesquisar em Washington, a nova estratégia global dos Estados Unidos, depois da Guerra Fria. Naquele momento ficou absolutamente claro para todos nós que a nova “ordem política e econômica emergente tinha pouco ou nada a ver com o conceito de hegemonia, e parecia muito mais próxima da idéia de um sistema imperial, (...) e que por isto, talvez estivesse definitivamente afastada a possibilidade de novas hegemonias mundiais”. Até porque, na década de 80 e, sobretudo nos anos 90 diminuiu significativamente a convergência de interesses entre as Grandes Potências. A economia americana cresceu de forma quase contínua, enquanto as economias das demais potências estagnaram, e a possibilidade de mobilidade da periferia dentro do sistema ficou praticamente reduzida aos casos da Índia e da China. Mais recentemente, nossa pesquisa focou os primeiros passos do poder americano, no início do século XXI, e se debruçou sobre dois temas fundamentais: primeiro, o das relações entre a geopolítica e a geoeconomia do novo hiperpoder americano; e segundo, o da forma de exercer este poder global, através do controle estrutural da produção, das finanças, do comércio, da energia e das telecomunicações do sistema mundial”. (p.8)

Algumas considerações finais

Considerando os elementos apresentados nesse breve ensaio, apresenta-se 4 considerações: 1) Na disputa pela hegemonia mundial entre EUA e China, não existe um questionamento em relação à lógica societal de reprodução do capital. A atuação da China, levando em consideração sua estratégia política econômica no plano nacional e internacional não possui um contraponto ideológico ao capitalismo; 2) A China possui características que a qualificam como um novo país imperialista, em que pese esteja bem distante do poderio militar dos EUA; 3) Os dados indicam que a China ainda está bem distante dos

EUA em relação ao poder hegemônico dominante; 4) Existe de fato uma disputa de hegemonia entre EUA e China, mas uma disputa pode ou não significar que o polo dominante vivencia uma crise de sua hegemonia. No caso em tela, em virtude do virtuoso crescimento da China, os dados não apontam para uma crise de hegemonia por parte dos EUA.⁹

Frente a essas considerações, vale ainda ressaltar que é de enorme importância a reflexão sobre esse tema para pensar as relações internacionais na perspectiva da classe trabalhadora; pois identificar quem é o grande inimigo, é o primeiro passo para refletir sobre qual estratégia política adotar no plano internacional. E se análise partir de uma premissa equivocada, como por exemplo a suposta ideia de que a hegemonia norte-americana está em crise, ou se não compreender que o que está em pauta na disputa entre EUA e China se trata de uma disputa interimperialista que ainda não coloca em risco o domínio hegemônico dos EUA no plano político, econômico e militar; pode influenciar a elaboração de uma tática e estratégia que distancie a construção de política internacional que de fato faça o contraponto ao poder hegemônico e à lógica de reprodução do capital no qual esse poder hegemônico, no caso os EUA, representa; ou mesmo o contraponto à lógica de reprodução da lei do valor que em nenhum momento é desafiada pela China. Essa compreensão determinará portanto, entre diversas questões, quais alianças um possível Estado gerido

⁹ Existem uma quinta e sexta consideração, cujos os elementos não foram abordados neste breve ensaio que se refere à Guerra entre Rússia e Ucrânia, e o início de acordos comerciais internacionais por parte da China com alguns países de economia dependente cujo as operações financeiras não se pautarão pela conversão do câmbio do dólar. Ambas as considerações aqui mencionadas merecem ser abordadas em futuros escritos, uma vez que o conflito tem como um dos elementos, a definição dos rumos de acumulação de capital no sistema mundial (se mantém no ocidente ou se migra a médio prazo para o oriente). A priori, entende-se que independente do resultado do conflito militar, a hegemonia estadunidense que motiva este conflito, não estará ainda sobre ameaça a curto prazo; e muito menos a lógica de reprodução liberal do capital não está sob ameaça nesse momento por parte da China ou da Rússia. Além disso, não foi possível aferir até momento sobre quais serão as consequências da realização de operações financeiras internacionais que não se pautem pelo câmbio do dólar e ainda não é possível aferir qual será a capacidade de ampliação dessa prática comercial no plano internacional.

pelos interesses da classe trabalhadora, realizará no plano internacional e quais são os objetivos das referidas e diferenciadas alianças, a cada momento da luta de classes no campo internacional, que nesse momento deve ter como objetivo, no ponto de vista da classe trabalhadora, enfrentar o imperialismo estadunidense e o sistema de reprodução do capital no qual ele representa.

Por fim, vale destacar que se na história do Império Romano que durou 5 séculos, teve em seu terceiro século de dominação o início da crise de sua hegemonia em virtude da não renovação da força de trabalho escrava, que afetou estruturalmente sua economia; na história do império estadunidense (que ainda não chegou a dois séculos de duração) nessa era do capital em seu padrão de reprodução neoliberal, não se percebe ainda elementos em sua estrutura social e econômica interna que afetam estruturalmente seu poder político e econômico e sua capacidade de dominação de diversos países em todos os continentes do mundo.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO ILAESE: Trabalho & Exploração. v. 1, nº 3, outubro, 2021. São Paulo: ILAESE, 2021.

ARRIGHI, G. Adam Smith em Pequim. Origens e fundamentos do século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007, pp. 109-129; 159-182.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. A Crise do neoliberalismo. São Paulo: Boitempo, 2014, p.323- 339

FIORI, José Luís. Depois da retomada da hegemonia. In: FIORI, J.L. & MEDEIROS, Carlos (Orgs). Polarização mundial e crescimento. Petrópolis : Vozes, 2001.

FIORI, José Luís. **Formação, Expansão e Limites do Poder Global**. In: FIORI, J.L. (Org.). O Poder Americano. Petrópolis : Vozes, 2004.

FOUSKAS, Vassilis K. et al. **China & the USA. Globalization and the Decline of America's Supremacy**. London: Palgrave, 2021, cap. 1, 2 e 6.

GOMES, Américo. **A China e suas contradições**. In: Marxismo Vivo: nova época. Volume 13, n. 18, maio, 2022. São Paulo-SP: Liga Internacional dos Trabalhadores, 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere - volume 3**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HUNG, Ho-fung. **A Ascensão da China, a Ásia e o Sul Global**. Revista de Economia Contemporânea, vol.22, n.1, 2018, pp. 1-26.

YANG, Xiangfeng. **The great Chinese surprise: the rupture with the United States is real and is happening**. International Affairs, 2020, vol. 96 (2). doi: 10.1093/ia/iiz251

MERINO, Gabriel Esteban; BARRENENGOA, Amanda. **La pandemia, el ascenso de China y el nuevo mapa del poder mundial: desafíos para América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2022, pp. 29-57.

PAYNE, Corey; SILVER, Beverly. **Dominação sem hegemonia e os limites do poder mundial dos Estados Unidos**. Salvador, Caderno CRH, vol. 35, 2022, pp. 1-17.

PINHEIRO GUIMARÃES, Samuel. **A hegemonia dos EUA e a ascensão da China**. Brasil de Fato, 2020a. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/17/artigo-o-sistema-internacional-e-o-imperio-hegemonia-dos-eua-e-ascensao-da-china>

_____. **Soberania e a estratégia dos EUA**. Brasil de Fato, 2020b. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/17/artigo-o-sistema-internacional-e-o-imperio-soberania-e-a-estrategia-dos-eua>

TOOZE, Adam. **Crashed: how a decade of financial crisis changed the world**. New York: Viking, 2018, p. 1-22.

As Consequências da Guerrilha do Araguaia para os Indígenas Aikewara

The Consequences of the Araguaia Guerrilla for the Aikewara Indigenous

*Vanalda Gomes Araújo*¹

¹ Mestra em Estado, Território e Dinâmicas Socioambientais na Amazônia. Universidade Federal do Sul e Sudeste paraense. (UNIFESSPA). E-mail: vanaldagomes@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo debater as consequências culturais, territoriais e psicológicas para o povo Aikewara com a Guerrilha do Araguaia. Este fenômeno histórico que ocorreu no Sudeste do Pará no período entre os anos de 1970 a 1975, época em que o Brasil vivia sob o Regime Militar, ficou durante vários anos esquecido na história do país, mas veio à tona a partir de 2014 com a instalação da Comissão Nacional da Verdade – CNV. Com a instalação da CNV, as investigações foram divididas por setores e um deles investigou a participação dos Indígenas e as consequências sofrida por eles. Para realização deste artigo, optamos pela metodologia de pesquisa documental, como também revisão bibliográfica de materiais produzidos por outros pesquisadores. Apresentamos os resultados desta pesquisa através deste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Aikewara; Guerrilha do Araguaia; Território.

ABSTRACT:

This article aims to debate the cultural, territorial and psychological consequences for the Aikewara people of the Araguaia Guerrilla. This historical phenomenon that occurred in the Southeast of Pará in the period between 1970 and 1975, a time when Brazil lived under the Military Regime, was forgotten for several years in the country's history, but came to light in 2014 with the installation of the National Truth Commission - CNV. With the installation of the CNV, investigations were divided into sectors and one of them investigated the participation of Indigenous people and the consequences suffered by them. To carry out this article, we chose the methodology of documentary research as well as a bibliographic review of materials produced by other researchers. We present the results of this research through this article.

KEYWORDS: Aikewara; Araguaia Guerrilla; Territory.

Introdução

A região sudeste do Pará é marcada pela violência na disputa de terra. Dentro desse cenário, o território indígena do povo Aikewara sempre foi cobiçado pelos latifundiários, como também afetado pelos projetos de desenvolvimento e progresso da Amazônia Legal. Entre tantos ataques contra o povo Aikewara e seu território, ainda se faz presente na memória dos indígenas o acontecimento da Guerrilha do Araguaia, relatos que podem ser verificados nos registros feitos pela Comissão Nacional da Verdade-CNV. Compreender que um evento estruturado pela violência e sistematizado em uma ditadura, provoca adoecimento coletivo por várias gerações. Esse entendimento não é tão difícil de ser constatado, porém procurar entender como essas memórias permanecem vivas nas lembranças de um povo e quais as estratégias de sobrevivência, ou seja, quais as forças que tencionam nessa relação passado presente.

O território destinado ao povo Aikewara (Suruí), está localizado na região sudeste do Pará, e o acesso ao povo se dá pela BR 153 (antiga OP2). A aldeia que tem por nome Sororó, localiza-se entre os municípios de Marabá (PA), São Geraldo do Araguaia (PA), São Domingos do Araguaia (PA) e Brejo Grande do Araguaia (PA). Região paraense que nas décadas de 1960 e 1970, foi palco do confronto entre militares que representavam o Estado brasileiro e os revoltosos estudantes e militantes do partido PCdoB, que eram oposição ao regime de governo instaurado no país em 1964, o então golpe civil militar, que é conhecido historicamente como Ditadura Militar. Confronto que impactou diretamente a divisão do território Aikewara pela OP2, que foi aberta pelos militares como estratégia de guerra.

Os Aikewara vivem atualmente na Terra Indígena Sororó, entre os municípios de São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia, Marabá e

Brejo Grande do Araguaia. Seguindo pela BR-153, o território está distante 110 km de Marabá, 50 km de São Domingos do Araguaia e 55 de São Geraldo do Araguaia. Segundo o Protocolo Comunitário do povo Aikewara (2023), o território Indígena denominado de Tuwa Apeko Oakwera, ainda aguarda demarcação. Nestas terras têm locais relevantes para a cultura indígena Aikewara, como o antigo cemitério, área de coleta de castanha, e barreiros com matéria-prima para construção de cerâmica.

O território que os Aikewara viviam era originalmente composta por densa floresta, que vem sofrendo com desmatamento e fortes queimadas associadas à atividade madeireira, agronegócio e obras de infraestrutura. Como consequência, a alteração da vegetação, também altera o regime hídrico, o microclima e outros atributos ambientais da região (SANTOS, 2014, p. 54).

O povo Aikewara sofreu várias situações de violência durante sua existência, sobretudo provocada pelo Estado e pela sociedade nacional em expansão. Esses eventos causaram perdas populacionais e interferiram na dinâmica territorial, gerando novas formas de organização, com o surgimento de novos arranjos matrimoniais, novas aldeias e lideranças.

A antropóloga Iara Ferraz (2019) também apresenta a história da Guerrilha do Araguaia e os Indígenas Suruí/Aikewara. A autora narra sobre a OP-02, construída pelo Exército a partir das picadas que já existiam na mata. Entendemos que esta estratégia dos militares com objetivos de cercar os guerrilheiros, e que foi transformada em estradas dividindo o território Suruí no meio, contribuiu para mudança na dinâmica territorial. A construção da BR-153, deixou as terras indígenas vulneráveis às invasões, a incêndios criminosos, esconderijos de assaltantes, atropelamento de animais e de pessoas. Entende-se que o progresso para os povos não indígenas, como a pavimentação desta rodovia, provoca problemas para os indígenas.

Breve Histórico sobre a Guerrilha do Araguaia

A Guerrilha do Araguaia foi um conflito armado que ocorreu no Brasil entre 1972 e 1975, durante o regime militar que governava o país na época. A guerrilha foi travada entre militantes do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e as Forças Armadas brasileiras. O nome "Araguaia" se refere à região da bacia do Rio Araguaia, no estado do Pará, onde a guerrilha teve lugar.

Durante o regime militar, vários grupos de oposição armada surgiram no Brasil. Um deles foi o PCdoB, que decidiu estabelecer uma guerrilha rural na região do Araguaia como uma forma de resistência ao governo militar. O objetivo do PCdoB era iniciar uma revolução socialista no Brasil, inspirados por outras guerrilhas na América Latina.

A guerrilha envolveu cerca de 70 guerrilheiros, incluindo camponeses e intelectuais urbanos, que foram treinados em técnicas de guerrilha na China e na União Soviética. Eles estabeleceram bases na região do Araguaia e começaram a lutar contra as forças do Exército brasileiro.

Entre 1972 e 1974, houve uma série de confrontos entre as forças guerrilheiras e o Exército brasileiro. O governo militar lançou uma operação militar maciça para erradicar a guerrilha. Durante os combates, muitos guerrilheiros foram mortos, capturados ou desapareceram.

Uma característica particularmente sombria da Guerrilha do Araguaia foi o uso sistemático de desaparecimentos forçados pelas autoridades militares. Muitos guerrilheiros capturados foram sumariamente executados e seus corpos, em muitos casos, nunca foram encontrados. Algumas estimativas sugerem que mais de 60 guerrilheiros foram mortos ou desapareceram durante a operação militar.

O governo militar manteve em segredo as informações sobre a Guerrilha do Araguaia por muitos anos. Somente nas últimas décadas, durante o período de redemocratização do Brasil, o assunto começou a ser investigado mais profundamente. Houve pedidos por parte de organizações de direitos humanos para que os responsáveis pelos desaparecimentos e execuções fossem responsabilizados judicialmente. A Guerrilha do Araguaia permanece como um capítulo doloroso e controverso na história do Brasil, destacando os abusos dos direitos humanos durante o regime militar.

Direitos Humanos e a Comissão Nacional da Verdade

A história dos Direitos Humanos remonta desde o século XVIII, quando foram colocados em um documento oficial na Declaração da Independência do Estados Unidos em 1776, em que Thomas Jefferson defendeu os direitos autos evidentes, que todos os homens foram criados iguais, dotados de direitos inalienáveis pelo seu criador. Entre estes direitos está a vida, liberdade e a busca da felicidade (HUNT, 2009, p.13). Durante o século XIX, vários países debateram nas assembleias sobre os direitos do homem e direitos humanos e fizeram declarações parecidas com as narrativas defendidas por Jefferson. No entanto, quando defendiam estes direitos, estavam levando em consideração os seus semelhantes, seja na pirâmide social, ou os mais próximos, a exemplo dos familiares ou pessoas com a mesma nacionalidade, e não considerava como cidadão os indígenas, os negros, os judeus, os protestantes, as crianças, os insanos e as mulheres. No que se refere ao indígena, se estes fossem aceitos como detentores dos direitos humanos, se tornaria impossível as expedições colonizadoras, porque este público teria direito à propriedade.

Entre estes direitos debatidos estava a autonomia, direito este que no caso dos indígenas pode ser questionado, até o momento da pesquisa, tendo em

vista que no Brasil os direitos dos povos indígenas são tutelados pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), um representante do Estado criado com objetivo de defender os direitos dos povos indígenas, mas que nesta pesquisa pretendemos questionar.

Segundo Hunt, os direitos humanos podem ser relacionados a duas vertentes: uma é o contexto social e outro é o contexto político em que as pessoas são percebidas como autônomas e semelhantes. A autonomia é analisada a partir da sacralização e separação dos corpos em que cada indivíduo possa ter direitos a autonomia do corpo, no que se refere à semelhança, depende dos sentimentos de empatia.

O tema dos direitos humanos passou a fazer parte da agenda política internacional, pelo menos em termos formais, a partir de 1948. Mas ainda hoje suscita controvérsias. As narrativas sobre o contexto do Brasil contemporâneo, destacam que durante os chamados anos de chumbo, que abrangem, sobretudo, de 1964 a 1974, o Regime Militar empreendeu uma série de ações repressivas, que atentavam contra os direitos humanos. Tais ações repressivas, durante o processo de abertura, acabaram ficando impunes por causa da Lei 6.683, que em agosto de 1979, concedeu anistia a todos que cometeram crimes políticos, torturas, assassinatos e crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos, aos servidores da Administração Direta e Indireta que atuaram em instituições ligadas ao poder público, servidores do executivo, legislativo e judiciário, aos militares e líderes sindicais, entre outros do período entre 02 de setembro de 1961 até 15 de agosto de 1979 (Lei 6.638/79).

Noberto Bobbio (2004), na obra “A era dos Direitos”, relata que o problema fundamental relacionado ao direito do homem, na atualidade, não está na necessidade de ser justificado, mas de ser protegido. Trata-se de uma questão política e não filosófica, e por isso é necessário que o sistema crie estruturas para efetivação destas garantias. Neste sentido, acredita-se que a

sociedade é a base para a conquista dos direitos, e a democracia é o caminho para validação destes. Assim compreende-se que a redemocratização em 1985, e o surgimento dos Direitos Humanos aconteceram de forma paralela e viabilizou a construção destas estruturas, a partir da adesão do Brasil aos pactos internacionais de direitos civis, políticos, econômicos, culturais e sociais.

Dentro desta nova dinâmica democrática estrutural de direitos humanos, impulsionada pela Corte Interamericana dos Direitos Humanos, depois de uma pressão interna da população como também das instituições civis, foi debatido a possibilidade de criação de um colegiado para investigar as violações dos direitos humanos no período de 1946 a 1984. Assim foi instituída a Comissão Nacional da Verdade, com os objetivos de investigar e elucidar os crimes cometidos, a omissão do Estado brasileiro e ainda esclarecer as memórias subterrânea.

As memórias subterrâneas causam traumas psicológicos ao serem lembradas, como narra Pollak (1989), ao tratar das vítimas do holocausto judeu. No caso dos Indígenas Aikewara (Suruí), estas memórias são traumáticas, tendo em vista que suas aldeias foram invadidas pelos militares durante a Guerrilha do Araguaia, e eles foram usados compulsoriamente como guias na mata, presenciaram execuções. Tiveram suas terras divididas pelas Linhas Operacionais (OP), e os fracionamentos de seu território permanecem até a data presente, como consequências aconteceram transformações culturais.

Entende-se que os objetivos da Comissão Nacional da Verdade são bastantes abrangentes: esclarecer os casos de graves violações de direitos humanos; investigar os casos de torturas, mortes, desaparecimentos forçados, os locais, as instituições em que houve práticas de violações de direitos humanos; cooperar com as instâncias do poder público para apuração de violações de direitos humanos; propor a adoção de medidas e políticas públicas que possam prevenir a violação de direitos humanos; garantir a não repetição

de tais atos, com base nas informações adquiridas; auxiliar a reconstrução da história dos casos de graves violações de direitos humanos, bem como “contribuir para que sejam reparados os direitos das vítimas de tais violações. “(Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011, Art. 3)

É através das informações contidas nos documentos históricos como os da CNV, que nesta pesquisa buscamos compreender como as ações do Estado impactam a forma de viver dos indígenas e interferem nas transformações socioculturais e territoriais dos povos Aikewara. As manifestações culturais e as estratégias de sobrevivência e de organização territorial a partir da década de 1950, período em que aconteceram grandes impactos geográficos na região sudeste do Estado do Pará, pelo processo de migração e ocupação de territórios por não indígenas, fenômeno que promoveu a desterritorializações e territorializações compulsórias deste povo, diante desse cenário de conflitos pela disputa de território.

As consequências da Guerrilha do Araguaia no Território Aikewara

Na atualidade muito tem se debatido sobre os problemas territoriais indígenas e a qualidade de vida dos mesmos. Esta proposta é relevante por trabalhar com povos tradicionais da Amazônia, uma população que sofre violências físicas e psicológicas, desde a chegada dos portugueses. Os povos Aikewara foram atingidos literalmente pelo Exército brasileiro durante o evento intitulado como a Guerrilha do Araguaia, na década de 1970, tendo seu território cortado pelas OP 01 e OP 02, vias terrestres construídas como estratégias para combater as pessoas que lutavam contra o Regime na região. Em relação à Guerrilha do Araguaia, muitos trabalhos acadêmicos como dissertações de mestrado e tese de doutorado já têm sido realizados. No entanto, o diferencial de nosso projeto é o estudo sobre a participação dos

Indígenas Aikewara e as várias consequências, seja econômica, territorial e social, sobretudo a saúde mental coletiva dos indígenas.

Várias ações do Estado brasileiro afetaram profundamente os indígenas dentro do seu território. Dentre essas ações podemos citar o movimento de repressão militar que ficou conhecido como Guerrilha do Araguaia. Nesse sentido, a antropóloga Iara Ferraz realizou uma pesquisa aprofundada entre os Aikewara, na qual relata sobre este evento e suas consequências:

Em 1972, onde havia uma picada na mata, o Exército abriu uma estrada para a penetração das tropas: a OP-2 cortou a porção leste do que viria a ser a TI Sororó. No final dos anos 80 tornou-se a PA-153 para ser pavimentada e federalizada ao final da década de 90. A BR-153 liga a rodovia Transamazônica à S. Geraldo do Araguaia, com tráfego intenso, sobretudo de carretas, o que tornou a terra indígena vulnerável a incêndios criminosos, invasões, esconderijo de assaltantes, atropelamentos de pessoas e de animais de caça, em cujas margens são abandonados animais mortos, dejetos contaminantes e até cadáveres (FERRAZ, 2019, p. 01)

A construção desta rodovia provocou consequências irreparáveis na dinâmica territorial desta população, provocando o afastamento das margens do rio, permitindo a passagem indiscriminada de pessoas dentro das terras indígenas; o que causou devastação na flora e na fauna, modificou os costumes deste povo e por extensão afetou a saúde e os hábitos alimentares.

Neste evento conhecido como Guerrilha do Araguaia os indígenas Aikewara foram usados pelo Exército como batedores do mato no combate à Guerrilha, sendo proibidos de desempenhar atividades que faziam parte do seu dia a dia, tais como caça, coleta, roça e pesca (MAGALHÃES, (2022)).

Emaranhada na década de 1970 em um cenário de violência e novas ocupações, centrado entre os jovens do Partido Comunista do Brasil, o PCdoB, e o exército, a presença deste grupo tem sido rememorada no tempo presente como os

verdadeiros “cortadores de cabeça” desta guerrilha. Entre diferentes canais de comunicação, principalmente a imprensa, os Suruí/Aikewára foram transformados em mercenários, assassinos que, de acordo com as recomendações, iam executando as funções ora ditas pelos militares, ora se aproximando dos próprios guerrilheiros (MARTIN e MENDES, 2020, p. 116).

Diante do exposto, é necessário destacar que o evento da Guerrilha do Araguaia foi o fator mais impactante no bem viver dos indígenas, visto que os colocou na linha de frente de combate e a aldeia serviu como base para os militares, como evidenciamos no relato abaixo de Martins e Mendes:

A aldeia indígena foi palco para uma das bases militares montadas na região durante a terceira e última operação de aniquilamento aos guerrilheiros. No fim da operação Marajoara a aldeia ficou com aproximadamente 40 (quarenta) indígenas para uma população que era de 126 (cento e vinte seis) antes da chegada dos não indígenas (MARTINS e MENDES, 2020, p. 116).

Observa-se neste relato que este evento foi impactante para a população Aikewara e provocou consequências psicológicas em toda a população da aldeia, que geralmente via os homens indígenas esposos e pais serem cooptados pelo Exército de forma compulsória e passavam vários dias nas matas tendo relatos de que alguns não voltaram.

Considerações Finais

Os indígenas Aikewara, antes da Guerrilha do Araguaia viviam da caça, pesca e alguns trabalhavam com argila fazendo cerâmica. Durante a Guerrilha, os Militares ocuparam as terras indígenas em busca das pessoas que chamavam de Guerrilheiros. Entre as estratégias utilizadas pelo Exército Brasileiro foi a criação das estradas operacionais identificadas como OP. Duas dessas

operacionais dividiram as terras indígenas, afetando a fauna e a flora e mudando os costumes deste povo.

A Comissão Nacional da Verdade – CNV, instaurada em 2014, deu atenção às denúncias sobre as violações dos direitos dos povos indígenas. O relatório estima a morte de mais de oito mil indígenas mortos durante a ditadura militar. A FUNAI (Fundação Nacional do Índio) foi criada neste período através da Lei nº 5371 de 5 de dezembro de 1967. Mesmo com a criação deste órgão com a promessa de defesa dos direitos indígenas, em 1972 os indígenas Aikewara sofreram com as ações do exército, provocando sofrimento que marca a história e memória deste povo.

Segundo o relatório, de 1972 a 1974, os Aikewara tiveram o seu território totalmente ocupado e interditado e foram proibidos de prover a sua subsistência (ir à roça, caçar, coletar ou pescar), tiveram incendiadas a sua provisão de arroz e de milho, assim como as casas na aldeia com seus pertences.

Os indígenas homens foram obrigados a servirem como guias em seu território em busca dos brasileiros que lutavam pela liberdade e democracia, e estavam escondidos na região sudeste do Pará. Enquanto os homens iam para as matas, soldados ficavam na aldeia mantendo as famílias dos indígenas sobre vigília. Todo este movimento provocou consequências e memórias traumáticas nestas famílias, além das perdas territoriais e culturais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Daise; VIEIRA, Martha. Victor. **A legislação indigenista no Brasil republicano do SPI à FUNAI: avanços e continuidades.** ALBUQUERQUE: REVISTA DE HISTÓRIA, v. 9, p. 85-109, 2017.

ALVES, Roberta Emanuelle Rosa. **A Corte Interamericana de Direitos Humanos na defesa das liberdades fundamentais.** Rev. Direito Econ. Socioambiental, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2013.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Mortos e desaparecidos políticos.** Brasília: CNV, 2014, 976 p.

BRASI.. **Relatório: textos temáticos.** Brasília: CNV, v. 2, 2014, 416 p.

_____. **Mortos e desaparecidos políticos.** Brasília: CNV, 2014, v. 3, 1996 p.

_____. COMISSÃO CAMPONESA DA VERDADE. **Relatório Final: Violações dos direitos no campo – 1946-1988.** Brasília, 2014. p. 452.

BECKER, Bertha. K. **Geopolítica da Amazônia.** Estudos Avançados. São Paulo, 2005.

CIDH-CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Caso Ximenes Lopes versus Brasil.** Sentença de 4 de julho de 2006 (Mérito, Reparações e Custas). 2006. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_149_por.pdf>. Acesso em: 20/03/2023.

CIDH – CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Caso Gomes Lund. e outros (Guerrilha do Araguaia) c. Brasil. Exceções Preliminares, Mérito, Reparações e Custas.** Sentença de 24 de novembro de 2010. Série C nº 219. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_219_por.pdf>. Acesso em: 20/03/2023.

A difusão da Instrução Primária na Província de Goiás (1835-1889): a Obrigatoriedade e a Gratuidade do Ensino

**The diffusion of Primary Education in the Province of Goiás
(1835-1889): Compulsory and Free Education**

*Sandra Elaine Aires de Abreu*¹

*Tarsio Paula dos Santos*²

¹ Doutora em Educação: História, Política, Sociedade. Pós-doutorado em Educação. Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: sandraeaa@yahoo.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6242-961X>

² Mestre em Educação Linguagem e Tecnologias pelo PPG IELT da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: tarsio_13@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7448-1001>

RESUMO

Inserindo-se no campo da História da Educação, este artigo propõe analisar o processo de difusão da instrução primária na província de Goiás (1835-1889), tendo como eixos os princípios da gratuidade e obrigatoriedade. O período delimitado justifica-se pelo fato de 1835 ter sido o ano em que a província goiana decretou a primeira lei e o primeiro regulamento da instrução primária e em 1889 por ter sido o final do período imperial. Para tanto, adotou-se como metodologias a pesquisa bibliográfica e a análise documental, sendo o corpus documental principal os relatórios dos presidentes goianos e a legislação educacional goiana da instrução primária no período compreendido entre 1835 e 1889. Como resultados obteve-se que a difusão da instrução primária na província de Goiás, mediante a ação e os debates entre políticos e intelectuais, efetivou-se a partir da tentativa de expansão de escolas elementares em Goiás, fornecimento de material escolar, criação de dispositivos para estabelecer a obrigatoriedade da frequência escolar e de fundos financeiros para garantir as crianças pobres nas escolas. Contudo, a obrigatoriedade não foi alcançada no período em tela.

PALAVRAS-CHAVE: difusão da instrução primária; gratuidade e obrigatoriedade do ensino; província de Goiás.

ABSTRACT

Inserting itself in the History of Education field's, this article proposes to analyze the process of dissemination of primary education in the province of Goiás (1835-1889), having as its axes the principles of free and compulsory education. The delimited period is justified by the fact that 1835 was the year in which the province of Goiás decreed the first law and the first regulation of primary education and 1889 was the end of the imperial period. Therefore, bibliographical research and documentary analysis were adopted as methodologies, with the main documentary corpus being the reports of the presidents of Goiás and the educational legislation of Goiás for primary education in the period between 1835 and 1889. As a result, it was obtained that the diffusion of primary education in the province of Goiás, through action and debates between politicians and intellectuals, came into effect through the attempt to expand elementary schools in Goiás, provision of school materials, creation of devices to establish mandatory school attendance and of financial funds to guarantee poor children in schools. However.

KEYWORDS: dissemination of primary education; Compulsory and Free Education; province of Goiás.

Palavras iniciais

O processo de difusão da instrução primária no Brasil teve origem com a Constituição do Império de 1824, que, ao estabelecer a “A inviolabilidade dos Direitos Cíveis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros”, incluiu, entre outros aspectos, “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”. (art.179). (BRASIL, 1824). Obviamente, a população escravizada e parte dos povos indígenas, os “não-domesticados”³, pela cultura “branca”(europeia), estavam fora desse processo⁴.

Todavia, apesar do dispositivo constitucional de 1824 estabelecer a difusão da escola elementar no Brasil, a questão da obrigatoriedade ficou fora dessa legislação. Tal assunto já era tratado à época nas discussões das autoridades provinciais com o intuito de abertura da instrução elementar às classes populares para criar nos pais a cultura de enviarem seus filhos à escola. Essa realidade foi identificada na província de Goiás.

Destaca-se, também, no contexto da difusão da instrução primária, a criação e implementação das escolas de primeiras letras, que se materializaram com a promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827⁵. No entanto, este dispositivo legal foi revogado pelo Ato Adicional de 1834 (Lei n. 16, de 12 de

³ A documentação analisada, para o desenvolvimento deste artigo, utiliza os termos “domesticados” e “não domesticados” para referir-se aos povos indígenas que tinham ou não sido aculturados pela cultura branca (europeia), respectivamente.

⁴ Pela Constituição de 1824, a instrução primária seria destinada aos cidadãos, ou seja, às pessoas com personalidade jurídica livre. Desta forma, os escravizados (negros, mestiços e indígenas na condição de escravização) não eram considerados cidadãos, por isso legalmente não faziam parte da população que teria direito à instrução primária. E os povos indígenas que não tiveram contato com a cultura branca por diversos motivos (ABREU, 2006).

⁵ A lei estabeleceu a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império (Arts. 1º, 2º e 11) (BRASIL, 1827).

agosto de 1834) que, no art. 10º, conferiu às províncias o direito de fixar as despesas e os impostos a elas necessários, que, por consequência, incluía a instrução (BRASIL, 1834). Desta forma, cada província criou sua legislação educacional⁶ de acordo com as suas necessidades e principalmente possibilidades financeiras de implementação.

O governo central não contribuiu com as províncias no sentido de ajudá-las a cumprir a obrigação constitucional de oferecer educação básica e gratuita a toda a população, apesar de a retórica pedagógica estabelecer a educação como fator de grandeza do povo (ABREU, 2006; ABREU; GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015).

Considerando as especificações do art.10º do Ato Adicional de 1834, com foco na instrução primária na Província de Goiás, surgiu a seguinte problemática: Como se deu o processo de difusão da instrução primária em Goiás, entre os anos de 1835 e 1889, considerando os eixos da gratuidade e obrigatoriedade? Visando responder esta inquietação, estabelecemos como o objetivo o estudo em questão analisar o processo de difusão da instrução primária na província de Goiás (1835-1889), tendo como eixos os princípios da gratuidade e obrigatoriedade.

O período delimitado justifica-se pelo fato de 1835 ter sido o ano em que a província de Goiás decretou a primeira lei e o primeiro regulamento da instrução primária em cumprimento ao art.10º do Ato Adicional de 1834, e em 1889, por ter sido o final do período imperial. Para tanto, adotou-se a abordagem qualitativa, e, como meios de investigação, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa e análise documental que teve como base teórica a concepção

⁶ No entanto, isso não impediu o governo central de intervir nas províncias com o intuito de uniformizar o ensino, especialmente o primário (ALMEIDA, 2000; CHIZZOTTI, 1975; FARIA FILHO, 2000; GAMA; GONDRA, 2012; HAIDAR, 1972, ABREU; GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015).

renovada e como campo de pesquisa a História da Educação.

Como *corpus* documental principal adotou-se os relatórios dos presidentes da província de Goiás e a legislação educacional goiana da instrução primária no período compreendido entre 1835 e 1889.

A obrigatoriedade do ensino e a baixa frequência escolar na província de Goiás

Embora a obrigatoriedade escolar não estivesse prevista na Constituição Imperial de 1824, o princípio estava presente nas discussões dos presidentes da província, no período imperial. Goiás, em alguns momentos, foi contemplado na legislação educacional do ensino primário, como na Lei n. 13, de 23 de julho de 1835 (Arts.9º e 10º), no Ato n. 26, de 8 de janeiro de 1862 e no regulamento de instrução de 1884 (Arts.44 a 52). Vale ressaltar que, durante o período imperial, a província goiana estabeleceu apenas uma lei de instrução primária (Lei n. 13, de 23 de julho de 1835) e seis regulamentos de instrução (1835, 1856, 1869, 1884, 1886 e 1887) (ABREU; GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015; SILVA, 1975). Destes, apenas o regulamento de 1884 contemplou a obrigatoriedade do ensino.

A Lei n. 13, de 1835, no que diz respeito à obrigatoriedade do ensino, estabeleceu que os pais de família eram obrigados a dar a seus filhos a instrução primária de 1º grau⁷, matriculando-os em escolas públicas, particulares ou ensinando-os em suas próprias casas. A infração dessa norma seria punida com uma multa de 10 a 20 mil réis (Art.9º) (GOIÁS, 1835a).

O Ato n. 26, de 8 de janeiro de 1862, justificava a obrigatoriedade do

⁷ Na Lei n. 13, de 23 de julho de 1835, as escolas de instrução primária goianas foram classificadas em de 1º e 2º grau, quanto ao conteúdo e o número de alunos. Nas escolas de 1º grau, os alunos seriam ensinados a: ler, escrever, a prática das quatro operações aritméticas e a doutrina cristã (Art.1º), e eram criadas em localidades de pequena população, onde fosse frequentada por pelo menos 16 alunos. (Art.2º) (GOIÁS, 1835a).

ensino, da seguinte forma: “[...] uma das princepaes causas do atraso e enfraquecimento da instrucção elementar – é a ignorância do princípio obrigatório [...]”. Nesse sentido, estabeleceu-se a obrigatoriedade do ensino na província dentro de um círculo de um quarto de légua da escola, ocasionando multa de 10 a 40\$000 réis aos pais, curadores e protetores que não enviassem à escola crianças maiores de 6 anos, bem como àqueles cujos filhos acumulassem trinta faltas sem a devida justificativa durante o ano letivo (GOIÁS, 1862a).

Segundo Canezin e Loureiro (1994), até o referido período, o ensino em Goiás, mesmo com a defesa da gratuidade e obrigatoriedade, era incipiente e com frequência inexpressiva, resumindo-se a algumas aulas públicas de primeiras letras, mantidas pela Província de Goiás em atendimento ao Ato Adicional de 1834. Quanto a atuação dos particulares no ensino, as autoras supracitadas apontam que nestas a frequência era inexistente.

Ademais, em 4 de novembro de 1871, o presidente da província, Antero Cicero de Assis (1871-1878) nomeou uma comissão⁸ para reformar a instrução primária e secundária de Goiás. Entre os membros da comissão estava o autor da ideia do ensino obrigatório⁹. Entretanto, Antero Cícero de Assis era contra a obrigatoriedade do ensino, assim se expressando a respeito: “[...] durante vossos trabalhos tive de negar com fundamento minha sancção a uma resolução desta ilustre casa, em que, sem mais base se decretava o ensino obrigatório na província” (GOIÁS, 1872, p. 12). A conclusão da comissão foi a de que o melhor sistema de ensino para a província era o que nela já existia, com ligeiras

⁸ No entanto, isso não impediu o governo central de intervir nas províncias com o intuito de uniformizar o ensino, especialmente o primário (ALMEIDA, 2000; CHIZZOTTI, 1975; FARIA FILHO, 2000; GAMA; GONDRA, 2012; HAIDAR, 1972, ABREU; GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015).

⁹ A comissão foi composta pelo inspetor geral de instrução Joaquim Vicente Azevedo (presidente da comissão) e Jeronymo Jose de Campos Curado Fleury, Antonio Felix de Bulhões Jardim, José Joaquim de Souza e João Baptista Carneiro (GOIÁS, 1872).

modificações (GOIÁS, 1872).

No ano de 1879, o presidente da província, Aristides de Souza Spínola (1879-1880), nomeou uma comissão para indicar as medidas necessárias para melhorar a instrução pública. As duas medidas principais apontadas pela comissão foram a obrigatoriedade da instrução e a garantia de liberdade de ensino.

No tocante à liberdade de ensino, mediante Canezin e Loureiro (1994), isto significava a liberdade de particulares na educação, sob a condição de submissão à inspeção do governo provincial.

Outrossim, considerando a questão da obrigatoriedade do ensino, todavia o presidente da província foi contrário ao parecer da comissão neste aspecto (GOIÁS, 1880).

Considerando a análise dos expostos acima, tem-se que as duas comissões, em suas respectivas épocas, chegaram a um ponto comum, de que era necessário estabelecer a obrigatoriedade do ensino na província.

Não obstante, os dois presidentes da província, cada um a seu tempo, foram contrários à medida indicada pelas comissões. O motivo dessa recusa é explícito, isto é, o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino implicava um maior “investimento” do governo na educação, o que acarretaria o aumento das despesas provinciais. Mas esta não era uma questão que os presidentes se mostravam dispostos a enfrentar. Daí, só lhes restavam lamentar sobre o “estado lastimoso” em que se encontrava a educação na província.

Já em 1884, o regulamento de instrução estabeleceu a obrigatoriedade do ensino elementar, nos seguintes termos: todas as crianças de sete a treze anos, do sexo masculino, e de seis a onze anos, do sexo feminino, eram obrigadas a frequentar a escola (Art.44). Os pais, os tutores ou quaisquer pessoas que tivessem sob sua guarda crianças na idade escolar, assim como proprietários de estabelecimentos rurais que os tivessem a seu serviço, eram obrigados a

inscrevê-los em escola pública ou particular ou dar-lhes ensino em domicílio. Não eram obrigados a irem à escola crianças já jubiladas, ou seja, que já tivessem o conhecimento sobre as matérias do ensino obrigatório (instrução moral e religiosa, leitura e escrita, as quatro operações aritméticas de números inteiros e o sistema legal de pesos e medidas); os incapazes física ou moralmente, e os indigentes, salvo se fossem auxiliados pelo Fundo Escolar (Art.45) (GOIÁS, 1884).

Competia ao inspetor geral determinar a época em que o inspetor paroquial e os outros membros do conselho deveriam proceder ao arrolamento das crianças, expedindo instruções adequadas. Nesse arrolamento, eram compreendidas somente as crianças não matriculadas nas escolas públicas ou particulares e as que não recebessem ensino em domicílio (Art.46). Os membros do conselho paroquial deveriam intimar as pessoas responsáveis, em prazos determinados para inscreverem as crianças nas escolas, obrigando-as a frequentá-las (Art.47). Os que não obedecessem à intimação ficavam sujeitos a uma multa de 10 a 20 mil réis ou apenas de desobediênciado¹⁰, segundo o artigo 218 do Código Criminal (Art.48) (GOIÁS, 1884).

Nessa tessitura, poderiam ser multadas as pessoas que tivessem sob sua guarda alunos sujeitos ao ensino obrigatório, e estes faltassem à escola por quinze dias consecutivos ou intercalados, sem motivo justificado (Art.49). Para esse fim, os professores públicos e particulares subvencionados apresentariam aos inspetores paroquiais mapas mensais de frequência dos alunos. Os professores que não prestassem essas informações seriam multados em valores entre 10 e 20 mil réis (Art.50). A obrigação do ensino não compreenderia as

¹⁰ De acordo com o Código Criminal Brasileiro de 1830, em vigor, no período que o regulamento de 1884, foi estabelecido que a desobediência tinha como pena a multa ou a prisão. Desta forma, o regulamento de 1884 optou pelo pagamento de multas, quando as determinações da legislação educacional fossem desobedecidas (BRASIL, 1830).

crianças residentes em uma distância da escola superior a dois quilômetros para as do sexo masculino e um quilômetro para as do sexo feminino (Art. 51) (GOIÁS, 1884).

Após a publicação do regulamento, seria executada a disposição anteriormente mencionada, primeiro no município da capital e depois nos outros municípios (Art. 52). O presidente da província mandaria executar o ensino obrigatório em uma ou mais freguesias, marcando prazo para ser feito o arrolamento das crianças em idade escolar. Para esse arrolamento, elaborou-se um formulário específico (Art. 113). Feito o arrolamento, se os pais ou responsáveis pelas crianças não as matriculassem, seria feita pelos membros do conselho paroquial a inscrição *ex-officio* delas nas escolas públicas (Art. 114). (GOIÁS, 1884).

Mesmo que os dispositivos da obrigatoriedade do ensino não tenham sido colocados em prática na província, essa questão foi discutida e prevista por algumas legislações de ensino. Em vários relatórios dos presidentes da província, durante o período imperial, verificamos a discussão sobre a obrigatoriedade de ensino. Como pode ser verificado nos relatos que se seguem de Joaquim Ignácio Ramalho (1845-1848) e Ernesto Augusto Pereira (1868-1870), respectivamente:

Pelos mapas remetidos trimestralmente á Secretaria do Governo, se observa que o número de Alumnos, que frequentão as Aulas não está em proporção com a população dos lugares e os mesmos matriculados são pouco assíduos, salvo mui raros filhos das pessoas mais abastadas, ou mais esclarecidas (GOIÁS, 1847, p. 15).

É deplorável a frequencia que se observa nas escolas da província; segundo as ultimas estatísticas à Província de Goyaz tem uma população de 240 mil almas, destas abatendo-se os escravos e indigenas e considerando-se exagerado o numero poder-se-há considerar a população livre em numero de 150 mil almas, e sobre esse numero calculando-se que 5 por cento sejam

crianças em estado de frequentar as escolas, a frequência deveria ser de 7:500 meninos e todavia devo vos declarar que segundo o relatório do inspetor geral da instrução pública somente 1:453 alumnos frequentão as aulas (GOIÁS, 1869, p. 24)

Acreditamos que a discussão sobre a obrigatoriedade de ensino esteve presente nos relatórios dos presidentes da província em razão da insatisfação dos presidentes no que se refere à baixa frequência escolar na província, e que, no entendimento deles, a implementação desse dispositivo poderia de certa forma melhorar a frequência escolar, uma vez que a difusão do ensino era via de superação da incultura do povo e para o progresso local.

Na tentativa de verificar o quanto era realmente baixa a frequência escolar, comparamos o número da população livre em idade escolar na província e o número de alunos matriculados nas escolas. Contudo, os dados estatísticos populacionais do Império e de suas Províncias, bem como os dados referentes ao número de alunos matriculados nas escolas de primeiras letras em Goiás, eram parciais e apresentavam diversas lacunas.

Certamente, não será possível dizer quantos alunos frequentavam as escolas de primeiras letras em Goiás, seja nas escolas públicas ou nas particulares. Como também não poderemos dizer, com exatidão, quantas crianças foram alfabetizadas no seio familiar, seja no campo ou na cidade. Os dados que temos representam parcialmente o número de crianças que frequentavam as escolas públicas, tendo em vista que existem alguns poucos relativos às escolas particulares e praticamente nenhum sobre o “ensino domiciliar”, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1

Número de alunos dos sexos masculino e feminino das escolas de primeiras letras públicas e particulares da província de Goiás, entre 1835 e 1876¹¹, e da população provincial

ANO	ESCOLA PÚBLICA		ESCOLA PARTICULAR		TOTAL GERAL	POPULAÇÃO DA PROVÍNCIA
	MASCULINO	FEMININO	MASCULINO	FEMININO		
1836	721	38		88	897	
1837	923	38			961	117.446
1838	896 ¹	55 ²		100	1.051	97.692
1838						115.292
1842	868	66			934	
1845	1.137	129			1.266	97.592
1845						60.000
1850	1.369	168			1.537	
1851	1.316	204			1.520	
1852	1.(?)29	123				
1853	947	126			1.073	
1855	1.013 ³	172			1.185	159.726
1855						160.000
1857	1.358	178			1.536	122.593
1858	1.358	178			1.536	
1859 ⁴	1.047	127			1.174	
1860	978	193			1.171	
1861 ⁵	978	193			1.171	
1862	1.139	263		66	1.494	135.000
1862 ⁶	1.244	293			1.537	
1864	948	290			1.238	
1866	1.441	371			1.812	
1868	877	222			1.099	
1869	313	840			1.153	160.000
1870	1.000	328			1.328	
1871	1.201	393			1.594	
1872	1.604	478			2.082	
1873	1.732	504			2.236	
1874	1.864	598		14 ⁷	2.490	
1875	1.802	546			2.348	
1876 ⁸	1.611	536			2.147	

Fonte: Relatórios dos presidentes da província de Goiás e relatórios dos inspetores gerais da Instrução Pública da província de Goiás(1835 a 1889); Silva (1870, p. 153).

¹¹Os dados do quadro 3 só foram possíveis até o ano de 1876, uma vez que a documentação analisada, a partir desta, não mais especificou separadamente a quantidade de alunos dos sexos masculinos e femininos, tal como nas escolas públicas e particulares.

- 1 - Dados incompletos: sem informação da aula para o sexo masculino em Flores.
- 2 - Dados incompletos: sem informação da aula para o sexo feminino em Natividade.
- 3 - Dados incompletos: sem informação de quatro escolas masculinas.
- 4 - Dados incompletos: os dados são referentes a 29 escolas. Nesse ano, há registro da existência de 64 escolas, das quais 24 estavam vagas e 40 providas.
- 5 - Dados incompletos: não se conhece a população de muitas escolas. Os inspetores não enviavam os mapas com regularidade.
- 6 - Dados incompletos: não foram considerados os alunos das escolas dos presídios de Santo Antonio (17, masculino); Mont' Alegre (12, masculino e 19, feminino); Santa Leopoldina (10, masculino e 6, feminino).
- 7 - Dados incompletos: Os dados são de apenas uma escola particular. Existiam duas na província.
- 8 - Estão excluídos desses números os alunos das escolas das freguesias de S. José do Tocantins, Mossâmedes, Jataí, Santa Rosa, Cavalcante, Nova Roma, Posse e Carmo, porque os mapas não foram enviados.

Como alguns presidentes usavam como critério para atestar a baixa frequência escolar, a relação entre o número de alunos matriculados e o número da população da província, o resultado era realmente desanimador, ou seja, era baixa a frequência escolar nas escolas públicas e particulares na província, como mostrou o Quadro 1.

Segundo José Rodrigues Jardim (1831-1837), vice-presidente da província de Goiás, o número de alunos que frequentava a escola era diminuto em relação à população da província. Além disso, grande parte da população via-se privada de instrução por falta de opositores¹² às cadeiras (GOIÁS, 1841).

O presidente da província de Goiás, Francisco Januário da Gama Cerqueira (1857-1860), em seu relatório de 1858, afirmou que havia na província quarenta escolas para o sexo masculino e oito do sexo feminino. Havia doze povoações, sede de freguesias, sem escola; treze vilas sem escolas para meninas. O número de escolas era pequeno se comparado à imensa extensão da província e à grande disseminação de sua população. Todas essas escolas, exceto algumas, estavam situadas a 10, 15, 20, 30 e mais léguas de distância das que lhes ficavam mais próximas, e as sedes das freguesias que careciam de

¹² Opositor – candidato a concurso público ao magistério; o que se opõe, o que pretende cadeira de lente (PINTO, 1832, p. 96).

estabelecimentos de instrução elementar estavam igualmente todas, menos três do município da capital, a mais de dez léguas dos lugares que gozavam desse benefício (GOIÁS, 1858).

A população da escola não estava em proporção com o número da população da província. As causas dessa desproporção eram claras: o diminuto número de escolas e ainda o diminuto número das que funcionavam. A excessiva demora no ensino concorria para que os lavradores pobres, que precisavam logo dos serviços dos filhos abdicassem do propósito de fazer alguns sacrifícios para lhes proporcionarem o benefício da instrução primária (GOIÁS, 1858). Este fato pode ser verificado no trecho que se segue

Revela aqui notar que tenho observado que os nossos homens do campo, ainda os mais ignorantes, lamentão que seus filhos fiquem, como elles, sem saber ler e escrever, por falta de meios. Entre as causas porem, que trato de agora assignalar, a que, em minha opinião, mais larga e poderosa influencia exerce para a realisação do facto mencionado é a pequena importância, que, em geral, têm as povoações da província. Essas povoações ficam, durante quase todo o anno, abandonadas, porque a maior parte da nossa população entrega-se à lavoura propriamente dita, e à criação de gados, e, pelo péssimos e atrasados methodos, que se segue n'essas espécies de industria, precisa viver muito disseminada. Não tendo, pois, os Paes de família quem, nas povoações, se encarregue de seus filhos, não podem os mandar ás escolas. (GOIÁS, 1852, p. 4).

No ano de 1859, houve uma diminuição do número de alunos nas escolas; em 1858, havia 1.536 alunos de ambos os sexos matriculados nas escolas públicas, e, em 1859, esse contingente caiu para 1.174, de acordo com os mapas organizados pela inspetoria geral da Instrução Pública. Atribuiu-se o fato à crise alimentícia pela qual estava passando a província, pois os pais de família menos abastados que residiam longe das sedes das escolas retiravam os filhos de lá, pois não podiam suportar as despesas de alimentação, que se tornavam muito

onerosas. (GOIÁS, 1859).

O presidente da província de Goiás, José Martins Pereira de Alencastre (1861-1862), no relatório de 1862, disse que as vantagens da educação eram tão pouco apreciadas em certas zonas da sociedade que a frequência escolar era quase nula em relação ao censo da população. Dos alunos matriculados, apenas 1/3 apresentava frequência regular; os demais eram distraídos por causa dos pais e tutores. A aplicação nos serviços domésticos e no campo também era outro fator apontado para explicar o fato de 2/3 da população ficar sem instrução (GOIÁS, 1862b).

A análise dos relatórios dos presidentes da província apontou como causas da baixa frequência escolar o pequeno número de escolas existentes; a distância entre a escola e o local onde residiam os alunos; a ignorância, a pobreza e o desleixo dos pais, que não enviavam seus filhos às escolas; a falta de opositores às cadeiras, e a ausência de uma lei efetiva que obrigasse os pais a colocar seus filhos nas escolas.

Se, entre os presidentes da província, havia uma unanimidade sobre as causas da baixa frequência escolar, tal unanimidade deixaria de existir quanto às formas de solucionar tal problemática.

Na opinião de José Rodrigues Jardim (1831-1837), as razões para a baixa frequência eram as seguintes: eram poucas as escolas existentes na província; a pobreza das famílias não permitia que os pais mandassem seus filhos para outras localidades para estudar; em outros casos, os pais, por falta de conhecimento, impediam as crianças de apreciar devidamente a importância da instrução, não se empenhavam em colocá-los e mantê-los na escola. Para resolver a questão, Jardim julgava necessário estabelecer aulas de primeiras letras em todas as povoações (GOIÁS, 1835b).

José Vieira do Couto Magalhães (1863-1864), por sua vez, por considerar que a população de Goiás era muito espalhada, acreditava que, mesmo que se

multiplicassem as escolas, ficaria sempre uma grande parte da população privada de receber instrução. Além disso, a pobreza de muitos pais de família não lhes permitia dispensar o auxílio do trabalho de seus filhos e colocá-los convenientemente nas escolas. Na visão de Couto Magalhães, os professores não tinham interesse no aumento de alunos, e a falta de instrução era uma das causas que obstava o desenvolvimento e o progresso da instrução pública goiana (GOIÁS, 1863).

José Vieira do Couto Magalhães tinha razão em dizer que a multiplicação do número de escolas não aumentaria a frequência escolar. Verificamos que entre 1835 e 1837, em 26 escolas de primeiras letras na província, havia 847 alunos (721 do sexo masculino e 38 do sexo feminino em escolas públicas; e 88 do sexo masculino em escola particular); em 1862, existiam 65 escolas, com 1.494 alunos (1.139 do sexo masculino e 263 do sexo feminino em escolas públicas; 66 do sexo masculino e 26 do sexo feminino em escolas particulares). Diante disso, observa-se que, entre 1835 e 1862, houve um aumento de 160% no número de escolas, enquanto o aumento do número de alunos foi por volta de 76%.

Para José Martins Pereira de Alencastre, presidente da província, o problema da baixa frequência seria resolvido com a obrigatoriedade do ensino de instrução primária. Com o Ato n. 26, de 8 de janeiro de 1862, declarou-se a obrigatoriedade da instrução primária na província.

[...] A ignorância do povo é um grande mal, que não deve escapar as vistas protectoras do governo, que vê no vasto circulo da estatística da ignorância grandes perigos para a sociedade.

Estou convencido de que o ensino obrigatório, como acabo de estabelecer, há-de produzir salutaes effeitos. Também a falta de meios é uma das causas que obrigão os pais á não mandarem seus filhos a escola, e quando os mandão,

deixão aos professores o cuidado de fornecer-lhes os elementos (sic) dos ensinos [...] Como há de o mestre, com os pequenos recursos pecuniários que percebe dos cofres públicos beneficiar seus alunos, fornecendo-lhes penna, tinta, papel &c? (GOIÁS, 1862b, p. 54).

Entretanto, a medida tomada pelo presidente não teve o efeito esperado. Em 1862, havia 1.537 alunos nas escolas de primeiras letras; em 1864, o número de alunos nas escolas caiu para 1.238, ou seja, uma queda de 19,4%. Apesar da baixa frequência escolar nas escolas públicas e particulares da província, a escola para o sexo masculino da capital era exceção, apresentando uma boa frequência escolar.

Em síntese, tem-se que a questão da obrigatoriedade do ensino em Goiás entre os anos de 1835 e 1889, seguindo a tendência das demais províncias do Império, não foi efetivada, devido vários motivos, tais como questões financeiras, número de escolas, falta de opositores e de incentivo dos pais em enviar seus filhos às escolas etc. Provavelmente, a obrigatoriedade escolar não teria força suficiente naquele momento para resolver a baixa frequência escolar, diante da realidade da província goiana.

Mesmo assim, em Goiás, apesar do dispositivo da obrigatoriedade de ensino ter sido contemplado em algumas poucas legislações, teve a sua importância, no sentido de provocar a discussão sobre o tema, entre a elite política e intelectual.

A gratuidade do ensino e a caixa escolar

A gratuidade do ensino significou a responsabilidade do Estado em criar escolas de primeiras letras masculinas e femininas e os seus provimentos, conforme estabelecido pela Lei de 15 de outubro de 1827, que foi revogada pelo

Ato Adicional de 1834, já discutido anteriormente. A forma encontrada no período imperial de proporcionar a permanência das crianças das camadas populares nas escolas elementares foi a criação da caixa escolar.

A análise da historiografia da educação escolar brasileira¹³ sobre a caixa escolar, em diferentes estados brasileiros, revela que o referido instituto foi criado como uma estratégia para criar condições de escolarização de estudantes pobres, como também uma forma de lhes garantir acesso e permanência nas instituições de ensino. Não obstante, nos decretos do município da corte, a destinação dos fundos da caixa escolar eram para a manutenção da instrução, de modo geral, sem a destinação específica para as crianças pobres.

Tal ideia foi estabelecida pela primeira vez no município da corte, pela Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879). Nesta legislação, os fundos da caixa escolar seriam constituídos por doações e destinados à instrução (BRASIL, 1879). Na reforma Benjamim Constant (Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890), especificava-se como o fundo seria constituído e a sua destinação à manutenção dos ensinos primário, secundário e normal, estabelecendo um fundo escolar para auxiliar a manutenção e o desenvolvimento da instrução primária, secundária e normal do DF (Art.47, § único) referindo-se aos meios de constituição dos fundos da caixa escolar¹⁴

¹³ A caixa escolar é um tema recente e ainda pouco pesquisado na historiografia da educação brasileira. Em uma revisão de literatura inicial sobre o tema, realizada por Luz e Anjos (2022) entre os anos 2011 e 2021, encontraram 12 trabalhos (4 artigos científicos em periódicos, 7 dissertações e 1 tese) na área da história da educação. Identificaram trabalhos sobre a caixa escolar em 5 estados brasileiros (Minas Gerais, Santa Catarina, Ceará, Mato Grosso e São Paulo). Certamente, ainda não foram objeto de pesquisa dos historiadores da educação regionais e/ou locais. Como Goiás foi um dos estados que não apresentou nenhum trabalho sobre caixa escolar, nas bases pesquisadas por Luz e Anjos (2022), procuramos em outras bases de dados, encontramos dois Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de graduação em Pedagogia da Universidade Evangélica de Goiás (UniEVANGÉLICA), cujos estudos são referentes ao período republicano (nas décadas de 1930/60).

¹⁴ Os meios de constituição dos fundos da caixa escolar são: donativos e legados feitos ao

(BRASIL, 1890).

Comparado o Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879 com o Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890, verificamos que o primeiro cria a caixa escolar como um instituto cujos fundos serão constituídos por doações destinadas às escolas primárias, o segundo amplia para o ensino secundário e normal, além do ensino primário, e mantém foco na instituição do fundo, ou seja, especificando de forma mais detalhada a sua constituição.

Ademais, ao refletir sobre a influência dos decretos supracitados, nota-se que as reformas educacionais do município da corte, de forma geral, tornavam-se, “modelo” para as demais províncias. Goiás não ficou alheio a tais reformas, tendo em vista que percebemos alguns movimentos nesse sentido. Logo após a Reforma Couto Ferraz de 1854 (Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854)¹⁵, a província goiana reformulou o regulamento de instrução em 1856, adotando algumas medidas estabelecidas pela referida reforma. Com o Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, não foi diferente, pois o regulamento de instrução

DF para a instrução pública, as sobras que em cada exercício deixarem as diferentes verbas dos orçamentos das despesas do Ministério da Instrução Pública; metade do produto da venda das terras devolutas nacionais no DF; a décima parte do fôro cobrado sobre os terrenos nacionais do DF que se acharem sob enfiteuse; a terça parte do produto das heranças vagas; produtos das multas que não tiveram destino especial e das que forem cobradas por determinação desta lei; o imposto de 2\$ anuais por contribuinte no DF, sobre todos os indivíduos maiores de 21 anos ali residentes, nacionais ou estrangeiros, que exerçam profissão ou emprego, ou vivam de suas rendas e bens; uma porcentagem fixada anualmente na lei do orçamento sobre a renda do município federal, não excedendo de 30:000\$000; cinco por cento de toda a sucessão entre parentes colaterais, não sendo irmãos do sucedido; dez por cento sobre toda a sucessão testamentaria entre estranhos, sempre que a herança exceder de 2:000\$ e for julgada perante juízes ou tribunais do DF; a décima parte das terras nacionais pertencentes ao DF, que se medirem por ato do Governo deliberado espontaneamente ou a requerimento da Municipalidade; O produto de loterias ordinárias concedidas pelo Governo ou de outras especialmente organizadas para este fim; (BRASIL, 1890).

¹⁵ “Quando entrou em vigor a reforma Couto Ferraz, eram poucas as províncias que ainda não possuíam uma inspetoria geral de instrução pública, a de Goiás entre elas. Mas, dado o exemplo do município da Corte, com regulamentação adequada, o Presidente Pereira da Cunha cogitou de dotar Goiás de uma repartição idêntica.[...]”. (BRETAS, 1991, p. 340).

primária da província de Goiás de 1884 trouxe como novidade as caixas econômicas escolares e o fundo escolar.

A gratuidade e a caixa escolar na província de Goiás

Durante todo o período imperial, a grande celeuma da instrução pública primária, em Goiás¹⁶, foi a sua organização, considerada “defeituosa”, por ser marcada pela carência de professores habilitados e pela má remuneração do quadro docente, além da inspeção escolar ineficiente, do número insuficiente de escolas, da pouca frequência escolar, da baixa qualidade do ensino, do espaço escolar inadequado e do método de ensino deficiente. A esses aspectos era creditada a responsabilidade pelo “fracasso” da instrução primária (ABREU, 2006; ABREU; GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015).

Soma-se a esses fatores a alegação dos presidentes da província da falta de recursos para resolver os problemas da instrução em Goiás. Neste contexto caótico, a caixa escolar/o fundo escolar seria uma estratégia para permitir o acesso e a permanência das crianças pobres na escola de primeiras letras.

Goiás, no que se refere às reformas educacionais, no sentido de difusão do ensino primário, estabeleceu, durante o período imperial, como dito anteriormente, uma lei de instrução primária e seis regulamentos de instrução no período compreendido entre 1835 e 1887. Destes regulamentos, apenas o Ato de 9 de abril de 1884, ou regulamento de 1884, estabeleceu o fundo escolar, que, no Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, foi denominado de caixa escolar.

O regulamento de 1884 criou o Conselho Paroquial, que era formado por dois membros residentes na paróquia em que funcionasse o referido órgão,

¹⁶ Todos esses aspectos foram apontados pelos presidentes da província ao longo do período imperial, o que pode ser verificado em seus relatórios presidenciais.

nomeado pelo presidente da província e presidido pelo inspetor paroquial (Art. 4º). Este Conselho tinha entre as suas atribuições promover donativos e subscrições em benefício ao fundo escolar (Art. 6º, §3º) e promover o fornecimento de calçados e vestuários para o alunado pobre, apelando para os sentimentos filantrópicos dos seus conterrâneos, para que essas crianças pudessem frequentar as escolas (Art.6º, § 6º). O fundo escolar goiano seria para a aquisição da mobília escolar, do material técnico, de casas para as escolas e, como já dito no art. 6º, para a aquisição de vestuário, calçados objetos de escrita para os meninos pobres aprenderem as matérias do ensino obrigatório (Art.53) (GOIÁS, 1884).

O fundo escolar seria constituído das sobras das verbas da instrução pública, dos produtos dos impostos provinciais sobre patentes da guarda nacional e de multas impostas pelo regulamento em questão, dos donativos feitos por particulares ou associações, de legados instituídos em favor da instrução pública que não tiverem destinação especial e da cota consignada a esse fim no orçamento provincial (Art. 54.) (GOIÁS, 1884).

Na tesouraria da fazenda provincial seriam escrituradas as quantias arrecadadas sob a epígrafe de “Caixa do Fundo Escolar” (Art.55.). Semestralmente, o inspetor da tesouraria apresentaria ao presidente da província o balancete da caixa para determinar a atribuição, tendo em vista as instruções que fossem expedidas (Art.56). Nos municípios, poderiam ser criados fundos escolares, especialmente para o serviço da instrução, e este seria constituído por cotas consignadas a esse fim nos orçamentos municipais, e donativos feitos por particulares e associações. (Art. 57). O coletor municipal faria a arrecadação em um livro próprio e semestralmente apresentaria o balancete ao inspetor paroquial para que o saldo fosse distribuído em conformidade com o regulamento de 1884 (Art. 58) (GOIÁS, 1884).

Aos professores foi permitido, de acordo com o regulamento de 1884,

fundarem nas escolas as caixas econômicas escolares com o fim de incutirem no espírito dos alunos o hábito da economia (Art. 59) (GOIÁS, 1884).

As caixas econômicas escolares seriam criadas de acordo com a conveniência do inspetor geral que decidiria as circunstâncias de tais criações, sob as seguintes bases: caberia ao professor recolher as pequenas quantias e as depositaria semanalmente nas coletorias provinciais em nome dos alunos que fizessem o depósito para o professor. Os coletores fariam a remessa das quantias ao inspetor da tesouraria provincial, que as depositaria na caixa econômica da capital em favor dos alunos. Os professores fariam uma escrituração regular em livros fornecidos e rubricados pelo inspetor geral do valor dos depósitos e de todo movimento das caixas econômicas nas escolas (Art.60.) (GOIÁS, 1884).

Segundo Abreu, Gonçalves Neto e Carvalho (2015), tudo que consistiu em novidades trazidas pelo regulamento de 1884 (a caixa escolar, o fundo escolar e a retomada da questão do ensino obrigatório) não funcionou a contento, tendo em vista que o ensino obrigatório foi letra morta, e que a caixa escolar e o fundo escolar não foram implementados. Assim, não tardaram as críticas ao novo regulamento.

Nos estudos sobre a instrução primária na província de Goiás entre 1835 e 1889, realizados por Abreu (2006), não foi encontrado nenhum indício da implementação das caixas econômicas escolares e do fundo escolar na província nesse período. Provavelmente, porque o instituto manteve-se apenas por dois anos em vigor nos regulamentos de instrução, já que os de 1886 e 1887 não contemplaram os referidos institutos.

As ações do governo goiano no sentido de promover a gratuidade do ensino primário foi o estabelecimento das escolas públicas de primeiras letras

para meninos e meninas ao longo do território goiano¹⁷ e o fornecimento do material didático básico para o ensino das primeiras letras (ABREU, 2006).

Nos regulamentos de instrução de 1856, 1869 e 1884, aparece a normatização para a permanência das crianças das camadas populares e também os expedientes para a manutenção das aulas de primeiras letras, nos seguintes termos:

Art.100 O Presidente da Provincia mandará abonar annualmente a cada Professôr a quantia rasoável para papel, penas, tinta, lápis, e compendios para os meninos pobres.

Art.101 A distribuição d'estes objectos pelos meninos pobres será feita pelo Professôr, com acquiescencia do Inspector Parochial, e participação d'este ao Inspector Parochial (GOIÁS, 1856).

Art.61. Nas escolas publicas todo o expediente assim como a mobília da aula serão fornecidos pelos cofres provinciaes.

Correrão actualmente por conta dos cofres provinciaes as despezas de fornecimento de livros aos alumnos cujos paes forem indigentes (GOIÁS, 1869).

Art.109. Os livros e utencilios para os meninos pobres serão fornecidos pelo fundo escolar, á requisição do inspector parochial que por esta ocasião indicará o numero dos meninos naquellas circunstancias (GOIÁS,

¹⁷ Durante o período de 1835 a 1893, verificou-se a criação de escolas de primeiras letras em toda província goiana, ou seja, em cidades, vilas, lugarejos, julgados, povoados, arraiais, nos presídios militares e nos aldeamentos indígenas. Em 1835, havia na província 26 escolas de primeiras letras (24 masculinas e 2 femininas). Em 1877, 86 escolas (26 masculinas e 30 femininas). Em 1881, houve uma diminuição do número de escolas, passando a ter no total 52 escolas (35 masculinas e 17 femininas) de caráter público e 4 escolas particulares. A partir de 1882, os relatórios dos presidentes da província de Goiás não apresentaram os dados quantitativos das escolas existentes na província (ABREU, 2006).

1884).

Ao considerar a implementação das prescrições acima citadas, tem-se que este quesito não ficou apenas no papel. Identificamos na documentação analisada que ele foi efetivado, pelo menos em parte, no cotidiano escolar. Tal fato pode ser verificado no atestado¹⁸ abaixo:

IlmoSnr Tene Coronel Delegado

Diz Joaquim Gomes Pinto, Professor: Publico da Aula de instrucção primaria do 1o grão desta Villa de Bomfim, que ellepreciza que VS attestese ellehe ou não freqüente na Aula, esse tem assistido aos seus Alumnos com os útencilios necessários para o que

P. aVS se digne em dar lhe a dita atestação de que

P. Me

Atesto ser verdade que o Supehefreqte em sua Aula, e q. asisteaos seus Alumnos com o necessário (ilegível). Em abono a verdade (ilegível) a presete q. firmo. Bomfim 3 de janro de 1840.

O Dellegado

Vicente Miguel da Sa.

n. 532

Goyaz 20 de fev de 1840.

(Documento manuscrito avulso do Arquivo Histórico Estadual de Goiânia. Ano: 1840, Caixa: 31).

O documento acima demonstra que o governo goiano fornecia aos alunos os materiais didáticos para as aulas. O professor comprava o material e depois era ressarcido pelo governo ao receber o seu salário. Identificamos uma série

¹⁸ O atestado no século XIX seria o que hoje, grosso modo, denominamos de contracheque, em que o professor solicitava a autoridade competente de sua região para atestar que ele havia ministrado as aulas e fornecido aos alunos os utensílios (materiais didáticos). A partir da confirmação da autoridade competente, ele receberia os seus vencimentos.

desses atestados ao longo do período imperial, nos arquivos goianos, o que nos permite afirmar que o dispositivo legal foi cumprido.

Outro aspecto que vale ser ressaltado é que o governo goiano dividia a responsabilidade de manutenção das escolas públicas e particulares ao estabelecer que estes fizessem donativos para a manutenção das escolas públicas. Neste sentido, destacamos as iniciativas da província na criação de aulas de primeiras letras noturnas, para alfabetização de adultos, a partir da década de 1870.

Segundo Abreu (2006), em 1872, havia três escolas noturnas; em 1874, cinco; e, em 1879, só restava uma escola noturna. Somente a escola noturna na capital da província foi subvencionada pelos cofres provinciais, as demais foram subvencionadas por particulares, tais como: inspetor geral da instrução pública, cônego Joaquim Vicente de Azevedo, juiz de direito Francisco Machado Pedroso, Francisco Cardoso de Santa Cruz, Couriolano Augusto de Loyola. A regência em algumas era feita de forma gratuita pelos professores, a saber: Domingos Baptista Araújo, Joaquim da Rocha Maia Júnior, Tristão Luiz Xavier Brandão, Joaquim Sebastião de Bastos. O relatório do presidente da Província de 1880 foi o último a mencionar qualquer dado sobre as escolas noturnas em Goiás.

Considerando o cumprimento do dispositivo constitucional da gratuidade escolar na província de Goiás, verificamos que foram oferecidas as escolas públicas para meninos e meninas e algum material didático. No entanto, nos povoados, nos arraiais e nas vilas com um contingente populacional pequeno, com menos de 16 (dezesesseis) crianças em idade escolar, não foram criadas as escolas de primeiras letras, por ser considerada um desperdício do dinheiro público a manutenção de escolas com “tão baixa” frequência escolar, e o fundo escolar (caixa escola) ficou apenas no “papel”.

Considerações finais

A difusão da instrução primária no Brasil começou no período imperial com a Constituição de 1824, ao estabelecer a gratuidade desse nível de escolaridade. Mas, com o Ato Adicional de 1834, a responsabilidade de cumprir tal dispositivo passou para as províncias, isentando o governo central.

No que tange à Província de Goiás, a difusão da instrução primária iniciou a partir de 1835, quando o governo goiano decretou a legislação educacional, conforme Art. 10 do Ato Adicional de 1834. No período entre 1835 e 1889, verificou-se a criação, expansão e supressão das escolas de primeiras letras para os sexos masculino e feminino em cidades, vilas, lugarejos, julgados, povoados, arraiais, nos presídios militares¹⁹ e nos aldeamentos indígenas²⁰ e escolas subvencionadas e noturnas.

As ações elencadas acima ocorreram pela predisposição dos presidentes da província de ora cumprir os dispositivos legais de difusão da instrução primária e gratuita a todo cidadão brasileiro e ora diminuir as despesas da província, pois a supressão das escolas significava, nos discursos dos presidentes, uma “economia” para os cofres provinciais. O fato é que mesmo nos momentos de supressão, as escolas públicas de primeiras letras se difundiram por toda a província.

Quanto à criação de instituições de ensino em Goiás, priorizaram-se as escolas masculinas, que se espalharam por todo território goiano, enquanto as

¹⁹ Os postos de policiamento denominados de presídios militares tinham como objetivo animar e proteger a navegação do Rio Araguaia e do Rio Tocantins e atrair povoadores para as margens desertas e férteis desses rios e proteger as povoações contra as incursões dos indígenas. E em alguns (Leopoldina, Monte Alegre, Santa Maria do Araguaia e Jurupesém) foram instaladas escolas de primeiras letras (ABREU, 2006).

²⁰ Nos aldeamentos de Carretão, Piabanhas, Pedro Afonso, Boavista, S. J. do Araguaia e Chambioás foram criadas escolas de primeiras letras (ABREU, 2006).

femininas se difundiram nas localidades econômica e politicamente mais importantes e em número menor, se comparadas às escolas masculinas.

Apesar da expansão das escolas de primeiras letras por toda a província e da obrigatoriedade escolar, estabelecida em alguns momentos, a frequência escolar foi baixa durante o período imperial.

O ensino ministrado nas escolas de primeiras letras foi considerado de baixa qualidade pelos presidentes da província em razão da falta de formação de professores, do método de ensino utilizado, da escassez do material didático, da inadequação dos prédios escolares, da inspeção escolar ineficiente, entre outros aspectos. E, segundo eles, quase nada podiam fazer para melhorar a situação em razão da falta de recursos da província. A gratuidade estabelecida consistiu em abrir e manter as escolas nas casas dos professores, ofertar o material e os recursos didáticos mínimos para o funcionamento das escolas que, na maioria dos casos, funcionavam de forma precária.

Para acesso e permanência das crianças cujos pais não tinham condições de mantê-las nas unidades de ensino, estabeleceu-se legalmente a caixa escolar/fundo escolar, que não foi implementado no período imperial.

Desta forma, podemos dizer que a difusão da instrução primária na província de Goiás, entre 1835 e 1889, materializou-se na criação das unidades de ensino, na gratuidade de alguns utensílios e materiais didáticos; e a obrigatoriedade ficou apenas na legislação. Mas ressaltamos a importância destas iniciativas, considerando que, durante o período colonial, nos seus 65 primeiros anos, a capitania de Goiás não teve nenhuma escola.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Vender história? A posição do CPDOC no mercado das memórias.** Rio de Janeiro: CPDOC, 1996 a.

_____. **O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado.** Rio de Janeiro: CPDOC, 1996 b.

_____. **História Oral e Arquivos.** In: Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas. Organizadora Zélia Lopes da Silva. São Paulo: Editora UNESP; FAPESP, 1999.

BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas.** (org.); trad. de Magda Lopes - São Paulo: Editora UNESP, 1992.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HOBBSBAWM, Eric. **A invenção das tradições.** Org. Terence Ranger. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1984. Pág. 9-23.

INSTITUTO, Ethos de Empresas e Responsabilidade Social. **Responsabilidade Social Empresarial para Micro e Pequenas Empresas.** São Paulo, 2003.

NASCIMENTO, Maria Isabel Reis. ROZA, Luciano Magela. **O Entulho de Memórias: o fim do programa de educação patrimonial Trem da Vale e o arquivo morto.** In: Cadernos de Pesquisa do CDHIS. Uberlândia | vol. 33 n.2 | jul./dez. 2020 ISSN 1981-3090 Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/57005/30668> .

ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A instrução primária na província de Goiás no século XIX.** 2006, 302f. Tese. (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ABREU, Sandra Elaine Aires de; GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. **As reformas da instrução primária na província de Goiás, Brasil, no período imperial (1822-1889).** Espacio, Tiempo y Educación, 2(1), pp. 255-280. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.013>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4774/477447181012.pdf>.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação.** Tradução de Antonio Chizzotti e edição crítica de Maria do Carmo Guedes. 2.ed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.

BARBOSA, Ruy. **Reforma do ensino primário.** Rio de Janeiro: Typographia

Nacional, 1883.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brazil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Coleção das Leis do Império do Brasil. 1827.

BRASIL. **Código Criminal de 1830**. In: PIERANGELI, José Henrique. 2004. Os códigos penais do Brasil: evolução histórica. 2.ed., 2. tirag. São Paulo: Revista dos Tribunais.

BRASIL. **Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm.

BRASIL. **Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma do ensino primário e secundário da corte e o superior em todo o Império. 1879.

BRASIL. **Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>.

BRASIL. **Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF-UFG (Coleção Documentos Goianos, 21).

CANEZIN, Maria Teresa; LOUREIRO, Walderês. Nunes. A escola normal em Goiás. Goiânia: CEGRAF-UFG, 1994. (Coleção Documentos Goianos, 28).

CHIZZOTTI, Antônio. **Origens da instrução pública no Brasil: análise interpretativa da legislação pública nas origens de sua constituição, seus pressupostos e implicações para a filosofia da educação**. 1975. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo, São Paulo, 1975.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira república**. Passo Fundo: UPF, 2000.

GAMA, Zacarias Jaergger; GONDRA, José Gonçalves. **Uma estratégia de unificação curricular: os estatutos das escolas públicas de instrução primária (Rio de Janeiro - 1865)**. 2012. Revista História da Educação, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 23–38, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29993>.

GOIAS. **Lei n. 13 de 1835a**. Primeira Lei Goiana de Instrução Pública. Livro da Lei Goyana. 1835. Meyaponte: Typographia Provincial. Tomo 1º.

GOIÁS. **Relatório do presidente da província de Goiás, José Rodrigues Jardim**. 1835b. Apresentado à Assembleia Legislativa e Goyaz na Sessão ordinária de 1835. Meyaponte: Typographia Provincial, 1835. Disponível em: <<http://www.crl.uchicago.edu/content/brazil/goi.htm>>.

GOIÁS. **Documento manuscrito avulso**. Arquivo Histórico Estadual de Goiânia, Caixa 31, 1840.

GOIÁS. **Relatório do Vice Presidente da província de Goiás. Jozé Rodrigues Jardim**. Goyaz. Tipografia Provincial, 1841. CD ROM.

GOIÁS. **Relatório do presidente da província de Goiás, Joaquim Ignácio Ramalho, 1847**. Apresentado á Assembleia Legislativa de Goyaz na Sessão Ordinaria de 1847. Goiânia: Ed. da UCG, 1996. (Memórias Goianas, 4).

GOIÁS. **Relatório do Inspetor de Instrução Pública 1852**. Felipe Antonio Cardoso da Santa Cruz. Goiânia: Ed. da UCG, 1997. (Memórias Goianas, 5).

GOIÁS. **Regulamento de instrução primaria de 1856**. Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Microfilme.

GOIÁS. **Relatório do presidente da província de Goiás, Francisco Januário da Gama Cerqueira**. 1858. Goiânia: Ed. da UCG, 1997. (Memórias Goianas, 7).

GOIÁS. **Relatório do presidente da província de Goiás, Francisco Januário da Gama Cerqueira**. 1859. Goiânia: Ed. da UCG, 1997. (Memórias Goianas, 7).

GOIÁS. **Ato n. 26, de 8 de janeiro de 1862.** Livro da Lei Goiana. Meyaponte: Typografia provincial. 1862a. Tomo 28.

GOIÁS. **Relatório do presidente da província de Goiás.** José Martins Pereira de Alencastre. 1862b. Goiânia: Ed. da UCG, 1998. (Memórias Goianas, 9).

GOIÁS. **Relatório do presidente da província de Goiás, Jose Vieira Couto de Magalhães.** 1863. Goiânia: Ed. da UCG, 1998. (Memórias Goianas, 9).

GOIÁS. **Regulamento da instrução pública e particular da província de Goyaz de 1869.** Livro da Lei Goiana. Meyaponte: Typografia Provincial. 1869. Tomo 35.

GOIÁS. **Relatório do presidente da província de Goiás, Ernesto Augusto Pereira, 1869.** Goiânia: Ed. da UCG, 1998. (Memórias Goianas, 10).

GOIÁS. **Relatório do presidente da província de Goiás, Antero Cícero de Assis.** 1872. Goiânia: Ed. da UCG, 1999. (Memórias Goianas, 11).

GOIÁS. **Relatório do presidente da província de Goiás, Aristides de Souza Spínola.** 1880. Goiânia: Ed. da UCG, 2001. (Memórias Goianas, 13).

GOIÁS. **Ato de 9 de abril de 1884.** Regulamento de instrução primária. Caixa de Regulamentos. Arquivo Histórico Estadual de Goiânia.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império Brasileiro.** São Paulo: Grijalbo. 1972.

LUZ, Alana Souza; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. **A caixa escolar na historiografia educacional brasileira recente (2011-2021).** Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 39, mai/ago. 2022. DOI <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v17i39.49558>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/49558>.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa.** Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco: Massagana, 2010. Disponível em: <https://www.santoandre.sp.gov.br/biblioteca/pesquisa/ebooks/359867.PDF>.

MORAES, M. A. S. A. **História de uma oligarquia: os Bulhões.** Goiânia: Oriente. 1974.

PINTO, Luiz Maria da Silva. Dicionário da língua brasileira. 1832. Ed. Fasciculada. Goiânia: Sociedade Goiana de Cultura: Instituto de Pesquisas e estudos Históricos do Brasil Central: Centro de Cultura Goiânia, 1996.

SILVA, Joaquim Norberto de Souza. **Investigação sobre o recenseamento da população geral do Império e de cada provincia de per si tentados desde os tempos coloniais até hoje feitas em virtude do aviso de 15 de março de 1870 do Ilmo Sr. Conselheiro Paulino José Soares de Souza, Ministro e Secretário de Estados e Negócios do Império.** Rio de Janeiro: Typographia Perseverança. 1870.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. **Tradição e renovação em Goiás.** Goiânia: Oriente, 1975.

ZICHIA, Andrea de Carvalho. **O direito à educação no período imperial: um estudo de suas origens no Brasil.** 128 f. Dissertação. 2008. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

**José Gonçalves Cortes e *O Telegrapho*: Fragmentos
de uma cultura da impressão na Província de Minas
Gerais no Primeiro Reinado (1829-1831)**

**José Gonçalves Cortes and *O Telegrapho*: Fragments of a printing
culture in the Province of Minas Gerais in the Brazilian First
Reign (1829-1831)**

*Luciano da Silva Moreira*¹

¹Doutor em História. IFMG Campus Ibirité. E-mail: luciano.moreira@ifmg.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5198-456X>

RESUMO

Este artigo detém-se sobre a cultura da impressão das primeiras décadas do Império do Brasil, destacando a linguagem tipográfica daquele período e a formação de uma ampla rede de comunicação. Em torno do projeto político de D. Pedro I, estabeleceu-se uma rede de comunicação áulica, que envolveu publicistas em vários locais do Império. Dentre os escritores pedristas, destacamos a atuação de José Gonçalves Cortes, principal redator da folha periódica conservadora *O Telegrapho*, publicada na Província de Minas Gerais entre 1829 e 1831. A partir das informações sobre Cortes e sua tipografia, serão abordadas as articulações políticas que possibilitaram a constituição de uma cultura da impressão naquele tempo, permitindo compreender o poder simbólico dos periódicos no contexto efervescente que antecedeu a Abdicação do primeiro imperador do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Imprensa; Minas Gerais; Primeiro Reinado; Redes de Comunicação.

ABSTRACT

This article focuses on the printing culture of the first decades of the Empire of Brazil, highlighting the typographic language of that period and the formation of a wide communication network. Around D. Pedro I's political project, an aulic communication network was established, which involved publicists in various locations throughout the Empire. Among the writers who supported D. Pedro I, we highlight the work of José Gonçalves Cortes, main editor of the conservative periodical *O Telegrapho*, published in the Province of Minas Gerais between 1829 and 1831. Based on information about Cortes and his typography, the political articulations that made it possible the constitution of a printing culture at that time, allowing us to understand the symbolic power of periodicals in the effervescent context that preceded the Abdication of the first emperor of Brazil.

KEYWORDS: Press; Minas Gerais; Brazilian First Reign; Communication Networks.

A historiografia sobre a imprensa periódica mineira no Primeiro Reinado e nas Regências privilegiou os escritos e as trajetórias de personagens representativos do liberalismo moderado, relegando os opositores ligados ao conservadorismo ao quase esquecimento. O conservador “*enragé*” José Gonçalves Cortes (1782-1864) é um desses sujeitos históricos que são lembrados, o mais das vezes, nos rodapés das páginas de artigos acadêmicos. Na maioria das referências, é mencionado apenas como redator do *Telegrapho* de Ouro Preto, sem maiores detalhes de sua vida pessoal e política. Apesar da dificuldade de se encontrar documentos sobre sua trajetória, acreditamos que José Gonçalves Cortes atuou de forma significativa na imprensa periódica entre os anos de 1829 e 1833, inserindo-se em uma ampla rede de interlocutores *áulicos*² que alcançava regiões distantes do Império do Brasil.

Este artigo discute a ação política de José Gonçalves Cortes por meio da imprensa periódica no contexto do acirramento crítico entre D. Pedro I e a Câmara dos Deputados, que culminou na Abdicação. Esse período foi marcado pela intensa publicação de periódicos impressos, que se constituíam em ambiente de luta e parte essencial da vida política imperial. Em torno dos produtos das tipografias, estabeleceu-se gradualmente uma cultura da impressão, da qual sujeitos como Cortes partilhavam as mesmas práticas e representações impressas. Nesse sentido, este trabalho também aborda a trajetória da Tipografia de Cortes, identificando os elementos constitutivos daquela cultura da impressão, sobretudo o caráter simbólico dos impressos e dos tipos móveis.

² Para Marcelo Basile, os *áulicos* eram um grupo que defendia, de maneira geral, o projeto centralizador de D. Pedro I e a Constituição de 1824, colocando-se contra as revoluções e propostas liberalizantes, federalistas e republicanas (ver: BASILE, 2011, p. 174).

Ressaltamos que impressos conservadores são quase inexistentes nos acervos hemerográficos, salvo algumas folhas esparsas. O *Telegrapho* é um desses jornais que quase desapareceram, não fossem os pouquíssimos exemplares deteriorados que foram guardados em instituições como o Arquivo Público Mineiro (APM) e o Arquivo da Arquidiocese de Mariana. Em decorrência do caráter fragmentário e descontínuo desses registros, é fundamental o cruzamento com fontes variadas, como a documentação produzida pelas câmaras municipais e as correspondências da Presidência da Província de Minas Gerais, que nos permitem acompanhar parte dos caminhos que nosso personagem trilhou na primeira metade dos Oitocentos, ampliando sua imagem para além de seu papel reconhecido como redator do *Telegrapho*. Além do mencionado periódico, lançamos mão de outras folhas de caráter conservador, como *O Analista*, *O Cruzeiro* e o *Amigo da Verdade*, para encontrar informações sobre Cortes e o jornal que redigia³. A partir dessas fontes, podemos ter uma noção aproximada de quem foi um dos principais opositores dos liberais-moderados mineiros.

José Gonçalves Cortes

Natural da Freguesia de Prados (MG), José Gonçalves Cortes era filho do português Antônio Gonçalves Cortes e de Anna Gonçalves Rodrigues, “nascida, e batizada na Freguesia de Nossa Senhora da Borda do Campo”⁴. A ascendência materna ajuda a explicar a relação de Cortes com a região de Barbacena, como podemos identificar pelas representações da Câmara

³ Cabe ressaltar que consultamos periódicos na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, que podem ser acessados pelo link: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> Acesso em 26/03/2024.

⁴ PRADOS. Arquivo Eclesiástico da Paróquia de Nossa Senhora da Conceição de Prados. Registros de Batismos (1771-1789), f. 183v., registro de 14 jul. 1782.

Municipal daquela povoação, expedidas em momentos cruciais da Independência. Destacamos uma representação da Câmara da Vila de Barbacena, enviada por ocasião da coroação de D. Pedro I, que afirma:

“Nós quizeramos, se possível nos fosse, executar pelas nossas mãos esta acção gloriosa, mas se nós não podemos executar nada nos impede que o façamos pelas do nosso representante *José Gonçalves Cortes*: a quem por via de hum accórdão lançado no Livro deste Senado, o revestimos para isso de todos os poderes necessarios.

Todas as vezes, que o temos destinado para levar à Augusta Presença de V. M. I. as nossas representações, não temos invejado a sua sorte; mas agora o consideramos mais feliz do que nós; pois que ele não vai ser o nosso representante, mais sim dos Santos Anjos; que Deus tem destinado para executar esta acção, que toda he sua, e só digna delle” (*Gazeta do Rio de Janeiro*, 3/12/1822. Itálico no original).

O documento, além de evocar uma concepção política entendida como um poder que pairava entre os homens e Deus, típica da tradição embasada no direito divino dos reis, apresenta José Gonçalves Cortes como representante – revestido “de todos os poderes necessários” – dos *homens bons* da Vila de Barbacena. Assim, no início do primeiro reinado, Cortes experimentava a “alquimia da representação” através da qual ele constituía simbolicamente o grupo sócio-político que representava (BOURDIEU, 2008, p. 83). Em janeiro de 1823, os serviços prestados por Cortes à monarquia foram reconhecidos ao obter a almejada mercê do Hábito da Ordem de Cristo⁵, fortalecendo os vínculos entre príncipe e súdito ao afirmar a continuidade de uma “economia das mercês”, base do processo de constituição do Estado Moderno (OLIVAL, 2001, p. 20). Alguns anos mais tarde, o próprio Cortes tornava público, no *Telegrapho*, os agraciados com as ordens de Cristo, de Avis, da Rosa e do

⁵ AN. *Ordens Honoríficas*. Decreto agraciando com o grau de Hábito a: Francisco José da Silva; José Gonçalves Cortes; João Antônio de Lemos - 30/01/1823. Referência: BR RJANRIO 69.CALOCR.7870490.

Imperial Cruzeiro (*Telegrapho* (O), 28/12/1830), inserindo-se no processo de comunicação e mediação em torno dessas honrarias, pois a mercê “devia ser exibida [e publicizada] para garantir honra e poder, não só ao agraciado como ao monarca” (OLIVAL, 2001, p. 116).

As ações de Cortes, em suas manobras pelas tramas daquele mundo em transformação, podem ser compreendidas a partir das relações sociais em que estava envolvido, como os vínculos estabelecidos com os Magalhães, grandes negociantes de São João Del Rei, ao contrair matrimônio com Mariana Querubina de Almeida Magalhães⁶. Das alianças familiares à atuação junto à Câmara Municipal de Barbacena, Cortes mantinha-se próximo aos proprietários ligados à economia agrário-mercantil do sul mineiro. No contexto da Independência, Cortes representava uma elite que visualizava na tradição dinástica “a via mais segura para a mudança” (SILVA, 2012). Assim, ao transitar entre a Comarca do Rio das Mortes e a capital do Império, contribuiu para o fortalecimento do projeto político de D. Pedro, que visava consolidar o poder central no Rio de Janeiro. Sua atuação em defesa da autoridade monárquica continuou no Primeiro Reinado.

Com a abertura da Assembleia Geral, em 1826, evidenciavam-se os desentendimentos entre a Câmara temporária e o Poder Moderador. A tensão crescente era vivida na imprensa periódica, que assumia os contornos de verdadeira arena política. Para fazer frente às folhas de tendência liberal, que dominavam os espaços de discussão em Minas Gerais, os conservadores articularam-se para entrar na luta impressa, integrando uma rede *áulica* que já atuava na Corte (BASILE, 2011, p. 174). Assim, entre março e abril de 1829, José Gonçalves Cortes percorria, mais uma vez, os caminhos de Minas. A jornada de Cortes em direção à Ouro Preto tinha como objetivo reafirmar seu papel como

⁶ SÃO JOÃO DEL REI. Matriz de N. Sra. Pilar de São João del Rei. Registro Paroquial de Casamento, Livro nº 9, folha 170, registro de 26 nov. 1806.

representante daqueles “homens que de instinto temião as revoluções, e desejando repelir os seus germens” procurou “desenvolver o principio da autoridade” (ROCHA, 1855, p. 9), estabelecendo uma oficina tipográfica.

A Typographia de Cortes e Comp.

O estabelecimento tipográfico de Cortes foi adquirido da Junta da Real Fazenda da Província de Minas Gerais, em um polêmico processo de arrematação (VERONA, 2020). Conforme representação do Conselho Geral da Província de Minas Gerais à Presidência da Província acerca da receita e despesa da Junta da Real Fazenda referente ao ano de 1830, datada de 12 de fevereiro de 1831, José Gonçalves Cortes teria arrematado “uma Typografia da Fazenda Publica existente nos Armazens” pela quantia de 80\$640rs. O valor teria sido bem abaixo do que foi gasto pela Fazenda Pública, de 317\$520rs, referente ao “seu custo, direito e carretos” (APM-CGP 3/1, Caixa 3, Doc. 19, 12 FEV. 1831).

Interessante notar que, no periódico liberal-moderado *O Universal* de 16 de fevereiro, um correspondente que assinava “Um Ourives Liberal” comentou, de maneira provocativa, que “quem tinha amigo, tinha tudo; pois o Cortes não comprou por não sei quanto a Tipografia, que tinha custado quatro ou cinco vezes mais?” (*Universal (O)*, 16/02/1831). Uma nota de rodapé alocada nesse trecho específico ainda informava os valores da transação, que coincidiam plenamente com os informados pelo Conselho. Detalhe importante é que a representação foi aprovada pelo Conselho no dia 14, em sessão pública, e, posteriormente, enviada para a Presidência da Província. A coincidência entre a representação do Conselho Geral da Província, redigida inicialmente no dia 12, e a correspondência do “Ourives Liberal”, publicada em 16 de fevereiro,

informando os mesmos valores de uma arrematação que aconteceu em 1828, nos faz supor que o tal “Ourives” pode ter relações próximas com membros do próprio Conselho. Significativamente, dentre os signatários⁷ da representação estava José Pedro de Carvalho, então redator do *Universal*.

Debaixo do pseudônimo “Um Ourives Liberal”, o autor da correspondência poderia alimentar a polêmica com José Gonçalves Cortes, fomentando a produção de outros impressos em um debate textual constante. Ademais, havia um “pseudo-anonimato” nos jornais do período, que conferia certa liberdade de fala, mas que não impedia o reconhecimento dos supostos autores pela comunidade de discurso de que faziam parte. Uma informação adicional na nota de rodapé afirma que “havião requerimentos do Cap. Manoel José Barboza, e até com lanço de 400rs. em libra de typo”, mas a “Soberana Junta (...) despresou essa offerta” (*Universal (O)*, 16/02/1831). Barbosa era um dos impressores pioneiros da Província de Minas, reconhecido por sua engenhosidade como artífice. Como concorrente de Cortes no processo de arrematação da tipografia, desde 1829, Manoel José Barbosa manifestava indignação com o favorecimento da “Soberana Junta”:

“no fim da campanha vende-se aqui pela quarta parte do seu valor, e nunca mais se indemnizará a Fazenda Publica. Tão feliz não foi o Redactor do *Universal*; se quiz uma imprensa para o seu Periodico, comprou, e pagou-a” (*Universal (O)*, 22/04/1829).

O pseudônimo “Um Ourives Liberal” aparenta caber no perfil de Manoel José Barbosa: artífice e impressor do *Universal*. O designer de tipos Emerson Nunes Eller, em sua tese de doutoramento, afirma que “as ferramentas utilizadas para cortar o desenho de letra nas punções eram, essencialmente, as

⁷ Os demais signatários da representação eram Manoel Ignacio de Mello e Souza, Manoel José Monteiro de Barros, Manoel Rodrigues Jardim e Bernardo Pereira de Vasconcelos.

mesmas utilizadas pelos ourives, por isso, esses artesãos estão associados ao desenvolvimento da impressão tipográfica” (ELLER, 2020, p. 52).

Contudo, não se trata de nomear possíveis autores dos textos, mas de demarcar uma “comunidade de discurso”. Assim, a notícia da origem supostamente escusa da Typographia de Cortes é um exemplo da construção discursiva em que autores, editores e leitores se constituem como “grupo em combate”, cujo objetivo era atacar José Gonçalves Cortes. Levantamos, então, a possibilidade de que a carta do “Ourives Liberal” pudesse ter sido escrita (e editada) por Barbosa a partir de informações privilegiadas trazidas por Carvalho, que foram adicionadas como nota de rodapé. Podemos considerar, com base nos apontamentos de Elizabeth Seabra, a hipótese de que “os processos de produção dos discursos políticos são coletivos e não há uma separação entre as atividades profissionais do produtor e do consumidor dos discursos” (SEABRA, 1999: 57).

A representação do Conselho Geral ajuda a esclarecer a proveniência da Typographia de Cortes e Companhia, cujo material compunha o acervo da Tipografia Nacional da Província de Minas Gerais. Com isso, podemos inferir que essa oficina tipográfica estava nos Armazéns Nacionais, em Ouro Preto, quando foi arrematada por Cortes. O Almojarife dos Armazéns, Joaquim José Theodoro, declarou que recebeu de Luís Maria da Silva Pinto (ex-inspetor do estabelecimento tipográfico provincial) os itens que pertenciam à antiga Tipografia Nacional da Província de Minas Gerais no dia 20 de dezembro de 1828. Conforme o recibo assinado por Theodoro, os objetos foram encaminhados por ordem da Junta da Fazenda, a mesma que teria favorecido José Gonçalves Cortes. Pela relação de materiais elencada no recibo, podemos ter uma “visão” superficial do interior do estabelecimento de José Gonçalves Cortes. Segundo a listagem, o estabelecimento possuía:

“Duas arrobas, vinte duas libras de chumbo em letra, ornados,
etc. ~
Hua maquina de madeira para imprimir ~
Duas caixar subdivididas em caixotins pa. typos ~
Huma dita pequena, que trouxe a letra do Rio de Janeiro ~
Algumas tiras de cobre, e lata pa. espaços ~
Algumas peças de madeira pa o mesmo fim n’hum sacco ~
Hum tinteiro com almofada de couro para a tinta ~
Duas balas pa empregar a tinta ~
Duas galés forradas de lata pr. 2 paginas de meio folio ~
Tres ditas pa. huma pagina de meio folio ~
Tres ditas - idem com subdivisão ~
Huma dita - pa. quarto de pagina ~
Huma de duas latas que trouxerão tinta do Rio, com resto da
mesma ~
Outo resmas de papel contendo varios impressos, ou 3:352
folhas.”
(APM/PP 1/54, Caixa 03, doc 01, 19/12/1828).

Ao observarmos o interior de uma oficina tipográfica, como a que teria pertencido a José Gonçalves Cortes, estamos retomando o fato de “que não existe nenhum texto fora do suporte que o da a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor” (CHARTIER, 2002, p. 127). Portanto, para além de mera curiosidade, a relação de itens da Typographia de Cortes e Companhia nos permite identificar parte dos caminhos de produção, difusão e apropriação das ideias políticas na sociedade imperial (MOREIRA, 2008).

Como anexo ao recibo assinado por Joaquim José Theodoro, encontra-se uma amostra dos caracteres impressos na Tipografia Nacional (**Figura 1**). A amostra está dividida em duas colunas, correspondentes à origem dos tipos móveis. Na coluna à direita, encontram-se exemplos de “letra fundida em Minas”; enquanto à esquerda vê-se amostra da “letra vinda do Rio de Janeiro”. Os tipos originários da Corte, provavelmente, eram importados da Inglaterra, os quais, em seguida, foram encaminhados à província pela Tipografia Nacional. Embora tenhamos conhecimento da existência de uma fundição de

No entanto, ao que parece, era necessário a aquisição de mais tipos, seja para complementar algum caractere insuficiente ou para repor peças desgastadas, levando à fundição de letras em Minas Gerais. De acordo com documento citado por José Pedro Xavier da Veiga, ainda em 1822, a “typographia mandada vir do Rio de Janeiro”, além dos objetos originários da Corte, era servida de “lettra fundida pelo habil José Vicente Ferreira” (VEIGA, 1898, p. 23). Fundir tipos era uma necessidade para os mineiros que intentavam montar uma tipografia, como atesta o exemplo do mencionado Manoel José Barbosa, que fundiu tipos para sua Officina Patrícia, em meados de 1821 (ELLER, 2020).

Podemos seguir as pistas apresentadas por Emerson Eller que, ao buscar analisar os elementos relacionados ao design de tipos e à técnica da impressão, nos chama a atenção para as peculiaridades técnicas do processo de emergência da arte tipográfica no Brasil. A análise das formas das letras utilizadas nos periódicos podem nos auxiliar a “estabelecer relações que nos dê indícios identitários”, permitindo traçar uma genealogia dos caracteres de forma. Ao observarmos mais atentamente a amostra de tipos, podemos corroborar as conclusões de Eller de que a “questionável clareza e as irregularidades apresentadas nos impressos sugerem a carência de excelência na execução dos tipos” (ELLER, 2020, p. 231). Nesse sentido, as tipografias ainda eram improvisadas, resultado do calor do momento, sem uma função que não o debate político. Ademais, os periódicos do Primeiro Reinado e das Regências inserem-se naqueles tipos de impressos “com o melhor preço para vender o mais barato possível”. Daí a utilização de caracteres gastos e, por vezes, tinta pouco legível, o que acarretava em negligências e gralhas (CHARTIER, 1996, p. 97).

Assim como outros estabelecimentos, a Tipographia de Cortes está inserida na cultura da impressão de seu tempo, não apenas no tocante ao tipo

de impresso que publicava e seu conteúdo escrito, mas também com relação à “forma do que foi publicado” (FARIAS, 2016: 63). Por isso, devemos observar as condições técnicas de produção do objeto impresso, que auxiliaram no processo de difusão e apropriação dos conteúdos escritos. Mesmo que ideias e conceitos tenham sido redigidos por José Gonçalves Cortes e seus colaboradores, não foram eles que materializaram essas representações no papel em caracteres de forma. Foram os compositores e impressores que corporificaram a “pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2008, p. 9) sem a qual suas ideias não chegariam a lugares diversos do Império do Brasil.

Sabe-se que José Gonçalves Cortes chegou a Ouro Preto, com parte do material de uma imprensa, no dia 19 de abril de 1829, acompanhado do “compositor com sua mulher” (*Universal (O)*, 22/04/1829). Em doze dias, a oficina foi montada de modo a viabilizar a publicação do primeiro número do *Telegrapho*, que veio a lume no dia 2 de maio daquele ano. Com o passar do tempo, outros trabalhadores ingressaram no estabelecimento tipográfico. No dia 5 de agosto de 1830, em sessão do júri para julgamento da denúncia de injúria movida por Luiz Ventura Fortuna, Cortes afirmou “que a sua Tipografia era util porque acomodava a 5 operarios, que vivião daquelle trabalho”. No mesmo depoimento, Cortes queixava-se de que alguns operários tinham deixado sua oficina para ingressar na tipografia oponente. Sobre essa queixa, o redator do *Universal* informava que

“da Tipografia do Telegrapho sahirão o Compositor, e Impressor que tinhão acompanhado da Corte ao sr. Cortes; o 2º retirou-se para o Rio; e o 1º ficou empregado na nossa Officina, vencendo menor sallario, do que o ajustado com o sr. Cortes, o que prova não ter sido por nós sedusido.” (*Universal (O)*, 09/08/1830).

Com apenas “hua maquina de madeira para imprimir”, pode-se supor que o estabelecimento não tinha condições de produzir obras mais complexas,

como livros e opúsculos. Sobre outros tipos de impressos, temos conhecimento de que saíram alguns folhetos da Typographia de Cortes. Em consulta à Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, encontramos apenas mais dois impressos: um exemplar do *Elogio composto pelo P. M. J. em Philosophia... para ser recitado no Baile, que a Corporação Militar de 1ª e 2ª Linha da Imperial Cidade de Ouro Preto, dá em applauso dos annos de Sua Magestade o Imperador no dia 12 de Outubro de 1830*, de Manuel Joaquim Ribeiro; e o *Manifesto aos mineiros*, de D. Pedro I, publicado por ocasião da visita do monarca a Ouro Preto, em 1831. Porém, o principal produto do prelo da oficina de Cortes não eram as proclamações e folhetos.

O Telegrapho e a rede áulica

O mais importante impresso da Typographia de Cortes foi *O Telegrapho*, periódico publicado entre os anos de 1829 e 1831. A folha redigida por José Gonçalves Cortes vinha a lume às terças-feiras e sábados, podendo ser assinada em Ouro Preto, na própria oficina tipográfica, e em São João del Rei, na casa de José Maximiano Baptista, ao custo de 2.000rs. por trimestre. Em determinado momento, possivelmente entre maio de 1829 e novembro de 1830, *O Telegrapho* ainda podia ser subscrito “em Pouso Alegre em casa do Coronel Ignacio Gonçalves Lopes”. Sabemos deste terceiro local de subscrição por meio de correspondência publicada no *Pregoeiro Constitucional*, datada de 16 de dezembro de 1830, em que o Coronel Lopes afirmou que tinha sido “instado por uma carta que me foi dirigida d’Ouro Preto, por pessoa da minha amizade, para me incumbir de procurar assignantes para o referido Periodico”, sendo sua casa anunciada no prospecto do *Telegrapho* (*Pregoeiro Constitucional*, 18/12/1830).

Acerca da subscrição de periódicos, um discurso do então deputado Bernardo Pereira de Vasconcelos, na sessão de 1º de junho de 1830 da Câmara

dos Deputados, lança luz sobre uma questão pouco abordada nos estudos sobre a imprensa oitocentista:

“Na Província de Minas Geraes disse-me hum Magistrado, que fôra forçado a assignar o Telegrafo, porque o primeiro mandão delle lhe assegurára, que eram remetidos para o Ministerio o nome dos Subscriptores para serem conhecidos os seus Amigos” (*Diário da Câmara*, 1830, n. 29, p. 23).

Embora não possamos confirmar a denúncia de Vasconcelos, a possibilidade de ação governamental coagindo servidores públicos a assinar uma folha “ministerial” é plausível, indicando articulação do grupo *áulico* de forma incisiva nos “bastidores do funcionalismo imperial” (MARQUES JÚNIOR, 2015, p. 25). No mesmo discurso, o líder liberal mineiro ainda questionava: “A imprensa periodica foi huma das Armas, com que se propoz esse Ministerio infame subverter, demolir o Edificio Constitucional; quantos periodicos, e de que natureza não nascerão durante essa odiada administração?” (*Diário da Câmara*, 1830, n. 29, p. 23). A suspeita de Vasconcelos em torno da atuação do governo na imprensa periódica é corroborada por algumas “coincidências”.

O primeiro número do *Telegrapho* foi publicado no dia 2 de maio de 1829, tendo sido anunciado em suplemento especial de seu adversário, *O Universal*, marcando a contenda que travariam entre si no decorrer dos anos seguintes (*Universal(O)*, 04/05/1829). Importante assinalar que *O Telegrapho* apareceu seis dias antes do *Amigo da Verdade*, folha de mesma tendência política publicada em São João del Rei, na Typographia de J. Maximiano Baptista, o mesmo que facultava a assinatura do periódico ouropretano. Ademais, quase ao mesmo tempo (4 de maio de 1829), outra folha governista vinha a lume na distante Província de Pernambuco: *O Cruzeiro*. A proximidade temporal em que essas folhas foram inauguradas nos leva a supor que houve uma ação ampla e

coordenada dos *áulicos* no Império, que visavam entrar solidamente na arena impressa, agitando as disputas tipográficas do período. Dessa articulação teria participado o próprio imperador, “subvencionando jornais para responder a ataques feitos por outros ao governo, escrevendo ele mesmo artigos de polemista agressivo”, como sugere Octávio Tarquínio de Souza (SOUZA, 2015, p. 609).

Assim como outros jornais de seu tempo, *O Telegrapho* fazia parte de uma rede de comunicação que interligava leitores, redatores e editores, ampliando o poder do escrito ao se referenciar mutuamente em editoriais, artigos e correspondências. Além dos locais de subscrição – Ouro Preto, São João del Rei e Pouso Alegre – encontramos menções ao periódico ouropretano em folhas de outras províncias. *O Analysta*, um dos mais conhecidos jornais pedristas do Rio de Janeiro, copiou diversos textos do *Telegrapho*. Exemplo são as missivas comprometedoras atribuídas a Bernardo Pereira de Vasconcelos, publicadas originalmente no número extraordinário do *Telegrapho* de 1º de junho de 1829, e republicadas “instantemente” pelo *O Analista*: “Na primeira o Sr. Varconcellos se define, e pinta tão escarrado, que não pode haver retrato mais fiel; na segunda manifesta a sua constitucionalidade, pedindo a hum Juiz Sesmeiro medições illegaes, citações falsas &c” (*Analista(O)*, 12/06/1829).

Essas supostas cartas também foram republicadas pelo *Amigo da Verdade*, de São João del Rei (*Amigo da Verdade*, 12/06/1829), e pelo pernambucano *O Cruzeiro*, indicando um circuito impresso que conectava Ouro Preto, São João del Rei, Rio de Janeiro e Recife. Entretanto, a folha de Pernambuco referenciava que extraiu o texto “*Do Analista*”, omitindo sua verdadeira origem (*Cruzeiro(O)*, 17/08/1829). De qualquer modo, o polêmico texto percorria o Império por meio de uma rede de comunicação, que envolvia a prática da recopilação contínua de artigos em periódicos correligionários, alcançando leitores em lugares distantes. Nesse ensejo, é necessário lembrar que os caminhos pelos quais o objeto

impresso chega aos leitores também contribuem para a construção de seu sentido.

O *Analysta* publicou uma correspondência anônima que reforça a noção de uma rede de comunicações. Segundo o suposto correspondente,

“Chegarão-nos periodicos de Minas, e de Pernambuco, todos mui interessantes pelo seu conteudo. Lê-se no *Telegrafo* N.o 26, que no dia 3 de Agosto se havia reunir o Jury para julgar o artigo communicado do *Universal* N.o 226, que principia: *Desmoralisar o Povo para lançar nos seos pulsos grossas algemas: eis o norte que desgraçadamente tem seguido o nosso Governo*” (*Analysta(O)*, 14/08/1829. Itálicos no original).

Além de indicar a leitura do número 26 do *Telegrapho*, que tratava do julgamento em que estava envolvido o redator do *Universal* referente a um artigo publicado em dezembro de 1828, o missivista oculto ainda informava a leitura de periódicos como *O Amigo da Verdade*, *O Amigo do Povo* e o *Diário de Pernambuco*. Assim, ao noticiar a chegada de folhas de outras províncias, bem como apresentar quais eram os periódicos “mui interessantes”, os escritores áulicos procuravam fortalecer o engajamento do público em torno do projeto político que juraram defender, sugerindo aos leitores que havia uma força ampla e coesa em todo o território imperial. Esse caráter coeso era evidente para homens como o deputado Antônio Paulino Limpo de Abreu, que afirmava na sessão de 13 de maio de 1830 da Câmara dos Deputados, no contexto das denúncias contra o ministro José Clemente Pereira, acusado de ter protegido grupos que trabalhavam pelo retorno do absolutismo: “Eis aqui provada esta existência do Partido Absolutista; (...) Vemos que há ainda o Cruzeiro, e outros Periodicos Absolutistas nas Províncias do Norte; e também nas Províncias do Sul hum *Telegrapho*” (*Diário da Câmara*, 1830, n. 17, p. 2).

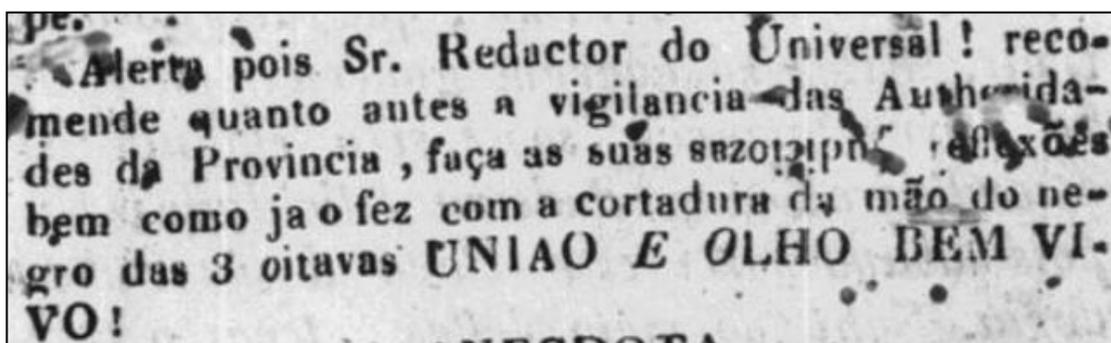
Os correspondentes, em sua maioria anônimos, participavam dos esforços em busca da adesão do público ao referenciar a leitura de outros

periódicos de mesma tendência política. Tal como outras folhas de seu tempo, a leitura de números do *Telegrapho* era ocasionalmente mencionada. Um correspondente do *Analysta*, que assinava por “O que deseja se digão as cousas como são”, citou um “artigo em segredo que intitula *O funeral do Universal*”, extraído do número 4 do *Telegrapho (Analista(O))*, 05/06/1829, Itálicos no original). No mesmo sentido, um leitor do sanjoanense *O Amigo da Verdade*, que assinava por “Hum dos desenganados”, afirmava ter lido a edição extraordinária número 1 do jornal ouropretano, mantendo ativa a polêmica em torno das supostas cartas incriminadoras de Bernardo Pereira de Vasconcelos (*Amigo da Verdade*, 23/06/1829).

Após percorrer essa rede de comunicações, os leitores do *Telegrapho* tinham em mãos um material **graficamente** concebido como as demais folhas de seu tempo. O texto era impresso em folhas no formato *in-quarto* (11,5 x 9 in.), com quatro páginas preenchidas por uma mancha gráfica afastada cerca de dois centímetros e meio da borda do papel, deixando-se um considerável espaço “vazio”. A paginação era sequencial, com a numeração continuando a cada nova edição. Artigos também poderiam ser fragmentados e “continuados” em números posteriores, incentivando os possíveis leitores a adquirir as edições seguintes. Assim, o jornal apresentava um projeto editorial simultaneamente **fragmentário** e **contínuo**, cujos exemplares poderiam ser apensados em forma de fascículos, o que denota um caráter perene àquelas folhas.

Mesmo com o *layout* sóbrio e limpo, *O Telegrapho* ainda operava uma relação entre o olhar e a leitura de maneira sutil, como quando as palavras eram invertidas e impressas de ponta-cabeça, indicando uma ironia por parte do redator ou do tipógrafo. A fim de ironizar *O Universal*, *O Telegrapho* inverteu graficamente o adjetivo “judiciozas” (**Figura 2**), referindo-se às “reflexões” do periódico liberal sobre as autoridades da província (*Telegrapho(O)*, 28/12/1830).

Figura 2: Excerto do *Telegrapho* com a palavra “judiciozas” invertida.



Fonte: *Telegrapho (O)*, 28/12/1830.

O *Telegrapho* mostra-nos um exemplo de composição tipográfica que poderia exercer uma função similar ao caligrama, ou seja, “compensar o alfabeto; repetir sem o recurso da retórica; prender as coisas na armadilha de uma dupla grafia” (FOUCAULT, 1989, p. 23). Esses caligramas arcaicos direcionavam a interpretação do impresso, tornando explícito o caráter irônico da publicação. Neste sentido, o conteúdo sarcástico, presente no termo “judiciozas”, expressava-se não apenas na leitura da frase, mas também no olhar de quem observava o jornal, afinal, “a palavra escrita nunca está descolada de sua imagem” (MARTINS, 2005, p. 42). Curiosamente, encontramos o mesmo recurso sendo empregado pelo editor do *Universal*, que ironizava o redator do *Telegrapho*, invertendo o termo “recta razão” (*Universal(O)*, 10/05/1830). Não sabemos quem iniciou a prática, mas podemos considerar que os editores/redatores utilizavam as mesmas estratégias gráficas naquele combate tipográfico, uma vez que partilhavam o mesmo conjunto de práticas e representações daquela “cultura da impressão” das décadas de 1820 e 1830.

Como parte dessa cultura ainda havia a exibição de **epígrafes** nos frontispícios dos periódicos, cujos significados simbólicos eram reconhecidos pelos membros daquela comunidade de discurso, figurando como “uma imagem, uma insígnia ou uma decoração ostensiva no peito do autor” (COMPAGNON, 1996, p. 120-121). O *Telegrapho* ostentava um trecho da *Conjuração de Catilina*, de Salústio (86 a.C. - 34 a.C.) como epígrafe: “*Neque quisquam hominum libidin [sic] simul, et usui paruit*” [ninguém pode servir ao mesmo tempo às paixões e ao seu dever]⁸.

O excerto é parte do discurso de Júlio César, reconstruído pelo escritor romano Caio *Salústio* Crispo, sobre o modo de punir os conspiradores envolvidos na conjuração liderada por Lúcio Sérgio Catilina, que ocorreu em torno de 63 a.C., no contexto da queda da República de Roma (século I a.C.). A passagem integra a argumentação de César acerca da autoridade das leis e dos “costumes dos ancestrais” (*mos maiorum*), que estão acima das paixões. Para aqueles indivíduos versados na cultura clássica, a epígrafe do *Telegrapho* evocava diretamente a dicotomia entre o **dever** e a **paixão**. Além disso, José Gonçalves Cortes selecionou o trecho de uma obra que apresentava o momento em que Roma estava cindida em facções: os *popularis*, liderados por César; e a facção conservadora, representada por Catão (ARAÚJO, 2005: 269).

Assim como em Roma Antiga, Cortes alegava que o Império do Brasil também estaria dividido em dois grupos antagônicos. Sabemos disso pelo seu rival, o padre Antônio José Ribeiro Bhering, redator do *Novo Argos*, ao lançar um “Golpe de vista sobre o Telegrafo”, comentando justamente sobre a referida epígrafe. Conforme Bhering, O *Telegrapho* teria afirmado que havia dois partidos dominantes, os quais seriam: 1º os “liberaes”, classificados por Cortes como federalistas e republicanos; 2º os “Constitucionaes amantes da ordem”,

⁸ A citação completa é “*Haud facile animus verum providet, ubi illa obsiciunt; neque quisquam omnium libidini simul et usui paruit.*” SALÚSTIO. *Belli Catilinari et Jugurthini historiae*. Pensilvânia: Typis T. et J. Swords, 1808, p. 50.

referindo-se aos apoiadores de D. Pedro I (*Novo Argos*, 11/02/1830). Dizer isso nas palavras de um autor latino era usar a autoridade de Roma contra aqueles que se colocavam na oposição ao primeiro Imperador do Brasil, mas que também eram herdeiros de uma tradição clássica, como Bernardo Pereira de Vasconcelos, a quem Cortes atribuiu, em outro momento, a alcunha de “Catilina” (*Grito do Povo*, 30/03/1833).

O padre Bhering, assim como outras pessoas de seu tempo, reconheceu a origem do trecho escolhido por Cortes: “Prometteo o Redactor deste Periodico seguir em tudo a recta rasão, e por esta cauza tomou por epigrafe a passagem de Sallustio, quando falla de César na conjuração de Catilina” (*Novo Argos*, 11/02/1830). O comentário também nos mostra que as epígrafes não eram recursos gratuitos ou meros “adornos” nos frontispícios dos periódicos. Ao contrário, constituíam-se em verdadeiras “cartas de intenções” aos leitores, representando o projeto político de redatores e demais colaboradores. No limite, a simples presença da epígrafe produzia um efeito que chamava a atenção do leitor, que seria atraído por aquilo que interpretou dela como “texto” e “imagem”. Por isso, a escolha de determinada citação deveria ser meticulosa, uma vez que seu efeito era significativo e duradouro.

Outra marca do *Telegrapho* foi o seu prospecto. Cabe ressaltar que o prospecto era um texto inaugural publicado no primeiro número do periódico, geralmente na página de rosto, que funcionava como uma “profissão de fé” dos redatores. Por meio dele eram expostos a missão, as intenções e os valores que norteavam a folha periódica, podendo conter orientações aos leitores por meio de determinados protocolos de leitura. No caso do prospecto do *Telegrapho*, temos conhecimento dele, exclusivamente, pelas anotações de seus rivais (*Novo Argos* e *Universal*), que teceram comentários críticos em artigos e correspondências. Como prática amplamente adotada pelos redatores do

Primeiro Reinado, a publicação de prospectos seguia alguns pressupostos básicos. Nesse sentido, o mesmo corresponsável do *Universal* afirma que:

“Todo aquelle, que se determina redigir um Periodico, tem, e deve ter por timbre apresentar ao Publico em o Prospecto ao menos uma pequena peça de literatura filha da applicação e do trabalho proprio; mas vm. teve a coragem de nos metter à cara as linhas do Genuense, e a página do Analista!” (*Universal(O)*, 18/05/1829)

Do comentário, podemos identificar a relação com uma folha de mesma tendência política, o *Analista*, e a influência de Antonio Genovesi. Possivelmente educado nos moldes da peculiar Ilustração portuguesa, Cortes aproximava-se das interpretações regalistas do reformismo pombalino em torno de autores como Luis Antonio Verney e Antonio Genovesi. Este exerceu influência duradoura, sendo suas *Instituições da Lógica* obra didática de referência no ensino luso-brasileiro da época.

Os excertos do *Telegrapho* mostram-nos um periódico radicalmente conservador, que defendia o monarca a todo custo, utilizando uma retórica contrarrevolucionária. Afirmava “que existe no Brasil a seita do Illuminismo”, a qual, sob a influência de “energúmenos franceses”, divulgava “fantasmas políticos, a quem denominão liberdade, e igualdade, onde dizem elles consistir a felicidade do Gênero humano”. Por isso, da ampliação da discussão política para um domínio “público”, compreendida nos termos de uma liberação da fala, “só havia a esperar-se em resultado a terrível anarchia; isto he a destruição da ordem social e da mesma sociedade” (*Telegrapho(O)*, 01/03/1831). Importante enfatizar que os mesmos escritores que minimizavam a liberdade, como Cortes, valeram-se justamente do espaço público mediatizado, garantido pelo direito à liberdade de expressão escrita na Constituição, para fazer frente aos avanços liberais.

Além da impressão do bissemanário *O Telegrapho*, a Typographia de Cortes se ocupava da impressão do *Semanário Mercantil ou Miscelânea de Preços Correntes*, cuja redação pode ser atribuída a Francisco de Mello Franco (*Republico(O)*, 23/02/1831). Entre março e abril de 1831, a oficina também passou a publicar *O Soldado* (AMARAL, 2019: 50-51). Ao publicar mais um periódico, desta vez redigido pelo “sr. Francisco de Assis Lorena, muito activo collaborador do Telegrafo” (*Universal(O)*, 04/03/1831), o estabelecimento de Cortes sinaliza para um esforço *áulico* no contexto da crise política dos anos finais do Primeiro Reinado, consumando a onda política iniciada em 1826 (RIBEIRO; PEREIRA, 2009: 143). Crise esta que se encaminhou para uma resolução indesejada por José Gonçalves Cortes.

“A resignação inaudita dos sacrificados”

Com a Abdicação de D. Pedro I, encerrava-se o motivo da existência da Typographia de Cortes. No prospecto do *Grito do Povo*, periódico conservador publicado no contexto da Sedição de 1833, José Gonçalves Cortes justificava que após o

“sempre memoravel 7 de Abril... A parte sensata dos Brasileiros deligenciou acomodar-se com as circunstancias do tempo pelo bem ser da Patria; os seus escriptores publicos emmudecerão, a fim de não se-verem obrigados a fallar segundo os tempos, e não a consciência; também para não serem marcados pelos corifêos da propaganda, como estorvadores do desenvolvimento da felicidade geral promettida” (*Grito do Povo*, 01/03/1833).

Ao comentar a saída “emudecida” da folha conservadora da arena política, José Alcibíades Carneiro, redator do *Mentor das Brasileiras*, indagava:

“Que fim levarião os *honrados* typos do defunto *Telegrapho*?” (*Mentor das Brasileiras*, 10/06/1831, itálico no original). Em 1836, o *Astro de Minas*, então sob a redação do padre José Antônio Marinho, no meio de um polêmica com outro periódico conservador, *O Parahybuna*, fazia menção aos “typos do defunto *Telegrapho* moradores hoje na Villa de Barbacena” (*Astro de Minas*, 05/07/1836). Contudo, o material da *Typographia* de Cortes não parou nas mãos de editores partidários do Regresso Conservador, como se poderia deduzir. Em resposta ao *Mentor*, podemos afirmar que os “honrados typos” foram apropriados pelos rivais de José Gonçalves Cortes, que lhes impuseram outra razão de existir, assinalando o emergir de uma força política sobre outra.

Entre maio de 1831 e fevereiro de 1832, não temos informações sobre publicações provenientes da *Typographia* de Cortes. Sabe-se, por notícia do *Astro de Minas* de 13 de março de 1832, que José Gonçalves Cortes e seu sócio, João José Lopes, negociaram a oficina tipográfica com Honório José Ferreira Armonde (VERONA, 2020, p. 51). Possivelmente, Armonde atuou como mediador na aquisição da tipografia em nome da Sociedade Patriótica Marianense, da qual era membro. Desde 1830, havia manifestações sobre a necessidade de uma tipografia na sede do bispado (*Estrella Mariannense*, 26/06/1830). Contudo, somente com a instalação da Sociedade Patriótica, em agosto de 1831, que houve articulação para aquisição de uma oficina tipográfica, com a formação de um comitê específico para este fim (*Estrella Mariannense*, 02/06/1832).

Com a chegada das peças da tipografia, vinha à luz, no dia 7 de abril de 1832, o primeiro periódico impresso na cidade de Mariana, *O Homem Social*, redigido por um dos principais inimigos de Cortes, o reverendo Antônio José Ribeiro Bhering. Um dos mais ativos atores políticos mineiros entre 1829 e 1850, Bhering era redator do *Novo Argos*, periódico impresso na *Typografia* do

Universal. Residente em Mariana⁹ e talvez motivado pela nova tipografia local, Bhering iniciou outra empreitada jornalística, apropriando-se dos tipos de seu antigo oponente. Cabe ressaltar que a trajetória do reverendo foi extensamente analisada por Estêvão de Melo Marcondes Luz, que estabeleceu uma visão panorâmica do complexo processo de construção do Estado Imperial brasileiro a partir das articulações de Bhering. Luz, em sua tese, mostra-nos que todas as ações de Bhering em torno da publicação de seus escritos era meticulosa e cercada de cuidados (LUZ, 2016), o que nos leva a concluir que a publicação de um novo periódico, naquelas circunstâncias, não era desprovida de sentido.

Na semana seguinte à estreia da folha redigida por Bhering, a *Estrella Mariannense*, periódico que era publicado na Typografia Patrícia do Universal desde 1830, passou a ser impressa na cidade a que era dedicada. Com as publicações do *Homem Social* e da renovada *Estrella Mariannense*, tratava-se de dar uma fisionomia à data, o 7 de Abril, assinalando a singularidade do acontecimento do ano anterior. Como uma alegoria da vitória nos *combates tipográficos* (MOREIRA, 2008), usar a mesma prensa que publicou *O Telegrapho*, imprimindo folhas liberal-moderadas, retomava a simbologia do Troféu – *Tropæum* – concebido com as armas “e outros despojos dos inimigos vencidos”. Mas não se tratava apenas de “celebrar a glória e honrar a memória” dos vencedores (BLUTEAU, 1721, p. 304). Servir-se dos tipos e do prelo da antiga Typographia de Cortes era ato emblemático da inversão de uma relação de forças, isto é, a apropriação das armas que seriam, em seguida, voltadas contra seu antigo possuidor e tudo o que ele representava (FOUCAULT, 2001, p. 28).

O frontispício da *Estrella Marianense* apresenta *sinais* dessa inversão de forças que se processou no início das Regências. Seguindo a trilha delineada por Emerson Eller, podemos notar a proveniência dos tipos usados no título da *Estrella* por meio de suas próprias características gráficas. Contudo, não se trata

⁹ Acervo Arquivo Público Mineiro, Fundo MP - Caixa 02, doc. 17, fl. 25v., 01/12/1831.

de reiterar a origem daqueles tipos, mas de identificar os procedimentos que pretendiam submeter discursos, calar vozes e extinguir concorrentes na luta política. Nessa perspectiva, a utilização dos mesmos tipos usados no frontispício do *Telegrapho* para a composição do título da renovada *Estrella Marianense*, dos quais destacamos para os caracteres “E” e “R” (Figura 3), é bastante sugestivo não apenas do aproveitamento do material tipográfico, mas como *marca* de que os antigos adversários políticos dos liberais-moderados foram sobrepujados, indicando como aqueles “escriptores publicos emmudecerão”.

Figura 3: Frontispícios do *Telegrapho* (28 de dezembro de 1830) e da *Estrella Mariannense* publicada em Mariana (27 de maio de 1832).



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em:
<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> Acesso em 26/03/2024.

Indivíduos como José Gonçalves Cortes e Manuel Berardo Accursio Nunan, redator da *Estrella Marianense*, partilhavam a mesma cultura da impressão. Assim, pode-se afirmar que eles reconheciam os detalhes tipográficos que encimavam suas folhas, bem como o que isso significava. Esse reconhecimento era partilhado por outros homens daquele tempo, também envolvidos nas lutas impressas. Justiniano da Cunha Pereira, redator do *Parahybuna*, em resposta ao *Astro de Minas*, que o censurou por supostamente “sêr escrito nos typos do defunto *Telegrapho*”, questionava: “Quem jamais se

lembrou de criticar o *Revisor*, o *Homem Social* e o *Guarda Nacional*, por sêrem escritos nos typos do *Telegrapho*?" (*Parahybuna*, retirado de: *Sete D'Abril*, 20/08/1836). Seja pela identificação visual, ou por realmente conhecer a história da negociação em torno da Typographia de Cortes, o redator de *O Parahybuna* evidencia que a trajetória do material tipográfico era simbolicamente relevante.

Considerando o que foi exposto neste artigo, podemos concluir que indivíduos como José Gonçalves Cortes desempenharam papel relevante na legitimação do governo imperial, defendendo a centralização política e a Constituição de 1824. Para tanto, constituíram uma rede de comunicação *áulica* abrangente, que envolvia vários interlocutores em lugares distantes. Além disso, para engajar outras pessoas no mesmo projeto político, homens como Cortes utilizaram as estratégias gráficas de seus contemporâneos, uma vez que partilhavam a mesma cultura da impressão. A partir dos vestígios em torno da Typographia de Cortes, identificamos alguns fragmentos dessa cultura que marcou sobremaneira a imprensa periódica no Primeiro Reinado e nas Regências.

Nesse sentido, devemos lembrar, conforme Roger Chartier, que os usos dos impressos "eram por definição coletivos e postulados de decifração em comum" (CHARTIER, 1987, p. 2). Podemos alargar essa noção para além do conteúdo escrito, tomando a *forma* da impressão como algo passível de ser decifrada. Assim, à maneira dos ritos triunfais de Roma, ao despojar o inimigo de suas armas, além de torná-lo inofensivo, Manuel Berardo Accursio Nunan investia-se do poder que aqueles caracteres ainda possuíam. Em contrapartida, a Cortes caberia a "resignação inaudita dos sacrificados", como ele mesmo se referia no *Grito do Povo*, em 1833. Embora o objetivo dos "moderados" pudesse ter sido submeter seus oponentes, temia-se, de maneira implícita, a força daquela imprensa *áulica*.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Alex Lobello. **Entre armas e impressos: A revolta de 1842 em Minas Gerais**. 2019. Tese (Doutorado em História) – UFJF, Juiz de Fora, 2019.

ARAÚJO, Sônia Regina Rebel de. **Discurso como ação política na República Romana: a propósito da conjuração de Catilina**. Phoinix (UFRJ), 2005, Rio de Janeiro, v. 11, p. 268-281.

BASILE, Marcelo. **Governo, nação e soberania no Primeiro Reinado: a imprensa áulica do Rio de Janeiro**. In: CARVALHO, José Murilo de; et. all. *Linguagens e fronteiras do poder*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

BLUTEAU, Raphael. **Vocabulario Portuguez, e Latino**. Vol. Lisboa: Officina de Paschoal da Silva, 1721.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas linguísticas**. Trad. Sergio Miceli. São Paulo: EDUSP, 2008.

BRASIL. SOBERANOS, ETC., 1822-1831 (Pedro I). **[Manifesto aos mineiros] Mineiros. He esta a segunda vez, que tenho o prazer de me achar entre vós...** Ouro Preto: Typ. de Cortes e Comp., 1831. (Acervo Biblioteca Nacional, RJ).

CASTRO, Agostinho Victor de Borja. **Relatório do 2º grupo da 2ª Exposição Nacional de 1866**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1869.

CHARTIER, Roger. **“La culture de l’imprimé”**. In.: CHARTIER, Roger (org.). *Les usages de l’imprimé (XVe – XIXe siècle)*. Paris: Fayard, 1987.

CHARTIER, Roger. **“Do livro à leitura”**. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da Leitura*. Trad.: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 77-105.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Trad.: Fúlvia Moretto. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Trad.: Cleonice Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

CORTES, José Gonçalves. **Plano que se oferece para construção da Estrada, que se deve formalizar desde esta Capital [Rio de Janeiro] até a Vila de Barbacena**, 13 maio 1823. Fonte: Arquivo Histórico da Câmara dos Deputados.

ELLER, Emerson Nunes. **Convergências tipográficas: uma análise crítica de impressos luso-brasileiros dos séculos XVIII e XIX como um fundamento para práticas contemporâneas em design de tipos**. 2020. Tese (Doutorado em Belas Artes) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2020.

FARIAS, Priscila Lena. **Estudos sobre tipografia: letras, memória gráfica e paisagens tipográficas**. 2016. Tese (Livre-Docência) – USP, São Paulo, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. Trad.: Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad.: Roberto Machado. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2008.

GENOVESI, Antonio, dito GENUENSE. **As Instituições da Lógica**. Lisboa: Typografia Lacerdina, 1806.

LUZ, Estêvão de Melo Marcondes. **Incendiárias Folhas: ação política e periodismo na trajetória do padre Antonio José Ribeiro Bhering (1829-1849)**. 2016. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Franca, 2016.

MARQUES JÚNIOR, Nelson Ferreira. **Áulicos e a elite intelectual na Corte fluminense (1823-1831)**. Veredas da História, Salvador, 2015, Vol. 8, p. 24-40. DOI: <https://doi.org/10.9771/rvh.v8i2.48152> Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rvh/article/view/48152> Acesso em 15/02/2024.

MARTINS, Bruno Guimarães. **Tipografia popular: potências do ilegível a experiência do cotidiano**. 2005. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – UFMG, Belo Horizonte, 2005.

MOREIRA, Luciano da Silva. **Combates tipográficos**. Revista do Arquivo Público Mineiro, Belo Horizonte, Ano XLIV, n. 1, jan.-jun. 2008, p. 24-41.

OLIVAL, Fernanda. **As Ordens Militares e o Estado Moderno – Honra, Mercê e Venalidade em Portugal (1641-1789)**. Lisboa: Coleção Thesis, 2000.

RIBEIRO, Gladys Sabina; PEREIRA, Vantuil. **O Primeiro Reinado em revisão**. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo. *O Brasil Imperial*. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 137-173.

RIBEIRO, Manuel Joaquim,. **Elogio composto pelo P. M. J. em Philosophia... para ser recitado no Baile, que a Corporação Militar de 1ª e 2ª Linha da Imperial Cidade de Ouro Preto, dá em applauso dos annos de Sua Magestade o Imperador no dia 12 de Outubro de 1830**. -. [Ouro Preto, MG]: Typografia de Cortes e Comp., [1830]. (Acervo Biblioteca Nacional, RJ).

ROCHA, Justiniano José da. **Acção; Reacção; Transacção. Duas palavras acerca da actualidade politica do Brazil**. Rio de Janeiro: Typ. Villeneuve e Comp., 1855.

SEABRA, Elizabeth Aparecida Duque. **A escrita e a fala; ideias de monarquia e república nos folhetos e periódicos políticos (1821-1825)**. 1999. Dissertação (Mestrado em História) – UFMG, Belo Horizonte, 1999.

SILVA, Wlamir José. **Luz e nevoeiros: a imprensa periódica mineira no período regencial (1831-1840)** Almanack, Guarulhos, n. 20, 2018, p. 170-193. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-463320182008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alm/a/t8yJyBsYbyyW9rcYy4Tb95c/?lang=pt> Acesso em 19/03/2024.

SILVA, Ana Rosa Clochet da. **Constitucionalismo, autonomismos e os riscos da "mal-entendida liberdade": a gestação do liberalismo moderado em Minas Gerais, de 1820 a 1822**. Tempo, Niterói, Vol. 18, n. 33, 2012, p. 243–268. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042012000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/FWQq7sSXnxYfd8pXRbPKF7w/?lang=pt> Acesso em 19/03/2024.

SOUSA, Otávio Tarquínio de. **História dos fundadores do Império do Brasil**. Vol. II, Tomo 2º. Brasília: Senado Federal, 2015.

VEIGA, José Pedro Xavier da. **A imprensa em Minas-Geraes (1807-1897)**. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1898.

VERONA, Priscilla Samantha Barbosa. **A imprensa como instância educativa em Mariana, Minas Gerais na primeira metade dos Oitocentos: estratégias da escrita.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2020.

DOCUMENTAIS

Arquivo Nacional (AN)

Ordens Honoríficas. Decreto agraciando com o grau de Hábito a: Francisco José da Silva; José Gonçalves Cortes; João Antônio de Lemos - 30/01/1823.
Referência: BR RJANRIO 69.CAI.OCR.7870490.

Arquivo Público Mineiro (APM)

Fundo CGP 3/1, Caixa 03, doc. 19, Ouro Preto, 12/02/1831.
Fundo PP 1/54, Caixa 03, doc. 01, Ouro Preto, 19/12/1828.
Fundo PP 1/54, Caixa 03, doc. 06, Ouro Preto, 20/12/1828.

Arquivo Eclesiástico da Paróquia de Nossa Senhora da Conceição de Prados

Registros de Batismos (1771-1789), folha 183v., registro de 14/07/1782.

Acervo da Matriz de N. Sra. Pilar de São João del Rei

Registro Paroquial de Casamento, Livro nº 9, folha 170, registro de 26/11/1806.

PERIÓDICOS

Astro de Minas. São João del Rei, MG: Typ. do Astro de Minas, 1827-1839.
Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/astro-minas/709638>. Acesso em: 26/03/2024.

Diário da Camara dos Deputados a Assembleia Geral Legislativa do Imperio

do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1826-1830. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DOCREADER/DOCREADER.ASPX?BIB=749419>. Acesso em: 26/03/2024.

Estrella Mariannense. Ouro Preto, MG: Typ. do Universal, 1830-. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DOCREADER/DOCREADER.ASPX?BIB=759473>
Acesso em: 26/03/2024.

Gazeta do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ: Impr. Régia, 1808-1822. Disponível em:

http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/gazeta_rj/gazeta.htm
Acesso em: 26/03/2024.

Mentor das Brasileiras. São João del-Rei: Typ. Astro de Minas, 1829. Disponível

em: <http://memoria.bn.br/DOCREADER/DOCREADER.ASPX?BIB=778672>
Acesso em: 26/03/2024.

O Amigo da Verdade. São João del Rei, MG: [s.n.], 1829. Disponível em:
<http://bndigital.bn.gov.br/acervo-digital/O-Amigo-da-Verdade/849901> Acesso
em: 26/03/2024.

O Analista. Rio de Janeiro, RJ: [s.n.], 1828-1829. Disponível em:
<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/analista/720810> Acesso em: 26/03/2024.

O Cruzeiro. Recife: Typ. do Cruzeiro, 1829. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DOCREADER/DOCREADER.ASPX?BIB=778440> Acesso
em: 26/03/2024.

O Grito do Povo. Ouro Preto: Typ. de Leyraud, 1833. *Acervo Arquivo Nacional.*

O Novo Argos. Ouro Preto, MG: Typ. do Universal, 1829-1833. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DOCREADER/DOCREADER.ASPX?BIB=759465> Acesso
em: 26/03/2024.

O Republico. Rio de Janeiro, RJ: Typ. d'Astrea, 1830-1855. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DOCREADER/DOCREADER.ASPX?BIB=814865> Acesso
em: 26/03/2024.

O Sete d'Abril. Rio de Janeiro, RJ: Typ. Americana, de I.P. da Costa, 1833-1839.
Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/sete-d-abril/709476> Acesso
em: 26/03/2024.

O Telegrapho. Ouro Preto, MG: Typografia de Cortes e Comp., 1830.
Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=849308>
Acesso em: 26/03/2024. *Obs.: o volume referente à edição 01/03/1831 encontra-se no
Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Mariana.*

O Universal. Ouro Preto, MG: Typ. Oficina Patricia de Barboza, 1825- .
Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/acervo-digital/universal/706930>
Acesso em: 26 Mar. 2024.

Pregoeiro Constitucional. Pouso Alegre: Typ. do Pregoieiro Constitucional,
1830. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/acervo-digital/pregoeiro/749923>
Acesso em: 26/03/2024.

**Entre Trilhos e Promessas: Os primeiros dez anos
da Companhia de Estradas de Ferro D. Pedro II sob
uma direção inesperada**

**Between Rails and Promises: The first ten years of the D. Pedro II
Railway Company under auspicious direction**

*Miguel Vitor de Araujo Vieira*¹

¹ Licenciado e bacharel em História e mestrando e Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail para contato: miguel.vitor@educacao.mg.gov.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6056-5019>

RESUMO

No contexto da segunda metade do século XIX, Cristiano Benedito Ottoni, figura destacada como engenheiro, professor, político e administrador, ocupou um espaço central nas iniciativas voltadas ao progresso material do Brasil. Tanto como o primeiro dirigente da Companhia de Estradas de Ferro Pedro II de 1855 a 1865 quanto como político, tendo sido profundamente influenciado pelas experiências européias e norte-americanas de modernidade. Este artigo explora a implementação e consolidação da Companhia, examinando suas contradições, alcance e grupos de interesse envolvidos. As fontes principais analisadas incluem as obras de Ottoni, "O Futuro das Estradas de Ferro no Brasil" (1859) e sua "Autobiografia" (1870). O objetivo é compreender a significância real da companhia para a implementação ferroviária e o papel desempenhado por Ottoni durante sua gestão.

PALAVRAS-CHAVE: Ferrovia; modernidade; progresso; Companhia de Estrada de Ferro D. Pedro II.

ABSTRACT

In the context of the second half of the 19th century, Cristiano Benedito Ottoni, a prominent figure as an engineer, teacher, politician and administrator, occupied a central space in initiatives aimed at material progress in Brazil. Both as the first leader of the Pedro II Railway Company from 1855 to 1865 and as a politician, having been deeply influenced by European and North American experiences of modernity. This article explores the implementation and consolidation of the Company, examining its contradictions, scope and interest groups involved. The main sources analyzed include Ottoni's works, "The Future of Railways in Brazil" (1859) and his "Autobiography" (1870). The objective is to understand the company's real significance for railway implementation and the real role played by Ottoni during his management.

KEY WORDS: Railroad; modernity; progress; D. Pedro II Railway Company.

Caminhos da Mudança: breve contextualização de um Brasil que se pretendia moderno

No século XIX o Brasil era um país essencialmente agrícola, com cerca de 80% da população se dedicando ao setor. O café, durante o período de 1821 a 1900, se tornou o principal produto de exportação do país de acordo com Fausto (2002). Com o avançar do plantio de café na segunda metade do século XIX houve a efetivação do desenvolvimento econômico do Centro-Sul e o declínio do Nordeste. Nessas circunstâncias, parte significativa dos escravizados foi remanejada para as regiões cafeeiras em expansão. Nesse contexto existiu também uma alta demanda pela produção de alimentos para a subsistência. No entanto Fausto (2002) aponta que mesmo com a expansão da agricultura cafeeira persistia o problema da não integração territorial e econômica do país, apesar do relativo avanço dos transportes com as ferrovias.

O complexo cafeeiro abrangia diversas atividades que foram deslocadas devido à reconfiguração que a economia do café provocou no país, fazendo do Centro-Sul parte central. Em função dessas transformações, os portos foram reformados e ampliados, assim como novos empregos surgiram, o que em certa medida, reorientou a organização do país. No entanto, não aconteceu repentinamente, foi um processo que levou anos. A decadência econômica do Nordeste e o fortalecimento da região centro-sul resultaram em uma mudança concreta na organização da sociedade brasileira por volta da década de 1870. Nesse contexto, o surgimento de diversos trechos ferroviários foi uma resposta para os investimentos em escoamento da produção cafeeira. A ocupação de áreas distantes dos portos de exportação foi facilitada.

Uma verdadeira revolução se operava na economia cafeeira: capitais liberados, braços até então desviados da lavoura porque aplicados ao transporte e que podiam agora voltar-se para culturas: maior rapidez de comunicações; maior capacidade de transporte; mais baixos fretes; melhor

conservação do produto que apresentava superior qualidade e obtinha mais altos preços no mercado internacional: portanto possibilidades de maiores lucros para os proprietários: novas perspectivas para o trabalho livre. (COSTA, 1999, p. 219).

Nesse contexto, especialmente na segunda metade do século XIX, Cristiano B. Ottoni, um engenheiro, professor, político e administrador mineiro, esteve diretamente envolvido na política e nas medidas que visavam o progresso material da nação. No início dos anos 1850 iniciou sua atuação na Companhia Estrada de Ferro Pedro II, encarregado da construção e organização de ferrovias para a integração das províncias brasileiras. Em 1855 assumiu o cargo, de forma inesperada, como primeiro diretor da Companhia, desempenhando-o por uma década. Nos papéis que desempenhou posteriormente, especialmente como Senador pelo Espírito Santo (1879-1889) sustentou a importância de investimentos e inovações nesse meio de transporte, pois acreditava ser crucial para o progresso econômico e social do Império. Além do já exposto, foi profundamente inspirado pelas experiências européias e norte-americanas de modernidade.

Assim sendo, o principal objetivo deste artigo é investigar a significância da Companhia de Estradas de Ferro Pedro II no contexto do desenvolvimento ferroviário no Brasil durante a segunda metade do século XIX, bem como o papel central desempenhado por Cristiano Benedito Ottoni em sua implementação e consolidação. Ao analisar as contribuições de Ottoni, tanto na esfera técnica quanto na política, busca-se entender como suas iniciativas e visões modernizadoras estão alinhadas com a noção de modernidade europeia e de que modo influenciaram a organização da sociedade brasileira em um período de transformações. Além disso, é preciso delinear as contradições e os desafios enfrentados pela Companhia, bem como os interesses variados que moldaram a trajetória do sujeito histórico.

Para atingir os objetivos propostos, este estudo adotou uma abordagem histórica-analítica, baseada na revisão e interpretação de fontes primárias e secundárias. As principais fontes analisadas incluem as obras de Cristiano Benedito Ottoni, "O Futuro das Estradas de Ferro no Brasil" (1859) e sua "Autobiografia" (1870). Essas fontes foram complementadas com literatura secundária sobre a economia cafeeira, a história das ferrovias no Brasil e sobre a noção de modernidade. A metodologia envolve uma análise crítica e comparativa dessas fontes, buscando identificar as motivações, estratégias e impactos das ações de Ottoni e da Companhia no cenário econômico e social brasileiro do século XIX. Ademais, a dimensão da mentalidade, isto é, a noção que se recebia da Europa e dos EUA e em larga medida era absorvida pela elite dirigente, de modernidade, progresso e civilização, sempre é levada em consideração para uma análise contundente das transformações no Brasil de meados do século XIX.

Portanto, a questão central que orienta este artigo é: qual foi a real significância da Companhia de Estradas de Ferro Pedro II para a infraestrutura ferroviária e o desenvolvimento do Brasil no século XIX, e como Cristiano Benedito Ottoni participou desse processo estando em uma posição de destaque? Para responder a essa questão, foi preciso explorar não apenas as realizações técnicas e administrativas de Ottoni, mas também as influências culturais e políticas que moldaram suas decisões e estratégias. Este estudo pretende, assim, chamar atenção para as dinâmicas complexas entre progresso tecnológico, política interna e desenvolvimento econômico e social, oferecendo uma compreensão mais aprofundada do papel das ferrovias na transformação do Brasil imperial.

Uma Companhia nascida sob “maus auspícios”, um engenheiro arrojado e a expectativa de uma malha férrea no Brasil

Ao abordar o contexto de meados do século XIX no Brasil, é fundamental considerar os processos de modernidade periférica que caracterizaram esse período. Embora as iniciativas de modernização, como a implementação de ferrovias, trouxessem uma aparência estética modernizadora, elas frequentemente coexistiam com práticas conservadoras disfarçadas de reformas modernas. Esse fenômeno, conforme analisado por Cedro (2016), revela que a modernidade nas cidades latino-americanas deve ser compreendida dentro de um paradigma mais amplo de modernidade periférica. Essa noção abrange não apenas as transformações econômicas e urbanas, mas também as estéticas e culturais, refletindo um itinerário de modernização que, apesar de sua aparência inovadora, muitas vezes preservava elementos tradicionais e conservadores. Nesse sentido, não se pode esquecer a dimensão simbólica que os trilhos carregavam, evidenciada abaixo:

A ferrovia tornou a ideia de progresso e a sensação de velocidade inerentes ao novo mundo que se abria em objetos palpáveis. As distâncias diminuía, as mercadorias e as pessoas chegavam mais rápidos e com mais segurança aos seus destinos. A ferrovia carregaria para sempre a ideia de progresso por onde ela passasse. Passou a ser o símbolo do desenvolvimento capitalista do mundo contemporâneo, até pelo menos os anos 30, quando foi substituída por outro invento ainda mais “diabólico” e rápido, o automóvel [...]. (ARRUDA, 2000, p. 107).

A modernidade, em um sentido mais amplo, conforme refletida por Berman (2007), é caracterizada por um ambiente que oferece a promessa de aventura, poder, alegria, crescimento e a transformação pessoal e do entorno. No entanto, essa mesma modernidade ameaça dismantelar tudo o que possuímos, conhecemos e somos. Esse paradoxo, descrito por Berman, revela-se

como uma unidade de desunidade, onde somos lançados em um turbilhão de desintegração e mudança constante, permeado por luta, contradição, ambiguidade e angústia. Esse conceito se aplica diretamente ao período e objeto de análise abordado. A busca pela modernização e progresso material, coexistiam com as tensões e desafios inerentes a um país em transição..

Assim, a gestão de Cristiano Benedito Ottoni na Companhia de Estradas de Ferro Pedro II insere-se nesse contexto de expectativa de modernidade. Sua atuação, influenciada pelas experiências européias e norte-americanas, visava modernizar a infraestrutura de transporte no Brasil. Mais do que isso, era um contexto em que a noção de progresso, desenvolvimento e civilização promovida pela Revolução Industrial chegava com força em parcelas dirigentes da sociedade brasileira. No entanto, a implementação dessas ideias enfrentou as complexidades e limitações próprias de uma nação em desenvolvimento e com suas particularidades. As reformas promovidas por Ottoni e seus contemporâneos buscaram alinhar o Brasil ao modelo de progresso das nações centrais, mas sempre esbarraram nas particularidades socioeconômicas e culturais locais. Dessa forma, a modernidade ferroviária brasileira, ao mesmo tempo em que avançava em direção a um futuro mais integrado e eficiente, revelava também as contradições e os desafios de uma modernização restrita a uma elite dirigente, que ignorava particularidades nacionais frente a uma perspectiva idealizada de civilização.

Em um período em que a escravidão ainda era uma instituição vigente no Brasil, assistiu-se à expansão expressiva das linhas ferroviárias, vistas como um símbolo do avanço material das nações ocidentais. Esse investimento em ferrovias era interpretado como um alinhamento com o ideal de progresso. Conforme Borges (2011) discute, houve uma verdadeira "coqueluche ferroviária" no ocidente, posicionando as estradas de ferro, após a invenção da máquina a vapor, como uma das maiores conquistas da Revolução Industrial.

Essas infraestruturas ferroviárias foram fundamentais para impulsionar o capitalismo industrial no século XIX, promovendo uma maior circulação de mercadorias e acelerando a produção de capital (Reis, 2019). Assim, as ferrovias não apenas facilitaram a integração econômica e territorial, mas também transformaram radicalmente as dinâmicas socioeconômicas, evidenciando as tensões e contradições entre modernidade e práticas como a escravidão.

As influências de Ottoni foram tanto no sentido mais amplo do cenário nacional e global, como também, internas. No final da década de 1840 os liberais² se sentiam inoperantes e desanimados pela falta de coesão, em detrimento de aprovações conservadoras³ significativas. Teófilo Ottoni, irmão mais velho de Cristiano Ottoni, se afastou da política, focando-se no desejo de explorar o Vale do Rio Mucuri, região nordeste de Minas Gerais e limítrofe entre as províncias do Espírito Santo e da Bahia. (DUARTE, 1998). Enquanto os Vales dos rios Doce, Pardo e Jequitinhonha já haviam sido desbravados, o Vale do Mucuri ainda não havia sido alcançado. As tribos remanescentes da matança e da catequização promovidas pelos exploradores portugueses e brasileiros, consideradas as mais resistentes, se encontravam nesta região. Uma das ideias mais arrojadas foi em torno da Vila de Filadélfia, atual cidade de Teófilo Ottoni, fundada no meio da mata do Vale do Mucuri. Foi inaugurada em 1852 com um sentimento de promoção da liberdade, inspirado em *William Penn*, o *quaker* fundador da cidade americana em 1682 de mesmo nome. (DUARTE, 1998).

² Os liberais eram formados, em sua maioria, por profissionais liberais urbanos e agricultores ligados ao mercado interno. Defendiam maior descentralização política, na expectativa que as províncias tivessem maior autonomia, em um modelo federativo. Colocavam-se ainda em oposição ao Poder Moderador exercido pelo imperador e ao Senado Vitalício (MATTOS, 1999).

³ Os Conservadores, tinha em seus quadros burocratas do Estado, fazendeiros ligados às lavouras de exportação e os grandes comerciantes. Eram favoráveis a uma maior centralização política em torno do Poder Executivo, o que significava diminuir ainda mais a autonomia das províncias (MATTOS, 1999).

T. Ottoni, possivelmente, pensava nas regiões de fronteira ao relacioná-las com a conquista do Oeste dos Estados Unidos. Trata-se da lógica do avanço rumo a um lugar considerado desordenado, mas que tinha potencial para ser civilizado. Trata-se de uma defesa recorrente por parte da elite dirigente da do período, que associava a ideia do progresso diretamente associada com a necessidade de levar a civilização ao outro, na expectativa de reproduzir a modernidade européia e norte-americana. Não por acaso, T. Ottoni era um grande admirador do emblemático político americano Thomas Jefferson. (DUARTE, 1998). Em sua empreitada na criação da Vila de Filadélfia, inúmeros contratemplos surgiram na aplicação da lei, e analisar tais situações extrapola a temática e os propósitos deste artigo. Mas, o que é importante perceber é como a modernidade era entendida por um personagem muito próximo daquele que compõem o objeto da pesquisa.

Todas as iniciativas de Teófilo Ottoni apontam no sentido de uma mudança a originar-se na sociedade civil, já que a vida política institucional se fechara como espaço possível para a construção da liberdade. O trabalho, a conquista, o espírito empreendedor, a esperança de uma vida de possibilidades, estes seriam os impulsos de transformação social e de educação para o exercício da cidadania. (DUARTE, 1998, p. 117).

Cristiano Ottoni, como o irmão mais velho ao avançar pelo Vale do Mucuri, entendia que o Brasil deveria promover avanços civilizacionais, o que significou forte apego à ideia de progresso e ao sentimento de promoção da liberdade. Para ele, a promoção desses valores estava diretamente associada com o desenvolvimento material, logo, com uma malha ferroviária forte, capaz de integrar as províncias, proporcionando velocidade e capacidade de carga para o aquecimento da economia. Além disso, esteve ativo na produção do Manifesto Republicano (1870), documento que criticava a centralização de poder e que atribuía culpa à monarquia pelos problemas que passava na nação.

Quando oportuno exigia maior autonomia das províncias e apontava a República como possível solução. (OTTONI, 1859).

Segundo Borges (2011), a indústria ferroviária cresceu e representou para a economia moderna vantagens inestimáveis, principalmente para o grande investidor. Por consequência, as ferrovias também eram um meio de exercer a dominação e uma expressão do sistema capitalista avançando na América Latina. Para Hobsbawm (2011), nenhuma outra inovação tecnológica da época repercutiu tanto sobre a humanidade como as ferrovias; nunca outra invenção revelará para o homem novecentista, de forma tão cabal, o poder e a velocidade da Nova Era.

A concessão para a construção da primeira linha férrea no Brasil envolveu disputas políticas. Uma das primeiras foi em torno do interesse de lideranças conservadoras em conceder o benefício aos Teixeira Leite, família de posses e com significativa influência. Na década passada, de 1840, havia assegurado maioria no colégio eleitoral fluminense de Vassouras aos conservadores e, portanto, “cabia” um gesto de retribuição política.

Embora o resultado da relação família e partido parecesse óbvio, a concessão não foi oferecida, ao passo que os Teixeira fizeram despesas relacionando-se com capitalistas ingleses, segundo Ottoni (1983). Teria havido um arrendamento por parte do ministro Gonçalves Martins que mais tarde se tornou Visconde de São Lourenço, para que houvesse uma concessão direcionada em que Mauá e Pimenta Bueno fossem dos beneficiados, mesmo tendo outros sujeitos interessados em concorrer, são exemplos, Cochrane, Teófilo Ottoni e do Visconde de Barbacena. (OTTONI, 1983).

Nunca soube eu em que se baseou esta deliberação. Mauá e Pimenta Bueno obtiveram sem concorrência a concessão de S. Paulo, Muniz Barreto, a da Bahia, outros a de Pernambuco; e todos venderam seus privilégios às respectivas companhias: só não puderam conseguir o mesmo para o Rio de Janeiro os

Teixeira Leite, que entretanto, tinham mais títulos do que qualquer dos outros! (OTONNI, 1983, p. 74).

A negativa do governo às variadas propostas teria afetado a relação diplomática em Londres que, mesmo tendo sido lançada a Companhia no mercado inglês em 1853 através da negociação com banqueiros, mais adiante, com a justificativa da alta de juros, teriam rescindido o contrato. Para Ottoni (1983) essa movimentação se deu, principalmente, pelos desafios que o engenheiro enviado Chappmann, teria encontrado na Serra do Mar.

Entretanto, com a rescisão do contrato com os banqueiros foi concedido ao empresário inglês Ed. Price o trecho a ser construído do Rio de Janeiro a Belém. Ottoni (1983) em sua autobiografia reclama que o contrato era muito frágil, deixando o governo desarmado e oferecendo ao empresário um nível de autonomia perigoso em detrimento da necessária fiscalização. Nessa altura, a lei de 26 de junho de 1852 já havia sido alterada, passando de 5% para 7% de juros que onerava o tesouro em favor de Companhias que assumissem estradas de ferro. Para Ottoni (1983), essa mudança foi extremamente prejudicial aos caminhos de ferro, tendo sido os da Bahia um exemplo, visto que o tráfego, em decorrência dos 7%, há alguns anos oferecia *déficit*.

Em 1855, com o avanço das discussões naquela década sobre as ferrovias e, especialmente em decorrência do contrato *Price*, o Governo Imperial se mobilizou para que uma Companhia fosse organizada. Para Ottoni (1983), essa organização nasceu “sob maus auspícios”, pois esse surgimento estava atrelado a um contrato prejudicial ao império que, além de ter dispositivos que podiam causar fuga de capital, possuía regras “mal combinadas”.

(...) 10 de maio de 1855 publicou os atos orgânicos da empresa, estatuto, contrato com o governo, etc. Por editais convocou subscritores de ações, declarando que pelo fato da subscrição seriam considerados aceitos pelos acionistas os atos publicados,

ficando a companhia definitivamente organizada (OTTONI, 1983, p. 76).

A Companhia de Estradas de Ferro D. Pedro II nasceu do desejo de alcançar, com as linhas férreas, as margens do rio Paraíba do Sul, e mais adiante, que se desdobrassem para as províncias de Minas Gerais e São Paulo. Surgiu em um período em que a produção do café estava no apogeu e demandava um transporte mais eficiente. Com isso, Marinho (2015) entende que a Companhia foi resultado do conflito entre sociedade e governo, que já se estendia desde a década de 1830 com as tensões que pautavam a discussão a respeito do caminho de ferro que seria capaz de transpor a Serra do Mar.

Ferrovias e outros melhoramentos de infraestrutura que já vinham sendo pensados antes começavam a sair do papel, ou melhor, foram retomadas a partir de 1848, em grande medida, a partir de uma linha política conservadora e modernizante, impressa pela trindade saquarema, a exemplo do Decreto nº 641, de 26 de julho de 1852, que reorganizou a concessão de linhas férreas para integrar a corte, a região do Vale do Paraíba e as províncias de São Paulo e Minas Gerais através da Serra do Mar. (MARINHO, 2015, p. 208).

Criada a organização era função dos acionistas elegerem cinco diretores. Ottoni (1983) indica que, nesse momento, além de faltar pessoas com conhecimento suficiente para tal posto, havia uma incredulidade na capacidade da companhia de dar lucro, especialmente, por parte dos que ele considerava estadistas. Cita alguns exemplos como: a descrença do Marquês de Paraná que via os caminhos de ferro como uma utopia, além de se sentir pressionado pelos Teixeira Leite.

Vasconcelos, tinha tamanha descrença na iniciativa, pois entendia que não havia demanda para os trens, em sua concepção ficariam parados na maior parte do tempo. Entretanto, os atos de concessões seguiam sendo discutidos com o Conselheiro Pedreira - o ministro do império, e a diretoria provisória.

Dos impasses que se colocavam, um deles dizia respeito à reversão ao Estado da concessão, o que levou à criação de uma anuidade correspondente à renda gerada pelas estradas de ferro; o outro, segundo Ottoni (1983), teria ouvido de Dr. Furquim, quem considerava entendedor do assunto, e teria dito que faltava estudos concretos e conhecimento de causa dos envolvidos.

Não havia estudos técnicos nem orçamentos: mas Furquim que tinha alguma erudição na especialidade, e conhecia praticamente o terreno e as distâncias, procurava avaliar, tanto por légua na planície aquém da Serra, tanto na Cordilheira, tanto além, etc. Todos os cálculos excediam a 40.000:000\$00. O Paraná arbitrariamente e sem base, propunha garantir só 30.000:000\$00. (OTTONI, 1983, p. 77).

Foi pois a determinação do capital um puro arbítrio: mas, ou acaso ou adivinhação do grande Marquês, seria ele suficientíssimo, sem os excessos do contrato de Londres para a primeira seção. Estudos posteriores o demonstraram. (OTTONI, 1983, p. 77).

Mesmo com os impasses acima relatados foi eleita a diretoria da Companhia e João Faro, visconde do Rio Bonito, foi o escolhido como presidente. Ao não aceitar o cargo, o deixou vago, restando a Ottoni assumi-lo, pois havia sido nomeado como vice. Destaca que era um estudioso com capacitações teóricas e estava alheio às discussões sobre ferrovias que precederam a decretação de 1855. Entretanto, tinha precedentes, o que pesava a favor. Embora expressasse que tinha desejo de trabalhar nesse segmento, a ambição era a de atuar como engenheiro, pois poderia experimentar o vasto conhecimento teórico que possuía, pondo-o em prática. Posto isso, Ottoni (1983) declara que não provinha do cargo de presidente, mas contrariaram a vocação dele, dando o primeiro lugar para o qual estava mal preparado. A diretoria, nomeada pelos acionistas, indicada na tabela abaixo, era composta por cinco pessoas que, segundo Ottoni (1983), nenhuma delas, incluindo ele, era capacitada para dirigir uma empresa de estradas de ferro.

Tabela 1 - Diretoria da Companhia de Estradas de Ferro Pedro II

Cristiano Benedito Ottoni
Dr. Roberto Jorge Haddock Lobo
Dr. Jerônimo José Teixeira Júnior
Desembargador Alexandre Joaquim de Siqueira
Comendador João Batista da Fonseca

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

Em 1855, o decreto nº 1.599 aprovou os estatutos da Companhia da Estrada de Ferro de D. Pedro II e, a partir dele, ficava definido que a organização funcionaria como uma sociedade composta por acionistas. O estatuto estabelecia, de forma objetiva, todas as regras que orientavam a implantação de linhas férreas. São exemplos disso direitos e deveres dos acionistas, a composição da assembleia geral de acionistas, os critérios para juros, os dividendos e lucros que fossem gerados. Além disso, o estatuto definiu qual seria o trajeto da ferrovia que começaria no Rio de Janeiro em um ponto definido pelo governo, passando pelos municípios da Corte. Mais adiante seria direcionada a Serra do Mar e se dividiria em dois ramais, um voltado para o povoado de Cachoeira em São Paulo e o outro aos limites entre Rio de Janeiro e Minas Gerais no Porto Novo do Cunha. (MATTOS, 1995).

Não demorou para que as obras começassem, mas foi em 1858, três anos após o início da gestão de Ottoni e da criação da Companhia, que se inaugurou a seção que ligava a *Estação Aclamação* na cidade do Rio de Janeiro à Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Marapicu atual Queimados, num total de 48,21 quilômetros. Nesse período constata-se a existência de cinco estações em funcionamento, são elas: *Estação do Campo* ou *Estação da Corte* (na década de 1920 vai passar a ser chamada de Central do Brasil), *Maxambomba* (atual Nova Iguaçu), *Engenho Novo*, *Queimados* (na província do Rio de Janeiro) e *Cascadura* (todas no município da corte).

Figura 1: Tabela de Partida e de Chegada de Trens de Passageiro

Tabela da partida e chegada dos trens de passageiros nas diversas estações, nos domingos e dias santificados, que regeirá do 1º de Agosto em diante.

DE MANHÃ.

Da corte a Macacos.

Estações.	Chegada.		Partida.	
	hs.	ms.	hs.	ms.
Côrte	8	—	8	— 0
S. Christovão.	8	— 8	8	— 10
Engenho-Novo	8	— 20	8	— 25
Cascadura.	8	— 38	8	— 43
Sapopemba	8	— 53	8	— 56
Maxambomba	9	— 19	9	— 24
Queimados	9	— 49	9	— 54
Belém	10	— 15	10	— 25
Macacos	10	— 39		—

DE TARDE.

De Macacos á corte.

Estações.	Chegada.		Partida.	
	hs.	ms.	hs.	ms.
Macacos		—	3	— 36
Belém.	3	— 50	4	— 0
Queimados	4	— 20	4	— 25
Maxambomba	4	— 50	4	— 55
Sapopemba	5	— 15	5	— 21
Cascadura.	5	— 31	5	— 36
Engenho-Novo	5	— 48	5	— 53
S. Christovão.	6	— 3	6	— 6
Côrte	6	— 15		—

Fonte: Patrimônio Belga no Brasil (2014)

Em novembro de 1858 a estrada de ferro alcançou Belém, na parte inferior da Serra do Mar. Em 1860 o ramal de Macacos foi concluído a partir de Japeri que representou um passo importante para a guinada da Estrada de Ferro D. Pedro II rumo à transposição da Serra do Mar. Realizar essa obra, considerada por muitos, impossível, representava estar em consonância com o progresso e projetar as ferrovias no futuro.

Eu não construo Estrada para o Brasil de hoje, mas para o Brasil do futuro. Não podemos dividir os trens. É preciso que os trens que correm na baixada galguem a Serra para correr no planalto, senão, não haverá desenvolvimento econômico possível para as províncias de Minas e de São Paulo. (OTTONI, 1859, n. p).

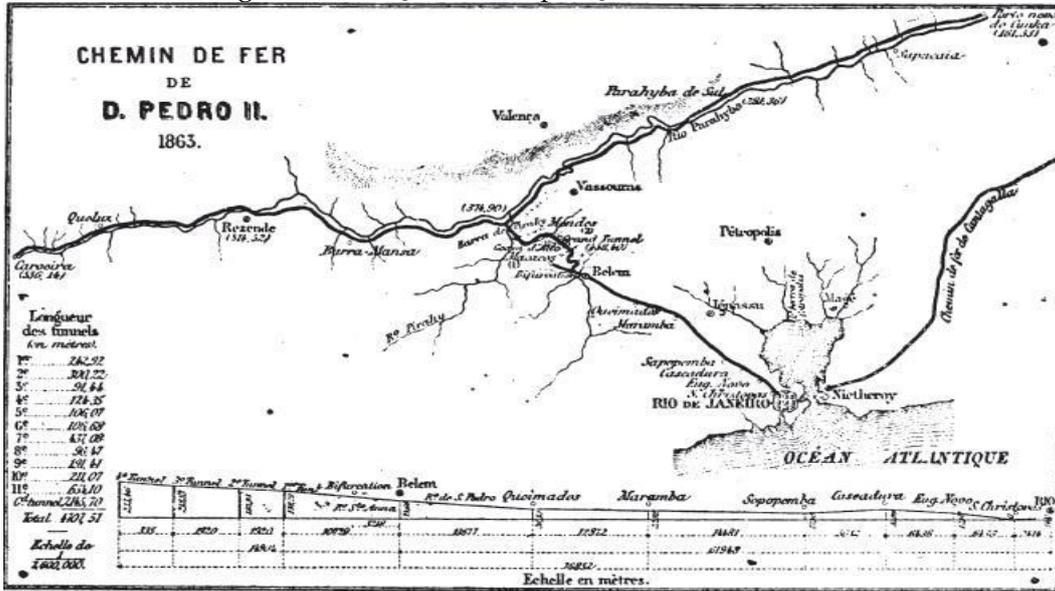
A engenharia ferroviária se propôs ao desafio de transpor os 412 metros de altura da Serra do Mar e para tal foi necessária a construção de monumentais aterros, cortes e perfurações de túneis com destaque ao túnel de número 12 que

levou 7 anos para ficar pronto, com 2.236 metros de extensão e “261/8 palmos” de altura.

O trajeto da ferrovia também continuou crescendo, alcançando Porto Novo do Cunha em 1871. No sentido São Paulo, os primeiros quilômetros começaram a ser inaugurados também em 1871, sendo as obras completadas até Cachoeira em 1875. Nesse mesmo ano foi inaugurado o trecho da ferrovia até Juiz de Fora, do ramal denominado Linha do Centro. Esse ramal deveria partir de Entre Rios, seguir pelo Vale do Paraíba e atravessar a Serra da Mantiqueira em direção ao Planalto de Barbacena, ponto de convergência dos Vales do São Francisco, do Rio Doce e do Rio Grande, que englobava quatro quintos do território mineiro. A ferrovia alcançou Barbacena em 1880, e Ouro Preto, então capital da província, em 1888. (MATOS, 1995, p. 53-54).

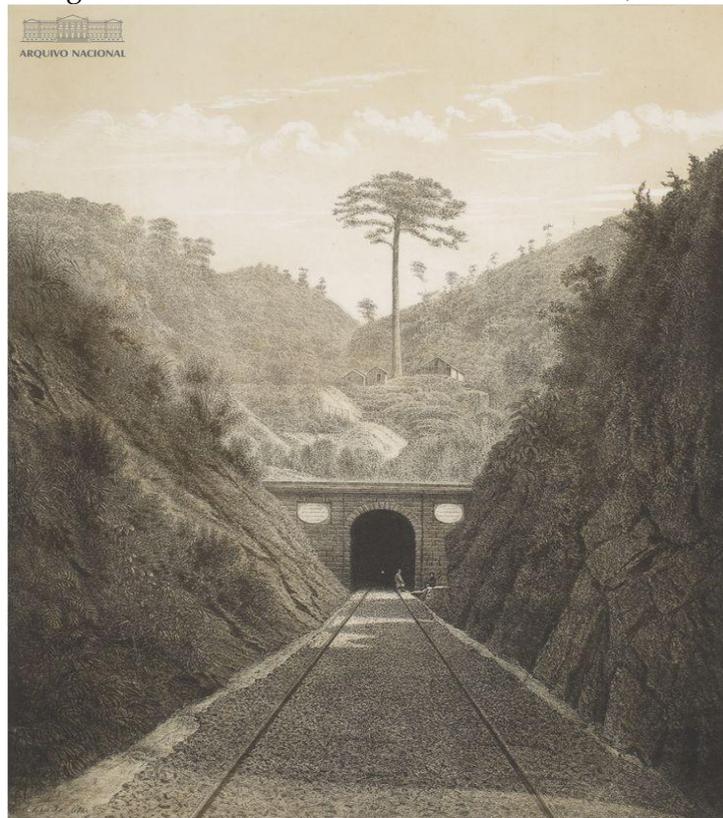
Otoni (1859) ao comentar sobre a transposição da Serra do Mar, não poupou reverências à magnitude da obra e o que ela representou com pontes e túneis (destacando-se o Túnel Grande com 2.238 m) que mesmo posteriormente, com o desenvolvimento da engenharia, muito pouco foi preciso mudar para melhorar o traçado. Para ele, essa foi uma obra que quebrou paradigmas, não somente relacionado à engenharia, mas de até onde o homem daquele período era capaz de chegar.

Figura 2: Esboço da transposição da Serra do Mar



Fonte: Patrimônio Belga no Brasil (2014)

Figura 3: Túnel Grande visto do lado inferior, 1864



Fonte: Arquivo Nacional

Todavia, ao passo que a companhia avançava com os trilhos, também enfrentava limitações financeiras, o que provocou modificações na proposta inicial. (MATOS, 1995). Em 1864, o secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, vai indicar em relatório a urgência por providências econômicas para a continuidade da Companhia que estava à beira da falência. As circunstâncias indicadas levaram à incorporação da empresa pelo governo através do decreto nº 3.503, de 10 de julho, que passava os bens da companhia ao Estado.

Outro impasse importante para a implementação de um sistema ferroviário abrangente foi a falta de dados confiáveis. De acordo com uma das fontes consultadas, o livro escrito pelo próprio Ottoni “O Futuro das Estradas de Ferro no Brasil” os vales de rios eram apontados como as referências necessárias para a implantação de novas estradas de ferro. (OTTONI, 1859).

No entanto, não fica claro se existiam dados suficientes para a efetivação das propostas. O São Francisco, um deles, apresentava capacidade para ligar norte e sul do império, além de, através dos confluente, colocar em comunicação por água, sujeitos que apenas possuíam a opção de animais de carga. Meio de transporte extremamente lento e limitado pela baixa capacidade de carga. Essa discussão corresponde ao que Campos (2012) aponta como parte importante do processo de modernização, que foi o redirecionamento de investimentos a outros setores, como infraestrutura, na esteira da liberação de capitais que estavam voltados ao tráfico negreiro que, pela lei, havia sido abolido em 1850.

As ferrovias, como infraestrutura, foram um dos principais destinos de investimento destes capitais liberados. Os trens modificaram decisivamente o sistema de escoamento da produção e a paisagem rural, cortada a partir de então por trilhos de ferro e com a instalação de estações com arquitetura diferenciada dos padrões locais. A ferrovia tornou o transporte de carga menos oneroso e infinitamente mais rápido em relação

às tropas de muares e carros de bois; encurtou distâncias e aumentou o conforto para os viajantes, que dispunham até então de carros puxados por cavalos ou mulas. (CAMPOS, 2012, p. 26).

Quando “Autobiografia” foi escrita, em 1870, Ottoni já havia deixado a Companhia de Estrada de Ferro D. Pedro II fazia cinco anos e se dizia indisposto a retomar a função, ainda que fosse chamado. As memórias, registradas em perfeita calma, segundo ele, poderiam servir como lições úteis para os homens públicos. A propósito, tratam-se de registros administrativos de um sujeito central nos primeiros dez anos da Estrada de Ferro Pedro II. (OTTONI, 1983).

Entretanto, é preciso voltar alguns anos para compreender o processo de implantação dos primeiros trilhos no Brasil. Em 1851 e 1852 foi amplamente discutida na Câmara a decretação de estradas de ferro que resultou na Lei de 26 de junho de 1852, a qual previa 5% de juros capitais à empresa. Seria direcionado para aqueles que se dispusesse, segundo Ottoni (1983), a construir “uma estrada de ferro partindo da corte, bifurcando além da Serra, dirigindo um braço para Minas e outro para São Paulo” e também linhas posteriores que deveriam conectar pontos do interior com o litoral.

Para a realização das obras o governo imperial utilizava-se de empréstimos adquiridos no mercado exterior, especialmente, da Inglaterra. Além disso, foi uma característica desse contexto o apoio por parte do governo às empresas que passassem por algum tipo de crise econômica, logo, o setor ferroviário não deixaria de receber investimentos. É preciso ressaltar que as ferrovias simbolizavam o “progresso”, portanto investir nesse setor e mantê-lo em desenvolvimento significava afirmar para a sociedade que a nação estava no caminho correto. (MARINHO, 2015). Todavia, Ottoni (1983) vai dizer que, nos primeiros anos de gestão, o governo vai titubear em oferecer apoio.

Nossa gestão nos primeiros anos foi muitas vezes embaraçada pela titubieza e falta de apoio do governo, cujas tergiversações só mais tarde consegui compreender e explicar. Era Ministro do Império (não estava criada a pasta da agricultura) o Conselheiro Pedreira, e tinha ao seu lado o engenheiro inglês Lane, em quem depositava grande confiança. Ora, este Lane, depois tornou-se claro, estava feito com o patricio Price, para bigodear-nos. Parece que era plano deles, assenhorearem-se os dois da estrada de ferro, um como engenheiro, outro como empresário geral, eliminando a Diretoria. Parecia dizer um ao outro como o Boticário ao Médico no epígrafe de Bocage: “unamo-nos, meu doutor e demos cabo do mundo.” (OTTONI, 1983, p. 82).

Pedreira, toda fé no seu Lane, não podia confiar em mim, que em verdade tateava, embaraçado pela minha inexperiência. Lane chamava-me, não sem fundamento, engenheiro amador. (OTTONI, 1983, p. 82).

Ainda que se perceba as muitas contradições no processo de implementação da Companhia e das primeiras ferrovias, para Ottoni (1859), caso executada a proposta oferecida por ele, ela influenciaria até mesmo na integridade nacional. Segundo ele, tornaria mais rápido o deslocamento de tropas se houvesse conflitos internos ou externos e impulsionaria o desenvolvimento comercial e social pela possibilidade de transporte em maior escala de pessoas e cargas. Entretanto, Carvalho (2020) elucida as altas despesas com infraestrutura e a baixa rentabilidade das vias férreas.

Após 1860, o governo se tornava responsável majoritário pela Companhia Estrada de Ferro Pedro II. Os gastos com novas estradas e manutenção das já existentes provaram que, sem a participação do governo, pouco teria sido feito. Muitas vezes elas apresentavam baixo retorno, principalmente quando estavam fora dos eixos produtores de café. Como incentivo, o governo assumiu em 1858 o primeiro empréstimo externo de 1.435 mil libras esterlinas voltado para a promoção da economia.

O império construiu entre 1854 e 1889 cerca de 10 mil km de estradas de ferro. O peso do incentivo do governo neste resultado foi muito grande. Em 1888, 70% do capital empregado em estradas de ferro ou era de propriedade do governo central (38%), ou contava com garantia de juros do mesmo governo (32%). Outros 15% eram garantidos pelos governos provinciais e apenas 15% não tinham garantia alguma. Das empresas particulares subsidiárias, somente uma, a Santos-Jundiaí, de propriedade inglesa, deu algum retorno ao governo, pois teve lucros acima de 8%. A garantia era em geral de 7%. Caso os lucros fossem superiores a 8%, deveria, por contrato, ser dividido com o governo. (CARVALHO, 2020, p. 280-281).

Otoni (1983) relembra o contexto de embater as contradições, aqui já apresentado. Vai relatar do período que esteve à frente da estrada de ferro (1855-1865) as decisões que viu o governo tomar e que, por vezes, precisou participar; dos rivais e companheiros; entre tantas outras circunstâncias que a segunda metade do século XIX impôs. O que se percebe é certo deslocamento em relação a outros pares que compuseram espaços administrativos ou políticos possivelmente por possuir um caráter mais arrojado nas propostas, o que pode se configurar como um “espírito inovador”. Ao falar dos registros que utiliza para retomar memórias do período em que esteve mais atuante na vida pública destaca:

(...) quando me vi envolvido em grandes lutas, de 1858 em diante, comecei a registrar as minhas íntimas impressões sobre a direção da estrada de ferro, sobre os atos do governo a ela relativos, sobre os homens com quem me relacionava oficialmente. Esse canhenho é o que agora me serve de guia. (OTTONI, 1983, p. 73).

Ao indicar dados sobre o desenvolvimento ferroviário na Europa, Otoni (1859) indica preocupação com que o Brasil não esteja em consonância com o “progresso”. Ao citar o caso da França exemplifica essa preocupação, pois em 1837 e 1838 essa nação apresentava uma inferioridade em funcionamento e

construção de linhas férreas com apenas 434 km em relação à Inglaterra com 3.843 km; Áustria com 1.000 km e Bélgica com 508 km; embora tenha a França após 15 anos expandido exponencialmente neste setor. Ottoni entendia que esse exemplo deveria servir de alerta para que não acontecesse com o Brasil e vizinhos situação semelhante.

No pouco que temos, é certo, não estamos como a França de 1838 mais atrasados que os nossos vizinhos, porém penso que a nossa imprevidência e erros podem conduzir-nos a semelhante estado: e o presente escrito é um pequeno contingente oferecido ao meu país, como estímulo para que marchemos. (OTTONI, 1859, p.8).

Na citação exposta, além da intenção de estimular o desenvolvimento através de linhas férreas, percebem-se questões muito presentes ao se posicionar. Uma delas diz respeito à soberania e integridade nacional, no sentido de fazer do Brasil o mais desenvolvido da região, de modo que exercesse protagonismo nas relações comerciais e não fosse submetido aos modos de subjugação do território nacional.

Admita-se um momento que Buenos Aires consiga esquecer-se de suas eternas sedições militares e empregue a sua febril atividade em benefício da indústria e do comércio; prossiga o Pacifico Chile em uma decretação e construção de estradas de ferro; e não será admirável que daqui alguns anos que se ache o Brasil em relação aos seus vizinhos do Sul e Oeste, em posição bem análoga à da França na Europa em 1838. (OTTONI, 1859, n. p).

Após dez anos conturbados à frente da Companhia de Estradas de Ferro, Ottoni (1983) vai realizar um levantamento do estado em que deixou o setor, conforme indicado na tabela abaixo. Segundo ele, ao olhar com calma para este período e para a magnitude das dificuldades enfrentadas, as obras realizadas durante essa gestão foram significativas e ficaram baratas.

Tabela 2: Estradas de ferro concluídas entre 1855 e 1865

Linha provisória sobre o grande túnel	5 km
Primeira seção	61 km
Linha da Serra	28 km
Resto da segunda seção	18,5 km
Terceira seção até Desengano	22 km
Ramal de Macacos	5 km
Terceira seção, de Desengano a Entre Rios	67 km

Fonte: Compilação do autor

Para Ottoni (1859) sua própria inexperiência e a falta de pessoas conhecedoras do segmento foram um impeditivo para que se avançasse mais com as linhas férreas. O que não se pode esquecer também, é que em larga medida o país teria ficado refém dos ingleses, não havendo cuidado com a cobrança de custos exorbitantes para obras nas províncias. Ainda assim, ao final do período em que Ottoni esteve à frente da Companhia, 140,5 km, conforme indicado na tabela acima, haviam sido concluídos e estavam distribuídos no território nacional.

Os dados mostram que, mesmo com a existência de grandes desafios financeiros e técnicos, Ottoni conseguiu implementar uma expansão substancial na rede ferroviária. A linha provisória sobre o grande túnel, com seus 5 km, destaca-se como um ponto inicial crucial, permitindo que a companhia começasse suas operações e acumulasse experiência prática. A primeira seção, com 61 km, representa a maior extensão concluída durante o período, indicando um esforço significativo para estabelecer uma base sólida e funcional para a rede ferroviária. A linha da Serra, com seus 28 km, sugere a superação de desafios topográficos consideráveis, demonstrando a capacidade técnica e a engenhosidade empregada na construção das ferrovias. A conclusão de 18,5 km restantes da segunda seção reflete a continuidade do avanço dos trilhos, complementando as obras anteriores e consolidando a infraestrutura. A terceira seção, até Desengano, com 22 km, e de Desengano a Entre Rios, com 67 km,

mostram um avanço estratégico para conectar regiões importantes, promovendo uma integração territorial mais eficiente. O ramal de Macacos, apesar de sua curta extensão de 5 km, é indicativo de uma estratégia para atender áreas específicas de interesse, possivelmente regiões com potencial econômico ou necessidade de melhor acessibilidade.

A reflexão sobre esses dados indica que mesmo diante de um cenário de limitações financeiras e complexidades logísticas, a administração conseguiu realizar avanços importantes. Além disso, revelam uma administração marcada pela estratégia e pragmatismo frente ao contexto em questão. Nesse sentido, a gestão de Ottoni na Companhia de Estradas de Ferro Pedro II contribuiu substancialmente para a modernização do Brasil, evidenciando o papel das ferrovias como instrumentos essenciais de progresso econômico e integração nacional no século XIX. Ademais, não se pode esquecer que essas obras ferroviárias refletem um esforço para alinhar o Brasil ao modelo de progresso das nações ocidentais, conforme discutido por Borges (2011) e Reis (2019). Em contrapartida, esse esforço pela modernização conviveu com as práticas conservadoras da época, como a manutenção da escravidão, e é carregado de contradições.

Considerações finais acerca da implementação ferroviária no Brasil

Em meio ao avanço dos trilhos, a Companhia de desenvolvimento ferroviário depara-se com desafios financeiros, forçando adaptações em uma idealização inicial. Essa conjuntura revela um paradoxo, onde a busca pelo progresso através das ferrovias se confronta com a escassez de recursos financeiros, destacando a complexidade desse empreendimento em meados do século XIX.

A falta de dados confiáveis se mostrou como um impasse crucial para a implementação abrangente do sistema ferroviário. Mas, o entendimento por parte da elite dirigente de que as ferrovias eram símbolos de progresso foi impulsionar mesmo na adversidade. Investir nesse setor e sustentá-lo em desenvolvimento mostrava não apenas o esforço pelo crescimento econômico do país, mas também a expectativa de reproduzir a modernidade europeia, imaginada. No entanto, a carência de informações confiáveis evidenciou limites e a necessidade de abordagens mais lentas e estratégicas.

As altas despesas com infraestrutura e a baixa rentabilidade das vias férreas foram uma barreira para seu desenvolvimento em grande escala. Ainda assim, questões relacionadas à soberania e integridade nacional eram colocadas pelos defensores do avanço ferroviário. A busca por tornar o Brasil o mais desenvolvido da região, o que Ottoni por diversas vezes defendeu, reflete a aspiração de exercer protagonismo como nação e o entendimento de que o progresso estava diretamente associado com este meio de transporte.

Em conclusão, o desenvolvimento ferroviário em meados do século XIX no Brasil revela uma interseção complexa entre a busca por um progresso imaginado/idealizado, as limitações financeiras e a expectativa de integração nacional. Nesse sentido, o que se percebe analisando parte da história ferroviária e a participação de Ottoni é que ideias e culturas foram sim irradiadas através desse novo meio de transporte, ainda que o alcance geográfico tenha sido limitado. Por um lado as linhas férreas promoveram integração política, social e econômica de regiões até o momento desconectadas, por outro não se pode ignorar que também serviam ao propósito da dominação, pois eram instrumentos para a acumulação de capital no controle de uma elite dirigente. (BORGES, 2012).

Além das questões financeiras e de integração nacional, o desenvolvimento ferroviário no Brasil também foi marcado por desafios

técnicos e ambientais. A construção de ferrovias em um território vasto e geograficamente diverso como o Brasil exigiu adaptações tecnológicas e engenharia inovadora, o que muitas vezes resultava em custos elevados e prazos prolongados. A densa floresta tropical, os terrenos montanhosos e as distâncias imensas entre os centros urbanos e portos eram obstáculos que a Companhia de Estradas de Ferro Pedro II tentou superar para estabelecer uma rede ferroviária funcional.

Outro aspecto crucial na análise do impacto das ferrovias é a mudança social e cultural que elas promoveram. A chegada dos trilhos não apenas facilitou o transporte de mercadorias e pessoas, mas também introduziu novas ideias e práticas sociais, contribuindo para a modernização do país. As cidades ao longo das linhas férreas experimentaram um crescimento significativo e uma transformação em suas dinâmicas econômicas e sociais. A classe trabalhadora, em particular, viu-se frente a novas oportunidades de emprego, embora também enfrentasse condições de trabalho frequentemente duras e desafiadoras.

Entretanto, é importante reconhecer que o progresso ferroviário não foi uniforme em todo o território nacional. Regiões mais afastadas e economicamente menos desenvolvidas muitas vezes ficaram à margem dos principais investimentos ferroviários. Isso perpetuou desigualdades regionais e reforçou a concentração de recursos e desenvolvimento no Centro-Sul do país. O legado das ferrovias, portanto, é ambivalente: ao mesmo tempo que promoveram integração e desenvolvimento, também acentuaram disparidades existentes.

Cristiano Benedito Ottoni, com sua visão de progresso foi fundamental para a introdução de tecnologias modernas e métodos de gestão que colocaram o Brasil em um caminho de modernização. No entanto, suas iniciativas também revelam os limites da adaptação de modelos europeus e norte-americanos a

uma realidade brasileira distinta e complexa. As dificuldades enfrentadas pela Companhia de Estradas de Ferro Pedro II refletem os desafios mais amplos de um país em transição, buscando equilibrar tradição e modernidade, recursos limitados e ambições grandiosas. Ao olhar para trás, fica claro que as ferrovias desempenharam um papel crucial na moldagem do Brasil moderno, servindo tanto como catalisadores de progresso quanto como reflexos das complexas interações entre poder, economia e sociedade.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, G. **Cidades e sertões: entre a história e a memória**. Edusc, 2000.

BORGES, B. **Ferrovia e Modernidade**. Revista UFG, dez. 2011, n 11, ano 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48382> Acesso em: 13 jan. 2024.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. Editora Companhia das Letras, 2007.

CAMPOS, Bruno Nascimento. **Tropas de Aço: Os caminhos de ferro no Sul de Minas**. 2012. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em História)– Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei-MG. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/pghis/Dissertacaobrunonascimentocampos.pdf> Acesso em: 14 jan. 2024.

CEDRO, M. **Praça Sete, Pampulha e Savassi: centralidades urbanas e modernidade periférica na cidade de Belo Horizonte**. 1 ed. São Paulo: Annablume, 2016.

CARVALHO, J. M. **A Construção da Ordem: a elite política imperial**. Teatro de Sombras: a política imperial. 13º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

COSTA, E. V. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. 6 ed., São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. Disponível em:

https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=yGsrEdtjYrYC&oi=fnd&pg=PA7&dq=COSTA,+E.+V.+Da+monarquia+%C3%A0+rep%C3%ABlica:+momentos+decisivos.+6+ed.,+S%C3%A3o+Paulo:+Fundação+A7%C3%A3o+Editora+da+UNESP,+1999.&ots=pxBAyAjy2&sig=tioZLNpyFNrCmgqXlsIeUhU6Gw#v=onepage&q&f=false Acesso em: 16 jan. 2024.

DUARTE, R. H. **O aventureiro da Filadélfia: Theophilo Ottoni e a conquista do Vale do Rio Mucuri**. Locus: Revista de História. v. 4, n. 2, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20471> Acesso em: 15 jan. 2024.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2002.

HOSBSBAWM, E. **A Era das Revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MARINHO, P. E. M. M. **Companhia Estrada de Ferro D. Pedro II: a grande escola prática da nascente Engenharia Civil no Brasil oitocentista**. Topoi, Rio de Janeiro, v. 1, 2015, p. 203-233. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/tnbZc4Fmrft6BvLLNZcjYsf/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 17 jan. 2024.

MATTOS, I. R. **O Tempo Saquarema**. 4^o ed. Rio de Janeiro, 1999.

OTTONI, C. B. **O futuro das estradas de ferro no Brasil**. Typ: Nacional, 1859. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=2icoAAAAYAAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=OTTONI,+C.+B.+O+futuro+das+estradas+de+ferro+no+Brasil.+Typ:+Nacional,+1859.&ots=CpjEdNzeyc&sig=FLIFNDeY0xpKmMAmjMwjLkFXP8#v=onepage&q&f=false Acesso em: 28 dez. 2024.

OTTONI, C. B. **Autobiografia de C. B. Ottoni**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1983.

REIS, R. F. **O papel das ferrovias no processo de expansão das fronteiras**. História & Parcerias, Anais do 2^o Encontro Internacional, 2019. Disponível em: https://www.historiaeparcerias2019.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1570506948_ARQUIVO_a89b0c56a86e849681f0dadd28f1ab13.pdf Acesso em: 12 jun. 2024.

A Educação Patrimonial nos livros didáticos de História

Heritage Education in History school books

*Jaime de Lima Guimarães Junior*¹

*Ana Lúcia do Nascimento Oliveira*²

¹ Mestre em História, Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: jaime.guimaraesjr@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1868-2471>

² Pós-doutora em História. Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: ananascimentoufrpe@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1496-9675>

RESUMO

As análises apresentadas neste artigo envolvem a Educação Patrimonial e seu espaço dentro dos livros didáticos de História do 6º ano do Ensino Fundamental (PNLD 2017-2019) utilizados pelos alunos das escolas públicas estaduais no município de Camaragibe, Pernambuco, Brasil. Com as novas interpretações históricas relacionadas à mudança na forma como se pensa e se escreve a História, a partir da redemocratização do Brasil, permitiu novas abordagens historiográficas dentro da academia que, segundo a hipótese levantada durante o processo de pesquisa, repercutiu também na produção de conteúdo dos livros didáticos e no ambiente escolar como um todo. Ao reconhecer tais mudanças, foi possível pensar na Educação Patrimonial como ponto a ser abordado na tentativa de capturar, nestes livros, esta metodologia de ensino através dos conceitos e atividades propostas. Desta forma, o objetivo da investigação, que resultou neste texto, foi revelar o conteúdo e a metodologia sobre Educação Patrimonial nos livros didáticos e analisar se os objetivos propostos pelos PCN's de História e pelas DCN's, dialogam com as exigências do citado Edital de Convocação do PNLD.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades de História; Didáticos de História; Educação Patrimonial; Ensino de História, História.

ABSTRACT

The analyzes presented in this article involve Heritage Education and its space within History textbooks for the 6th year of Elementary School (PNLD 2017-2019) used by students at state public schools in the municipality of Camaragibe, Pernambuco, Brazil. With the new historical interpretations related to the change in the way history is thought and written, following the redemocratization of Brazil, it allowed new historiographical approaches within the academy which, according to the hypothesis raised during the research process, also had repercussions on the production of content of textbooks and the school environment as a whole. By recognizing such changes, it was possible to think of Heritage Education as a point to be addressed in an attempt to capture, in these books, this teaching methodology through the proposed concepts and activities. In this way, the objective of the investigation, which resulted in this text, was to reveal the content and methodology on Heritage Education in textbooks and analyze whether the objectives proposed by the History PCN's and the DCN's dialogue with the requirements of the aforementioned Call Notice for the PNLD.

KEYWORDS: History Activities; History Teaching; Heritage Education; History.

Introdução

Este trabalho foi desenvolvido a partir das ações de Educação Patrimonial vivenciadas nas diversas escavações arqueológicas realizadas pelo laboratório de arqueologia em Pernambuco, em conjunto com aportes teóricos e metodológicos da área. As atividades realizadas nos sítios arqueológicos possibilitaram desenvolver diversas atividades de Educação Patrimonial, revelaram a importância de investigar a relação entre a História do local e a sua repercussão nacional através dos livros didáticos distribuídos na rede de ensino estadual de Pernambuco, principal recurso didático utilizado nas escolas públicas e, portanto, importante documento no processo de formação dos indivíduos.

A Educação Patrimonial surge como uma ferramenta estratégica de suma importância, que de forma consciente, aproxima crianças e adolescentes dos valores histórico e cultural dos bens patrimoniais. Esse instrumento é um importante utensílio de valorização e preservação dos bens culturais, que deve ser esclarecido para toda sociedade, principalmente nas escolas. Segundo Francisco Noelli:

Diante de um país multicultural, a educação patrimonial precisa (e com urgência!) estar presente nas redes de ensino e deveria ser considerada um objeto de reflexão por aqueles que pensam e articulam a educação brasileira. (Noelli, 2004, p.1.414).

De acordo com Noelli (2004), a Educação Patrimonial deveria estar presente em todas as escolas. Neste sentido, a pesquisa foi ao encontro do livro didático para perceber em seu conteúdo a presença da Educação Patrimonial, a partir de suas atividades prático-pedagógicas. Por meio de um levantamento bibliográfico, criterioso, elencamos os livros didáticos destinados ao 6º ano do

Ensino Fundamental, aprovados pelo PNLD³, utilizados pelos professores e professoras nas aulas de História no município de Camaragibe⁴, em Pernambuco, Brasil.

Assim sendo, o foco no 6º ano se deu por representar o início da segunda etapa do Ensino Fundamental (Anos Finais) diferenciado pelo momento em que os alunos começam a estudar com professores específicos para cada disciplina, nesse caso a História, através de um profissional licenciado apto para o trabalho docente. Como noção inicial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) de História, para 3º e 4º ciclo (equivalente da 5ª a 8ª série, e atuais 6º ao 9º ano) tem-se que os jovens aprendem que há lugares para guarda e preservação da memória, como: museus, bibliotecas, arquivos, sítios arqueológicos, etc.

O lócus da pesquisa se concentra na cidade de Camaragibe, por três razões: 1 - acesso às fontes (os livros didáticos) através das escolas; 2 - por causa do vínculo acadêmico e desenvolvimento das atividades de estágio supervisionado nas escolas referidas e 3 - pela proximidade geográfica com duas cidades ricas em Patrimônio Histórico (Recife e Olinda) que do ponto de vista da memória patrimonial é marcada por objetos da cultura colonial canavieira, das atividades portuárias e do processo de urbanização e industrialização do Nordeste do Brasil.

³ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa que avalia e distribui os livros didáticos para escolas públicas de todo o país. Vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC). Resolução nº 60 de 20/11/2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 30 setembro 2019. Um importante programa de políticas públicas direcionadas à educação criada há mais de setenta anos e que, no final do século XX, regulou e ampliou a distribuição de obras didáticas por todo o país.

⁴ O município de Camaragibe é o 6º mais populoso segundo (IBGE 2010) da Região Metropolitana do Recife distante aproximadamente 18 km do centro da capital pernambucana. Fonte: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/camaragibe/panorama>> Acessado em: 07/10/2020.

Dito isso, conforme o Guia de Livros Didáticos de História (Brasil, 2016), o PNLD (2017-2019) aprovou catorze coleções para a área de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's – de História⁵ e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de nove anos - DCN's⁶, conforme exigências do Edital de Convocação 02/2015.⁷

Tabela 1: Coleções mais distribuídas nos anos finais do Ensino Fundamental.

Colocação	Código do Livro	Nome da coleção	Editora		Quantidade
			Edição - Ano	Autor	
1º	0126P17042006IL	História, Sociedade e Cidadania	Editora FTD 3ª Edição - 2015	Alfredo Boulos Júnior	726
2º	0113P17042006IL	História.Doc	Saraiva Educação 1ª Edição - 2015	Daniela Buono Calainho; Jorge Ferreira; Ronaldo Vainfas; Sheila de Castro Faria	608
3º	0059P17042006IL	Projeto Araribá	Editora Moderna 4ª Edição - 2014	Maria Raquel Apolinário	378
4º	0076P17042006IL	Estudar História: Das Origens do Homem à Era Digital	Editora Moderna 2ª Edição - 2015	Patrícia Ramos Braick	365

⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal (Brasil, 1988) que orientam a educação no Brasil. São separados por disciplina. Além da rede pública, a rede privada de ensino também adota os parâmetros, porém sem caráter obrigatório. Os PCN's foram adotados, pois os livros selecionados seguem as determinações dele, e por que na época da pesquisa a BNCC encontrava-se em fase de implementação.

⁶ Os Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos (DCNs) - Lei nº 9.394/1996, são princípios gerais orienta a trabalho pedagógico marcado pelo princípio da transversalidade e direcionado pela perspectiva multicultural do currículo. Estas diretrizes estabelecem a Base Nacional Comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

⁷ Através do EDITAL DE CONVOCAÇÃO 02/2015 – CGPLI PNLD 2017 ocorreu o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD. O resultado da aprovação foi publicado pela portaria Nº 13, de 23 de junho de 2016 com aprovação de 14 coleções de História.

5º	0096P17042006IL	Projeto Teláris História – Da Pré-história à Antiguidade	Editora Ática 2ª Edição - 2015	Gislane Azevedo; Reinaldo Seriacopi	82
6º	0026P17042006IL	Historiar	Editora Saraiva 2ª Edição - 2015	Gilberto Cotrim; Jaime Rodrigues	58
				Total	2.217

Fonte: FNDE. Tabela sistematizada pelo autor (2019).

Dentre as coleções acima citadas, as escolas públicas estaduais, em Camaragibe, selecionaram apenas seis delas, totalizando que equivale em números a 2.217 (dois mil duzentos e dezessete) exemplares distribuídos aos alunos, conforme (Tabela 1). Destas, as quatro primeiras coleções equivalem aproximadamente a 94% dos livros mais utilizados nas salas de aula do município. Através das quatro coleções selecionadas, foi possível observarmos e analisarmos como a metodologia da Educação Patrimonial é implementada com a recente produção historiográfica no campo do Ensino de História.

Mediante os referidos dados mencionados, este artigo propõe revelar a relação estabelecida entre a Educação Patrimonial e os livros didáticos, analisando se os objetivos propostos pelos PCN's – de História e pelas DCN's, dialogam com as exigências do citado Edital de Convocação, e se contemplam a adoção de uma metodologia que pretende, também, discutir interesses culturais estruturados em projetos desconectados da realidade e do papel transformador do Ensino de História.

Partindo do exposto, nossa proposta se sustenta na abordagem qualitativa. Este tipo de pesquisa, se ocupa, como afirma Minayo (2001, p.21), com “um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, sendo assim, a opção desta abordagem qualitativa, neste estudo, permitiu explorar aspectos do ensino e da aprendizagem que não podem ser facilmente traduzidos em números como,

por exemplo, a construção das relações de saber contidas nos conceitos e conteúdos analisados nos livros didáticos.

Educação Patrimonial no Ensino de História

A História é uma ciência que tem como função investigar e comunicar o passado, apresentando-o de maneira que o indivíduo compreenda a sua importância e consiga, de maneira satisfatória, contextualizá-lo com o presente, sabendo analisar as informações com vistas a desenvolver um pensamento crítico sobre a relação passado-presente (BLOCH, 2001).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's – de História, o ensino e a aprendizagem de História envolvem uma distinção básica entre o saber histórico, como um campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas, e o saber histórico escolar, como conhecimento produzido no espaço escolar.

Considera-se que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivos. (PCN, 1997, p.24).

Os PCNs apontam que o saber histórico escolar é uma reescrita peculiar do que os historiadores produziram sobre os fatos, através de pesquisas da produção historiográfica. Seria, portanto, uma forma simplificada de reconstruir o conhecimento histórico com vistas a uma fácil compreensão e a um público específico.

Procurando aproximar os homens, mulheres e crianças comuns das questões de preservação e valorização do patrimônio e da memória, muitas

instituições vêm desenvolvendo ações de educação patrimonial, visando à democratização e acesso aos bens patrimoniais. Todavia, essas ações educativas, geralmente, acabam passando ao largo das atividades desenvolvidas nas escolas.

Os objetos de investigação da História são vestígios materiais e imateriais produzidos através dos resultados de processos, que se desenvolveram no passado da humanidade. Marcas produzidas, ao longo do tempo, por agentes humanos e pela natureza devido ao convívio mútuo, em disputas de poder que geram dinâmicas aos processos distribuídos em territórios, que brotam e depositam suas transformações.

Portanto, essas marcas podem produzir objetos que, por sua vez, estão ligados ou não a territórios submetidos a uma jurisdição. Contudo, segundo Lemos:

[...] um objeto isolado de seu contexto deve ser entendido como fragmento, ou um segmento, de uma ampla urdidura de dependências e entrelaçamentos de necessidades e interesses satisfeitos dentro das possibilidades locais da sociedade a que ele pertence ou pertenceu. (LEMOS, 1981, p.11).

Nesse aspecto, essas marcas quando aliadas aos processos de produção do conhecimento sobre o passado, revelam um valor de memória com uma informação, ou até um valor de representatividade de grupo social. Um objeto de importância cultural, que por si só, estabelece seu valor para estudos, cuidado, proteção, manutenção e restaurações, por isso, se tornam bens culturais.

Dessa forma, a preservação do patrimônio cultural, enquanto herança de toda a sociedade, estabelecido por vários momentos de vivências individuais e coletivas, de fato, só se efetiva num processo contínuo de inserção da Educação Patrimonial como política pública, estabelecendo-se como principal

instrumento de apropriação, valorização e conseqüente preservação dos bens culturais de relevância para toda coletividade “através dos elementos que fazem cada lugar [...], não só é uma responsabilidade com o passado histórico dessas comunidades, mas fundamentalmente com o seu futuro.” (ITAQUI, 1998, p.17).

Mas qual patrimônio estamos ensinando a respeitar? Sabemos, pelos diversos conceitos e classificações diferentes, que o que verificamos de fato, é que esses bens culturais não são, na verdade, de todos. Segundo Lemos (1981, p. 21), esse “patrimônio é muito diversificado, sofrendo permanentemente alterações, e nunca houve ao longo da história da humanidade critérios e interesses permanentes e abrangentes voltados à preservação de artefatos do povo [...]”. Historicamente, os grupos sociais mais abastados sempre se sobrepuseram aos marginalizados buscando referendar suas posses e títulos, inclusive, sob argumentos étnicos e religiosos, tornando suas interpretações a história oficial, à revelia das outras histórias.

Para manter a memória de todos perene é necessário reconhecer que o passado, também existe para aqueles, que fizeram parte dessa história ativamente e foram, também, colocados à margem da historiografia dominante. “Mais que um testemunho do passado, o patrimônio é um retrato do presente, um registro das possibilidades políticas dos diversos grupos sociais, [...] parte dessa herança cultural” [...]. (RODRIGUES, 1996, p.195). Diante disso, segundo Carlos Xavier Azevedo Netto:

Esse patrimônio está intimamente vinculado com a referenciação da memória para a construção das identidades culturais. Mas carece ainda de maiores subsídios para a internalização do referido patrimônio para a preservação a partir de uma aura de pertencimento, no processo de construção das referidas identidades. (AZEVEDO NETTO, 2014, p.62).

Na perspectiva de Azevedo Netto, também se entende “a memória como [...] dados na esfera da consciência individual ou, principalmente, coletiva, que é referendada no reconhecimento dos patrimônios culturais, recuperados.” Estabelece também relação da memória e o conceito de identidade que “passa a ser vista como estreitamente relacionada com o conceito de identificação, já que passa pela esfera relacional, entre o indivíduo e seu grupo e entre os grupos que se relacionam.” (AZEVEDO NETTO, 2014, p.64).

Diante do exposto, argumentar sobre o Ensino de História e a Educação Patrimonial, atualmente, é difícil e desafiador, pois perpassa por sua trajetória de conflitos mesmo que nos bastidores, sobre a conservação e proteção de um patrimônio, que esteja ligado às obras e às construções das classes sociais mais elevadas, garantidas por suas ideologias dominantes, sombreando manifestações culturais, construções materiais e o conhecimento das alas mais populares. (SOARES; KLAMT, 2009).

Dessa forma, a divulgação dos bens culturais só será plena, “mesmo que alterados, usos e costumes populares” (LEMOS, 1981, p.29) através de políticas de ensino da História relacionadas aos patrimônios que não atendam às indústrias do turismo e nem tampouco ao comércio cultural, mas que todos os cidadãos valorizem as “manifestações culturais por seus aspectos de representatividade, originalidade ou antiguidade. Não se pode estigmatizar uma em substituição a outra. (SOARES, 2009, p.22).

O termo Educação Patrimonial surgiu no final dos anos 1980, no Brasil, a partir de discussões sobre as experiências adotadas no Museu Imperial, de Petrópolis. Tais debates nortearam as práticas e conceitos que passaram a ser adotados e divulgados com a publicação do Guia Básico de Educação Patrimonial⁸ (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999), sendo um documento

⁸ O Guia Básico de Educação Patrimonial foi publicado em 1999 pelo IPHAN, a partir de uma proposta pedagógica apresentada no 1º Seminário sobre o Uso Educativo de Museus e

norteador para as instituições governamentais de proteção dos diversos patrimônios públicos do Brasil.

O princípio básico da Educação Patrimonial diz que:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 06).

É através da metodologia da Educação Patrimonial (EP) que se utilizam os objetos culturais como “ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem que capacita para conhecer, usar, desfrutar, recriar e transformar o patrimônio cultural.” (SOARES, 2009, p.19). Contudo, a Educação Patrimonial ainda mantém alguns pontos de poder de uma classe sobre a outra. Ao utilizar o termo “alfabetização cultural” para o processo de educação patrimonial, mesmo entre aspas, submete a expressão a interpretações errôneas sobre as pessoas a que se destina a Educação Patrimonial.

A Educação Patrimonial não se limita a ações pontuais. É necessário compreender que esses processos educativos são uma construção coletiva e democrática ao envolver num diálogo os diferentes agentes sociais e culturais, e

Monumentos, realizado em Petrópolis-RJ, em 1983. Na ausência de outro instrumento publicado, o manual manteve-se como uma grande referência institucional para as ações educativas relacionadas ao patrimônio cultural. Contudo, como qualquer instrumento, vem sendo discutido por diversas áreas do conhecimento desde sua publicação, propondo novas sugestões a partir das críticas e observações realizadas pelos estudos sobre Educação Patrimonial.

precisam contar com a participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras do bem cultural.

A metodologia requer, inicialmente, que se escolha um objeto cultural, ou “peça chave”, isso se deve para delimitar e evitar multiplicidade de aspectos e significados. Sendo assim, Horta, Grunberg e Monteiro (1999) indicam que no processo as etapas:

[...] sucessivas de percepção, análise e interpretação das expressões culturais é necessário definir e delimitar os objetivos e metas da atividade, de acordo com o que se quer alcançar, e com a natureza e complexidade do objeto estudado. (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p.8).

Dessa forma, é importante que o professor destaque o tema e os aspectos particulares a serem abordados como referencial para a melhor aplicabilidade da metodologia. No livro didático, por exemplo, é possível explorar imagens de objetos limitados a uma proposta pedagógica, e buscar interpretar seu valor cultural, diferentemente do que foi proposto no conteúdo proposto pelo autor do manual didático.

Definido o “objeto/fenômeno/tema de estudo, a ação educativa se desenvolverá ao longo das seguintes etapas metodológicas:” (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p.9).

Quadro 1 - Etapas Metodológicas de Educação Patrimonial.

ETAPAS	RECURSOS/ATIVIDADES	OBJETIVOS
1 - Observação	exercícios de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação, experimentação, medição, anotações, comparação, dedução, jogos de detetive ...	identificação do objeto/função/significado; desenvolvimento da percepção visual e simbólica .
2 - Registro	desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas baixas ...	fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da observação e análise crítica ;

		desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional.
3 - Exploração	Análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão, questionamento, avaliação, pesquisa em outras fontes como bibliotecas, arquivos, cartórios, instituições, jornais,	desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados.
4 - Apropriação	recriação, releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão como pintura, escultura, drama, dança, música, poesia, texto, filme, vídeo.	envolvimento afetivo , internalização, desenvolvimento da capacidade de auto-expressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural.

Fonte: Guia Básico de Educação Patrimonial (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p.9).

Como pontua Grunberg (2007), a Educação Patrimonial oferece contribuições ao envolver os alunos e sua comunidade a que pertence no processo de identificação e reconhecimento das suas referências culturais, que pode ser realizado na sala de aula, nos museus, nas bibliotecas, e noutros espaços. “Os resultados da aplicação desta metodologia desenvolvem atividades que levam os participantes à reflexão, descoberta e atitude favorável a respeito da importância e valorização do nosso Patrimônio Cultural.” (GRUNBERG, 2007, p.5). Só pela via educativa, é possível fazer desaparecer, ou amenizar, os cenários de depredação, intolerância e indiferença para com nossa riqueza e diversidade cultural.

A Educação Patrimonial só se dá, efetivamente em sala de aula, quando desenvolve a sensibilidade e a reflexão crítica dos alunos acerca da importância da preservação e salvaguarda dos bens culturais, contribuindo para o exercício pleno da cidadania.

A construção da proposta pedagógica de História para a Educação Patrimonial, também tem seu caráter interdisciplinar à medida que se somam ao processo educacional, por exemplo, produção textual, levantamento geográfico, arte, danos físicos estruturais e biológicos, além de propor a

exposição dos resultados na escola e na comunidade e, até mesmo, através das redes sociais da internet.

O “manual, por tradição ou vício, tem-se constituído em material de apoio importante para o professor e para os alunos.” (D’ÁVILA, 2008, p.179). Portanto, além da metodologia pedagógica ligada à Educação Patrimonial proposta pelo Guia Básico de Educação Patrimonial (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999), o livro didático de História pode ampliar as possibilidades de usos através de imagens conforme afirma Bueno e Guimarães (2012):

A partir da visualização das imagens visuais impressas de determinados patrimônios culturais e da leitura dos textos dos livros didáticos de história, os alunos podem ser estimulados a compreenderem que estas imagens são representações de patrimônios que expressaram determinados gostos, valores e tradições da sociedade que os produziu. (BUENO, GUIMARÃES, 2012, p.1).

Bueno e Guimarães (2012) complementam essa perspectiva, sugerindo que os alunos podem ser instigados a refletir o porquê de alguns objetos serem identificados como patrimônios culturais e outros não, e podem, também, tentar descobrir ambas características, memória e história.

Livros didáticos e a educação patrimonial

Os livros didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, sendo utilizado como suporte, na mediação entre o processo de ensino e a aprendizagem, consistindo em um dos materiais pedagógicos mais usados nas salas de aula (D’ÁVILA, 2008).

Desde suas primeiras edições no Brasil nos anos 1930, o livro didático mudou muito, isso é fato, mas para muito além da mudança “do formato de 14 x 18 cm para 21 x 28 cm, também ocorreram incrementos das concepções

didáticos-pedagógicas e a gênese de absorver, gradativamente, inovações técnicas e pedagógicas nas futuras coleções.” (ARAGÃO, 2020, p.63). Também nos conteúdos que avançam desde a redemocratização do Brasil, através também, dos investimentos em pesquisas por mudanças consistentes do ponto de vista metodológico historiográfico. (FONSECA, 2009).

O contexto de transformações do cenário político do país, já na segunda metade dos anos 1990, foi um combustível para repensar as políticas educacionais, que deram origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) - Lei 9.394/1996, e, também, a mudanças curriculares com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - 1998, além de outras alterações na Educação de Base e na Superior.

Contudo, essas mudanças educacionais e do fazer histórico escolar passam por fases. Por exemplo, melhorando o livro didático, ao retirar das editoras a decisão sobre os conteúdos, proporcionando “a transformação dos antigos manuais escolares nos modernos livros didáticos.” (GATTI JÚNIOR, 2004, p.16). O próprio PNLD, desde a sua instituição em meados da década de 1980, sofreu grandes mudanças nos fluxos, distribuição e direcionamento até a qualidade dos conteúdos, da escrita e agregou outras plataformas de propagação do conhecimento. Tendo como base para essas mudanças, “um processo de avaliação dos livros didáticos que impulsionou uma série de melhorias nas coleções” (GATTI JÚNIOR, 2004, p.238), como também, a publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC-FAE-UNESCO⁹.

⁹ A Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi extinta em 1997, transferindo integralmente a responsabilidade pela política de execução do PNLD ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Na mesma época, o programa é ampliado e o Ministério da Educação (MEC) passa a adquirir, com regularidade, livros didáticos do Ensino Fundamental público. (CURY, 2009, p.128).

Este estudo não se dispõe a avaliar os livros didáticos em seus usos nem os professores ao usá-lo, mas sim tratar o livro didático como mais um dos instrumentos no processo de ensino e aprendizagem e que, portanto, o professor é um mediador na utilização do instrumento didático. Entre as fases das mudanças educacionais, Cristina d'Ávila (2008) observa que “os cursos de formação de professores tem falhado clamorosamente no provimento desses requisitos” e indica que assim como esperamos dos nossos alunos “os professores [...] precisam desenvolver a capacidade de apropriação teórico-crítica dos conteúdos e dos modos próprios do pensar e de agir a esses conteúdos.” (D'ÁVILA, 2008, p.13).

É importante refletir sobre o livro, dentro das salas de aula, para os alunos e sua relação de poder sobre o professor. D'Ávila aponta “que esse recurso de ensino vem ocupando cada vez mais o lugar do professor no processo pedagógico, muitas vezes por falta de formação pedagógica.” (D'ÁVILA, 2008, p.17).

Não é um fato novo, pois como alertam Freitag, Costa e Motta (1989):

[...] o livro didático não é visto como instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto da verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula. (FREITAG, COSTA, MOTTA, 1989, p.124).

No que diz respeito à Educação Patrimonial, há uma tendência, especialmente nas coleções didáticas de História, de apresentar conteúdos e atividades sobre temáticas relacionadas ao patrimônio cultural. (FIGUEIRA, 2012, p.71). A forma como a metodologia é abordada difere muito entre as edições e editoras responsáveis. “Além disso, as atividades propostas nos livros didáticos intensificam cada vez mais a abordagem de aspectos relacionados ao patrimônio cultural e natural em sala de aula” (FIGUEIRA, 2012, p.72).

Os PCNs abordam diferentes maneiras de trabalhar a interdisciplinaridade e a transversalidade nos currículos escolares e preveem a Educação Patrimonial no ensino de História, que diz:

[...] respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). (BRASIL, 1998).

As indagações apresentadas são necessárias para nos basilar sobre a importância e eficiência do manual didático, dentro da sala de aula, em relação à Educação Patrimonial.

Dessa forma, nas atividades propostas para Educação Patrimonial, “quanto mais excessivas as prescrições menor a margem de manobra para a produção de uma prática pedagógica mais autônoma.” (D’ÁVILA, 2008, p.177). O professor precisa pesquisar alternativas para promover o patrimônio cultural e não depender, exclusivamente, do manual didático.

Todavia, entende-se a “fragilidade na formação pedagógica e precariedade das condições de trabalho docente” e “as condições precárias de trabalho do professor brasileiro, de modo geral, mormente os de nível fundamental, não possibilitam uma prática pedagógica de melhor qualidade.” (D’ÁVILA, 2008, p.176). Mas a metodologia também propõe oportunizar uma reflexão sobre a responsabilidade do poder público e das pessoas na preservação do patrimônio cultural como bem da coletividade. Faz-se necessário e urgente, pesquisas e interações em espaços escolares que dialoguem com os princípios da Educação Patrimonial.

Análise dos livros didáticos

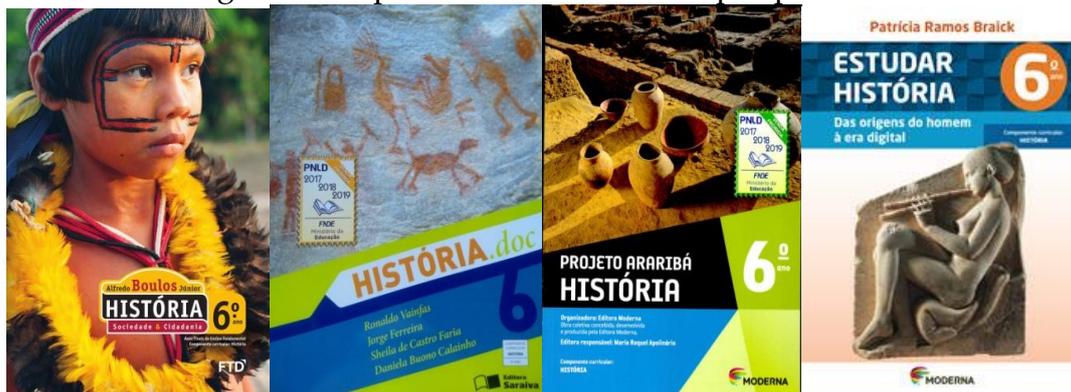
Os livros didáticos de História analisados integram as coleções aprovadas nos critérios avaliativos do EDITAL DE CONVOCAÇÃO 02/2015 – CGPLI PNLD 2017, e, portanto, cumprem as exigências específicas do PNLD (2017-2019). As coleções cumprem todos os requisitos pedagógicos de conteúdos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) e, conforme o próprio edital no Anexo III, que aborda a importância do acesso aos bens culturais, temática analisada nos livros, já no seu primeiro parágrafo, como um dos direitos fundamentais do cidadão.

Entretanto, o mesmo Anexo III, do Edital do PNLD, expõe além das diretrizes da Lei nº 9.394/96 orientações como parte integrante da proposta pedagógica dos livros didáticos “para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais”. Elencam abordagens gerais, que não incluem a promoção da identificação através da observação, incentivo ao registro para observação e análise crítica, a exploração com capacidade de interpretação e apropriação através do envolvimento afetivo pelos eixos norteadores da metodologia da Educação Patrimonial.

Os livros didáticos definidos (Figura 1) para este trabalho foram disponibilizados pelo Memorial do PNLD¹⁰. Eles seguem uma ordem a partir de sua colocação (do 1º ao 4º da Tabela 1) definida em números de exemplares mais utilizados nas escolas de Camaragibe.

¹⁰ O Memorial do Programa Nacional do Livro Didático (Memorial do PNLD) está ligado ao Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) responsável pela organização, preservação e acessibilidade de acervos de livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC).

Figura 1 - Capas dos livros didáticos pesquisados.



Fonte: Guia do livro didático, PNLD (2017).

Utilizamos a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1977), para tratamento dos dados coletados. Seguimos, na análise, os determinados por Minayo (2009), e também, do norteamento, através da experiência das análises de livros didáticos vivenciada em Luiz Adriano Aragão (2020), em que o autor dividiu a sua pesquisa em duas fases subdivididas em nove categorias, dentre elas, utilizaremos a categoria 7 - Atividades pedagógicas (ARAGÃO, 2020, p.95), onde serão observados os aspectos pedagógicos e metodológicos, dos objetos desta pesquisa.

Segundo Aragão (2020) na análise das atividades pedagógicas, “a ideia é analisar as atividades das coleções através dos exercícios, das proposições de problematização das atividades, diversificação e sistematização do conhecimento” (ARAGÃO, 2020, p.127). Portanto, buscamos identificar atividades iguais ou semelhantes à proposta estabelecida pelo Guia Básico de Educação Patrimonial, que define como etapas metodológicas: observação, registro, exploração e apropriação a partir das atividades e dos conteúdos de História nos livros didáticos escolhidos do 6º ano.

Aragão (2020) ainda alerta para a importância de analisar as atividades nos livros didáticos e “perceber o quanto o livro didático tem um poder na construção cidadã dos alunos e em como o LD está atrelado ao trabalho do

professor em sala de aula.” (ARAGÃO, 2020, p.127). Analisar as atividades com base em uma metodologia estabelecida e bem específica significa que, é possível, estarmos lidando com atividades que, normalmente, são operadas, didaticamente, nos livros didáticos através da problematização dos conteúdos, pesquisas em outras fontes, investigações histórias por construções textuais com resultados apresentados das formas mais variadas e com o uso das mais diversas tecnologias digitais.

Para esta análise, foi necessário fazer um recorte com o uso de apenas três atividades por livro, encontradas ao longo do livro e que abordam o Patrimônio Cultural, evitando assim, repetições ou incongruência com a temática proposta. O percurso da análise constará de uma pequena descrição e localização da atividade, em seguida analisaremos cada aspecto mencionado nos exercícios pedagógicos e sua relação com a Educação Patrimonial.

No primeiro livro didático analisado, **História, Sociedade e Cidadania**, de acordo com a ordem estabelecida, observou-se que, nas atividades propostas verificadas (Quadro 2), há uma preocupação com o Patrimônio Cultural, utilizando exemplos de objetos culturais mais próximos da realidade dos alunos.

Quadro 2 – Atividades do História, Sociedade e Cidadania

Atividade	Tema	Pág.
Atividade I - 5	Capoeira	43
Atividade IV - 1 e 2	Música regional	47
Atividade I - 6	Alimentação	153

Fonte: o autor (2020)

Nas atividades das páginas 43 e 47, por exemplo, verificamos uma clara função de Educação Patrimonial, onde foi possível observar todas as etapas estabelecidas pela metodologia. As propostas pedagógicas abordam a cultura a partir dos objetos materiais e imateriais vinculados às religiões. Na atividade da

página 153, não foi possível ver uma tendência para uso das etapas metodológicas de EP. Contudo, a atividade, uma imagem de um objeto arqueológico, apresenta informações sobre o preparo dos alimentos a partir da vida cotidiana dos antigos egípcios. Portanto, a atividade pode ser direcionada para EP conforme definimos em Bueno e Guimarães (2012) onde a imagem oferece várias possibilidades de EP ao professor.

Com relação ao segundo livro analisado, **História.Doc** (Quadro 3), apesar da atividade da página 21 abordar apenas o lugar social de negros e brancos durante o Brasil do século XIX, “Um jantar brasileiro” pintado por Jean-Baptiste Debret, é possível intervir com uma proposta, como indica Bueno e Guimarães (2012), que ajude os alunos a identificar os objetos da cultura material na imagem e os relacione às diferenças por grupos sociais como quer a atividade.

Quadro 3 – Atividades do História.Doc

Atividade	Tema	Pág.
Retiro de estudos - imagens contam a História	Um Jantar Brasileiro	21
Retiro de estudos - pesquisa	Mesopotâmia	54
Retiro de estudos - imagens contam a História	Pinturas rupestres	81

Fonte: o autor (2020)

Em seguida, a atividade da página 54 remete a um objeto da cultura dos povos mesopotâmicos, provavelmente, um brinquedo que solicita aos alunos que pesquisem outras invenções. A sugestão de atividade do livro didático também pode ser usada como EP a partir do objeto arqueológico.

Com a metodologia de EP de Horta, Grunberg e Monteiro (1999) é possível fazer um diálogo com a atividade da página 81, que apresenta uma imagem de um trecho de pinturas rupestres na Caverna das Mãos, na Argentina. Também como sugerido, na atividade anterior, é possível dedicar

esta atividade usando os recursos visuais disponibilizados pelo livro didático, conforme sugere Bueno e Guimarães (2012).

O terceiro livro, mais utilizado nas escolas, **Projeto Araribá** (Quadro 4), propõe uma atividade, na página 33 (Figura 8), sobre espaço de memória apresentando em uma imagem de grafismo de um muro urbano. É possível usar a atividade para refletir os museus, seus objetos, a guarda e conservação e educação patrimonial a partir da visita a um espaço de memória.

Quadro 4 – Atividades do Projeto Araribá

Atividade	Tema	Pág.
Atividades - 4	Muro das Memórias	33
Pense e responda	Sambaquis	67
Atividades - 5	Urna Funerária	73

Fonte: o autor (2020)

Na página 67, o livro propõe, através de uma atividade, um questionamento sobre a importância dos sambaquis no povoamento da América. Essa atividade pode ser utilizada como estratégia para falar de preservação dos parques de sambaquis, apresentar os aspectos de sua formação, a relação com a comunidade e suas práticas funerárias e alimentares. E aproveitar a questão “Pense e responda” para falar sobre a exploração e especulação imobiliária de áreas próximas a sítios arqueológicos.

Além disso, a página 73 traz uma atividade apresentada pelo livro didático que sugere uma aproximação exitosa de EP usando objetos cerâmicos da arte Marajoara. A proposta estabelece todas as etapas da EP com abertura para atividades práticas de uso da argila ou de peças de quebra-cabeça com peças cerâmicas em sala de aula. (GRUNBERG, 2007). Isso demonstra, também, a correlação dos conteúdos dos livros com as diretrizes da Educação Patrimonial.

No quarto e último livro analisado, **Estudar História: Das Origens do Homem à Era Digital** (Quadro 5), na página 47, é possível perceber mais uma atividade sobre as representações através das pinturas rupestres. Como abordou-se nas análises de livros anteriores, é possível utilizar-se das imagens para propor atividades ligadas à EP de forma a estabelecer estreitamento na ligação das imagens (BUENO; GUIMARÃES, 2012) com a cultura dos alunos de pichar, riscar e cobrir paredes com suas inscrições.

Quadro 5 – Atividades do Estudar História: Das Origens do Homem à Era Digital

Atividade	Atividade	Pág.
Atividades 6	Arte Rupestre	47
Navegue neste site	Visita virtual ao Museu do Homem Americano (Fumdham)	70
Atividade 7	Som e Movimento	77

Fonte: o autor (2020)

Na atividade da página 70, há uma forma de visitar os museus. Com acesso à internet, os alunos podem ser levados a visitar vários museus pelo mundo, com acervo disponível nos sítios (*sites*) organizados de forma a tornar o passeio o mais real possível. Os museus são lugares de memórias e, ao visitar museus de outros lugares e países, é possível encontrá-los ricos de objetos de diversas culturas.

A última atividade está na página 77 sobre interpretação de figuras em inscrições rupestres. Na imagem do sítio arqueológico Talhado do Gavião, em Carnaúba dos Dantas - RN, é possível descobrir figuras humanas, objetos pessoais e animais, que possibilitam várias interpretações sobre a cena representada no paredão de rocha. A atividade aproxima os alunos dos costumes dos grupos humanos antes da chegada dos europeus e abre um debate sobre preservar para conhecer e conhecer para preservar, através de

atividades de Educação Patrimonial, utilizando as imagens nos livros didáticos de História. (BUENO; GUIMARÃES, 2012)

Nos primeiros levantamentos bibliográficos para o desenvolvimento desta pesquisa, verificou-se que o manual didático da Editora Scipione da coleção **Projeto Mosaico**, aprovado pelo PNLD (2017-2019), apresenta uma atividade de Educação Patrimonial (Figura 2) ressaltando o dano criminoso causado ao Sítio Arqueológico Pedra da Concha I, que nos fez perceber o quanto é importante e necessária a introdução de atividades de Educação Patrimonial, com esses documentos arqueológicos, para o entendimento da História e sua preservação.

Figura 2: Atividades - Pedra da Concha I.

ATIVIDADES

Retome

- 1 Todos os arqueólogos estão de acordo quanto à data de chegada dos primeiros grupos humanos ao continente americano? Explique.
- 2 Explique as principais hipóteses sobre as rotas de chegada do ser humano à América.
- 3 Indique os períodos em que se divide a Pré-História americana e dê suas principais características.
- 4 As primeiras sociedades que se desenvolveram na América eram todas iguais? Justifique, sustentando sua resposta com exemplos.

Faça uma campanha

Observe a foto ao lado. Ela mostra o descaço de algumas pessoas em relação a objetos considerados vestígios pré-históricos. Para evitar que cenas como esta se repitam, crie com seus colegas uma campanha em defesa da preservação do patrimônio histórico da sua cidade.

patrimônio histórico: conjunto de bens considerados importantes para a preservação da história e da memória de um povo ou de um país. Seriam eles os objetos que fazem parte do acervo do "museu", ou seja, são protegidos por uma lei para que não sejam destruídos nem modificados. Apesar do nome, boa parte do patrimônio histórico brasileiro não é preservado.

Um painel com pinturas rupestres localizado na Pedra da Concha, um dos 18 sítios arqueológicos do Parque Nacional do Vale do Itambém, no sertão de Pernambuco, foi danificado com a aplicação de tinta a óleo vermelha. Registros datados de mais de 4 mil anos foram cobertos com o ato de vandalismo. Foto de 2005.

- 1 Façam um levantamento sobre o patrimônio histórico da cidade onde vocês moram: que construções, monumentos, locais e objetos compõem o patrimônio dela e onde esse patrimônio se encontra (em museus, praças públicas, coleções particulares, terrenos privados)?
- 2 Vocês consideram que o patrimônio histórico da cidade está bem preservado? Por quê?
- 3 Discuta com seus colegas: o que os cidadãos devem fazer para valorizar o patrimônio da cidade onde moram? Que iniciativas devem ser cobradas do poder público?
- 4 Elaborem a peça publicitária da campanha (cartaz, panfleto, anúncio de jornal, página em rede social, rádio ou TV, etc).
- 5 Definam para quem a campanha será dirigida (estudantes, moradores da cidade, turistas, etc) e procurem uma forma de divulgá-la, distribuindo panfletos, divulgando na internet em anúncios de jornal, rádio ou TV em sua escola ou cidade.

PASSO A PASSO

Para descrever uma caçada

Imagine que você é um nativo do continente americano que viveu há 11 mil anos, no Período Paleolítico, e estivesse participando de uma caçada de animais de grande porte. Como você descreveria a caça, as dificuldades e os temores para outros membros de seu grupo? Escreva o relato em seu caderno. As imagens da página 48 podem servir de estímulo à sua imaginação e elaboração do seu relato. Siga estas orientações:

- ✓ Situa a caçada no tempo [data] e no espaço [local].
- ✓ Identifica os animais e os membros de seu grupo.
- ✓ Conta como a caçada se desenvolveu, quais foram seus resultados e desdobramentos.

módulo 2 • 55

Fonte: Projeto Mosaico, 6º ano (VICENTINO, 2015, p.55).

O Sítio Arqueológico Pedra da Concha I (Figura 3), localizado no Parque Nacional do Catimbau¹¹ em Pernambuco, que, criminosamente, em janeiro de 2009, teve a maioria das pinturas rupestres pichadas com tinta a óleo na cor vermelha. Esse sítio arqueológico apresenta-se como um dos mais importantes do país, por conter, em suas paredes, pinturas que foram realizadas por grupos, que viveram nesse espaço entre 2.000 e 6.000 anos AP.

Figura 3: Sítio Arqueológico Pedra da Concha I



Foto: o autor (2019).

Sua importância também se dá por ser o único lugar do parque, onde são observadas, num mesmo painel as pinturas denominadas Tradições Nordeste e Agreste (AMARAL, 2007, p.133), algo raro de se encontrar nos sítios arqueológicos de nosso Estado.

¹¹ O Parque Nacional do Catimbau é o segundo maior parque arqueológico do país, perde apenas para o Parque Nacional da Serra da Capivara no Piauí. Ocupa uma região entre os municípios de Buíque, Tupanatinga e Ibimirim, distante 285 km do Recife, é considerado uma das sete maravilhas de Pernambuco, com uma área de 62 mil hectares e 55 sítios arqueológicos cadastrados com grafismo rupestre (CISNEIROS, 2019, p.139).

Felizmente, após uma investigação policial¹², o autor do crime foi a julgamento e condenado. Sua pena exigiu a confecção de um painel com imagem do sítio arqueológico, anterior ao vandalismo, além da prestação de serviços à comunidade. Contudo, infelizmente, percebe-se que mesmo com o rigor das leis de proteção ao patrimônio cultural e punições previstas, o prejuízo é quase sempre irreparável e com insignificantes consequências ao infrator. Enfim, a destruição de sítios arqueológicos pode ser evitada com a Educação Patrimonial para a comunidade local e suas escolas, como também, para usuários do Parque.

Com isso, é importante ressaltar que as atividades propostas pelos livros didáticos não são estáticas, podem e devem sofrer adequações por parte do professor. Como orienta Oliveira, Guimarães Junior e Melo Júnior (2020):

As atividades a serem desenvolvidas em sala de aula acerca do patrimônio cultural devem trazer abordagens que ultrapassem o que está estabelecido nos currículos escolares, [...], sendo importante possibilitar o contato dos alunos com os múltiplos elementos que constituem os bens culturais. (OLIVEIRA; GUIMARÃES JUNIOR; MELO JÚNIOR, 2020, p. 39).

Dessa forma, os manuais didáticos, assim como outros recursos pedagógicos, estão presos às suas limitações técnicas e de mercado e, portanto, recai sobre o professor a missão de usar esses recursos apenas como mais uma fonte de consulta para suas estratégias pedagógicas em sala de aula do Ensino de História.

¹² As visitas ao Parque foram suspensas no período em que as polícias Federal e Civil e o Ministério Público Federal foram acionados para apurar as responsabilidades e a motivação do crime ocorrido. Ao mesmo tempo, os técnicos do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em Pernambuco (Iphan) buscavam alternativas para remover a tinta. Fizeram alguns testes, mas não conseguiram e ainda hoje estão avaliando outras técnicas para não haver perda do pigmento.

Considerações Finais

Os resultados apontam que é possível fazer atividades de Educação Patrimonial, utilizando os livros didáticos de História do 6º ano do Ensino Fundamental e que parte do material analisado se encontra de acordo com os preceitos determinados pelos PCN's de História, ou seja, existe uma tendência de atualizar na narrativa didática, políticas educacionais, dispositivos legais e os debates mais relevantes da sociedade exigidos pelo Edital de Convocação do PNLD.

Conforme apontamos, as atividades prático-pedagógicas, mesmo quando não usam diretamente a proposta pedagógica apresentada pelo Guia Básico de Educação Patrimonial, sugerem o uso de imagens ou textos de apoio como recursos norteadores para abordar as fontes históricas a serviço do historiador, e sua conseqüente compreensão, enquanto bens culturais a serem preservados, por representar marcas da memória e da identidade de grupos sociais do passado, contribuindo para pensar propostas de educação patrimonial, que potencializam o exposto nesses materiais.

Em Oliveira, Guimarães Junior e Melo Júnior (2020) é possível observar exemplos de propostas prático-pedagógicas como alternativas para o Ensino de História com atividades que garantam a efetiva participação do aluno, na construção de uma consciência de preservação, com o reconhecimento e apropriação de objetos da cultura material, por exemplo.

Na construção da proposta pedagógica de Educação Patrimonial, outras disciplinas podem participar contribuindo na proposição de atividades, confecção dos textos, levantamento geográfico, arte, danos físicos estruturais e biológicos, além de propor a exposição dos resultados na escola e na comunidade e, até mesmo, através das redes sociais na internet.

Espera-se que este artigo venha a contribuir para o despertar da necessidade de darmos mais ênfase, no ensino do patrimônio local que são pouco assinalados nos livros didáticos e, que possa provocar o interesse dos alunos, professores e educadores para alternativas do Ensino de História, pautado em uma Educação Patrimonial que seja ressignificada nos manuais didáticos distribuídos pelo PNLD, utilizando e criando novas ferramentas, que venham facilitar e ampliar o conhecimento relativo à Educação Patrimonial, que são trabalhados nas escolas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Marília Perazzo Valadares do. **Os sítios de registros rupestres em Buíque, Venturosa e Pedra (PE) no contexto da geopaisagem.** (Dissertação de Mestrado). Recife: UFPE, 2007.

ARAGÃO, Luiz Adriano Lucena. **História e pré-história: investigando os usos desses conceitos nos livros didáticos de História.** Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

AZEVEDO NETTO, C. X.. Que educação patrimonial é essa? Reflexões para efetivação desse processo. *In: Anais da 29ª Reunião Brasileira de Antropologia - GT 14 - Antropologia, Arqueologia, Colonialismo e Licenciamento Ambiental.* Natal: Associação Brasileira de Antropologia, 2014. v. 1. p. 62.

BARDIN. Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: História**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: História, Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD- 2017: História – Ensino Fundamental Anos Finais**. Brasília – DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

BUENO, J. B. G.; GUIMARÃES, M. de F. **Educação patrimonial: potencialidades da leitura de imagens visuais de patrimônios culturais em livros didáticos de história**. In: Anais do XXI Encontro Estadual de História – ANPUH-SP - Campinas: 2012.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: contexto, 2011.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Lisboa: Difel, 1994.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução: Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação da Liberdade; Editora da UNESP, 2006.

CISNEIROS, Daniela. **Diagnóstico do estado de conservação dos sítios com grafismos rupestres no Parque Nacional do Catimbau – Pernambuco**. In: *Clio Arqueológica* 2019, v34N3, p.139-170.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Livro didático com assistência ao estudante.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 119-130, jan./abr. 2009

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** EDUNEB; EDUFBA, Salvador: 2008.

DEMARCHI, João Lorandi. **O que é, afinal, a educação patrimonial? uma análise do Guia Básico de Educação Patrimonial.** Revista CPC, 13(25), p.140-162, 2018.

FERREIRA, Danielle da Silva. **Patrimônio cultural Pernambucano nos livros didáticos de História regional: tecendo a formação histórica nos anos iniciais da educação básica.** (Dissertação de Mestrado). Recife: UFRPE, 2015.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis. **Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas.** São Paulo: Edições SM, 2012.

FLORENCIO, Sônia Rampim. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos.** Brasília, DF: Iphan, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados.** 8ª ed. Campinas: Papirus. 2009.

FREITAG, B.; COSTA, W.; MOTTA, V.R. **O livro de didático em questão.** São Paulo; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil. (1970-1990).** Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial.** Brasília, DF: IPHAN, 2007.

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

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. **Fundamentos da educação patrimonial**. In. Ciências & Letras. Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Letras nº 27, jan/jun 2000. Porto Alegre: FAPA, 2000.

_____. GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Museu Imperial, 1999.

ITAQUI, José. **Educação Patrimonial: a Experiência da Quarta Colônia**. Santa Maria: Pallotti, 1998.

LE GOFF, Jacques. 1924. **História e memória**. I volume - História. Lisboa: Edições 70, 2000.

LEMOS, Carlos A. C. **O Que é Patrimônio Histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NOELLI, Francisco S. **Educação Patrimonial: relatos e experiências**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, set/dez 2004. p. 1413-1414.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**. In: Projeto História, n 10. São Paulo: PUC-SP, 1993.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **O patrimônio cultural e os livros didáticos de História ou de como se constrói o sentimento de pertencimento (Brasil – 2000-2015)**. Tese de Doutorado em História – PUC – SP (2016).

_____. **Memória, História e Patrimônio Histórico**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

OLIVEIRA, A. L. do N.; GUIMARÃES JUNIOR, J.de L.; MELO JUNIOR, J.C.P. de. **“Ler o passado através de artefatos?” Práticas pedagógicas no ensino de História a partir do patrimônio histórico.** In: MARTINEZ, Lucas da Silva. (org.) *Entre currículos: sujeitos e subjetividades contemporâneas.* 1.ed. - Curitiba: Bagai, 2020.

OLIVEIRA, J. B. A. e; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. **A política do livro didático.** São Paulo: Summus Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Ensino de História e Patrimônio Cultural: Um Percorso Docente.** 1ª. Ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Identidades culturais: patrimônios e memórias.** In: *História, Práticas Culturais e Identidades: abordagens e perspectiva teóricos-metodológicas.* Geni Rosa Duarte, Méri Frotscher e Robson Laverdi (orgs). Cascavel: Edunioeste, 2008.

POLLAK, Michel. **Memória, Esquecimento, Silêncio.** *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, CPDOC_FGV, v.2, n.3, 1989, p.03-15.

SOARES, André Luís Ramos. **De heróis a bandidos: educação patrimonial e ensino de história ou como manipulamos o passado na construção do presente.** In: *Tempo no plural: História, Memória e diversidade cultural.* Francisco Régis Lopes Ramos e Meize de Lucena Lucas (orgs.). Programa de Pós-Graduação em História da UFC. Fortaleza, Realce Editora & Ind. Gráfica Ltda., 2008, p. 165-178.

_____. **Educação patrimonial: teoria e prática.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

_____. **Dr. Jeckyl and mister Hide ou “a Educação Patrimonial serve a quem?”** In: MAGALHÃES, L. H.; ZANON, E.R.; BRANCO, P.M.C.. *A construção de políticas patrimoniais: ações preservacionistas de Londrina, Região Norte do Paraná e Sul do país.* Londrina: Ed. UniFil, 2009.

_____. KLAMT, Sérgio Célio. **Educação Patrimonial e a Interdisciplinaridade em sala de aula: um estudo de caso.** Disponível em: <<http://jararaca.ufsm.br/websites/nep/download/TExtos/nep3.pdf>> Acessado em 08/10/2020.

LIVROS DIDÁTICOS CONSULTADOS

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá: História: 6º ano: ensino fundamental.** Organizadora Editora Moderna. 4ª. Ed. - São Paulo: Moderna, 2014.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania, 6º ano: ensino fundamental.** 1ª ed. – São Paulo: Editora FTD, 2012.

BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar História: das origens do homem à era digital, 6º ano: ensino fundamental.** 2ª ed. - São Paulo: Moderna, 2015.

VAINFAS, Ronaldo. [et. al]. **História.doc, 6º ano: ensino fundamental.** 1ª ed. - São Paulo: Saraiva, 2015.

VICENTINO, C.; VICENTINO, J. B. **Projeto Mosaico: História: 6º ano: ensino fundamental.** 1ª ed. – São Paulo: Scipione, 2015.

**Os saberes do trabalho na construção naval
artesanal da Amazônia: Limoeiro do Ajuru, região
do baixo Tocantins, no Pará**

**The knowledge of work in artisanal shipbuilding in the Amazon:
Limoeiro do Ajuru, lower Tocantins region in Pará**

*Ademar Pinheiro Farias Júnior*¹

*João Batista do Carmo Silva*²

*Marisa Alicia Montrucchio*³

¹ Mestre em Educação e Cultura. UFPA/PPGEDUC/CUNTINS/CAMETÁ.

E-mail: junyor.faryas@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5034-2740>

² Doutor em Educação. Professor adjunto IV da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS-Cametá), vinculado à Faculdade de Educação (FAED) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC).

E-mail: jbatista@ufpa.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3170-4735>

³ Doutora em Letras. Professora visitante no Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/CUNTINS/Cametá) da UFPA.

E-mail: montru13@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0281-5791>

RESUMO

O presente artigo situa as análises nos entornos do município de Limoeiro do Ajuru, região do baixo Tocantins, Estado do Pará. O objetivo geral está constituído pelos estudos sobre a construção naval artesanal, a pesca artesanal e a cultura do açaí, demonstrando como estas três atividades que embasam as formas de vida da população ribeirinha, foram desenvolvidas historicamente através da permanência e atualização dos saberes ancestrais herdados das populações indígenas e, no caso das embarcações artesanais, com as contribuições dos conhecimentos portugueses. A metodologia utiliza uma abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico dialético, estrutura-se sobre a tipologia da pesquisa bibliográfica e analisa os dados sob a técnica da análise do conteúdo. A pesquisa demonstrou que os saberes da construção naval artesanal continuam sustentando o desenvolvimento das principais atividades extrativistas da região, mesmo com os avanços do sistema capitalista que permeia as relações de trabalho, provocando impactos na natureza de carácter irreversível e difícil de serem contornados, porém resistidos pelas formas de ser e de fazer das populações ribeirinhas. Conclui-se que as diversas culturas e formas de trabalho que convivem na região amazônica motivam o interesse pelas várias atividades que fazem parte desta intensa interrelação entre trabalho, saberes e fazeres.

PALAVRAS-CHAVE: saberes do trabalho; construção naval artesanal; trabalhadores ribeirinhos; baixo Tocantins; Amazônia.

ABSTRACT

The present article situates its analyses in the surroundings of the municipality of Limoeiro do Ajuru, in the lower Tocantins region, State of Pará. The general objective is constituted by studies on artisanal shipbuilding, artisanal fishing, and açaí production, demonstrating how these three activities that underpin the ways of life of the riverside population were historically developed through the continuity and updating of ancestral knowledge inherited from indigenous populations and, in the case of artisanal boats, with contributions from Portuguese knowledge. The methodology uses a qualitative approach, grounded in dialectical historical materialism, structured on the typology of bibliographic research, and analyzes the data using content analysis techniques. The research showed that the knowledge of artisanal shipbuilding continues to support the development of the region's main extractive activities, even with the advances of the capitalist system that permeate labor relations, causing irreversible impacts on nature that are difficult to overcome but resisted by the ways of being and doing of the riverside populations. It is concluded that the diverse cultures and forms of work coexisting in the Amazon region motivate interest in the various activities that are part of this intense interrelation amongst labor, knowledge, and practices.

KEYWORDS: work knowledge; artisanal shipbuilding; riverside workers; lower Tocantins; Amazon.

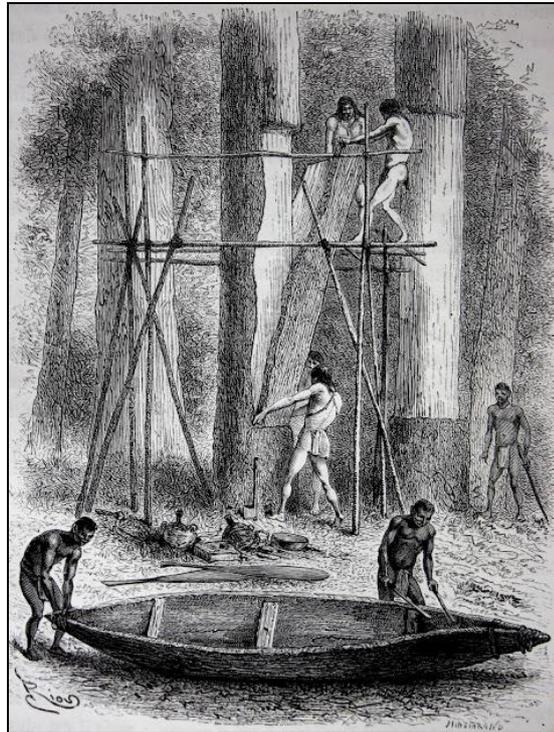
Contexto histórico e caracterização da construção naval artesanal

As necessidades humanas de transpor os obstáculos naturais fizeram com que homens e mulheres passassem a produzir tecnologias (instrumentos, ferramentas e utensílios), no intento de transpor tais obstáculos e perpetuar sua existência. Assim, quando as pessoas se situam numa geografia na qual os rios entremeiam a floresta, característica típica da região amazônica que faz parte de uma grande extensão fluvial, elas desenvolvem saberes do/de trabalho, na busca da melhora em seus deslocamentos para efetivar a necessária travessia entre as margens dos rios, bem como sua mobilidade para regiões mais distantes.

Neste contexto, o surgimento da construção naval (fabricação de embarcações em madeira) no espaço amazônico está relacionado diretamente às formas e arranjos organizacionais no espaço geográfico, em que cada grupo de indivíduos amplia a sua realidade social, bem como seus graus de organização cultural, ajustado as suas necessidades e valores sociais (Bittencourt, 1957; Lins et al, 2008). Não existem registros que concluam, mesmo que por aproximação, o período que corresponde à ocorrência das primeiras embarcações construídas, uma vez que a construção naval regional é uma atividade artesanal, caracterizada pelo uso de madeira e que se desintegra com o passar do tempo. Todavia, existem indícios que denotam que esta atividade se manifestou em locais e períodos históricos distintos.

Assim é indiscutível declarar que os primeiros construtores navais do Brasil, e, portanto, da Amazônia foram os indígenas. O primeiro formato de embarcação foram as canoas/casco (ubás). Nesse sentido, a figura 1 ilustra o processo de construção enquanto a figura 2 mostra a embarcação pronta.

Figura 1: A construção de casco/canoa/ubá



Fonte: J. Creveaux. Voyages dans L'Amérique du Sud. 1883. Desenho de E. Riou.

As interações sociais das comunidades indígenas, que se situaram nos espaços geográficos da região amazônica, contribuíram para a promoção de inúmeras formas de saberes, e práticas sociais que se ligam ao trabalho, bem como as experiências vivenciadas. Esses saberes que se desenvolveram em consonância com as necessidades e perspectivas de cada comunidade indígena estavam/estão ligados essencialmente à natureza. Assim, a necessidade de deslocar-se por variadas distâncias, tanto pelos rios, quanto pelos igarapés possibilitavam aos indígenas a expansão de técnicas e habilidades de construção de embarcações pequenas, objetivando a realização de viagens locais.

Figura 2 – Embarcação (ubá/casco) fabricada ao modo indígena.



Fonte: acervo do pesquisador Ademar Pinheiro Farias Júnior, 2020.

Segundo Bittencourt (1957), a canoa, *a priori* era o único meio de transporte dos indígenas, onde as grandes distâncias completavam-se remando. Os troncos que flutuavam nos rios eram levados pelas correntezas e foram estimulando a elaboração das primeiras embarcações (Lins et al, 2008).

[...] na fabricação de canoas de casca. Usam [...] casca [...], que separam do tronco numa única peça e com o máximo cuidado para não quebrá-la no processo de descascar. A casca depois é estendida no chão e queimada durante alguns minutos em dois lugares perto das extremidades com aças de lenha em brasa. Nas linhas queimadas dobra-se a casca e depois ligam-se as extremidades com cipós, ficando assim uma espécie de caixa chata, retangular, segura nos lados por varas amarradas com cipós e no fundo por travessas. Pode-se imaginar que o movimento de tais embarcações maciças não é rápido, mas ao menos [...] a vantagem é que a sua fabricação custa pouco tempo. [...]. (Snethlage, 1912, p. 81)

O casco/ubá/canoa tradicionalmente construído(a) como embarcação feita a partir da casca do tronco, era moldada através de amarras com cipó, depois do aquecimento a fogo. Também podiam ser produzidas com um tronco único de árvore, aberto/cavado a fogo e machado. Para se deslocar, os

indígenas remavam aproveitando as correntezas provocadas pelas marés, com grande compreensão e habilidade acerca da navegação, uma vez que conheciam muito bem os diferentes caminhos pelo rio (Lins et al, 2008).

As utilidades das embarcações para os indígenas foram além da perspectiva do deslocamento: uma vez que ampliaram a possibilidade de conquistar mais territórios, ampliou-se também a pesca, pois as embarcações os levavam a lugares onde havia maior concentração de peixes; simultaneamente, ampliou-se a caça de outros animais.

Como é sabido, antes que os europeus chegassem à região amazônica, diversas nações indígenas habitavam a região. Esses povos concentravam-se na foz dos rios Amazonas, Pará e Tocantins (Raiol, 1970), regiões que fazem parte de uma grande bacia hidrográfica, de grande diversidade de espécies de árvores e animais, uma das maiores do mundo. Esses rios, seus igarapés e furos, foram sempre os principais acessos dos povos indígenas, que saíam em busca de caça, pesca, coleta de frutos, novas áreas para plantio, não sempre de forma pacífica, pois algumas guerras aconteciam nessas ampliações de territórios ou quando precisavam fixar temporariamente uma aldeia.

Ao transformar a árvore em um casco/ubá estamos falando de conhecimentos/saberes diversos oriundos de sua experiência, abrangendo a escolha da espécie de madeira, o comprimento e a largura ideal da mesma, variando de acordo com a necessidade da embarcação; assim como conhecimentos/saberes tecnológicos utilizados na construção desse tipo de embarcação rudimentar.

Quando os portugueses chegaram a Amazônia com a intenção de colonizar e explorar as riquezas naturais da região, aumentou a variedade de tipos de embarcação. Eles precisaram fabricar embarcações para guardar os territórios que acabaram de dominar, e para isso se aproveitaram dos saberes

indígenas acerca das espécies de madeira, dos seus conhecimentos sobre as artes da navegação na região, bem como suas habilidades de construção (Daniel, 2004). O autor também aponta o saber fazer dos indígenas, ao utilizarem a madeira na construção de uma canoa/ubá:

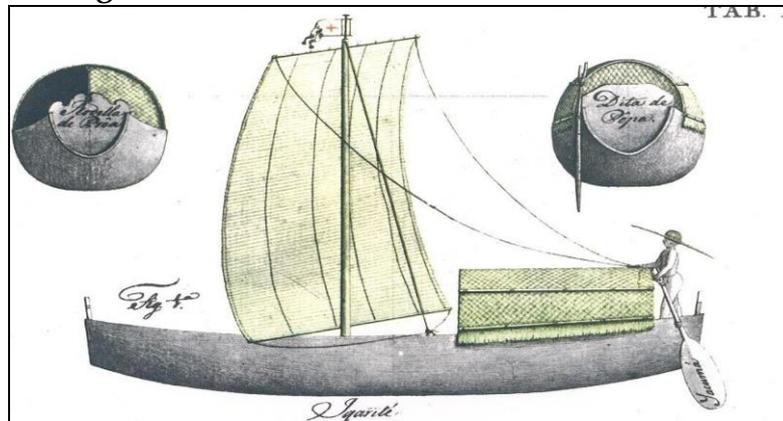
[...] Eram grandes cascas de pau, ou algum tronco de pau aberto por dentro com fogo; nem tinham instrumentos de ferro para mais fábrica, punham algumas rodela na popa, e proa, e ficavam com a sua embarcação feita com pouco mais materiais, e com estes barcos viviam, como ainda hoje vivem contentes [...], porque não necessitam de barco de cargas, mas só quando lhe basta para navegar [...]. (Daniel, 2004, p. 509)

Segundo Silva (2016) os indígenas que foram convertidos ao cristianismo eram conhecedores da fabricação da canoa/ubá e foram protagonistas, junto com colonizadores e habitantes locais, de uma nova forma de produzir embarcações, aos moldes da construção de barcos dos europeus, uma vez que eram melhores, mais velozes e mais fáceis de manusear. Isto é, precisaram lidar com tábuas (as farcas, na nomenclatura da construção naval artesanal) para a fabricação da embarcação, ao invés de somente de troncos inteiros das árvores. Essa foi considerada uma modificação qualitativa ao que se refere à confecção de barcos na Amazônia.

Cunha (2006) registra a construção de uma canoa/ubá na Amazônia Ocidental comparando características dos botes e navios europeus com as canoas/ubás indígenas. A construção dava-se com tábuas e não mais com uma casca ou um tronco. Segundo Daniel (2004) uma vantagem era que, do mesmo pau que anteriormente só se fabricava apenas uma única canoa, ao transformar esse tronco em tábuas podiam ser feitas várias e de diversos tamanhos, à diferença da tradicional canoa/ubá indígena. Outra evidência na intersecção de saberes entre os indígenas e os europeus, foram às primeiras

embarcações de pequeno porte movidas a velas, construída tanto com tábuas, quanto com um tronco, como pode ser visto na figura 3:

Figura 3 – Canoa à vela construída com tronco.



Fonte: Tab.1ª. Original Aquarela. Barcelos, 1767. In Viagem Filosófica. Iconografia. Antropologia e Geografia, Rio de Janeiro, Conselho Federal de Cultura, 1971. Nº 36, Vol. 1 – CAIANA.

Contudo, Daniel (2004) descreve a construção de uma canoa/ubá a partir dos saberes e instrumentos indígenas para a escavação do tronco. Na figura 3 constata-se transformações importantes no trato da madeira na construção da embarcação, por exemplo a partir da tábua cortada, técnica trazida por europeus, e a curvatura da madeira com o fogo, técnica muito utilizada pelos indígenas. Demonstra a interação de saberes da construção naval artesanal, que na atualidade ainda são usados. Ademais, a utilização de instrumentos/ferramentas relacionadas à perspectiva de ensino realizado pelos Jesuítas, desempenhou um papel fundamental para a modificação das canoas/ubá em cascos, e mesmo em barcos de tábuas, uma vez que tais transformações nos variados produtos desta construção estavam relacionadas a práticas comerciais das “drogas do sertão”. Assim fez-se necessário a melhoria no uso do tempo dos trabalhadores da construção naval e acerca do aproveitamento da madeira:

A indústria naval tradicional amazônica é aquela que tem

como produto principal as embarcações regionais as quais transportam cargas e passageiros, construídos com matérias-primas oriundas da Floresta Amazônica. A indústria naval [...] na Amazônia contempla, [...] uma adequação às necessidades do mercado, das tecnologias, [...], sendo promissora a sua participação no mercado da construção tanto de embarcações de transporte misto, quanto de transporte de cargas [...]. (Lins et al., 2008, p. 6-7).

Segundo Daniel (2004), a necessidade de mais, melhores e variadas embarcações, estava ligada à exceção territorial da Amazônia, uma vez que uma quantidade maior de embarcações, intensificava as missões, bem como melhorava o fluxo das produções agrícolas e de “drogas do sertão” nos domínios jesuítas. Daniel (2004) aponta as modificações na construção naval artesanal quando a construção de embarcações se adaptou aos padrões e moldes europeus, isto é, empregando tábuas na confecção de barcos, uma vez que apresentava vantagens:

1º) É que do mesmo pau de que antes só fabricava (...) uma canoa, feito em tábuas, se podem fazer sete (...) do mesmo tamanho (...); 2º) É os menos operários (...) para a fatura da canoa (...) e para a construção (...) e fazer em tábuas bastarão 10 ou 12 pessoas. 3º) conveniência é no tempo, (...) a praxe antiga são necessários dois meses, para a nova fábrica bastarão 15 dias (...). Outra conveniência, se lhe dá o turu por baixo, tirando-se a tábua danificada e pondo-lhe outra em seu lugar. (Daniel, 2004, p. 511).

Assim, a partir do novo processo de construção de embarcações se pretendia reduzir o consumo de tempo no trabalho de um barco e o melhor proveito da madeira, pois havia uma carência de embarcações para as ações missionárias, militares e comerciais. Desse modo, a mudança no processo da construção de barcos pautava-se na perspectiva da educação jesuítica, que convertia e transformava os indígenas em grandes mestres do ofício da

construção naval, entre outros. Nesse sentido, Daniel (2004) afirma que:

Já é tempo de dizermos alguma coisa da grande habilidade e aptidão dos índios (...) para todas as artes e ofícios (...), em que os vencem, ou igualam os mais destros europeus. (...) Onde (...) aprendem todos os ofícios que lhe mandam ensinar, com tanta facilidade, destreza e perfeição, como os melhores mestres, (...) basta mostrar-lhes o original, ou a cópia, e a imitam com tal magistério, que ao depois faz equivocar qual seja o original, e qual a cópia. (...) Olham para o madeiro que têm diante, e já com o machado, já com a enxó, e depois com mais instrumentos logo ou com brevidade a dão perfeita. (...) Acham-se muitos com diferentes ofícios, como excelente escultor, carpinteiro. (Daniel, 2004, p. 341-343).

Ressalta-se que o ofício de carpinteiro no contexto amazônico é abrangente: trata-se da carpintaria civil, isto é, responsável pela construção de casas, da carpintaria naval, por sua vez etapa essencial para a construção de embarcações, juntamente com os demais ofícios pertencentes à construção naval artesanal: o moveleiro e o marceneiro que fabricam móveis, os montadores de serrarias, plainadeiras e motores nessas estruturas e nas embarcações.

A partir de meados do século XVIII a utilização do trabalho indígena para a construção de embarcações diminuiu, uma vez que se objetivava fomentar a economia da região, por intermédio da criação da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão. Na finalidade de produzir maior riqueza, o governo português concedeu à Companhia vastos poderes de administração do comércio da região Amazônica, no que se refere ao domínio e exploração das “drogas do sertão”.

Para tanto, se fez necessária a construção de embarcações que assegurassem mais velocidade, capacidade de carga, bem como mais segurança, levando a administração portuguesa na Amazônia a promover a

chegada de vários mestres da construção naval para a região amazônica, sobretudo para a capital do Grão Pará. Assim em 1761, o então governador da Companhia do Grão-Pará e Maranhão “(...) escolheu a RIBEIRA e praia do HOSPÍCIO DE SÃO BOAVENTURA (...)”, para a edificação do primeiro estaleiro oficial da corte no norte do Brasil, deste modo “mandou levantar o telheiro e as oficinas para a construção naval. De Lisboa vieram os operários especializados” (Cruz, 1973, p. 229).

A vinda da Europa de diversas categorias de profissionais vinculados à construção naval somada aos saberes dos indígenas e caboclos, estabeleceu Belém como polo de difusão de saberes da/na construção de embarcações, que paulatinamente foram internalizados e difundidos de geração em geração, entre os sujeitos da Amazônia, levando esses conhecimentos para suas localidades.

Corria-lhes nas veias o sangue de dois povos navegadores: portugueses e tupis; mas é a estes últimos que se deve o melhor que neste terreno a colônia possui. Podia ela vangloriar-se de uma variedade enorme de embarcações, de todos os tipos e dimensões, e admiravelmente adaptadas à diversidade de fins a que se destinavam. Desde a canoa indígena até a jangada [...] empregada aliais na pesca, e só excepcionalmente no transporte, [...] encontramos uma escala múltipla de tipos: a barça, o saveiro, a lança e tantas outras, divididas cada qual em outros muitos subtipos [...]. (Prado Júnior, 1992, p. 258-259).

As relações sociais, políticas e culturais definidas historicamente entre colonizado e colonizador na Amazônia propiciaram o surgimento de outros tipos de saberes/conhecimentos concebidos a partir da experiência e da oralidade, que por sua vez ao serem divulgados de geração a geração, engendrou-se como base da cultura cabocla amazônica, tendo, por exemplo, os variados tipos de barcos amazônicos, chegando até os tempos atuais.

A consolidação do conhecimento (...) nos leva ao entendimento de que os habitantes possuíam segurança no que faziam em relação à construção e reparação de barcos, não apenas na prática da elaboração dos mesmos, mas no sentido de compreensão e para o desenvolvimento de uma nova prática pedagógica voltada para o fabrico de barcos, no uso e na navegação pelos rios da região. Nesse sentido, uma metodologia baseada na cultura oral sobre construção naval se desenvolve e proporciona a circularidade do saber-fazer típico da região. (Silva, 2016, p. 65)

Segundo Corrêa (2017a) a transformação da construção naval artesanal, no decorrer da história foi substancial, uma vez que foram agregadas etapas e, portanto, novas categorias de trabalhadores. Deste modo, a construção naval artesanal configura-se, segundo o autor em “(...) mestres artesãos construtores, (...) dos segmentos que compõem o ofício (carpinteiro, calafate e pintor)” (p. 47). A carpintaria é a etapa responsável pela estrutura, forma/modelo, tamanho e equilíbrio das embarcações, ou seja, carpinteiro naval artesanal é:

[...] o trabalhador que utiliza a madeira beneficiando-a e moldando-a em peças de forma artesanal para a construção dos barcos. É o responsável pelo planejamento, controle, beneficiamento da madeira e articulação de insumos para a feitura das embarcações. [...] O carpinteiro naval é o segmento de referência dentro dos ofícios da construção naval artesanal. A ele cabe os trabalhos estruturais de montagem das peças, todo o emparedamento e acabamento na fabricação das embarcações de madeira que vão se aperfeiçoando ao longo do tempo de trabalho em conjunto. (Corrêa, 2017a. p. 102)

A calafetaria é a etapa responsável pela vedação das frestas entre as farcas e quaisquer outras falhas que possam influenciar a entrada de água na embarcação e/ou que possam impactar na flutuação da mesma. Isto é:

O calafate [...] cuida da vedação para que não entre água nos barcos. É o trabalhador que atua após o barco estar montado e emparedado, necessitando de calafeto, ou seja, de uma vedação que é feita com algodão, óleo de linhaça, cré e zarcão em toda a estrutura do barco. [...] calafate é o artesão responsável pelo calafetamento da embarcação, que após passar pela primeira etapa de fabricação que **é feita pelo carpinteiro naval**, segue para a segunda etapa feita pelas mãos do calafate e sua arte do calafeto. (Corrêa, 2017a. p. 103-104). Grifos nossos.

[...] o sistema de calafetagem tradicional, feito à base de recursos naturais (breu natural, azeite de andiroba, fibras naturais, por exemplo), vem apresentando a introdução de material sintético (óleo, massas, fibras, etc.), graças à penetração desses produtos no meio rural através das casas comerciais locais ou mesmo extra locais [...]. (Furtado, 1992, p. 40 apud Corrêa, 2017a, p. 103)

Por fim, na etapa da pintura, acontece a finalização e acabamento das/nas embarcações, sendo responsável por escrituras de nomes, dizeres diversos, pinturas de paisagens e de elementos identitários do proprietário da embarcação, de onde é/foi (região/localidade) e por quem é/foi pintada, isto é, nas embarcações há elementos identitários dos sujeitos envolvidos na sua produção, de seus proprietários, bem como da representatividade amazônica:

O pintor naval [...] é o trabalhador responsável pela finalização do processo produtivo da embarcação e também pelo toque final de beleza do barco, o qual é pintado com diversas cores e identificando com em sua maioria de origem regional, cunho religioso ou familiar. O pintor naval realiza a pintura interna e externa dos barcos que serve como revestimento, conservação, embelezamento e identificação das embarcações. [...] **A atividade de pintor naval** que compõe um dos segmentos que fabricam as embarcações de madeira **tem o mesmo funcionamento operacional do carpinteiro e do calafate** quanto às relações de trabalho. é a terceira e última etapa do processo de fabricação antes que a embarcação passe a ser utilizada. [...]. (Corrêa, 2017a. p. 105). Grifos nossos.

Com relação aos ofícios que compõem a construção naval artesanal, faz necessário destacar que:

[...] **os construtores navais artesanais dos três segmentos necessários à fabricação das embarcações em madeira: carpinteiro, calafate e pintor naval** são interdependentes um para com o outro, relacionam-se entre si e fazem parte do processo produtivo da construção naval artesanal, assumindo papel de destaque no processo no decorrer de cada uma das três etapas gerais da fabricação das embarcações em madeira. (Corrêa, 2017a. p. 105). Grifos nossos.

Esses ofícios foram se desenvolvendo no contexto da práxis cotidiana do experienciar, do aprender fazendo e da experiência no/do fazer, mantendo-se atentos no processo de cada etapa produtiva e de ofício. A tradição amazônica da construção de embarcações fundamenta-se na convivência, mediação, internalização e memorização de tudo que é ensinado, por intermédio da interação no processo de produção de embarcações, através do que é visualizado, gesticulado ou falado. Deste modo, ao ser transmitido das gerações mais velhas/experientes às novas gerações, consolida-se o aprendizado, melhorando as práticas e integrando novos princípios técnicos ao exercício do ofício. Nada foi escrito, não há nenhum projeto, planta ou desenho que revele o tipo, o modelo, a capacidade, a pintura (desenhos, nomes e escrituras diversas) da embarcação a ser construída. Os aprendizados estão internalizados e guardados na dimensão teleológica dos trabalhadores que integram a construção naval artesanal, antecipando e dominando todas as etapas de seu trabalho e ofício (Lukács, 1981). É dentro da perspectiva desses ofícios que se afirma a configuração de construção naval artesanal.

O lócus da pesquisa: aspectos do município de Limoeiro do Ajuru, no interior do Estado do Pará

A sede do município está situada em uma posição estratégica na foz do Rio Limoeiro, que deu nome à vila, e que historicamente serviu de acesso à região do baixo Amazonas, por intermédio dos furos interligados a esse rio. A cidade de Limoeiro do Ajuru, que ganhou emancipação de Cametá em 1963, situa-se nas margens do rio Tocantins.

Figura 4 – Fotos aéreas da cidade de Limoeiro do Ajuru



Fonte: (PMLA) Prefeitura Municipal de Limoeiro do Ajuru – (SEMED) Secretaria Municipal de Educação.

O município fica na mesorregião do Nordeste paraense, ou região do baixo Tocantins, composta por onze municípios: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia. Em 2020 a população estimada do município era de 29.282 habitantes, distribuídos entre a região das ilhas e da terra firme, sendo

que aproximadamente 75% da população mora nas ilhas. A economia do município é centrada fundamentalmente no extrativismo, pesca artesanal, construção (civil e naval) e serviço público. Os rios são bastante navegáveis e muitas das embarcações utilizadas nos mais diversos deslocamentos feitos pelos ribeirinhos, são produtos da construção naval artesanal e, portanto, dos saberes ancestrais que os constituem. Assim, os rios também são permanentemente utilizados pelos moradores, principais vias de integração social e econômica da região amazônica, ao possibilitar o escoamento da produção de açaí e demais produções agrícolas e pesqueiras.

Figura 5 – Mapa Hidrográfico do município de Limoeiro do Ajuru



Fonte: elaboração dos autores, 2020.

O município é banhado por dois grandes rios: o Tocantins e o Marajó ou Pará, expoentes da escoação econômica, que se juntam na foz do rio Amazonas. A cidade sofreu impactos decorrentes das mudanças de paisagens. Uma das mais significativas foi a criação da orla da cidade, na rua Conceição, como ilustra a figura 6. No local onde ela foi criada havia uma espécie de “estaleiro comunitário”, onde inúmeros ribeirinhos realizavam seus ofícios de carpinteiro, calafate e pintor. O decreto municipal de criação da orla provocou a retirada deste “estaleiro comunitário”, fato que causou a saída forçada de

um conjunto de pessoas que realizavam seus ofícios de construção naval artesanal, sendo deslocados para outros espaços, quer na cidade ou quer para outros municípios.

Figura 6 – Orla da cidade de Limoeiro do Ajuru – Rua Conceição.

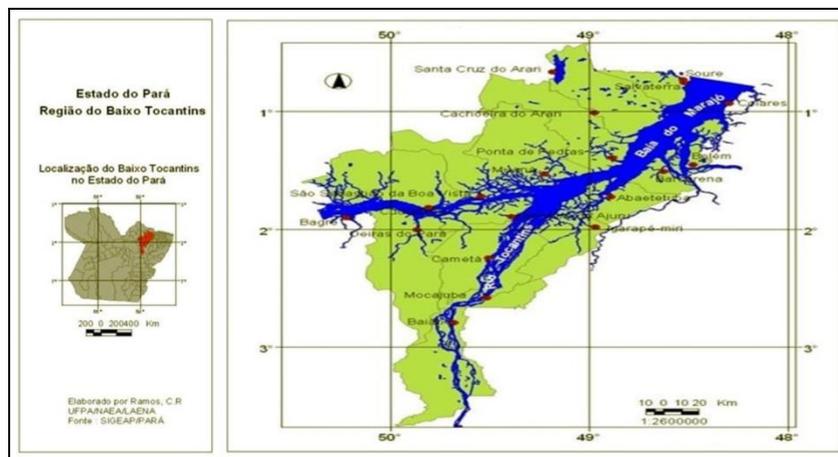


Fonte: Prefeitura Municipal de Limoeiro do Ajuru (PMLA), 2018.

“Grandes projetos” na Amazônia: os impactos da Hidrelétrica de Tucuruí na pesca artesanal e na cultura do açaí

Padinha (2010) explica que a região do baixo Tocantins é marcada por extensas áreas de várzea e por solos que não permitem a atividade agrícola, mas que favorecem o extrativismo e a pesca. Em Limoeiro do Ajuru e parte norte de Cametá, os solos são regulares, conformados em pastagens planas, todavia há também áreas para a lavoura. Por sua vez o solo de várzea está localizado nas margens dos rios, sendo fertilizados e drenados de forma natural pelas enchentes periódicas. São ricos em matéria orgânica (húmus), que se acumulam nas margens.

Figura 7: mapa da bacia hidrográfica da microrregião do baixo Tocantins



Fonte: SIGEAP/Pará, 2014.

O conjunto de rios, igarapés e furos desta região são plenamente navegáveis, durante todo o ano, permitindo, portanto, um fluxo intenso de embarcações (na grande maioria de madeira) dos mais variados calados e capacidades de carga e operação. O rio que nomeia o território – o Tocantins –, lhe atribui identidade cultural à região. A Bacia do rio Tocantins, classificada como a segunda mais importante do país é superada apenas pela Bacia do Rio Amazonas. O Tocantins, faz parte do complexo amazônico de embocaduras, se unindo com o rio Pará e o rio Guamá, que se juntam à foz do rio Amazonas.

Na região do baixo Tocantins os primeiros povoados surgiram no século XVII, com as cidades de Cameté em 1620, Oeiras do Pará em 1653 e Baião, em 1694. Nos séculos seguintes surgiram as cidades de Barcarena (1709), Igarapé Miri (1710), Abaetetuba (1745), Moju (1754), Acará (1839), Mocajuba (1953) e Limoeiro do Ajuru (1963) e Tailândia (1989). Acrescentamos

que:

[...] as principais características do Baixo Tocantins [são]: a) a presença forte da natureza, destacando-se sua importância econômica e cultural; b) o modelo de ordenamento territorial de arranjo dendrítico; c) a condição de jusante, primordial para a definição de um processo histórico precursor no uso e povoamento da região; d) o “modelo de urbanização tradicional” (BECKER, 1985), com formas urbanas caracteristicamente ribeirinhas; e) a existência de uma população com intensos vínculos e marcas, culturais e históricas, relacionadas ao modo de vida local; f) a coesão político-territorial e a fraca perspectiva de fragmentação do território. Essas características específicas são particularidades importantes para a definição do Baixo-Tocantins como um subconjunto regional da totalidade formada pela região amazônica e, especificamente, no contexto imediato da Amazônia Oriental. (Trindade Jr, 2005 apud Padinha, 2010, p. 19).

A história da microrregião apresenta elementos constitutivos do sistema que os portugueses introduziram, tendo como base o latifúndio, a monocultura e a mão-de-obra escravizada. A ocupação das terras na região baseou-se *a priori* no cultivo do cacau e posteriormente na cana-de-açúcar (PNDTR, 2010).

No baixo Tocantins aconteceram dois momentos históricos marcantes: a Cabanagem (1835-1840) um dos eventos mais significativos no Estado do Pará e no Brasil quando por primeira vez um movimento que agrupou representantes das elites locais e do povo pobre da região conseguiu chegar ao poder (PNDTR, 2010). O outro exemplo de resistência foi o do Anilzinho, um marco para o campesinato com lócus em Baião, primeiro evento no contexto da luta pela tomada do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, em plena ditadura militar (PNDTR, 2010; CUT, 2019).

A década de 1970 foi muito importante na microrregião devido ao

desenvolvimento de atividades econômicas e condições de infraestrutura, apontando para o melhoramento dos serviços de saúde, educação, transporte e, sobretudo a implementação de indústrias, como por exemplo a construção da Hidrelétrica em Tucuruí (UHE de Tucuruí), maior expoente na região; a instalação do complexo industrial Albras/Alunorte em Vila do Conde, município de Barcarena (próximo a Abaetetuba), centrada na extração de alumínio; e para fornecimento de mão-de-obra, produtos, serviços entre outros, relacionados com o início da construção da PA-483, mais conhecida como Alça Viária, um complexo de estradas e pontes que comunica Belém com o interior. Além da UHE, e para dar suporte a Albras/Alunorte, também foi construído o Porto de Vila do Conde, a cidade-empresa Vila dos Cabanos e o sistema rodoviário. (Malheiro e Trindade Jr, 2009). Padinha (2010) mostra que a construção da UHE causou a “diminuição na quantidade de espécies de peixes, provocando impactos socioeconômicos e comprometendo a principal fonte alimentar da população”. Por outro lado, como destaca Cardoso (*apud* Padinha, 2010) o papel dos movimentos sociais para resistir a esses processos foi decisivo: MAB, camponeses, colônias de pescadores, entre outros.

As cidades impactadas pela implantação desses “grandes objetos” espaciais (Santos, 1995), para que pudessem ser identificados os “grandes projetos” na Amazônia – e por outros elementos e processos que definem a modernização do espaço amazônico –, coexistem permeadas pela tensão entre o contemporâneo e o herdado, entre o que chega e altera e o que permanece (Malheiro e Trindade Jr, 2009). É nesse sentido que se evidenciam as transformações das paisagens urbanas das cidades da jusante da UHE, a qual Limoeiro do Ajuru faz parte, podendo se afirmar que antigamente as torres das igrejas eram os elementos mais altos que chamavam a atenção, e no presente são as antenas telefônicas as que ocupam esse lugar, uma expressão

marcante nas paisagens das pequenas cidades amazônicas.

Figura 8 – As torres da cidade de Limoeiro do Ajuru.



Fonte: Amílcar Castro, 2010.



Fonte: elaboração dos autores, 2021.

As transformações ambientais, sociais, econômicas, culturais e de paisagens, provocadas pelos avanços da lógica capitalista a partir da implantação dos “grandes projetos” na Microrregião do baixo Tocantins, que teve como argumentos a melhoria na qualidade de vida dos habitantes da região e também o progresso do Brasil, mostram que o principal propósito para a construção da UHE foi o abastecimento de energia elétrica para a

consolidação e funcionamento dos demais projetos e empresas que se instalaram na microrregião.

Além dos impactos e das transformações ambientais e paisagísticas que ocorreram nos espaços urbanos da cidade, também foi afetado substancialmente o ciclo da cultura do açaí e da pesca artesanal. Nesse sentido, pode se afirmar que:

A produção do açaí possui uma grande potencialidade econômica, social, ambiental e cultural, [...] dos saberes que estão impregnados no território das comunidades ribeirinhas na Amazônia. O produto possui uma forte identidade territorial, sendo que o produtor é, ao mesmo tempo, um consumidor assíduo, fazendo parte de sua dieta alimentar, tendo dessa forma um envolvimento em diversas dimensões de sua vida. Esta produção deve estar articulada com outras formas de produzir [...]. (Corrêa, 2017b, p. 27-28).

Compreender o ciclo da cultura do açaí, ou seja, de sua produção, implica entender que ocorrem determinadas etapas durante a safra, desde os que apanham o açaí, que em troca ganham parte da produção, até a chegada à fábrica. Antigamente o açaí era apanhado principalmente na época em que a natureza o produzia, isto é, durante o período do verão amazônico, nos meses de setembro a novembro, para consumo e comercialização na região. Atualmente, devido à pressão do mercado consumidor e da exportação do produto para outras regiões do país, a demanda tem aumentado consideravelmente forçando a produção e aumentando o plantio de açazeiros. Dentro do ciclo da cultura do açaí, isto é, no período de limpeza do açazeiro, são retirados os palmitos para fazer o manejo, ou seja, as árvores mais altas, velhas e com pouca produtividade. O palmito é extraído no período pós-safra e vendido para as fábricas de palmito em conserva. Como afirma Sena (2007) tudo é aproveitável: “[...] Da palmeira do açazeiro o caboclo limoeirense,

aproveita-se das seguintes formas: Do fruto, extrai o vinho [...]; do cacho, se faz a vassoura; Da folha, se faz adornos caseiros. Do estipe, se faz casa, pontes, currais e lenha. Da raiz se faz um chá para combater verminoses”. (Sena, 2007, p. 95).

Figura 9 – Embarcação transportando palmito.



Fonte: elaboração dos autores, 2021.

Figura 10 – O descasque: primeira etapa do beneficiamento do palmito na Fábrica.



Fonte: elaboração dos autores, 2021.

É importante destacar que ainda há uma compreensão dos

trabalhadores que não derrubam o açazeiro para a retirada do palmito, tão somente para o manejo, ou em caso de necessidades oriundas da vida ribeirinha. Verifica-se nas figuras acima o palmito sendo transportado, bem como recebendo os primeiros processos de beneficiamento na fábrica de palmito em conserva.

Por se tratar de uma região de várzea, a pesca artesanal também tem passado por mudanças profundas nos últimos trinta anos, todas originadas a partir da implantação da UHE:

A pesca do mapará no município é muito praticada, pois a espécie é um dos pratos preferidos da população limoieirense. O ponto de referência para a captura do mapará é a baía de limoeiro [...]. Na baía, concentram-se as turmas de pesca e os compradores do peixe. [...]. Os pescadores usam o método chamado de “bloqueio”, quando ocorre, então, o cerco total dos cardumes. [...]. O taleiro é uma das figuras mais importantes na pesca do mapará, com o método do “bloqueio”, que é expressado na linguagem do pescador como “**borqueio**”. [...]. Tudo começa quando o taleiro vai à baía espiar o cardume de mapará. Com sua tala de marajá, ele vai taliando até encontrar [...]. Então chega o momento de fazer o bloqueio do mapará. O taleiro começa a chamar os cascos, onde estão as redes de pesca, de frente com os cascos de rede, ele dá a última taliada [...], para ter certeza do cardume. [...] manda abrir o falado bloqueio, que fica em forma de “C”. [...]. (Sena, 2007, p. 105). Grifo nosso.

Figura 11 – o “Borqueio” do Mapará.



Fonte: Sindicato dos Pescadores, SINDPESCA, 2019.

A baía limoeirense possui um conjunto de condições biológicas que servem de base para a prática da pesca artesanal desenvolvida principalmente com o uso de embarcações de madeira de variados tamanhos. De modo geral, a pesca artesanal é um componente essencial do sistema de produção no município e tem dupla finalidade: subsistência e comercialização.

A pesca tem sido uma das práticas extrativistas mais tradicionais e importantes [...], representando uma das principais fontes de proteína na alimentação das comunidades ribeirinhas. Deste modo, os caboclos-ribeirinhos estabeleceram relações produtivas específicas no ecossistema [...], desenvolvendo práticas de conservação e de manejo sustentável, por meio da diversificação produtiva e uso múltiplo dos recursos naturais, não só preservando a biodiversidade, mas gerando trabalho e renda. Assim, a natureza converte-se em recurso econômico, social, ecológico e ambiental e, principalmente, em patrimônio biocultural. (Reis, 2015, p. 168).

Os caboclos limoeirenses consideram que existem dois problemas centrais na atividade da pesca artesanal: a implantação da UHE em Tucuruí e

o aumento na exploração e comercialização do pescado, constatando-se escassez e redução do tamanho dos peixes. Estes últimos fatores levaram os ribeirinhos limoeirenses a ampliar suas ações sobre os recursos pesqueiros, na busca de compensar a perda da variedade dos peixes, bem como expandir para iniciativas de manejo da pesca, mediante sistemas de criação de peixes em cativeiros.

Tendo em vista a relação do trabalho da pesca artesanal dentro da produção capitalista, Araújo (2019) ressalta que além dos pescadores outras instituições, associações e a administração pública através da secretaria de pesca, fazem parte do ciclo. A autora afirma que as entidades, instituições e associações às quais os pescadores artesanais são filiados (colônia de pescadores, associações de pescadores, sindicatos de pescadores, secretaria de pesca, entre outros), assim como empresas (fábrica de gelo para conservação dos peixes nas embarcações conhecidas popularmente como geleiras/os, por exemplo), construções, ampliações e reformas de embarcações de vários portes (para captura e transporte do pescado), são os intermediários entre o trabalho e o capital da pesca artesanal.

Com relação ao ciclo da cultura do açaí, Araújo (2019) afirma que também existem organizações e empresas que fazem essa intermediação, tais como o Sindicato das Trabalhadoras e Trabalhadores Rurais (STTR), as fábricas de palmito, que têm suas produções aumentadas devido ao período de manejo, o que também favorece outras atividades, tais como a limpeza do terreno, retirada das palmeiras mais velhas e altas e também a utilização das geleiras(os) para conservação e transporte do fruto.

Relacionamos as principais instituições, associações e empresas que atuam em Limoeiro do Ajuru com relação à pesca artesanal: Colônia de Pescadores Z-46, Associação dos pescadores Artesanais de Limoeiro do Ajuru

(ASPALA), Associação dos Pescadores Artesanais e Piscicultores de Limoeiro do Ajuru (APAPISLA), Sindicato dos Pescadores (SIDPESCA), fábrica de gelo e embarcações. E também as relacionadas com o ciclo da cultura do açaí: Sindicato das Trabalhadoras e Trabalhadores Rurais (STTR), fábrica de gelo, fábrica de palmito e embarcações, além da secretaria de agricultura, aquicultura e pesca. Esta secretaria, apesar de ter uma composição mista, é uma só e não tem prédio próprio. O quadro a seguir analisa a articulação entre trabalho e capital com relação à pesca artesanal e a cultura do açaí.

Quadro 1 –Articulação Trabalho e Capital na pesca artesanal e na cultura do açaí.



Fonte: elaboração dos autores, 2021.

Assim, as duas principais formas de produção ribeirinha – a pesca artesanal e a cultura do açaí, que fazem intersecção entre si – têm em comum a fábrica de gelo, a técnica de conservação e, sobretudo, as embarcações, tanto para a captura, transporte e “objeto de conservação” do pescado, quanto para a coleta do açaí, transporte do palmito e do fruto do açaí, sendo que no caso

deste último e para deslocamento de longas distâncias, precisa estar refrigerado para fins de conservação.

Os produtos dos saberes do trabalho na/da construção naval artesanal, isto é, as embarcações de diferentes portes, estão envolvidas do início ao fim do processo, na exportação dos produtos da pesca artesanal e da cultura do açaí (frutos e palmitos), evidenciando que são elementos essenciais para a concretude da relação trabalho e capital no contexto amazônico. Estas duas principais atividades exercidas pelos trabalhadores ribeirinhos podem tanto acontecer para sua própria subsistência quanto para venda e elas são interatuantes: os mesmos trabalhadores geralmente se dedicam a ambas profissões, como pescadores e como trabalhadores rurais.

Os saberes decorrentes do processo de construção artesanal das embarcações na região do baixo Tocantins vêm sendo transmitidos através de gerações num repasse de conhecimentos que consolidam o aprendizado das práticas e que, por sua vez, promovem a integração de novos conhecimentos técnicos com relação ao exercício dos diversos ofícios envolvidos e desenvolvidos com tal fim. As técnicas aplicadas pelos trabalhadores ribeirinhos para a execução dos ofícios não foram providenciadas através de manuais ou aulas tradicionais, pelo contrário: aconteceram através da experiência observada, exercida e transmitida pelos saberes orais ancestrais indígenas, na realização prática, na observação da natureza e no aproveitamento e inserção de novos conhecimentos chegados de terras distantes. O domínio completo do processo de construção das embarcações possibilita a segurança necessária para produzir instrumentos e criar ferramentas que subsidiam a execução dos demais afazeres da vida ribeirinha: o deslocamento pelos rios e igarapés, o transporte dos produtos coletados e pescados, para venda ou para subsistência.

Apesar das intensas transformações e impactos promovidos pela invasão das formas de trabalho capitalistas tanto no ambiente natural quanto nas paisagens urbanas, percebe-se o quanto as formas de ser e de fazer dos ribeirinhos se constituem em registros da resistência destas populações.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alzira Almeida de. **Saberes Culturais da Pesca Artesanal na Amazônia Ribeirinha de Vigia de Nazaré/PA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

BITTENCOURT, Agnello. **Bacia Amazônica: Vias de Comunicação e Meios de Transporte**. Rio de Janeiro: Ed. ACA, 1957.

CORRÊA, Edson de Jesus Antunes. **Construção naval artesanal e metamorfose do trabalho, capital na Amazônia: Um estudo sobre os construtores de embarcação de madeira em Igarapé-Miri (PA)**. Tese (doutorado). Belém: UFPA, 2017a.

CORRÊA, Rosivanderson Baia. **Território e desenvolvimento: análise da produção do açaí na região tocantina (PA)**. Presidente Prudente (SP): Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2017b.

CRUZ, Ernesto. **História de Belém**. Belém: Editora da UFPA, 1973.

DANIEL, João. **Tesouro Descoberto no Máximo Rio Amazonas**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, v. 1, 2004.

IBGE. **Censo 2010: Mapa populacional do município de Limoeiro do Ajuru**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/tot_al_populacao_p_ara.pdf. Acesso em: 21/11/2023.

LINS, Nadja Vanessa Miranda; RODRIGUES, Luzia Raquel Queiroz; BARREIROS, Nilson Rodrigues; MACHADO, Waltair Vieira Machado. **Construção naval no Amazonas: proposições para o mercado**. Manaus:

UFAM, 2008.

LUKÁCS, George. O trabalho. In: LUKÁCS, George. **Ontologia do ser social** (Trad. de Ivo Toned). Roma: Editori Riuniti, 1981.

MALHEIRO, Bruno Cezar Pereira e TRINDADE JR, Saint-Clair Cordeiro da. **Entre Rios, Rodovias e Grandes Projetos: mudanças e permanências em realidades urbanas do baixo Tocantins (Pará)**. Belém: EDUFPA, 2009.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografia de Saberes: representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular**. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de e SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Orgs). Belém: EDUEPA, 2007.

PADINHA, Marcel Ribeiro. **Em terras precárias quem tem pouco é centro: O Papel das Pequenas Cidades na Rede Urbana Amazônica: uma análise a partir de Cametá-PA**. Dissertação de mestrado. UFPA, Belém, 2010.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 22^a Ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

PTDRS. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável – Território da Cidadania Baixo Tocantins**. 2010

RAIOL, Domingos Antônio. **Obras de Domingos Antônio Raiol – Barão de Guajará**. Belém: Grafisa, 1970.

REIS, Adebaro Alves dos. **Desenvolvimento sustentável e uso dos recursos naturais em áreas de várzea do território do Baixo Tocantins da Amazônia Paraense: limites, desafios e possibilidades**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará – UFPA, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. Belém, 2015.

RODRIGUES, Juciara. **500 anos de trânsito no Brasil**. Brasília: Gráfica e Editora Del Rey, 2000.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Saberes Sociais e luta de classes: um estudo a partir da Colônia de Pescadores Artesanais Z-16 – Cametá/Pará**. Belém, 2012.

SENA, Antônio Ferreira de. **Limoeiro do Ajuru: História e Geografia. Um estudo sobre o município de Limoeiro do Ajuru, estado do Pará. De Povoador a Vila; de Vila à Município.** Coleção Novo Tempo Cabano. Vol. VI, Cametá, Pará, 2007.

SILVA, Jefferson Gil da Rocha. **Saberes e práticas tradicionais: as condições do trabalho nos estaleiros navais à beira-rio da cidade de Manaus.** Manaus: UFAM, 2016a.

SNETHLAGE, Emília. **A travessia entre o Xingu e o Tapajós.** In: Boletim do Museu Goeldi (Museu Paraense) de História Natural e Ethnographia, v. 7, 1912.

VERÍSSIMO, José. **A pesca na Amazônia.** Belém: EDUFPA, 1970.

A “ideologia de gênero”: uma estratégia política reacionária

The "gender ideology": a reactionary political strategy

*Ilda Renata Andreatta Sesquim*¹

¹ Mestra em História; Doutoranda em História. Universidade Federal de Ouro Preto.
E-mail: ildasesquim@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6896-5130>

RESUMO

Este presente artigo visa explorar o processo de construção do conceito de "ideologia de gênero" que nos últimos anos tem sido alvo de uma série de debates na sociedade civil e nas instâncias legislativas. Por meio da análise da influência das forças religiosas e conservadoras no seu processo de elaboração, buscaremos mostrar como este conceito foi moldado a partir de uma resposta reacionária aos avanços conquistados pelas lutas femininas e pela difusão das perspectivas de gênero. Para este fim, faremos uma contextualização histórica das lutas de gênero, de modo a apontar os principais debates que as acompanharam. Posteriormente exploraremos como a "ideologia de gênero", ao incutir na sociedade civil uma espécie de pânico moral, foi estrategicamente apropriada pelo jogo político e passou a funcionar como um emblema central do avanço do conservadorismo no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ideologia de gênero; Gênero; Política.

ABSTRACT

This article aims to explore the process of constructing the concept of "gender ideology" that in recent years has been the subject of a series of debates in civil society and legislative bodies. Through the analysis of the influence of religious and conservative forces in their elaboration process, we will try to show how this concept was shaped from a reactionary response to the advances achieved by women's struggles and the diffusion of gender perspectives. To this end, we will make a historical contextualization of gender struggles, in order to point out the main debates that accompanied them. Later we will explore how the "gender ideology", by instilling in civil society a kind of moral panic, was strategically appropriated by the political game and began to function as a central emblem of the advance of conservatism in Brazil.

KEYWORDS: Gender ideology; Gender; Policy.

Introdução

Os temas sobre gênero e sexualidade têm ocupado nos últimos anos o centro dos debates políticos e morais no cenário brasileiro. Acompanhada, na maioria das vezes, por discursos dicotômicos e conflituosos, as pautas sobre as perspectivas de gênero encaminham a uma série de posicionamentos controversos que são apropriados pelas instâncias políticas com o objetivo de despertar a identificação no seu eleitorado. Em meio a essa disputa, as discussões sobre gênero comumente são utilizadas como uma espécie de barganha política, que visam a aprovação ou a reprovação por parte da sociedade civil.

Nesse processo de disputa político-discursiva ocorre uma intersecção com as esferas morais e religiosas, que não raramente são instrumentalizadas pelos setores políticos conservadores para promoverem uma forma de apelo moral entre seu público. A fim de fazermos uma leitura mais sistêmica dessas problemáticas que envolvem hoje as políticas gênero, retomaremos ao cerne da discussão que as modulam. Para isso, iremos recorrer a uma breve genealogia do conceito de “ideologia de gênero” com objetivo de tentar compreender o caráter reacionário que acompanhou a formulação deste termo. A nossa hipótese é de que esse conceito, marcado por um forte teor reacionário, surge como uma resposta aos avanços alcançados pela difusão das perspectivas de gênero e conseqüentemente pelas conquistas de direitos por parte da comunidade LGBTQIA+.

Através da disseminação de uma espécie de pânico moral entre a sociedade civil, o avanço do conservadorismo político no Brasil encontrou na luta contra gênero um terreno fértil para suscitar correspondência em seu eleitorado. Baseados em princípios morais e religiosos, ao ser apropriada por grande parte dos parlamentares, a construção da “ideologia de gênero” como

um inimigo nacional a ser combatido se tornou uma das bandeiras centrais do jogo político no país. Nesse sentido, buscaremos analisar o modo esse processo de construção de um inimigo passa a ser adotado como estratégia intrínseca ao conservadorismo no Brasil, tornando-se uma forte ferramenta de manipulação política frente à disputa pelos pleitos eleitorais.

“Gênero” e “ideologia de gênero”: História e disputa dos conceitos

Reinhart Koselleck constituiu-se como um marco fundamental para a história dos conceitos ao afirmar que estes são, simultaneamente, sintomas e produtores das transformações sociais. À luz dessa interpretação, os conceitos não podem ser concebidos como ideias ou palavras concretas. A partir de movimentos autônomos, capazes de produzir novas configurações, eles agem como fenômenos que atuam na sociedade e fazem parte das dimensões constitutivas da realidade. Como Valdeci Araujo pontuou em sua análise sobre a modernidade ibérica, no interior da linguagem, os conceitos “fazem a mediação entre experiência e expectativa, individual e social, o linguístico e o extralinguístico” (ARAUJO, 2008). Em meio a essas mediações, eles estão sujeitos a graus de consciência variados e tornam-se objetos de disputa social. Por esse motivo, ao longo da investigação e descrição de um conceito, “[...] tornou-se possível investigar também o espaço da experiência e o horizonte de expectativa associados a um determinado período, ao mesmo tempo em que se investigava também a função política e social desse mesmo conceito” (KOSELLECK, 2006, p. 104).

Como conceitos são configurados a partir de disputas e discussões, para pensarmos sobre o que é esse fenômeno denominado de “ideologia gênero”, é necessário antes retrocedermos a uma análise da constituição do próprio conceito de “gênero”. Em certo sentido, a história do conceito de gênero

exemplifica essa dupla condição sintomática e produtora da realidade social. Dentre as aberturas e restrições dos campos das ciências sociais, filosóficas e antropológicas na segunda metade do século XX, o conceito se insere como um objeto que abre a possibilidade para interrogar as diferenças sexuais através das distinções entre sexo e gênero.

Como indicado por Heilborn e Rodrigues (2018), foi a partir dessa diferenciação entre sexo e gênero que se delineou os argumentos para conceber as diferenças sexuais como produtos da cultura. Ao abandonar o essencialismo trazido pela suposta modulação natural dos papéis sexuais, o conceito de gênero abriu caminho para pensar as formulações do agir, do pensar e do sentir a partir de roteiros culturalmente construídos em vinculação com as características biológicas do sexo. Essa possibilidade de trabalhar a face social da construção dos papéis de gênero, permitiu, portanto, um maior questionamento dos pressupostos e costumes que formulavam o arranjo social.

O livro de Simone de Beauvoir, *O Segundo Sexo*, publicado no ano de 1949, seria uma das obras percussoras que marcaria o início de reflexões mais intensivas sobre essas condições que colocavam as mulheres em posições subalternas. Mesmo que a publicação do livro fosse anterior a emergência do conceito de gênero, a defesa de que as características biológicas não poderiam ser um fator determinante de diferenciação entre os sexos já estava presentes em suas páginas:

Esses dados biológicos são de extrema importância: desempenham na história da mulher um papel de primeiro plano, são um elemento essencial de sua situação. Em todas as nossas descrições ulteriores, teremos que nos referir a eles. Pois, sendo o corpo o instrumento de nosso domínio do mundo, este se apresenta de modo inteiramente diferente segundo seja apreendido de uma maneira ou de outra. Eis por que os estudamos tão demoradamente; são chaves que permitem compreender a mulher. Mas o que recusamos é a ideia de que constituem um destino imutável para ela. Não bastam para

definir uma hierarquia dos sexos; não explicam por que a mulher é o Outro; não a condenam a conservar para sempre essa condição subordinada (BEAUVOIR, 2016, p. 60, vol. I).

Com o questionamento desse destino biológico e imutável das mulheres, sugerindo que o sexo não poderia definir o ser mulher, Beauvoir desloca a ênfase do papel biológico como determinante para as questões morais. De certa forma, a obra da pensadora francesa se estabeleceu como um marco diferencial para as teorias feministas do século XX. Após a sua publicação, a crítica a condição de ensino e aos costumes que moldavam os papéis atribuídos ao sexo feminino abriu importantes debates que se desdobrariam sobre os papéis de gênero atribuídos aos homens e às mulheres e sobre as proposições da mulher enquanto categoria universal.

Foi com base nessas distinções entre a natureza biológica e as construções culturais das características atribuídas ao homem e à mulher, que o conceito de gênero começou a ser incorporado na Historiografia e nas Ciências Sociais. A partir da década de 1970, ainda de acordo com Heilborn e Rodrigues (2018), ao afirmar que a anatomia não era o único elemento definidor das condutas humanas, essa diferenciação entre sexo e gênero passou a ser utilizada como uma ferramenta conceitual e política fundamental nas lutas em defesa dos direitos das mulheres. Nesses termos, o conceito foi definido como um instrumento para analisar as formas de desigualdade social existentes entre os sexos e identificar, conseqüentemente, as relações assimétricas de poder existentes entre eles.

Na trajetória do conceito de gênero, as contribuições da historiadora Joan Scott foram elementos essenciais para que o uso do termo ganhasse maior visibilidade no debate sobre as desigualdades entre os sexos. Em seu artigo publicado na Revista *American Historical Review* no ano de 1986, intitulado *Gênero – uma categoria útil de análise histórica*, Scott define gênero em

duas proposições: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.” (SCOTT, 1995, p.89). Nesse sentido, Scott (1995) sugere que o gênero nos permite interrogar como a diferença sexual se comporta nas relações sociais, pois, enquanto categoria analítica, o conceito nos fornece elementos para pensar as relações de poder e suas desigualdades a partir de novas perspectivas.

Scott (1995) mostra que o conceito, na sua forma de utilização mais recente, passou a ganhar destaque a partir de meados do século XX com o desenvolvimento de estudos feministas norte-americanos que buscavam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Dessa forma, o uso do termo “gênero” apontava na direção de uma rejeição do determinismo biológico, ressaltando o aspecto relacional das definições normativas do que seria a feminilidade.

É importante destacar que, embora essa definição sobre o conceito de gênero fosse amplamente difundida entre as academias e os movimentos feministas, as diferenciações binárias entre sexo e gênero foram também objetos de debates e disputas. Conforme mostram Heilborn e Rodrigues (2018), Judith Butler foi uma das teóricas responsáveis por denunciar que essa distinção permanecia inscrita em uma tradição cartesiana responsável por orientar a formação do pensamento ocidental. Aliada ao pensamento pós-estruturalista e questionando as asserções sobre a mulher enquanto categoria universal, Butler (1987) propôs uma desconstrução do corpo tido como “natural”. Para a filósofa, aceitar o sexo como um dado natural implicava em assumir o essencialismo das características corporais. Com o objetivo de escapar do binarismo identitário, a autora propõe três dimensões diferentes para se referir a corporeidade:

[...] sexo anatômico, aquele dado pela biologia; identidade de gênero, aquela que Beauvoir tratou como uma construção

social; e performance de gênero, sendo o elemento do performativo, aqui, aquilo que perturba as associações binárias sexo/gênero, sexo/performance, gênero/performance, e aponta para o caráter imitativo de todo gênero. (RODRIGUES, 2012, p. 151)

Essa desnaturalização da sexualidade foi acompanhada por um crescente fluxo de politização, que foi protagonizado, em grande parte, pelos movimentos feministas e LGBTQIA+. Como resultado da difusão dessa noção de “gênero”, passaram a surgir demandas por novas formas de socialização e de organização das instituições políticas e econômicas, as quais deveriam atender a essa perspectiva da sexualidade como constructo social. Será justamente como uma resposta a esse cenário de expansão dos debates e das políticas de gênero que nascerá o conceito de “ideologia de gênero”, se estabelecendo como uma forte oposição à abordagem das teorias sociais construcionistas sobre gênero e sexualidade. A intelligentsia católica será a principal porta voz dessa reação, de modo a considerar a noção de gênero como uma ameaça aos valores bíblicos e familiares.

Encontra-se uma versão predominante de que os ataques a gênero começaram no processo de elaboração da IV Conferência Mundial sobre Mulheres², mas, conforme mostra Corrêa (2018), há quem identifique a raiz dessa luta contra gênero na Conferência do Cairo³, realizada em setembro de 1994, ou até mesmo na Eco 92⁴, realizada no Rio de Janeiro. A discordância em

² A quarta Conferência Mundial sobre Mulheres: Ação para a Igualdade, Desenvolvimento e Paz foi organizada pela Organização das Nações Unidas e realizada em Pequim durante os dias 4 e 15 de setembro de 1995. O evento contou com 189 governos participantes e mais de 5.000 representantes de 2.100 organizações não-governamentais.

³ Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento das Nações Unidas (CIPD), realizada no Cairo, Egito, de 5 a 13 de setembro de 1994 onde contou com a participação de 179 países.

⁴ Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Cnumad), realizada em junho de 1992 no Rio de Janeiro, que ficou conhecida como Rio-92, Eco-92 ou Cúpula da Terra.

relação a origem desses ataques se dá devido ao fato dessas conferências terem acontecido em uma sequência intensa, onde a discussão sobre temas como reprodução, sexualidade e gênero foram sendo condensadas de maneira gradual. Assim, cada etapa dessas discussões suscitava novos movimentos de reação por parte das forças conservadoras.

Ainda segundo Corrêa (2018), nos debates oficiais da Eco 92 os temas como gênero, sexualidade e direito ao aborto não estiveram diretamente em pauta. As discussões que embasaram o documento final giraram em torno da definição clássica de igualdade entre sexos, a partir de questões prosaicas como o planejamento familiar e saúde reprodutiva. Em consequência da ausência de um debate sobre gênero e do silenciamento das pautas feministas na Conferência do Rio, as redes feministas presentes decidiram que seria crucial incidir sobre a construção da agenda da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD)⁵, que estava programada para acontecer no Cairo em 1994.

Durante a trajetória de preparação para a Conferência do Cairo o termo “gênero” foi escrito pela primeira vez em um documento intergovernamental. Neste documento, além da legitimação do conceito de direitos reprodutivos e o reconhecimento do aborto como grave problema de saúde pública, como mostra Corrêa (2018), recomendou-se a prática de políticas universais de educação em sexualidade e afirmou-se a existência de múltiplas formas de família. Entretanto, paralelamente a esse processo, a Santa Sé e suas forças aliadas passaram a se ocupar com a tarefa de se posicionarem contra os avanços conquistados nessas conferências. Durante essa contraofensiva, as forças religiosas conservadoras começaram a se engajar na construção de uma

⁵ A Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD), foi realizada no Cairo em setembro de 1994 e contou com cerca de 11 mil participantes, incluindo representantes de governos, das Nações Unidas, de organizações não-governamentais e dos meios de comunicação, sendo este o maior evento internacional sobre temas populacionais.

ideologia política reacionária que negava as múltiplas formas de famílias e o reconhecimento do aborto como problema de saúde pública.

Apesar dessas movimentações, a definição de sexualidade não foi incluída no texto final da CIPD, o que não excluiu o impacto causado pela organização das forças feministas nesse trajeto. Para Corrêa (2018), o documento estava impregnado pelas discussões sobre o sexo, de modo que era inegável que ocorresse posteriormente uma erupção dessa problemática. À vista disso, durante a preparação para a IV CMM houve um investimento significativo, principalmente em relação às redes internacionais de mulheres lésbicas, para garantir que a sexualidade não fosse novamente sufocada nos debates.

Por conseguinte, em 1995, durante a IV CMM “se reconheceu que a desigualdade da mulher é um problema estrutural e só pode ser abordada de uma perspectiva integral de gênero” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 727). Assim, ao longo da conferência a categoria de “gênero” se manteve no centro dos debates sobre o papel da mulher na sociedade, o que provocou uma forte reação dos setores religiosos conservadores. Corrêa (2018) mostra que, como resposta a esse quadro, a Santa Sé recorreu a uma declaração de reserva, onde defendia que o termo gênero deveria ser compreendido como fundamentado na identidade sexual biológica. Apesar da força dos setores conservadores, a Santa Sé não teve suas demandas atendidas, conseguindo apenas garantir, por uma pequena margem de votos, que o termo “orientação sexual” fosse excluído do relatório final.

Após a derrota nessa Conferência, a contraofensiva da Igreja Católica estaria centrada na ideia de combater a essa perspectiva de gênero, o que posteriormente seria difundido por todo conservadorismo religioso. Nesse percurso, o catolicismo passou a afirmar que a perspectiva de gênero era uma ferramenta de dominação ideológica usada pelas forças feministas, que

posteriormente seria configurado por Scala (2010) como um “sistema de pensamento fechado”⁶. Por meio de uma motivação reacionária aos avanços conquistados pelas lutas femininas travadas ao longo dessas conferências, lançou-se uma corrida contra gênero que começaria a modular gradualmente as definições do que conhecemos hoje pelo termo “ideologia de gênero”.

A “ideologia de gênero” e as forças políticas conservadoras

O fracasso político da Santa Sé foi certamente o motor que impulsionou o investimento nas ideias que sustentam a existência de uma “ideologia de gênero”, de forma que a noção de “gênero” passou a ser classificada como uma ameaça aos valores morais e familiares. A partir de então, o cristianismo iniciou uma corrida contra gênero que se alicerçaria na defesa da família nuclear tradicional e defenderia uma divisão estática e hierárquica entre os sexos. Assim, podemos dizer que essa formulação ideológica do conceito teve sua origem no seio da Igreja Católica, que, frente aos avanços conquistados pela difusão das perspectivas de gênero na década de noventa, se empenhou em estabelecer uma categoria política reacionária com a finalidade de reestabelecer uma ordem moral cristã.

Essa reação política teve sua consolidação através da construção de discursos conservadores, onde se direcionava um ataque às ideias feministas que tinham sido construídas nas últimas décadas. Um dos exemplos da construção desses discursos pode ser encontrado no livro *O Sal da Terra*, escrito pelo cardeal Joseph Aloisius Ratzinger, em 1997. Conhecido posteriormente

⁶ Jorge Scala, em seu livro “Ideologia de gênero: O neototalitarismo e a morte da família”, define o pensamento ideológico como um corpo doutrinal fechado, que possui pretensões de oferecer uma explicação a toda a realidade e que por isso oferece pautas de comportamento universais. Segundo o autor, esse tipo de pensamento parte de premissas não demonstradas e indemonstráveis e, a partir delas, deduz as consequências mediante raciocínios lógicos.

como Bento XVI, Papa da Igreja Católica e bispo de Roma de 19 de abril de 2005 a 28 de fevereiro de 2013, Ratzinger teve sua trajetória religiosa e acadêmica marcada por uma defesa sistêmica dos valores fundamentais absolutos através da doutrina e dos dogmas da Igreja Católica. No segundo capítulo de seu livro, denominado *Os problemas da Igreja Católica*, Ratzinger faz uma menção à negação da natureza biológica do sexo, indicando os problemas que a perspectiva de gênero, defendida pela ideologia do feminismo, poderia causar na sociedade.

Nesse trecho, o cardeal vai defender que a revolução contra os pressupostos biológicos do sexo provoca uma espécie de insurreição do homem ao se colocar contra os limites que leva consigo o ser biológico. Para Ratzinger, como o homem concebe que pode moldar a si mesmo, ele se opõe a ser criatura e se coloca como seu próprio criador, desconsiderando com isso a ideia de Deus. De acordo com Miskolci e Campana (2017), esse texto pode ser compreendido como uma reação direta à Conferência Mundial sobre a Mulher (CMM) de 1995 e se constitui como um modelo de peça-chave da resposta político-discursiva contra os avanços em relação aos direitos sexuais e reprodutivos.

Além do livro de Ratzinger, existiram outras bases teóricas que buscaram contradizer os movimentos feministas e LGBTQIA+. Dentre essas bases podemos citar o livro *The Gender Agenda: Redefining Equality* publicado por Dale O’Leary nos Estados Unidos também no ano de 1997. Jornalista estadunidense pró-vida, O’Leary tornou-se mundialmente conhecida ao se empenhar em destacar em seu livro os supostos perigos do gênero. Nesse livro, a autora faz uma construção histórica do desenvolvimento das políticas de gênero no cenário internacional, onde defende que as feministas pregavam uma conspiração pela dissolução das famílias e pela destruição dos valores cristãos. De acordo com O’Leary, ao ignorar as diferenças entre os sexos, essas

feministas declaravam guerra à natureza humana e desestabilizavam a ordem moral.

É justamente através dessa obsessão moral que a luta contra a “ideologia de gênero” vai se tornar um eixo prioritário de ação política. Apesar dessas ações terem nascido no seio da Igreja Católica, elas se disseminaram por diversas outras instâncias da sociedade que se assemelhavam por terem um acentuado perfil de caráter religioso e conservador. Conforme indicam Miskolci e Campana (2017), dentre os empreendedores morais dessa luta contra gênero podemos encontrar tanto membros da Igreja Católica e de vertentes religiosas neopentecostais, quanto pessoas motivadas por razões éticas, morais ou política, que podem fazer parte da sociedade civil, atuar dentro de instituições ou até mesmo compor as instâncias governamentais.

No Brasil, essa noção de “ideologia de gênero” foi enraizada inicialmente a partir de teóricos vinculados ao catolicismo, porém, de acordo com os apontamentos de Aragusuku (2016), ao chegar no Congresso Nacional, esse pensamento alcançou de forma significativa as lideranças evangélicas. Conseqüentemente, a ideologia de gênero começou a se popularizar entre os seguidores do cristianismo e se tornou um emblema central do avanço do conservadorismo no Brasil. A partir de 2010, o termo “ideologia de gênero” ganhou maior visibilidade no cenário político com os tensionamentos sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual as forças políticas conservadoras, através do Congresso Nacional, exigiram a retirada das diretrizes sobre equidade de gênero e respeito a diversidade sexual. Os resultados da difusão dessa luta contra gênero começam a se apresentar na sociedade como uma ameaça aos valores democráticos e à diversidade humana, de modo a comprometer os princípios de laicidade do Estado e estimular a discriminação e violência contra minorias.

A “ideologia de gênero” como bandeira político-partidária no Brasil

Nos últimos anos o cenário político brasileiro tem sido palco de um expressivo debate em torno dos direitos sexuais e reprodutivos. Em decorrência desse fenômeno, temas como os direitos das mulheres e da população LGBTQ+ são frequentemente transformados em uma espécie de moeda de troca política. Seja pela declaração de apoio ou pela rejeição dessas temáticas de gênero, os candidatos políticos passam a moldar seus processos eleitorais baseados em uma possível correspondência com os ideários presentes no interior de seu eleitorado.

Em meio a essa corrida por correspondência, surge um forte apelo às questões morais, de forma que muitas vezes as reações de combate aos direitos sexuais e reprodutivos são pautadas na defesa dos “valores tradicionais”. Arquitetada preeminentemente pelas forças políticas e por parlamentares que corroboram com uma ideologia religiosa cristã, a luta contra gênero tem utilizado como seu principal artifício a defesa da família tradicional, negando tudo que se configure contra esses valores morais. Mobilizada com a finalidade de suscitar a identificação da sociedade civil com as bandeiras políticas, esse apelo moral em defesa da família foi significativamente enaltecido em vários momentos das campanhas eleitorais. Esse fenômeno pode ser observado, sobretudo, se pensarmos na campanha presidencial de 2018, onde a luta contra gênero pautou-se como uma das principais estratégias discursivas do candidato Jair Messias Bolsonaro (Partido Social Liberal), sendo em grande parte a responsável por sua vitória no pleito eleitoral.

O que torna peculiar o caso brasileiro é a análise de como esse discurso contrário às políticas de gênero se espalhou no meio religioso e no campo político. Como apresentam Balieiro e Duque (2018), existiram dois momentos em que essa cruzada ganhou maior visibilidade no contexto nacional, os quais

contribuíram para que ela alcançasse traços de um pânico moral. O primeiro desses momentos girava em torno da sexualidade e foi marcado pela possibilidade de implementação do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos LGBT (PNPCDH-LGBT), ou, em outras palavras, daquilo que foi erroneamente assimilado pelas forças políticas conversadoras como “kit gay”. O segundo momento tinha uma relação mais direta com gênero e dizia respeito às tentativas de inclusão das diretrizes de combate à discriminação de gênero e de orientação sexual no Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), que posteriormente seriam classificadas pelos agentes contrários como “ideologia de gênero”.

Em decorrência da Primeira Conferência Nacional LGBT, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos LGBT (PNPCDH-LGBT), elaborado em 2009, surgiu como resultado das ações do programa Brasil Sem Homofobia. Coordenado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, o PNPCDH-LGBT, cumprindo com o objetivo de “orientar a construção de políticas públicas de inclusão social e de combate às desigualdades para a população LGBT, primando pela intersectorialidade e transversalidade na proposição e implementação dessas políticas” (BRASIL, 2009), formulou um conjunto de materiais destinados à prevenção ao bullying homofóbico em escolas públicas. Esses materiais, produzidos pela ONG ECOS- Comunicação em Sexualidade, consistiam em um caderno para o educador, seis boletins voltados aos estudantes, um cartaz de divulgação do projeto, cartas de apresentação aos gestores e educadores e três vídeos educativos como guia de discussões.

Essa primeira tentativa coordenada pelo Governo Federal de abordar por meio do sistema de ensino público a questão da igualdade de gênero e do respeito às diversas formas de orientações sexuais, foi a fagulha de uma série de reações contrárias por parte do Legislativo brasileiro que continuariam mesmo

após a suspensão do programa, já no governo de Dilma Rousseff. Como mostra Romancini (2018), numa tentativa estratégica de criar um pânico moral na sociedade, esses materiais, foram pejorativamente apelidados pelos críticos contrários como “kit gay”. Inicialmente, essa reação foi estimulada pelo então deputado federal Jair Messias Bolsonaro (Partido Progressista do Rio de Janeiro), que por meio de um discurso realizado na Câmara dos deputados em maio de 2011, baseado em distorções e inverdades sobre o PNPCDH-LGBT, incitou uma onda reacionária de ativismo contra gênero. Ancorada em princípios morais e cristãos, ao travar uma dinâmica de reação aos direitos conquistados pela comunidade LGBTQIA+, a ação política contra gênero conquistou o apoio de grande parte dos candidatos evangélicos e estendeu-se até outros momentos de efervescência em que foi estrategicamente utilizada como bandeira político-partidária.

De modo mais específico, o termo “ideologia de gênero” passou a ser mobilizado com maior recorrência na Câmara dos Deputados a partir das discussões em torno da formulação do Plano Nacional de Educação (PNE). Apresentada em dezembro de 2010, a proposta inicial do PNE contemplava a inclusão de diretrizes sobre equidade de gênero e o respeito a diversidade sexual. No artigo 2º do Projeto de Lei Nº 8.035-B de 2010 o parágrafo III estabelecia a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2010). As discussões sobre a inserção dessas referências ao gênero e a orientação sexual fortaleceram a oposição entre os parlamentares, dos quais os contrários a essas diretrizes passaram a afirmar haver uma imposição da “ideologia de gênero” no sistema educacional. Nesse sentido, as discussões sobre o PNE funcionaram como um “estopim para que a “ideologia de gênero” se tornasse um perigo a ser combatido por esses atores” (TEXEIRA, 2019, p. 110). Em junho de 2014, O PNE foi sancionado pela presidenta Dilma Rousseff

em uma versão que retirava o termo gênero e orientação sexual do seu documento final, reeditando o parágrafo III do artigo 2º para: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014).

O ponto comum entre os eventos do PNPCDH-LGBT e do PNE, em que as forças políticas conservadoras alimentaram as falácias denominadas de “kit gay” e “ideologia de gênero”, está na evidenciação das dimensões políticas e religiosas em prol da “família tradicional brasileira”. Nessa evidenciação, está em jogo a construção de sujeitos subversivos que seriam enquadrados como inimigos da moralidade dominante e que por isso tentariam destruí-la através da “homossexualização de crianças, da libertinagem sexual e outros elementos.” (MARANHÃO; COELHO; DIAS, 2018, p. 68). A produção das *Fake News*, a partir das distorções e inverdades do conteúdo dos projetos iniciais das duas propostas, foi uma das ferramentas mais utilizadas durante o processo de construção desse inimigo e permitiu que esse discurso alcançasse uma ampla gama de espectadores. Com isso, a luta contra gênero atingiu uma imensa visibilidade no cenário nacional, de modo que essa identificação ideológica foi sistematicamente utilizada para a conquista dos pleitos eleitorais.

O que temos então é que esse contexto de disputa política produziu a “ideologia de gênero” como algo supostamente ameaçador para a vida da nação. Assim, se estabelece uma lógica que busca justificar os sacrifícios de determinados elementos em prol de algo que pode ser compreendido como um bem maior. No cenário político brasileiro, esse “bem maior” corresponde à defesa moral em nome da família e da nação, de forma que há uma perpetuação da ideia de que as perspectivas de gênero seriam responsáveis por destruir esses pilares sociais e que por isso disseminariam um pânico moral aos cidadãos brasileiros. Como consequência, o sentimento de pânico moral é introduzido entre as pessoas para servir de ferramenta aos objetivos políticos

que moldarão as estruturas organizacionais da sociedade. Em meio as tramitações políticas, o termo “ideologia de gênero” se difundiu de forma mais efetiva na sociedade civil com as votações dos Planos Municipais de Educação. A partir desse momento, ainda que de forma confusa e distorcida, como afirmam Maranhão, Coelho E Dias (2018), a sociedade civil passou a participar e a se apropriar das discussões que envolviam o tema.

Essa popularização da “ideologia de gênero” ganhou um novo impulso durante as eleições de 2018, de modo que a pauta moral a acerca das discussões sobre gênero esteve no âmago das campanhas eleitorais. A campanha à presidência do candidato Jair Messias Bolsonaro (Partido Social Liberal) foi uma das protagonistas na retomada dessas discussões. Ao utilizar a estratégia de recuperar as polêmicas que envolviam o “kit gay” e a “ideologia de gênero”, o ex-candidato do PSL fez uma apropriação de todo o pânico moral que pairava sobre a sociedade e conseguiu, com isso, obter grande êxito entre as camadas mais conservadoras.

A categoria de “ideologia de gênero”, portanto, passa a ser utilizada como estratégia política que visa promover uma espécie de apelo moral entre os eleitores. Entretanto, como apontam Carvalho e Polizel (2018), o uso político-partidário dessa ideologia acarreta consigo uma rede difusa de discursos totalitários, dogmáticos e fascistas que desestabilizam toda a pauta de direitos das mulheres e toda a tentativa de dar voz às alteridades sexuais e às diferenças. Assim, a suposta luta contra gênero no campo político se apropria de um apelo moral e religioso que ameaça não só os direitos sociais, mas que impõe uma forma de organização da sociedade baseada nos princípios normativos das classes dominantes.

Considerações finais

Podemos dizer que a luta contra gênero esteve desde de sua origem imbricada a uma contraofensiva dos setores conservadores em relação aos avanços alcançados pela difusão das perspectivas de gênero. Assim, o presente artigo visou demonstrar como o conceito de “ideologia de gênero” se estruturou a partir de uma resposta da Intelligentsia Católica às conquistas obtidas pelas políticas de gênero, principalmente no que diz respeito aos resultados políticos da IV CMM, realizada em Pequim.

Se por um lado a década de 90 foi marcada por uma grande intensificação dos debates sobre temas como reprodução, sexualidade e gênero, por outro, ela esteve impregnada pela reação dos setores conservadores da sociedade que tentavam defender, com base em princípios morais, a identidade biológica e o caráter estratificado e hierárquico da divisão entre os sexos. Essa reação, pautada sobretudo em valores bíblicos e familiares, criou, por meio de respostas político-discursiva contra os avanços em relação aos direitos sexuais e reprodutivos, a imagem de um inimigo a ser combatido e difundiu entre a sociedade civil a ideia da existência de um pânico moral.

No Brasil, as forças políticas conservadoras encontram nesse cenário de pânico um terreno fértil para suscitar a correspondência com o eleitorado, de modo a se apropriarem de uma atmosfera de medo para promoverem a “ressureição” do conservadorismo político e moral. Entretanto, essa lógica de combate ao inimigo, protagonizada na maioria das vezes através de discursos totalitários, fascistas e dogmáticos, colocou e segue colocando em questão o exercício de princípios democráticos básicos. Através de pautas morais e religiosas, a luta contra gênero, compromete os ideais de laicidade do Estado, ameaçando o exercício dos direitos sociais e a existência das diferenças. A “ideologia de gênero” se insere, portanto, em um quadro ascensão conservadora que, por meio da afirmação dos paradigmas cristãos e patriarcais de sexualidade, impede a reformulação das normas e hierarquias sexuais.

Aceitar a inclusão de uma perspectiva de gênero significa, nesse sentido, reconhecer a necessidade de interferir sobre a organização do sistema político, buscando com isso moldes mais abrangentes e inclusivos de representação social.

REFERÊNCIAS

ARAGUSUKU, Henrique Araujo. **A “ideologia de gênero” como estratégia político-sexual e a reação do conservadorismo no brasil**. VII congresso internacional de estudos sobre a diversidade sexual e de gênero, 23 a 25 de novembro de 2016.

ARAUJO, Valdei Lopes de. **História dos conceitos: problemas e desafios para uma releitura da modernidade ibérica**. Almanack braziliense, São Paulo, n. 07, maio, 2008, p. 47-55. <https://doi.org/10.11606/issn.1808-8139.v0i7p47-55>

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SDH). **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**. Brasília, 2009.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei N.º 8.035-C, de 2010**. Substitutivo do Senado Federal ao Projeto de Lei N.º 8.035-B, de 2010, que "Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências". Brasília, 2010.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. vol. I. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BUTLER, J. **“Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault”**. In: BENHABIB, S.; CORNELL, D. Feminismo como crítica da modernidade. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1987.

CARVALHO, Fabiana Aparecida De; POLIZEL, Alexandre Luiz. **O Escola Sem Partido e o discurso sobre uma possível “ideologia de gênero”**. Inter-Ação, Goiânia, v. 43, n.2, p. 600-614, mai./ago. 2018. <https://doi.org/10.5216/ia.v43i2.48954>

CORRÊA, Sonia. **A “política do gênero”: um comentário genealógico.** Cadernos Pagu, Campinas, n. 53, 13 set. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201800530001>

HEILBORN, Maria Luiza; RODRIGUES, Carla. **Gênero: breve história de um conceito.** APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação, Vitória da Conquista, ano XII, n. 20, p. 9-21, jul./dez. 2018. <https://doi.org/10.22481/aprender.v0i20.4547>

KOSELLECK, R. **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto (PUC-Rio), 2006.

MARANHÃO Fº, Eduardo Meinberg de Albuquerque; COELHO, Fernanda Marina Feitosa; DIAS, Tainah Biela. **“Fake news acima de tudo, fake News acima de todos”: Bolsonaro e o “kit gay”, “ideologia de gênero” e fim da “família tradicional”.** Revista Eletrônica Correlatio, São Bernardo do Campo, v. 17, n. 2, p. 65-90, dez. 2018. <https://doi.org/10.15603/1677-2644/correlatio.v17n2p65-90>

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. **“Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo.** Revista Sociedade e Estado, Brasília, v. 32, n. 3, p. 724-747, set./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>

O’LEARY, Dale. **The Gender Agenda: Redefining Equality.** Vital Issues Press, Luisiana, 1997.

RATZINGER, Joseph. **O Sal da Terra: O cristianismo e a Igreja Católica no século XXI.** Um Diálogo com Peter Seewald. Imago, Rio de Janeiro, 1997.

RODRIGUES, Carla. **Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida.** Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latinoamericana, Rio de Janeiro, n.10, abr., 2012, p. 140-164. <https://doi.org/10.1590/S1984-64872012000400007>

ROMANCINI, Richard. **Do “Kit Gay” ao “Monitor da Doutrinação”: a reação conservadora no Brasil.** Contracampo, Niterói, v. 37, n. 02, ago./nov., 2018, p. 87-108. <http://dx.doi.org/10.22409/contracampo.v37i2.1102>

SCALA, Jorge. **Ideologia de gênero: o neototalitarismo e a morte da família.** Editora Artpress, São Paulo, 2011.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

TEIXEIRA, Raniery Parra. **"Ideologia de gênero"? As reações à agenda política de igualdade de gênero no congresso nacional.** 169 p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Instituto de Ciência Política, Universidade de Brasília, 2019.

'Do Preso a Solto': Estudo de caso da identidade afro- infantil através do cabelo

**'From Prisoner to Release': Case study of afro-children identity
through hair**

*Maria de Nazaré Farias Lima*¹

*Maria da Conceição da Silva Cordeiro*²

¹ Especialista em Ciência da Religião. Faculdade META.

E-mail: mralima02@gmail.com

² Doutora em Sociologia. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

E-mail: anancey@bol.com.br

RESUMO

Este artigo tem como proposta de análise a prática do racismo contra crianças negras pela estética do cabelo afro no ambiente escolar. Busca analisar os estereótipos socialmente construídos em torno dessa estética e de como a escola se constitui de um espaço educacional racista. Analisa a construção de formas representativas dessa forma de preconceito e de como esse aspecto, de forma recorrente, tem se apresentado no espaço escolar. O objetivo do estudo é analisar as representações sociais do cabelo crespo no espaço escolar e de como esse aspecto interfere na autoestima da criança e na valorização de sua estética. O desenho metodológico se constitui a partir de Robert. K. Yin (2001) e Carlos Gil (2007) pela elaboração de um estudo de caso em profundidade a respeito do racismo praticado na escola contra uma criança negra e noticiado pelo jornal Estado de Minas Gerais no dia 23 de junho de 2017. Destacamos os conceitos de racismo associado as práticas de exclusão, discriminação e a estética corporal, enfatizando, principalmente, as ferramentas analíticas dos autores Frantz Fanon (2008); e Kabengele Munanga (2005). Partindo dessa premissa formulamos as questões norteadoras da pesquisa: qual o espaço deve ser dedicado à criança para a valorização do seu fenótipo e empoderamento? Quais são as mudanças que a comunidade escolar precisa fazer para que esse aluno se sinta representado e aceito por seus colegas?

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Racismo; Criança Negra; Cabelo Afro.

ABSTRACT

This article proposes to analyze the practice of racism against black children for the aesthetics of Afro hair in the school environment. It seeks to analyze the stereotypes socially constructed around this aesthetic and how the school constitutes a racist educational space. It analyzes the construction of representative forms of this form of prejudice and how this aspect, in a recurrent way, has presented itself in the school space. The objective of the study is to analyze the social representations of curly hair in the school space and how this aspect interferes with the child's self-esteem and the appreciation of their aesthetics. The methodological design is based on Robert. K. Yin (2001) and Carlos Gil (2007) for the elaboration of an in-depth case study about the racism practiced at school against a black child and reported by the newspaper Estado de Minas Gerais on June 23, 2017. concepts of racism associated with practices of exclusion, discrimination and body aesthetics, emphasizing, mainly, the analytical tools of the authors Frantz Fanon (2008); and Kabengele Munanga (2005). Based on this premise, we formulate the guiding questions of the research: what space should be dedicated to the child for the appreciation of their phenotype and empowerment? What are the changes that the school community needs to make so that this student feels represented and accepted by their peers?

KEYWORDS: School; Racism; Black child; Afro hair.

Introdução

Este é um estudo sobre o cabelo afro enquanto identidade étnico-racial de crianças negras da educação infantil, tendo como perspectiva de reflexão os estereótipos socialmente construídos em torno dessa estética e de como a escola se constitui de um espaço educacional racista, considerando que o espaço escolar é promissor das relações sociais pautado no respeito à diversidade, e a mesma não pode mais ignorar os atos de racismo que vem acontecendo dentro do seu espaço.

Símbolo da luta contra o racismo, o cabelo natural da população negra é ainda motivo de discriminação racial. Assim como o mito da democracia racial disfarça os conflitos raciais, é também perceptível que os princípios admiráveis aos padrões de beleza eurocêntricos acabam por camuflar a herança cultural do cabelo crespo e o sentido a ele atribuído de reafirmação e pertencimento a identidade negra, o que confronta, e muito, o poder de uma sociedade corporativa branca que nega as características de outras sociedades não ocidentais.

Fenotipicamente o cabelo crespo é uma das características ligadas às crianças negras, tornando-se uma referência cultural de resistência em uma sociedade padronizada, que fomenta práticas discriminatórias por meio de apelidos que rotulam os cabelos afros como de espanador, bombril, duro, dentre muitos. A manifestação desse tipo de preconceito ganha força, por vezes, no espaço da instituição escolar. Materializa-se por meio de falas, olhares e ocorrências, muitas vezes a questão é amenizada, explicada como antipatia entre crianças, e de que os adultos, quando interferem nessa estética, só querem que a criança tenha uma melhor aparência. A invisibilidade desse preconceito está na consideração de que o cabelo crespo é conceituado como feio.

O cabelo é como se fosse a moldura do rosto, e ele harmoniza-se a personalidade das pessoas, que decidiram por assumi-los nas suas mais diferentes formas, seja ele crespo, liso, cacheado, trançado, ou Black Power. Nesse contexto, é importante ressaltar que o século XXI traz em sua base tecnológica ferramentas de informações virtuais e

presenciais como blogs, coletivos e movimentos negro que lutam pela valorização do cabelo crespo não só numa perspectiva estética, mas de empoderamento, e valorização do cabelo como ato político.

Desta forma, a escola deve ser parte integrante neste processo de construção da identidade afro-infantil através do cabelo como forma de reafirmar suas origens. Assim, questiona-se qual o espaço deve ser dedicado à criança para a valorização do seu fenótipo e empoderamento? Quais são as mudanças que a comunidade escolar precisa fazer para que esse aluno se sinta representado e aceito por seus colegas?

Nessa perspectiva, a problemática da pesquisa é de que na questão étnico-racial estão implícitas práticas sociais preconceituosas que favorecem expressões, gestos e olhares estereotipados sobre a criança negra em diferentes dimensões, e particularmente na estética do cabelo crespo. Neste sentido definimos como objetivo analisar as representações sociais do cabelo crespo no espaço escolar e de como esse aspecto interfere na autoestima da criança e na valorização de sua estética.

Com o objetivo de buscar abordar o processo de construção da identidade afro-infantil no que diz respeito ao cabelo nos assentamos na perspectiva apontada por Munanga (2009), o qual afirma que, a construção de uma identidade étnico-racial positiva, baseasse na aceitação e valorização dos atributos do negro, salientando também os estudos de Gomes (2003), que afirma a identidade negra como uma construção histórica, cultural e plural e implica no olhar dos indivíduos sobre o seu grupo étnico-racial e na relação estabelecida com os outros grupos. Sendo a escola vista, como um lugar onde não só se aprende sobre conteúdos e práticas escolares, mas, também é uma instituição na qual aprendemos a compartilhar atitudes, valores, crenças, e até mesmo preconceitos, sejam eles de gênero, raça, idade ou classe, Franz Fanon (2008) em sua obra *"Pele negra, máscaras brancas"*, afirma que as relações assimétricas entre diferentes grupos humanos são marcadas principalmente pela questão racial, entendendo que o racismo alia-se às barreiras econômicas como forma de garantir os privilégios das elites brancas, também funcionando como proteção aos brancos

pobres, impedindo-os de cair ainda mais na pirâmide social. Para o autor, o racismo deve ser combatido como uma forma de

opressão aliada à exploração econômica, e a manutenção das estruturas sociais.

Para fundamentar este estudo, consideramos importante dialogar com autores que também pesquisam questões relativas às relações raciais no cotidiano escolar. McLaren (2000), acredita que a sala de aula é um importante local de encontro e socialização, é um espaço onde acontecem múltiplas narrativas, seja de construção, ou de transformação e principalmente empoderamento, não podendo este ser reduzido a um espaço exclusivamente de instrução.

Gomes (2012) expressa brilhantemente a tensão e o conflito que existe no processo de construção da identidade, o qual apresenta como sendo um processo histórico que vai além do fenótipo, e tendo como referência o corpo do negro, em especial o cabelo crespo que vai de contramão ao padrão ideal de beleza pautado no cabelo liso e a questão do doutrinamento do cabelo crespo, ou seja,

O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo (GOMES, 2012, p.3).

Nessas zonas de tensões muitas vezes a criança constrói a sua autoimagem e identidade como mulher ou homem negro negando seu pertencimento étnico-racial, pois, ter “cabelo não é um elemento neutro no conjunto corporal. Ele é maleável, visível, possível de alterações e foi transformado, pela cultura, em uma marca de pertencimento étnico/racial” (GOMES, 2012, p.7).

A problemática que envolve o negro no Brasil perpassa por uma série de fenômenos sociais. É explícito nos dias atuais que mesmo após a abolição da escravidão as tentativas de anular e doutrinarem os corpos de homens e mulheres negros continuam e

ganham formas, ficando assim enraizadas na cultura brasileira. Fanon (2008, p. 186), definiu em seus estudos acerca da alienação psíquica que o negro sofre, onde afirma que “o negro, mesmo sendo sincero, é escravo do passado”, isso significa que, muitos grilhões ainda precisam ser quebrados.

Tendo em vista que práticas de racismo suscitam comoção social, ganham visibilidade pública através dos meios de comunicação de massa, neste artigo, analisamos um caso de racismo noticiado pelo jornal do Estado de Minas Gerais, contra uma criança negra na escola, buscando analisar a construção de formas representativas a respeito da estética do cabelo de crianças negras e de como esse aspecto, de forma recorrente, tem sido alvo de preconceito dentro do espaço escolar.

Tomamos como proposta de análise o caso de uma menina negra de 10 anos de idade que sofreu discriminação racial em uma escola pública por usar o cabelo natural. A notícia foi publicada no Jornal Estado de Minas Gerais no dia 23 de junho de 2017. A mãe da criança fez boletim de ocorrência na Delegacia Especializada de Proteção à Criança e ao Adolescente. No documento oficial, consta que "o fato aconteceu em sala de aula. A vítima se sentiu constrangida perante os colegas de classe." Após o registro, ela procurou a Superintendência Regional de Ensino Metropolitana de Educação para relatar o caso. Assim sendo, para o processo de construção deste trabalho, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa e como estratégia de pesquisa o estudo de caso.

O estudo de caso aqui proposto é o estudo de um problema, de uma situação ou questão em profundidade. É um método de pesquisa que se compõe de dados qualitativos, coletados a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto. É um estudo detalhado, “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p.32).

É o estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento e “baseia-se em várias fontes de

evidências e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados” (IBIDEM). Um estudo de caso é uma história de um fenômeno passado ou atual, elaborada a partir de múltiplas fontes de provas, que pode incluir dados da observação direta e entrevistas sistemáticas, bem como pesquisas em arquivos públicos e privados (GIL,2007).

A pesquisa não pôde ser realizada diretamente em uma escola pública, considerando a situação de pandemia do novo Coronavírus durante o ano de 2020 e início do ano de 2021, sem definição para o retorno das aulas e possibilidades de segurança mesmo com o advento da vacina. Desta forma, como já dito, escolhemos analisar um caso de racismo ocorrido em uma escola pública no ano de 2017. O episódio foi noticiado em arquivo público – o Jornal Estado de Minas Gerais.³ A escolha do caso, acreditamos ser representativa de outras situações vivenciadas por crianças no espaço da escola e outros contextos. A análise está sustentada pelo referencial teórico de Frantz Fanon (2008) com seus estudos sobre o racismo como fenômeno estruturante das sociedades modernas; Kabengele Munanga (2005) na tentativa de fornecer e estimular práticas de desconstrução e reversão da ideologia e dos estereótipos racistas no cotidiano escolar.

Pensando a identidade negra

A Constituição Federal, no seu Artigo 5º, afirma que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza...” (BRASIL 1988), porém, percebe-se que na prática não funciona bem assim, pois, o pertencimento étnico-racial define sim posição social, econômica e política no Brasil. Segundo dados do (IBGE 2020) apontam que 54% da população do Brasil é composta por negros e mesmo assim tem sua representação

³ O Estado de Minas é um jornal situado em Belo Horizonte em formato impresso e eletrônico, estreou em 07 de março de 1928 e pode ser acessado pelo seguinte endereço (www.em.com.br).

inferiorizada quando comparada a população branca.

Então, o que é ser negro no Brasil? Quem é esse negro? Qual é a sua identidade? Ser negro, vai além da cor da pele, vai além dos traços e herança africana, ser negro no Brasil é um lugar de opressão, e não precisa ser um africano nato para ocupar esse lugar, existe sim uma cor dominante que está no poder, que está associada a beleza, a pureza e a superioridade, e quem está fora desse padrão eurocêntrico são desumanizados.

Os negros têm mais probabilidade de serem assassinados, e precisam provar todos os dias que merecem os mesmos direitos das pessoas brancas, tanto na divisão de trabalho quanto na cultura se vê quem serão os privilegiados por serem brancos, ou explorado por serem negros, quais serão as pessoas que receberão mais e quem receberão menos, e a comprovação disso está na cor da maioria dos políticos, empresários, artistas da elite de modo geral branca, e também na cor dos garis, caixa de supermercados, domésticas, diaristas e entregadores de aplicativos, preta e parda.

No Brasil tanto africanos, quanto indígenas foram escravizados, e seus descendentes ainda são vistos como pessoas de raça inferior representando assim a cor de quem é explorado. Para Munanga “[...] O conceito de ‘negro’ inclui pretos e pardos numa mesma categoria política construída para beneficiar todas as vítimas do racismo - pretos e pardos – de acordo com o princípio de que a união faz a força” (2019, p. 138).

No passado, o negro foi o subjugado, foi tirado de seu país de origem, dos seus hábitos, costumes, raízes, de sua terra e cultura, para se transformar em mercadoria nas mãos dos homens que a tudo queriam controlar. Os opressores que eram intitulados de ‘Senhores’, se apropriaram do negro e começaram a tratá-lo como um animal e a usar dessa posição para explicar todo o tipo de crueldade e abuso, visto que, não carece de compaixão ao explorar os animais, da mesma maneira que os cavalos levam coisas e pessoas para todos os cantos, da mesma forma o negro é suscetível de exploração. E assim foi sendo formada a imagem do negro desumanizado e inferiorizado intelectualmente, fisicamente, moralmente e espiritualmente.

Stuart Hall (2006, p. 39) salienta que “[...] em vez de falar em identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento”, deste modo, ao longo da sua evolução, o homem procura por uma falsa perfeição de si mesmo, dessa forma o indivíduo cria sua identidade por intermédio da socialização, melhor dizendo, com base na concepção de como o outro o vê.

O domínio cultural de se igualar se faz contemporâneo na construção da identidade negra. Para Fanon (2008), os cidadãos de matrizes africanas sofrem com uma crise existencial no que diz respeito à sua identidade em detrimento do processo de colonização, que cessou sua cultura original, nessa mesma direção Santos (2001, p. 98) ressalta que, “o fim do regime escravista não aboliu por completo a visão que hierarquiza as culturas e classifica as pessoas mediante a cor da pele, o formato do nariz, a cor dos olhos e a textura dos cabelos”.

Gomes (2001) aponta o impasse que a sociedade brasileira tem em se aceitar, como uma nação multicultural, por consequência do regime histórico de desprezo e hegemonia racial introduzido no país, em que afro-brasileiros têm receio de assumir sua ancestralidade cultural africana. Alicerçado nessa circunstância histórica “[...] ser negro, no Brasil, possui uma complexidade maior e não se restringe a um lado biológico. É uma postura política” (2001, p. 89), alega o autor.

Frantz Fanon e o racismo estruturante

Na obra “Pele negra, máscaras brancas”, Frantz Fanon (2008) aborda sobre o negro na França, ele aborda a respeito do negro que deseja embranquecer, o qual vê no branco a oportunidade de legitimação. É necessário refletir que a identidade negra não é formada unicamente pela ação do opressor, mas também pela anuência e admissão do subserviente.

Para Fanon (2008), o branco e o negro são pares dialéticos de um mesmo sistema criado pela modernidade burguesa e seu poder colonial onde tanto brancos como

negros são construções desse poder colonial, portanto, ser negro em si já é uma posição de inferiorização na hierarquia onde o negro existe como um nada do branco. O próprio título do livro “Pele negra, máscaras brancas” coloca o negro nesse sentido de que ele não existe para o branco, que ele quer ser branco, quer pensar como branco, quer se apresentar como branco, ser conhecido e reconhecido como branco, situação bem expressa no trecho da obra: “Olhe o preto! ... Mamãe, um preto! ... Cale a boca, menino, ele vai se aborrecer! Não ligue, monsieur, ele não sabe que o senhor é tão civilizado quanto nós...” (FANON, 2008, p. 106).

O racismo e o colonialismo são traços socialmente concebidos de viver e ver o mundo. Desconsiderar a cor é nada obstante que dar sustentáculo a uma única cor particular e sustentar o racismo que tanto fora questionado. A vida do negro no Brasil sempre foi marcada pelo preconceito, desigualdade social, e discriminação que se origina de uma construção histórica e cultural, onde eles foram escravizados e vivenciaram sua cultura e seus traços fenotípicos retratados sempre como inferiores em relação aos brancos (FANON, 2008).

Ao analisar a negativa do racismo contra os negros nos anos de 1960 e 1970 na França, Fanon, evidencia de que maneira a ideologia que desvaloriza a cor da pele pode sustentar o racismo que tanto nega. Segundo o autor “para o negro, há apenas um destino. E ele é branco” (2008, p. 28). Essa seria sua sina, posto que somente desse jeito o negro conquistaria o tão sonhado reconhecimento, ou seja, “permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo (FANON, 2008, p. 28).

O complexo de inferioridade que o negro sofre é resultado de um duplo processo, que são eles: o econômico e a interiorização, ou melhor, a “epidermização da inferioridade” (IBIDEM). Esse autor coloca uma teoria em uma perspectiva materialista do processo de alienação do negro, melhor dizendo o racismo, ele fala que a inferiorização tem um fundamento econômico, fazendo referência a acumulação

primitiva de capital, da escravidão, do colonialismo e da exploração da força de trabalho, e depois que essa inferiorização ganha uma dimensão epidérmica e assume uma forma de dominação e exploração dupla de classe e de raça, “quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será” (FANON, 2008, p. 34).

Na investida de reduzir esse complexo de inferioridade, os negros especialmente aqueles referidos como ‘evoluídos’, em outras palavras, mais entendido, mais civilizado ou que vivem na metrópole, passaram a “usar roupas européias ou trapos da última moda, adotar coisas usadas pelos europeus, suas formas exteriores de civilidade, florear a linguagem nativa com expressões européias” (FANON, 2008, p. 40).

O negro que foi desprovido de cultura, perante a conjuntura colonial e até mesmo após ela, se sente na obrigação de mostrar ao mundo branco a subsistência de uma sociedade negra, mostrar que o negro é alguém, que é homem assim como o branco e não um selvagem, como fora retratado por todo o período colonial. A maneira mais acertada para alcançar esse propósito seria tornar-se em branco, pois veja:

Antes de mais nada temos a negra e a mulata. A primeira só tem uma perspectiva e uma preocupação: embranquecer. A segunda não somente quer embranquecer, mas evitar a regressão. Na verdade, há algo mais ilógico do que uma mulata que se casa com um negro? Pois é preciso compreender, de uma vez por todas, que está se tentando salvar a raça (FANON, 2008, p 62 e. 63).

As mulheres negras, da França da década de 60/70, enxergavam no casamento inter-racial a oportunidade de ‘embranquecer’, então, se casando com um homem branco, ou encontrar alguém negro num tom mais claro para se ter um relacionamento, ou até mesmo um parente branco, isso, era o idealizado pela mulher negra, ou seja, um jeito de mostrar que ‘ascendeu’ socialmente, vencendo a inferioridade (FANON, 2008). E, quanto aos homens negros a questão não era diferente, o mesmo raciocínio era utilizado. Eles enxergavam nas mulheres brancas um jeito de salvar a raça, na lógica de embranquece-la. Entretanto, o negro que jurava amor a uma mulher branca tinha a sua

intenção retratada como algo audacioso, mas, persistia o receio de que o homem negro por não ter 'refinamento ou por ser "feio', adjetivo esse construído baseado no desprezo pela estética negra.

A angústia que o negro sentia por não ser branco, começou no instante em que os brancos começam a coagir uma discriminação, pois, "é o racista que cria o inferiorizado" (FANON, 2008, p. 90), então, quando o branco transforma o negro em um instrumento suscetível de colonização, tomando dele a sua significação, e transformando isso em uma relação de submissão em que o branco é o opressor e os negros são os oprimidos, são os 'selvagens dependentes', os não desenvolvidos, condicionado sempre a parte. Essa representação concebida para o negro, se difunde entre homens, mulheres, e crianças brancas, como se constata no seguinte trecho:

O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe, um preto! Faz frio, o preto treme, o preto treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do preto, o preto treme de frio, um frio que morde os ossos, o menino bonito treme porque pensa que o preto treme de raiva, o menino branco se joga nos braços da mãe: mamãe, o preto vai me comer! (FANON, 2008, p.107).

Os negros que tinham sentimento de inferioridade, padeciam com um complexo de não existência, complexo criado e sustentado pelos senhores do poder, pelos donos dos escravos, pelos religiosos europeus, aqueles que falam pelo outro, que concebem sentido para o outro (FANON, 2008). O outro, o indivíduo negro, é definido por seu fenótipo. Ele é forçado a se retrair, se pôr no seu lugar de oprimido, no lugar de preto. Eis a razão de não desejar ser negro, deste modo o preto se torna um sujeito prisioneiro de sua fisionomia, posto que a sua cor de pele já o define. É o que o autor define como preconceito de cor, "como a cor é o sinal exterior mais visível da raça, ela tornou-se o critério através do qual os homens são julgados" (FANON, 2008, p. 110).

O racismo e a submissão do negro não era um movimento lógico, visto que, antigamente tanto a ciência como a igreja fundamentavam a escravidão do negro, a

contar da alegação de que os negros não eram gente, que não seriam humanos e sim selvagens. E a posteriori, tanto ciência como a igreja admitiram que o negro sim era alguém, que era um ser humano e não se distinguia, em nada do branco, contudo, o negro seguira e segue, até os dias de hoje, sendo retratado e significado como um escravo e o mundo seguia o desaceitando em virtude da discriminação de cor, pois,

Na Europa, o preto tem uma função: representar os sentimentos inferiores, as más tendências, o lado obscuro da alma. No inconsciente coletivo do homo occidentalis, o preto, ou melhor, a cor negra, simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra, a fome. Todas as aves de rapina são negras. Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro (FANON, 2008, p. 160 e 161).

E o cabelo crespo, neste cenário, se mostra um importante elemento característico da identidade negra, visto que, não se pode enfrentar o racismo quando você ainda não aceita os traços do seu fenótipo. Tudo de mal e de ruim é usado para significar o negro, pois, os mesmos vivem com esse estigma da feiura desde o período Colonial, e ainda nos dias atuais vemos seus corpos, imagens e cabelos tentando serem encaixados no padrão europeu. Procurar entender o processo de autoafirmação do negro através da estética dos seus cabelos como parte de identidade é de suma importância, haja vista, que as suas características físicas sempre foram estereotipadas e estigmatizadas como recursos discriminatórios.

Esse indivíduo negro, sacrificado pela sociedade branca, empenha-se em se autoescravizar, ao fazer-se branco a todo custo e assim suscetível de reconhecimento. Mas, o que se vê, é que independente de suas máscaras brancas, eles permanecem negros, a sua pele grita melanina, a sua fisionomia e cabelos transpassam tais máscaras. O negro tem sua identidade invalidada, ele quer se definir com aquilo que ele não é, com o branco que, o humilhou, o escravizou e o dominou na investida de ser aceito como homem, como alguém, como ser humano, tão brilhante e belo quanto o branco. Desse modo, ele vai vivendo a dubiedade de se branquear, de deixar de ser negro para se

transformar em 'mulato', 'cor de jambo', 'moreno claro', 'moreninho', 'pardo', 'da cor do pecado' e inúmeros apelidos que o fazem se sentir menos preto, menos negro. Mas, o factual revela que o colonialismo continua nos moldes de dominação e de segregação. Os indivíduos ainda são subalternizados com base em sua hierarquia racial.

Educação infantil e afrodescendência

Por que devemos aprender sobre a África? Por que deve ser obrigatório o ensino da história e da cultura africana nas escolas? O que sabemos a respeito da África? As perguntas são oportunas, quando, contemporaneamente, ainda se discute a importância da aplicabilidade da Lei 10.639/03 nas escolas do país.

Com a implantação da Lei nº 10.639/2003, que determinou a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país, nos Ensinos Fundamental e Médio (BRASIL, 2003), e posteriormente, em 2004, foram divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, contemplando todos os níveis de educação, englobando a Educação Infantil e o Ensino Superior, no sentido de regulamentar a instrumentalização da Lei 10.639/2003. Em 2008, veio a Lei nº 11.645/2008 que reafirmou a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira, compondo o acréscimo do elemento étnico indígena. Baseado nas Diretrizes, as instituições de ensino terão a responsabilidade de incorporar em diversos segmentos curriculares a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e indígena "[...] como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil" (BRASIL, 2004, p. 21).

As escolas tem ignorado a luta histórica dos negros em busca de uma educação igualitária e democrática, de forma em que as práticas educativas perfazem homogeneizando os alunos, a não reconhecerem as diversidades e propagarem formas de dominação. A formação de uma prática pedagógica democrática resulta em aceitar a

diversidade e refletir o currículo, integrando a questão racial, isto é, unindo educação, cidadania e raça. Além do que, um instrumento pedagógico que não considera a diversidade de seus alunos corrobora com a concepção de que somente um grupo da sociedade é privilegiado, induzindo nesses indivíduos a ilusória ideia de superioridade racial branca, que não faz referência à pluralidade cultural do Brasil, reforçando a didática de que “certas lendas e contos tradicionais omitem a trajetória deluta do povo negro e servem mais para constranger a criança negra perante as outras do que para promover a aceitação e o respeito à diversidade”. (CAVALLEIRO, 2001, p. 153).

O racismo no ambiente escolar impossibilita a construção positiva da identidade negra, visto que a escola resulta sempre em reproduzir a sociedade em suas práticas. Segundo Cavalleiro (2003), os professores constantemente negligenciam as discriminações contidas nos livros escolares, comprometendo assim o desenvolvimento de uma identidade construtiva em crianças e adolescentes negros. Para superar essa práxis pedagógica censurada, Silva (2005) diz que aluno e professor precisam trabalhar em conjunto a fim de desconstruir as representações e ilustrações estereotipadas que estão presentes nos materiais didáticos, possibilitando assim cooperar para com o processo de reconstrução da identidade racial.

Quando o professor não considera a diversidade, ele acaba enquadrando seus alunos em uma prática etnocêntrica, que anula os diferentes processos educativos. Logo, urge a necessidade de se orientar os profissionais que atuam na educação quanto à forma de lidar com a diversidade cultural, de modo que sua prática pedagógica possa (re)educar com vistas a ressaltar as relações étnico-raciais (CAVALLEIRO, 2001).

De acordo com Gomes (2001, p. 89), “por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no ambiente político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não”. Desta forma, articular educação, raça e cidadania exige mais do que uma mudança conceitual teórica, isto é, configura-se como uma postura política no fazer pedagógico. Não basta conhecer o aluno dentro da sala de aula. É necessário construir vínculos com suas tradições, costumes e valores, pois, é a partir desses elementos que o

aluno negro se constitui como sujeito em processo de construção das identidades sociais (GOMES, 2001).

O Estado é laico, porém, a escola não, criando assim um dos maiores empecilhos para a efetivação concreta da Lei 10.639/03 nas escolas, no qual garante as crianças, jovens e adultos o direito de conhecer um pouco mais sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, ao qual serviria de instrumento de combate ao racismo cada vez crescente nas escolas de todo o país, em que foi necessário que um presidente a sancionasse para que determinasse a difusão da trajetória histórica da população negra, tanto no Brasil quanto no mundo e as escolas vem negando isso de tal forma, como que só fosse importante difundir somente o legado das civilizações brancas tão somente do ponto de vista europeu em que as pessoas só reproduzem a história africana contada a partir da escravidão, como se antes da escravidão eles não existissem, desmerecendo toda a existência histórica e cultural de um povo.

Tal lei que já completou maioria penal, mas caminha a passos de recém-nascido, enfrenta resistência por parte de algumas escolas e professores que lutam por uma escola 'sem partido', mas disseminam suas crenças aos alunos, então, questiona-se por que existe por parte da escola a dificuldade de enxergar a contribuição dos indígenas, tupis, guaranis, e africanos e tantas outras etnias na construção da história brasileira?

Esses estereótipos de que a cultura africana e afro-brasileira, que tem em suas religiosidades o culto a outros Deuses, são religiões demonizadas, a exemplo da macumba. Esse desconhecimento da cultura promove resistência por parte dos pais dos alunos que por falta de conhecimento incentivam a intolerância através dos seus filhos. Não é sobre qual 'raça' é melhor que a outra, é sobre representatividade, e que as crianças negras se reconheçam na trajetória histórica contada nos livros tanto na visão de país como de mundo e sintam-se representadas e iguais às outras, sem nenhuma distinção, afinal todos são iguais segundo a constituição. Conhecer a história afro-brasileira, fora do contexto da escravidão, é sobretudo reafirmar as raízes da

comunidade negra e mostrar que ela não é coitada, é resistência, ou seja,

“Era uma vez... Não, para! Que isso aqui não é conto de fadas! E a história que vai ser relatada é só realidade. Conta as memórias de uma vida pacata que esmagou a maldade 1996, quatro horas da manhã dilatação de 4 dedos, mas não tinha parteiros. A saúde onde eu moro me dá nos nervos o nome da mãe? Andréia. Preta, nesse mundo é treta quando madura via que a vida era dura parecia que Deus olhava e dizia: - Poucas ideias. Prazer! Sou sim o desgraçado, como o engravatado tinha me falado. É, mas ele ficou impressionado, porque além de ser negro drama, também sou um negro estudado, e eu sei que tenho muito a estudar porém, na academia da hipocrisia, a matéria que eu não entendia eles querem tirar. Mas um dia, um dia eu chego na universidade, eles nem tão ligado que a vida serviu de faculdade. Tinha apenas três matérias: Miséria, escravidão e infelicidade Pois é Brasil, eu nunca tive um "boot" de mil Mas no sistema eu vou tentar dar uma volta, por que eu quero ver meu bem, quando no ENEM eu tirar 100 eles falarem que foi cota.” (LUCAS PENTEADO KÓKA – SOCIEDADE DOS POETAS LIVRES).

O cumprimento da lei no período de alfabetização da criança se faz muito importante, pois, é nessa fase que a criança está construindo suas bases psicológicas e nesse momento que ela também começa a acrescentar valores, afinal o preconceito e a discriminação também fazem parte do cotidiano na educação infantil. Em geral, a imagem que se tem da África no Brasil é generalizada, folclórica e estereotipada, pois, a maioria só a conhece pela visão contada a partir da escravidão deixando de lado sua existência histórica e cultura. E no Brasil, sobre quantos personagens históricos estudamos sem saber que se tratava de negros como Jose do Patrocínio, Lima Barreto, Aleijadinho, Machado de Assis, Castro Alves e Mario de Andrade entre outros, são personalidades históricas que foram de extrema importância para as questões políticas, sociais e culturais no Brasil.

Preso ou solto, a escola decide?

Expressões como: *“a diretora puxou os meus cabelos, ela pegou as minhas tranças e as puxou para fazer um coque; o professor de educação física disse que o meu cabelo servia para ‘varrer o chão’ ”*, são falas da criança do caso aqui estudado, bem como, bastante recorrentes nas declarações de outras crianças que sofrem racismo pela estética do cabelo.

Neste item analisamos o caso de racismo noticiado no dia 23 de junho de 2017 pelo jornal Estado de Minas Gerais, contra uma criança negra na escola. Apresentamos questionamentos a respeito de como as crianças, enquanto sujeitos em desenvolvimento, percebem e vivenciam as relações étnico-raciais no contexto de seus aprendizados. Buscamos discutir como essas crianças em idade escolar vivenciam as relações étnico-raciais, não só para entender o tipo de racismo presente na sociedade brasileira, mas, também, para propor práticas pedagógicas que construam um ambiente escolar mais favorável à diferença e de promoção da diversidade racial.

Como apontamos, na introdução deste estudo, as práticas de racismo, especialmente, contra crianças suscitam comoção social. Assim, a visibilidade pública da questão fomenta discussões sobre a construção de formas representativas sobre o corpo negro, especialmente a respeito da estética do cabelo de crianças negras e de como esse aspecto, de forma recorrente, tem sido alvo de preconceito dentro do espaço escolar.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, especialmente na fase introdutória, as informações e relatos dos personagens do caso, especificamente sobre a criança que sofreu o racismo e sua mãe, são advindos de narrativas da mídia. Ciente de que essas versões são parciais, e que tais notícias e relatos, provavelmente, estejam impregnados de percepções e conclusões dimensionadas pelas emoções de ‘vender a notícia’, fomentadas pela agressão ocorrida contra uma criança, previmos que seriam insuficientes para responder algumas questões e indagações relevantes para o estudo

do caso em questão. Então, buscamos sistematizar as falas de mãe e filha e demais envolvidos conforme o apresentado pelo jornal.

Para lançar um olhar sobre esse contexto de racismo contra uma criança de 10 anos de idade no espaço escolar, advogamos sobre o que está preconizado no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, que diz que “o ensino deve ser ministrado com base, entre outros, no princípio do respeito à liberdade e apreço à tolerância”. Há então a necessidade de se buscar entender como o racismo, por vezes, é incentivado e tolerado em instituições de ensino que na lógica deveriam combater e educar para as diferenças.

Em um dos relatos da mãe sobre a questão sofrida pela criança, consta que em 2015, um professor de educação física disse que o cabelo de sua filha servia para ‘varrer o chão’. Vejamos que a fala racista revela a opressão por um padrão estético que associa o conceito de belo aos cabelos lisos, reafirmando o domínio que estes padrões hegemônicos brancos exercem sobre a população negra, no caso aqui apresentado: a criança negra.

Uma categoria profícua para compreensão do cotidiano destas crianças que sofrem por suas estéticas negras e suas experiências é o *estigma*. Tal como é apresentado por Erving Goffman (1988), esta condição é fértil para nortear reflexões sobre experiências marcantes nas trajetórias de pessoas ditas ‘diferentes’.

Crianças estigmatizadas na estética, tendem a apresentar histórico de rejeição e isso passa a ser um componente do cotidiano delas, o que sugere, formas de interferir em suas próprias imagens, no jeito de arrumar o cabelo, por exemplo, de forma a ‘disfarçar’ suas características. São recorrentes as mudanças de comportamento nelas e por vezes, adotam determinadas estética condizentes com maior aceitação entre suas relações sociais. Com base nas análises de Goffman (1988) sobre identidades deterioradas, temos que, a criança estigmatizada por sua aparência encontra-se em situação de ‘desvio social’ – recurso que segundo o autor designa o papel social que o indivíduo exerce na sociedade – e, por vezes, fomentam táticas de aceitação social em

oposição de suas vulnerabilidades, elas criam versões de si, na tentativa de se adequarem a contextos em que suas aparências não as exclua dos que as diferem.

Destas experiências racistas, buscamos em Goffman (1988) observar que pessoas ditas 'normais' têm uma percepção profundamente depreciativa dos indivíduos estigmatizados, sendo estes, por vezes, ignorados, impercebíveis. Ainda sobre tais relações, observou o autor que os estigmatizados se posicionam sempre em condição de defesa. No entanto, acentua Goffman que esses contatos são desconfortáveis para ambos, com consequências acentuadas aos estigmatizados, uma vez que "faltando o feedback saudável do intercâmbio social cotidiano com os outros, a pessoa que se auto isola possivelmente torna-se desconfiada, deprimida, hostil, ansiosa e confusa" (GOFFMAN, 1988, p. 22).

A falta de respeito e consideração com que os 'normais' tendem a tratar a pessoa estigmatizada tende a ecoar negativamente em sua vida, pois, alimentando o preconceito de que não são completamente humanos, tendem a sofrer drasticamente com esta negativa social, fazendo-os crer que existe uma razão para a falta de aceitação e esta seria a ausência de atributos da identidade social virtual existente, ou seja, ausência dos padrões estéticos incorporados pela sociedade maior. Assim, no que ratifica Goffman (1988), diante de um espaço racista que as escolas têm se transformado, tal fala, a respeito do cabelo da aluna, tem uma conotação agressiva, uma vez que associa imagens negativas do que é ser alguém com aquele tipo de cabelo, fomentando a ideia de que é ruim ter cabelos afro, ou seja,

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência da diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. (MUNANGA, 2005, p.15).

Outro fato ocorrido, sobre o caso aqui apresentado, foi o de que a professora, certa vez, perguntou à criança se ela não lavava o cabelo, o que implicou na questão de a criança ter dúvida sobre ir ou não de cabelo solto para a escola. Paralelamente, o fato desencadeou na criança o impulso de solicitar à mãe o alisamento dos cabelos. O questionamento da professora a aluna, sobre lavar ou não os cabelos, exterioriza a reprovação aos cabelos crespos, externando um padrão social a seguir quanto a estética aceita do que é aprovado, demonstrando que “é justamente o estabelecimento de relação intrínseca entre os caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que constitui o que podemos denominar de racismo” (MUNANGA, 2000, p. 25). Não podemos esquecer que a docente é parte de uma sociedade racista e, ao fazer tal abordagem, evidencia o ideário presente na sociedade.

O episódio apresentado retrata o olhar do colonizador acerca da estética negra, questão ainda muito presente nas diversas esferas da sociedade, inclusive no espaço ‘acolhedor’ – a escola – nos anos iniciais do aprendizado da criança. Ao querer alisar os cabelos após a observação de sua professora e para se sentir aceita pela sociedade, a criança assinalou construir uma nova identidade, que reconheça a sua humanidade, que lhe proporcione aceitação perante a professora, os colegas e a sociedade como todo.

Ao considerar o cabelo da aluna negra como sujo, a docente impõe uma identidade depreciativa para a criança, dando a entender que ser negro é ser sujo, e que por este motivo a aluna precisa se moldar aos padrões para ter o direito de convivência com outras crianças. A matéria jornalística assinala esse modelo, pautado no estatuto do branqueamento, promovendo na criança um estado de inferioridade, é o que assinala Fanon (2008, p.34), ao dizer que “todo povo colonizado - isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural - toma posição inferior[...] diante da nação civilizadora”

O racismo é pauta presente no dia a dia da educação infantil, influenciando diretamente na construção de uma concepção negativa dos sujeitos, sendo capaz de provocar sentimento de rejeição, descaracterizando a identidade da criança negra, promovendo e encorajando nelas o desejo de ser branco. É oportuno também reforçar que a postura da docente frente ao preconceito racial exposto, insinua à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus educadores, já que é a mesma quem a desqualifica, quem a desencoraja de sua identidade negra.

A escola, ao negar à criança negra o direito de externar determinadas referências da cultura afro-brasileira, corrobora com a concepção de que este não retrata nenhum traço significativo para aquela instituição, reforçando a concepção de uma imagem inferiorizada sobre si mesma. Segundo Munanga (2000), esses processos acontecem porque os docentes brasileiros não recebem em sua formação a qualificação necessária para lidar com o desafio da convivência com as diversidades.

A deficiência apontada por Munanga, na falta de capacitação, atrapalha o processo de formação humana pela qual os docentes são encarregados. A presença e a representação positivas das diferenças nos diversos espaços e esferas sociais ainda são um direito a serem efetivados no Brasil, apesar de o país ter como atributo predominante o fato de ser um povo pluriétnico e multirracial. Precisa-se discutir sobre a construção da identidade da criança negra através da estética de seu cabelo, e abrir aos professores a possibilidade de entender as relações étnico-raciais no Brasil e como essa criança está inserida nesse contexto dentro das escolas.

O que está em jogo na atualidade são escolhas políticas, não basta apenas idealizarmos metodologias de ensino para a educação das relações étnico-raciais, mas, sim, pensarmos em práticas pedagógicas que se interligam às subjetividades e proporcione influências positivas sobre a vida das crianças negras, de forma a construir projetos de mundo em que o racismo não opere.

Resultados e discussão

O presente estudo traz uma análise acerca da representação do cabelo crespo na educação infantil, partindo do estudo de caso de uma aluna que sofreu racismo tanto por parte da diretora da escola como de professores também. Haja vista, que foram observadas falas discriminatórias dos docentes à criança, o que resultou como foco de investigação.

Discriminação, racismo, e preconceito são temáticas cada vez crescente nos veículos de comunicação, com isso expandem-se os debates, dentro e fora das escolas (MUNANGA, 2005, p. 61). Para Munanga, há um alto grau de racismo praticado na área econômica contra os negros no Brasil. Muitos negros ainda se sentem inferiorizados em relação aos brancos, principalmente, as crianças ao iniciarem sua vida escolar. A cor do negro sempre foi associada a adjetivos negativos, fazendo com que a criança negra tenha vergonha da cor da sua pele e seus cabelos.

Práticas racistas têm ocasionado gravíssimos impactos em milhões de crianças, é imprescindível transformar esse quadro de intolerância que caracteriza a sociedade brasileira acreditando que “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos” (MUNANGA, 2005, p.17). A cultura do racismo é uma realidade cruel, introjetada nas sociabilidades dos indivíduos tendo como finalidade a segregação, exclusão e que frequentemente assume a face genocida, por vezes, de forma sutil para atingir a integridade do corpo, da mente e da alma.

A partir desta compreensão, entendemos que um dos elementos primordiais para a construção de uma educação de fato emancipadora das relações étnico-raciais é a de promover a escuta das múltiplas linguagens infantis. Assim, consideramos indispensável escutar os dizeres expressos pelas crianças, os sons das paredes, dos móveis, são primordiais que os/as docentes as ouçam. A educação emancipadora das relações étnico-raciais só será validada quando todas as partes que constroem a educação infantil, possam juntas avaliar, discutir, e assim, utilizem essa ‘diferença’ para

promover uma pedagogia da infância justa e igualitária.

Como aponta o parecer CNE 003/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira são uma “política curricular fundada em dimensões históricas, culturais, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004b, p. 10). O ensino das relações étnico-raciais se baseia como uma política pública de reconhecimento que “requer adoções de políticas educacionais que valorizem a diversidade, a fim de superar as desigualdades étnico-raciais presentes na sociedade” (BRASIL, 2004b, p. 11), bem como de reparação para a educação dos negros, “buscando a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos” (IBIDEM). Isso exige, obrigatoriamente, reformas educacionais e o reposicionamento de todos os educadores.

Considerando tais posicionamentos quanto às reformas educativas, o segundo artigo da Resolução Nº 1/2004 CNE/CP torna visível essas mudanças, salientando que essas ações políticas não se referem meramente a conteúdos, como também a ações de reconhecimento e valorização da identidade das matrizes de raízes africanas, o que otimiza a sua implantação na educação infantil. O objetivo apresentado pela Resolução Nº 1/2004 CNE/CP ressalta a compreensão de que a educação é construída nas práticas sociais, não havendo apenas elementos burocráticos que educam, pois, as pessoas se educam nas relações que constituem com o mundo.

As escolas precisam se apoiarem em uma educação que seja antirracista, e que estejam alicerçados nas três principais leis estruturantes do sistema de educação brasileiro sendo eles a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/1996), e o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014). O art. 3º da Constituição embora não fale diretamente sobre educação ela determina os objetivos fundamentais em quatro incisos da República Federativa do

Brasil sendo eles:

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Embora a constituição não faça alusão obrigatoriamente à educação antirracista, sabe-se que nem todos os grupos têm as mesmas condições e oportunidades de acesso às escolas, surgindo assim a necessidade de uma educação antirracista. Lembrando que não combate às discriminações e as desigualdades sem educação, vemos que no art. 5º, trata sobre os direitos fundamentais, trazendo em seu inciso 42, o racismo como crime inafiançável, abordando posteriormente no art. 206, a respeito dos princípios da educação brasileira, tratando no inciso I, a respeito da igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/1996), em seu o art. 3º reitera todos os princípios estabelecidos na Constituição Federal para com a Educação, e incorpora outros. Contudo o principal artigo que fundamenta a educação antirracista na legislação educacional se encontra no artigo 26A, sendo inicialmente incorporado pela Lei 10.639/2003 e posteriormente suplantado pela Lei 11.645/2008, que determina que no currículo da Educação Básica deve ter conteúdo das culturas africana, afro-brasileira e indígenas.

No Plano Nacional de Educação, na meta 7 define a qualidade “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb”, e a estratégia 25 especifica diretamente a educação antirracista.

Estratégia 7.25: Garantir, nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. (PNE – Lei 13.005/2014).

Esta foi uma das grandes conquistas de todos educadores negros durante a tramitação do Plano, em virtude de expressar claramente que, para que o Brasil seja capaz de estabelecer de fato uma educação de qualidade, é necessário superar o racismo na educação, e para que isso de fato aconteça é preciso ter uma escola que seja antirracista.

Considerações Finais

O cabelo é o principal alvo na prática do bullying na educação infantil e na confirmação do racismo na sua forma mais explícita, por que impacta mais e ele acaba por tornar-se uma forma de aceitação e socialização, e isso mexe bastante com o psicológico e a autoestima da criança, posto que, as pessoas podem dissimular que gostam de pessoas negras, ou que não têm preconceito; pois têm amigos negros, mas não conseguem esconder sua cara de incômodo ao deparar-se com o cabelo afrodescendente, principalmente estando este solto e livre de amarras; então elas disfarçam esse desconforto, como se isso fosse questão de gosto, tipo: tudo bem você ser negro desde que seu cabelo não esteja em ‘evidência’.

A mídia sempre influenciou na doutrinação do cabelo crespo, principalmente através das novelas, onde as mulheres negras consideradas ‘bonitas’ tinham sempre seus cabelos domados e alisados, o que contribuiu muito para que tanto, adultos quanto crianças, não apreciasse a beleza de seus cabelos, ou seja, não gostassem da aparência deles ao natural. O cabelo compõe a identidade cultural das crianças, por

isso trabalhar esse tema nas escolas é sobretudo reafirmar a identidade cultural das crianças negras, na tentativa de resgatar a identidade do cabelo afro natural, sem estereótipos como formas de doutrinação desse cabelo.

A escola, além de trabalhar o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, ela também tem que trabalhar em seu currículo, a desconstrução do estereótipo que considera 'bom' o cabelo liso de pessoas brancas, e 'ruins' o cabelo afro. Mas de que maneira a escola pode trabalhar a reafirmação da identidade da criança através dos cabelos? Através de uma literatura que integre e onde a criança se identifique com a história contada na sala, hoje temos diversos livros infantis com meninas e meninos negros como protagonistas, que são exemplos de heróis e heroínas e que inspirem as crianças a sentirem orgulho de serem como são, e assim possam crescer mais seguras e confiantes.

O livro "O mundo no Black Power de Tayó", por exemplo, conta a história de uma menina negra que tem orgulho do cabelo crespo com penteado Black Power, enfeitando-o das mais diversas formas. A autora Kiusam de Oliveira apresenta uma personagem cheia de autoestima, capaz de enfrentar as agressões dos colegas de classe que dizem que seu cabelo é ruim. Mas como pode ser ruim um cabelo 'fofo, lindo e cheiroso'? "Vocês estão com dor de cotovelo porque não podem carregar o mundo nos cabelos", responde a garota a seus colegas, não diferente deste, diversos outros livros como "Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar; Cada um com seu jeito, cada jeito é de um! O Cabelo de Cora; Menina Bonita do Laço de Fita; Meu Crespo é de Rainha; Menino Marrom; Obax; e As tranças de Bitou, entre outros livros podem ser trabalhados em sala de aula.

A valorização da cultura afrodescendente na escola, mesmo que por meio de livros de historinhas vai situar todas as crianças a terem contato com os elementos que formam cada grupo étnico brasileiro, e assim eles vão dar um passo adiante no processo para compreender que, a identidade racial não está atrelado apenas a cor da pele ou cabelo, mas também em outros elementos que compõem esta identidade, sendo esse um

passo essencial pra combater as ações de preconceitos e discriminação no ambiente escolar.

Quais as mudanças necessárias que a comunidade escolar precisa fazer para que a criança se sinta representada e aceita por seus colegas? As mudanças começam primeiro pelo educador que não vê na criança com cabelo afro que aquilo representa a reafirmação de sua identidade perante seus colegas e a sociedade em geral, na maioria das vezes o professor é quem corrobora com o racismo velado, é mais comum o professor pedir para os pais da criança com cabelo afro para irem com ele preso, do que a criança branca com cabelos longos e lisos, são essas práticas que precisam ser combatidas no dia a dia nas escolas, outras mudanças necessárias é a adequação do espaço escolar como decoração da sala de aula com personagens negros, incorporar a temática no planejamento pedagógico e não ser trabalhado apenas uma vez no ano. O professor tem o papel de reforçar essa integração entre as crianças, afinal, ele tem olhar crítico para isso.

A escola, estado e município precisam trabalhar de forma integrada para que se faça cumprir a lei 10.639/03 e a escola incluir conteúdos que tratam da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, a fim de se combater o racismo e que através desse tipo de trabalho o corpo escolar consiga se sensibilizar para o tema e consigam reconhecer o racismo nas suas atitudes e mudá-las e para que possamos normalizar o cabelo crespo nas escolas.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. A **Epistemologia**. Lisboa, Edições 70, 1971. BOURDIEU, P. A profissão de sociólogo. 2.ed. Petrópolis: Vozes,1999.

BRASIL. **Alteração da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei nº. 10.639, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004b.

CUNHA JUNIOR, H. **Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola.** In: Ana Beatriz Souza Gomes, Henrique Cunha Junior. (Org.). Educação e Afrodescendência no Brasil. 1 ed. Fortaleza: Edições da UFC, 2009, v. 1, p. 229-240.

ERICKSON, F. **Prefácio.** In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (org.). Cenas de salade aula. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

GOFFMAN, E. **Estigma: Estigma notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GOMES, N. Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação n° 21, p.40-51, set/out/nov/2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>> Acesso em: 15 de Jan. de 2021.

GOMES, N. Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Revista on-line: Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 15 de Jan. de 2021.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro, Editora Record, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil.** Revista de Contabilidade e Organizações, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr., 2008.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 2000.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada /, organizador-[Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 5ª edição, rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

OLIVEIRA, K. de. **O mundo no Black Power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

RIBEIRO, D. **O que é Lugar de fala?** Belo Horizonte(MG). Ed. Letramento Justificando, 2017.

FONTE ELETRÔNICA

https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/06/23/interna_gerais,878712/mae-acusa-escola-de-racismo-por-forcar-filha-a-prender-cabelo.shtml>. Acesso em: 13 de jan. de 2020.

<http://sociedadedospoetaslivres3.blogspot.com/2017/03/lucas-penteado-koka-poesia.html>>. Acesso em: 13 de jan. de 2020.

<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 13 de Mai. de 2021.

