



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH/Campus VI, Caetité – Bahia
NHIPE – Núcleo de História Social e Práticas de Ensino (Cnpq)
Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino (ISSN –
2595-6361)

José Bites de Carvalho

Reitor

Marcelo Duarte Dantas de Ávila

Vice-Reitor

Dayse Lago de Miranda

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Tania Maria Hetkowski

Pró-Reitora de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação

Marinalva Nunes Fernandes

Diretora do DCH – UNEB/Campus VI

Genilson Ferreira da Silva

Márcia Cristina Lacerda Ribeiro

Editores Coordenadores

João Batista Vicente do Nascimento

Luciana Oliveira Correia

Manuel Rolph de Viveiros Cabeceiras

Maria Sigmar Coutinho Passos

Editores assistentes

Carlos Alexandre Souza Prado

Carlos Roberto Moreira de Souza Marinho

Taylane Santos do Nascimento

Equipe técnica

Baktalaia de Lis Andrade Leal

Cláudia Madalena Feistauer

Delcio Medeiros Ribeiro
Luciete Cassia Souza L. Bastos
Luis Filipe Bantim de Assumpção
Maria Gorette da Silva Ferreira Sampaio
Miriam Cléa Coelho Almeida
Ricardo Tupiniquim Ramos
Pareceristas *ad Hoc* v. 1, n.2, jul./dez. 2018

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino [recurso eletrônico] / Revista do Núcleo de História Social e Práticas de Ensino – NHIPE. Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, UNEB/Campus VI – v. 1, n. 2 (jul./dez. 2018) – Caetité: NHIPE/UNEB, 2018.

Início: janeiro de 2018.
Periodicidade: Semestral

Periódico eletrônico: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/nhipe/index>.

ISSN: 2595-6361

1. História. 2. Educação: pesquisa e práticas de ensino.

CDD 900 / 370.

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino

Revista do Núcleo de História Social e Práticas de Ensino – NHIPE do Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB v. 1, n. 2 – jul./dez. 2018

Política Editorial

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino é um periódico semestral associado ao grupo de pesquisa - Núcleo de História Social e Práticas de Ensino (Nhipe/Cnpq) - do Departamento de Ciências Humanas, campus VI, da Universidade do Estado da Bahia, localizado na cidade de Caetité, Bahia. A Revista tem por objetivo divulgar produções inéditas de relevância científica nas áreas da História Social, História da Educação e Prática de Ensino de História. Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino não cobra taxa de processamento de artigos (submissão, avaliação e publicação) dos autores e disponibiliza o acesso online livre a todo o conteúdo digitalizado das edições aos leitores.

Editores Coordenadores

Genilson Ferreira da Silva, Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil
Marcia Cristina Lacerda Ribeiro, Universidade do Estado da Bahia, UNEB,
Brasil

Editores Assistentes

João Batista Vicente do Nascimento, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Luciana Oliveira Correia, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Manuel Rolph de Viveiros Cabeceiras, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Maria Sigmar Coutinho Passos, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Conselho Editorial

Ana Livia Bonfim Vieira, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Ana Maria Oliveira Lima, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil
Ana Teresa Marques Gonçalves, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Anderson Zalewski Vargas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Carlos Augusto Lima Ferreira, Universidade Estadual de Feira de Santana,
Brasil
Edgar Leite Ferreira Neto, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Fabio de Souza Lessa, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Fábio Santos de Andrade, Universidade Federal de Rondônia, Brasil
Fabio Vergara Cerqueira, Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Josivaldo Pires de Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Lorene dos Santos, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
Luiz Otávio de Magalhães, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil
Maria Beatriz Borba Florenzano, Universidade de São Paulo, Brasil
Maria Cecília Miranda Nogueira Coelho, Universidade Federal de Minas Gerais,
Brasil
Maria Cristina Nicolau Kormikiari Passos, Universidade de São Paulo, Brasil
Sergio Armando Diniz Guerra Filho, Universidade Federal do Recôncavo da
Bahia, Brasil
Sidney Fernandes dos Santos Silva, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Vagner Carvalheiro Porto, Universidade de São Paulo, Brasil
Warley José Campos Rocha, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Equipe Técnica

Carlos Alexandre Souza Prado, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Taylane Santos do Nascimento, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Endereço

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino
Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI
Núcleo de História Social e Práticas de Ensino – NHIFE
Avenida Contorno, S/N, Bairro São José – Caetité - Bahia CEP: 46400-000
Telefone: (77) 3454-2021
Fax: (77) 3454-1762
E-mail: revista.nhipe.uneb@gmail.com Acesso à versão eletrônica:
<http://revistas.uneb.br/index.php/nhipe/index>

SUMÁRIO

Editorial

Editores da Revista.....9

DOSSIÊ TEMÁTICO: Tempo presente: História, Educação e Educação Histórica

Apresentação do dossiê: Célia Santana Silva; Luciana Oliveira Correia.....12

Entre Consciência Histórica e Narrativa Mestra: a identidade na narrativa de jovens graduandos em História da cidade de Ponta Grossa, Paraná

Giuvane de Souza Klüppel; Luiz Fernando Cerri.....16

A docência em Guanambi durante a Ditadura Militar: uma análise sobre o Colégio Luiz Viana Filho

Maryana Gonçalves Souza; Antonieta Miguel.....40

Religiosos e a “não-violência ativa” na memória mediatizada dos 50 anos do golpe civil-militar no Brasil (1964-1985)

Polliana Moreno dos Santos.....60

‘Orientando crianças, jovens e adultos’: ações da Bahia na promoção da Educação Moral e Cívica durante o regime militar”

Vânia Muniz dos Santos.....75

A área de Estudos Sociais no uso dos estudos dirigidos no Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha (SP, 1962-1964)

Yomara F. Caetano de Oliveira Fagionato.....91

ARTIGOS

Mobilidade do trabalho na cidade média de Vitória da Conquista – Bahia

Andrecksia Viana Oliveira Sampaio; Vilomar Sandes Sampaio.....114

Aspectos preliminares para estudar a arquitetura dos templos gregos da antiguidade

Claudio Walter Gomez Duarte.....132

Ducetius – A Sicilian Oikista Tyrant?

Juliana da Hora.....151

(Re)pensando Tartessos: uma nova síntese bibliográfica entre a História e a Arqueologia

Rodrigo Araújo de Lima.....160

Heracles: um Herói-Deus

Vagner Carvalheiro Porto.....180

As antigas fortalezas gregas: breve revisão dos estudos Viviana Lo Monaco.....	194
--	-----

ENTREVISTA

Entrevista com o Professor Doutor Carlos Zacarias Figueirôa de Sena Júnior Wilson da Silva Santos.....	203
---	-----

RESENHA

História: demandas e desafios do tempo presente – produção acadêmica, ensino de História e formação docente Karla Andrezza Vieira.....	215
--	-----

Normas para publicações em Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino.....	220
---	-----

Editorial

Reafirmando o nosso compromisso em oferecer ao público um periódico de alta qualidade, com textos inéditos, sem qualquer custo, disponibilizamos o segundo número de **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**.

Apresentamos uma seleção de textos com distintos temas, de relevância científica, no âmbito da História Social e da Educação, distribuídos em quatro seções: Dossiê Temático, Artigos, Entrevista e Resenha.

No Dossiê Temático, respondendo à chamada da Revista, os textos discutem o “Tempo presente: História, Educação e Educação Histórica”. São cinco artigos que tomam a Educação como campo importante de investigação histórica, abordando temas da história do tempo presente: arquivos escolares e preservação de fontes; ensino de educação moral e cívica e Ditadura Militar; as diferentes linguagens e o ensino de História, dentre outros.

Compõem o Dossiê Temático os seguintes textos: 1) o artigo de Giuvane de Souza Klüppel e Luiz Fernando Cerri, cujo título é “Entre Consciência Histórica e Narrativa Mestra: a identidade na narrativa de jovens graduandos em História da cidade de Ponta Grossa, Paraná; 2) o texto das autoras Maryana Gonçalves Souza e Antonieta Miguel, intitulado “A docência em Guanambi durante a Ditadura Militar: uma análise sobre o Colégio Luiz Viana Filho”; 3) o artigo “Religiosos e a “não-violência ativa” na memória mediatizada dos 50 anos do golpe civil-militar no Brasil (1964-1985)” de Polliana Moreno dos Santos; 4) o texto intitulado “‘Orientando crianças, jovens e adultos’: ações da Bahia na promoção da Educação Moral e Cívica durante o regime militar” da autora Vânia Muniz dos Santos; e 5) “A área de Estudos Sociais no uso dos estudos dirigidos no Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha (SP, 1962-1964)” da autora Yomara F. Caetano de Oliveira Fagionato.

Na seção de artigos, **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino** apresenta uma seleção de textos cuja temática varia da mobilidade do trabalho na cidade de Vitória da Conquista, na Bahia, a um desfile de temas sobre a Grécia antiga: da discussão do herói-deus, Hércules, passando pela arquitetura dos templos gregos, pela discussão

historiográfica sobre as fortalezas gregas, caminhando por Tartessos até a tirania de Ducetius. Um trabalho primoroso de autores dedicados e comprometidos com uma produção historiográfica do mais alto nível. Eis a seleção: 1) o texto de Andrecksa Viana Oliveira Sampaio e Vilomar Sandes Sampaio, “Mobilidade do trabalho na cidade média de Vitória da Conquista – Bahia”; 2) “Aspectos preliminares para estudar a arquitetura dos templos gregos da antiguidade”, de autoria de Claudio Walter Gomez Duarte; 3) o artigo de Juliana da Hora, intitulado “Ducetius – A Sicilian Oikista Tyrant?”; 4) o texto intitulado “(Re)pensando Tartessos: uma nova síntese bibliográfica entre a História e a Arqueologia” de Rodrigo Araújo de Lima; 5) “Heracles: um herói-deus”, escrito por Vagner Carvalheiro Porto; 6) o texto escrito por Viviana Lo Monaco, “As antigas fortalezas gregas: breve revisão dos estudos”.

Na seção Entrevista, a Revista apresenta ao público o resultado de uma conversa com o historiador Dr. Carlos Zacarias Figueirôa de Sena Júnior, professor titular do Curso de História da Universidade Federal da Bahia – UFBA. A entrevista, de autoria de Wilson da Silva Santos, brinda o leitor com uma análise da conjuntura da realidade política, social, econômica e cultural brasileira, retratando a tendência revisionista observada em certos setores da historiografia brasileira; por fim, avalia o processo eleitoral de 2018. A entrevista aconteceu por ocasião do VIII Encontro de História, no Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia, no dia 24 de outubro de 2018, em Caetité, Bahia.

Completa o corpo da Revista a Seção de Resenhas, que nessa edição apresenta a resenha do livro “História: demandas e desafios do tempo presente – produção acadêmica, ensino de História e formação docente. Trata-se de uma obra organizada por Erinaldo Cavalcanti, Raimundo Inácio Souza Araújo, Geovane Gomes Cabral e Margarida Maria Dias de Oliveira. Autores que se deram ao desafio de pensar o problema da pesquisa, da escrita e do ensino em História para professores-pesquisadores da educação básica e do ensino superior. Coube a Karla Andrezza Vieira o importante exercício de resenhar a obra.

Desejamos a todos uma excelente leitura, esperando que nossa iniciativa em disponibilizar esse periódico contribua de algum modo com as discussões

sobre a História, o ensino de História, arqueologia. Agradecemos a contribuição de todos os nossos autores e convidamos os pesquisadores em História, História da Educação e áreas afins a contribuírem com os nossos próximos números.

Equipe Editorial

DOSSIÊ TEMÁTICO – “TEMPO PRESENTE: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO HISTÓRICA”

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ

Celia Santana Silva *
Luciana Oliveira Correia **

O nosso objetivo com o dossiê, Tempo presente: História, Educação e Educação Histórica, foi apresentar aos nossos leitores trabalhos acadêmicos que podem trazer o Presente à reflexão enquanto temporalidade histórica e objeto de interesse historiográfico, com as perspectivas e abordagens temáticas e metodológicas suscitadas. Atendendo ao nosso chamado, pesquisadoras e pesquisadores, de diferentes origens geográficas, agradeceram-nos com estes trabalhos que nos dão a dimensão da importância dos estudos e discussões nos campos da História, História da Educação e Educação Histórica.

O texto, **Entre consciência histórica e narrativa mestra: a identidade na narrativa de jovens graduandos em história da cidade de Ponta Grossa, Paraná**, de Giuvane de Souza Klüppel e Luís Fernando Cerri apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa: O país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos – implicações para o ensino de Ciências Humanas. Os pesquisadores aplicaram questionários qualitativos a estudantes de diferentes níveis de ensino na cidade de Ponta Grossa – faixa etária entre 12 e 24 anos – para conhecer suas narrativas sobre “a história do seu país” e sobre “o desenvolvimento da democracia”. Os dados, produzidos pelos 277 questionários aplicados, foram analisados com o auxílio de *softwares* que tornaram possível sistematizar, em formato de gráfico, dados como: frequência no uso de determinados termos, com potencial para desvelar sentidos de conjuntos discursivos. A análise foi realizada à luz de reflexões teóricas sobre Consciência Histórica, baseada nas pesquisas do historiador Jörn Rüsen; e sobre Narrativa Mestra, com base no trabalho de Mario Carretero e

* Doutora em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XVIII/Eunápolis. E-mail: celiasantanauneb@gmail.com .

** Doutora em Educação pela Universidad de Alcalá. Professora da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus VI/Caetitê. E-mail: lcorreia@uneb.br .

Floor Van Alphen. As reflexões dos autores nos apresentam elementos para melhor compreender os processos de construção de narrativas sobre a nação e o mundo por parte de jovens de diferentes idades e em diferentes etapas de escolarização. Também nos possibilitam compreender sobre os sentidos que eles atribuem às inter-relações entre passado, presente e futuro na construção de suas narrativas em temas como identidade nacional e democracia /convivência democrática.

Maryana Gonçalves Souza e Antonieta Miguel, em **A docência em Guanambi durante a ditadura militar: uma análise sobre o Colégio Luiz Viana Filho**, investigam as características dos professores e permitem discutir sobre instrução, formação docente e composição escolar do referido Colégio, sob o recorte temporal da ditadura militar brasileira. Segundo as autoras, a ditadura militar foi uma forma de governo que interferiu diretamente em diversos públicos e, em razão de os docentes terem sido um dos principais agentes de combate ao regime, o trabalho docente pode se tornar uma fonte de pesquisa sobre esse período histórico. As autoras apresentam o resultado da pesquisa em que fizeram o cruzamento entre os dados bibliográficos sobre a História da Educação, instituições escolares e corpo docente com a documentação do arquivo da instituição, seguida da catalogação das fontes. A partir da análise dos documentos, em particular das instituições escolares da cidade de Guanambi, Estado da Bahia, as pesquisadoras esboçam um panorama do campo educacional brasileiro no período ditatorial.

O terceiro texto que compõe este dossiê é de autoria de Polliana Moreno dos Santos e se intitula: **Religiosos e a «não-violência ativa» na memória mediatizada dos 50 anos do golpe civil-militar no Brasil (1964-1985)**. A autora aborda questões que possibilitam o diálogo da História do Tempo Presente com a História Pública. Discute, com propriedade, a participação de religiosos na resistência contra a Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Apresenta como eixo a memória mediatizada presente na série jornalística “Silêncios da Ditadura” exibida pelo jornal SBT Brasil, considerando o contexto da justiça de transição no Brasil e os estudos da História do Presente. O episódio analisado é a Operação Gutemberg, organizada pelos militares com o objetivo de controlar a missa em memória do jornalista Vladimir Herzog, assassinado nos porões do

DOI-CODI, evitando, destarte que se transformasse num ato político. Esta cerimônia religiosa foi realizada por três figuras importantes da resistência à Ditadura: o rabino Henry Sobel, o arcebispo Dom Evaristo Arns e o reverendo Jaime Nelson Wright. A disputa de narrativas, tão característica dessa História, fez-se relevante por revelarem os contextos nos quais cristãos, ou não, estiveram envolvidos, construindo uma memória mediatizada. A autora sinaliza que, cada vez mais, é importante aceitar os desafios de disputar memórias e narrativas da História.

Fruto de sua pesquisa de mestrado, o artigo de Vânia Muniz dos Santos, **Orientando crianças, jovens e adultos: ações da Bahia na promoção da Educação Moral e Cívica durante o regime militar**, faz algumas considerações sobre ações impostas no Estado da Bahia, durante o Regime Militar, no que concerne à organização da Coordenação de Educação Moral e Cívica – COMOCI/BA –, responsável, no âmbito estadual, por coordenar e fiscalizar as ações desenvolvidas nas instituições escolares na disciplina Educação Moral e Cívica. Através da análise de documento, que elucidam a forja das políticas educacionais pelo Conselho Estadual de Educação, o texto traz elementos para a reflexão sobre a importância desta disciplina escolar para atingir os propósitos do regime ditatorial.

E, para finalizar, contamos com o artigo **A área de estudos sociais no uso dos estudos dirigidos no ginásio vocacional Oswaldo Aranha (SP, 1962-1964)**, colaboração de Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato. A autora apresenta as múltiplas apropriações dos docentes da área de Estudos Sociais do uso dos Estudos Dirigidos na cultura escolar da mencionada instituição educativa de 1962 até o golpe de 1964. Chamando a atenção para a importância da discussão sobre o conceito de cultura escolar e de como este conceito pode ser ampliado para outras análises, a exemplo da cultura escolar vocacional de 1964, que transformou a disciplina Estudos Sociais em área, quando passou a enfrentar novos dilemas a ponto de se produzir uma nova cultura escolar. Para tanto, a autora recorta seu estudo no período inicial da Ditadura Civil Militar, 1962 até 1964. De forma responsável, a autora faz usos de fontes como relatórios, planejamentos e práticas educativas dos professores de Estudos Sociais, que são analisadas metodologicamente de forma qualitativa sustentada

pela noção de apropriação cunhada por Roger Chartier (1988; 2002). A autora organiza o texto em duas seções, na primeira, analisa os Estudos Dirigidos nos planejamentos da cultura escolar vocacional em uma sociedade democrática; e, na segunda parte, analisa essa mesma prática registrada nesse conjunto de fontes escolares docentes do ano 1964, quando se forja uma nova cultura escolar. Os resultados possibilitam perceber as inquietações docentes ao refletirem sobre esses saberes voltados para uma sociedade brasileira democrática.

A História nos diz muito sobre a sociedade contemporânea, desde as suas prioridades e de seus valores até sobre comportamentos e atuações dos diversos grupos sociais que a compõe. A História do Tempo Presente reafirmou, no século XX, que testemunhos históricos são fonte histórica legítima, a história contemporânea pode ser objetiva, a memória oral não é mais problemática que a escrita, a função política da História em formar cidadãos pode partir de fatos de passados recente como remotos e, finalmente, o compartilhamento do tempo histórico do historiador com aqueles que fazem a história pode ter um lado positivo, visto que o historiador deve dividir “(...) com os que fazem a história, seus atores, as mesmas categorias e referências. (...) a falta de distância, ao invés de um inconveniente, pode ser um instrumento de auxílio importante para um maior entendimento da realidade estudada (...). (CHARTIER, 1993 apud FERREIRA, 2000, p.10).

Referências

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa, Portugal: DIFEL, 1988.

_____. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS. 2002

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. *Cultura Vozes*, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

ENTRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E NARRATIVA MESTRA: A IDENTIDADE NA NARRATIVA DE JOVENS GRADUANDOS EM HISTÓRIA DA CIDADE DE PONTA GROSSA, PARANÁ

BETWEEN HISTORICAL CONSCIOUSNESS AND MASTER NARRATIVE: THE IDENTITY IN THE NARRATIVE OF YOUNG UNDERGRADUATES IN HISTORY OF THE CITY OF PONTA GROSSA, PARANÁ

Giuvane de Souza Klüppel*
Luis Fernando Cerri**

Resumo

Neste artigo, parte de um projeto de pesquisa de âmbito nacional chamado “o país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos – implicações para o ensino de Ciências Humanas”, analisamos como um grupo de estudantes graduandos em história da cidade de Ponta Grossa, Paraná, narram a história do Brasil e da democracia; comparamos suas narrativas com as coletadas de outros estudantes de idade entre 12-24 anos. Para isso, foram aplicados questionários qualitativos contendo duas consignas “Por favor, conte a história do seu país”, e “Por favor, escreva o que você sabe sobre o desenvolvimento da democracia em seu país”. Foram coletadas 277 respostas de diversos jovens inseridos em diferentes etapas de escolarização formal em três instituições de ensino da cidade. Os dados foram organizados a partir de dois softwares de uso livre, o *OpenRefine* e o *Gephi*. Ao final, foram elaborados cinco grafos que serviram como fontes de nossa análise. Dois grupos foram organizados, um dos graduandos em história, e outro com as respostas de jovens do ensino fundamental, médio e cursantes de

Abstract

In this article, part of a research project of national scope entitled “o país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos – implicações para o ensino de Ciências Humanas” (the country and the world in a nutshell: young people's narratives about their belongings - implications for the teaching of Human Sciences), we analyze how a group of undergraduate students in History, from Ponta Grossa, Paraná, narrate the history of Brazil and the democracy and we compare their narrative with another students (aged 12-24) collected narrative. For this, were applied qualitative questionnaires containing two issues “Please, tell the history of your country”, and “Please, write what you know about the development of democracy in your country”. A total of 277 response were collected from several young people enrolled in different stages of formal schooling in three city scholar institutions. The data were organized from two free-use software, *OpenRefine* and *Gephi*. At the end, five graphs were elaborated that served as sources of our analysis.

* Graduando em História (UEPG). Membro do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI). E-mail: giuvane_sk@hotmail.com.

** Doutor em Educação (UNICAMP). Professor adjunto da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenador do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI). E-mail: lfcronos@yahoo.com.br.

outras graduações e pós-graduações. Observando as imagens de maneira comparativa, procuramos pensar seus elementos a partir dos conceitos de consciência histórica (RÜSEN, 2007) e narrativa mestra (CARRETERO; VAN ALPHEN, 2014). Como resultados, delineamos os contornos dos elementos evocados pelos futuros historiadores, enxergando, no bojo de uma narrativa que se organiza a partir da seleção de agentes que integram a história da nação e de temas que conduzem essa história, uma naturalização da nação e da nacionalidade, assim como o estabelecimento de uma identidade deslocada e anacrônica. O conceito de narrativa mestra, porém, mostra-se dúbio, na medida que a consciência histórica parece se revelar insuficiente na falta de perspectiva de futuro.

Palavras-chave: Narrativa histórica. Consciência histórica. Narrativa mestra. Didática da história.

Two groups were organized, one of the graduates in history, and another with the answers of primary, secondary and others graduates and postgraduates. Observing at the images in a comparative way, we seek to think their elements from the concept of historical consciousness (RÜSEN, 2007) and master narrative (CARRETERO, VAN ALPHEN, 2014). As results, we outline the contours of the elements evoked by the future historians, seeing, in the depths of a narrative that is organized from the selection of agents that integrate the history of the nation and of subjects that leads this history, a naturalization of the nation and the nationality, as well as the establishment of an anachronistic and displaced identity. The concept of master narrative, however, seems to be dubious, insofar as the historical consciousness seems to be insufficient in the absence of a perspective of future.

Keywords: Historical narrative. Historical consciousness. Master narrative. History didactic.

Contornos gerais

Neste artigo apresentamos o recorte de um estudo ainda em desenvolvimento derivado do projeto de pesquisa intitulado *O país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos – implicações para o ensino de Ciências Humanas*, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Caroline Pacievitch. Trata-se de uma pesquisa assente na análise de narrativas coletadas a partir de questionários de cunho qualitativo com perguntas abertas cujo o foco é investigar processos de construção de narrativas sobre a nação e o mundo por parte de jovens de diferentes idades e em diferentes etapas de escolarização. Leva-se em conta que o ensino de História escolar é permeado por um conjunto de saberes escolares, assim como por elementos extraescolares que circulam na vida cotidiana.

A resposta de duas consignas “Por favor, conte a história do seu país”, e “Por favor, escreva o que você sabe sobre o desenvolvimento da democracia em seu país”, elaboradas por jovens inseridos em diferentes etapas do ensino escolar formal da cidade de Ponta Grossa, Paraná, serviram de base para o trabalho desenvolvido aqui. Focaremos em especial nas respostas desenvolvidas por acadêmicos do curso de História, trazendo uma análise comparada a partir de dois conjuntos de dados: o primeiro constituído por historiadores em formação, e o segundo por estudantes do ensino fundamental, médio, superior e pós-graduandos.

Ao todo 277 questionários foram coletados. Destes, 33 são relativos aos acadêmicos em História. Estabelecemos nossa análise a partir da metodologia para análise em nuvem desenvolvida por Edson Armando Silva e Joseli Maria Silva (2016). Os conceitos de consciência histórica (RÜSEN, 2007) e narrativa mestra (CARRETERO; VAN ALPHEN, 2014) guiaram nossos passos nesta pesquisa.

A seguir, o texto se dividirá em quatro etapas. A primeira delas estabelece um diálogo entre os conceitos teóricos que guiaram nossa reflexão. Depois, abordamos os aspectos metodológicos, demarcando onde se insere nosso trabalho contrastando-o à historiografia e trazendo informações relativas ao processo de feitura desta pesquisa, desde a aplicação dos questionários, as características das fontes e a sistematização e a análise pelas quais ela passou. Em seguida trazemos a análise propriamente dita, os resultados que encontramos e as possibilidades de reflexão que eles trazem. Por fim, descreveremos nossas considerações finais, discutindo como os resultados da análise trazem aportes para a discussão dos conceitos de narrativa mestra e de consciência histórica.

Narrativa, consciência histórica e identidade

O ato de narrar implica uma interpretação da realidade. O lugar de onde se fala, os pressupostos criados no decorrer da vida, as experiências vivenciadas, os elementos dispostos na vida material, tudo isso tensiona a interpretação da realidade, e, por conseguinte a construção narrativa do sujeito que se dispõe a narrar sobre o que quer que seja. Jörn Rüsen (2001, p. 149)

descreve o ato de narrar como prática inerentemente humana; para ele, o narrar não só é intrínseco à ação de representação da sociedade como também ao estabelecimento de identidades (RÜSEN, 2001, p. 66-67), apresentando-se simultaneamente com o papel de ferramenta de expressão da consciência histórica, que por sua vez é o caminho percorrido para se resgatar os elementos que interagem para se atribuir sentido ao tempo nos processos de representação das identidades individuais e coletivas (RÜSEN, 2001, p. 61-67).

A narrativa permeia o processo de construção de histórias, afinal ela é a principal maneira de sistematização do pensamento, atuando por meio da estrutura psíquica dos seres humanos (BRUNER, 1990, p. 77-80; 1991, p. 4-6). A narrativa (SANT *et al.*, 2015, p. 343), a partir de seus elementos fundantes (enredo, acontecimentos e personagens), serve, para a História enquanto veículo de divulgação científica; para a construção da história no interior da psiquê dos indivíduos, na qualidade de elemento organizador do pensamento e atribuidor de sentido a um conjunto de conhecimentos. Na ânsia de se fazer entendível, a sistematização do pensamento em torno de uma narrativa acaba por cometer generalizações, simplificações, exclusões e equívocos, condicionando a compreensão da passagem dos eventos históricos. Segundo Mario Carretero e Floor Van Alphen:

[...] a narrativa ainda pode simplificar ou obliterar o que a pesquisa histórica revela, e, assim, limitar o entendimento histórico. Um enredo é seletivo e implica que alguns eventos são contados e alguns personagens mencionados, enquanto outros não. [...] O ensino de história adquire normalmente um formato narrativo (BARTON, 2008), que por um lado pode facilitar a aprendizagem, uma vez que se envolve com o pensamento narrativo prévio, mas de outro lado, a narrativa enquanto seleção pode limitar a compreensão (2014, p. 291, tradução nossa).¹

Narrativa mestra (CARRETERO, VAN ALPHEN, 2014) é como são chamadas as narrativas normalmente anunciadas por um Estado-nação² que

¹ “[...] narrative can also simplify or obliterate what historical research reveals and thus limit historical understanding. A plot is selective and implies that some events are told, some characters are mentioned, whereas others are not. [...] In education history typically acquires a narrative format (Barton, 2008), which on the one hand might facilitate learning as it engages with prior narrative thought, but on the other hand, narrative as a frame might limit understanding” (Carretero; Van Alphen, 2014, p. 291).

² Na verdade, na perspectiva de Sant *et al.* (2015), se nações são comunidades imaginadas, então “nações sem Estado”, ou identidades sem espaço, diferentes sociedades de discurso, também transmitem sua própria narrativa nacional. A narrativa mestra, porém, é o discurso que está oficial. Diferentes localidades no interior de um mesmo país ressignificam o papel da história na construção

tem como fim criar um sentido ao passado, presente e futuro de determinada comunidade com vistas a promover a coesão de diversos grupos no interior de uma mesma ideologia, contribuindo para a perpetuação de grupos dominantes. O lugar de sua propagação é variado; nesse bojo estão as propagandas anunciadas em revistas, televisão, internet e demais meios de comunicação/informação, na propagação de totens nacionais como a bandeira, o hino, ou então celebrações de datas cívicas, mas, o que mais nos interessa, na escola. No ensino de história.

O ensino da história tem, historicamente, um papel central na conscientização e na cooptação do cidadão conforme os dogmas que pregam o Estado nacional. Sua origem é atrelada à formação da identidade, do nacionalismo e da civilização enquanto fatores de manutenção da coesão nacional interna. A constituição de uma coletividade que se identificasse com o território, a tradição e o *habitus* “brasileiro” estava na agenda desde sua constituição enquanto disciplina no interior das academias (BITTENCOURT, 1992/1993, p. 231; GUIMARÃES, 1988, p. 6; NADAI, 2001, p.23-24; NADAI, 1992/1993, p. 145-149).

Não à toa, um dos elementos fundantes da constituição da narrativa mestra enquanto conceito é o estabelecimento de identidade entre o narrador e o passado histórico prescrito, expresso na instauração do binômio nós x eles para se referir à identidade e à diferença com relação à nacionalidade. Outras operações relacionadas à construção de uma narrativa histórica constituem o conceito de *master narrative* (CARRETERO; VAN ALPHEN, 2014, p. 292-293): a primeira delas é a de inclusão e exclusão, que determina os seres que integram, no âmbito da identidade nacional, um Estado-nação; a próxima é a simplificação da narrativa a partir de temas que podem assumir características teleológicas e/ou minimizar/esconder determinados temas ou sujeitos, e; por fim, a romantização ligada à construção da nação e da nacionalidade, muitas vezes concebendo-as como predeterminadas ou então naturalizando-as. A totalidade dessas características, interiorizadas em um modelo que seria propagado através do ensino escolar em diversas localidades do país mascararia

da identidade conforme o poder dos grupos e as raízes históricas, que interferem na disseminação da narrativa oficial. Caso da Catalunha, conforme o estudo supracitado.

os elementos controversos, as nuances e mesmo a noção de processo que estão ligados à história e que permitem o desenvolvimento de uma postura crítica.³

Aliás, para Jörn Rüsen (2015, p. 253-257) a criticidade é, – ao menos em seu último livro – o elemento que permeia os “níveis” de desenvolvimento da consciência histórica (RÜSEN, 2010, p. 61-71). Entendemos como consciência histórica o conjunto de operações inerentes ao pensamento humano a partir dos quais os indivíduos atribuem sentido ao presente, através da interpretação do (seu) passado histórico, que passa a orientar seu agir no futuro (RUSEN, 2001, p. 57). Em miúdos, trata-se da atribuição de sentido que é dada ao passado, tendo como produto a orientação temporal. Seus “níveis”, a partir da tipologia de Rüsen (2007, p. 48-63; 2010, p. 61-71) determinam a forma que ocorre esta atribuição de sentido. A consciência histórica divide-se em quatro diferentes tipos, que não são estanques, mas que dizem respeito às estruturas de pensamento que os sujeitos elaboram com a finalidade de orientar sua compreensão de temas que carecem de uma investigação histórica interna.

Podemos pensar esses tipos, indo do mais ao menos crítico⁴, a partir da maneira que um sujeito se relaciona com a identidade nacional. Se, ele de maneira passiva adere à identificação nacional, pautando-se por suas normas e tradições sem enxergá-las no contexto, então age de maneira *tradicional*. Uma vez que o sujeito veja as experiências históricas anteriores ligadas à identidade nacional, entendendo-as no contexto de um *horizonte de perspectivas* (KOSELLECK, 2006, p. 310) com relação ao futuro que podem orientar seu agir, então o tipo é *exemplar*. Caso ele se relacione de maneira a abortar os dogmas que decorrem da nacionalidade em seu agir, fundamentando-se para isso em uma argumentação histórica crítica e embasada, então age de maneira *crítica*. Por fim, no caso de o indivíduo entender a mudança como fator que age de maneira a alterar a relação que se estabeleceu e que deve ser estabelecida –

³ Isso aconteceria apesar de os vários esforços desenvolvidos por professores, escolas e universidades que agem na perspectiva de romper certos estigmas ligados à história tradicional. Independente da situação, esse fenômeno é explicado por Raimundo Cuesta (2002), que toma por base o contexto espanhol para analisar a persistência das formas tradicionais de ensino mesmo em períodos de reformas intensas, mostrando como o que ele chama de “código disciplinar” explica as mudanças e continuidades da disciplina História. Ele argumenta que a ressurreição do velho código disciplinar, desde medidas contrarrevolucionárias relacionadas à educação, tem “freado” aqueles discursos renovadores, da razão crítica, ligados à história e que se desenvolviam paulatinamente ao longo das últimas décadas.

⁴ Entendendo, agora sim, o nível máximo de criticidade como a capacidade de compreender a mudança temporal que acompanha estruturas materiais e imateriais.

segundo sua consciência – com o nacional, então a tipologia enquadra sua consciência histórica enquanto *genética*.

A narrativa em tempo, espaço e historiografia (ou aspectos teórico-metodológicos)

Uma maneira já consolidada na historiografia de se apreender as ideias e concepções de grupos de indivíduos sobre temas e conceitos da disciplina História é com base na coleta de seus relatos a partir de perguntas guiadas pelos objetivos que são propostos já na fase de preparação de uma pesquisa. É claro que, dentro da literatura que se associa ao objetivo de se entender o processo de apropriação de conteúdos históricos (CERRI, 2000; WATTS, 2000; LEE; ASHBY, 2001; SCHMIDT, 2008; SANT *et al.* 2015; dentre outros), temos o conhecimento de estudos que caminham em uma direção parecida, mas eles têm pelo menos duas características diferentes no que se refere ao como fazer.

No geral, estes estudos operam alicerçados na utilização de questionários que servem para orientar o processo de coleta das narrativas. Estes questionários podem ser submetidos diretamente às pessoas pesquisadas, ou então apenas servir de suporte ao pesquisador em investigações orais. As narrativas são coletadas de maneira escrita ou oral, e dividem-se em questionários de caráter qualitativo e quantitativo, este último com perguntas objetivas fechadas, trabalhando através da anexação de respostas organizadas em escalas de concordância/discordância, ou então por meio da tentativa de se estabelecer uma relação entre determinada assertiva e diversas outras que são dispostas.

Para nossa pesquisa, utilizamos o primeiro dos procedimentos mencionados, a coleta desde a escrita, a partir de questionários qualitativos. Este modelo, de um lado, traz possibilidades de análise que podem salientar minúcias que não são obtidas em perguntas objetivas, e de outro, se adequa melhor que o levantamento oral no tocante à metodologia de sistematização e análise das fontes utilizadas por nós. Além disso, é importante destacar que nosso trabalho deriva de um projeto guarda-chuva intitulado “O país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos – implicações para o ensino de Ciências Humanas”. Tal projeto, sob coordenação geral da professora Dr^a Caroline Pacievitch, estabelece bases que visam gerar

uniformidade de levantamento e análise nas sondagens que ocorrem simultaneamente em cinco municípios brasileiros, a saber, Aracaju, Goiatuba, Morrinhos, Ponta Grossa e Porto Alegre.

Sendo assim, foi com base na coleta de questionários orientados pelas seguintes questões “Por favor, conte a história do seu país”, e “Por favor, escreva o que você sabe sobre o desenvolvimento da democracia em seu país” que nossa pesquisa trabalhou. Além disso, o questionário solicitava dos participantes algumas informações básicas, como a data de nascimento e o sexo, e ainda três informações dadas como opcionais, a saber, a renda familiar, o pertencimento étnico-racial e a religião, a serem respondidas de maneira livre.

As narrativas obtidas de estudantes com a idade entre 12 e 24 anos da cidade de Ponta Grossa, Paraná, orientadas pelas questões acima colocadas serviram como fontes de análise para a presente pesquisa. Estabelecemos a partir das idades médias apontadas anteriormente quatro faixas etárias que foram divididas para coleta e sistematização. São elas: 12 anos, 16 anos, 18 anos e 24 anos, cada uma delas representando uma etapa da escolarização formal, a saber, Ensinos Fundamental, Médio, Superior e Pós-Graduação. No momento da análise, porém, como veremos a diante, foram montados dois grupos, o primeiro com o conjunto de todas as respostas coletadas, e o outro apenas com os dados dos graduandos em História. Fizemos essa escolha por ter como foco neste texto estudar em específico como os ingressantes do curso de graduação em história contam a história do seu país e da democracia. E é no contraste aos demais estudantes que conduziremos essa análise.

Três instituições de ensino formal pública, com sede na cidade de Ponta Grossa, Paraná, serviram de espaço para a aplicação dos questionários. A abordagem dos participantes ocorreu conforme os seguintes passos: 1) Solicitação de autorização e assinatura do termo de concordância por parte das devidas direções e departamentos de curso; 2) Solicitação de autorização do professor ou professora indicado pela direção/departamento; 3) Convite aos jovens para que respondessem às duas questões propostas. A aplicação aconteceu em não menos que 45 minutos (tempo mínimo estipulado para redação das respostas), e, junto às folhas contendo as consignas, foi

disponibilizado ainda um termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado pelos estudantes em maioria.

Foi estipulada para coleta uma quantidade mínima de 80 questionários por faixa etária, totalizando ao final pelo menos 320 registros. No nosso caso, finalizamos a aplicação com um total de 277 questionários. Coletados os questionários, realizou-se a etapa de sistematização deles enquanto fontes de análise. Para esse procedimento, seguimos a metodologia proposta por Edson Armando Silva e Joseli Maria Silva (2016) e, acompanhado de João Paulo Leandro de Almeida e Mayã Polo de Campos (2017), que, a partir da disposição dos dados em uma rede semântica de grafos, possibilita a análise de evocações e relações estabelecidas entre palavras-chave dentro de um conjunto de narrativas.

Foram utilizados para essa sistematização três *softwares* de uso livre: o *LibreOffice*, uma ferramenta de processamento de texto destinada a transformar as redações em planilhas, e dentro delas tabelas; o *OpenRefine*, aplicativo usado para organização da tabela e padronização de termos e palavras utilizadas, assim como para exclusão das *stopwords*, ou seja, palavras que não possuem significado fora do contexto de uma frase (advérbios, artigos, conjunções, preposições, etc.), e por fim; o *Gephi*, para criação de redes que permitam a visualização de sentidos possíveis no interior do conjunto das narrativas, tendo como base os dados obtidos na etapa de refinamento com a ferramenta anterior.

Os procedimentos mencionados incluem a avaliação da frequência no uso de determinados termos, incluindo-se a frequência das inter-relações que ocorrem entre as palavras e a disposição das mesmas a partir da análise de rede, o que permite calcular centralidades, densidades e estruturas em comunidades, revelando tendências de sentido produzidas em conjuntos discursivos (SILVA; SILVA, 2016, p. 135). O uso de tais softwares de processamento de dado apresenta inúmeras vantagens, uma delas é a de permitir a percepção de tendências de sentido em grandes quantidades de documentos. Além disso, “a grande vantagem da aplicação dessa técnica é que esses sentidos são produzidos apenas a partir das falas dos depoentes ou

entrevistados, sem intervenção do pesquisador, e, portanto, sem pressupostos teóricos pré-formulados” (SILVA; SILVA, 2016, p. 144).

Discussão das fontes

Questões metodológicas

Dentro de nossos grafos, existem quatro elementos que serão levados em conta para análise. O primeiro deles são os nós. “Nó” é o nome técnico dado para cada um dos círculos que compõe o grafo. Cada um deles corresponde a uma palavra ou termo na narrativa dos jovens.

Importa mencionar que, no momento da limpeza do texto das narrativas – que tem como objetivo excluir aquelas palavras que não fazem sentido se tomadas isoladamente – boa parte das palavras foram suprimidas. Não só porque não faziam sentido isoladamente, mas também porque na maioria dos casos elas não assumiam relevância se pensadas em contraste ao montante de todo o conjunto. Ou seja, palavras evocadas uma, duas, três ou cinco vezes não assumiam protagonismo nenhum se pensadas no interior do conjunto de 277 respostas, 1349 frases e 27131 evocações de 4014 palavras diferentes. Do contrário, algumas palavras que se aproximavam, mas se diferenciavam por conta do radical, do tempo verbal, do plural, do gênero, etc., essas foram reunidas em um único termo. Assim, “chegou”, “chegaram”, “chega”, “chegado”, “chegando”, e demais palavras que se referissem ao momento de chegada à *terra brasílis*, foram sintetizadas como “chegamento”. O mesmo acontece para “descobrimento”, “escravização”, dentre uma infinidade de outras palavras e termos. Ainda assim, algumas palavras não assumiam relevância necessária para serem inseridas no grafo. Inserir-las, pelo contrário, acaba poluindo o resultado e tirando a atenção daqueles elementos que são mais frequentes no conjunto das narrativas.

Outro elemento é o tamanho dos nós. Ele representa a quantidade de ligações que determinado nó estabelece com os demais: quanto maior o nó, mais relações ele estabelece com as demais palavras e mais relevante ele é no conjunto narrativo, quanto menor, menos relações e menos relevância.

As diferentes cores em cada um dos grafos, como veremos adiante, correspondem à modularidade. Esse elemento destaca aquelas palavras que tem

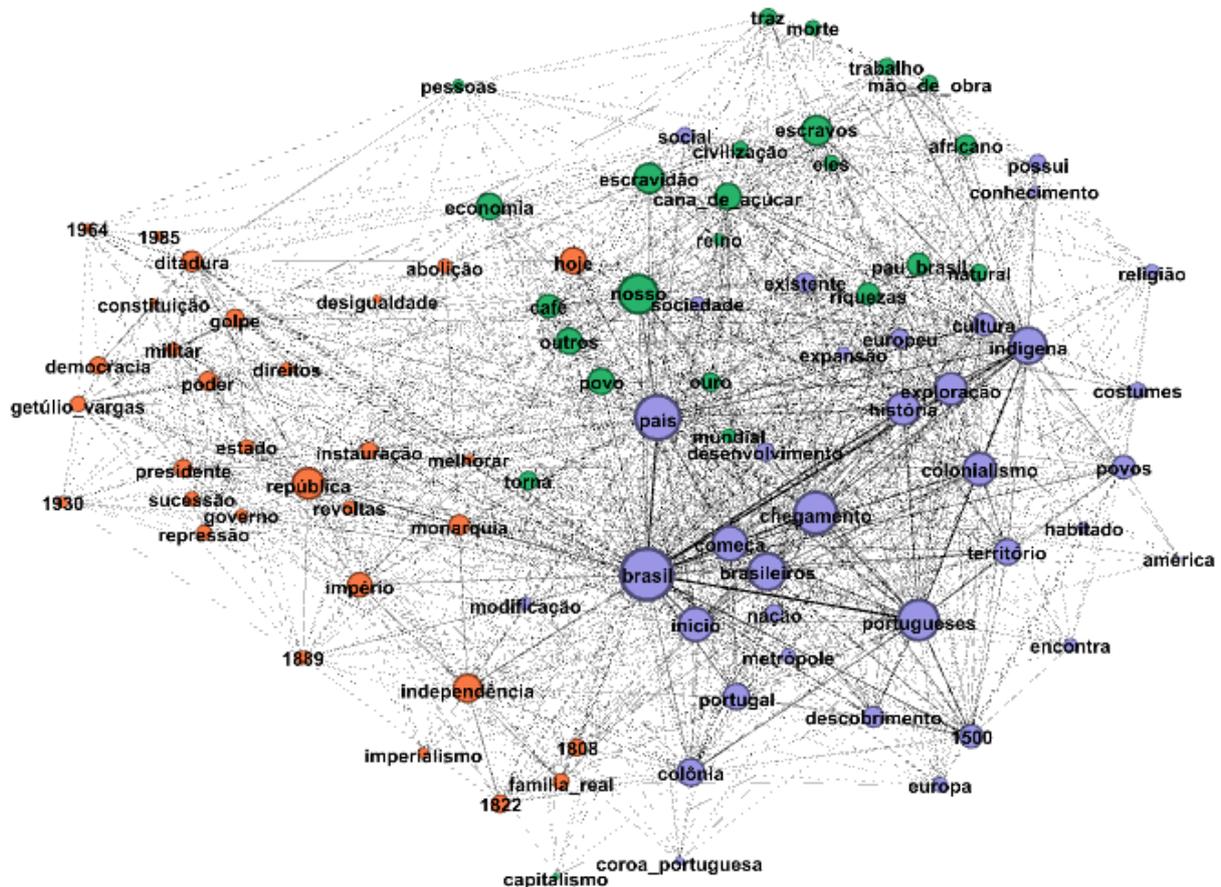
uma conexão maior entre si, e que acabam formando comunidades, ou seja, subgrupos dentro do grupo maior que é o todo.

Por fim, estão presentes ainda as “arestas”. Assim são chamadas as diversas linhas que, no grafo, interligam os nós. Para elas, o tamanho também é importante e traduz algumas chaves de leitura. Sua largura indica a força da relação que é estabelecida entre os diversos nós. Mostra também aqueles nós que se ligam entre si, bem como aqueles que não possuem ligação direta, não possuindo assim uma aresta que os liga. Todos esses elementos são importantes pois são eles quem vão nos revelar as nuances de nossa fonte. Eles se repetirão e estarão presentes em todos os cinco grafos que analisaremos.

Nação

Para a análise das perguntas sobre o país e sobre a democracia, traremos cinco grafos que representam os resultados das respostas gerais, ou seja, de todos os dados coletados, e em específico dos dados recolhidos no curso de Licenciatura em História, a fim de fazermos uma análise comparativa, tentando compreender os desvios e as similitudes encontradas nesses dois conjuntos.

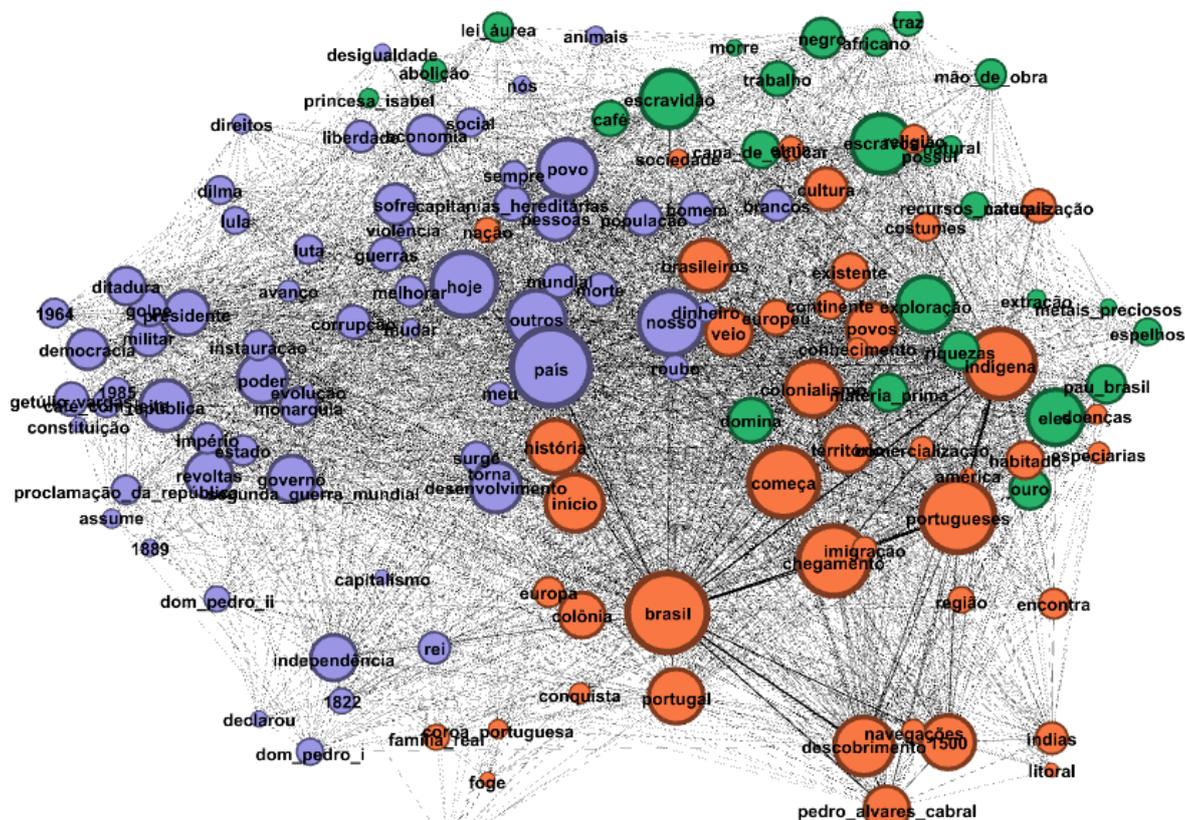
Figura 1: Grafo Graduação em História - Nação.



Fonte: O autor, 2018. Grafo que reúne os dados dos licenciandos em História referente à questão sobre a nação.

Assim, para melhor localizar o leitor, é importante ter em mente que durante nossa redação mencionaremos um dos dois conjuntos formados: o dos graduandos de Licenciatura em História e o Grupo Geral, este último formado por todas as narrativas coletadas. (Em especial, para a segunda análise adicionaremos um terceiro grupo, formado como grupo de controle da segunda questão por pós-graduandos, a eles chamaremos de grupo de controle).

Analisando o primeiro dos grafos, referente à primeira questão conforme organizada pelos alunos do curso de Licenciatura em História, por si só, desde logo nos revela a preponderância (presença) de todos aqueles elementos que constituem, segundo Sant *et al.* (2015, p. 343), uma narrativa, ou seja, os personagens, o enredo, e os acontecimentos. Esse fenômeno se mantém também no grafo que reúne todas as questões, conforme podemos observar abaixo:

Figura 2: Grafo Geral - Nação

Fonte: O autor, 2018. Grafo que reúne os dados de todos os questionários referentes à questão sobre a nação.

Afora a diferença dimensional (para o primeiro grafo existem 91 palavras, que correspondem a 91 nós, enquanto no segundo se encontram 135) existe uma diferença de frequência, no que concerne à parte instrumental de nossa fonte. No primeiro, as palavras que foram mobilizadas e inseridas no grafo têm uma frequência de no mínimo cinco repetições dentro do grupo dos 33 questionários da graduação em História; já no segundo, o mínimo de repetições é 20, dentro do escopo das 277 narrativas. O nó nomeado de “brasil” na primeira figura, por exemplo, é a palavra que mais foi evocada pelos graduandos em História, sendo repetida 92 vezes. Para a figura 2, “brasil”, também a palavra mais evocada, foi mencionada pelos alunos 582 vezes.

Dialogando com o conceito de narrativa mestra (CARRETERO; VAN ALPHEN, 2014), podemos de antemão ver que sua presença é atestada. Atentemo-nos à parte verde, na primeira figura. Ali vemos a palavra “nosso” assumindo uma centralidade frente a outras palavras relativas ao território e à

sociedade brasileiros, como o próprio “país”, “sociedade” e “economia”, e também “café”, “ouro”, “cana-de-açúcar”, e um pouco mais distante, mas ainda com ligação “pau-brasil” e “riquezas”. Essas ligações, sobretudo as últimas, não só reiteram uma narrativa que reforça a espoliação das riquezas naturais brasileiras, como também, no geral sinalizam o estabelecimento de identidade entre os narradores e o passado histórico, não só desde um sentimento de posse, “meu”, mas também entendendo isso em coletividade “nosso”, o que pressupõe a existência de um grupo, que só existiria em detrimento da existência de outros grupos (SILVA, 2000, p. 75-82, 91), o que configura a primeira das características da *master narrative*, descrita parágrafos acima. Além disso, não muito distante do nó “nosso”, no mesmo grupo modular, vemos a presença das palavras “eles”, acima, e “outros”, ao lado, o que confirma o estabelecimento do binômio nós x eles. É claro que “outros” em especial pode estar servindo como “etc” ou “dentre outros”, o que não está distinguível no grafo. Na figura 2, vemos também uma centralidade da palavra nosso, porém neste caso ela está ligada a elementos mais gerais e não aos específicos como no primeiro caso.

A segunda das características da narrativa mestra é também encontrada nos dois grafos, por ser, em particular, uma característica de qualquer narrativa: a inclusão/exclusão de personagens que integram o Estado-nação. Dentre eles se encontram “getúlio_vargas”, “pedro_alvares_cabral”, “dom_pedro_I” e “dom_pedro_II”. A singularidade é que personagens “periféricos”, os “excluídos da história” (PERROT, 2001), não são mobilizados nas narrativas. A exceção é quando falamos de grupos gerais, como “brasileiros”, “portugueses”, “europeu”, então aí aparecem “escravos”, “indígenas” e “africano”, mas ainda de maneira periférica, não assumindo qualquer centralidade nas narrativas.

Vemos também que, a palavra “brasil”, central em ambas as narrativas, como já mencionamos, está ligada diretamente às palavras “descobrimento”, “chegamento”, “início” e “começa”. Estes quatro últimos termos, sobretudo o quarto deles, estabelecem a tônica assumida pelas narrativas num geral, tanto pelos acadêmicos de história, quanto pelos demais jovens que participaram da pesquisa: a atribuição de um começo anacrônico ao Brasil, a datar do momento

de contato dos europeus com o território do futuro Estado brasileiro. Esse evento, não apenas mascara a participação dos nativos na história dessas terras – embora exista uma pequena alusão ao fato de que esse território era habitado por povos indígenas, por parte dos licenciandos em história, conforme podemos ver na parte púrpura, à direita na primeira figura com a ligação dos nós “território”, “habitado”, “povos”, “indígenas” – como também naturaliza a nação e a nacionalidade, estabelecendo um passado idílico ao país.

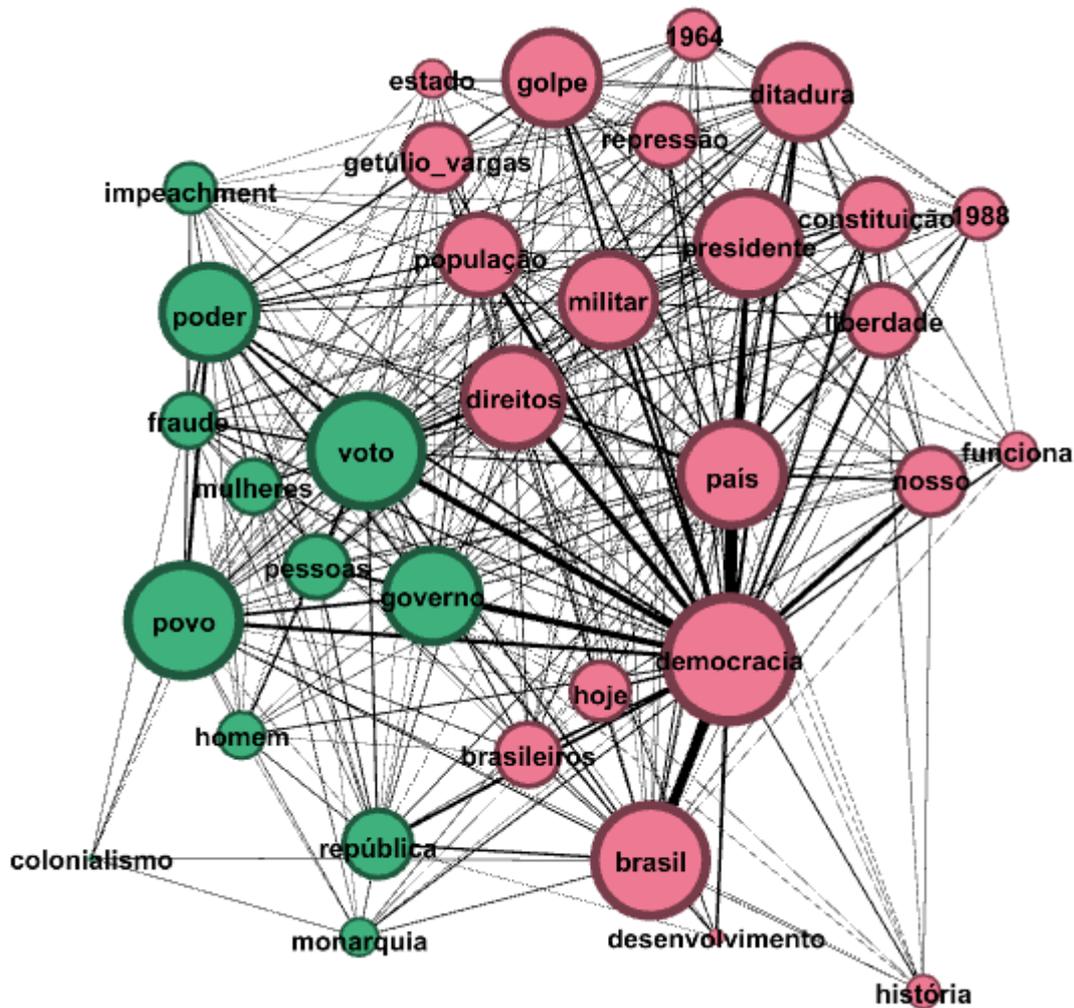
Para além disso, parece que pudemos evidenciar que as características de uma narrativa mestra (a saber: o estabelecimento de identidade entre narrador e passado a partir do binômio nós x eles; a seleção/exclusão dos agentes que constituem a história nacional; a simplificação da narrativa a partir de determinados temas que podem excluir/minimizar sujeitos e demais temas; a naturalização da nação e da nacionalidade) estão presentes nas duas amostras apresentadas aqui. Não é possível, porém, observar se isso causa diretamente ou não uma lacuna no que diz respeito à noção de processo ligada à história, como dizem Mario Carreteiro e Floor Van Alphen (2014).

Democracia

Para analisarmos a pergunta sobre democracia utilizaremos três grafos. Os dois primeiros dizem respeito aos jovens graduandos em história, e ao conjunto de todas as narrativas coletadas, como organizado na análise anterior. O terceiro apresenta as respostas que foram recolhidas a partir de grupo de controle⁵, contendo a questão “Por favor, escreva o que você sabe sobre o desenvolvimento da democracia”. Como o objetivo dessa segunda pergunta, em ambas as suas formulações, foi o de estabelecer bases fazer comparações e ajudar na extrapolação da narrativa nacional/identitária, o grupo de controle serviu para equilibrar eventuais desacertos. Sua aplicação se deu nos cursos de pós-graduação.

⁵ Constituído por jovens com idade até 24 anos, inseridos nos programas de pós-graduação. O objetivo desse grupo de controle foi estabelecer bases de análise para se pensar questões de proximidade que se mostravam presentes nas primeiras coletas. Com elas pudemos atestar, por exemplo, que os jovens tendem a evocar elementos mais próximos de si temporal e espacialmente quando se deparam com a tarefa de escrever sobre a democracia.

Figura 3: Grafo Graduandos em História - Democracia.

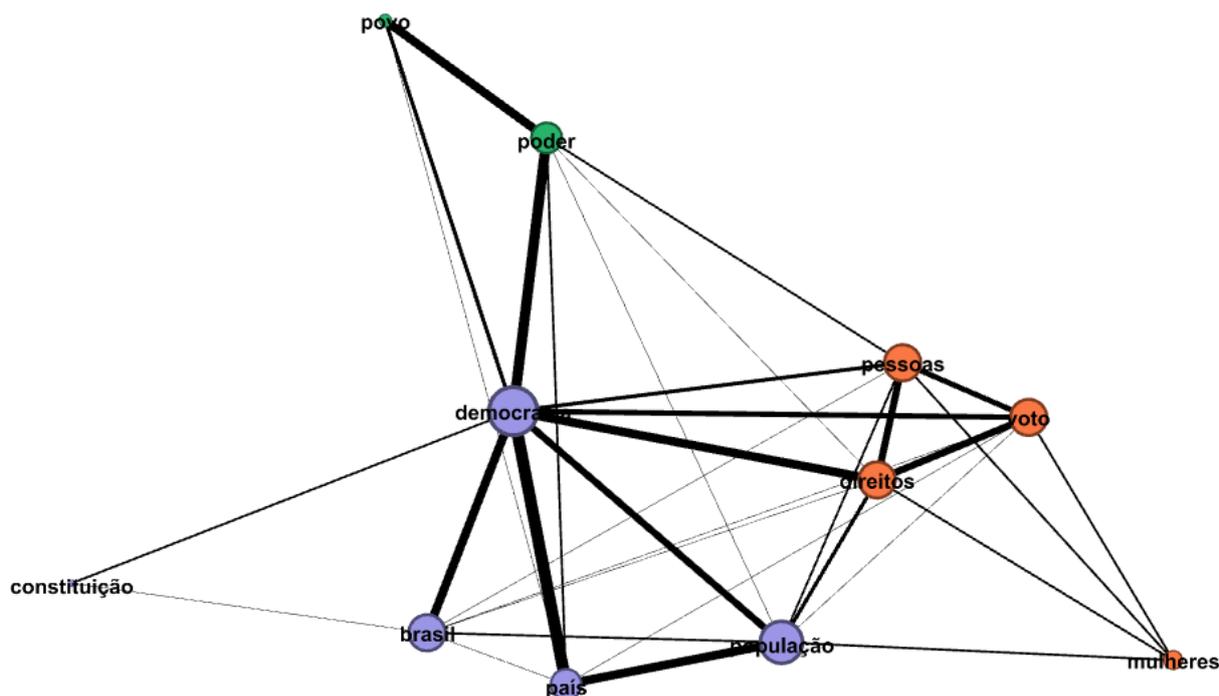


Fonte: O autor, 2018. Grafo que reúne os dados dos licenciandos em História referente à questão sobre a democracia.

Neste primeiro grafo, referentes às respostas dos estudantes de graduação em história, é possível observar uma diferença com relação aos grafos anteriores no que se refere à dimensão. Esta questão deve-se ao fato de que as respostas para essa pergunta não foram tão desenvolvidas pelos alunos quanto na primeira. Além disso, dos 33 participantes, quatro não responderam a esta pergunta, mesmo que ela tenha sido apresentada como não-optativa. Ao total 32 palavras foram evocadas mais de cinco vezes, sendo incluídas na metodologia para a elaboração do grafo. O mesmo ocorre com os dados gerais, conforme podemos ver abaixo. Nele encontram-se 37 nós, com a diferença que a repetição mínima para entrar no grafo foi 15, e não 20, como no grafo sobre a nação.

seja porque a primeira pergunta acaba tencionando a feitura da segunda ou então porque os jovens consideram a democracia a partir de seu contexto mais próximo, rejeitando a necessidade de se volver muito temporalmente para explicar ou contar a história da democracia, o que se confirma quando pensamos que para os outros grupos, o período mais distante mobilizado para contar a história da democracia no Brasil é desde Getúlio Vargas. Ademais, um elemento em especial não consta nesse grafo: a questão da identidade. Não aparecem “nosso”, “nós” ou “eles”, mesmo que o nó “brasil” esteja ali. Se de um lado a identificação não é tangível, de outro, porém, a nação o é, o que remete à questão anterior, mesmo que agora espacialmente no lugar de temporalmente. A evocação de elementos para se pensar a democracia parte em alguma medida do espaço próximo dos alunos.

Figura 5: Grafo Grupo de Controle - Democracia.



Fonte: O autor, 2018. Grafo que reúne os dados dos pós-graduandos, referente à questão sobre a democracia. É o grupo de controle.

Se o estabelecimento de uma identidade não é visível nas respostas desse último grupo, outros elementos que caracterizam a narrativa mestra, são. E são constantes também para os dois grupos anteriores, nos grafos relativos à

questão sobre a democracia. Primeiro a inclusão/exclusão de personagens que integram as narrativas. Na resposta a essa pergunta, os agentes são quase todos coletivos: “povo”, “população”, “pessoas”, “mulheres”. Se esses grupos são bastante abrangentes, ao mesmo tempo eles só são definidos no contraste a indivíduos que, não fazendo parte deles, formam outros grupos. Nesse sentido, o grupo “mulheres” só existe na existência do grupo “homens”, por exemplo. Da mesma maneira, na construção das palavras “povo” e “população”, existem personas que não estão incluídas. Sejam estrangeiros e demais grupos que não integram a povo brasileiro, no caso dos primeiros dois grafos. Ou então os governantes ou as elites, que são o contraponto de “povo” entendido enquanto as massas. Nesse sentido, a exclusão é presente. Mesmo que latente.

Para os dois primeiros grupos também a simplificação das narrativas é presente. Nos dois casos entorno da ideia de progresso. A presença dos nós “melhorar”, “funciona”, “desenvolvimento” ligados à “democracia” atestam isso. Algumas outras classificações desdobram esses conceitos. O binômio “repressão” x “liberdade”, ou mesmo “corrupção”, “roubo”, “fraude” e “golpe” nos dois primeiros grafos também são responsáveis por determinar uma tônica para a história da democracia. Em menor grau no grupo de controle, vemos “manipulação” assumir relevância. Teria, na narrativa dos pós-graduandos, a história da democracia no mundo se desenrolado às custas da manipulação do povo? Não podendo responder essa questão neste texto, podemos apenas correlacionar este dado à ausência de perspectivas notada a partir das respostas como um todo.

Entre nação e democracia

Entre nação e democracia, pudemos traçar diversas singularidades nas narrativas dos jovens ponta-grossenses integrantes no curso superior em história. Não é necessário mencionar que a amostra com que trabalhamos não é considerado representativo do conjunto de estudantes da cidade de Ponta Grossa. Ao que chegamos, nos permite abstrair com o suporte do subsídio teórico que apresentamos no início deste texto.

O que podemos concluir da análise de todos os grafos, em síntese, é que existe uma tendência por parte dos jovens Licenciandos em História de narrar a

história do Brasil de maneira a traçar o estabelecimento de identidade para com o Brasil. Nesse ínterim, a organização das narrativas entorno de exclusões e inclusões, e desde uma simplificação a partir de temas específicos que se situam entre o um início romantizado da nação e – quando muito – ao hoje, são elementos presentes. Elementos estes que caracterizam o conceito de narrativa mestra.

Para a democracia, algumas singularidades. O estabelecimento de identidade, a exclusão/inclusão e a simplificação são tangíveis, mesmo que de maneira mais dissimulada. Afinal, parece que os elementos evocados pelos jovens são mais gerais, seja porque a questão foi menos desenvolvida do que a anterior, ou então porque existe uma atividade de abstração maior por parte dos alunos, o que os faz se desprender de informações específicas como datas, personagens ou eventos singulares. A primeira das alternativas é a que mais se sustenta.

Considerações finais

Tentamos ao longo da análise e da discussão de nossas fontes cotejá-las a partir do conceito de narrativa mestra, conforme concebido por Carretero e Van Alphen (2014). Ainda que seus pressupostos tenham sido atestados, não parece que existam evidências que apontam para uma ação direta do Estado no sentido de tencionar as narrativas. Aliás, pelo contrário, as bases do conceito de master narrative, podem ser genéricas ou abrangentes demais para se tirar conclusões a este respeito. Ou então seria preciso um trabalho que estabelecesse uma sondagem a partir de variados itinerários. Para avançar nessa discussão, pensamos que um dos caminhos é estabelecer uma análise a partir de livros didáticos, como fez Janaína de Paula do Espírito Santo (2012), ou estudar diretamente as perspectivas a partir das quais atuam os professores de história, vide Caroline Pacievitch (2014) e Caroline Pacievitch e Luis Fernando Cerri (2016), na sina de investigar a narrativa desde seus principais locutores. E ao que tudo indica, cruzando os resultados dos trabalhos mencionados, apropriações nunca são passivas. Para esta questão, definitivamente não existe um titereiro que desde uma narrativa mestra vulgariza seus juízos. Se o Estado está contra a sociedade, arrisco dizer que isso data de meandros que

encontram-se no cerne de sua constituição. Se Pierre Clastres (1978) nos fala de sociedades contra o Estado na repulsa ao Um, é o uno na expressão da identidade nacional que significa a avaria do Estado contra a sociedade.

Nesse ponto, passamos à consciência histórica. Como afirmamos ao longo de nossa análise, a perspectiva de futuro não aparece no enquadramento feito das narrativas a partir dos grafos apresentados. Ou porque isso não está na agenda dos jovens, ou então porque esse elemento não é enquadrado pela metodologia dos grafos. Uma análise textual mais detalhada da narrativa dos licenciandos em história confirma a primeira das hipóteses. Das 33 respostas para a primeira das perguntas, em apenas três delas é feita qualquer menção ao futuro. É necessário, porém, examinar como isso se desenrola para a democracia.

Não existindo menções ao futuro, é na alusão ao passado do “o que significa?”, e na localização do sujeito “onde é meu lugar no tempo?”, que poderemos chegar a alguma conclusão sobre a consciência histórica. A relação estabelecida de maneira anacrônica com a identidade nacional talvez seja um dos elementos que corroboram para dizer que, no tocante a esse assunto, existe uma relação tradicional de associação do passado. Essa mesma identificação não é estabelecida quando se depara com um contexto mais amplo, como é o caso encontrado pelo nosso grupo de controle. Nem ela, nem nenhuma outra supranacional, seja enquanto seres humanos, terráqueos ou mamíferos.

Em tempos de presentismo e de fragmentação das identidades, é notável na narrativa destes jovens o forte estabelecimento de uma identidade nacional ao mesmo tempo em que o passado impera, às custas da minimização do presente e do desaparecimento das perspectivas de futuro. Seria um sinal, a ausência do futuro no passado, do reforçamento do presente? Ou na ausência de uma identidade envolvente, um retorno ao passado idílico da retrotopia (BAUMAN, 2017), tão deslocada e anacrônica quanto a identidade nacional?

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Retrotopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set. 92/ago. 93.

BRUNER, Jerome. *Acts of meaning: four lectures on mind and culture*. Harvard University Press, 1990.

_____. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, Chicago, v.18, n. 1, p. 1-21, 1991.

CARRETERO, Mario; VAN ALPHEN, Floor. Do master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented. *Cognition and Instruction*, v. 32, n. 3, p. 290-312, 2014.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e nação na publicidade do milagre econômico: Brasil: 1969-1973*. 2000. 287p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000276907>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

CLASTRES, Pierre. A sociedade contra o Estado. In: CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978, p. 132-152.

CUESTA, Raimundo. El código disciplinar de la historia escolar em España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, v. 3, p. 27-41, 2002.

GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. *Estudo Históricos*, Rio de Janeiro, n. 1, 1988, p. 5-27.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2006, p.305-327.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In: DAVIS, O. L. et al. *Historical empathy in the social studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2001. p. 21-49.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 92/ago. 93.

_____. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.) *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 2001, p. 23-30.

PACIEVITCH, Caroline. Utopia e responsabilidade docente: formação de professores de história. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos Manizales/Colombia*, v. 10, n. 1, 2014, p. 87-112.

_____; CERRI, Luis Fernando. Esquerda ou direita? Professores, opção política e didática da história. *Antíteses*, v. 9, n. 18, jul./dez. 2016, p. 298-324.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2001, 332 p.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *História Viva: teoria da história III – formas e funções do conhecimento histórico*. Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral In: BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão Rezende, SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 51-77.

_____. *Teoria da História: uma teoria da História como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANT, Edda *et al.* How do catalan students narrate the history of Catalonia when they finish primary education? *McGill Journal of Education*, Montréal, v.50, n.2/3, p.341-362, 2015.

SANTO, Janaína de Paula do Espírito. Sujeito, narrativas, histórias: observando a tradição seletiva. In: CERRI, Luis Fernando; MOLINA, Ana Heloisa (orgs.). *Ensino de história e educação: olhares em convergência*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012, p. 201-224.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectiva da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos Históricos*, v. 12, p. 81-96, 2008.

SILVA, Edson Armando; SILVA, Joseli Maria. Ofício, Engenho e Arte: Inspiração e Técnica na Análise de Dados Qualitativos. *Revista Latino Americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 132-154, jan./jul. 2016.

_____; ALMEIDA, João Paulo Leandro de; SILVA, Joseli Maria; CAMPOS, Mayã Polo de. Técnicas de Análise de Conteúdo: Experiências de Pesquisas Desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Territoriais. *Revista Latino*

Entre consciência histórica e narrativa mestra: a identidade na narrativa de jovens graduandos em história da cidade de Ponta Grossa, Paraná

Americana de Geografia e Gênero, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p.401-425, ago./dez. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

WATTS, Ruth. History in Europe: the benefits and challenges of co-operation. In: ARTHUR, James; PHILLIPS, Robert. *Issues in history teaching*. Abingdon; New York: RoutledgeFalmer, 2000, p. 175-190.

A DOCÊNCIA EM GUANAMBI DURANTE A DITADURA MILITAR: UMA ANÁLISE SOBRE O COLÉGIO LUIZ VIANA FILHO

THE TEACHING IN GUANAMBI DURING THE MILITARY DICTATORSHIP: AN ANALYSIS OF LUIZ VIANA HIGH SCHOOL

Maryana Gonçalves Souza*
Antonieta Miguel**

Resumo

Este trabalho objetiva investigar características dos professores do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, sob o recorte temporal da ditadura militar brasileira, trazendo discussões sobre instrução, formação docente e composição escolar no período ditatorial do país. A ditadura militar foi uma forma de governo que interferiu diretamente em diversos públicos, como os professores brasileiros, os docentes foram um dos principais agentes que combateram esse regime. Inicialmente, foi feito um levantamento bibliográfico sobre a temática da História da Educação, instituições escolares, corpo docente, educação na ditadura militar. Logo após, foram realizadas visitas nos locais onde a instituição acondiciona os seus documentos, que são o seu arquivo. Foram utilizadas nesta pesquisa as seguintes fontes: ofícios, correspondências, regimentos, livros de ponto, livros de matrícula e pastas de professores. Posteriormente, esses documentos foram cruzados uns com os outros e analisados minuciosamente, à luz do embasamento teórico obtido através do levantamento bibliográfico realizado. Foram construídas tabelas referentes à instrução, a sexo, a cor e a bairro dos professores que lecionaram no Colégio Luiz Viana entre as décadas de 1950 e

Abstract

This work aims to investigate the characteristics of the teachers of the school Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, under the rule of the Brazilian military dictatorship, bringing discussions about instruction, teacher training and school composition during the country's dictatorial period. The military dictatorship was a form of government that directly affected in several audiences, like Brazilian teachers, who were one of the main agents that fought this regime. Initially, a bibliographic survey was made on the History of Education, school institutions, teaching staff, education in the military dictatorship. Afterwards we made visits to the places where the institution keeps its documents, which are its archive and a depository, where the investigation, collection and cataloging of the sources. Subsequently, these documents were analyzed in detail, compared with each other with the theoretical basis obtained through a bibliographical survey. The sources used in this research were Letters, Correspondence, Regimes, Sign-in books, Tuition Books and Teacher Binders. Tables were constructed concerning the instruction, sex, race and neighborhood of the teachers who taught at Colégio Estadual Governador

* Licencianda em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)- DCH- Campus VI- Caetité. E-mail: maarii95@hotmail.com.

** Professora assistente do Departamento de Ciências Humanas/Campus VI da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: antonietamiguel40@yahoo.com.br.

1990. A pesquisa desenvolvida permitiu adentrar no campo educacional brasileiro do período ditatorial brasileiro, em especial, no da cidade de Guanambi- Bahia, especificamente no plano docente, como meio de compreendê-lo, possibilitando também conhecer a interferência desse regime em um município localizado no interior baiano.

Palavras-chave: Colégio Luiz Viana. Corpo docente. Ditadura Militar.

Luiz Viana Filho between the 1950s and 1990s. The investigation developed allowed us to explore the Brazilian educational field of the dictatorial period, especially the city of Guanambi- Bahia, specifically in the teaching field, as a means to understand it, also making it possible to know the interference of this regime in a municipality located in the interior of Bahia.

Key words: Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho. Teaching Staff. Military Dictatorship.

Introdução

A expansão das temáticas da História da Educação dada pela inserção de novas leituras, novos olhares, objetos e novas metodologias permitiu que o pesquisador ampliasse o seu olhar investigativo sobre as instituições escolares. O corpo docente constitui um dos variados objetos de investigação histórico-educativa possíveis relacionado às instituições escolares. Baseado em Marli André (2010), o interesse dos pesquisadores pelos questionamentos relacionados à formação e ao trabalho docente é crescente, o que pode ser comprovado por meio do aumento das produções científicas sobre o tema, a sua visibilidade na mídia, o surgimento de eventos e publicações sobre o assunto, o que torna mais necessária a discussão sobre esse campo de estudos.

As produções científicas sobre formação docente se limitaram ao campo da Didática até 1990 (ANDRÉ, 2010), depois o tema foi se desenvolvendo e, por consequência, as produções cresceram. Como afirma Carlos Marcelo Garcia, a temática sobre a formação docente foi se “apresentando progressivamente como uma potente matriz disciplinar” (GARCIA, 1999, p.24).

Ideal salientar que a docência deve ser analisada e compreendida dentro do contexto da sociedade em que está inserida. Um dos contextos brasileiros (especialmente educacionais) nos quais se podem observar movimentos e articulações de professores e incorporá-los na investigação histórico-educativa é a ditadura militar. Esse regime político trouxe grandes impactos para o campo

educacional brasileiro: limitou e privatizou o ensino; afetou negativamente todas as estruturas das instituições de ensino público e proletarizou o trabalho docente. Diante disso, parte dos docentes que foram drasticamente atingidos pela ditadura militar lutaram arduamente para reverterem a situação crítica da educação brasileira nesse regime e obterem melhorias para o setor educacional. É importante salientar que nem todos os professores do Brasil desse período eram contra a ditadura. Havia muitos professores e administradores, principalmente dentro das universidades, que apoiavam o regime militar, o que, de acordo com Alexandre Tavares do Nascimento Lira (2010), pode ser explicado pela influência norte-americana desde os anos 40 no campo intelectual universitário do Brasil. Sendo assim, os professores que lutaram contra a ditadura militar brasileira foram importantes protagonistas para o fim desse sistema de governo e para a conquista da democracia no país.

Situação educacional durante a ditadura militar no Brasil

Buscando a influência do modelo educacional norte-americano e estabelecendo relações com empresários e tecno-burocratas interessados em expandir seus lucros no Brasil, o governo ditatorial estabeleceu uma política educacional limitada, que pretendia privatizar e oligopolizar o ensino, vinculada à formação de mão de obra para o mercado de trabalho industrial, tendo em vista os princípios de racionalidade, produtividade e eficiência.

Os militares executaram reformas jurídicas no campo educacional que ocasionaram grande impacto no período. O Ministério da Educação e Cultura (MEC), visando aos modelos de experiências de outros países em relação ao sistema de ensino e métodos de trabalho e programas, firmou diversos acordos na década de 60 com os Estados Unidos, por meio da *United States Agency for International Development* (USAID). Os acordos entre MEC e USAID, que envolveram medidas referentes ao ensino de 1º e 2º graus¹ e ensino superior, treinamento de professores e produção e circulação de livros didáticos, permaneceram de 1964 até 1968 no cenário brasileiro.

¹ A terminologia ensino fundamental e ensino médio surgiram no contexto educacional a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996).

A implantação da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, conhecida como Reforma Universitária, alterou o funcionamento do ensino superior e o articulou com o segundo grau. No Brasil estava crescendo a procura de vagas nos cursos superiores, especialmente nas instituições públicas, diante da ideia difundida de conquista de ascensão social por meio de novos empregos, o que, conseqüentemente, aumentou o número de excedentes do ensino superior. Diante disso, a Reforma realizou a organização por departamentos, curso básico, matrícula por disciplina, unificação do vestibular por região, entrada ao ensino superior por meio de pontuação/qualificação, criou licenciaturas curtas e institucionalizou a pós-graduação.

Em 11 de agosto de 1971, com a implantação da Lei n. 5.692, foram unidos os quatro anos de ensino primário com os quatro anos de ensino ginásial. Foi criado, então, um único ciclo de oito anos obrigatório que foi chamado 1º grau de ensino, enquanto os três anos, no antigo ensino colegial, passaram a compor o 2º grau. Além disso, como meio de aumentar o número de matrícula no ensino superior, sem gerar desemprego de pessoas escolarizadas e aumentar os orçamentos do governo, essa lei estabeleceu a profissionalização do segundo grau, na qual uma parte da demanda de candidatos ao ensino superior seria vinculado para o mercado de trabalho, gerando mão de obra para o país.

Luis Antônio Cunha, em seu livro intitulado *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, traz uma das prováveis conseqüências da profissionalização do segundo grau:

[...] determinou-se a profissionalização compulsória de todo o ensino médio. Com isso, imaginava-se poder deslocar para o mercado de trabalho, supostamente carente, uma parte da crescente demanda de candidatos ao ensino superior. Como já mostramos, uma das prováveis conseqüências disso é a diferença entre o tipo de ensino que terão os alunos das escolas públicas e os alunos das escolas privadas. Nestas últimas, onde estudam os alunos oriundas das camadas mais altas de renda, o ensino tende a ser profissional apenas na aparência e, na realidade, preocupa-se com a preparação para os vestibulares (CUNHA, 1977, p.252).

Posteriormente, em 1982, a lei 5.592/71 é alterada: retira-se a obrigatoriedade da profissionalização, que passou a se vincular, então, à

formação geral e a certo tipo de “preparação para o trabalho”. Nesse período, grande parte da população de classe baixa não tinha acesso à escola no Brasil, sendo alto o índice de analfabetismo e de evasão escolar nas séries iniciais. Não foram oferecidas estruturas para que a escola concretizasse de modo eficiente a lei, a exemplo de profissionais preparados, materiais e número suficiente de escolas técnicas preparadas.

Uma das metas do Estado era escolarizar regularmente os indivíduos da faixa etária de 7 a 14 anos durante 8 anos escolares. No entanto, o governo reconhece a impossibilidade de cumprir essa meta por meio da escola regular. Em virtude desse fracasso, com o uso do rádio e televisão, implanta a educação à distância por meio do ensino supletivo. Além disso, implementa uma campanha nacional de alfabetização, criando programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Projeto Minerva.

O MOBRAL começou a ser executado em 1970, com o objetivo de alfabetizar a população analfabeta da faixa etária de 9 a 35 anos. Segundo Ana Cristina Pederiva (2015) e Moacir Gadotti (2001), esse programa constituiu-se tanto como uma maneira da burguesia nacional impor seus valores e sua política, como também uma maneira de o regime buscar apoio das camadas baixas, atraindo os trabalhadores e contendo os movimentos reivindicatórios. O MOBRAL adotou certos aspectos da pedagogia de Paulo Freire, mas se centralizou em um método de ensino limitado que não permitia criticidade e autonomia ao aluno em relação ao conhecimento.

Já o Projeto Minerva foi um curso supletivo criado em 1970. Consistia em um programa de rádio que os alunos acompanhavam em suas residências: Regularmente, os discentes deveriam ir aos organizados rádio-postos, para acompanhar as transmissões, sob o auxílio de fascículo e supervisão de um monitor. No entanto, de acordo com Lira (2010), os cursos supletivos, na verdade, reforçaram o caráter excludente do sistema educacional brasileiro no período ditatorial:

Os cursos supletivos deram continuidade à tradição de se reproduzir a divisão de cursos separados para as classes dirigentes e as classes trabalhadoras. São estas que prematuramente vão sendo expulsas da rede formal devido à sua própria condição de classe e que, posteriormente, procuram,

nessa segunda chance, superar as barreiras de classe. O ensino supletivo serviu de justificção ideológica para um sistema educacional altamente excludente (LIRA, 2010, p. 172).

Observa-se que o governo ditatorial buscou na educação articular seus objetivos econômicos, como também articulou o campo ideológico em prol desse regime. Uma das medidas nessa perspectiva foi a implantação da Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que instituiu, obrigatoriamente, a disciplina Educação Moral e Cívica em todos os graus e modalidades de ensino do Brasil.

Na universidade, foi implantada a disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros. De acordo com Lea Maria Vedana (1997) a inserção obrigatória de disciplinas sobre civismo, a extinção de Filosofia e a redução da carga horária de História e Geografia se constituíram como uma imposição da ideologia da ditadura. Essas ações afetaram o senso crítico e a consciência política da população sobre o que estava ocorrendo.

Baseado em Dermeval Saviani (2007), todas essas medidas educacionais, fundamentadas em uma pedagogia tecnicista, vinculada à organização racional do trabalho, enfoque sistêmico e controle de comportamento, inibiam a criticidade e a autonomia dos estudantes, tornando esses indivíduos peças importantes para a efetivação do governo ditatorial. Nesse sentido, o tecnicismo e as questões econômica e ideológica se constituíram como pontos determinantes nas medidas implantadas pelos militares no campo educacional, durante a ditadura brasileira.

Todas essas ações implementadas atingem, de modo bastante particular, a docência. Isso será observado a partir da análise de informações sobre o corpo docente do Colégio Luiz Viana durante o período ditatorial.

Contexto de Guanambi durante o período da ditadura militar

Para compreender aspectos referentes ao Colégio Luiz Viana durante o período da ditadura militar, necessário se faz conhecer o contexto da cidade onde o Colégio está situado. Mesmo localizada no interior da Bahia, a deflagração do golpe de 1964 e seus desdobramentos influenciaram Guanambi, especialmente, no âmbito da política.

Como estratégia para se manter sem ameaças no poder brasileiro, Castelo Branco, através do Ato Institucional nº II, implantou, em 1965, o bipartidarismo: Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido conservador que apoiava o governo vigente ditatorial e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que era o partido de oposição à ditadura.

Na Bahia, a ARENA era composta por grupos políticos influentes que dominaram o cenário político estadual e do interior: o juracisismo (comandando pelo general Juracy Magalhães); o vianismo (Luiz Viana); lomantismo (Antônio Lomanto); e, posteriormente, em 1971, o carlismo (Antônio Carlos Magalhães). No interior baiano, predominaram candidatos da ARENA, partido dominante nesta região. Segundo Elenice Ferreira e Carlos Roberto Jamil Cury (2014), o poder ditatorial se desdobrou historicamente no interior do estado através do coronelismo, materializando uma “cultura mandonista”.

Com base em Domingos Antônio Teixeira (1991), dentro da ARENA em Guanambi, existiam os partidos ARENA 1 e ARENA 2, que, respectivamente, conhecidos popularmente como “Jacus”, liderados pelo Dr. José Humberto Nunes, e os “Carcarás”, liderados por José Neves Teixeira e Nilo Coelho. Diante disso, as eleições para prefeito nesse município, no final da década de 1960 e de 1970, se davam por um candidato único (pois não tinha concorrência de partidos diferentes) ou então dois candidatos da ARENA.

Nesse período (até antes mesmo da ditadura), Guanambi era polo regional em virtude de sua localização geográfica (próximo ao Norte de Minas, Rio São Francisco, BR 0-30), tendo o comércio como marca registrada. Na década de 60, o município teve a reconstrução da Barragem de Ceraíma, açude que hoje abastece Guanambi e vizinhança; e a inauguração da hidroelétrica de Correntina, da iluminação pública da cidade e do Banco do Nordeste. No campo da educação, estabeleceram-se escolas noturnas para a Alfabetização de Adultos e a assistência educacional aos professores leigos através do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP).

Na década de 70, como meio de ampliar o atendimento à população estudantil, dado que Guanambi era uma cidade polo e havia a necessidade de um colégio público, ocorreu a estadualização do Ginásio São Lucas e Ginásio e Escola Normal de Guanambi, criando-se, então, o Colégio Estadual Governador

Luiz Viana. Com isso, um grande número de pessoas se mudou para Guanambi, o que, conseqüentemente, aumentou a sua população e impulsionou a sua educação e economia. É importante apontar que o contexto de escola pública neste momento é caracterizado pela formação profissionalizante, ofertada pela Lei 5692/71, que formaria mão-de-obra para o sistema capitalista, e pela presença da pedagogia liberal tecnicista, que via o homem como produto do meio.

Tendo em vista também os anos 70, pesquisas científicas locais, como a de Tulio Aranha Silva e Gabriela Nogueira (2013), evidenciam a suposta passagem em Guanambi do militante João Leonardo, do Movimento de Libertação Popular (MOLIPO). Elas apontam que João foi descoberto em Itapetim, no Pernambuco. Em 1974, fugiu para o interior da Bahia, passando por Guanambi. Em 1975, foi executado em Palmas de Monte Alto, pelas tropas da cidade, comandadas pelo capitão Delcker Rodrigues de Melo.

A ARENA se manteve no poder em Guanambi até 1974, sem nenhuma oposição, diante da presença de eleições sucessivas com apenas um único candidato: Dr. José Humberto Nunes (1963-1967 e 1971-1973) e Jonas Rodrigues da Silva (1967-1971 e 1973-1977).

Com a eleição para deputados federais e estaduais em 1974, o grupo político ARENA 1 (liderado por José Humberto Nunes) disputou o poder com o ARENA 2 (liderado pelos políticos José Neves Teixeira e Nilo Moraes Coelho). Os “Jacus” apoiavam para deputado federal os candidatos Manoel Novaes e Odulfo Domingues e para deputado estadual o professor Vilobaldo Freitas; enquanto os “Carcarás” apostaram em Prisco Viana para deputado federal e Epaminondas Rocha para deputado estadual.

De acordo com Elane Márcia Silva Viana (2017), este novo grupo político pertencia, em grande parte, à nova classe econômica formada por agricultores de algodão, pecuaristas, proprietários de usinas e certos comerciantes, todos estes resultantes da produtividade gerada pela lavoura do algodão na década de 70 e almejavam maior participação política. Com a vasta produção de algodão do Vale do Iuiu, na década de 80, Guanambi estava crescendo economicamente e destacando-se na região.

Em 1976, na disputa eleitoral para o cargo de prefeito, dois candidatos concorreram para o período de 1977-1983. Venceu José Neves Teixeira e, conseqüentemente, a ARENA 2 Posteriormente, entre 1983-1985, Nilo Augusto Moraes Coelho assumiu o mandato da prefeitura de Guanambi.

Tendo em vista esse conjunto plural de desdobramentos, é notório que o poder do município de Guanambi durante o período da ditadura era concentrado e abrangia apenas poucos indivíduos. Mesmo sendo uma cidade do interior baiano, ela foi influenciada pelas articulações do regime ditatorial brasileiro, especialmente, no âmbito político local.

Corpo docente do Luiz Viana: Análise de dados

O Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho foi criado em 1970, pela junção do Ginásio e Escola Normal de Guanambi com o Ginásio e Escola Normal São Lucas. O Colégio iniciou com quarenta e cinco professores e, no decorrer dos anos, ofertou os cursos Normal, Técnico em Contabilidade, Assistente de Administração, Estudos Adicionais, Agropecuária, Acadêmico, Exame Supletivo de 2º Grau e Magistério. Atualmente, o Colégio possui quarenta e cinco professores, e oferta o Ensino Médio e o Tempo Formativo III (Educação de Jovens e Adultos). Até 2015, também ofertou o Ensino Fundamental.

Os dados sobre o corpo docente do Colégio Luiz Viana foram analisados e dispostos em tabelas que contêm informações sobre instrução, formação, sexo, cor e bairro dos docentes que lecionaram na instituição, dentro do recorte temporal do período da ditadura militar no Brasil. Foram abordadas as décadas de 1950 e 1990, a fim de ser feita uma comparação e análise mais ampla.

As informações foram extraídas das pastas de professores encontradas na instituição. Foram analisadas, ao total, 103 pastas. Para a realização das análises quantitativas referentes à instrução, formação, sexo, e cor dos docentes, foi considerado o ano em que os professores começaram a lecionar na instituição e que deveria estar dentro do recorte temporal estabelecido. Já o estado civil e o bairro onde moravam são referentes ao ano em que esses dados foram informados, levando-se em conta o tempo de trabalho do professor na instituição.

É importante salientar que a grande maioria dos professores que, durante os anos 50 e 60, lecionaram no Ginásio de Guanambi e Ginásio São Lucas, posteriormente, lecionou no Colégio Luiz Viana, a partir de 1970, e foram por isso incorporados na composição destes dados.

A primeira tabela a ser apresentada (Tabela 1) refere-se à instrução dos professores do colégio:

Tabela 1. Instrução dos professores do Colégio Luiz Viana

Instrução Ano	2º Grau				Nível Superior						TO-TAL
	Magistério		Curso Técnico		Licenciatura Plena		Licenciatura Curta		Não Licen. com outro Curso Superior		
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	
1950	4	50	4	50	-	-	-	-	-	-	8
1960	18	75	2	8	2	8	-	-	3	12	25
1970	42	63	9	13	9	13	4	6	3	4	67
1980	17	57	1	3	7	23	2	4	3	10	30
1990	2	22	-	-	5	55	1	11	1	11	9

Fonte: Arquivo do Colégio Estadual Gov. Luiz Viana Filho, Pastas de Professores, Sessão Professores Inativos, 1950, 1960, 1970, 1980 e 1990.

Pode-se notar que, em relação ao período da ditadura militar brasileira, a maioria dos professores no Colégio Luiz Viana era formada na modalidade de Magistério, enquanto a minoria dos docentes tinha a Licenciatura Curta. Esse maior número constatado de docentes com Magistério pode ser reflexo do status e prestígio social em exercer a profissão docente nas décadas de 1950 e 1960, como também das leis impostas no campo educacional brasileiro durante a ditadura militar. Numa das definições da Lei nº 5540/68, conhecida como Reforma Universitária, no artigo 30, é afirmado que:

A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (BRASIL, 1968).

Milene Cristina Hebling, em sua dissertação de mestrado intitulada *Memória e resistência: os professores no contexto da ditadura civil militar (1964-1985)* evidencia a consequência dessa determinação da Lei nº 5540/68:

Assim, a formação de docentes em nível superior deveria apresentar crescimento durante a vigência desta lei. Entretanto, a Lei nº 5692/71 representou um retrocesso nesse ponto, pois permitia que a formação dos professores ocorresse nos cursos profissionalizantes em nível de 2º grau, que ofereciam, entre outras, a habilitação para o magistério (HEBLING, 2013, p. 65).

Sendo assim, a Lei 5692/71 permitiu aos docentes que eram habilitados pelo Curso Normal a realizar o Magistério, adquirindo formação profissionalizante em nível de 2º grau, o que tornou a formação do professor primário uma simples habilitação e levou o Curso Normal ao desprestígio e decadência.

A Lei 5692/71 estabeleceu também a modalidade superior de Licenciatura Curta, que possibilitava uma formação docente superior em um intervalo de tempo menor do que quatro anos. O aumento para oito anos de escolaridade proporcionado pela mesma lei ocasionou o aumento do número de escolas e a demanda por professores nas décadas de 60 e 70, o que tornou necessário, então, formar o maior número de docentes em menor tempo possível.

Analisando a Tabela 1, observamos um pequeno número de docentes (total de seis) no Colégio Luiz Viana nas décadas de 1970 e 1980 com Licenciatura Curta em sua instrução. Dentre essas seis pessoas, somente duas delas eram formadas apenas em Licenciatura Curta, enquanto as demais além dessa formação, também passaram pelo Magistério e/ou Licenciatura Plena. É importante salientar que dentre os sete professores que lecionaram no Colégio Luiz Viana de 1970 a 1990 e que possuíam Licenciatura Curta em sua formação, três deles a concluíram em instituições públicas de ensino. Em relação aos quatro professores, não havia, nos documentos, onde cursaram a modalidade curta.

Lúcia Maria Costa de Oliveira, em sua dissertação de Mestrado intitulada *Licenciaturas Curtas: uma avaliação da experiência no estado da Bahia*, aponta que as primeiras instituições a oferecerem o curso de Licenciatura Curta na Bahia foram a Faculdade Estadual de Educação de Feira de Santana e as Faculdades de Formação de Professores de Alagoinhas e de Vitória da Conquista, todas elas da rede pública. Em seu estudo, a autora também aborda o rendimento dos cursos ofertados por essas instituições:

As experiências com licenciatura de curta duração têm demonstrado a precariedade da proposta, não só pelo baixo índice de rendimento dos cursos- pequena procura nos concursos vestibulares e altos índices de evasão- como pela superficialidade da formação dos licenciados, o que acaba contribuindo para a desvalorização da profissão e refletindo negativamente no ensino (OLIVEIRA, 1983, p. 32).

A partir disso, é possível deduzir que o pequeno número de professores com Licenciatura Curta no Colégio Luiz Viana, no período ditatorial, em relação às outras formações se deu pelo baixo índice de rendimento do curso e a superficialidade da formação ofertada, que repercutiram de modo negativo docência enquanto profissão e o ensino.

Além da Licenciatura Curta, a Lei 5692/71 também permitiu que indivíduos que não eram licenciados, mas que portavam formação superior em outras áreas pudessem ministrar aulas no 1º e no 2º graus, desde que fizessem complementação de estudos na mesma área ou afins, nas quais se incluía formação pedagógica.

Na Tabela 1, observa-se um pequeno número de professores não licenciados formados em outro curso superior (total de seis professores nas décadas 1970 e 1980²) lecionando no Luiz Viana, no período da ditadura militar. A formação superior destes docentes era: Bacharéis em Direito, Jornalismo, Enfermagem e Obstetrícia. Dos seis professores três cursaram também o Magistério. Nos documentos analisados, não há informações precisas se os outros três docentes realizaram ou não a formação pedagógica para poderem lecionar.

² Os três professores que atuaram na década de 60 no Luiz Viana e que não eram Licenciados atuaram na instituição também nas décadas seguintes, sendo então incorporados nos dados das décadas de 1970 ou de 1980.

Adentra-se agora na questão sexo dos docentes do Colégio Luiz Viana. Através da Tabela 2, foi feita uma divisão quantitativa de professores e professoras que lecionaram na instituição:

Tabela 2. Número de docentes do Colégio Luiz Viana por sexo

Sexo Ano	Professoras		Professores		TOTAL
	Abs.	%	Abs.	%	
1950	4	100	-	-	4
1960	20	87	3	13	23
1970	40	77	12	23	52
1980	25	86	4	14	29
1990	7	88	1	12	8

Fonte: Arquivo do Colégio Estadual Gov. Luiz Viana Filho, Pastas de Professores, Sessão Professores Inativos, 1950, 1960, 1970, 1980 e 1990.

Observamos uma diferença gritante entre a quantidade majoritária de mulheres exercendo a docência e a minoria masculina como professores na sala de aula no Colégio Luiz Viana, especialmente, no período ditatorial (década de 1960 até a de 1980). A grande diferença entre o número de mulheres e homens lecionando na instituição durante o período da ditadura militar brasileira pode ser compreendida pelo fato de, na metade dos anos 1960, o magistério ser predominantemente feminino, caracterizando a “feminização” da docência, que foi trazendo, gradativamente, mudanças na composição e representação dos professores desde o século XIX.

Ademais, a partir de 1968, as mulheres adentraram, de forma maciça, no espaço universitário, provocando, conforme Margareth Rago (1998), a “feminização do espaço acadêmico”. Ocuparam o papel de estudantes e também de produtoras de conhecimentos. A sociedade brasileira estava passando por um processo de modernização entre os anos de 1960 e 1980, que trouxe, dentre as consequências, a entrada de mulheres da classe média no mercado de trabalho.

Conseguimos também identificar a cor de alguns professores do Colégio Luiz Viana durante a ditadura militar, como mostra a Tabela 3:

Tabela 3. Número de docentes do Colégio Luiz Viana por cor

Cor \ Ano	Branco		Moreno		Pardo		Pardo escuro		Não informado		TOTAL
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	
1950	-	-	-	-	-	-	-	-	4	100	4
1960	5	24	-	-	-	-	-	-	16	76	21
1970	13	22,4	3	5	3	5	1	1,7	38	65,5	58
1980	1	3,57	-	-	-	-	-	-	27	96	28
1990	-	-	-	-	-	-	-	-	13	100	13

Fonte: Arquivo do Colégio Estadual Gov. Luiz Viana Filho, Pastas de Professores, Sessão Professores Inativos, 1950, 1960, 1970, 1980 e 1990.

A maioria dos registros encontrados sobre esses profissionais não informa a cor. A partir das carteiras de identidade e certidões de nascimento encontradas, foi possível ver que parte dos professores era branca (dezenove entre as décadas de 1960 a de 1980), apenas três eram morenos, três pardos e um pardo escuro.

O mito da democracia racial era presente entre os militares que ocuparam o governo brasileiro durante a ditadura militar. Divulgava-se para o exterior a ideia de um Brasil com igualdade entre raças e com ausência de conflitos desse tipo. Os indivíduos que contestassem essas ideias eram considerados como subversivos ou separatistas.

De acordo com Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (1982), o golpe militar de 1964 veio dar fim às forças opositoras do governo, em especial, desarticular a intelectualidade negra que foi formada na década de 1930, uma vez que a repressão do governo desagregou as lideranças negras e as colocou em uma posição de semiclandestinidadade, isoladas das organizações clandestinas.

Na segunda parte do relatório da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo, intitulado *Perseguição à população e ao movimento negros*, são abordados a situação e o destino dos negros durante o período ditatorial:

A oposição ao golpe militar no Brasil não se limitou a setores da classe média urbana de maioria étnica branca; a presença negra no movimento de combate ao regime foi também expressiva. [...]

Afora isso, por serem maioria entre os mais pobres, os negros eram os maiores atingidos pelas políticas autoritárias do período. [...] É difícil mensurar as diversas formas de violações sofridas pela população negra durante o período da ditadura no país, basta rememorar notícias de jornais, onde os negros e pobres figuravam em maior parte do noticiário policial. O principal legado da ditadura foi jogar o negro nas favelas e periferias carentes de serviços básicos. Dessa forma, não se pode deixar de considerar que a população pobre e negra é atingida até os dias de hoje com práticas instauradas no período (COMISSÃO, 2015, p. 1).

Sendo assim, analisando os números da Tabela 3, é possível inferir que a repressão do governo ditatorial sobre os negros, junto a desarticulação causada na intelectualidade negra durante esse regime e o seu legado a essa parte da população, ações camufladas pelo mito da democracia racial, podem ser fatores ligados indiretamente à presença maior de professores brancos do que de outras cores (especialmente negros) no Colégio Luiz Viana. É importante ressaltar que todas essas ações contra os negros, presentes no período ditatorial, são anteriores ao regime aqui abordado, pois são fruto dos processos históricos globais de escravidão dos negros, teorias raciais do século XIX e dos movimentos de segregação racial, como o *Apartheid*. Sendo assim, a ditadura militar foi um agente que promoveu a permanência da repressão aos negros, do mito da democracia racial e da deslegitimação da intelectualidade, ações que são resultantes de processos históricos.

É relevante destacar que os dados aqui obtidos não foram provenientes de uma autodeclaração, mas, sim, adquiridos em declaração via certidão de nascimento e registro geral (RG), visto que foram as instituições hospitalares que definiram a cor da criança quando nasceu.

Foram observados também qual o estado civil dos professores da instituição e o bairro onde moravam, dados relacionados e divididos em cada década no qual se encontrava, como mostra a Tabela 4 abaixo:

Tabela 4. Número de docentes do Colégio Luiz Viana por bairro

Bairro Ano	Centro	São Francisco	Vila Nova	Bela Vista	Bom Jesus	Brasília	Santa Luzia	Paraíso	Outro Município
1950	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1960	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1970	9	-	-	-	-	-	-	-	-
1980	13	2	2	-	1	-	-	1	-
1990	12	2	2	1	-	1	1	-	2

Fonte: Arquivo do Colégio Estadual Gov. Luiz Viana Filho, Pastas de Professores, Sessão Professores Inativos, 1950, 1960, 1970, 1980 e 1990.

Nota-se que grande parte dos docentes da instituição (vinte e dois entre a década de 1970 e a de 1980) residia no Bairro Centro, reconhecido por sua segurança, pavimentação, iluminação, grande presença de comércios e onde se localizam as Secretarias Municipais, a Câmara de Vereadores, o Poder Executivo, e o Ginásio e Escola Normal São Lucas e o de Guanambi. É considerado um bairro habitado por moradores de classe social econômica média. Não há informações dos bairros em que trinta e quatro dos professores moravam entre as décadas de 1970 e 1990.

Estes dados obtidos podem ser relacionados com o processo de proletarianização do professorado ocorrido durante o regime da ditadura brasileiro. A política de arrocho salarial, a concentração de empresas privadas, os cortes nos gastos sociais, as medidas educacionais que impulsionaram crescimento numérico de docentes com formação precária provocaram mudanças no perfil de parte dos professores brasileiros.

Do ponto de vista da extração social, a nova categoria dos professores públicos do ensino básico resultou, fundamentalmente, de duas vertentes da estrutura de classes da sociedade brasileira contemporânea. A primeira foi constituída por aqueles que sofreram um processo de mobilidade social vertical descendente, ou seja, pertenciam a certas camadas da burguesia ou das altas classes médias e foram proletarianizados econômica e socialmente no curso da monopolização que as relações de produção capitalistas tomaram nas últimas décadas. Já a segunda originou-se de determinadas frações das classes médias baixas ou das camadas dos trabalhadores urbanos que se beneficiaram da expansão da educação universitária, a partir dos anos de 1970, e efetivaram uma mobilidade vertical ascendente na pirâmide da estrutura social. Assim, esta última realizou uma

trajetória social inversa da primeira, ou seja, teve uma ascensão no seu status social (FERREIRA, A.; BITTAR, M., 2006, p. 1168)

O processo de proletarização docente promoveu mobilidade social dupla: De um lado, parte dos professores que antes ocupava camadas de uma classe média alta, passou pelo empobrecimento econômico e enfraquecimento cultural sofrido pelos profissionais liberais; por outro lado, certa parcela dos docentes que ocupava as camadas dos trabalhadores urbanos ou classe média baixa teve ascensão social resultante do aumento do campo universitário. É interessante salientar que nem todos os professores que ocupavam a classe média alta e os que pertenciam às camadas dos trabalhadores urbanos ou classe média baixa foram vítimas da proletarização docente durante a ditadura militar.

Considerações Finais

O estudo sobre a situação educacional do regime civil-militar brasileiro, especialmente visando variados aspectos corpo docente, é um meio de compreender e refletir historicamente os movimentos e caminhos traçados pelos professores e pela educação, podendo refletir nestes aspectos do tempo presente e do futuro (sem cometer anacronismos).

Por meio desta pesquisa, conseguiu-se visualizar quais medidas implantadas na educação durante a ditadura militar interferiram na formação e na instrução dos professores que lecionaram no Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, localizada no interior baiano, assim como foi possível observar que o município de Guanambi, foi afetado em seu campo político pelas articulações do regime civil-militar.

O corpo docente do Luiz Viana durante a ditadura militar foi majoritariamente composto por profissionais do sexo feminino. O grupo sofreu interferência deste regime inicialmente por ter a habilitação para o Magistério, formação que a maioria dos docentes tinha. Também sofreu influência na Licenciatura Curta, curso concluído por poucos professores da instituição (tendo em vista o baixo rendimento desse tipo de formação). Outro aspecto é o direito de lecionar dado a profissionais não licenciados, através de formação pedagógica.

Além disso, grande parte desse corpo docente era branco (visto a permanência da crença do mito da democracia racial durante a ditadura, junto à desarticulação da liderança e intelectualidade negra ocorrida no regime ditatorial brasileiro) e residia no Centro, bairro guanambiense caracterizado como de classe média haja vista, também, o processo de proletarização do professorado, que causou mobilidade social dupla destes profissionais.

Estudar aspectos de uma instituição de ensino do interior baiano, sob o recorte temporal do período ditatorial, possibilita maior visibilidade desses estabelecimentos escolares, e de suas potencialidades histórico-culturais, como também favorece o acesso a maiores conhecimentos sobre a articulação desse regime político na região em foco, já que são escassos os estudos sobre o tema, especialmente sobre o seu movimento educacional.

O Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho possui elementos de grande potencialidade local, regional e nacional não apenas para a temática da História da Educação, mas para outros campos de caráter histórico e social, constituindo-se como parte importante para a história e a educação do município de Guanambi.

Referências

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. *Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-283.

BRASIL. Lei n.5540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Senado Federal. Secretaria de Informação e documentação. Subsecretaria de Informações. *Legislação Republicana Brasileira*. Brasília: 2002.

_____. Decreto- Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971, Seção 1, P.6377. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

COMISSÃO, Da Verdade do Estado de São Paulo —Rubens Paiva. Verdades Abertas. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo->

i/downloads/I_Tomo_Parte_2_Perseguiçao-a-populacao-e-ao-movimento-negros.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

CUNHA, Luís Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

FERREIRA, Amarílio; BITTAR, Marisa. A Ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

FERREIRA, Elenice Silva; CURY, Carlos Roberto Jamil. A “interiorização” do Golpe: os Efeitos da Ditadura Civil-Militar na Educação em Vitória da Conquista- Bahia (1964-1985). *RBPAAE*, Rio Grande do Sul, v. 30, n. 2, p. 303-328, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/53678/33093>. Acesso em: 13 out. 2018.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 2001.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982.

HEBLING, Milene Cristina. *Memória e resistência: os professores no contexto da ditadura civil-militar (1964-1985)*. 2013. 231f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2681/5391.pdf?sequencia=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 fev. 2018.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. *A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas*. 2010. 367f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciência Humanas e Filosofia, Programa de Pós-graduação em História, Niterói, 2010. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1265.pdf> . Acesso em: 15 fev. 2018.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Lucia Maria Costa de. *Licenciaturas curtas: uma avaliação da experiência no Estado da Bahia*. 1983. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 1983. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252344/1/Oliveira_LuciaMariaCostade.pdf. Acesso em: 05 out. 2018.

PEDERIVA, Ana Cristina. “O MOBREAL faz mais do que ensinar a ler e a escrever”: manifestações biopolíticas para o controle de adultos analfabetos em

Varginha-MG (1970-1985). 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2015. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Ana%20Cristina%20Pederiva.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

RAGO, Margareth. Descobrir historicamente o gênero. *Cadernos Pagu*, n. 11, p. 89-98, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634465/2389>. Acesso em: 17 nov. 2018.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Túlio Aranha da; NOGUEIRA, Gabriela Amorim. *Um guerrilheiro no sertão baiano: a trajetória de João Leonardo e sua possível passagem pelas cidades de Guanambi e Palmas de Monte Alto*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Universidade do Estado da Bahia, Caetité, 2013.

TEIXEIRA, Domingos Antônio. *Respingos Históricos*. Salvador: Arembepe, 1991.

VEDANA, Léa Maria. A educação em SC nos anos 60. *Esboços*. Florianópolis. v. 5, n. 5, p. 39-47, dez. 1997. 130f. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/524/9762>. Acesso em: 14 out. 2017.

VIANA, Elane Marcia Silva. *Política e educação na zona rural de Guanambi, Bahia: um estudo sobre a memória coletiva de professores leigos durante a ditadura civil-militar (1964 a 1983)*. 2017. 130f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: http://www2.uesb.br/museupedagogico/wp-content/uploads/2017/08/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Pol%C3%ADtica-e-educ%C3%A7%C3%A3o_professores-Leigos-ELANE-VIANA-.pdf. Acesso em: 03 mar. 2018.

RELIGIOSOS E A “NÃO-VIOLÊNCIA ATIVA” NA MEMÓRIA MEDIATIZADA DOS 50 ANOS DO GOLPE CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1985)

RELIGIOUS AND THE “ACTIVE NOT-VIOLENCE” IN MEMORY MEDIATIZED OF THE 50 YEARS OF BLOW CIVIL-MILITAR IN BRAZIL (1964-1985)

Polliana Moreno dos Santos*

Resumo

Este trabalho discute a participação de religiosos na resistência contra a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), tendo como eixo a memória mediatizada presente na série jornalística “Silêncios da Ditadura” exibida pelo jornal SBT Brasil, considerando o contexto da justiça de transição no Brasil e os estudos da História do Presente. Busca-se perceber os contextos no qual religiosos, cristãos ou não, estiveram envolvidos, construindo uma memória mediatizada. O evento tratado nessa série é a Operação Gutemberg, organizada pelos militares para controlar a massa em memória do jornalista Vladimir Herzog - assassinado nos porões do Doi-Codi - e evitar que a mesma se transformasse num ato político. A missa ecumênica foi realizada por três figuras importantes da resistência à Ditadura: o rabino Henry Sobel, Dom Evaristo Arns e o reverendo Jaime Nelson Wright. Esses três religiosos empreenderam em suas trajetórias, em seguimentos de religiões distintas, os princípios da “não-violência ativa” como mecanismo de luta. Esse conceito imprime a atitude de muitos que optaram por lutar, resistir, mas sem usar as armas. Inicialmente, discutimos aspectos da História do Presente, o conceito de “não-violência

Abstract

This work discusses about the participation of religious in the resistance against the Civilian-Military Dictatorship (1964-1985), taking account of the present mediatized memory in the journalistic series “Silence of the Dictatorship” shown by the news program SBT Brazil, considering the context of the justice of transition in Brazil and the studies of the History of the Gift. One searches to perceive the contexts in which religious, Christian or not, they had been involved, constructing a mediatized memory. The event treated in this series is the Gutemberg Operation, organized for the military to control the mass in memory of the journalist Vladimir Herzog_ assassinated in the bilges of the Doi-Codi_e to prevent that the same one if transformed into an act politician. The ecumenical mass was carried by three important figures of the resistance to the Dictatorship: the rabbi Henry Sobel, Dom Evaristo Arns and the minister Jaime Nelson Wright. These three religious ones had undertaken in its trajectories, in pursuings of distinct religions, the principles of the “active not-violence” as fight mechanism. This concept prints the attitude of that they had opted to fighting, to resist, but without using the weapons. Initially, we discuss

* Professora de Estágio Supervisionado em História na Universidade do Estado da Bahia, Campus de Jacobina. Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Bahia. E-mail: pmoreno@uneb.br.

ativa” baseado no trabalho de Roberto Zwetsch, trazendo como exemplo o caso de Dom Romero em El Salvador e Frei Betto no Brasil.

Palavras-chave: Não-violência ativa. Memória Mediatizada. Ditadura Civil-Militar. História do Presente.

aspects of the History of the Present, the concept of “active not-violence” based in the work of Robert Zwetsch, bringing as example the case of Dom Romero in El Salvador and Frei Betto in Brazil. After that we will present the episode treated in the journalistic series “Silence to the Dictatorship” having articulated its content to the action of the three religious and its trajectories.

Keywords: Active Not-violence. Mediatized Memory. Civilian-Military Dictatorship. History of the Present.

Introdução

A participação de religiosos, cristãos ou não, na resistência contra a Ditadura Militar (1964-1985), é um tema corrente na pesquisa histórica. Mas o que dizer quando esse tema se relaciona à propagação de uma memória mediatizada? Sobre esse conceito, Víctor Sampedro e Alejandro Baer (2003) interpretam-no como a “representação simbólica e narrativa sobre o passado, difundida pela mídia”. Nesse caso, buscamos compreender a memória mediatizada presente na série jornalística “Silêncios da Ditadura” exibida pelo jornal SBT Brasil. Neste episódio, da série Silêncios da Ditadura, trata-se da Operação Gutemberg, feita para controlar a missa de Vladimir Herzog e evitar que a mesma se transformasse num ato político.

Do mesmo modo, essas questões nos remetem ao estudo da História do Presente ou História do Passado Recente. Segundo María Tournay e Natalia Vega (2009), a expressão e o campo da História do Presente surgiram na Europa e se conformaram na França no pós-Segunda Guerra do século XX, década de 60, através dos institutos¹ surgidos da necessidade de responder, tanto em termos acadêmicos quanto governamentais, às questões provenientes das experiências da guerra, como a invasão nazista, a resistência e a colaboração a regimes colaboracionistas como o da República de Vichy. (TORNAY & VEGA, 2009, p. 64).

¹ Exemplo do *Institut d’Histoire du Temps Presente* (França), criado na década de 70 e *Institute of Contemporary British History* (Inglaterra).

Enquanto na Europa o que estimulou o surgimento de uma História do Presente – HP – foram os traumas trazidos pelas grandes guerras, tais como a experiência do nazismo e o Holocausto, na América Latina², esses estudos se configuraram para a compreensão das feridas deixadas pelos anos de golpe militar, nas décadas de 60 a 80 do século XX. A HP estuda os fenômenos que são considerados recentes, tanto pela sua proximidade temporal, como também pela sua presença e re-atualização na memória social, compartilhada, não só pelos sujeitos questionados, como pelo próprio historiador. Implica, ainda, numa compreensão de que o presente é também histórico, passível de ser historicizado.

O historiador que se propõe a estudar fenômenos ligados ao passado recente, já deve estar preparado para os desafios que o aguarda. Significa considerar que ao mesmo tempo em que há uma infinidade de objetos, possibilidades de fontes, testemunhos, deve-se conviver com o desafio das restrições aos arquivos. Também a sua necessidade de vigilância é redobrada. Esclarecendo sobre o fazer histórico, a história do presente e os arquivos de segurança nacional em períodos ditatoriais, Enrique Serra Padrós (2009) nos traz um panorama sobre estas questões:

Um questionamento comum às abordagens sobre o Tempo Presente parte do pressuposto de que falta objetividade no produto que resulta de uma ação intelectual onde analista e fato a ser analisado são contemporâneos entre si e compartilham o mesmo cenário. Este entendimento, na prática, inverte o eixo da questão, pois o componente subjetivo, nunca está totalmente ausente do exercício de produção de conhecimento, independente de ser uma temática vinculada ao presente mais imediato ou a um passado remoto. É no uso conseqüente de instrumental teórico-metodológico, de conceitos pertinentes e de abordagens ancoradas em marcos teóricos rigorosos que se pode superar ou limitar o impacto produzido pela pressão da carga subjetiva imanente a todo analista. O diálogo crítico e fluido com as fontes existentes e com o conhecimento socialmente produzido e acumulado reforça o rigor científico da pesquisa. Logo, uma história objetiva não anula o sujeito, mas há mecanismos de controle e aferição do mesmo e que garantem a legitimidade e validação científica do que é produzido. (PADRÓS, 2009, p. 34)

² Vê-se o exemplo da Argentina, que desenvolve vários estudos de âmbito acadêmico sobre a Memória e a História do seu passado recente, sobretudo referentes ao período de ditadura militar (1976-1983).

Para além do rigor metodológico, os pesquisadores do Tempo Presente ainda têm que se defrontar com os usos a que se podem incorrer dos seus estudos, remetendo a repercussão social e a disputas de memória pertencentes às sociedades estudadas. A esse respeito, Padrós (2009) também nos lembra:⁷

Em último lugar, cabe vincular a problemática do Tempo Presente a uma outra questão, também fundamental: a tensão entre o lembrar e o esquecer. No caso das ditaduras latino-americanas recentes, entretanto, a questão do esquecimento relaciona-se a uma ação institucional de esquecimento induzido, “de cima para baixo”, desmemoria. Esta desmemoria, tem sido um dos aspectos centrais na complexa relação lembrar-esquecer, ao mesmo tempo que, tem explicitado o desconhecimento de parte desse passado diante da impossibilidade concreta de conhecer e acessar certos fatos que deveriam permitir a elaboração e a seleção de lembranças. [...] (PADRÓS, 2009, p. 36).

Dito disto, trazemos alguns questionamentos. Como fenômenos da nossa história recente têm sido reatualizados na memória social, num país que passou por 21 anos de regime ditatorial? Quais os seus impactos no Presente, sobretudo por meio da atuação da mídia? No contexto dos 50 anos do Golpe, várias foram as produções televisivas que trataram do tema, trazendo fatos da história nacional.

A série analisada foi produzida em 2014, coincidindo com as últimas etapas da “Justiça de Transição” no Brasil, se relacionando a dois mecanismos específicos: a criação da *Comissão Nacional da Verdade* (Lei de nº. 12.528/2011) e a nova *Lei de Acesso a Informações* (Lei de nº. 12.527/2011)³. Tomando a definição da ONU, o documento intitulado “Justiça de Transição: Manual para a América Latina (2011)” publicado pelo Ministério da Justiça explica o conceito demarca uma posição:

Para a família da ONU, justiça de transição é o conjunto de mecanismos usados para tratar o legado histórico da violência dos regimes autoritários. Em seus elementos centrais estão a verdade e a memória, através do conhecimento dos fatos e do resgate da história. Se o Desenvolvimento Humano só existe de fato quando abrange também o reconhecimento dos direitos das pessoas, podemos dizer que temos a obrigação moral de apoiar a

³ Ambos antecedidos pela criação em 2009 do Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil (1964-1985): Memórias Reveladas, cuja gestão coube ao Arquivo Nacional.

criação de mecanismos e processos que promovam a justiça e a reconciliação. No Brasil, tanto a Comissão de Anistia quanto a Comissão da Verdade configuram-se como ferramentas vitais para o processo histórico de resgate e reparação, capazes de garantir procedimentos mais transparentes e eficazes. (p.16).

Embora haja certa conformidade sobre os aspectos preponderantes no funcionamento da Justiça de Transição, há também o consenso de que a mesma é condicionada aos processos históricos vividos por diversos países e pelos regimes vigentes no presente, sendo possível dizer que não há um modelo único a ser seguido, conforme Jozely Tostesd Lima (2012):

Em síntese verifica-se convergência nas análises: justiça de transição é o conjunto de medidas destinadas a lidar com o legado de violações aos direitos fundamentais perpetrados por agentes estatais, nos regimes autoritários. Nesse sentido, sobressai o entrelaçamento jurídico e político que perpassam experiências de justiça de transição. Assim, as estruturas de poder que sustentavam o regime anterior e remanescem no regime posterior e influem sobre o tipo de justiça de transição que será implementada por cada sociedade conforme suas peculiaridades históricas. (LIMA, 2012, p. 6).

O Brasil é um exemplo dessa distinção comparado aos vizinhos da América Latina como Argentina, Chile e Uruguai que também passaram por processos ditatoriais. No caso brasileiro, pode-se dizer que houve a implantação de uma Justiça de Transição bem peculiar já que esta operou primeiro com a Lei da Anistia (1979), ainda no regime autoritário, que anistiava vítimas e torturadores. No entanto, a revisão dos crimes acontece apenas quase trinta anos após o fim da Ditadura Militar, diferentemente da Argentina, por exemplo, que já começa logo após o final do período ditatorial (1983).

Para Carlos Bolonha e Vicente Rodrigues (2013), ainda de forma tímida e em processo de construção, tanto as ações de criação e os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade quanto a Lei de Acesso à Informação, no caso do Brasil, evidenciaram uma “política de memória” do Estado brasileiro, apoiada, sobretudo, pelo penúltimo governo, ambas:

[...] têm vinculação direta com a efetivação do direito à memória e à verdade, no sentido de garantir, em primeiro lugar que a verdade sobre as violações sistemáticas dos direitos humanos venha à tona, e em sequência que os fatos relacionados a essas violações não sejam esquecidos para que não se repitam o que

pressupõe a adoção de uma série de iniciativas destinadas a garantir a preservação dessa memória. (BOLONHA e RODRIGUES, 2013, p. 4).

Feitas essas considerações, questionamos sob quais aspectos é balizada a participação de religiosos na Ditadura, e, por sua vez, como isso é tratado nas memórias mediatizadas. Há um consenso de que as igrejas, como instituições, se não apoiaram o Golpe no início, também não se posicionaram ou amenizaram as suas consequências. No entanto, vários religiosos, independente da posição de suas igrejas, tiveram participação ativa na luta contra regimes autoritários, tanto no Brasil como América Latina.

Analisaremos aqui alguns casos sobre religiosos que exerceram resistência a regimes ditatoriais, mas sem pegar em armas e no último tópico a participação do rabino Henry Sobel, de Dom Evaristo Arns e do reverendo Jaime Nelson Wright, retratado no episódio de abertura da série *Silêncios da Ditadura*.

Os religiosos e a Não-Violência Ativa

O caso que vamos analisar é o do primeiro episódio da série intitulada *Silêncios da Ditadura* exibida em 2014 pelo Jornal SBT Brasil⁴, por ocasião dos 50 anos do Golpe Militar. Essa série possui cinco partes⁵ e objetivava trazer fatos “não muito conhecidos” do grande público sobre esse período e que ainda mereciam ser esclarecidos.

Nesse episódio, é relatada a operação “Gutenberg” realizada pelos militares para evitar que a celebração ecumênica em memória de Vladimir Herzog, na Catedral da Sé em São Paulo, se transformasse num ato político⁶. O culto foi realizado por três figuras importantes na luta pela resistência à Ditadura: o rabino Henry Sobel, Dom Evaristo Arns e o reverendo Jaime Nelson

⁴ Esse telejornal pertence ao Sistema Brasileiro de Televisão, vai ao ar de segunda a sábado à noite às 19 h 45. O mesmo exibiu em 2011 uma série intitulada *Fantasmas da Ditadura*, por ocasião da exibição da telenovela “Amor e Revolução” a primeira novela a tratar do tema da Ditadura civil-militar na TV. Vale lembrar que sobre esse período só teve a minissérie *Anos Rebeldes*, exibida pela Rede Globo em 1992.

⁵ Nos outros quatro episódios respectivamente as reportagens falam sobre a influência dos Estados Unidos na articulação do Golpe e depois na ditadura que se instaurou; o terceiro sobre a perseguição dos militares a grupos indígenas, o caso da tentativa de incriminação do Sr. Orlando Sabino pelos militares, que ficou conhecido como monstro de Capinópolis, acusado injustamente pela morte de pessoas perseguidas pelo regime e o episódio sobre a Censura nas músicas. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4HnikAek4Q&list=PLK6f1WGJG3KCKWdgXUVZASW5kVWX1hkR7>>

⁶ Foram designados 170 agentes para fotografar as pessoas que participaram do ato.

Wright. Esses três religiosos empreenderam nas suas trajetórias, em seguimentos de religiões distintas, os princípios da “não-violência ativa” como mecanismo de luta.

Esse conceito é bem discutido no trabalho de Roberto Zwetsch (2014) que assim o define:

No que segue procuro alinhar algumas informações e reflexões, a partir de vivências da época, focando na opção pela luta não-violenta como forma de combater a Ditadura civil-militar e apoiar resistência ativa e inconformista. A experiência nela adquirida transcendeu o campo estritamente político e veio a se tornar uma maneira de encarar a vida, a sociedade, a história do nosso tempo. O aprendizado da não-violência do Mahatma Gandhi, de Martin Luther King Jr., de Dom Hélder Câmara veio a se tornar no Brasil o que nos anos de 1970 se chamou firmeza-permanente. Com este nome conseguimos assumir os ideais da não-violência ativa, dar uma resposta aos grupos de oposição política que haviam optado pela luta armada, bem como buscar caminhos que nos aproximassem do povo, das classes oprimidas, dos povos indígenas, dos quilombolas, dos moradores da floresta, o que nos exigiu refazer o caminho da teologia, agora desde a caminhada de base, em busca da libertação [...]. (ZWETSCH, 2014, p. 6).

Esse conceito nos permite pensar na atuação de religiosos, pertencentes a várias crenças, que optaram pela resistência por meio da paz, da inserção na classe trabalhadora, onde quer que ela estivesse, no campo, nas cadeias, nas periferias, na perspectiva de crítica às injustiças sociais. Longe da emissão de julgamento, para vários religiosos a luta armada se constituiu no único meio de lutar contra a violência exercida pelas ditaduras. Outros foram por outro caminho, usando a denúncia e outros meios, seguindo princípios cristãos ou não. Há vários exemplos desses religiosos na História da América Latina nesse período que compreende às ditaduras da segunda metade do século XX. Veremos dois casos.

Um deles foi Dom Romero, Monsenhor da Arquidiocese de San Salvador em El Salvador, que se tornou um símbolo da resistência pela não-violência, sendo a voz do povo salvadorenho de denúncia das injustiças sociais no contexto de uma guerra civil que assolava o país, entre o governo de direita e a Frente Farabundo Martí de Libertação Nacional. Numa trajetória controversa, Dom Romero é nomeado para monsenhor em 1977, justamente por seu conservadorismo, averso ao marxismo. No entanto, após o acirramento da

violência e assassinato do seu amigo, o Padre Rutilio Grande, Romero passa a criticar a violência do governo em suas homílias, até o seu assassinato em 1980. Segundo James R. Brockman (1985), seu biógrafo:

Las homílias de los últimos domingos se encuentran entre las más notables de Romero. La creciente violencia en el país, la desaparición de alternativas a la violencia alcanzaría casi con seguridad a su propia persona, así como había abatido a tantos amigos, a tantos sacerdotes y colaboradores suyos; todo esto le dio a sus palabras una elocuencia que hizo aplaudir con frecuencia a sus oyentes. Leer sus palabras ahora, o mejor oír las, es sentir el drama de esos momentos, cuando su pequeña figura en el púlpito de la basílica del Sagrado Corazón retenía a los fieles ante él y a los miles de oyentes que escuchaban con avidez por la radio. (BROCKMAN, 1985, p. 405-406)

Na biografia de Romero há vários registros do apelo pela não-violência. Por várias vezes se dirigia ao governo, à Democracia Cristã que o compunha, denunciando as arbitrariedades das forças repressivas. Em homília proferida pouco antes de sua morte:

“Las promesas continuaban sin concretarse en hechos. Lo que sí se ha evidenciado más en esta semana es que ni la Junta ni la Democracia Cristiana están gobernando al país... La masacre del 12 de febrero en contra de manifestantes del MERS (Movimiento Estudiantil Revolucionario Salvadoreño), y el sangriento desalojo de los ocupantes de la sede de la Democracia Cristiana, manifiestan claramente que ellos no son los que gobiernan, sino el sector más represivo de las fuerzas armadas y de los cuerpos de seguridad”. (ROMERO, *apud* BROCKMAN 1985, p. 408-409).

No entanto, Romero tinha vários companheiros padres, os quais optaram pela participação na luta armada, na FMLN, visto não acreditarem na reversão das atitudes do governo pela via pacífica. Aos guerrilheiros, ele também se dirigia defendendo a necessidade do cessar fogo, pela conclusão de que a violência trocada só se retroalimenta:

Alguien me criticó como si yo quisiera unir en un solo sector las fuerzas populares con los grupos guerrilleros. Siempre mi mente está muy clara sobre la diferencia. A ellos, pues, y a quienes abogan por soluciones violentas, quiero llamarlos a la comprensión. Saber que nada violento puede ser duradero. Que hay perspectivas aún humanas de soluciones racionales y sobre

todo, por encima de todo, está la palabra de Dios que nos há gritado hoy: ¡Reconciliación!

Dios lo quiere, reconciliémos y así haremos de El Salvador una Patria de hermanos, todos hijos de um Padre nos está esperando a todos com los brazos abiertos. Así sea. (ROMERO, apud BROCKMAN 1985, p. 408-409).

Após a morte de Romero, a violência no país intensificou a guerra civil com um saldo de cerca de nove mil desaparecidos, mais de 30 mil assassinatos. A mesma findou em 1992 com o Acordo de Paz Chapultepec. Porém, Romero continua sendo um ícone da defesa da paz e dos direitos humanos, tendo seu valor reconhecido pela igreja católica, recebendo sua beatificação em 2015 pelo Papa Francisco e em processo de canonização.

Em nosso país, temos vários exemplos de religiosos que seguiram pelo caminho da não-violência. É o caso de Dom Helder Câmara citado já acima, que não teremos como contemplar aqui, pelo espaço do ensaio. Mas traremos o caso de Carlos Alberto Libânio Christo ou Frei Betto - religioso, teólogo e defensor da Teologia da Libertação, militante de movimentos populares, um dos criadores das CEBs no Brasil (Comunidades Eclesiais de Base). Fez parte do grupo de dominicanos que colaboravam com a ALN (Ação Libertadora Nacional), grupo de Carlos Marighela. Por esse motivo, foi preso pela segunda vez pelos militares em 1969, juntamente com Frei Tito, Frei Ivo e Frei Fernando⁷.

No Brasil, Frei Betto é um desses personagens que tem a experiência de vivenciar o evangelho no cárcere, entre os anos 1969 a 1973, passando por várias penitenciárias, primeiro como preso político, depois como preso comum. Suas memórias estão reunidas em um dos seus livros “Cartas da Prisão”. Um dos muitos valores que aparece é o engajamento, visto como uma virtude cristã, mas modificado por sua experiência:

Frei João,

Da sua angústia de ser um burguês com voto de pobreza eu participo. Também fui condicionado de tal maneira pela educação recebida, que só mesmo um milagre poderia evitar que os pobres não me vissem como alguém que veio “do outro lado”. Contudo, a prisão obrigou-me a viver entre eles, no mesmo regime carcerário. Foi o fim de muitas idéias erradas que tinha a respeito do engajamento na massa. Se a gente tem de fato uma atitude de

⁷ Esse fato é retratado no livro e no filme Batismo de Sangue. Livro de Frei Betto.

serviço e disponibilidade perante eles, então tá tudo certo. O mal é quando só se quer ensinar e acha que nada tem a aprender, ou quando compramos a amizade deles com ajudas materiais, sem aceitar viver com eles as mesmas dificuldades e riscos. A Igreja deveria saber dizer aos oprimidos da América Latina o que Pedro e João disseram ao homem estirado à porta do templo em Jerusalém: “Não tenho ouro, nem prata, mas o que tenho eu te dou. Em nome de Jesus Cristo, levanta-te e anda.”[Atos dos Apóstolos 3, 6](BETTO, 2008).

Apesar de todas as mazelas denunciadas nas cartas, há um sentimento de esperança e fé incrível. O tempo do cárcere é transmutado nas experiências com os presos, em grupos de estudo, trabalho, evangelização - formas que o autor encontrou para passar por esses momentos. Ao mesmo tempo, representa um fortalecimento dos seus princípios políticos. Entre as várias atividades que exerceu, foi assessor especial do primeiro governo Lula, sendo um dos responsáveis pelo Programa Fome Zero entre 2003 e 2004, tecendo críticas bem contundentes a esse governo, nos últimos anos.

Como já dito, na história do Brasil e dos outros países latino-americanos, os casos de religiosos que lutaram contra regimes ditatoriais são inúmeros. Buscamos contemplar dois casos como exemplo do princípio da não-violência ativa. Mas o que dizer quando há uma memória mediatizada sobre os religiosos brasileiros? Veremos a seguir, um caso onde a não-violência ativa é retratada.

A não-violência ativa e a memória mediatizada

A série jornalística “Silêncios da Ditadura”, como já elencamos acima, tem cinco episódios que tratam de eventos não muito conhecidos do grande público. O acontecimento tratado neste ensaio é o culto ecumênico realizado em memória do jornalista Vladimir Herzog na Catedral da Sé em São Paulo, celebrado pelo rabino Henry Sobel, Dom Evaristo Arns e o reverendo Jaime Nelson Wright.

Por ocasião desse culto, o aparato militar organiza uma grande operação de vigia para que este não se torne um ato político. No entanto, o culto reuniu cerca de 8.000 pessoas, transformando-se numa das maiores manifestações contra o regime.

Em termos narrativos, inicialmente, esse episódio segue uma linha parecida com outros que abordam o mesmo tema⁸. São entrevistados historiadores, jornalistas, pessoas que vivenciaram determinados acontecimentos. Também é realizada uma pesquisa de arquivo, com usos de fotografias e vídeos da época. A música também contribui para o efeito de tensão.

A narrativa dos acontecimentos segue numa trajetória que explica a queda do Presidente João Goulart em 1964 e os motivos que fizeram com que setores da sociedade apoiassem o Golpe civil-militar, entre eles o medo de que o Brasil se tornasse uma nova Cuba, ou seja desencaminhasse para o comunismo. A seguir, aborda-se os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade, na qual operam uma série de seguimentos interessados em desvendar os “silêncios” deixados por estes tempos.

Trazendo luz para as lacunas ainda deixadas por esse período, a narrativa continua e aponta para a descoberta de documentos inéditos contidos no livro “A Casa da Vovó”, escrito pelo jornalista Marcelo Godoy (2014). Entre os muitos fatos retratados no livro aponta-se para o trabalho de mulheres no Doi-Codi, como o da Tenente Neusa, conhecida como “Neusinha do Doi”. A mesma é entrevistada por telefone pelo repórter Fabio Diamante e explica como era feito seu trabalho.

Mas o fato principal retratado nesse episódio da série Silêncios da Ditadura é a descoberta de um relatório secreto, descrevendo a Operação Gutemberg⁹, arquitetada para vigiar a missa ecumênica realizado na Catedral da Sé, em São Paulo, pela memória do jornalista Vladimir Herzog, morto na prisão em 1975. Nesta operação, todas as pessoas que participaram da missa foram vigiadas e fotografadas por 170 agentes, distribuídos em várias equipes

⁸ Este ensaio é um recorte, mas em nossa pesquisa de Doutorado encontramos pelo menos dez séries televisivas produzidas entre 2010 e 2015. Metade das séries que serão analisadas, foram produzidas/exibidas por emissoras públicas/estatais, destacando a TV Brasil com quatro: *Os advogados contra a ditadura*, *Chumbo Quente*, *Crimes da Ditadura*, *Ditadura- história em revisão*, entre outras reportagens menores e a TV Cultura com uma: *A Pátria Armada*. Entre as consideradas grandes emissoras das TVs privadas, analisaremos as seguintes séries da Rede Record e o SBT, visto que estas têm uma maior produção sobre a rememoração dos eventos e fatos dos “anos de chumbo”. Na lista da Record temos: *50 anos de Golpe (Vozes Caladas)* e *Porões da Tortura (Séries)*. No SBT: *Silêncios da Ditadura e Fantasmas da Ditadura (Série)* e *Memórias: Agentes da Repressão (Reportagem Especial)*.

⁹ Ironicamente batizada com o nome do inventor da imprensa. Esse fato é relatado no livro *A Casa da Vovó*.

no entorno da praça da Sé, que foi mapeada. Os mesmos tentaram se antever sobre o percurso onde poderiam surgir as manifestações¹⁰.

A narrativa do repórter Fábio Diamante faz menção às missões, listadas nesta ordem: 1. Infiltração, 2. Observação e levantamento¹¹, 3. Pinsamento e identificação de líderes. Nesta última, ocorriam as prisões daqueles considerados suspeitos. Os “supostos líderes” presos eram levados para triagem no Quartel dos Bombeiros, que existe até hoje, perto da Catedral da Sé. Além disso, mostra-se que foram organizados cerca de 25 postos de orientação de trânsito, objetivando obstruir as vias e evitar que muitos chegassem a Igreja.

Sobre a operação, o rabino Henry Sobel, único dos sacerdotes que ainda é vivo, faz a emocionante declaração: “Isto foi uma guerra contra a verdade. Isto foi uma operação de baixo nível contra homens e mulheres de bem. Eu fiquei bem com a minha consciência por ter participado daquele culto ecumênico” (2014). O rabino fez a lavagem do corpo de Vladimir Herzog, que era judeu e se recusou a enterrá-lo como suicida. Ao realizar esse ato de rebeldia, estava declaradamente afirmando que o mesmo fora assassinado na cadeia, e, portanto, contestando a versão dos militares.

Por sua vez, o reverendo Jaime Nelson Wright era diretor da Missão Presbiteriana do Brasil Central, em São Paulo, desde 1968. Em 1973, seu irmão Paulo Stuart Wright, que era deputado e militante da esquerda, desapareceu e foi assassinado pelos órgãos de repressão do regime militar. Parte da sua biografia está disponível no site do projeto Memórias da Ditadura¹²:

Publicou, pela Coordenadoria Ecumênica de Serviço, 1,8 milhões de exemplares da edição ecumênica da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Escreveu artigos para o exterior, denunciando as violações de direitos humanos no Brasil. Fundou, junto com Jan Rocha e Luiz Eduardo Greenhalgh, o Comitê de Defesa dos Direitos Humanos nos Países do Cone Sul¹³.

¹⁰ Há na série a utilização de um recurso gráfico que reconstrói esse percurso, ilustrando inclusive que o mapa foi feito à mão.

¹¹ Feito com binóculos, máquinas fotográficas e filmadoras. O sinal que os agentes usavam pra se reconhecerem era um lenço no bolso da camisa.

¹² Esse projeto reúne uma série de estudos e documentos sobre o período e os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade. Disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br>>.

¹³ Texto disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/jaime-wright/>>. Acesso em: 10/03/2016.

Jaime Nelson Wright trabalhou incansavelmente reunindo documentos e informações sobre órgãos de repressão, torturadores e torturados. Por ocasião da sua morte, em 1999, o rabino Henry Sobel faz a seguinte declaração:

Perdi um grande amigo. Nos aproximamos depois da morte do jornalista Vlado Herzog. Jaime Wright tinha uma sala ao meu lado na Cúria Metropolitana e uma capacidade imensa de descobrir onde estava a mão da opressão quando tinha que procurar os desaparecidos políticos. (...) O reverendo Wright foi um corajoso líder religioso, que sofreu na própria pele os tormentos da ditadura no Brasil¹⁴.

Curiosamente ou por um feliz encontro, tanto o rabino quanto o reverendo, por esses trabalhos, passam a se reunir na escrita do Projeto Brasil Nunca Mais, juntamente com Dom Paulo Evaristo Arns. Este último, foi bispo e arcebispo de São Paulo, e teve sua atividade pastoral voltada aos habitantes da periferia, aos trabalhadores, à formação de comunidades eclesiais de base nos bairros, principalmente os mais pobres, e à defesa e promoção dos direitos da pessoa humana¹⁵. Ficou conhecido como o Cardeal dos Direitos Humanos, principalmente por ter sido o fundador e líder da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, e sua atividade política era claramente vinculada à sua fé religiosa. Foi muito atuante no combate à repressão:

É da maior gravidade a prisão de pessoas que estão lutando por uma definição partidária ou pela criação de bases partidárias, pois trata-se de uma luta dentro da legalidade. Essas pessoas estão sendo mantidas incomunicáveis, sem direito à assistência de advogados ou sem ter sequer direito de informar à família sobre a situação dos mesmos. Nunca aceitaremos esse fato, nem como brasileiros, nem como membros da igreja. (ARNS, 1985).

Como dito acima, Dom Paulo Evaristo Arns foi um dos organizadores do projeto Brasil Nunca Mais, obra escrita como uma espécie de dossiê, contendo inúmeros casos de tortura e abuso de autoridade até o ano de 1979, a partir dos documentos da própria polícia. O livro é lançado em 1985, ano do retorno à democracia, com o intuito de que esses eventos não fossem esquecidos e não voltassem a se repetir. E sobretudo, em memória aos desaparecidos.

¹⁴ Idem.

¹⁵ Ibidem.

Gostaríamos de finalizar com as célebres palavras de Dom Evaristo Arns no Prefácio de *Brasil Nunca Mais*:

A imagem de Deus, estampada na pessoa humana, é sempre única. Só ela pode salvar e preservar a imagem Brasil e do mundo. Daí o nosso apelo ao governo brasileiro, para que assine e ratifique a Convenção Contra a Tortura proposta pela ONU e estampada no final deste livro, todo ele escrito com sangue e com muito amor à Pátria. (ARNS, 1985, p. 14).

Esse apelo foi feito ao então presidente João Baptista Figueiredo, na tentativa de que esta história não fosse silenciada.

Conclusão

Esperamos neste pequeno espaço do ensaio, ter trazido alguns casos de religiosos que fossem representativos da atitude de Não-Violência ativa, no Brasil e na América Latina. Na história do Brasil, há inúmeras situações às quais não pudemos contemplar. Muitos tomaram o exemplo de Jesus para se tornarem mártires, outros entenderam que o mesmo evangelho era um instrumento para a luta política. No entanto, todos buscavam o mesmo fim: a denúncia das injustiças sociais e da violência de regimes autoritários.

Desse modo, o ato de realizar a missa, reunindo sacerdotes de três religiões distintas, para celebrar a memória de alguém que fora brutalmente assassinado e ainda acusado de suicídio, representou não só um ato de rebeldia, mas de celebração da paz, do respeito e da tolerância religiosa. Foi também um ato político, visto o medo que causou nas forças repressivas ao ponto da organização de uma operação de guerra para sabotá-lo.

Por fim, num cenário em que não só textos e testemunhos, mas também fotografias, vídeos, no cinema e nas imagens televisivas, se transformam em memórias mediatizadas, esses religiosos e seus atos passam a fazer parte do campo de disputa da memória nacional¹⁶ contra o esquecimento dos abusos cometidos pelo regime autoritário de 1964.

¹⁶ Alguns exemplos encontramos no filme “*Romero*”(1989); em produções televisivas como a série *Chumbo Quente*, produzida pelo programa Observatório da Imprensa (2014, TV Brasil), na qual em um dos episódios há um trecho específico que trata do caso dos freis dominicanos, especialmente Frei Tito. E o episódio da série *Ditadura-História em Revisão* (2013, TV Brasil), que trás o caso do assassinato, pelos militares, do Padre Henrique, que era colaborador de Dom Helder Câmara em Pernambuco.

Referências

- ARNS, Paulo Evaristo (org.). *Brasil nunca mais*. Um relato para a História. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BETTO, Frei. *Cartas da Prisão, 1969 a 1973*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.
- BOLONHA, Carlos. RODRIGUES, Vicente. Justiça de Transição no Brasil: Dilemas da Comissão Nacional da Verdade e da Lei de Acesso a Informações. p. 392-419. *Anais do XXII Encontro Nacional do CONPEDI/UNINOVE*. São Paulo:SP. 2013. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d0aae9539e4dd0bd>>. Acesso em: 18/07/2016.
- BROCKMAN, James. R. *La Palabra Queda*. Vida de Mons. Oscar A. Romero. Lima: Uca editores, 1985.
- LIMA, Jozely Tostesd. O que é justiça de transição? *Revista Projeção, Direito e Sociedade*. Dezembro de 2012. vol.3, nº2. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao2/article/viewFile/277/206>>. Acesso em: 10/03/2016.
- PADRÓS, Enrique Serra. História do Tempo Presente, Ditaduras de Segurança Nacional, Arquivos Repressivos. *Tempo e argumento*. Vol. 1, n. 1, Florianópolis, 2009. p. 30-45.
- REÁTEGUI, Félix (Coord.). *Justiça de transição: manual para a América Latina*. Brasília: Ministério da Justiça/ Comissão de Anistia; Nova Iorque : Centro Internacional para a Justiça de Transição 2011. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/a_pdf/manual_justica_transicao_america_latina.pdf>. Acesso em: 01/09/2016.
- SAMPEDRO, Victor. BAER, Alejandro. El recuerdo como olvido y el pasado extranjero. Padres e hijos ante la memoria histórica mediatizada. *Revista de Estudios de Juventud*. “Número especial: Jóvenes, Constitución y cultura democrática”. Espanha, 2003. p.93-108. Disponível em em: <<http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=1712679829>>. Acesso em: 17/01/ 2010.
- SILÊNCIOS DA DITADURA. *JORNAL SBT BRASIL*. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4HnikAek4Q&list=PLK6f1WGJG3KCkWdgXUVZASW5kVWX1hkR7>>. Acesso em:10/06/2016.
- TOURNAY, María Lúcia; VEGA, Natalia. Entre la memoria y la historia: deslindes conceptuales y cuestiones metodológicas. In: ALONSO, L. & FALCHINI, A. (editores). *Memoria e Historia del pasado reciente*. Problemas didáticos y disciplinares. Santa Fé-Argentina: UNL, 2009.
- ZWETSCH, Roberto. A luta contra a ditadura civil-militar a partir da prática da não-violência ativa. *Interações – cultura e comunidade*. Belo horizonte, Brasil, V.9 N.15, p .7-28, JAN./JUN.2014.

“ORIENTANDO CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS”: AÇÕES DA BAHIA NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA DURANTE O REGIME MILITAR

"GUIDING CHILDREN, YOUTH AND ADULTS": ACTIONS OF BAHIA IN THE PROMOTION OF EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA DURING THE MILITARY REGIME

Vânia Muniz dos Santos*

Resumo:

O presente artigo apresenta algumas considerações sobre as ações implementadas no Estado da Bahia durante o Regime Militar no que concerne à Educação Moral e Cívica. Ao longo do governo militar, diversos espaços foram utilizados para propagar a Doutrina de Segurança Nacional, bem como induzir na população os ideais e posicionamentos que os governantes esperavam ver presente em toda a sociedade, a educação e se tornou um desses espaços por excelência. Além das reformas educacionais e acordos com agências estrangeiras, a publicação do decreto 869/69, estabeleceu obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica como disciplina escolar e criou uma Coordenação apenas para geri-la. Na Bahia, o Conselho Estadual de Educação e a Comissão de Moral e Cívica desenvolveram ações para alinhar o alunado baiano aos posicionamentos em nível federal. Para compreendermos como se deram tais ações contaremos com fontes documentais que incluem atas e jornais, bem como ofícios emitidos pelas instituições acima citadas.

Palavras- Chave: Regime Militar. Bahia. Educação Moral e Cívica.

Abstract:

This article presents some considerations about the actions taken by the State of Bahia during the Military Regime regarding Educação Moral e Cívica. During the military government, several spaces were used to propagate the National Security Doctrine, as well as to induce in the population the ideals and positions that the rulers hoped to see present in the whole society, the education became one of these spaces par excellence. In addition to educational reforms and agreements with foreign agencies, the publication of Decreto 869/69 made moral and civic education compulsory as a school discipline and created a Coordination only to manage it. In Bahia, the Conselho Estadual de Educação and Comissão de Moral e Cívica the have developed actions to align the native of Bahia with the positions at the federal level. To understand how these actions were taken, we will have documentary sources that include minutes and newspapers, as well as letters issued by the aforementioned institutions.

Keywords: Military Regime. Bahia. Moral and Civic Education.

* Mestre em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora da Rede Estadual de Minas Gerais. E-mail: vaniamuniz@ymail.com.

Introdução¹

Ao longo do século XX, a Educação Moral e Cívica foi utilizada de diferentes maneiras para criação e legitimação do ideal de pertencimento nacional (CARVALHO, 1990). Segundo Rosa Fátima de Souza (2009), esse uso perpassava o ambiente escolar, como disciplina escolar e como prática educativa, mas também estava fora do mesmo, através de associações, grupos de escoteiros, entre outros.

Nesse contexto, a Bahia foi um dos estados que se preocupou em alimentar o sentimento patriótico. A criação da Liga Cívica, por exemplo, data de 1903, o que nos permite acreditar que a discussão sobre o civismo na sociedade baiana era algo recorrente, de relevante importância e interesse da população, pelo menos a mais abastada, desde o início da República.

Durante as décadas seguintes, o envolvimento da sociedade e do governo baiano na promoção de ideais cívicos merece destaque, em especial, na legislação educacional que inseria a Educação Moral e Cívica no currículo escolar, na criação de grupos de escoteiros na capital e no interior, como na cidade de Caetité, e na recomendação da fundação de centros da Juventude Brasileira durante a Era Vargas, além dos desfiles e paradas cívicas que permeavam a vida escolar de todo o Estado (HORTA, 2012; PARADA, 2009)².

Nesse artigo pretendemos mostrar que a preocupação da Bahia com o sentimento patriótico e moral de sua gente não ficou restrito à primeira metade do século XX. Pelo contrário, a partir de 1964, com o início da Ditadura, houve uma ressignificação e apropriação das ideias cívicas que já existiam desde os primórdios da República, pelos militares, levando em consideração o novo contexto social e político que o país e o mundo viviam. E a Bahia inteirou-se dessa apropriação utilizando várias estratégias para acompanhar o que era recomendado em nível nacional.

¹ Esse artigo é um trecho da dissertação de mestrado ‘ “ENSINA A CRIANÇA O CAMINHO EM QUE DEVA ANDAR”: A Educação Moral e Cívica como disciplina escolar e prática educativa na Bahia (1969-1986)’, defendida no Programa de Pós Graduação em História da Universidade Estadual de Feira de Santana, em agosto de 2018.

² Mais informações sobre essas atividades cívicas na sociedade baiana, aqui descritas podem ser encontradas de forma detalhada no primeiro capítulo da dissertação acima referenciada. E nos seguintes documentos: Arquivo Público do Estado da Bahia. Seção: Arquivos Republicanos. Fundo: Secretaria de Educação e Saúde. Série: Ata de Instalação do Centro Cívico da Juventude Brasileira da cidade de Bonfim. Datas- limite: 1940. Cx: 3935. Maço: 26.

Dentre essas ações, debruçar-nos-emos sobre as desenvolvidas no plano educacional, onde através do Conselho Estadual de Educação e da Coordenação de Moral e Cívica da Bahia, os princípios da moralidade e do patriotismo foram discutidos e reforçados dentro das escolas baianas.

As ações relacionadas à Educação Moral e Cívica durante o Regime ganharam forças com o decreto 869/69, que a tornou obrigatória como disciplina escolar, assim como as disciplinas de Organização Social e Política do Brasil e os Estudos dos Problemas Brasileiros. Além disso, criou a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), que seria responsável por coordenar e fiscalizar as ações desenvolvidas no âmbito da disciplina de EMC nas escolas e fora delas.

Combatendo “A doença da falta de civismo”: as ações da Bahia na promoção da moral e do civismo durante a Ditadura

A Bahia foi um dos primeiros estados a se mobilizar para a construção de um sentimento de pertencimento nacional, assim, foi um precursor na iniciativa de divulgar em jornais, panfletos, periódicos e no meio educacional, os deveres da moral e dos bons costumes. Durante a Ditadura, manteve sua política de consolidação da ordem através da divulgação dos princípios morais e cívicos de diversas maneiras, em especial, pelo desenvolvimento de ações no meio oficial e educacional.

No estado baiano, o interesse pela moral e pelo patriotismo se manifestou antes da publicação do decreto. No início do ano de 1969, já havia iniciativas voltadas para a discussão da importância desses conteúdos no meio escolar, certamente, por influência do AI5 e da lei 4024/61 - que já previa a EMC como prática educativa³, do cenário proposto pela Lei Orgânica de Ensino e pelo Plano Integral de Educação, além de cobranças da sociedade. Um exemplo claro destas iniciativas refere-se às ações desenvolvidas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), no sentido de organizar as atividades referentes à moral e ao civismo na Bahia.

³O artigo 8º da lei 4024/61 previa que a Educação Moral e Cívica estivesse, obrigatoriamente, em todos os estabelecimentos de ensino. Todavia, as falas dos conselheiros demonstram que a lei, talvez, não fosse cumprida nesse quesito, especialmente na fala do Conselheiro Luiz Monteiro, que destaca o “restabelecimento” das comemorações da Semana da Pátria, certamente, se referindo a momentos como a Era Vargas.

Na ata da segunda reunião do CEE, após a publicação do decreto 869/69, especificamente, no dia 18 de setembro, na abertura da seção de comunicações, a fala do conselheiro Luiz Monteiro explicita que a Bahia já se ativera à discussão da moral e cívica nas escolas, antes mesmo do Governo Federal. O documento expõe:

Franqueada a palavra [...], usou-a o Sr. Cons. Luiz Monteiro a fim de se referir ao decreto dos Ministros Militares tornando obrigatória a Educação Moral e Cívica em todo o território nacional. Registra, com satisfação, mais esta precedência da Bahia que, através deste Conselho, em seu projeto de Resolução de sua autoria com substitutivo do Cons. João Mansur resolveu que a referida disciplina fosse Prática Educativa, também o restabelecimento da Semana da Pátria comemorada nos mais distantes recantos da Nação.⁴

O referido Projeto de Resolução, citado pelo conselheiro, foi aprovado meses antes, quando, nas discussões sobre as resoluções para o ano letivo, o assunto veio à baila após a leitura de uma carta do Sr. Rubens Pires Pereira, endereçada ao presidente do Conselho. Na carta, o Sr. Rubens enviava um desenho da bandeira da Bahia e questionava a falta de cultura cívica nas escolas e em outras repartições públicas. A leitura da carta em plenário, certamente, motivou a proposta de Resolução levada ao plenário algumas sessões depois.⁵

O projeto de autoria do conselheiro Luiz Monteiro teve, como substituto, o Conselheiro João Mansur, em decorrência da licença de 10 dias que o autor retirou. O cerne do projeto era a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória. A relatoria ficou a encargo do conselheiro Raymundo da Mata, que aprovou a proposta e a encaminhou ao plenário em duas proposições: uma para tratar da Educação Moral e Cívica e sua inserção no currículo “no rol das disciplinas chamadas práticas educativas”⁶; e outra para versar sobre “as comemorações de grandes datas cívicas”. A justificativa do relator para a aprovação da proposta se apoiava no que ele chamava de “a doença da falta de civismo”, causada pela

⁴ Ata da 110ª Sessão Plenária do Conselho Estadual de Educação da Bahia em 18 de setembro de 1969. Livro de Atas (1968-1971), p. 110. Setor de Arquivo do CEE. Sem catalogação.

⁵ Ata da 72ª Sessão do Conselho Estadual de Educação em 03 de fevereiro de 1969. Livro de Atas (1968-1971), p. 69. Setor de Arquivo do CEE. Sem catalogação.

⁶ Parecer nº 008/69 do Conselheiro Raymundo da Mata sobre o processo nº 017/69. Setor de Arquivo do CEE. Sem catalogação.

reformulação de nossa política de seleção do magistério, sobretudo no nível médio, em que todos os “afrouxamentos e facilidades militam para rebaixar o processo educacional mecânica e requintada e aos artificios das técnicas de transmissão e de manipulação de princípios e leis do conteúdo dos conhecimentos, sem nenhuma preocupação com os “valores” em si, que esses conhecimentos possam ter, num trabalho semelhante ao de Pilatos lavando as mãos diante do crime contra a Justiça.⁷

Dessa maneira, criticava a forma como o ensino vinha se organizando, em especial, o Ensino Médio, onde o conteudismo, característico da pedagogia tecnicista, era preferido ao invés do ensino dos valores. Além disso, Da Matta questionava a situação que se encontrava a Educação Moral e Cívica no País.

Que fazer diante de um quadro tão gritante de deseducação moral e cívica e diante de uma sintomatologia tão evidente de omissão do nosso sistema educacional frente aos valores que esse conjunto de atividades educativas representa?
Anos acumulados de omissão da escola dão e deram aquele produto final que é o quadro grotesco de nossa vida pública.⁸

O conselheiro ainda relembra que a Instrução Moral e Cívica tinha sido ensinada na escola em outros momentos, e apelava para a máxima de que a “Educação moral e cívica só se ensina e só se aprende pelo exemplo.”⁹. Apresentado o parecer da relatoria, o projeto foi ao plenário para votação e diversos conselheiros levantaram questões sobre este. Uma das questões mais pertinentes foi levantada pelo conselheiro João Mansur, que manifestou preocupação com as modificações necessárias ao currículo, caso a proposta fosse aceita como disciplina obrigatória ou prática educativa.

Outro posicionamento que chamou atenção foi o do conselheiro Mons. Veiga. Ao falar de sua experiência pessoal, com o aprendizado da educação moral e cívica, ressaltou que o sentimento patriótico é “arraigado nas gerações mais amadurecidas e falho nas novas gerações, por falta de orientação conveniente.”¹⁰. Levantadas outras considerações, a proposta foi aprovada com dois votos contrários, definindo que a Educação Moral e Cívica funcionaria

⁷ Idem. Ibidem.

⁸ Idem. Ibidem.

⁹ Idem. Ibidem.

¹⁰ Ata da 75ª sessão plenária do Conselho estadual de Educação em 19 de fevereiro de 1969. Livro de Atas (1968-1971), p. 72. Setor de Arquivo do CEE. Sem catalogação.

como prática educativa obrigatória, em termos de resolução, e as comemorações cívicas, em caráter de indicação, uma vez que estaria intimamente relacionada com a primeira proposta.

A resolução foi homologada em 03 de março do referido ano, sob o número 23, e deliberava sobre as finalidades da EMC e as suas formas de aplicação nas escolas, bem como, sugeria atividades que pudessem ser desenvolvidas para alcançar os objetivos recomendados entre os educandos. Podemos identificar, claramente, que o lema nacional do culto à ordem e ao trabalho estava exposto na resolução baiana. No primeiro ponto referente às finalidades da disciplina, a resolução recomendava que, através desta,

[...]deve[ria] a escola desenvolver e consolidar nos educandos hábitos, ideais, atitudes e preferências que levem os mesmos a uma conduta e à formação do sentimento de apreço à Pátria e às tradições da Sociedade brasileira, de respeito às leis e às instituições, interesse e dedicação às causas públicas e ao bem comum, de fortalecimento da família, **de responsabilidade e integridade profissional e ao trabalho**, e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem cidadãos conscientes de seus direitos e dos seus deveres para com a família, a sociedade, a Pátria e a humanidade.¹¹

Essas recomendações deveriam ser alcançadas através de diversas ações, a começar pela consideração da EMC como parte integrante do currículo de disciplinas de Organização Social e Política Brasileira, Linguagens, Filosofia, História, Geografia, Música, Educação Física, Artes Industriais, Teatro Escolar e Recreação. As atividades da prática educativa deveriam ser avaliadas também e ter, no mínimo, 50% de frequência durante o ano letivo, sob o risco de reprovação.

Quanto ao corpo docente, a resolução determinava que, enquanto não existisse profissional formado em área específica, ocupariam o cargo, professores das disciplinas acima citadas, escolhidos pelo diretor da instituição, que apresentassem equilíbrio emocional e características pessoais que “estimul[assem] e induz[issem] aceitação e participação dos trabalhos que devam ser realizados”¹². Este ponto nos chama atenção pelo fato de o Conselho

¹¹ Resolução nº23, 03 de março de 1969. Setor de Arquivo do CEE. Sem catalogação. Grifos nossos.

¹² Idem.

Estadual de Educação antever uma possível falta de interesse por parte dos alunos no desenvolvimento das atividades.

Em virtude disso, várias sugestões foram elencadas, dentre elas: as comemorações de datas e acontecimentos da História do Brasil e da Bahia, como o dois de julho; a promoção de trabalhos e monografias sobre assuntos brasileiros e baianos, que atinassem para a ética e a conduta humana; excursões a museus e instituições culturais; exposições e debates; e a organização de semanas e datas cívicas, momentos nos quais as atividades escolares deveriam se voltar, prioritariamente, para o aprendizado da educação moral e patriótica.

O cumprimento da resolução, ao que parece, se efetivou já no início do ano letivo, pois, ainda no mês de sua homologação, o conselheiro Luiz Monteiro fazia menção à mesma, ao sugerir uma reunião extraordinária do CEE para o dia 31 de março, data que aniversariava “A Revolução.” A sessão ocorreu na referida data e, entre outras deliberações, o conselheiro presidente Luiz Rogério tomou o uso da palavra para tecer algumas considerações sobre o dia 31 de março.

Disse que a efemeridade tinha sentido político partidário, mas também político educacional. Pôr este último aspecto, achava que o Conselho deveria tomar conhecimento do fato histórico que naquele dia era comemorado em todo o Brasil. Todos sabiam que a partir de março de 1964 a educação havia tomado novos rumos. Bastando citar os seguintes fatos: Planos sendo aplicados; volume de construções escolares; reformulação geral já concretizada decorrente da mudança da estrutura política administrativa. No setor de habitação a formação era impressionante. Problema encarado com objetividade pela 1ª vez. Citou mais: Plano rodoviário nacional e estadual em execução: facilitação de transportes do país; recuperação de ferrovias e da Marinha Mercante; comunicação à distância pelo telefone, telégrafo, correio e rádio em pleno funcionamento; inflação em ritmo reduzido; e o mais importante: o clima de intranquilidade reinante nos anos 62/64 tinha sido dissipado. Poderiam Existir preocupações de outro gênero, mas a expectativa de se amanhecer na incerteza do que poderia acontecer de grave, com consequências imprevisíveis dadas a convulsão social, fôra eliminada. Disse que tudo isso era o resultado da transformação que o Brasil atravessa. **E nesta hora grave de mudanças profundas tinham surgido homens capazes de enfrentar os problemas com um mínimo de sobressalto. Para vencer esta conjuntura, inevitavelmente teriam de ser aplicadas severas**

sanções e até certa violência poderia surgir. Os senhores conselheiros como homens públicos tarimbados, bem compreenderiam as dificuldades da hora presente. Porém, a velha tradição brasileira vinha preponderando com os seus postulados de humanidade: compreensão, tolerância e respeito. Finalizou afirmando que a todos cabia salientar esses aspectos da Revolução e fazer votos de seu prosseguimento dentro do mesmo clima e com a mesma objetividade. Ao seu ver eram aqueles os sentimentos do colegiado, que todos gostariam de deixar registrados na oportunidade.¹³

A fala do presidente foi acompanhada de mais três conselheiros, Raymundo Matta, Leal Costa e Edvaldo Boaventura, que, subscrevendo com o exposto acima, também fizeram suas próprias considerações sobre a Revolução. Todavia, o que nos chama a atenção no discurso do conselheiro Luiz Rogério, é o fato de ele explicitar a situação política que o Brasil se encontrava, salientando a existência da força violenta para manter a ordem, certamente uma referência ao AI5, instituído meses antes pelo governo federal e que cerceou diversos direitos civis. Outro ponto importante no discurso é a listagem de benefícios compreendidos como avanço educacional, além da afirmação plena que as mudanças políticas refletiram, fortemente, no âmbito educacional, e do discurso de combate às subversões, que vão estar presentes nos manuais educacionais daí em diante.

Todavia, o cumprimento da resolução teve momentos positivos e negativos ao longo dos meses que se seguiram. No mês de abril, o Conselheiro Luiz Monteiro ressaltou pesar sobre o fato de as escolas não terem interpretado corretamente as datas de 21 e 22 de abril, Dia de Tiradentes e do Descobrimento do Brasil, respectivamente¹⁴. Já cerca de um mês depois, o Conselho discutia sobre a publicação de um trabalho didático, realizado por Ubaldino Gonzaga, sobre a Educação Moral e Cívica. E estando tão bem redigido e de acordo com as determinações da Resolução, o CEE optou por enviá-lo ao Conselho de Cultura para que fosse providenciada a publicação¹⁵.

Outra situação mostrava que a resolução ainda não tinha sido amplamente divulgada quando, numa reunião no mês de agosto, o cons. Luiz

¹³ Ata da 83ª sessão plenária do Conselho estadual de Educação em 31 de março de 1969. Livro de Atas (1968-1971), p. 81. Setor de Arquivo do CEE. Sem catalogação. Grifos nossos.

¹⁴ Ata da 83ª sessão plenária do Conselho Estadual de Educação em 22 de abril de 1969. Livro de Atas (1968-1971), p. 84. Setor de Arquivo do CEE. Sem catalogação.

¹⁵ Ata da 90ª sessão plenária do Conselho Estadual de Educação em 12 de maio de 1969. Livro de Atas (1968-1971), p. 89. Setor de Arquivo do CEE. Sem catalogação.

Monteiro, em sua fala, apontou a leitura que tinha feito no jornal sobre os preparativos do governo estadual a cerca da Semana da Pátria, e indo procurar o organizador, este teria indicado desconhecer a resolução. O Conselheiro sugeriu, então, que fosse enviado um exemplar da resolução ao governador, juntamente com congratulações pelos preparativos de comemoração da Semana da Pátria.¹⁶ O cons. Monteiro retornou ao assunto mais uma vez, antes de se referir à publicação do decreto 869/69, que descrevemos no início deste tópico e, na mesma ocasião, relatou a sua participação nos desfiles cívicos do dia 11 de setembro, como participante extraoficial nas escolas públicas e como conselheiro no Colégio Militar.¹⁷

Na semana seguinte, a publicação do Decreto 869 mudou os rumos da Educação Moral e Cívica no Brasil e na Bahia. A criação da CNMC abria a prerrogativa para a criação de filiais nos estados, o que veio a ocorrer no estado baiano com a instituição da Coordenação Baiana de Educação Moral e Cívica, a COMOCI-BA.

“Propagar, por todos os meios a seu alcance, a Educação Moral e Cívica”: a Coordenação Baiana de Educação Moral e Cívica

Contentes e gratos a Deus, concluímos mais um ano de lutas
Objektivando educar e nortear a nossa juventude
Motivados pelo ideal de servir cada vez melhor
Orientando crianças, jovens e adultos, atingimos nossas metas
Continuemos firmes, plasmando e transformando vidas
Imbuidos de fé, amor e confiança, lutemos para enaltecer
Brasil Grandioso, próspero e cheio de esperanças.
Antes que a vida passe e seja tarde demais. .¹⁸

Alguns meses após a publicação do Decreto 869/69, o secretário de educação e cultura do Estado da Bahia, outrora conselheiro Edivaldo Boaventura¹⁹, tomou algumas medidas para consolidar a EMC no estado. Em

¹⁶ Ata da 104ª sessão plenária do Conselho Estadual de Educação em 14 de agosto de 1969. Livro de Atas (1968-1971), p. 104. Setor de Arquivo do CEE. Sem catalogação.

¹⁷ Ata da 108ª sessão plenária do Conselho Estadual de Educação em 8 de setembro de 1969. Livro de Atas (1968-1971), p. 106. Setor de Arquivo do CEE. Sem catalogação.

¹⁸ Mensagem de Natal da COMOCI-BA de 1975. Arquivo do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho. Documentação do Centro Cívico Major Cosme de Farias. Sem catalogação.

¹⁹ O Professor Edivaldo Boaventura foi Secretário de Educação do estado da Bahia em dois momentos: o primeiro nos anos de 1970 e 1971, quando substituiu o professor Luís Navarro de Brito, no governo

“Orientando crianças, jovens e adultos”: ações da Bahia na promoção da educação moral e cívica durante o regime militar

seu entendimento, os saberes veiculados pela disciplina eram de extrema importância para a formação do cidadão baiano e, por isso, declarava:

A Educação Moral e Cívica é para a Secretaria de Educação e Cultura da Bahia uma preocupação e um programa, comemoração de uma data histórica e uma aula sobre o 2 de julho, uma ação e uma reflexão, uma data a comemorar, um exercício didático a fazer, um centenário a festejar e um livro a editar, uma portaria e um plano de curso, uma orientação e um contrato, um incentivo e uma nomeação. Se o Secretário de Educação deve providenciar, diligentemente, para que a disciplina de Educação Moral e Cívica seja ministrada e para tanto tomará todas as providências administrativas e didáticas, por outro lado, o Secretário de Educação não só deve, como também pode incentivar e animar todos os eventos cívicos da comunidade, da Pátria e da Humanidade. Em suma, para nós, Educação Moral e Cívica é, não somente uma *disciplina obrigatória*, mas também uma *orientação educativa*, que busca, a cada instante, tornar presente o passado, a história, a tradição, os “mores majorum” que marcaram as grandes datas da nacionalidade. (BOAVENTURA, 1970, p.117)

Fazendo jus o seu discurso, em 05 de abril de 1970, o professor Luís Viana Filho enviou ao governador do estado, uma exposição de motivos acerca da normatização da Educação Moral e Cívica na Bahia, ressaltando definições a respeito do corpo docente para a referida disciplina. Algum tempo depois, instituiu a Coordenação Baiana de Educação Moral e Cívica através de uma portaria²⁰. Esta portaria não está numerada, mas define algumas atribuições para a COMOCI-BA²¹, como a composição e seus objetivos.

A Coordenação seria diretamente ligada e subordinada ao gabinete do secretário, e teria como função, o assessoramento e a superintendência do ensino de EMC como disciplina obrigatória ou como prática educativa em todo o território baiano e em todos os níveis de ensino. Sua composição contava com três professores designados pelo secretário de educação para representar os ensinos primário, médio e superior, e os mandatos durariam o tempo de cada

de Luiz Viana Filho; e pela segunda vez, entre os anos de 1983 a 1987, durante o governo de João Durval Carneiro.

²⁰ BAHIA, Secretaria de Educação e Cultura. *Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nos três níveis de ensino*. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1970.p. 45/50.

²¹ A documentação produzida sobre a COMOCI-BA trouxe diversas denominações para esta, variando entre Coordenação de Moral e Cívica da Bahia, Comissão de Moral e Cívica da Bahia e Comissão de Coordenação de Moral e Cívica da Bahia, mas todas com a abreviação COMOCI-BA. Destarte, ao longo do texto, a definição poderá variar.

governo estadual. A portaria explicitava ainda que, enquanto não houvesse profissional formado em área adequada, o corpo docente da disciplina poderia se formar por profissionais de disciplinas com características afins ao que era estudado e ministrado na EMC.

Os currículos da disciplina foram elaborados pelo Conselho Federal de Educação em parceria com a CNMC para todo o território nacional. Na Bahia, o CEE debateu o assunto em sessão plenária, aprovando as orientações do CFE e definindo que a EMC deveria ser, juntamente com a OSPB, ministrada por pelo menos duas horas semanais nas escolas e em todos os níveis de ensino, além de outras deliberações²².

Nas atas do Conselho, também podemos perceber que a formação de professores para atuar na disciplina de EMC já estava sendo pensada, não apenas pelas faculdades de educação, como por outros setores da sociedade. Em junho de 1970, o conselheiro Luiz Monteiro convidava o colegiado para participar de uma palestra de formação de professores de EMC, a ser realizada pela Associação dos Diplomados pela Escola de Guerra²³, mostrando que os militares também investiram nesse aspecto.

No entanto, a COMOCI-BA só foi criada oficialmente através da portaria nº 4005, publicada no Diário Oficial de 29 de maio de 1973²⁴. O texto não fazia nenhuma menção à portaria de 1970, nos levando a acreditar que esta publicação não tenha sido oficializada, ainda que tenha sido posta em prática nas escolas, com a criação de Centros Cívicos, por exemplo. A portaria 4005 de 1973 definia, entre outras, as seguintes finalidades:

- a) difundir, nos estabelecimentos de ensino do Estado da Bahia, a moral, o civismo, o amor, a justiça e o culto ao patriotismo.
- b) propagar, por todos os meios a seu alcance, a Educação Moral e Cívica.²⁵

Além de outras finalidades que envolviam as questões práticas do ensino de EMC no Estado, a portaria também indicou o corpo que iria compor a

²² Ata da 147ª sessão plenária do Conselho Estadual de Educação em 4 de maio de 1970. Livro de Atas (1968-1971), p. 148. Setor de Arquivo do CEE. Sem catalogação.

²³ Ata da 154ª sessão plenária do Conselho Estadual de Educação em 1 de junho de 1970. Livro de Atas (1968-1971), p. 155. Setor de Arquivo do CEE. Sem catalogação.

²⁴ Nesse período, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia estava sob a responsabilidade de Rômulo Galvão de Carvalho, durante o primeiro governo de Antônio Carlos Magalhães como governador da Bahia.

²⁵ Portaria nº4005. Diário Oficial do Estado da Bahia, 31 de maio de 1973, p. 49.

COMOCI-BA, sendo nomeadas quatro mulheres para a primeira direção, as professoras: Zélia Fernandes Guimarães, Zuleide Carlos Araújo, Mercedes de Almeida Mello e Nair Gomes Garcia, todas de nível médio e primário.

A data de 1973 passa a ser considerada a data de criação da COMOCI-BA, conforme podemos perceber em ofício enviado pela presidência às escolas estaduais, convidando-as para o aniversário de três anos da mesma instituição.

[...] Temos a grata satisfação de comunicar a V. Sa., que no próximo dia 31 de maio do corrente ano, a COMOCI-BA estará completando o seu 3º ano de trabalho em prol da formação moral e cívica da nossa juventude. Em comemoração a data, faremos realizar uma manhã cívica com a participação do maior número possível de estudantes. Gostaríamos de contar com sua valiosa presença.²⁶

As ações da COMOCI-BA se propunham desenvolver atividades de cunho cívico em todo o estado, por meio de ofícios enviados às Superintendências de Ensino e às escolas. Essas atividades eram dirigidas pelos calendários cívicos, produzidos com o intuito de favorecer as comemorações cívicas de datas magnas, entre elas, as Semanas da Pátria, a Independência da Bahia, as Festas dos Professores e das Mães, assim como, o São João. O Aniversário da Revolução, no dia 31 de março, era uma das comemorações mais importantes, onde eram prescritas as práticas a serem realizadas, como o hasteamento de bandeiras, palestras, vivas, etc.

Os concursos cívicos eram outra missão da COMOCI-BA, que objetivava a participação dos alunos em atividades de cunho patriótico, com a exaltação de grandes personagens como Olavo Bilac, Duque de Caxias, Tiradentes, etc. As atividades realizadas nas comemorações dos dias cívicos deveriam ser relatadas à COMOCI-BA. Outros relatórios também deveriam ser enviados, principalmente, das atividades dos Centros Cívicos. Em nível docente, a Coordenação fomentava palestras, reuniões e cursos de formação da área. Inclusive, em uma entrevista²⁷, o professor Astor Pessoa, um dos presidentes da Coordenação na década de 1980, ressalta que a Bahia foi o único estado da

²⁶ Ofício Circular 04/76 da COMOCI-BA. Arquivo do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho. Documentação do Centro Cívico Major Cosme de Farias. Sem catalogação.

²⁷ A Entrevista cedida pelo Professor Astor Pessoa ocorreu no dia 24 de março de 2017, na Academia Baiana de Letras, na cidade de Salvador.

federação que ofereceu o curso de pós-graduação para professores de EMC, sendo realizado em Salvador.

Uma das funções primordiais era a criação de unidades em níveis regionais e municipais, com o objetivo principal de, em nível escolar, fundar centros cívicos que desempenhassem o papel de levar a todo o alunado baiano, os princípios morais e nacionalistas. Em 24 de julho de 1976, foi publicada uma portaria que tratava da criação das unidades regionais e decretava que se criassem, em todas as sedes das Coordenadorias Regionais de Educação, as Comissões Regionais de Educação Moral e Cívica, compostas por três membros indicados pelo presidente da COMOCI-BA. As funções das Comissões Regionais se resumiam em manter o funcionamento das atividades da Coordenação, representá-la quando fosse necessário, organizar calendários cívicos regionais, realizar reuniões com coordenadores de Centro Cívicos e estimular a criação destes, etc.²⁸.

Durante o período sobre o qual nos detemos a investigar, percebemos que houve algumas atividades na COMOCI-BA, envolvendo a sua organização e incumbências. Em 1976, por exemplo, uma nova diretoria foi designada e novas prerrogativas divulgadas:

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA²⁹, no uso de suas atribuições, resolve:

Art.1º - A Coordenação de Educação Moral e Cívica do Estado da Bahia (COMOCI-BA) entidade que visa difundir em nossos estabelecimentos de ensino a moral e o civismo, o amor à justiça e o culto ao patriotismo, detém as seguintes atribuições:

I- Propagar todos os meios a seu alcance, a Educação Moral e Cívica e estimular o estudo da História da Pátria, o amor pelas tradições nacionais e o culto aos grandes vultos pátrios;

[...]

IV- estimular a criação de Centros Cívicos e difundir todas as normas e informações sobre a moral e civismo emanadas dos Órgãos Superiores competentes.

V- executar, juntamente com órgãos competentes, toda a programação cívica da Secretaria de Educação e Cultura.³⁰

²⁸ Portaria nº3394 de 24 de julho de 1976. In: BAHIA, Secretaria de Educação e Cultura. *Op.cit.*, 1970, p. 46. Na documentação levantada nas escolas e em outros espaços, não conseguimos localizar nenhuma atividade das Comissões Regionais ou Municipais, certamente devido à falta de manutenção nos arquivos da Secretaria de Educação do Estado e das antigas Coordenadorias Regionais de Educação, hoje, Núcleos Regionais de Educação. Em diversos levantamentos no arquivo da SEC/BA, no Instituto do Cacau em Salvador, não conseguimos localizar nenhum documento da COMOCI-BA.

²⁹ Nesse momento o secretário de Educação da Bahia era Carlos Corrêa de Meneses Sant'Anna, e o governador, o médico e professor Roberto Figueira Santos, que governou pelo período de 1975 a 1979.

³⁰ Portaria nº2163 de 19 de maio de 1976.

Para além das novas atribuições, a COMOCI-BA seria, a partir de então, exercida por uma Comissão³¹ subordinada ao secretário e composta por sete membros, sendo um presidente, dois vice-presidentes e um secretário, os demais componentes não tinham cargos especificados. As competências da Comissão ficariam definidas em sete pontos, entre os quais, a apreciação e emissão de juízos sobre o assunto, aprovação de atividades e fiscalizações de Centros Cívicos, etc. Desta maneira, percebemos que o papel da Coordenação, com o passar dos anos, se delineia para caminhos que levam ao Movimento Estudantil, sendo boa parte das ações voltadas a esta finalidade.

Quanto ao corpo administrativo da Coordenação, conseguimos traçar um panorama durante uma década, elencando os presidentes: a gestão de 1973 a 1976, inicialmente, esteve sob o comando da professora Zélia Fernandes Guimarães, e depois, sob a responsabilidade da professora Zuleide Carlos Araújo, que após algum tempo, aparece como Zuleide Araújo Rebello – nome possivelmente adquirido com o matrimônio; a gestão de 1976 a 1979 foi presidida pelo professor José Augusto Teixeira Tavares e, conforme algumas correspondências a partir de 1978, pelo professor Hermano Gouveia Neto, assumido como presidente interino; e de 1979 até 1986, a presidência esteve sob a responsabilidade do professor Astor Pessoa.

As últimas correspondências que conseguimos levantar sobre a COMOCI-BA datam de 1986, a partir daí, não obtivemos nenhuma outra informação sobre esta Coordenação. Contudo, levando em consideração o momento que se instaurou após 1985, as instituições do governo militar passaram a perder força e, conseqüentemente, se extinguíram nos anos posteriores. A CNMC foi extinta em novembro de 1986 por um decreto presidencial, cremos que, nesse momento, a COMOCI-BA também tenha deixado de existir. A EMC ainda perdurou mais alguns anos, sendo extinta em setembro de 1993 (LE MOS, 2011.). No entanto, durante sua existência, a COMOCI-BA foi responsável por inserir os sentimentos de amor à pátria e os valores morais no coração do alunado baiano.

³¹ A inserção do termo Comissão causa em, alguns momentos, confusão para compreender o significado da sigla COMOCI-BA. Em alguns documentos, a maioria significa Coordenação de Educação Moral e Cívica da Bahia, noutros aparece como Comissão de Coordenação de Educação Moral e Cívica, acreditamos que tal fato advenha dessa Portaria.

Considerações finais:

O fim do Regime pôs fim a anos de incentivo à Educação Moral e Cívica no país, levando à sua extinção. De um modo geral, a Bahia também deixou o investimento da formação moral e cívica de lado. Diante disso, percebemos que durante o Regime Militar, a Educação Moral e Cívica foi uma das principais formas de propagar os valores e princípios do patriotismo e da moralidade, sendo para tanto criada a CNMC que desenvolvia um trabalho importante, desde a fiscalização dos Centros Cívicos até a criação e elaboração de matérias didáticos e paradidáticos.

Na Bahia, a preocupação com a divulgação de ideais que valorizassem os heróis e datas magnas nacionais e as condutas de comportamento que estivessem de acordo com o que os militares idealizavam, perpassavam também vários aspectos da vida escolar, desde a escolha dos professores até a participação em desfiles e concursos cívicos.

As atividades pensadas e realizadas pelo Conselho Estadual de Educação e pela Comissão de Moral e Cívica demonstram que a Bahia além de se inteirar das recomendações nacionais, estava também à frente das mesmas, através do fortalecimento de suas instituições e reiterando sempre a tradição de valorização e culto da moral e do civismo.

Referências

- BAHIA, Secretaria de Educação e Cultura. *Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nos três níveis de ensino*. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1970.
- BOAVENTURA, Edivaldo. Educação Moral e Cívica. In: BAHIA, Secretaria de Educação e Cultura. *Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nos três níveis de ensino*. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1970.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DOS SANTOS, Vânia Muniz. *“Ensina a criança o caminho em que deva andar”: a Educação Moral e Cívica como disciplina escolar e prática educativa na Bahia (1969-1986)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

“Orientando crianças, jovens e adultos”: ações da Bahia na promoção da educação moral e cívica durante o regime militar

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil* 2.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

LEMOS, Kaé Stoll Colvero. *A normatização da Educação Moral e Cívica (1961-1993)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PARADA, Maurício. *Educando corpos e criando a nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Altars da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas: Marcados de Letras, 2009.

A ÁREA DE ESTUDOS SOCIAIS NO USO DOS ESTUDOS DIRIGIDOS NO GINÁSIO VOCACIONAL OSWALDO ARANHA (SP, 1962-1964)

THE AREA OF SOCIAL STUDIES IN THE USE OF THE DIRECT STUDIES IN THE VOCATIONAL GYMNASIUM OSWALDO ARANHA (SP, 1962-1964)

Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato*

Resumo

O objeto desse artigo é mapear as múltiplas apropriações da área de Estudos Sociais no uso dos Estudos Dirigidos na cultura escolar do ginásio vocacional Oswaldo Aranha da cidade de São Paulo, a partir de 1962 até o golpe de 1964. A cultura escolar vocacional de 1964 transformou Estudos Sociais em área, e ainda passou a enfrentar novos dilemas a ponto de indicar para uma nova cultura escolar. Destaco esse recorte de 1962 até 1964 nessa análise, mesmo que as experiências do ensino vocacional tenham sido fechadas em definitivo pelo regime militar, em 12 de dezembro de 1969. As fontes são um conjunto de relatórios, planejamentos e práticas educativas dos professores de Estudos Sociais. Sustento essa análise, no uso da apropriação formulada por Roger Chartier (1988, 2002) para destacar os fazeres plurais, criativos e entendimentos diversos dessa cultura escolar em transição quando operadas por distintos atores. Somo a perspectiva da história das disciplinas escolares para destacar as modificações na disciplina-saber de história e de geografia. Defendo essa análise de história da educação como premissa de qualidade sobre

Abstract

The purpose of this article is to map the multiple appropriations of the area of Social Studies in the use of Directed Studies in the school culture of the vocational gymnasium Oswaldo Aranha of the city of São Paulo, from 1962 until the coup of 1964. The vocational school culture of 1964 transformed Social Studies in area, and still faced new dilemmas to point to a new school culture. I highlight this cut from 1962 to 1964 in this analysis, even though the experiences of vocational education were definitively closed by the military regime on December 12, 1969. The sources are a set of reports, plans and educational practices of Social Studies teachers. I hold this analysis in the use of the appropriation formulated by Roger Chartier (1988, 2002) to highlight the plural, creative and diverse understandings of this school culture in transition when operated by different actors. I sum up the perspective of the history of the school subjects to highlight the changes in the discipline-knowledge of history and geography. I defend this analysis of the history of education as a premise of quality about new learning in the human sciences, especially as an indication

* Historiadora, mestre e doutora em História do Tempo Presente pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Estudos “Cultura escolar, História e Tempo Presente”, da UDESC e do OEMESC. E-mail: yocaetano@hotmail.com

novas aprendizagens das ciências humanas, sobretudo, como indicativo para o ensino médio, que atualmente está em busca do ensino integrado entre saberes.

Palavras-chave: Cultura Escolar Vocacional. Ensino Secundário Integrado, Estudos Sociais. Estudos Dirigidos.

for secondary education, which is currently seeking integrated education between knowledge.

Keywords: Vocational School Culture. Integrated Secondary Education. Social studies. Directed Studies.

Introdução

Nas décadas de 1950 e 1960, foi um momento singular da história da educação em busca de renovação e democratização do ensino secundário brasileiro, quando há a emergência de experiências tais como: as classes experimentais secundárias (1951-1962) e os ginásios e colégios vocacionais (1961-1969), filiadas à renovação pedagógica do movimento da Escola Nova (DALLABRIDA, 2017; 2018). Entrou em funcionamento nas diversas experiências escolares secundaristas a disciplina escolar dos Estudos Sociais, que englobou conteúdos e saberes ligados à geografia e história. Sobretudo, foi nessas experiências renovadoras supracitadas que continham uma cultura escolar, em que Estudos Sociais inserida no currículo buscariam integração de saberes no uso de práticas, a saber: Estudos do Meio, Estudos Dirigidos; com trabalho em equipe, seja dos docentes, equipe técnica, familiares ou dos/as alunos/as. Essas práticas educativas buscavam a aproximação com a realidade social por parte dos educandos para forjar uma renovada cultura escolar do ensino secundário, buscando romper com o tradicionalismo, nacionalismo e elitismo promovidos no bojo dos debates sobre a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (BRASIL, 1961).

A experiência educativa do ensino vocacional paulista teve ligação com o discurso desenvolvimentista-modernizante da década de 1960, numa sociedade em plena urbanização e modernização. Visibilizada a sua materialização como projeto secundarista o ensino vocacional contou com a criação do Serviço de Ensino Vocacional (SEV), em 1961, coordenado por Maria Nilde Mascellani, que passou a gerenciar as instituições e, juntamente com sua equipe, estiveram

empenhados, ao longo da experiência, em explicitar as orientações filosóficas e educacionais voltadas para formação do homem brasileiro situado no espaço e no tempo. As orientações filosóficas e educacionais prescritas para forjar essa cultura escolar vocacional contaram com empreendimento da educadora Maria Nilde Mascellani, que teve em seu repertório escolanovista a apropriação das obras de John Dewey (1859-1952), mas também de filósofos franceses Jesuítas, como Emmanuel Mounier (1905-1950), Pe. Teilhard de Chardin (1881-1955) e do Pe. Pierre Faure (1904-1988), bem como do educador Paulo Freire (1921-1997) (FAGIONATO, 2018). Ainda, os atores educativos dos ginásios vocacionais e do SEV, ao longo da experiência, operaram pensamentos da psicologia da aprendizagem de Jerome S. Bruner (1915-2016), combinados à psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget (1896-1980) (PANNUTTI, 1976). Os saberes da história e geografia tornaram-se centrais nessa cultura escolar, via área-núcleo de Estudos Sociais coordenando as demais matérias deste currículo.

Maria Nilde Mascellani e sua equipe, à frente do SEV, coordenaram a partir de 1962, os primeiros ginásios estaduais vocacionais, sendo: o Ginásio Estadual Oswaldo Aranha (cidade de São Paulo), o Ginásio Estadual Vocacional João XXIII (Americana), e, o Ginásio Estadual Vocacional Cândido Portinari, (Batatais). Em 1963, o Ginásio Estadual Vocacional Embaixador Macedo Soares (Barretos) e Ginásio Estadual Vocacional Chanceler Raul Fernandes (Rio Claro). Em 1968, instalado o Ginásio Estadual Vocacional de Vila Maria (São Caetano de Sul), ano em que iniciaram o colegial e os cursos noturnos do ginásial no Vocacional Oswaldo Aranha, e no Vocacional de Vila Maria (MARQUEZ, 1985). O fim do ensino vocacional ocorreu em 12 de dezembro de 1969, diante da intervenção e o fechamento de todas as unidades desse sistema realizado pelo Estado ditatorial. Esse ato autoritário encerrou as atividades do SEV e de todas as unidades escolares dos vocacionais. Simultaneamente, o regime ditatorial prendeu a educadora, Maria Nilde Mascellani, entre outras detenções, como de ex-alunos e de ex-professores ligados ao ensino vocacional (CHIOZZINI, 2014).

Compreendo que os ginásios e os colégios vocacionais estavam inscritos no sentido de que a escola tem dupla função, a de instrução das crianças e a de criação das disciplinas escolares. Assertiva de André Chervel (1990) quando ensina que no espaço escolar fazem-se escolhas únicas, que envolvem docentes,

alunos/as, coordenação, entre outros atores. Um dos desdobramentos dessa reflexão se assentou sob a premissa da separação da História e Geografia advinda da cultura acadêmica com a história e geografia como disciplina escolar. Nesse sentido uso a perspectiva da história das disciplinas escolares para identificar o núcleo dessas disciplinas, na relação entre as práticas de ensino da sala de aula como por meio dos “grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas” (JULIA, 2001, p. 12).

No Brasil a partir dos anos de 1980, o discurso historiográfico produziu uma distinção entre os dois eixos das disciplinas modernas, a saber: a disciplina-saber e a disciplina-corpo. Interesse pelo estudo da disciplina-saber, que está ligada ao cognitivo. Opero o conceito da disciplina-saber enquanto recorte de saber, e ao mesmo tempo compreendo que no campo das disciplinas tanto o saber, quanto o corpo “são as duas faces de uma mesma moeda” (VEIGA-NETO, 1996, p. 57). Ambas operam em construir a modernidade inserindo todos os indivíduos produtivos e autogovernáveis.

Aproximando a perspectiva da história das disciplinas escolares com a cultura escolar, investigo a prática dos Estudos Dirigidos, atuando tanto na disciplina-corpo, quanto na disciplina-saber, determinando momento de apropriações dos atores envolvidos nesta ação. Nessa cultura escolar ocorreram experiências de integração das disciplinas-saber de história e geografia, tendo em vista romper com a dualidade entre trabalho manual e intelectual; com os métodos e com conteúdos escolares sem sentido para a vida prática dos jovens de diferentes frações de classes sociais e de gênero.

Nesse artigo, recorto somente a cultura escolar do ginásio vocacional Oswaldo Aranha da cidade de São Paulo (1962-1969), quando esse ginásio tinha as seguintes disciplinas: Estudos Sociais (História e Geografia), Português, Matemática, Ciências, Inglês, Francês, Práticas Educativas: Educação Musical e Educação Física; e, Iniciação Técnica: Práticas Comerciais e Economia Doméstica. Para a 1ª e a 2ª séries propiciava-se uma visão geral das áreas técnicas e das práticas educativas, sendo que, nas duas últimas, 3ª e a 4ª séries, prescrevia-se o aprofundamento de conceitos com respeito ao que a comunidade solicitava.

Organizo as seções do texto, no primeiro momento, abordando os Estudos Dirigidos desse ginásio vocacional até 1963, quando se tem as primeiras experiências de integração diante do contexto de uma sociedade democrática; e, no segundo, focalizo as apropriações docentes dessa mesma prática educativa em relação ao ano de 1964, quando se forja uma nova cultura escolar preocupada com a construção de uma sociedade democrática.

Estudos dirigidos nos planejamentos da cultura escolar vocacional em uma sociedade democrática

Os docentes de todas as disciplinas e a equipe pedagógica da Instituição realizaram as reuniões de planejamentos antes de receberem seus futuros alunos e alunas do ano letivo de 1962, composto por três turmas de 1ª séries. Nesses encontros, Estudos Sociais recortou conteúdos culturais a serem ensinados sobre a temática da comunidade, no qual esse ginásio esteve inserido. Foi possível mapear os planejamentos dos meses de março, abril, maio, setembro, outubro e novembro, do ano de 1962, da 1ª série de Geografia. Com exceção do mês de março, têm-se os planejamentos dos outros meses relativos à História, os quais continham uma estrutura fixa, prescrita pelo SEV, qual seja: objetivos, conteúdos e técnicas. A docente Maria Fonseca Franscino foi responsável pela disciplina de História, e a professora Odila Ferez pela disciplina de Geografia, e os seus primeiros planejamentos da área de Estudos Sociais do ano de 1962, da 1ª série, foram apresentados separadamente por disciplinas, com o uso da seguinte rubrica: Estudos Sociais – História, e outro, Estudos Sociais - Geografia.

Em abril, para a área Estudos Sociais – História, Maria Fonseca Franscino apresentou conteúdos sobre o estudo da família do próprio aluno, seguido do preparo de estudo da comunidade. A primeira técnica escolhida foi a elaboração de uma “representação gráfica da série de antepassados da família” (FRANSCINO, 1962a, p. 1), a qual, com apoio do professor de Artes Plásticas, confeccionaram uma frisa histórica, que continha os dados da família do aluno e de outras famílias pesquisadas. Para o aluno, a professora planejou também a confecção da genealogia de sua família, que posteriormente, seria acrescida na frisa histórica, que, durante as aulas, seria avolumada com os dados colhidos

pelas entrevistas aplicadas a todas as famílias de todos os alunos, bem como pelas pesquisas realizadas com as famílias residentes na comunidade.

Em 1962, a frisa histórica foi usada como técnica organizadora e de síntese do saber histórico, pois fornecia aos alunos uma representação visual sobre a família, o ginásio e a comunidade em forma de linha evolutiva. O objetivo da aplicação dessa técnica foi duplo: um deles foi o de promover a relação entre os saberes das disciplinas ao colocarem todos os dados coletados lado a lado; e, o outro visava à materialização do protagonismo do saber da história como linha e unidade estruturante das demais matérias. Logo em 1961, o SEV prescreveu essa técnica com vista no objetivo de ensinar uma representação globalizante da história de São Paulo, por meio do trabalho em equipe.

No ginásio Oswaldo Aranha, a professora de História usou a frisa histórica para sistematizar seu conhecimento para a área de Estudos Sociais, que indicou uma proximidade com o prescrito pelo SEV e também uma forma de temporalidade para o saber da História ligada à evolução da civilização ocidental. Essa docente promoveu uma apropriação, do prescrito pela educadora Maria Nilde Mascellani, que estava à frente do SEV, quando essa já tinha destacado o protagonismo da disciplina-saber de História em seu uso sistemático. Maria Nilde Mascellani, ao ser orientadora pedagógica das classes secundárias experimentais no Instituto de Educação de Socorro (SP), usou de temas históricos como polo coordenador que visava o acesso dos educandos à cultura humanística (FAGIONATO; DALLABRIDA, 2017). Em síntese, a professora de História do ginásio vocacional Oswaldo Aranha, Maria Fonseca Franscino, apropriou-se da prescrição advinda da educadora Maria Nilde Mascellani, que considerava que o educando passaria a compreender por meio do saber da História como protagonista no uso das metodologias ativas, como no uso da técnica da frisa histórica, logo em 1962.

Diferente desse planejamento da professora Maria Fonseca Franscino de 1962, outro sobre os Estudos Sociais – Geografia, organizado por Odila Ferez (1962), em março e abril de 1962, e realizado em maio, buscou promover a experiência do educando acerca da Geografia física, trazendo a estrutura da Terra como primeiro conteúdo, pois esse tema forneceria a base para o Estudo

do Meio na integração entre conhecimento da História e da Geografia. Segundo Rui Trindade (2012), sobre as premissas fundamentais do pensamento de J. Dewey, a Geografia seria a unidade de todas as demais ciências, isto é, uma ciência núcleo de todas as outras, uma vez que apresentou a Terra como o lugar da ocupação do homem e de suas relações com o mundo, para a promoção de uma humanização, afinal, sem a Terra, os homens seriam diminutos em seu mundo de empreendimentos humanos.

Nos primeiros planejamentos a professora Odila Ferez selecionou a estrutura da Terra como conteúdo heurístico, para depois elaborar os objetivos de ensino que articulariam ou integrariam as duas disciplinas-saber (História e Geografia), aliadas à técnica do Estudo do Meio (FEREZ, 1962). A docente, advinda das classes secundárias de Socorro (SP), foi pioneira nos Estudos do Meio durante as classes experimentais de Socorro (VIEIRA, 2015). Odila Ferez migrou dessa experiência para o ginásio Oswaldo Aranha, a convite de Maria Nilde Mascellani. O primeiro tema do planejamento docente de Estudos Sociais - Geografia pautou-se no saber da Geografia física, para atender aos objetivos de ensino mais gerais, como proposto por J. Dewey, de integrar os jovens no meio físico e social. Ainda que o objetivo do ensino prescrito pelo SEV aos professores dos vocacionais circulasse entorno do saber da história para a formação de consciências históricas nos jovens, esse princípio não foi o primeiro a ser levantado como núcleo de sentido por essa professora.

Além disso, Dewey para propor alargar a experiências materiais dos alunos, justificou-se na centralidade da Geografia, conjugada à concepção da História não mais um aglomerado de fatos sem sentidos, pois, para Dewey, “estudar história não é juntar informações, mas utilizá-las na construção de uma imagem vivida sobre e como e o porquê dos homens terem feito o que fizeram” (TRINDADE, 2012, p. 400). Daí as razões da importância da área de Estudos Sociais, composta por conteúdos geográficos somados às matérias vivas da História.

A emergência dos Estudos Sociais foi estratégica para a filosofia e pedagogia de J. Dewey, pois com ela era possível explicar para os alunos uma forma de história de como ocorreu a “evolução da Humanidade, as implicações humanas da afirmação e desenvolvimento do Homem, enquanto através da

Geografia se poderiam explicitar as conexões naturais de um tal processo” (TRINDADE, 2012, p. 400). Ao estudar a pedagogia difundida por J. Dewey, Rui Trindade (2012, p. 402), em diálogo com as pesquisas de Maria do Céu Roldão, explicitou a preocupação deweyniana com o desenvolvimento progressivo da aprendizagem dos educandos, “do ponto de vista dos processos de mediação pedagógica que propõe a valorização da dimensão do ‘fazer’ e do ‘saber fazer’” (TRINDADE, 2012, p. 402), para destacar as atividades destinadas aos alunos com um sentido de amplitude progressiva. O princípio de partir do ambiente mais próximo para o outro abstrato e formalista guardaria uma armadilha de perspectiva ao explorarem-se as experiências de integração dos Estudos Sociais, pois,

Esta abordagem que, posteriormente, será reforçada pelas leituras circunscritas e utilitaristas da obra de Piaget é, de acordo com M. Roldão, fonte de um conjunto de equívocos que impedem a construção de abordagens mais abrangentes e complexas acerca dos processos de mediação pedagógica na área dos Estudos Sociais, conjunto esse importa abordar devido às particularidades dos equívocos que o integram, que se revelam, sobretudo, na área dos Estudos Sociais (TRINDADE, 2012, p. 402).

Se no mês de março de 1962, a docente Odila Ferez usou a Geografia física como base para anexar todos os demais saberes, nos meses subsequentes do ano, ela foi, gradativamente, prevendo o uso corrente dos Estudos do Meio e o uso dos Estudos Dirigidos sobre algumas temáticas como a classificação das línguas, características das raças, imigração, formação da população, clima, vegetação, relevo, hidrografia, paisagens botânicas. Mesmo que não tenha abandonado os conceitos da Geografia física, a docente utilizou a visão a partir do concretismo para o abstrato. Considera-se Rui Trindade (2012, p. 405) sobre a aprendizagem dos educandos no sentido de que “não é o que se encontra mais próximo de nós, o presente ou o familiar que assegura a significatividade de uma aprendizagem, mas o sentido que alguém é capaz de atribuir a uma dada situação”.

Por esses motivos, mesmo que as duas docentes dividissem o palco da sala de aula de Estudos Sociais, no uso das matérias da Geografia e da História essas demonstraram suas apropriações múltiplas ao desafio da sensibilização

de renovação pedagógica do secundário. Desse modo, no decorrer dos meses, o desafio de integração entre esses saberes, coube ao saber histórico conhecer os educandos por meio da investigação de suas famílias, como previsto no planejamento de maio da área de Estudos Sociais – História. Terminado o planejado que previa, primeiramente, o estudo da Terra para depois estudar a comunidade, na qual o ginásio estaria localizado, o repertório de modelos pedagógicos apropriados por Odila Ferez foi reinterpretado e transformado pelo seu fazer em sala de aula, para suscitar o interesse do grupo de jovens pela comunidade onde viviam.

Diferente do planejamento anterior, em maio, para a área Estudos Sociais – Geografia foi incluída a Geografia humana, visando à integração entre os saberes geográficos e históricos, mediante o recurso pedagógico de inclusão do Estudo Dirigido como introdução do Estudo do Meio. No planejamento de setembro: Estudos Sociais – Geografia há o retorno do estudo da Terra como núcleo de saber da Geografia para Estudos Sociais que possibilitou introduzir o estudo da comunidade. Em outras palavras, a docente Odila Ferez retomou a lógica do amplo e abstrato (Terra), para depois particularizar aquilo (Comunidade) que se aproximava dos alunos e alunas (FEREZ, 1962).

No planejamento de outubro de Estudos Sociais – Geografia há reforçado o uso da Geografia física como base para os saberes históricos construírem a noção de tempo em relação ao estudo da comunidade, somando ao saber da Matemática por meio da noção advinda da teoria do conjunto (contêm e está contido). Nessa lógica de saberes, a família é percebida na comunidade, e, por isso, a noção de família reapareceu no planejamento de Odila Ferez no final do mês. Antes disso, o tema da família tinha sido abordado apenas no planejamento de maio de 1962, quando previu o primeiro Estudo do Meio dos vocacionais (FEREZ, 1962).

Na experiência docente, Odila Ferez realizou, desde março, a integração com o saber da História via estudo da Geografia física, apropriando-se da posição de J. Dewey (TRINDADE, 2012), que sugeriu que o aprender estaria ligado aos Estudos Sociais ou aos Estudos do Meio. Assim, como primeira experiência, Odila Ferez sugere para docente Maria Fonseca Franscino que o saber da Geografia promoveu a unidade com todas as demais ciências, tal como

sugeriu J. Dewey, e como se observa majoritariamente nos planejamentos da área de Estudos Sociais do ano de 1962.

Por fim, em Estudos Sociais - História, de setembro e outubro de 1962 (FRANSCINO, 1962b), tratou-se dos conteúdos recortados que consideraram a cidade de São Paulo e sua área de influência, para atender especificamente a população paulistana, mediante coleta de dados, como: o número de habitantes, a distribuição e crescimento, os elementos, a organização política e administrativa. Quanto aos dados industriais, coletou-se o número de operários e das fábricas, por meio de análise de dados estatísticos das fontes do Instituto de Geografia e Estatística – IBGE, para encaminhar-se a técnica do ensino em grupos.

- a. discussão para a coleta de informações sobre esse aspecto, análise das gravuras trazidas pelos alunos e colocadas no painel improvisado da sala de E. S;
- b. procura de dados em "A cidade de São Paulo" publicação da Associação dos Geógrafos Brasileiros, sob direção de Aroldo de Azevedo 1º vol. e "Guia do Estado de São Paulo" edição do Diretório Regional do Conselho Nacional de Geografia no Estado de São Paulo – vol. 1º;
- c. seleção de gravuras para ilustração do aspecto em estudo (FRANSCINO, 1962b, p.1).

Esses dados do entorno seriam somados a fatos históricos, visto que acrescidos à história da comunidade, a história das duas Guerras Mundiais – 1914 e 1939, assim como aos fatos da história da cidade de São Paulo. Haveria também fatos ligados ao caráter cosmopolita, com destaque para o imigrante italiano e outros aspectos da imigração europeia, e, por fim, acrescentar-se-ia o crescimento populacional brasileiro dos últimos 45 anos, em relação ao ano de 1962. Nessa perspectiva de temporalidade entre os fatos atuais e os fatos passados, foi planejado no mês de novembro de 1962 em Estudos Sociais – História, quando produziram (professoras e alunos/as) uma linha do tempo com o retrocesso até o primeiro ano D.C, para debaterem-se os fatos da história cristã católica. No planejamento previa-se: “Discutir com as equipes se o ano 01 corresponde à criação do mundo ou aparecimento do homem, ou então, porque num dado momento histórico recomeça-se o calendário” (FRANSCINO, 1962b, p.1).

No final do ano de 1962, as docentes de História e de Geografia, em seus planejamentos previram os debates com seus educandos sobre o sentido do Natal, usaram novamente os Estudos Dirigidos por meio da “discussão para a elaboração de um questionário a ser utilizado na festa de encerramento” (FRANSCINO, 1962b, p.1), ao mesmo tempo em que intensificaram os estudos da comunidade: no comércio com as visitas a casas comerciais da Mesbla, da Isnard e do Mappin, com visita, inclusive, ao arquivo do Estado, à casa do Grito, ao Instituto dos Cegos e a uma indústria de automóvel.

A professora Odila Ferez, em entrevista cedida a Letícia Vieira, em 18 de novembro de 2017, relatou suas memórias da realização dos primeiros planejamentos:

O planejamento era conjunto. Depois, nós levávamos para a lousa... Porque o ensino era coordenado. Os demais professores não estavam... o currículo deles com o nosso na frente, porque eles tinham que fazer uma ligação, uma coordenação... porque eles tinham assuntos ligados. Porque eu vou dizer uma coisa para você. Depois de tantos anos... A matéria, uma era essa, a outra era essa, a outra era essa... Uma independente da outra. Com a coordenação do vocacional, melhorou muito. Porque os professores, da parte que eles tinham correlação com a nossa matéria, eles davam um assunto ligado. Então o aluno tinha tudo na mão. [...] O eixo principal seria Estudos Sociais, que era a nossa matéria. Por quê? A matéria que tratava do homem. História e a geografia estudam sobre o homem, não é? Nós fazíamos o planejamento, a Maria Nilde analisava, também, para ver se estava bem. Ia para a lousa e os professores faziam o planejamento deles ligados aos nossos (VIEIRA, 2017, p. 6-7).

No exame da entrevista, cruzando-a com o Relato de Estudos Sociais (BALZAN, 1966), diagnóstico produzido pelo supervisor da área de Estudos Sociais, relativo ao período entre 1962 até 1965, ficou notório o perfil da docente Odila Ferez como exceção, logo em 1962. Isso porque ela experimentou uma renovação do secundário em sua docência, ao ter contato com as classes secundárias experimentais realizadas na cidade de Socorro (SP), sob a coordenação de Maria Nilde Mascellani (VIEIRA, 2015). O que reforçou a representação de que promoveu metodologias ativas no ginásio Oswaldo Aranha com o uso do saber da Geografia física, promovendo, assim, a integração entre esse saber com os demais, sob a perspectiva escolanovista.

Em 1963, tendo em vista o conjunto dos planejamentos das 1^a e das 2^a séries das professoras Odila Ferez e Maria Fonseca Francino, é visto que os planejamentos de Estudos Sociais tinham a mesma estrutura empregada em 1962, a saber: conteúdos, técnicas e objetivos. Inovação no ano de 1963, quando os planejamentos trouxeram uma proposta de ensino por conceitos, que possibilitaria aos educandos uma abstração geográfica e histórica. Esse modelo usado pelos professores advindo da teoria da aprendizagem de J. Bruner esteve em diálogo com a psicologia de J. Piaget, advinda da cultura escolar prescrita pelo SEV, defendendo o princípio de que todos os assuntos poderiam ser trabalhados com os jovens, desde que fossem relacionados ao universo concreto do educando, em respeito à estrutura mental e emocional de cada estágio de desenvolvimento desses.

Embora a integração entre esses saberes tenha sofrido uma alteração devido à apropriação do ensino por conceitos, que marcou as primeiras tentativas de correlação entre esses saberes, no momento da experiência educativa dos vocacionais nas fontes investigadas de 1963, há relatos das docentes sobre o difícil equilíbrio entre quais conteúdos e quais técnicas escolher como renovação secundarista.

Os docentes estiveram cientes dessa questão e tentaram equilibrar os conteúdos recortados de Estudos Sociais, por meio do planejamento único, em 1963, realizado em conjunto pelas professoras. Saliento que elas tentaram integrar os saberes da História e da Geografia na mesma condução do ensino nessa sala de aula, sob o tema: “a cidade de São Paulo” (FEREZ; FRANSCINO, 1963, p.1), com um viés que não incidia diretamente sobre as experiências imediatas dos alunos e alunas matriculados na 2^a série. Assim, essas docentes elaboraram os objetivos de ensino desses saberes, intentando compreender a cidade de São Paulo no contexto nacional-desenvolvimentista.

Tornou-se recorrente a queixa sobre o tempo cronológico para executar a transmissão das matérias planejadas em aulas ativas, mas, gradativamente, é percebido que há a dilatação do tempo escolar para planejar e executar os Estudos da comunidade, bem como existe o crescimento do uso da técnica dos Estudos Dirigidos, sendo denominada de bateria. Esse foi o instrumento de ensino forjado pelas docentes em conjunto com a equipe técnica pedagógica

desse ginásio, como justificativa para não se esvaziar o conhecimento sistematizado, propedêutico e universal, advindos da tradição disciplinar da Geografia e da História.

As tais baterias tornaram-se uma modalidade de Estudo Dirigido, e serviam como um alargamento da crescente importância da aplicação dessa prática no processo de ensino-aprendizagem, incitando o protagonismo dos educandos. A bateria, geralmente, consistia em uma ou duas folhas, na qual se reunia um ou dois fragmentos de textos a serem lidos e interpretados com base em perguntas em tom pessoal produzidas pelos próprios docentes. Como um guia de estudos, o Estudo Dirigido tinha como principal característica ser um texto guia de estudo que se assemelhava a uma conversa informal entre professores e alunos/as sobre um assunto a ser estudado.

Ao mesmo tempo em que, os Estudos do Meio ganharam centralidade nesses planejamentos, ao longo do ano de 1963, devido às solicitações dos alunos e alunas para empreenderem mais saídas de campo, o que contribuiu para que os docentes introduzissem cada vez mais a técnica dos Estudos Dirigidos como suporte de qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Assim, esse último método passou a ocupar o tempo escolar dos educandos, relativo à Geografia física ou ao saber históricos, quando esses incluíram pesquisas bibliográficas.

Por fim, Estudos Sociais do ano de 1963 oscilou entre buscar um equilíbrio justo para o recorte de matérias ao promover Estudos Dirigidos no ambiente escolar, que permitisse integrar os saberes da Geografia e da História, ao mesmo tempo, promover experiências extraclasse ligadas à vida, por meio das práticas vivenciadas pelos educandos, como exemplificados em variados relatórios produzidos pelas docentes da área de Estudos Sociais da 1ª série e da 2ª série, entre 1962 e 1963. A partir de 1964, há mudanças na cultura escolar desse ginásio a ponto de influenciar os recortes de conteúdos e as metodologias usadas em Estudos Sociais.

Estudos dirigidos nos planejamentos da nova cultura escolar vocacional durante o ano de 1964

Em 1964, ocorreu nas 1^a séries a atuação das duplas de professoras Odila Ferez e Maria Fonseca Franscino; junto a Maria Aparecida Simões de Lima e Nadir Therezinha P. Aniceto; somadas a outra dupla de docentes: Maria Helena Villela e Marcio Cesar Ramos. Dessas últimas professoras, destaco o uso de duas obras significativas para a renovação secundarista, ligadas ao ideário escolanovista dos Estudos Sociais, a saber: Lauro de Oliveira Lima *A escola secundária Moderna* e a obra de John Michaelis *Estudos Sociais para crianças numa Democracia*. Além dessas, os docentes pautaram o ensino também nos atlas geográficos, na Constituição Brasileira e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e no Diário Oficial de 1964. Nessa perspectiva, os Estudos Sociais receberam da nova cultura escolar desse ginásio a denominação de área, realçada, em 1964, mediante o trabalho desses novos docentes com o uso dessas duas obras supracitadas nessa instituição.

A obra de John Michaelis foi usada pela equipe do SEV, em 1963, e pelos professores de Estudos Sociais do ginásio Oswaldo Aranha, no ano de 1964. Esse livro sugeria um modelo de programa a ser seguido para alcançar a construção de uma sociedade democrática, por meio do modelo de compreensão das relações humanas alinhadas da proposta filosófica e pedagógica de J. Dewey. Ocorreu, com isso, a apropriação e adesão desses docentes de uma proposta escolanovista estadunidense que visava a construção do espírito democrático entre todos os atores educativos (educandos e educadores, e equipe técnica pedagógica) da área dos Estudos Sociais dentro dessa nova cultura escolar; para além das disputas no calendário escolar entre os conteúdos dos saberes da História e da Geografia, há a preocupação em problematizar a temática da manutenção de uma sociedade democrática, sendo isso materializado nos planejamentos ao longo do ano de 1964 para a emergente área.

A obra de Lauro de Oliveira Lima aproxima os ensinamentos de Jean Piaget do ensino secundário. A obra lida pelos docentes desse ginásio exemplificou os esforços para realizar a circulação da renovação no secundário paulista, concatenada a essa psicologia piagetiana. Lauro de Oliveira Lima

(1967, p. 19), filiado ao lema de que “o professor não ensina: ajuda o aluno a aprender”, entendia que tudo no ambiente escolar deveria produzir uma educação a partir da relação aluno-professor, defendendo, por isso, uma escola ativa, democrática e renovada para o secundário que primasse por uma cultura escolar auxiliar desse binômio, entendido como a única relação no qual o fenômeno educativo acontece.

Na obra de Lauro de Oliveira Lima: *Escola secundária moderna*, o educador, em apropriação da teoria J. Piaget foi motivado a enfrentar os dilemas da escola secundária brasileira dentro de uma democracia em busca de “não fazer duas escolas: a secundária, para as elites, e a profissional, para o povo. O problema de preparar para a Universidade é menos da Escola média que da própria Universidade” (LIMA, 1967, p. 19). Esse autor foi pioneiro no campo da psicopedagogia e fez circular em periódico do campo educacional secundário no Brasil a epistemologia de Jean Piaget (ROSA; DALLABRIDA, 2016). Segundo Lauro de Oliveira Lima (1967), o uso do currículo moderno da Geografia e da técnica do Estudo do Meio físico tinha a finalidade de promover a humanização dos homens colocada a serviço da dignidade humana, haja vista que

O adolescente não deve aprender apenas a olhar mares, florestas, astros e rios com olhos de poeta ou como lexicógrafo que sabe batizar todos os seres com um nome adequado, mas como futuro campo de atividade donde fará brotar a riqueza eliminando o pauperismo e dando a seus semelhantes condições de vida compatíveis com a dignidade humana (LIMA, 1967, p. 15).

Cabe contextualizar que após o golpe de 1964, o educador Lauro de Oliveira Lima foi afastado da vida pública e cassados os seus direitos políticos. Nesse ginásio os planejamentos de Estudos Sociais de 1964, diferentemente dos apresentados em 1962 e em 1963, listou variados conhecimentos para serem usados em diversas áreas previstas no currículo, inclusive, selecionou temáticas latentes (e, atuais) do ano de 1964. Nesse sentido, as fontes produzidas pelos docentes listaram temas como: a urbanização ou a formação da população brasileira (os tipos étnicos), fazendo com que os objetivos de ensino de todo Sistema de Ensino Vocacional fossem fundidos aos objetivos de ensino da área Estudos Sociais, os quais podem ser resumidos em:

cooperação; socialização; o homem é um ser social, fontes; tipos de fontes e localização; orientação; levar o aluno a maior familiaridade com os ginásios vocacionais e seus sistemas; levar o aluno a compreensão de sua posição dentro da comunidade escolar da qual pertence a fim de que consiga melhor integração; fazer com que os alunos atinjam a compreensão dos princípios básicos que norteiam o ginásio vocacional; Levar os alunos a compreensão dos princípios religiosos e cívicos básicos, para a formação familiar; A organização familiar é amparada por uma constituição (VILLELA; RAMOS, 1964, p.1).

Com isso, a partir do ano de 1964, os planejamentos tornaram-se trimestrais e mais integrados em seus saberes, com a novidade do uso da proposta do modelo pedagógico das unidades didáticas, advindas do Plano Morrison. Esse ponto deslocou a cultura escolar do ensino vocacional, decorrente da apropriação da noção de área-núcleo de Estudos Sociais filiada ao movimento escolanovista, usada pelos docentes, como aproximação da abordagem e do recorte de conteúdos como defendidos pela Sociologia e Psicologia da Educação, de Jean Piaget.

Isso sob o argumento de minimizar a abordagem memorialística dos recortes dos saberes dos campos da Geografia física ou da História (como lista de conceitos, fatos e de acontecimentos). Mesmo que no planejamento da 1ª série de 1964 contou com três unidades, como igualmente ocorreu em 1962 e 1963: o Ginásio, a Família e a Comunidade. O que difere foram as apropriações desses docentes, quando se pretendeu operar o discurso da psicologia de J. Piaget associada ao fortalecimento do campo da Sociologia dentro do ensino de todas as ciências humanas, o que denotou um amplo uso do repertório disposto pelos escolanovistas, somando as premissas epistemológicas e metodológicas, advindas da noção de Unidade Didática. Mesmo que não tenha sido citado nestas fontes desse ginásio, o livro de Irene Mello de Carvalho (1954), educadora responsável pela divulgação e circulação no Brasil desse modelo pedagógico, o termo unidade tornou-se usual, e, incorporando, na linguagem do ginásio Oswaldo Aranha, a partir de 1964.

Segundo John Michaelis (1967, p. 9), a diferença entre a aprendizagem social e a educação social é que a primeira “aplica-se ao desenvolvimento social da criança, resultante de experiências dentro e fora da escola”, sendo mais amplo que Estudos Sociais, uma vez que inclui todas as experiências da criança

ou tendem ao seu desenvolvimento; já a segunda é utilizada como sinônimo de Estudos Sociais, apesar de abranger “todas as atividades escolares que contribuem para a aprendizagem social”.

Nessa perspectiva, o ensino por unidade tinha como propósito integrar as experiências dos jovens e as colocar num todo unitário. Nesse ginásio, a partir de 1964, há o desenvolvimento da área de Estudos Sociais nas experiências dos planejamentos, além das apropriações dos múltiplos repertórios escolanovista, também recebeu um sentido de apropriação múltipla e transformadora, combinado aos modelos de J. Dewey, do Plano Morrison, da Psicologia de J. Piaget e da Teoria da Aprendizagem de J. Bruner. Dessa maneira, a disciplina de Estudos Sociais se tornou área, a qual ganhou a significância de promover a aprendizagem social do educando, podendo, inclusive, contribuir para os objetivos da educação dos jovens, aliada à importância cognitiva e atitudinal dada pela união das ciências humanas em conteúdo da Geografia física e da História.

No planejamento geral da 3ª série de 1964 de Estudos Sociais (PLANEJAMENTO GERAL DE ESTUDOS SOCIAIS, 1964), mesmo que não tenha assinatura ao final de nenhum dos professores dessa área, a fonte descreveu o ensino em três unidades, com foco geral para o estudo sobre o Brasil, dividindo-se em: a primeira: o Brasil industrial; segunda: o Brasil agrícola; e a última, comparação entre os ‘dois Brasis’. Essa III Unidade representou uma síntese das duas primeiras, planejamento que estivera sob a apropriação da obra *Os dois Brasis*, de Jacques Lambert (1901-1991), por meio de um fragmento de texto posto em circulação pelo SEV, intitulado: *Sociedade dualista e o contraste da Estrutura Social entre os dois Brasis* (SERVIÇO DE ENSINO VOCACIONAL, 1963). Esse foi estudado pelos docentes em uma formação promovida pela equipe pedagógica do SEV. Esse autor francês narrou o desenvolvimento brasileiro que desejava para o Brasil na década de 1950.

Quando o SEV circulou nesse ginásio entre os docentes a interpretação do sentido elaborado por Jacques Lambert, que passou a sugerir um desenvolvimento brasileiro marcado pela desigualdade social e econômico, cujo autor, preocupado com a continuidade da industrialização, defendeu que: “reivindicando a especificidade história do nosso desenvolvimento, desigual e

combinado, marcado pela unidade (nacional) e contradição (o Brasil arcaico precisa ceder diante do Brasil Moderno)” (LEÃO; ORGAMA, 2017, p. 247). Esse Brasil arcaico, pulverizado em todo o país, precisava ser ultrapassado. Segundo Jacques Lambert defendia um lugar para agricultura cafeeira como maneira de combater o atraso econômico no interior brasileiro.

Em 30 de junho de 1964, formularam Odila Ferez e Maria Fonseca Franscino o relatório de Estudos Sociais para as 3^a séries sobre a unidade III: Dois Brasis (FEREZ; FRANSCINO, 1964a). Nesse planejou-se um Estudo do Meio para Guanabara, com o fim de explorar os aspectos de um Brasil arcaico, por meio do estudo das favelas cariocas, bem como da origem da construção de Brasília, entre outros assuntos ligados ao nacional-desenvolvimentismo, com base nas reflexões contidas na obra de J. Lambert.

Nesse mesmo contexto de agitação social estudantil, em setembro de 1964, não foi prevista uma atividade para a semana cívica no planejamento docente, sob a justificativa do atraso na condução dos conteúdos. Há intervenção direta da orientadora pedagógica quanto ao planejamento do fazer da docente relativo à 3^a série, quando a equipe técnica desse ginásio “determinou mudança de técnica: início imediato da apresentação das aulas pelas equipes, com os conteúdos preparados até o momento devendo as professoras completar e ministrar aulas, caso fosse necessário” (FEREZ; FRANSCINO, 1964b, p. 1). Dessa forma, há elaborada uma bateria assinada pelo SEV, relativa à semana cívica de 1964, como solução para a abordagem da área de Estudos Sociais dirigidas às 2^a e 3^a séries desse ginásio. Nessa prática educativa dos Estudos Dirigidos continham seis questões reflexivas sobre a Constituição da República Brasileira, das quais destaco para além do sentido de como funcionavam e quais seriam os poderes dados à República e a cada Estado brasileiro, os docentes questionaram aos seus educandos: “Os homens que elaboraram esta Constituição de onde trouxeram sua cultura?” (SERVIÇO DE ENSINO VOCACIONAL, 1964, p.1). Diante dessa nova cultura escolar do ginásio Oswaldo Aranha a área de Estudos Sociais continham em suas apropriações as raízes dos conflitos sociais, após o golpe militar de 1964.

Considerações finais

Ao longo dos três primeiros anos analisados na cultura escolar do ginásio Oswaldo Aranha, a prática dos Estudos Dirigidos era realizada por meio de leitura e de interpretação de textos previamente selecionados por docentes das diferentes áreas, na tentativa de responder às problemáticas da época, que eram lançadas pelos próprios alunos ou alunas e pelas professoras. Nas salas de aulas, sem adotar livros didáticos únicos, esses atores usavam diversas referências bibliográficas, fragmentos de textos e imagens para empreenderem os Estudos Dirigidos, os quais nem sempre eram interligados aos Estudos do Meio, mas, quando estavam em sintonia, privilegiavam as pesquisas e estudos prévios sobre as dimensões geográficas e as históricas do meio social de forma individual ou em grupos de trabalho, no uso de diversos modelos pedagógicos escolanovistas em circulação dos anos de 1960.

Vale frisar que, a partir do golpe de 1964, nesse ginásio a apropriação docente dos Estudos Sociais não contou com o abandono das preocupações em relação ao equilíbrio da integração entre os saberes da Geografia ou da História, em respeito das especificidades de cada saber, teve o acréscimo das inquietações docentes advindas da produção de saberes (da história e da geografia) filiada aos sentidos e fazeres de uma sociedade democrática brasileira. Os docentes do ginásio Oswaldo Aranha estiveram empenhados em construir uma área abrangente para os Estudos Sociais, capaz de integrar outros saberes próximos da construção da aprendizagem social do educando, problematizaram temas atuais, para que os jovens vivenciassem os instrumentos de uma sociedade democrática, moldando a área de Estudos Sociais no sentido dado pela Pedagogia e Filosofia prescrita pelo SEV, mesmo que as professoras se apropriassem do prescrito de forma singular, se aproximando das orientações escolanovistas, advindas, sobretudo, da filosofia de J. Dewey. Essa filosofia buscou a defesa de uma sociedade democrática sob os moldes estadunidenses nesse período.

Alguns docentes desse ginásio, a partir de 1964, muniram-se da noção de núcleo atribuída à área de Estudos Sociais, isto é, a de formular temas para todas as demais disciplinas do currículo e em promover as atitudes democráticas, com inclusão de objetivo de ensino em busca da formação crítica-

social dos seus jovens educandos, para realizarem seus planejamentos, no uso de autores escolanovistas tais como: Lauro de Oliveira Lima ou de John Michaelis.

Nessas fontes, as docentes da área de Estudos Sociais percebem que, além da assimilação dos conceitos da Geografia física ou da História, há no centro das preocupações dessa nova cultura escolar de 1964 a valorização do saber histórico em busca das críticas formuladas pelos educandos, como empreendimento do SEV. Portanto, passou a existir, na nova cultura escolar desse vocacional um direcionamento dos objetivos de ensino da área de Estudos Sociais, sob a influência prescritiva do SEV, para fortalecer a formação democrática dos jovens secundaristas, em busca da manutenção dessa mesma sociedade democrática brasileira, o que influenciou no relacionamento entre os saberes, as técnicas e os objetivos da área de Estudos Sociais durante o contexto do golpe militar de 1964.

Referências

BALZAN, Newton Cesar. Relato de Estudos Sociais. São Paulo, 1966. 391 p. In: *CENTRO DE MEMÓRIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO*. Acervo de Maria Nilde Mascellani. São Paulo: CMFEUSP, 1966.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CARVALHO, Irene Mello. *O ensino por Unidades Didáticas*. Seu ensino no Colégio Nova Friburgo. Rio de Janeiro: FGV, 1954.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa, Portugal: DIFEL, 1988.

_____. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS. 2002

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. *Memória e História da Inovação Educacional no Brasil: o caso dos ginásios Vocacionais (1961/1970)*. Curitiba: Appris, 2014.

DALLABRIDA, Norberto. As classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá-PR, v. 17, n. 3, p. 213-34, jul./set. 2017.

_____. Circuitos e usos de modelos pedagógicos renovadores no ensino secundário brasileiro na década de 1950. *História Educação (Online)*. Porto Alegre, v. 22, n.55, p. 101-115. Maio/ago., 2018.

FAGIONATO, Yomara Feitosa Caetano de Oliveira. Maria Nilde Mascellani e o catolicismo social no vocacional (São Paulo, 1960). *Revista Educação e Emancipação*. São Luís, v. 11, n. 2, p.238-263, maio/ago. 2018.

FAGIONATO, Yomara Feitosa Caetano de Oliveira; DALLABRIDA, Norberto. Estudo do Meio: integração de geografia e de história nas classes secundárias experimentais (década de 1950). In: *IX Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2017, João Pessoa. Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa. João Pessoa: UFPA, 2017. v. único, p. 5867-5886.

FEREZ, Odila. Planejamento de Estudos Sociais: Geografia. 1ª série. São Paulo, 1962. In: *Fundo SEV*. Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha. São Paulo: CEDIC, 1962. cx. 02, parte 04. p. 1-4.

FEREZ, Odila; FRANSCINO, Maria Fonseca. Planejamentos de Estudos Sociais, 1ª série. São Paulo, 1963. In: *Fundo SEV*. Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha. São Paulo: CEDIC, 1963. cx. 03. p. 1-2.

_____. Relatório de Estudos Sociais. São Paulo, 1964. 1ª e 3ª série. In: *Fundo SEV*. Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha. São Paulo: CEDIC, 1964a. cx. 09. p. 1-2.

_____. Planejamento da área de Estudos Sociais da 2ª e 3ª série – Unidade didática III: Os dois brasis. São Paulo, out.-dez. 1964b. In: *Fundo SEV*. Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha. São Paulo: CEDIC, 1964b. cx. 09, p. 1-3.

FRANSCINO, Maria Fonseca. Planejamento de Estudos Sociais: História, 1ª série. São Paulo, 1962. In: *Fundo SEV*. Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha. São Paulo: CEDIC, 1962a. cx. 02, parte 04. p. 1-2.

_____. Planejamento de Estudos Sociais – História. 1º série. São Paulo, set.-out., 1962. In: *Fundo SEV*. Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha. São Paulo: CEDIC, 1962b. cx. 02, parte 04. p. 1.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LEÃO, Igor Zanoni Constant Carneiro; OGAMA, Danilo Ferraz de Oliveira. Relendo “os dois Brasis”, de Jacques Lambert: o desenvolvimento econômico e sua apologia. *Revista paranaense de desenvolvimento*, Curitiba, v. 38, n. 133, p. 245-258, jul./dez. 2017.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Escola secundária moderna*. Rio de Janeiro, RJ: Fundo de Cultura, 1967.

MARQUEZ, Sandra machado Lunardi. *Contribuição ao estudo dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: o Ginásio Vocacional “Chanceler Raul Fernandes” de Rio Claro*. 1985. 407 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985.

MICHAELIS, John. *Estudos Sociais para crianças numa democracia*. Tradução Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1967.

PANNUTTI, Maria Regina Viana (coord.) *Estudos Sociais: uma proposta para o professor*. Equipe RENOV. Petrópolis: Vozes, 1976.

PLANEJAMENTO GERAL DE ESTUDOS SOCIAIS, 3ª Série. São Paulo, 1964. In: *Fundo SEV*. Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha. São Paulo: CEDIC, 1964. cx. 04, parte 01, CEDIC. p. 1-2.

ROSA, Fabiana Teixeira da; DALLABRIDA, Norberto. Circulação de ideias sobre a renovação do ensino secundário na Revista Escola Secundária (1957-1961). *Revista de História da Educação*, Santa Maria, v. 20, n. 50, p. 259-274, dez. 2016.

SERVIÇO DE ENSINO VOCACIONAL. A Sociedade dualista e o contraste da Estrutura Social entre os dois Brasis. São Paulo, 1963.; In.: *Acervo Olga Bechara*. LAMBERT, Jacques. Os dois Brasis. São Paulo: CEDIC, 1963. cx. 03. p. 1-5.

_____. Estudos Sociais: Bateria – Semana Cívica de 1964, das 2ª e 3ª séries. Núcleo Constituição. In: *Acervo do Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha*. São Paulo: CEDIC, 1964. cx. 09. p. 1-2

TRINDADE, Rui. *O movimento da Educação Nova e a reinvenção da Escola: Da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Porto: Porto Editorial. Universidade do Porto, Série do saber, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. 460 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 1996.

VIEIRA, Leticia. *Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira: as primeiras classes experimentais do estado de São Paulo (1951-*

1961). 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós- Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

_____. *Entrevista de Odila Ferez*. Socorro, SP em 18 nov. 2017. 12 p. [Entrevista digitada].

VILLELA, Maria Helena; RAMOS, Márcio Cesar. Planejamentos da área de Estudos Sociais. 1º séries. São Paulo, 1964. In: *Fundo SEV*. Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha. São Paulo: CEDIC, 1964. cx. 04, parte 01. p. 1-5.

MOBILIDADE DO TRABALHO NA CIDADE MÉDIA DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA

LABOUR MOBILITY AT THE MEDIUM-SIZED TOWN OF VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA

Andrecksa Viana Oliveira Sampaio*
Vilomar Sandes Sampaio**

RESUMO

A mobilidade da força de trabalho é uma realidade, alcançando os centros médios do interior dos estados ou mesmo as capitais de estados de menor porte, se constituindo numa exigência, em busca de melhor qualidade de vida. Esse artigo tem como objetivo apresentar as discussões sobre mobilidade do trabalho, tendo por base empírica a cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Para tanto se inicia com a contextualização histórica das atividades econômicas da cidade até os dias atuais, em que centenas de pessoas vindas dos municípios próximos estabelecem a migração pendular, e outras vindas de municípios mais distantes que chegam à cidade, a fim de morar e trabalhar, em função das diferentes funções urbanas que a cidade oferece. Com relação à migração por trabalho, a cidade atrai população não-qualificada que agrega trabalhadores de menores salários e baixa qualificação e a população qualificada ou muito qualificada (geralmente originária de grandes centros urbanos). Diante desse momento, a transferência de renda regional contribui para a

ABSTRACT

The mobility of the workforce is a reality, reaching the middle centers of the countryside of the states or even the capitals of smaller states, becoming a requirement in search of a better quality of life. This article aims to present the discussions on labor mobility, out from the empirical basis of the town of Vitória da Conquista, Bahia. For this purpose, it begins with the historical contextualization of the economic activities of the city to the present day, in which hundreds of people come from the nearby municipalities establishing the commuting migration, and other that come from more distant municipalities, in order to live and work, according to different urban functions that the town offers. With regard to labor migration, the town attracts unqualified population that includes low-wage and low-skilled workers and the skilled or highly qualified population (usually original from big urban centers). At this moment, the transfer of regional income contributes to the production of the urban space of Vitoria da Conquista, through the real estate projects destined to residences and

* Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora Adjunto do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). andrecksa.oliveira@uesb.edu.br

** Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor Adjunto do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). vilomar@uesb.edu.br

produção do espaço urbano de Vitória da Conquista, através dos empreendimentos imobiliários destinados a residências e prédios comerciais e de serviços. O predomínio da migração de mão-de-obra qualificada ou muito qualificada (geralmente originária de grandes centros urbanos) é constatada na cidade.

Palavras-chave: Cidades Médias. Mobilidade do trabalho. Precarização.

commercial buildings and services. The predominance of skilled or highly qualified labor migration (usually originating from large urban centers) is observed in the town.

Keywords: Medium-sized Town. Labor mobility. Precariousness.

Introdução

A mobilidade do trabalho ocorre em diferentes modos e relações de produção. Assim, a mobilidade geográfica, mais do que um deslocamento espacial, compreende determinações sociais, econômicas e políticas. Além disso:

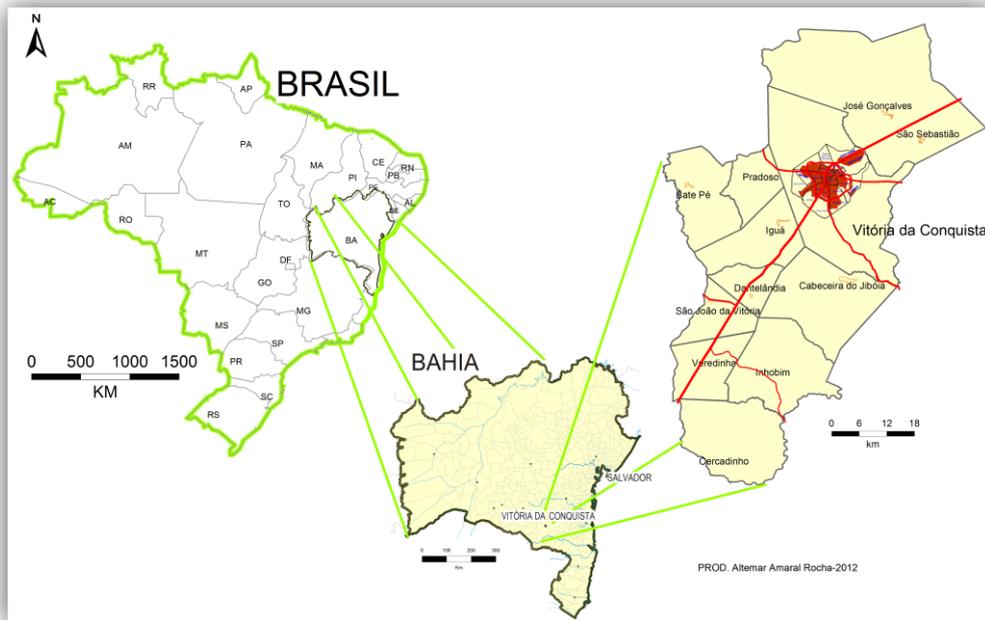
Os trabalhadores colocados à disposição do capital estão à frente de atividades não capitalistas para reproduzir a força de trabalho e da população ativa. Participam da exploração e da acumulação capitalista tanto quanto o trabalho diretamente ativo nem que para isso signifique constante e até frequente mobilidade geográfica entre regiões e países e no interior das grandes metrópoles (ARAUJO, 2007, p.158).

A mobilidade da força de trabalho explorada e submetida responde efetivamente à mesma mobilidade dos representantes do capital, dos múltiplos portadores dos diferentes aspectos do poder que promovem o domínio da ciência e da técnica (GAUDEMAR, 1977). É uma realidade que alcança os centros médios do interior dos estados ou mesmo as capitais de estados de menor porte, constituindo-se como exigência, por busca de melhor qualidade de vida. A mobilidade também ocorre entre os trabalhadores qualificados, devido a sua contribuição para a realização de valor e não qualificados, em consequência de seu fraco poder de barganha, frequentemente associado à condição de imigrantes ou a esquemas de trabalho informal. Esse artigo tem como objetivo apresentar as discussões sobre mobilidade do trabalho, tendo por base empírica a cidade de Vitória da Conquista, Bahia.

A centralidade da cidade de Vitória da Conquista

Vitória da Conquista, município da Região Sudoeste da Bahia, compreende uma área de 3.405,580 Km² e apresenta uma densidade demográfica de 90,11 hab/Km² (Figura 1).

Figura 1- Localização do Município de Vitória da Conquista – Bahia



Fonte: SEI, 2011/Elaborado por Rocha, Altemar, 2012

Sua sede municipal é considerada como um centro de atividades caracterizadas pela concentração de atividades que geram interações espaciais a longas distâncias (CORRÊA, 2007).

Até a década de 1940, a base econômica do município estava representada pela pecuária extensiva e os tropeiros davam conta das transações comerciais na região. A partir dessa época, a estrutura econômica e social entra em um novo período, com o comércio ocupando um lugar de grande destaque na economia local.

A cidade teve seu crescimento impulsionado pela abertura da Rio-Bahia (BR 116). A obra foi inaugurada pelo Presidente João Goulart, em 1963, e reforçou a posição de Vitória da Conquista no cenário regional, pois recebeu um

novo contingente humano formado por baianos, mineiros, paulistas e nordestinos de diversos estados, especialmente sergipanos e pernambucanos (IBGE, 2010).

No início da década de 1970, dois novos vetores de desenvolvimento são introduzidos na economia local: a cafeicultura e a indústria de transformação. O polo cafeeiro tornou-se responsável por um grande dinamismo da economia regional, com reflexos no aumento substancial da população do município, no crescimento e diversificação do comércio e das atividades de prestação de serviços.

Segundo Ferraz (2009), nessa década, o governo federal, com a finalidade de expandir as lavouras cafeeiras para além das regiões Sul e Sudeste do Brasil, destinou recursos financeiros para esta região da Bahia. Com isso, intensificou-se o comércio de terras propícias ao plantio e, ao mesmo tempo, dificultou-se o acesso à terra por pequenos proprietários. Tais fatos impulsionam a migração rural.

O aumento populacional, a implantação da lavoura cafeeira e as mudanças nas relações de trabalho impulsionaram o crescimento urbano. No entanto, o crescimento da cidade ocorre de forma desordenada, o que resultou na insuficiência de equipamentos sociais básicos para a maioria da população. A indústria não cresceu como era esperado na época, ocorrendo o fechamento de muitas unidades.

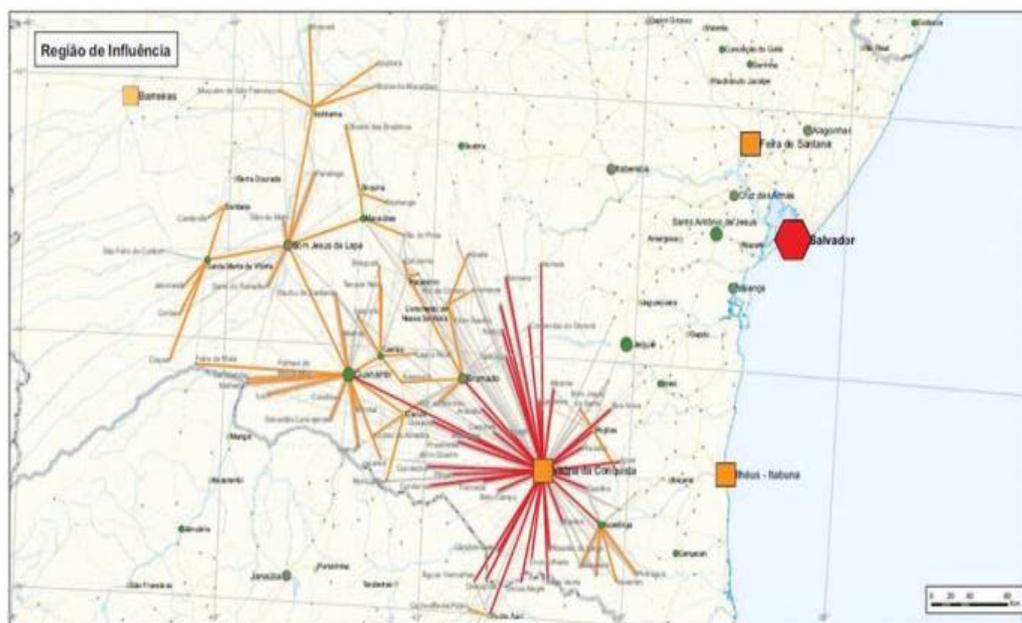
Em 1980, Vitória da Conquista passa a ser destacada como polo de serviços que, desde então, passa a ter tal função como uma de suas principais características.

A educação, a rede de saúde e o comércio se expandiram, tornando-a a terceira economia do interior baiano, e passando-a a ser reconhecida como capital regional. Isso explica porque, apesar de ter uma capacidade de gestão no nível inferior ao das metrópoles, têm área de influência de âmbito regional, sendo referida como destino, para um conjunto de atividades, por grande número de municípios circunvizinhos (IBGE, 2008).

Vitória da Conquista exerce influência em aproximadamente 90 municípios, extrapolando o Estado da Bahia e estendendo-se até o norte do Estado de Minas Gerais. A intensa urbanização decorrente dos fluxos

migratórios provenientes de outras cidades contribuiu para que Vitória da Conquista se consolidasse como centro polarizador da região, atendendo às demandas de uma população aproximada de 2 milhões de habitantes, representando 17% da população baiana, inclusive, cidades do Norte-Nordeste de Minas Gerais, permitindo acesso tanto ao Centro-Sul como ao Norte e Nordeste do país, o que possibilita enorme facilidade para se integrar aos modernos sistemas de transporte e acesso aos mais variados mercados consumidores estaduais e globais (Figura 2).

Figura 2 - Áreas de influência de Vitória da Conquista - Bahia



Fonte: IBGE – Regiões de Influência das cidades, 2007.

As Rodovias Estaduais proporcionam o acesso ao litoral (BA 415 – ligando Conquista a Itabuna) e ao oeste do Estado (BA- 262 que vai de Conquista – Brumado). Vitória da Conquista tornou-se passagem obrigatória de turistas para Brasília, Goiânia, Barreiras, Campo Grande, que se dirigem, principalmente, para o litoral de Ilhéus e Porto Seguro. O município encontra-se a 527 Km do porto e aeroporto de Salvador, a 500 Km do porto de Aratu, a 298 Km do porto e aeroporto de Ilhéus e a 462 Km do aeroporto de Porto Seguro. A partir do aeroporto local, existem voos diários através das empresas Passaredo e

Azul, com destinos para Salvador, Brasília, Belo Horizonte, São Paulo, entre outros.

A cidade se destaca pela melhor infraestrutura urbana da região e localização estratégica, dispondo de facilidades para a circulação de pessoas e mercadorias, favorecendo a divulgação e escoamento de produtos e serviços. A estes fatores, justifica-se o significativo desenvolvimento do setor terciário, com merecido destaque para as funções de saúde e de educação.

Essa posição de polo regional cria e recria novas dinâmicas na espacialidade intra-urbana, originando territórios especializados no interior da cidade. Pessoas vindas de diversos pontos da região demandam por determinados tipos de serviços e, em muitos casos, isso ocorre porque não há o bem ou serviço desejado, ou necessário, na cidade de origem, ou pela escolha em consumir na maior cidade da região, onde há inúmeras possibilidades.

Vitória da Conquista, além de desempenhar funções nos setores de serviços - como comércio, educação e saúde - mantém relações de produção e consumo que extrapolam o espaço físico da região sudoeste. A cidade funciona como “nó na rede” de fluxos de pessoas e mercadorias com destino dentro e fora da região e desempenha o papel de centro de crescimento econômico regional.

A evolução do segmento educacional e também de sua diversidade, especialmente no ensino superior, demonstram a importância desse ramo como dinamizador do setor terciário e da própria economia de Vitória da Conquista. A variedade de cursos de graduação existentes na cidade, tanto públicos, quanto privados, e os programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* têm contribuído para a melhoria da qualificação profissional na cidade e na região.

Vitória da Conquista é o principal centro universitário da região Sudoeste, as Instituições de Ensino Superior (IES) desempenham um papel importante no município e na região. Essas instituições juntas oferecem um total de mais de 87 cursos diferentes na modalidade de bacharelado e licenciatura e são responsáveis pela matrícula de aproximadamente 21.930 alunos em cursos de graduação presenciais (GUSMÃO, 2009).

O setor educacional de ensino superior tem sido responsabilizado por avanços em diferentes ramos de atividades comerciais como: livrarias, restaurantes, imobiliário, construção civil, transportes e na propulsão das

vendas de roupas, cosméticos e calçados, que se constituem em fixos. Além disso, os serviços bancários e de saúde tem sido fomentados (GUSMÃO, 2009).

Em Vitória da Conquista, 55,7% dos universitários não residem na cidade ocorrendo um movimento pendular que se intensifica cada vez mais (GUSMÃO, 2009). No entanto, a presença de alunos de outros municípios que ingressam nas universidades e faculdades instaladas em Vitória da Conquista, residentes ou não na cidade, tem justificado, na opinião de empresários e profissionais liberais, novos investimentos no setor imobiliário e no comércio.

A configuração geográfica estabelecida na Região Sudoeste em função da oferta de ensino superior foi fortalecida pelas redes. A instalação e expansão das Instituições de Ensino Superior alcançam uma região de influência de, aproximadamente, 100 municípios baianos e têm promovido fluxos sociais, culturais e econômicos considerados relevantes, resultando na necessidade de implantação de fixos que promove um novo ordenamento espacial das partes da cidade. As IES têm gerado um conjunto complexo de relações espaciais, incrementando sistemas de objetos e ações e a capacidade de produzir, mas, também, tem confirmado a diferença entre os grupos sociais que detêm as condições intelectuais e econômicas para ingressar e permanecer num curso de graduação (GUSMÃO, 2009).

Com relação aos empreendimentos imobiliários com impactos na estrutura urbana, podem-se destacar os condomínios fechados e os conjuntos residenciais de apartamentos para a população de renda média e baixa, além de projetos do governo federal como o “Minha casa, minha vida”. Porém, grande parte do movimento do setor imobiliário deve-se ao público estudantil que reside sazonalmente na cidade e as pessoas que vieram morar e trabalhar na cidade por conta de concursos públicos, sobretudo professores e funcionários dessas instituições de ensino superior.

Outro setor que merece destaque é o da saúde que concentra, na cidade, os serviços e atendimentos da região. Antigos hospitais foram aperfeiçoados, clínicas especializadas foram abertas. Segundo Ferraz (2009), a oferta de serviços de saúde existente em Vitória da Conquista é muito desigual em relação aos demais municípios da região. Embora as demandas estejam

espalhadas no território, é em Vitória da Conquista, que se concentram equipamentos e unidades que qualificam como município polo de saúde.

Tal concentração alimenta o movimento de profissionais e de capital. Hoteleiros, empresários, comerciantes, atacadistas e profissionais liberais formam os segmentos que, junto as áreas de Educação e a Saúde, fizeram a infraestrutura da cidade abarcar, além de migrantes, a população flutuante que circula na cidade diariamente com o objetivo de obter atendimento, além dos muitos médicos e funcionários da saúde que foram aprovados em concursos públicos na área e moram na cidade ou foram convidados por empresas particulares.

As mudanças no quadro populacional de Vitória da Conquista estão ligadas à melhoria progressiva da circulação, além da presença de serviços e de oportunidades de ocupação, políticas públicas capazes de atrair a população que viabilizam interações espaciais mais eficientes de mercadorias, pessoas, informações e capital.

A oferta de emprego em Vitória da Conquista é determinada por um conjunto de fatores supracitados, estimulados pela sua condição de capital regional. Essa oferta faz com que o espaço regional seja produzido e reproduzido de diferentes maneiras e entre outros pontos, na economia da cidade e nos demais municípios da região sudoeste, além de estimular o deslocamento diário de pessoas.

A distribuição varejista e de prestação de serviços para as áreas menores, entre outros fatores, faz com que haja uma transferência de renda, salários e lucros para a cidade, principalmente porque os gastos diários dos trabalhadores, bem como parte dos impostos dos empregadores são recolhidos em sua base territorial.

A oferta de emprego, a pujança do setor atacadista, a concentração de serviços ligados à saúde e à educação, além do suporte às atividades agrícolas dos municípios da região tornam essa cidade um típico polo regional e essa ação pode ser traduzida no movimento pendular de muitas pessoas, evidenciando a integração dos espaços urbano-regionais.

Diante desse momento, a transferência de renda regional contribui para a produção do espaço urbano de Vitória da Conquista, através dos

empreendimentos imobiliários destinados a residências e prédios comerciais e de serviços. Trata-se de um setor tipicamente urbano que atrai população qualificada e não-qualificada, não obstante o predomínio de atividades que agregam trabalhadores de menores salários e baixa qualificação, como servente de obras e pedreiro. Por outro lado, a prevalência da migração de força de trabalho qualificada ou muito qualificada (geralmente originária de grandes centros urbanos) é constatada na cidade.

Uma das consequências desse processo é o um maior distanciamento entre a residência e o local de trabalho. Para determinadas faixas de trabalhadores especializados torna-se cada vez mais frequente o deslocamento pendular para o trabalho entre cidades, principalmente os habitantes de cidades médias em direção aos centros vizinhos.

O espaço intra-urbano de Vitória da Conquista torna-se mais complexo e segregado com a formação de bairros que se diferenciam de acordo com o poder aquisitivo da população. Para atender à classe média, são construídos shopping-centers, instalam-se revendedoras de automóveis e motocicletas, alojam-se filiais de cadeias regionais e nacionais e franquias. Essa dinâmica comercial favorece a permanência de destacados bancos privados e bancos de desenvolvimento, além dos públicos. Diante do exposto, percebe-se o importante papel que a cidade representa no contexto regional, exercendo uma centralidade em praticamente todos os setores e polarizando uma vasta área territorial. Esse fluxo é, antes de tudo, uma condição para que a drenagem de salários, lucros e rendas possam realizar-se (CORREA, 1997).

A chegada de novos moradores aumenta a demanda por serviços especializados e contribui para dinamização da economia. Surgem escritórios de advocacia, arquitetura, engenharia, cresce o setor de hotelaria para atender o fluxo de pessoas que se dirige à cidade e próximos aos hotéis encontram-se *lan houses* e cafês.

A cidade gerou em 2012, aproximadamente, 1.200 empregos formais, segundo o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), distribuídos, sobretudo, entre serviços, comércio e construção civil, com destaque para os meses de março (538 novos empregos) e maio (604 novos

empregos), liderando o ranking do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

Segundo Smith (1988, p. 212), “[...] no embasamento do padrão existente de desenvolvimento desigual está a lógica e a tendência do capital em direção àquilo que chamaremos de movimento em vaivém do capital”. Em Vitória da Conquista, a centralidade é resultante do arranjo estrutural e espacial da rede urbana que se configurou na região. Isso pode ser considerado a partir do desenvolvimento desigual na produção do espaço, potencializando vantagens locacionais, imprimindo e acentuando a divisão social e territorial do trabalho e aumentando a circulação de mercadorias.

As migrações funcionam na cidade de Vitória da Conquista como expressões da reestruturação do capital e do trabalho, responsáveis pelo surgimento de novas modalidades espaciais da população, a exemplo, da circularidade da força de trabalho especializada, que pode incluir vários lugares de trabalho e múltiplas residências, especialmente para as pessoas com altos rendimentos e prestadores de serviços especializados.

Vitória da Conquista, como uma cidade média, tem relação direta com a área sobre a qual ela é capaz de exercer influência ou, em outras palavras, a área em que alguém está disposto a se deslocar e ter acesso ao consumo de bens e serviços.

Levando em consideração a mobilidade por trabalho, tem-se um número elevado de pessoas que realizam a migração pendular englobando a população que mora em Vitória da Conquista e trabalha em outros municípios, a população que não mora, mas trabalha em Vitória da Conquista. Além disso, a cidade também recebe os migrantes de outros estados que vem para morar e trabalhar contribuindo assim para o seu desenvolvimento econômico.

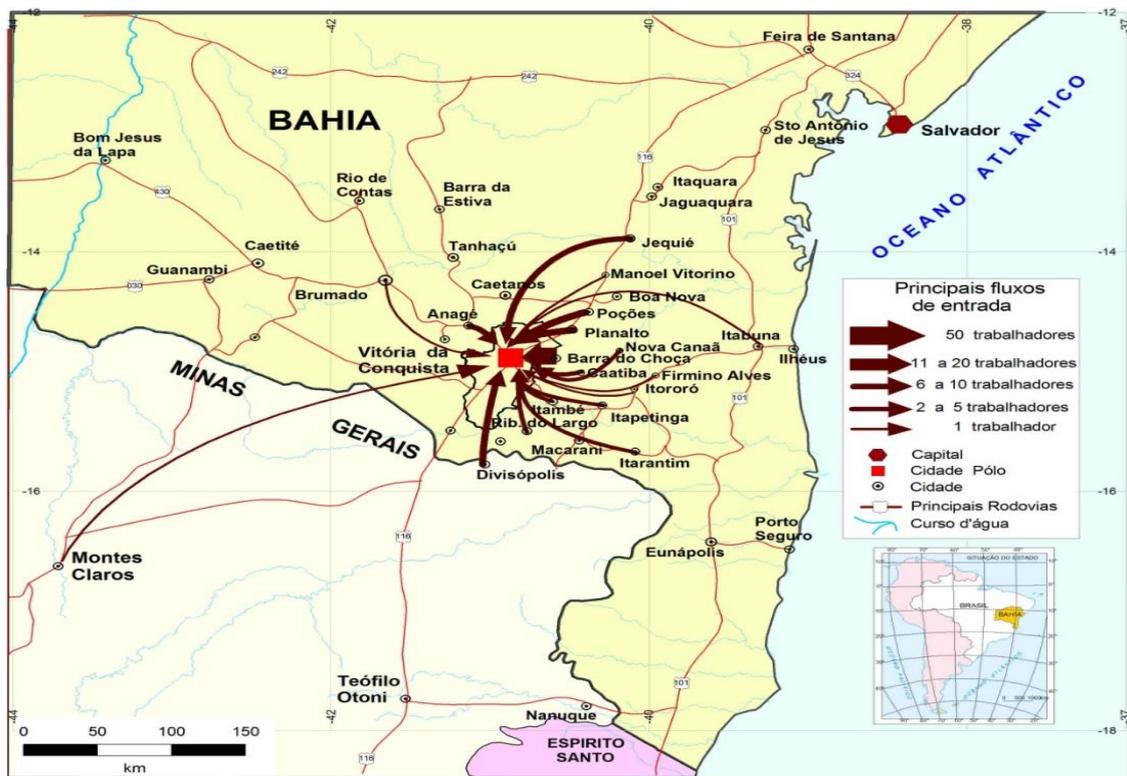
Para demonstrar o cenário recente referente aos fluxos migratórios *de e para* Vitória da Conquista, será apresentado aqui neste artigo o grupo dos migrantes que moram em cidades próximas de Vitória da Conquista e vem trabalhar na cidade. Foram aplicados 100 questionários a migrantes em seus próprios locais de trabalho, envolvendo bancos, fóruns, INSS, justiça federal e estadual, prefeitura, construção civil, universidades, clínicas, hospitais, pontos de ônibus, terminais rodoviários, pontos de vans e transportes clandestinos. As

questões versavam sobre a procedência dos migrantes, os motivos da migração, as vantagens e desvantagens, as dificuldades enfrentadas, a precarização do trabalho, entre outros.

A proximidade geográfica influenciou muito a migração para a cidade. As cidades que mais enviam migrantes para o trabalho em Vitória da Conquista são: Barra do Choça (36,8 km), Planalto (46,9 km), Poções (65,6 km), Anagé (48,5 km), Itambé (58 km), Ribeirão do Largo (88 km), Caatiba (60 km), Itapetinga (97 km), entre outros que não ultrapassam os 100 km de distância da cidade.

Em geral, esses trabalhadores migravam todos os dias ou ficam na cidade 2 a 3 dias, caracterizando a migração pendular. Porém, ainda existem trabalhadores vindos de lugares mais distantes como, por exemplo, Nova Canaã (111 km), Manoel Vitorino (112 km), Itororó (129 km), Brumado (133 km), Maiquinique (147 km), Jequié (153 km), Firmino Alves (160 km), Itarantim (175 km), Itabuna (230 km), além de Divisópolis (130 km) e Montes Claros em Minas Gerais (472 km) que, por conta da distância, ficam na cidade a semana ou o mês, migrando apenas nos finais de semana ou a cada 15 dias ou ainda uma vez por mês, não mais se tratando de migração pendular (figura 3).

Figura 3- Vitória da Conquista: principais fluxos de entrada de trabalhadores – 2012



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2012 Elaborado por ROCHA, Altemar Amaral

Quanto à população migrante, 94% moravam na Bahia e 6% no estado de Minas Gerais. Sua maioria (40%) tem o ensino médio completo, seguido de 17% com o superior completo, 13% com a pós-graduação em nível de especialização e apenas 1% em nível de mestrado. O nível de escolaridade dos migrantes tende a comprovar que há maior presença da mão-de-obra não qualificada migrando em função do trabalho para Vitória da Conquista (SAMPAIO, 2013)

Trabalhadores não qualificados que recebem baixos salários em grandes cidades ou em cidades médias, muito provavelmente, preferem a segunda alternativa, em face de uma melhor condição para a reprodução de suas necessidades materiais e humanas. É nesse âmbito, que se coloca a pertinência da reflexão sobre as mobilidades do trabalho tendo como base territorial de análise as cidades médias que, por sua própria extensão e fisicalidade, constituem um recurso estratégico para o planejamento territorial e possibilitam a ampliação da equidade e redução das desigualdades.

Os trabalhadores não qualificados, ao se defrontarem com o excesso de oferta no mercado, não têm alternativa senão o desemprego ou, na melhor das hipóteses, exercer atividades marginais em termos de salários ou ocupação, criando-se assim o chamado desemprego disfarçado ou oculto. “Desemprego aberto e desemprego oculto são efeitos decorrentes da dinâmica do processo de acumulação de capital” (CANO, 1998, p. 64). Para o mesmo autor:

As famílias, portanto são os proprietários dos “fatores” de produção: os trabalhadores como donos da força de trabalho e os demais proprietários que são os detentores de capital e recursos naturais. As famílias cedem, emprestam ou vendem os chamados serviços de fatores – a força de trabalho, o uso do capital e dos recursos naturais – por meio do “mercado de serviços”, as unidades produtoras, mediante o pagamento monetário que se estabelece por meio dos chamados preços dos serviços de fatores, que nada mais são do que a taxa de salários, a taxa de juros, lucros, aluguel ou renda proveniente da cessão do uso dos recursos naturais (CANO, 1998, p.56-57).

As profissões desses trabalhadores se destacam entre: pedreiro, professor de educação básica, empregada doméstica, seguido de motorista, atendente de enfermagem, vendedora, merendeira, entre outras.

A construção civil, hoje, não se caracteriza por grandes transformações tecnológicas nem por modelos de organização do trabalho. Com o aumento da produção, aumenta conseqüentemente o trabalho e as empresas pressionam por mais produtividade. “As cobranças dessas práticas por maior qualidade e produtividade e mais eficiência, agilidade e velocidade escondem o movimento de intensificação do trabalho” (ROSSO, 2008, p.182).

A profissão de pedreiro ressalta o crescimento da construção civil na cidade e a necessidade das construtoras de contratar força de trabalho de fora. Esses pedreiros vêm de municípios vizinhos e desenvolvem também a função de mestre de obras. Do município de Barra do Choça, os trabalhadores saem pela manhã em caminhões para o serviço na construção civil em Vitória da Conquista e retornam à tarde. Segundo uma construtora da cidade, os pedreiros são das cidades de Poções, Planalto, Barra do Choça, Cândido Sales, Bom Jesus da Serra e Boa Nova (SAMPAIO, 2013).

Dentre os motivos citados para o trabalho em Vitória da Conquista, destacam-se: a falta de oportunidade na cidade de origem (66%); aprovação em concurso público (26%), no caso dos professores, bancários, merendeiras,

atendentes de enfermagem; o comércio diversificado que a cidade oferece com várias oportunidades de emprego fixo e temporário em algumas épocas do ano (5%); além de transferências por motivos particulares (3%) (SAMPAIO, 2013).

Esses trabalhadores realizam uma migração pendular e 56% vem trabalhar e voltam para sua casa no mesmo dia, não havendo, portanto, necessidade de hospedagem. Porém 31% dos trabalhadores ficam de 1 a 3 dias e 13% ficam na cidade, toda a semana. Dos 44% dos trabalhadores que residem por um período em Vitória da Conquista, 15% ficam em casa de parentes e os demais em casa ou apartamento alugado e pensionato, contribuindo para a movimentação da renda local (SAMPAIO, 2013).

Em sua permanência na cidade, esses trabalhadores consomem desde alimentos e remédios ao lazer e entretenimento. A maioria (28%) - tanto aqueles que vem trabalhar e retorna no mesmo dia, bem como os demais - gasta com alimentação. A cidade oferece uma rede de restaurantes com preços diferenciados e variedade de alimentação, atingindo todas as classes sociais. Os gastos com roupas e calçados, bem como a prestação de serviços reforçam a função comercial da cidade (24%).

Além das despesas obrigatórias, os migrantes ainda têm gastos flutuantes, mas que contribuem ainda mais para o crescimento econômico da cidade. Esses gastos, em sua maioria, são também para os restaurantes e bares oferecidos pela cidade (45%). Vitória da Conquista oferece diversas opções de restaurantes, tanto para quem aprecia a culinária regional como para quem aprecia a culinária internacional, como restaurantes de comida japonesa, chinesa, mexicana, italiana e árabe.

O rendimento mensal desses trabalhadores, em sua maioria, compreende o intervalo de 1 a 4 salários mínimos (R\$ 622,00 a 2.488,00) (2012), levando em conta as profissões apresentadas. Esse rendimento está relacionado com as despesas que o trabalhador tem na cidade, o consumo com despesas obrigatórias e flutuantes e o percentual da renda que fica na cidade em que trabalha e o quanto vai para a cidade de origem (SAMPAIO, 2013).

Dos trabalhadores envolvidos na pesquisa, 43% afirmam deixar entre 40 e 50% da renda na cidade de Vitória da Conquista e 31% deixa na cidade entre 60% e 70% da renda. Considerando que 56% dos trabalhadores realizam a

migração pendular diária, pode-se afirmar que a cidade de Vitória da Conquista absorve parte dos gastos desses trabalhadores.

Esses trabalhadores chegam à cidade por alguns meios de transportes sendo que 80% destes utilizam ônibus para chegar ao trabalho, seguido de transportes da empresa (13%), carro próprio (6%) e as vans (1%) que aparecem como transporte alternativo. Os trabalhadores com carga horária de quarenta horas (64%) têm, na maioria das vezes, que chegar cedo e sair à noite da cidade (no caso da migração diária). Diante disso, surgem algumas dificuldades enfrentadas por este grupo populacional, entre elas a distância da cidade de origem, estradas perigosas e mal conservadas, além das péssimas condições dos meios de transportes. A infraestrutura e qualidade de vida urbana justificam a manutenção de residência, ocorrendo a precarização do trabalho em muitas situações.

Alguns depoimentos tornam-se importantes para materializar essa discussão: uma professora de Poções relata que “O deslocamento nos ônibus superlotados, nos obriga muitas vezes a viajar em pé no corredor.” (Professora de Poções, 2012). Além de ser muito cansativo, os trabalhadores relatam que o horário de sair e chegar em casa fica bem mais prolongado (ou extenso) por conta da carga horária gasta com o deslocamento até a cidade e ao local de trabalho: “Levanto muito cedo por causa do horário dos ônibus e chego em casa bem depois do horário que saí da escola” (Professora de Itapetinga, 2012) ou ainda: “quando chego em casa, todos já dormiram” (Motorista de Anagé, 2012).

Os trabalhadores ressaltam também o perigo a que estão submetidos por conta do deslocamento em rodovias, sobretudo nas BR, mais intenso ainda pelo fato de ser diário, em muitos casos, mesmo que a distância seja acima de 100 km: “a distância da minha cidade para Vitória da Conquista é de aproximadamente 110km (cerca de 2 h de ônibus), para mim é uma dificuldade a ser enfrentada toda semana” (Professora de Itapetinga, 2012).

Com relação às oportunidades, os trabalhadores enfatizam a importância de trabalhar na cidade, por conta do crescimento econômico evidente: “é uma cidade em franco desenvolvimento visto que é a 3ª cidade em território da Bahia, portanto um polo de desenvolvimento e de investimentos de vários segmentos da economia” (Bombeiro de Jequié, 2012), além de a cidade oferecer

uma rede de serviços diversificada: “em parte supre algumas necessidades que minha cidade não oferece” (Professora de Itapetinga, 2012).

No que diz respeito à valorização do trabalho, os trabalhadores ressaltam a importância de ter os direitos reconhecidos, inclusive à carteira assinada: “Aqui tenho emprego certo com carteira assinada, o que se pode considerar uma realidade longínqua na cidade onde resido” (Professora em Barra do Choça, 2012), além do recebimento do salário: “receber salário em dia e ter todos os direitos garantidos só aqui. Na minha cidade não existe isso não” (Pedreiro de Barra do Choça, 2012). Vale ressaltar que todas as falas implicam em direitos do trabalhador e nesse caso aparecem como vantagem e não como direito.

Entre as vantagens, destaca-se o que os trabalhadores chamam de “*status*”. Um trabalhador de Manoel Vitorino – Bahia resalta: “É bom trabalhar numa cidade tão grande como essa! A gente se sente importante” (Doméstica de Manoel Vitorino, 2012). Esse depoimento reflete a importância das cidades médias como destino dos principais movimentos migratórios originários de cidades menores. Por conseguinte, o seu papel relevante na expansão das funções urbanas, econômicas e sociais.

A cidade média, nesse caso Vitória da Conquista, estabelece-se como “novo” espaço das articulações e territórios de uma reordenação urbana, tanto por um enfoque econômico como social, sendo responsáveis pela absorção, não apenas de sua população rural, mas também de outras localidades, muito provavelmente, de seus entornos.

Quanto às desvantagens, os trabalhadores identificam a precarização, por conta do próprio deslocamento e, conseqüentemente, aos custos altos das despesas e salários baixos. Quanto maior a precarização do trabalho, maior a tendência de fixação da residência. Entre os trabalhadores entrevistados, 57% são solteiros e os demais migram sozinhos, sem o acompanhamento de membros da família.

A proximidade facilita o acesso para pessoas que buscam além do trabalho, serviços, como comércio, principalmente o de supermercado, pela variedade de produtos e preços. Um trabalhador em Barra do Choça afirmou que este é um dos entraves para o desenvolvimento do comércio local, afirmando que “[...] a proximidade com Vitória da Conquista é desvantajosa no

sentido de que compete de forma desleal com o comércio de Barra do Choça. Até pão as pessoas compram em Vitória da Conquista” (Professor em Barra do Choça, 2012)

No que se refere à preferência por morar em Vitória da Conquista, 68% dizem que morariam por conta das boas oportunidades de lazer, saúde e educação (47%), o crescimento profissional (39%) o próprio crescimento da cidade (12%) e para ficar perto do trabalho (2%). Outros trabalhadores (21%) afirmam que não morariam na cidade por causa dos custos altos das despesas (53%), da violência (16%), do clima (5%) e por outras questões particulares. Os 11% restantes disseram nunca ter pensado na questão.

Considerações Finais

A maioria das cidades pequenas que sofre influência de Vitória da Conquista tem os serviços urbanos básicos muito deficitários, o que implica, cada vez mais, numa relação de dependência. A gestão urbana desses espaços é complicada, pois há uma cultura de dependência do poder público municipal.

Algumas mudanças espaciais estão ocorrendo de forma muito rápida tanto na escala local quanto na regional e se acentuam dia a dia em decorrência da instalação de novos cursos superiores em outras cidades, como resultado da implantação de Instituições de Ensino Superior na região, através do ensino à distância e presencial; além da implantação de novas unidades de serviços ligados à saúde; assim como da abertura e/ou o fechamento de empresas comerciais atacadistas ou varejistas, entre outras. Porém, a centralidade de Vitória da Conquista se mantém como o maior centro urbano do Sudoeste da Bahia.

A mobilidade do trabalho faz gerar uma transferência da renda regional, sobretudo para Vitória da Conquista e esta tem contribuído para a produção do espaço urbano/regional da cidade, entretanto tem prejudicado os municípios do entorno que perdem renda desses trabalhadores mais qualificados, portanto, mas bem assalariados. Esta situação confirma a teoria do desenvolvimento desigual e combinado. Enquanto uma cidade cresce e se desenvolve, no seu entorno, várias delas fortalecem a estagnação e a precariedade de renda e de serviços.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Ana Maria Matos. *Mobilidade Populacional na produção do espaço metropolitano regional: o caso de Fortaleza*. 2007. 373f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

CANO, Wilson. *Introdução à economia: uma abordagem crítica*. São Paulo: editora UNESP, 1998.

CORRÊA, Roberto Lobato. Construindo o conceito de cidade média. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org). *Cidades Médias*. Espaços em transição. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

CORREA, Roberto Lobato. *Trajetórias Geográficas*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1997.

FERRAZ, Ana Emília de Quadros. *O espaço em movimento: o desvelar da rede nos processos sociotécnicos do sistema de saúde de Vitória da Conquista – Bahia*. 2009. 250f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

GAUDEMAR, J. *Mobilidade do trabalho e acumulação do capital*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

GUSMÃO, Adriana David Ferreira. *Espaço Regional e Ensino Superior em Vitória da Conquista – BA*. 2009. 109f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

IBGE. *Censos Demográficos do Brasil – Bahia*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010.

ROSSO, Sadi Dal. *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAMPAIO, Andrecksia Viana Oliveira Sampaio. *Mobilidade do trabalho e produção do espaço regional de Vitória da Conquista - Bahia*. 2013. 241f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

SMITH, Neil. *Desenvolvimento Desigual*. Rio de Janeiro – RJ: Bertrand Brasil, 1988.

ASPECTOS PRELIMINARES PARA ESTUDAR A ARQUITETURA DOS TEMPLOS GREGOS NA ANTIGUIDADE¹

PRELIMINARY ASPECTS TO STUDY THE ARCHITECTURE OF ANCIENT GREEK TEMPLES

Claudio Walter Gomez Duarte*

Resumo

Este artigo tem por objetivo abordar de modo panorâmico questões relativas ao advento dos templos gregos, são elas: 1) a função e o papel do templo dentro da religião grega e dos santuários; 2) as principais divindades a quem eram dedicadas essas edificações e sua função política e social desde o período arcaico. Sobre os arquitetos gregos, além de uma breve introdução ao tema, apresentamos uma contribuição inédita, segundo a especialista Marie-Françoise Billot (2018†), catalogando cerca de 60 arquitetos gregos e as obras a eles atribuídas. Elencamos os livros perdidos sobre arquitetura grega mencionados por Vitruvius e, por fim, discutimos detalhadamente o “mito” das proporções arquitetônicas gregas encerrando o artigo com uma breve apresentação sobre a difusão “tardia” da arquitetura grega entre os séculos XVIII e XX.

Abstract

This article aims to approach in a panoramic way questions related to the advent of the Greek temples, they are: 1) the function and the role of the temple within the Greek religion and the sanctuaries; 2) the main deities to whom these buildings were dedicated and their political and social function since the archaic period. About the Greek architects, in addition to a brief introduction to the subject, we present an unprecedented contribution, according to the expert Marie-Françoise Billot (2018 †), cataloging about 60 Greek architects and the works attributed to them. We list the lost books on Greek architecture mentioned by Vitruvius, and finally we discuss in detail the "myth" of Greek architectural proportions by enclosing the article with a brief presentation on the "late" diffusion of Greek architecture between the 18th and 20th centuries.

¹ O conteúdo deste artigo é proveniente da Dissertação de Mestrado “Geometria e Aritmética na Concepção dos Templos Dóricos Gregos”, defendida pelo autor em 2010, financiada pela CAPES e orientada pela Prof^a. Dra. Haiganuch Sarian a quem deixo meus agradecimentos. Do texto original dispomos de parte da Introdução e do Capítulo 1 completo, além disso, foram feitas algumas adaptações e uma sugestão de leitura atualizada. Salientamos que a nossa Dissertação foi contemplada com o Prêmio Eudoro de Sousa, mereceu a distinção de melhor dissertação de mestrado defendida no âmbito dos Estudos Clássicos no Brasil entre 2010 e 2011, na ocasião do XIX Congresso da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC) em Brasília-DF. Recomendada para publicação, mas ainda inédita.

* Professor de Arqueologia (UNIMES/Santos-SP). Doutor em Arqueologia (MAE/USP). Mestre em Arqueologia (MAE/USP). Arquiteto (FAU/MACK). E-mail: claudio.duarte@unimes.br.

Palavras-chave: Templos gregos. Santuários gregos. Arquitetos gregos. Proporções arquitetônicas gregas.

Keywords: Greek temples. Greek shrines. Greek architects. Greek architectural proportions.

ναός²: Apresentação Histórica

O templo grego era um edifício religioso que tinha a função primordial de abrigar a estátua cultual de um deus. Era, costumeiramente, dedicado a uma só divindade, mas há exemplos onde o edifício é dedicado a dois ou mais deuses. Foi normalmente implantado dentro de um espaço sagrado e consagrado a uma ou mais divindades chamado santuário³ (ÉTIENNE *et al.*, 2000; DINSMOOR, 1950). Os templos fazem parte do repertório de edificações construídas na Grécia e suas colônias entre o período geométrico e helenístico. Segundo Fletcher (1950, p. 80): “O período helênico [...] inclui todos os principais templos e monumentos gregos erigidos entre 700 a.C. e 146 a.C. [...]”⁴. O templo grego era um lugar seguro onde a efigie sagrada e suas valiosas oferendas encontravam proteção — e precisavam ser mantidas a sete chaves. Muito cedo o templo se impôs desta maneira (ÉTIENNE *et al.*, 2000; TOMLINSON, 1989).

A origem do templo na época geométrica é uma questão primordial da arquitetura antiga. Depois do desaparecimento do regime dos basileis que estavam encarregados também das questões religiosas da comunidade e que realizavam os principais ritos dentro de sua moradia, o surgimento de um edifício sagrado independente, inteiramente dedicado a seu ocupante divino, aberto a todos, constitui uma das principais rupturas da história religiosa do mundo grego, surgimento que teve lugar no final do século VIII a.C., dentro do mesmo quadro que o do nascimento da cidade (ÉTIENNE *et al.*, 2000, p. 129).

Mesmo sendo “um dos elementos mais visíveis e melhor reconstituídos pelos arqueólogos, o templo só tem um papel secundário dentro da religião

² ναός (transl.: *naós*) ou, na forma ática, νεώς (transl.: *neós*): vocábulo grego que significa residência, residência particular, residência de um deus, templo etc. Atualmente é usado tecnicamente para designar a cela de um templo (BAILLY, p. 1311, 1950; ROBERTSON, 1997, p. 459, 1997).

³ Veja a lista de templos gregos, localizada entre as p. 340 e 341 sem paginação disponível no livro de Dinsmoor (1950).

⁴ Todas as traduções dos autores estrangeiros são da nossa autoria.

grega: ele é só simples abrigo para a estátua do deus” (ÉTIENNE *et al.*, 2000, p. 127). Cabe o papel principal ao altar de sacrifícios⁵, que em Homero já foi definido como “espaço sagrado”, segundo Christiane Sourvinou-Inwood (1993 *apud* MARINATOS; HÄGG, 1993, p. 228). As pesquisas sugerem que o templo adquire um papel de maior destaque, aliado ao poder, com o advento da tirania, período este que se confunde com o período de construção dos grandes templos monumentais, entre o início do século VI a.C. e o primeiro quartel do século V a.C. Este regime político, que se estabelece pela violência e concentra o poder nas mãos de um só, se instaura em três regiões bem distintas do mundo grego, onde se destacam vários tiranos por seus “mega” empreendimentos. Primeiro, na Anatólia e nas ilhas no século VII a.C.: Thoas em Mileto, Polícrates em Samos, Píndaro em Éfeso, Lígdamis em Naxos. Segundo, nos arredores do istmo de Corinto em meados do século VII a.C. : os Baquíadas em Corinto, Pisístrato e os Pisistrátidas em Atenas. Terceiro, no ocidente grego, no fim do século VII a.C.: os Emmênides e os Dinomênides na Sicília (ÉTIENNE *et al.*, 2000; LÉVÊQUE, 1950). A tirania foi um fenômeno limitado no tempo. A exceção são os Ortagóridas — o tirano Ortágoras apodera-se do governo, em Sicione, próximo de Corinto, em 655 a.C. e sua dinastia durará um século. Nas cidades do istmo a tirania desaparece desde 550 a.C., e em Atenas e na Ásia Menor se estende um pouco mais. No Ocidente, devido à presença do inimigo cartaginês, ela avança em plena época clássica até cerca de 465 a.C. (LÉVÊQUE, 1950). Com a queda da tirania se abandona o gigantismo do período arcaico e começam a ser construídos templos de dimensões menores e proporções mais esbeltas. “Vitrine da tirania, o templo, no período clássico torna-se emblema da autoridade das cidades e os grandes santuários pan-helênicos” (ÉTIENNE *et al.*, 2000, p. 133-134).

Arquitetura e Religião

A religião grega foi essencialmente um fenômeno natural de culto na qual cada cidade ou distrito tinha suas próprias divindades, cerimônias e tradições. Tem também traços de outras primitivas formas de religião na qual se

⁵ O altar é o elemento essencial do santuário grego. Trata-se de um monumento maciço de pedra, que assumiu várias formas; as mais comuns foram a quadrada e circular e era situado normalmente em frente ao templo (CHOISY1951, p. 253). O altar “permite estabelecer uma ligação entre os homens e os deuses através de uma operação muito ritualizada, o sacrifício” (ÉTIENNE *et al.*, 2000, p. 134).

cultuavam antepassados e heróis. Os templos gregos foram dedicados às divindades, e as principais são: Zeus, Hera, Apolo, Héstia, Hércules, Atena, Posídon, Dioniso, Deméter, Ártemis, Hermes, Afrodite e Nike (FLETCHER, 1950).

O templo grego foi diferente da mesquita ou a sinagoga, que são espaços dedicados ao culto por excelência, onde acomodam-se os fiéis e realizam-se diversos serviços religiosos. No templo grego os fiéis podiam ver a estátua de culto a partir da porta do templo, o interior era reservado aos sacerdotes. Os fiéis, no período arcaico, se aglomeravam nas galerias em torno da cela e entre a colunata exterior para verem a estátua e se protegerem dos raios do sol, mas, com o passar do tempo estas galerias foram se reduzindo intencionalmente e perderam a função de abrigo para afastar ainda mais os fiéis das dependências do templo (CHOISY, 1951; ROUX, 1984; TOMLINSON, 1989).

O culto aos deuses ao ar livre foi anterior ao templo e era feito nos espaços sagrados ou santuários. Estes espaços foram delimitados na paisagem, por possuírem condições geográficas favoráveis ao culto, como lugares altos, recuados, grutas, abrigos, montanhas etc. As árvores também foram importantes na organização dos santuários de divindades, como Zeus (carvalho), Atena (oliveira) e Apolo (louro), que as tem como atributo. Já as fontes de água são notáveis em santuários destinados à purificação, como o de Apolo em Delfos. Segundo Étienne *et al.* “o santuário, espaço exclusivamente consagrado aos deuses e rigorosamente delimitado, só é uma realidade no fim da época arcaica (*à tout juste mise en place*)”, por exemplo: o de Atena na acrópole de Atenas, o de Apolo em Delos e Delfos e o de Zeus em Olímpia. O templo e o altar faziam parte do equipamento do santuário, mesmo assim muitos santuários modestos não tiveram outra instalação senão o altar. E mesmo em santuários de prestígio como o de Olímpia, o culto a Zeus foi feito até 460 a.C. ao ar livre, e “[...] não parece ter tido outro templo até então” (ÉTIENNE *et al.*, 2000, p. 126-127; ROUX, 1984, p. 153). As divindades gregas, que se destacam pela quantidade de templos dóricos perípteros (rodeado de colunas) a elas dedicadas são: Zeus, Hera, Atena, Apolo e Posídon, vide a tabela de templos

em Dinsmoor (1950)⁶. Existem templos orientados com base na localização da divindade a qual foi dedicado. Exemplo: podemos encontrar algum templo de Apolo, cujo eixo estará orientado a Delos. Porém, a maioria dos templos tem seu pronaos (ante-sala ou *hall* que dá acesso à cela, orientado para o leste). Um exemplo curioso desse costume é a orientação do Partenon, cuja fachada principal não está dirigida aos propileus (porta ou acesso monumental ao santuário) e sim à parte posterior da acrópole (CHOISY, 1951). A fachada mais conhecida do Partenon é a posterior, e isso não parece ser tão óbvio.

É muito grande a quantidade de sítios onde os vestígios dessas estruturas se encontram, vide Stillwell (1976)⁷. O estado de conservação dos templos é em geral precário. Nenhum templo dórico chegou até nós em íntegro estado de conservação, e o melhor conservado é o templo de Hefesto, situado na ágora de Atenas. Outro, também em bom estado de conservação, é o templo da Concórdia em Agrigento (Acragas), Itália. Em geral, podemos dizer que a maioria dos templos dóricos, em melhor estado de conservação, encontra-se atualmente em solo italiano⁸. Muitos templos que hoje podemos apreciar são resultados de anastiloses (remontagens com partes originais) e restauros. Por exemplo, o Partenon em Atenas, que já passou por vários programas de restauração⁹.

Roux afirma: “a arquitetura grega nasceu dentro dos santuários e pelos santuários” (ROUX, 1984) e Choisy observa que os gregos imprimiram o arquétipo do templo a toda sua arquitetura:

O pórtico de Pesto tem sido frequentemente confundido com um templo. Os propileus assemelham templos que lembram à mercê de seu estilo uma espécie de consagração religiosa ao recinto ao qual servem de frontão¹⁰. Os próprios teatros são monumentos cuja origem é ligada ao culto sagrado de Dioniso. O mundo grego só tem uma arquitetura, assim como tem só uma língua; as expressões da arquitetura variam mas a ideia religiosa as marca com seu carimbo. Sua mais alta manifestação será o templo: resumo de toda a arquitetura (CHOISY, 1951, p. 228-229).

⁶ Entre as p. 341 e 342 sem paginação.

⁷ The Princeton encyclopedia of classical sites.

⁸ Cf. documentação fotográfica, 176 pranchas do livro de GRUBEN e BERVE *Griechische Tempel und heiligtümer* (1961) entre as p. 106-107.

⁹ O primeiro restauro foi em 1830 (depois da independência da Grécia, em 1822), e mais tarde na primeira metade do século XX (principais restauradores: Nikolaos Balanos [† 1942] e Anastasios Orlandos [† 1979], engenheiros). Manolis Korres, ca. 70 anos, engenheiro e arquiteto, foi diretor do programa de restauração do Partenon desde 1977 por mais de 20 anos (Archeology, January/February, 1992, p. 35 e 39, intitulada: Shoring up the temple of Athena).

¹⁰ acabamento triangular dado as arestas do telhado da fachada frontal e posterior do templo.

Arquitetura, Política e Sociedade

A construção de um templo envolve vários segmentos da sociedade: arquitetos, escultores, obreiros e seus dirigentes. O arquiteto é auxiliar do governante, e o templo é a expressão de sua política que se materializa como reflexo de sua ideologia e sua história. No período da tirania, em geral o tirano se impõe através da arquitetura do gigantismo e da imagem que quer passar de sua cidade, tanto em obras religiosas como civis (ÉTIENNE *et al.*, 2000).

Os templos¹¹ surgem na época da sociedade aristocrática e durante os séculos que se passaram ao longo de suas construções se estabeleceram diversas formas de governo: aristocracia, tirania, democracia e as monarquias helenísticas. Essas mudanças não ocorreram simultaneamente em todas as regiões do mundo grego, algumas se aplicam somente a determinadas regiões ou cidades ao longo de diferentes períodos de tempo (LÉVÊQUE, 1950)¹².

“A invenção do templo grego não representa uma drástica mudança na prática do culto, muito menos a decisão de monumentalizá-lo. O templo tornou-se um emblema da cidade estado, a própria manifestação de poder e prestígio” (MARINATOS; HÄGG, 1993, p. 229). E em certo sentido, como aponta Snodgrass (1980 *apud* MARINATOS; HÄGG, 1993) também se tornou um museu de guerra, virtual, abarrotado pelos espólios.

Em relação à superposição das ordens arquitetônicas, supõe-se, às vezes, uma intenção política por trás desta prática, por exemplo: as colunas dóricas dos propileus da acrópole de Atenas se harmonizam discretamente com as colunas jônicas de seu interior em um momento de expansão do império ateniense que se estendia do mar Egeu até a Jônia (ÉTIENNE *et al.*, 2000). As ordens¹³ dórica e jônica se polarizam praticamente em duas regiões de colônia. O elemento dórico predomina na Magna Grécia e Sicília com a utilização do jônico excepcionalmente; já as colônias gregas da Ásia Menor, admitem quase que exclusivamente a ordem jônica. Na Grécia, propriamente dita, encontramos

¹¹ No sentido de edificação independente pós-regime dos basileis.

¹² *Passim*.

¹³ As ordens arquitetônicas caracterizam-se pelos tipos de ornamentos dados às colunas e aos frisos dos edifícios gregos.

normalmente o uso das duas ordens, bem como a prática da superposição¹⁴, que encontra exemplos também nas regiões coloniais (CHOISY, 1951,).

O arquiteto Lúcio Costa observa que:

O mito e o poder sempre estiveram na origem das grandes realizações de sentido arquitetônico. Eles se consubstanciam numa ideia-força da qual resulta a intenção que orienta e determina a expressão arquitetônica. A realização arquitetônica é a expressão palpável desse conteúdo ideológico no seu mais amplo sentido. [...] Por dispor do melhor calcário para as peças de porte, o grego ignorou acintosamente o arco — e essa constatação é fundamental. O helenismo rompeu essa contenção secular e preparou terreno para o domínio do poder, que passou a “usar” o mito, quando anteriormente o poder derivava do mito, cabendo então, em termos construtivos, às estruturas concebidas na base de arcos e abóbadas, traduzir a obsessão romana pelos grandes espaços e pelo monumental (COSTA, 1980, p. 9).

αρχιτεκτονέω¹⁵: Livros e Obras

A palavra *architektôn*, (literalmente “mestre carpinteiro”) foi empregada pela primeira vez no século V a.C. na obra do historiador Heródoto, enquanto que nos poemas homéricos no século VIII a.C. só se conhece a palavra *tektôn*, “marceneiro” ou “carpinteiro”, ou seja, operário por excelência. O termo leva a entender que, no mundo grego, o arquiteto era o mais capacitado dos construtores ou artesãos (HELLMANN, 1998, p. 9).

As fontes revelam que o *architektôn* devia ser polivalente, arquiteto, engenheiro como entendemos hoje ou sendo arquiteto e escultor um pouco à maneira de Michelangelo, contudo devemos ter cuidado com paralelos anacrônicos e românticos. Hoje em dia se conhece o nome de mais de uma centena de arquitetos gregos. De alguns somente o nome sem estar relacionado a alguma edificação específica. É um número pequeno se comparado ao grande número de monumentos anônimos que restam. Estes nomes são encontrados normalmente em fontes epigráficas (como contratos, cadernos de encarregados, contas, dedicatórias, decretos, epitáfios etc.) e em fontes escritas, coletadas em textos de autores gregos e latinos, principalmente de Pausânias, Vitruvius e Plínio, o Velho (HELLMANN, 1998). As contas do Erecteion, templo edificado

¹⁴ Essencialmente, quando se combinam elementos de ordens arquitetônicas distintas em uma mesma edificação. Exemplo: Templo de Apolo em Bassai. Neste exemplo, o arquiteto combinou as três ordens gregas em um templo dórico (colunata e friso interno jônico, e uma coluna interna coríntia). Há vários exemplos de superposição de ordens e o mais celebre é o Partenon, possui ordem dórica externa, friso jônico externo à cela e quatro colunas jônicas no ádito (CHOISY, 1951, p. 208; LAWRENCE, 1998, p. 112,134).

¹⁵ Transl.: *architektôn* é o vocábulo grego que significa “ser arquiteto” (BAILLY, 1950, p. 282).

pouco tempo depois do encerramento do canteiro do Partenon, mostram que nem os arquitetos, nem os escultores gozavam de um *status* privilegiado dentro da sociedade; seus ganhos estavam reduzidos a um salário modesto como todos os artesãos. No máximo conseguiam fama e renome internacional (ÉTIENNE *et al.*, 2000).

Para contextualizar a arquitetura grega em relação aos seus *conceptores* e construtores preparamos uma lista, cf. anexo 1 (tabela 2), que contém arquitetos e obras em geral. Os dados nem sempre são muito precisos pois, existiam arquitetos que só projetavam e outros que projetavam e construíam ou somente construíam. Normalmente nos canteiros de obras os arquitetos eram substituídos no decorrer da construção por isso ao mesmo monumento podem estar atribuídos mais de um nome e de costume os arquitetos gregos trabalhavam em dupla. Os nomes dos arquitetos que só construíam eram normalmente negligenciados nas fontes escritas ou epigráficas e estes eram mal remunerados. Nem sempre sabemos se o nome atribuído faz referência a quem projetou ou a quem construiu. Através do testemunho de Vitrúvio, livro 7 do *De Arquitetura* de Vitrúvio, tomamos conhecimento de que os arquitetos gregos costumavam escrever livros sobre suas obras e teoria arquitetônica. Esse material se perdeu por completo. Vitrúvio fornece dados importantes sobre essa prática antiga, que constam dos parágrafos 12 e 14, onde relaciona autor e livro e para isso nós preparamos também uma lista inventariando essas obras, cf. tabela 1 a seguir (ÉTIENNE *et al.*, 2000; LAWRENCE, 1998; POLLIT, 1995).

Tabela 1. Arquitetos Gregos e Livros Perdidos¹⁶.

Arquitetos	Livros
Arcésio	<i>Proporções da ordem coríntia e Templo de Asclépio em Traias</i>
Ictino e Carpião	<i>Partenon em Atenas</i>
Sileno	<i>Proporções nos edifícios dóricos</i>
Teodoro de Focia	<i>Tholos de Delfos</i>
Filon	<i>Proporções nos edifícios sagrados e o arsenal do Pireu</i>
Quersifron e Metagenes	<i>Templo de Ártemis em Éfeso</i>
Hermógenes	<i>Templo de Ártemis em Magnésia e Templo de Dionísio em Teos</i>
Piteu	<i>Templo de Atena em Priene</i>
Sátiros e Piteu	<i>Mausoléu em Halicarnasso</i>
Teodoro e Rhoikos	<i>Templo de Hera em Samos</i>
Autores menos conhecidos	
<i>Escreveram sobre teoria da Arquitetura. Assunto:</i>	
Nexáris	<i>Proporções</i>
Teócides	<i>Proporções</i>
Demófilo	<i>Proporções</i>
Polis	<i>Proporções</i>
Leônidas	<i>Proporções</i>
Silânio	<i>Proporções</i>
Melampo	<i>Proporções</i>
Sarnaco	<i>Proporções</i>
Eufanor	<i>Proporções</i>

O “Mito” das Proporções Arquitetônicas Gregas

Tradicionalmente precisão, regras de proporção e rigor matemático têm sido vistos como parte essencial da sofisticada prática arquitetônica grega. M.-F. Billot adverte que as proporções dóricas não são um mito – também não as da ordem jônica – e que “A única coisa que devemos dizer é que, cada edifício tem suas próprias proporções, que as proporções variaram durante cada período e que não constituem de maneira alguma uma regra”¹⁷. Contudo, é evidente que a arquitetura grega atingiu um alto grau de padronização principalmente na maneira de produzir templos, e isso se desenvolveu de modo mais normativo dentro da ordem dórica, rígida e determinista, se comparada com o maior grau de liberdade oferecido pela ordem jônica. A ordem dórica atinge seu apogeu no período clássico para alguns autores, e tem como seu maior expoente o Partenon. A realidade arqueológica mostra contudo que as “regras” não foram

¹⁶ POLLIT, 1995, p. 223.

¹⁷ BILLOT, M.-F. *Compte rendu du Mémoire de qualification de Maîtrise de CLAUDIO W. GOMEZ DUARTE*, p. 1-2, 2008. A Profa. Dra. Marie Françoise Billot (EFA) leu atentamente meu Memorial de Qualificação de Mestrado e enviou gentilmente seu parecer para a Prof. Dra. Haiganuch Sarian.

estabelecidas de maneira totalmente mecanizada, como apresenta Vitruvius¹⁸ em seu tratado *De Architectura*, dando margem a variações na decorrência de séculos de aperfeiçoamento e variando de região para região e também de acordo com as exigências específicas do local, do culto e da imagem dentro da edificação. Pakkanen demonstra, em seu artigo sobre precisão e regras de proporção nos templos dóricos, a impossibilidade de se estabelecer um conjunto de regras imutáveis para tantos séculos de arquitetura (ÉTIENNE *et al.*, 2000; LAWRENCE, 1998; PAKKANEN, 1994).

Segundo Hellmann, os arquitetos, ou carpinteiros gregos costumavam trabalhar em família, e possivelmente o aprendizado era adquirido no canteiro de obras, e transmitido através de uma longa experiência, onde deviam também adquirir conhecimentos multidisciplinares, a começar pelas noções matemáticas e financeiras. Porém, nem todos os arquitetos deviam ter a mesma bagagem de conhecimento e a mesma qualificação matemática. Se existem, no entanto, monumentos construídos a partir de traços geométricos, mais ou menos complexos e bem fundamentados aritmeticamente, supõe-se que os arquitetos tivessem boas bases teóricas. Mas, não é necessariamente o caso de todos os monumentos gregos (HELLMANN, 1998).

Podemos observar que a história dos templos gregos, a partir do momento em que assumem os traços característicos das ordens arquitetônicas, se desenvolve paralelamente ao desenvolvimento da matemática grega – isto fica claro quando comparamos a lista cronológica de matemáticos e suas contribuições com a lista cronológica dos principais templos dóricos (entre o período arcaico e o helenístico), cf. anexos 2 e 3 (tabelas 3 e 4) – contudo, como bem observa M.-F. Billot é muito difícil estabelecer a menor relação entre essa catalogação de matemáticos gregos e obras matemáticas com a arquitetura dos templos gregos contemporâneos a ela¹⁹. De fato, não é um compromisso formal da arquitetura com a matemática que observamos, pelo menos, no tratamento analítico dado aos templos dóricos pelos especialistas da escola moderna, que tenta reconstruir o percurso feito pelos arquitetos gregos ao conceber seus

¹⁸ Arquiteto romano (final do século I a.C. e começo do I d.C.), autor do livro *De Architectura*, que “[...] combina várias tradições da teoria arquitetônica grega e sua crítica como engenheiro romano” (POLLITT, 1995, p. 284). Único tratado escrito sobre arquitetura que sobreviveu da antiguidade (ÉTIENNE *et al.*, 2000, p. 131).

¹⁹ BILLOT, *op. cit.*, p. 2.

templos dóricos. O que temos nas interpretações mais recentes é a constatação da aplicação consciente de proporções simples e restritas somente a alguns elementos arquitetônicos do edifício, e mesmo as interpretações modulares modernas se distanciam muito de um receituário à moda de Vitrúvio - a nossa fonte histórica mais importante sobre a arquitetura na Antiguidade greco-romana.

Para os pesquisadores dos primeiros quartéis do século XX, os arquitetos gregos eram vistos como verdadeiros mestres geométricos. Essas interpretações de fato são muito sedutoras, principalmente aquelas que procuraram encontrar na arquitetura dos templos gregos a comprovação de teoremas e princípios matemáticos formais – por exemplo, a interpretação de C. J. Moe de 1945, *Numeri di Vitruvio*, p. 56-57 e 69-71, para o Heféstion de Atenas: Moe “demonstrou” que quatro elementos da elevação estão relacionados pelo princípio de Filopapo (semelhança de triângulos), isto é, o comprimento do peristilo axial está para altura da coluna como a altura da coluna está para o intercolúnio normal e por sua vez, como está a altura do entablamento para o diâmetro médio da coluna. Moe verifica também que: a largura do tríglifo (elemento decorativo do friso da elevação dórica) em relação à largura da métopa estão na proporção áurea (seção áurea ou número de ouro), ou seja, 1 : 1,618... e verifica a mesma proporção entre o diâmetro inferior da coluna e o espaço entre duas colunas.

Muito embora, interpretações dessa natureza sejam muito atraentes, encontramos em Étienne *et al.* um balanço histórico e crítico sobre o caminho trilhado pelos arqueólogos no estudo do templo grego, que parece pertinente transcrever neste momento:

[...] a história do templo grego é mais frequentemente reduzida ao estudo das ordens, as plantas, as particularidades de certos edifícios, ou ainda os refinamentos da construção destinados a corrigir as ilusões óticas (ligeira curvatura das linhas horizontais do edifício, êntases etc.) [...]. Fascinados pela dimensão científica da disciplina, os arqueólogos exploram sempre antes de tudo os traços reguladores ou os princípios matemáticos da edificação, a procura de uma racionalidade pressentida atrás das grandes realizações monumentais, mas do qual se ignora frequentemente a colocação precisa em obra. É verdade que a tipologia sistemática e as teorias normativas de Vitrúvio (*De Architectura*) não servem mais necessariamente de bíblia aos especialistas que preferem confrontar esta fonte excepcional enquanto único

tratado de arquitetura antiga conservado, com os documentos arqueológicos sempre muito numerosos. Por exemplo, as ordens dos templos gregos não são mais concebidas de maneira tão rígida como queria uma certa tradição escrita a partir de Vitruvius [...]. Ao lado das interrogações tradicionais, onde as especulações matemáticas disputam a apreciação estética, outros problemas, menos ligados estritamente à história da arte arquitetural, foram recentemente formulados, que interessam mais ao historiador. Pois, é o templo como grande canteiro artesanal que tem chamado a atenção: os gregos mobilizaram, para levantar seus edifícios sagrados, uma tecnologia, uma mão-de-obra, meios financeiros [...] (ÉTIENNE *et al.*, 2000, p. 130-133).

Atualmente, o estudo das proporções nos edifícios gregos e cada método que isso envolve é feito procurando o sentido que as proporções faziam para os gregos em seu tempo. Muitos trabalhos realizados com esse objetivo têm como fundamento o entendimento profundo do sistema orgânico de medidas que os gregos criaram (WILSON JONES, 2000). As pesquisas mais recentes, e que mais chamaram a nossa atenção, com essa abordagem são as de Mark Wilson Jones (2000; 2001; 2006). Por outro lado, a abordagem estatística de Jari Pakkanen (2013) tende a questionar e polemizar duramente as pesquisas de Wilson Jones. Para um estudo aprofundado e recente sobre o tema consulte as pesquisas de DUARTE (2010, 2012, 2015, 2017).

Difusionismo “Tardio” da Arquitetura Grega

O templo dórico grego é uma das mais celebradas realizações da Grécia antiga, elemento chave de sua arquitetura e um dos grandes paradigmas da história arquitetural (WILSON JONES, 2001). Não foi somente a referência definitiva para outras tipologias²⁰ na antiguidade, como também foi, especialmente em sua forma adquirida no século V a.C. a grande fonte de influência para a prática recente da arquitetura clássica. Na passagem do século XVIII para o XIX, após o movimento arquitetônico neoclássico, surge o *Greek revival* ou historicismo grego na Inglaterra que em pouco tempo se espalha por toda Europa e passa rapidamente para América. Esse movimento arquitetônico durou cerca de trinta anos, e durante esse período foram construídos vários edifícios tais como (museus, igrejas, bancos, etc.) com a

²⁰ Gregas, tais como, os propileus, as stoas (espaços de encontro dos cidadãos nas ágoras e nos santuários, protegidos com telhados e pórticos), os tesouros e variados edifícios cívicos.

forma de templos e pórticos gregos, copiando as ordens arquitetônicas (dórica, jônica e coríntia) publicadas pelos ingleses James Stuart e Nicholas Revett (que partiram para a Grécia em 1751 e durante três anos fizeram desenhos exatos e em escala dos monumentos gregos) (SUMMERSON, 1996). Até então a arquitetura grega foi praticamente um mistério, pois, a Grécia pertencia ao império Otomano e não era um lugar seguro e de fácil acesso. Por outro lado, não podemos esquecer que um acervo importante da arquitetura grega já estava disponível em solo italiano - nas colônias da Magna Grécia e Sicília. Não podemos deixar de mencionar também a influência fundamental que teve o livro de Vitruvius *De Architectura* para os arquitetos do renascimento, do barroco, do neoclássico e do ecletismo, bem como a sua difusão na arquitetura europeia e suas colônias desde a idade moderna até a contemporaneidade.

Considerações Finais

Não faz sentido isolar o objeto da sociedade que o produziu. Apresentamos, de modo sucinto, diversos aspectos que contextualizaram de alguma maneira o desenvolvimento dos templos gregos. Em termos tangenciais temos: a religião, a política e a sociedade; e em categorias centrais: a matemática aplicada (geometria e aritmética), a arquitetura, os arquitetos, as fontes textuais (Vitruvius) e o difusionismo “tardio” da tipologia clássica (referência fundamental para a arquitetura ocidental). É importante valorizar as abordagens tradicionais, bem como propor novas, uma vez que, o tema dos templos gregos já gerou inúmeras pesquisas até o presente, e isso, desde o século XVIII, época das pioneiras missões de diletantes. Lembremos que, tanto os grandes esforços por parte dos pesquisadores quanto os expressivos investimentos envolvendo particulares, instituições de ensino e agências de fomento, culminaram numa vasta literatura especializada. Imprescindível aos estudos clássicos e um inestimável patrimônio da historiografia moderna. Estabelecemos como ponto de partida, para estudar um aspecto específico, a arquitetura dos templos dóricos gregos, uma visão abrangente e contextual das estruturas arquitetônicas de maior prestígio na Antiguidade grega.

Referências bibliográficas

- BAILLY, Anatole. *Dictionnaire Grec Français*. Ed. revisada. Paris: Librairie Hachette, 1950.
- CHOISY, François Auguste. *História de la arquitetura*. 2. ed. Buenos Aires: Editorial Víctor Leru, 1951.
- COSTA, Lúcio. *Arquitetura*. 1. ed. Rio de Janeiro: Bloch/FENAME, 1980.
- DA HORA, Juliana Figueira.; LAKY, Lilian De Angelo.; DUARTE, Claudio Walter Gomez; PERISATO, Felipe. Práxis Arqueológica e Fotografia no Estudo da Grécia Antiga: a Participação Brasileira na Escavação do Santuário de Apolo em Despotiko, Mar Egeu. *Revista de Arqueologia Pública*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 202-221, 2018.
- DINSMOOR, William Bell. *The Architecture of ancient Greece*. 3. ed. London, New York: Batsford, 1950.
- DUARTE, Claudio Walter Gomez. *Geometria e Aritmética na Conceção dos Templos Dóricos Gregos*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, 2010.
- DUARTE, Claudio Walter Gomez. Bibliographie selective concernant les temples grecs du 19e au 21e. *CAIETE ARA (Architectură, Restaurare, Archeologie)*, Bucuresti, 3: 247-253, 2012.
- DUARTE, Claudio Walter Gomez. “Elegância” e “Sutileza” na Conceção dos Templos Dóricos Gregos (sécs. V-II a.C.). Tese de Doutorado. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, 2015.
- DUARTE, Claudio Walter Gomez. O que ler para entender a arquitetura dos templos dóricos gregos: uma organização bibliográfica sistemática com introdução para mais de um século de pesquisas. *Heródoto*, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 303-322, 2017.
- ÉTIENNE, Roland.; MÜLLER, Christel.; PROST, Francis. *Archéologie historique de la Grèce antique*. 1. ed. Paris: Ellipses, 2000.
- FLETCHER, Banister. *A History of architecture: On the comparative method*. 15. ed. London: Batsford, 1950.
- GRUBEN, Gottfried.; BERVE, Helmut. *Griechische tempel und heiligtümer*. 1. ed. München: Hirmer Verlag, 1961.
- GRUBEN, Gottfried.; BERVE, Helmut. *Greek Temples, Theatres and Shrines*. 1. ed. London: Thames and Hudson, 1963.
- GRUBEN, Gottfried. *Griechische Tempel und Heiligtümer*. 5. ed. München: Hirmer, 2001.
- HELLMANN, Marie-Christine. *L'Architecture grecque*. 1. ed. Paris: Librairie Générale Française, 1998.

- HELLMANN, Marie-Christine. *L'architecture grecque. 1, Les principes de la construction*. 1. ed. Paris: Picard, 2002.
- HELLMANN, Marie-Christine. *L'architecture grecque. 2, Architecture religieuse et funéraire*. 1. ed. Paris: Picard, 2006.
- LAWRENCE, A. W. *Arquitetura grega*. 1. ed. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1998.
- LÉVÊQUE, P. *A aventura grega*. 1. ed. Lisboa: Edições Cosmos, 1967.
- LIPPOLIS, Enzo.; LIVADIOTTI, Monica.; ROCCO, Giorgio. *Architettura greca: storia e monumenti del mondo della polis dalle origini al V secolo*. 1. ed. Milano, Bruno Mondadori, 2007.
- MARINATOS, Nanno.; HÄGG, Robin. *Greek sanctuaries: New approaches*. 1. ed. London, New York: Routledge, 1993.
- MOE, Carl Johannes. *Numeri di Vitruvio*. Milano: Milione, 1945.
- PAKKANEN, Jari. Accuracy and proportional rules in greek doric temples. *Opuscula Atheniensia: acta Inst. Athen, Regni Sueciae*, 20, p. 144-156, 1994.
- PAKKANEN, Jari. *Classical Greek Architectural Design: A Quantitative Approach*. 1. ed. Helsinki: Foundation of the Finnish Institute at Athens, 2013.
- POLLITT, Jerome Jordan. *The Art of Greece: Sources and documents*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 1995.
- ROBERTSON, D. S. *Arquitetura grega e romana*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ROUX, Georges. Trésors, temples, Tholos. In: ROUX, Georges. (Org.). *Temples et sanctuaries: Séminaire de recherche, 1981-1983*. Lyon: Maison de Orient, 1984. p. 141-171.
- Shoring up the temple of Athena. *Archeology*, January/February, 1992.
- SPAWFORTH, Tony. *The Complete Greek Temples*. 1. ed. London: Thames & Hudson Ltd., 2006.
- SUMMERSON, John Newenham. *El lenguaje clásico de la arquitectura*. 10. ed. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1996.
- STILLWELL, Richard (Org.). *The Princeton encyclopedia of classical sites*. 1. ed. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1976.
- TOMLINSON, Richard Allan. *Greek architecture*. 1. ed. London: Bristol Classical Press, 1989.
- VITRUVIUS *Ten books on Architecture*. Translated by Ingrid D. Rowland; commentary and illustrations by Thomas Noble Howe; with additional commentary by Ingrid D. Rowland and Michael J. Dewar. 1. Reprint. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2001.

VITRÚVIO *Tratado de Arquitetura*. Tradução de Justino Maciel. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILSON JONES, Mark. Doric measure and architectural design 1: The Evidence of the relief from Salamis. *American Journal of Archaeology*, New York, 104, p. 73, 2000.

WILSON JONES, M. Doric measure and architectural design 2: A Modular reading of the classical temple. *American Journal of Archaeology*, New York, 105, p. 675-713, 2001.

WILSON JONES, Mark. Ancient Architecture and Mathematics: Methodology and the Doric Temple, Nexus VI, Architecture and Mathematics, p. 149-170, 2006.

WILSON JONES, M. *Origins of classical architecture: temples, orders and gifts to the gods in ancient Greece*. New Haven: Yale University Press, 2014.

Anexo 1: Tabela 2. Arquitetos Gregos e Obras²¹.

Arquiteto	Obras	Cidade
Agamedes	Templo de Apolo	Delfos
Agathon	Templo de Apolo	Delfos
Antigonos de Delos	Santuário de Apolo	Delos
Antimachides	Olimpieion	Atenas
Antistates	Olimpieion	Atenas
Arcésio	Templo de Asclépio	Tralas
Callaeschros	Olimpieion	Atenas
Callicrates	Partenon	Atenas
	Muralhas	Atenas
	Templo de Atena Nike	Atenas
	Templo de Apolo	Delos
Chares	Colosso	Rodes
Quersífron de Cnossos	Templo de Artemis	Éfeso
Coroebus	Telestérion	Eleusis
Dinocrátès de Rodes	Artemision	Éfeso
Dinokrates	Várias obras	Alexandria
Eupalinos de Megara	Aqueduto subterrâneo	Samos
	Canalização de água	Atenas
	Canalização de água	Corinto
Euthydemos de Mileto	Arsenal do Pireu	Atenas
Hermógenes de Priene	Templo de Dionísio	Teos
	Templo de Artemis	Magnésia
Hipodamo de Mileto	Planta	Mileto
	Planta do Pireu	Atenas
Ictino de Atenas	Partenon	Atenas
	Templo de Apolo	Bassai
	Telestérion	Eleusis
Libon de Elis	Templo de Zeus	Olímpia
Menekrates	Altar de Zeus	Pérgamo
Menestes	Templo	Alabanda
Metagenes	Templo de Artemis	Éfeso
Mnesícles	Propileus — Acrópole	Atenas
Paionios de Éfeso	Templo de Apolo	Didima
Phanéas de Delos	Santuário de Apolo	Delos
Philoclés de Acharnes	Erecteion	Atenas
Filon de Eleusis	Arsenal do Pireu	Atenas
	Telestérion	Eleusis
Policleto, o jovem	Tholos	Epidauros
	Teatro	Epidauros
Pormos	Olimpieion	Atenas
Piteo	Mausoléu	Halicarnasso
	Templo de Atena	Priene
Rhoikos de Samos	Templo Hera	Samos
Sátiro	Mausoléu	Halicarnasso
Escopas de Paros	Templo de Atena	Tegea
Sostrate de Cnido	Farol	Alexandria
Spintharos	Templo de Apolo	Delfos
Teodoro de Samos	Templo Hera	Samos
Teodoro de Focia	Tholos	Delfos
Trophonios	Templo de Apolo	Delfos
Xénodoros	Templo de Apolo	Delfos

²¹ A maioria dos nomes dos arquitetos foi transcrita com a mesma grafia da fonte e uns poucos com seu equivalente em português. Esta relação de arquitetos e obras foi composta com dados coletados em diversas fontes: BERNARD, 1970; HELLMANN, *op. cit.*; KOSTOF, 1977; POLLITT, *op. cit.*; RIDGWAY, 1999; SCRANTON, 1969. *Passim*.

Anexo 2: Tabela 3. Matemáticos Gregos: de Tales a Vitruvius²².

<i>Data a.C.</i>	<i>Nome – Cidade natal</i>	<i>Áreas da Matemática nas quais contribuíram</i>
600	Tales de Mileto	Geometria dedutiva
550	Ameristus	Geometria
540	Pitágoras de Samos	Geometria e Teoria dos números (Aritmética)
470	Agatarcus de Atenas	Perspectiva
465	Enopides de Chios	Geometria
460	Hipócrates de Chios	Quadratura
440	Anaxágoras de Clazomene	Geometria
430	Antifon	Método da exaustão
425	Hípias de Elis	Quadratura
425	Teodoro de Cirene	Incomensuráveis
410	Demócrito de Abdera	Incomensuráveis
400	Arquitas de Tarento	Proporções
380	Leodamas	Prova analítica
380	Platão de Atenas	Fundamentos da Matemática
375	Teaetetus de Atenas	Geometria
370	Eudoxo de Cnido	Proporções
350	Menaecmus	Cônicas
350	Dinóstrato	Quadratura
350	Filipus Medmaeus	Geometria
350	Teofrasto	História da Matemática
350	Xenócrates de Calcedon	Teoria dos números e História da Geometria
340	Aristóteles de Estagira	Matemática aplicada e lógica
340	Speusipus	Proporções
335	Eudemo de Rodes	História da Matemática
330	Autólico de Pitane	Geometria
320	Aristeu	Cônicas
320	Dicaearchus	Mensuração
300	Euclides de Alexandria	Geometria. <i>Elementos</i>
260	Conon de Alexandria	Espiral de Arquimedes
250	Nicoteles	Cônicas
230	Eratóstenes de Cirene	Números primos e Geodésia
225	Apolônio de Perga	Cônicas
225	Arquimedes de Siracusa	Geometria e Séries infinitas
180	Hipsicles	Teoria dos números
180	Nicomedes	Conóide
180	Diocles	Ciclóide
180	Zenodoro	Figuras isométricas
150	Perseus	Seções espéricas
140	Hiparco de Nicéia	Trigonometria
77	Posidônio	Geometria
60	Geminus	História da Matemática
50	Dionisodorus	Geometria
40	Cleomedes	Aritmética
20	Marco Vitruvius Polião de Roma	Matemática aplicada

²² Entenda-se Vitruvius como limite cronológico e não como matemático grego. Esta lista foi elaborada a partir de dados contidos na tabela cronológica, de nomes e contribuições para a história da Matemática, de Smith. Complementada com os locais de nascimento conhecidos e a tradução em português para o nome de cada matemático utilizando Boyer. As contribuições de cada matemático são tradução nossa com o apoio de BOYER, quando necessário. BOYER, 1987, p. 33-129, 465-488, passim; SMITH, 1958, p. 550-552.

Anexo 3: Tabela 4. Lista Cronológica de Templos Dóricos²³.

Datas (a.C.)	Datas Mmimo	País atual	Cidade onde está localizado	Nome do templo	Nº de colunas	Estiôbato dimensões (m)	Altura coluna (m)	Altura entab. frontal	Altura entab. lateral
590		Grécia	Olimpia	Heraion	6 x 16	18,750 x 50,010	5,220	?	?
565		Itália	Siracusa	Apolo	6 x 17	21,570 x 55,330	7,980	?	?
555		Itália	Siracusa	Olimpleion	6 x 17	22,400 x 62,050	ca. 8,000	?	?
550	530	Itália	Selinunte	C	6 x 17	23,937 x 63,720	8,653	4,480	mesma
540		Turquia	Assos	Atena	6 x 13	14,030 x 30,310	4,780	2,02	*
540		Grécia	Corinto	Apolo	6 x 15	21,484 x 53,824	7,240	?	*
535		Itália	Selinunte	D	6 x 13	23,626 x 55,679	8,310	3,953	*
530		Itália	Pesto	Basilica	9 x 18	24,510 x 54,270	6,445	?	?
525		Itália	Selinunte	FS	6 x 14	24,370 x 61,880	9,110	3,955	mesma
529	515	Grécia	Atenas	Atena (Pisistrátidas)	6 x 12	21,300 x 43,150	ca. 7,400	3,999	*
520	450	Itália	Selinunte	Apolo (GT)	8 x 17	50,070 x 110,120	14,690	6,560	*
510	409	Itália	Agrigento	Zeus Olímpico	7 x 14	52,740 x 110,095	17,265	7,555	*
510		Itália	Pesto	Deméter	6 x 13	14,541 x 32,880	6,127	2,653	*
500		Itália	Metaponto	Tavole Paladine	6 x 12	16,060 x 33,460	5,135	?	?
500		Itália	Agrigento	Héracles	6 x 15	25,284 x 67,040	10,070	3,710	mesma
500		Grécia	Delfos	Atena Pronaia	6 x 12	13,250 x 27,464	4,600	?	*
498		Grécia	Sônio	Posidon (Antigo)	6 x 13	13,060 x 30,200	?	?	*
495	485	Grécia	Egina	Afaia	6 x 12	13,770 x 28,815	5,272	1,966	2,041
488	480	Grécia	Atenas	Partenon (Antigo)	6 x 16	23,533 x 66,940	?	?	?
480		Itália	Siracusa	Atena	6 x 14	22,000 x 55,020	8,710	3,900	?
480		Itália	Himera	Nike	6 x 14	22,455 x 55,955	?	?	?
480	460	Itália	Selinunte	Hera (ER)	6 x 15	25,324 x 67,735	10,150	4,470	mesma
468	460	Grécia	Olimpia	Zeus	6 x 13	27,680 x 64,120	10,430	4,080	4,155
460-454	314-280	Grécia	Delos	Apolo	6 x 13	12,470 x 28,530	5,200	2,060	*
460		Itália	Pesto	Posidon	6 x 14	24,264 x 59,975	8,880	3,788	mesma
460		Itália	Agrigento	Hera Lacinia	6 x 13	16,910 x 38,100	6,360	2,900	*
460		Itália	Selinunte	A	6 x 14	16,129 x 40,303	6,235	2,780	*
450	425	Grécia	Bassai	Apolo	6 x 15	14,478 x 38,244	5,957	1,948	*
449	444	Grécia	Atenas	Hefesto	6 x 13	13,708 x 31,769	5,713	2,020	1,980
447	432	Grécia	Atenas	Partenon	8 x 17	30,880 x 69,503	10,433	3,295	mesma
444	440	Grécia	Sônio	Posidon (novo)	6 x 13	13,470 x 31,124	6,024	2,010	1,990
440	436	Grécia	Atenas	Ares	6 x 13	14,344 x 33,174	6,275	2,027	1,967
436	432	Grécia	Rhamno	Nêmesis	6 x 12	9,996 x 21,420	4,100	1,394	1,356
430		Itália	Agrigento	Concórdia	6 x 13	16,925 x 39,42	6,700	2,960	mesma
425	417	Grécia	Delos	Apolo ou dos Atenenses	6 Anfiprost.	9,686 x 17,014	4,650	1,476	*
424	416	Itália	Segesta	Inacabado	6 x 14	23,120 x 58,035	9,366	3,585	*
423	416	Grécia	Argos	Heraion	6 x 12	17,305 x 36,900	ca. 7,400	2,480	*
380		Grécia	Epidauro	Asclépio	6 x 11	11,760 x 23,060	5,200	1,520	*
366	326	Grécia	Delfos	Apolo	6 x 15	21,680 x 58,180	10,590	?	*
350		Grécia	Tegéia	Atena Aléia	6 x 14	19,190 x 47,550	9,474	2,421	2,352
340		Grécia	Neméa	Zeus	6 x 12	20,090 x 42,555	10,368	2,567	2,484
321		Grécia	Estratos	Zeus	6 x 11	16,570 x 32,420	7,095	2,071	mesma
320		Grécia	Olimpia	Metróon	6 x 11	10,620 x 20,670	?	1,488	*
250		Turquia	Pergamo	Atena Polias	6 x 10	12,270 x 21,770	5,260	1,225	*
170		Turquia	Pergamo	Dioniso (Market I.)	4 Prostilo	6,765 x 10,135	4,490	0,850	*

²³ Esta lista foi elaborada editando duas listas de Dinsmoor. Entab = entablamento (dimensões em metros). DINSMOOR, op. cit., p. 337-339, entre p. 340 e 341. Maiores informações sobre catálogos de templos cf., por exemplo, GRUBEN 2001, SPAWFORTH 2006, LIPPOLIS et al. 2007.

DU CETIUS: A SICILIAN OIKISTA TYRANT?

DUCEZIO: UM TIRANO OIKISTA DA SICÍLIA?

Juliana da Hora*

Abstract

This discussion forms part of a chapter from my Master's degree thesis, completed at the University of São Paulo (USP-Brazil) in 2013, entitled "The Urbanistic expansion of Syracuse in sixth and fifth centuries BC." This chapter treats the question of the various identities that emerged in the Greek foundation of Syracuse and the resistances against the tyrannical policies. Ducetius was a symbol of resistance that stood against the local Greek elites, as a symbol of non-acceptance of the population reallocations enforced by the tyrants (deinomênidas) since the beginning of the fifth century BC.

Keywords: Syracuse. Ducetius. Tyranny.

Resumo

Esta discussão faz parte de um capítulo da minha tese de mestrado, defendida na Universidade de São Paulo (USP-Brazil) em 2013, intitulada "A expansão urbanística de Siracusa nos séculos VI e V aC". Este capítulo trata da questão das várias identidades que surgiram na fundação grega de Siracusa e as resistências contra as políticas tirânicas. Ducetius foi um símbolo de resistência que se opôs às elites gregas locais, como um símbolo de não aceitação das realocações populacionais feitas pelos tiranos (deinomênidas) desde o começo do século V aC.

Palavras-chave: Siracusa. Ducézio. Tirania.

Introduction

Syracuse was a polis founded in the seventh century BC by Corinth, led by the oikist Arkias. From the beginning of the foundation until the fifth century BC there were profound political and social changes with repercussion in the organization of the political space. The Syracusan polis prospered in

* Doutora em Arqueologia Clássica pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. Atualmente realiza estágio pós-doutoral no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, com bolsa Capes. E-mail: juliusp10@gmail.com.

proportions not recorded elsewhere in the Archaic and Classical Greek world. Its monumental complex, its urban development, its expansion into the chora, and the founding of new colonies brought to Syracuse, from the Archaic period on, a prominence among the Greek foundations of the West.

In the beginning, the Greeks occupied the islet of Ortygia, building houses, temples, streets and ports but almost simultaneously they advanced towards the continent, constructing an urban complex that housed a growing population. It is verified that in the period between the 7th and 5th centuries BC, the territory of Syracuse was profoundly modified by a considerable demographic increase due to significant political and social changes.

The tyrants of the Deinomenid family - Gelon and Hieron were important figures regarding the economic, political and social growth of the Syracusan polis. The compulsory mobility of the Greek and non-Greek populations of the island, promoted by the expansionist projects of the tyrants, made Syracuse grow, demanded investments in infrastructure and resulted in the beautification of the city, with the purpose of reinforcing a visual discourse aimed at the legitimation and propaganda of the tyrannical governments.

In addition to the tyrants of the Deinomenid family, Diodorus Siculus tells us the story of Ducetius, an important and active figure in the 5th century BC politics in Sicily. His actions approached many of the actions of the Deinomenid tyrants: expansionist politics, land redistribution, foundations and re-foundations of cities, the use of religion as a tool to enlist followers and reassert bonds between the Sikels, the attempt to unify Sicily. Ducetius was named by Diodorus as dynastes, a title that etymologically rescues a tyrant status.

Ducetius and the Tyranny

Tyranny characterized the political landscape of Sicily since the early days of the colonies and was perpetuated until the Hellenistic age. Systematic policies of compulsory displacement of populations were implemented and, as a result, expanded the contingent of inhabitants, promoting a scale of changes in demographic and topographic terms. Diodorus Siculus (11.72; 76) brought elements to the knowledge of an original character who interacted in various

ways with the Greek polis of Sicily (WOODHEAD, 1972, p.84). According to the author, Ducetius would have created a confederation of Sikel populations—called Synteleia - that controlled a large portion of the countryside of Sicily, around the latter half of the fifth century B.C.

Ducetius led and consolidated his powers in synteleia, which would also have had a religious connotation (JACKMAN, 2006, p.35). Diodorus describes in details the saga of Ducetius and the improvements that took place at the important shrine of Palici, as well the founding of the city of Palike around this religious center, the sanctuary of Palici (Fig.1).



Fig.1 Map of distribution of the site. (MANISCALCO, 2008, p.14)

The political use of the cult of Palici by Ducetius (fifth century BC) in Palike

The political use of the cult of Palici by Ducetius was legitimized by the inclusion of the myth of Palici in the tragedy "The Women of Etna" by Aeschylus. The assignment of the myth incorporates an important aspect of resuming tyrannical actions, because Aeschylus wrote the workpiece in homage to the foundation of Etna by Hieron.

Ducetius made improvements in the structure of the archaic age and during the peak period of synteleia, the Palici Sanctuary was redesigned, gaining terraces and a building with a perfect orientation N-S/E (Maniscalco,

2008, p. 132). The upper terrace was occupied by the *hestiatérion* where the road led to the Acropolis of the town of Palike, with the Stoa B occupying the lower terrace. This extends the functional area of the sanctuary.

According to Diodorus in (Book XI, 76, 3) this succession of events shows the dissatisfaction of the relocated population. The displacements began with Gélon, but Diodorus emphasizes that Hiéron, in continuing this process, caused chaos by his abusive form of government. In this excerpt, there appears the figure of the leader Sikel Ducetius that emulated the Greek *oikistes* by also founding a new city: Palici (HORA, 2013, p.96).

ἴσχυον ἐκβαλεῖν ἐκ τῆς πόλεως διὰ τὴν ὀχυρότητα
2 τῶν τόπων. μετὰ δὲ ταῦτα παρατάξεως γενομένης
ἐπὶ τῆς χώρας, καὶ τῶν ἀγωνιζομένων παρ' ἀμφο-
τέροις ἐκθύμως κινδυνευόντων, πεσεῖν συνέβη οὐκ
ὀλίγους παρ' ἀμφοτέροις, νικῆσαι δὲ τοὺς Συρακο-
σίους. μετὰ δὲ τὴν μάχην οἱ Συρακόσιοι τοὺς μὲν
ἐπιλέκτους, ὄντας ἑξακοσίους, αἰτίους γενομένους
τῆς νίκης, ἐστεφάνωσαν ἀριστεία δόντες ἀργυρίου
μνᾶν ἑκάστῳ.

3 Ἄμα δὲ τούτοις πραττομένοις Δουκέτιος μὲν ὁ
τῶν Σικελῶν ἡγεμῶν, χαλεπῶς ἔχων τοῖς τὴν
Κατάνην οἰκοῦσι διὰ τὴν ἀφαίρεσιν τῆς τῶν Σικε-
λῶν χώρας, ἐστράτευσεν ἐπ' αὐτούς. ὁμοίως δὲ
καὶ τῶν Συρακοσίων στρατευσάντων ἐπὶ τὴν
Κατάνην, οὗτοι μὲν κοινῇ κατεκληρούχησαν τὴν
χώραν καὶ τοὺς¹ κατοικισθέντας² ὑφ' Ἰέρωνος τοῦ
δυναστού ἐπολέμου· ἀντιταχθέντων δὲ τῶν ἐν τῇ
Κατάνη καὶ λειφθέντων πλείοσι μάχαις, οὗτοι μὲν
ἐξέπεσον ἐκ τῆς Κατάνης, καὶ τὴν νῦν οὔσαν Αἴτην
ἐκτίησαντο, πρὸ τούτου καλουμένην Ἰνησσαν, οἱ δ'
ἐξ ἀρχῆς ἐκ τῆς Κατάνης ὄντες ἐκομίσαντο πολλῶ
χρόνῳ τὴν πατρίδα.

4 Τούτων δὲ πραχθέντων οἱ κατὰ τὴν Ἰέρωνος
δυναστείαν ἐκπεπτωκότες ἐκ τῶν ἰδίων πόλεων
ἔχοντες τοὺς συναγωνιζομένους κατῆλθον εἰς τὰς
πατρίδας καὶ τοὺς ἀδίκως τὰς ἀλλοτρίας πόλεις
ἀφηρεμένους ἐξέβαλον ἐκ τῶν πόλεων· τούτων δ'
ἦσαν Γελῶοι καὶ Ἀκραγαντίνοι καὶ Ἰμεραῖοι.
5 παραπλησίως δὲ τούτοις καὶ Ῥηγῖνοι μετὰ Ζαγ-

¹ τοὺς added by Dindorf.

² So Wesseling : κατοικισθέντες.

Translation into English (Book XI, 76)

In Sicily the Syracusans, in their war upon the mercenaries who had revolted, kept launching attack after attack upon both Achradinê and the Island, and they defeated the rebels in a sea-battle, but on land they were unable to expel them from the city because of the strength of these two places. Later, however, after an open battle had been fought on land, the soldiers engaged on both sides fighting spiritedly, finally, although both armies suffered not a few casualties, victory lay with the Syracusans. And after the battle the Syracusans honored with the prize of valour the elite troops, six hundred in number, who were responsible for the victory, giving them each a mina of silver. While these events were taking place, Ducetius, the leader of the siceli, harboring a grudge against the inhabitants of Catana because they had robbed the siceli of their land, led an army against them. And since the Syracusans had likewise sent an army against Catana, they and the siceli joined in portioning out the land in allotments among themselves and made war upon the settlers who had been sent by Hieron when he was ruler of Syracuse. The catanians opposed them with arms, but were defeated in Catana, and they took possession of what is now aetna, which was formerly called Inessa; and the original inhabitants of catana, after a long period, got back their native city. After these events the peoples who had been expelled from their own cities while Hieron was king, now that they had assistance in the struggle, returned to their fatherlands and expelled from their cities the men who had wrongfully seized for themselves the habitations of others; among these were inhabitants of Gela, Acragas, and Himera. In like manner Rhegians along with Zancians expelled the sons of Anaxilas, who were ruling over them, and liberated their fatherlands. Later on Geloans, who had been the original settlers of Camarina, portioned that land out in allotments. And practically all the cities, being eager to make an end of the wars,

came to a common decision, whereby they made terms with the mercenaries in their midst; they then received back the exiles and restored the cities to the original citizens, but the mercenaries who because of the former tyrannical were in possession of the cities belonging to others, they gave permission to take with them their own goods and to settle one and all in Messenia. In this manner, then, an had prevailed throughout the cities of Sicily, and the which aliens had introduced, with almost no exceptions portioned out their lands in allotments among all their citizens (DIODORUS SICULUS, The Loeb Classical Library. Trad. C.H. Oldfather, 1963).

The Palici, according to Maniscaldo (2008, p. 132) is a catalyst of *syntheleia* of the Sikels at the time that this was an important place of worship of the indigenous population since remote times and the heart of the Sikel territory in Sicily.



Fig. 2 Sanctuary of Palici – excavations 1995 (MANISCALCO, 2008, p. 17)

Hestiaterion in Palike

The *hestiaterion* is a Greek building. Ducetius brought these elements to

the shrine to be part of the cult. The identities that arise in question are eloquent from the point of view of assertion of power in Sicily. Ducetius incorporates tyrannical actions and Greek elements to claim a Sikel identity, which incorporated these people who assimilated, through a process of emulation and cultural hybridity. Fluid identities that arise in this situation can be seen, according to Stockhammer (2012, p.15) as a loan, inserted in the process of "negotiation", which can be analyzed in the context of different ethnic identities lattices, and for Burke, depending on the situation (Burke, 2009, p. 42-45).



Fig.3. Hestiaterion. (MANISCALCO, 2008, p.27)

Formation of identities and the assertion of power against the colonial elites

The communities that emerged constitute examples of assimilation and rejection of Greek and non-Greek traces, the rise of a third social order that is not the amalgamation of the two main orders - Hellenic and Sikels - but a new society.

Diodorus described in detail the saga of Ducetius that implemented improvements in the important sanctuary of the Palici and founded the city of

Palike in the environs of this religious center.

Later, after more conflicts in which the Sikeli were defeated several times, Ducetius went alone to Syracuse and presented himself as a supplicant before the altar in the agora (WOODHEAD, 1972: 84). The assembly was decided by the punishment of Ducetius and he was exiled for five years in Corinth (DIODORUS SICULUS 11,92, 2-4). He returned in 466 and founded a town called Kale Atke, on the outskirts of Cefalu, as the oracle had instructed him to found, with a group of Greek settlers, a new city in the north of Sicily. In the year 440 Ducetius died. (JACKMAN, 2006, p.35)

Ducetius adopted many actions of *deinomenida* tyrants: expansionist politics, land redistribution, foundations and refoundations of cities, the use of religion as an instrument to engage followers and reaffirm links between groups.

According to Jackman (2006), the demographic movement in Sicily was very complex: some aspects such as the use of mass population reallocation brought problems such as the definition of identities. The demographic history of Sicily was complex, with different peoples forming new communities, originally coming from different places, establishing cultural contacts and formulating of new concepts of citizenship and identity.

Final Consideration

The success of Ducetius allowed the Sicilians to recover part of the territories that were taken to them by Hieron, increasing their prestige and fame, placing them at the head of a movement for the liberation of the Sicilian towns. With the death of Ducetius, the revolutionary movement underwent a process of abandonment, opening space for the Greek culture in the years that followed, that is, after the fifth century B.C Ducetius, while symbolizing resistance, took elements of actions of the Greek tyrants, turning into a Hellenized version of the tyrant-oikista among the local population.

Bibliography references

AGOSTINETTI, Anna Simonetti. Ducezio e il mito della polis. Aristonothos. *Scritti per il Mediterraneo antico*, 2012, no 7, p. 321-333.

BURKE, P. *Cultural Htbridity*. Polity, 2009.

BRUGNONE, A. Divisione dello spazio e organizzazione Del corpo cívico. In: Minà, P. (org.) *Urbanística e architettura nella Sicilia greca*. Palermo: Regione Siciliana. Assessorato dei Beni Culturali Ambientali e della Pubblica Istruzione, 2005, p.11-15.

BRUNO, G. Aristocrazia, tirannide e democrazia. In: Minà, P. Minà, P. (org.) *Urbanística e architettura nella Sicilia greca*. Palermo: Regione Siciliana. Assessorato dei Beni Culturali Ambientali e della Pubblica Istruzione 2005, p. 15-22.

BUREN, A. W. VAN. News Letter from Rome. *American Journal of Archaeology*. Boston: The Institute, p.349-361, 1966.

CAMPBELL, D. *Greek Lyric*, V.3. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
CARRATELLI, G.P. et al. *Megale Hellas: storia e civiltà della Magna Grecia*. 2 ed. Milão: Garzanti Scheiwiller, 1986.

CARRATELLI, G.P. *The Greek world- Art and civilization in Magna Graecia and Sicily*. New York: Rizzoli, 1996.

CARTER , J.C. *Discovering the Greek countryside at Metaponto*. Thomas Spencer Jerome Lectures – Twenty-third Series. The University of Michigan Press/ Ann Arbor, 2006.

DIODORUS SICULUS. *Lybrary of History*. The Loeb Classical Library. Trad. C.H. Oldfather Cambridge: Harvard University Press, 1963.

HORA, J. F. *A expansão urbanística de Siracusa nos séculos VI e V a.C.* Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2013.

HORA, J.F. Siracusa: Cidade Monumental. *Praesentia*, 2016, 17, 49.

JACKMAN, T. *Politica Communities in the Greece Colonies of Archaic and Classical: Sicily and Southern Italy*. Unpublished Phd Dissertation, Stanford University, 2005.

STOCKHAMMER, D.W. 'Questioning Hybridity'. In: *Conceptualizing Cultural Hybridization*. Springer, Berlim, Heidelberg, 2012.

WOODHEAD, A.G. *Os gregos no Ocidente*. Lisboa: Verbo, 1972.

(RE)PENSANDO TARTESSOS: UMA NOVA SÍNTESE BIBLIOGRÁFICA ENTRE A HISTÓRIA E A ARQUEOLOGIA

(RE)THINKING TARTESSOS: A NEW BIBLIOGRAPHIC SYNTHESIS BETWEEN HISTORY AND ARCHAEOLOGY

Rodrigo Araújo de Lima*

Resumo

Neste artigo apresentamos uma discussão sobre o que se denominou Tartessos. Para isso, articulamos as fontes primárias, a historiografia moderna e principalmente a compulsão da bibliografia pautada no registro arqueológico. Objetivamos, deste modo, cotejar a falta de consenso entre os especialistas, com a intenção de jogar luzes à essa cultura histórica. Tartessos foi considerada por vezes uma cidade, um rio ou até mesmo uma região. Tartessos ou Tarshish fez parte significativa das fontes textuais clássicas e mais tarde dos “ecos” bizantinos. Próxima das Colunas de Hércules, nos confins do mundo conhecido à época.

Palavras-chaves:

Ibéria. Tartessos. Tarshish. Arqueologia. História. Síntese.

Abstract

In this article we present a discussion about what was called Tartessos. For this, we articulate the primary sources, the modern historiography and, mainly, the compulsion of the bibliography based on the archaeological record. In this way, we aim to compare the lack of consensus among specialists, with the intention of shed light on this historical culture. Tartessos or Tarshish was a significant part of the classical textual sources and later the Byzantine "echoes". Tartessos was sometimes considered a city, a river or even a region. Near the Pillars of Heracles, in the end of the known world at that time.

Keywords:

Iberia. Tartessos. Tarshish. Archaeology. History. Synthesis.

* Mestre e Doutorando em Arqueologia pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP) sob a orientação da Prof^{ra}. Dr^a. Maria Cristina Nicolau Kormikiari da mesma instituição e membro do *Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga (LABECA)* e do grupo do CNPq *Arqueologia Interativa e Simulações Eletrônicas (ARISE)*. E-mail: rodrigo.araujo.lima@usp.br.

As problemáticas sobre os tartésicos¹

Eu não queria a cornucópia de Amalteia,
Nem século e meio ser rei de Tartessos
(Anacreonte, *Geryoneis*, fragmento 8)

A descoberta de Troia, Micenas e Knossos, no final do século XIX por meio da análise das obras de autores clássicos encorajou o professor alemão Adolf Schulten a procurar a localização da cidade de Tartessos no sudoeste da Península Ibérica, civilizada pelos gregos e destruída pelos cartagineses. Por meio da leitura das fontes antigas, Schulten concluiu que a cidade mítica se localizaria em Cerro del Trigo, também conhecido como Doñana (DOMÍNGUEZ MONEDERO, 2007; PERICOT, 1969). Em 1926, o pesquisador realizou escavações arqueológicas no local comentado. No entanto, conseguiu apenas localizar um povoado de pescadores romanos. Mesmo assim o autor tentou, até o final de sua vida, defender sua hipótese (DOMÍNGUEZ MONEDERO, 2007; PERICOT, 1969).

Tomando por base o poema *Ora Maritima* de Rufo Avieno, Schulten elaborou uma visão insustentável sobre a Espanha Antiga. Ramón Menéndez Pidal, Martín Almagro Basch e Antonio García y Bellido (1952) afirmam que as interpretações desse pesquisador foram demasiadamente longe (1952). Domínguez-Monedero (2007 p. 230) nos recorda que a obra do professor Schulten teve validade extraordinária pela sua tentativa em realizar um relato convincente com os preconceitos e conhecimentos de sua época sobre a história de Tartessos inaugurando o estudo sobre esse lugar mitológico.

Em *História de España* (1952), Menéndez Pidal, Almagro Basch e García y Bellido postulam a teoria de que Tartessos não parece ser outra coisa que não uma fundação dos tirsenos da Ásia Menor que por sua vez dariam origem aos etruscos históricos, fazendo com que os tartésicos também fossem um elemento

¹ O conteúdo desse artigo é parte da nossa dissertação de mestrado intitulada *As Colunas de Hércules/Melqart no final da Idade do Bronze: o uso do SIG na compreensão da expansão fenícia em território tartésico a partir de Gádir (séculos IX ao VI a.C.)* realizada no interior do Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do MAE-USP e orientada pela Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Nicolau Kormikiari. A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e indicada para a publicação pela banca constituída pela Prof^a. Dr^a. Adriana Ramazzina (UNISA), pelo Prof. Dr. Claudio Walter Gomez Duarte (UNIMES) e presidida pela orientadora em 2018. Salientamos que os resultados ainda permanecem inéditos. Foram realizadas alterações no artigo visando atualizar o debate sobre essa temática.

estranho para a população autóctone da Idade do Bronze (MENÉNDEZ PICAL; ALMAGRO BASCH; GARCÍA Y BELLIDO, 1952; SCHULTEN, 1945).

As origens do termo *Tartessos* também se configuram como um enigma. Na obra de Pere Bosch Gimpera (1975) ainda ecoam resquícios das interpretações de Adolf Schulten (1945). Bosch Gimpera, um dos grandes nomes da Pré-história espanhola de seu tempo, em sua obra *Prehistoria de Europa: Las raíces pré-históricas de las culturas de Europa* (1975) afirma que *Tartessos* seria a versão helenizada do fenício *Turshas* e que mais tarde se chamariam turdetanos todos os habitantes do Vale do Guadalquivir (BOSCH-GIMPERA, 1975). Esse autor imaginou que o nome *Tartessos* fosse uma repetição da cidade lídia de Tursa.

Posteriormente Francisco Villar (1995) afirma que *Tartessos*, Τάρτησος, é uma variante helenizada do nome Taršiš, que aparece nas fontes bíblicas. Esse autor conclui afirmando que por mais que *Tartessos* seja a versão grega da forma nativa, não é seguro afirmar que este esteja isento da influência fenícia, visto que essa população semítica estava estabelecidos na Península Ibérica há vários séculos antes dos gregos (VILLAR, 1995).

Maria Eugenia Aubet em *The Phoenicians and the West: Politics, Colonies, and Trade* (2001) afirma que a mais antiga referência bíblica que trata sobre *Tartessos* se encontra nas crônicas do rei Salomão e Jeosafá. No primeiro livro dos reis, as famosas naves de Tarshish são mencionadas deixando a fronteira de Eziongeber em direção à Ofir na busca de ouro, prata, marfim, macacos e perus (AUBET, 2001). Tal como Maria Cristina Nicolau Kormikiari aponta (2004, p. 135) temos a epigrafia da Estela de Nora, encontrada na Sardenha que data do século IX-VIII a.C. que faz parte do *Corpus Inscriptionum Semiticarum* (CIS, I, n. 144).

Encomendada por LKTBNB ŠBNNGD LPNY (tradução: Milkaton filho de Shubna, general de Pumay), a estela traz a transcrição em fenício BTRŠŠ (tradução: em Tarshish/em *Tartessos*?). No entanto, não é possível saber se essa inscrição se refere a um lugar na Ibéria. Contudo, a Estela de Nora traz a primeira menção sobre a Sardenha como BŠRDNŠ (tradução: na Sardenha). Como veremos adiante existe um debate sobre a questão de Tarshish como sendo *Tartessos*. Como salienta Kormikiari (2004). Tarshish poderia designar

um tipo de navio, uma posição geográfica, um topônimo ou uma pedra preciosa ou semi-preciosa.

A aproximação linguística entre Tarshish e Tartessos gerou mais problemas do que soluções. Enquanto alguns pesquisadores aceitam o nome bíblico como sendo uma variante de um empréstimo acádio, que significa “lugar de fundição”, outros especulam que o termo é autóctone, sendo a palavra ‘trt’, talvez o nome original do rio Guadalquivir. Há ainda grande especulação acerca das origens do nome ‘Tartessos’, todavia, o termo poderia ser aplicado tal como se utiliza ‘El Dorado’ para se referir à um local de riquezas sem-fim, lugar idealizado onde os metais preciosos podem ser pegos na superfície da terra (TREUMANN, 1992). Essa visão é similar ao mito medieval do ‘País da Cocanha’ onde também se faz referência a uma terra de abundâncias, onde tudo poderia ser conseguido sem esforço.

Em sua obra *Tartessos*, Mariano Torres Ortiz (2002) aponta a cronologia como um dos elementos indispensáveis para se entender Tartessos. Com a chegada dos fenícios, é inquestionável a assunção de que Tartessos mudou. No entanto, Ruiz Mata (2000) afirma que não se pode falar em Tartessos a partir do contato com os fenícios, sendo necessário considerar o tempo e a interação entre as populações - processo que culminaria no que o autor considera aculturação. Tal como afirma Monedero et al. (2007), é preferível a aplicação do conceito de tartésico no período posterior após a chegada fenícia.

Eduardo Sánchez-Moreno, no volume dois da obra *História de España. Protohistória y Antigüedad de la Península Ibérica. La Iberia prerromana y la romanidad* (2008), nos lembra do caráter patriótico dos escritos que tratavam sobre os povos iberos. Considerados os *primeros españoles*, como nos lembra o autor, os iberos foram interpretados como fruto de imigrações africanas. Sánchez-Moreno afirma que por mais que as obras de Adolf Schulten (1945) e Pere Bosch Gimpera (1975) tenham sido fundamentais, o paradigma invacionista (i.e. as ondas de imigrações africanas enquanto produtoras das culturas ibéricas) foi superado. O autor conclui admitindo que a cultura ibérica, não é mais que a soma de processos regionais de populações que se desenvolveram ao longo da Idade do Ferro (SÁNCHEZ-MORENO; DOMÍNGUEZ MONEDERO; GÓMEZ-PANTOJA, 2008).

As descrições das fontes primárias

O geógrafo grego Estrabão (*Geografia*, 3.2.11) declara que os antigos conheciam o rio Guadalquivir, o Grande Rio, sob o nome de Tartessos, por outro lado, o escritor romano Rúfio Avieno (*Ora Maritima*, 85) relata Tartessos como sendo uma rica cidade, protegida por muros e abastecida por um rio. Posteriormente, José María Blázquez Martínez (1969) cita o lexicógrafo bizantino Estevão de Bizâncio que identificou a localização de Tartessos como sendo nas proximidades do Estreito, numa região homônima.

Em suas impressões, Apiano (*História Romana*, 1.2) afirma que Tartessos seria uma cidade no litoral que em seu tempo era conhecida como Carpeusus. No entanto, não há consenso nas obras clássicas sobre a natureza de Tartessos, se seria uma região, um reino, uma cidade ou mesmo um rio.

Um dos mitos que trata sobre Tartessos, e insere essa cultura no imaginário mediterrânico, é notadamente o décimo trabalho de Hércules. O roubo dos bois de Gerioneu, gigante que vivia na ilha de Eritéia (a ilha vermelha), foi o décimo trabalho do semideus narrado por Peisândro de Rodes em sua obra *Heracleia* e um dos mitos que introduziu Tartessos não apenas na mitologia como na história do Mediterrâneo Antigo.

Virgem de Oceano, pela multiáurea Afrodite unida em amor a Aurigládio de violento ânimo, Belaflui pariu o mais poderoso dos mortais, Gerioneu, a quem matou a força de Hércules pelos bois sinuosos na circunfluida Eritéia. (Hesíodo, *Teogonia*, fragmento 980, tradução de Jaa Torrano, 1995).

Adriano Vasco Rodrigues em sua obra *Arqueologia da Península Hispânica: do paleolítico à romanização* (1961) faz interessantes relações simbólicas ao comentar sobre os reis de Tartessos. Esses reis se confundiriam entre história e mitologia, se tornando verdadeiras metáforas. Norax, neto de Gerioneu, segundo Pausânias (X, XVII.5) teria fundado a cidade de Nora² na Sardenha. Therón teria sido o mais antigo dos reis. Gágoris foi considerado o descobridor do aproveitamento do mel, anterior ao Neolítico (RODRIGUES, 1961) e Habis teria desenvolvido a agricultura, o que indicaria a passagem do caçador-coletor para o agricultor, durante o Neolítico. Esse último também teria formulado um sistema de leis em que proibia o trabalho do nobre, vedando-o à

² Considerada a mais antiga fundação fenícia na Sardenha, datando do século IX-VIII a.C.

guerra. Por fim Argantonio, ou Homem de Prata, teria sido o monarca que reinou sobre Tartessos por oitenta anos, vivendo cento e vinte, sendo o primeiro que se tem referências históricas por fontes gregas (Heródoto, *História*, I.163.2). Segundo as fontes clássicas, os foces, ao chegaram em Tartessos, fizeram amizade com Argantonio. Tamanho foi o vínculo entre tartésicos e gregos que o rei os convidou a deixarem a Jônia para se estabelecerem na Ibéria. Em outro trecho, ao saber que os medos aumentavam seu poder no Leste, teria financiado a construção de muralhas ao redor da Foceia (Heródoto, *História*, I.163.4).

Para Rodrigues (1961), os reis tartésicos seriam alegorias para representar eventos pretéritos muito recuados, tais como a origem da domesticação e da agricultura. No entanto, Rodrigues não dá prosseguimento a esse paralelo para épocas mais avançadas. Se continuarmos com essa concepção para analisar a representação do longevo Argantonio, o Homem de Prata – conhecido assim pelos gregos – podemos considerá-lo como uma alegoria que representa o desenvolvimento das técnicas metalúrgicas tartésicas e os benefícios que dela a elite de Tartessos pôde usufruir.

Em nossa dissertação de mestrado, discriminamos vários autores de diversos períodos que fizeram referência a Tartessos e aos tartésicos (cf. LIMA, 2018, p. 20 tabela 3). Como critérios para a concepção da tabela, principiamos com os primeiros relatos, vindos dos gregos, seguidos pelos romanos e posteriormente, em ecos tardios, como se refere Blázquez Martínez (1969, p. 94), de bizantinos. Os autores que foram compulsados ora se referem à Tartessos como região, rio, cidade ou raça. É possível perceber que os relatos se iniciam no século VI a.C. e perduram até o século XI d.C. Segundo Michael Dietler e Carolina López-Ruiz, Tartessos desapareceu no século VI a.C. (DIETLER; LÓPEZ-RUIZ, 2009). Assim devemos considerar, como sugerido por Aubet (2001), que a ideia construída sobre Tartessos surge quando essa cultura já havia evanescido e se transmutado enquanto uma cultura turdetana³.

³ Segundo Francisco José García Fernández (2004, p. 111), os turdetanos se encontram estreitamente vinculados a Tartessos. Se acredita que essa cultura seja uma continuação demográfica e cultural da tartésica. A maior parte das fontes textuais tratam sobre Tartessos no século VI a.C., a partir de um período em que se iniciam os primeiros relatos sobre os turdetanos. Para García Fernández, o termo Turdetania nasceu de uma interpretação da realidade étnico-geográfica que anteriormente se conhecia como Tartessos, no entanto, não sabemos se todos os términos fizeram referência ao mesmo fenômeno (2004, p. 115). Arqueologicamente Torres Ortiz (2014) enxerga uma mudança no registro arqueológico a partir do século VI a.C. Esse autor afirma que certos materiais cerâmicos desaparecem e outros

Em sua tese *A Lusitania e a Iberia: Um Estudo da Mudança na Urbanização Pré e Pós-Romanização*, Irmina Doneux Santos (2013) nos adverte também sobre a ideia de um grande progresso entre tartésicos. Para essa autora, a sofisticação de Tartessos provavelmente foi exagerada pelas fontes gregas (2013).

Do mesmo modo, devemos nos atentar quando nos deparamos com o conceito de pólis dado pelos gregos a Tartessos. Esse tratamento vem em momentos posteriores ao seu fim em que os tartésicos já eram uma lenda (AUBET, 2001).

O geógrafo e historiador grego Heródoto consegue estabelecer o sul da Península Ibérica como sendo a área de Tartessos. No mapa desenvolvido pelo Sir Edward Bunbury (1879) sobre o mundo conhecido, a partir da análise da obra *Histórias* de Heródoto, representa toda a área na οἰκουμένη mediterrânica (i.e., o mundo habitado). Posteriormente Estrabão (3.1.6) afirma que os turdetanos, herdeiros dos tartésicos, eram os mais cultos dos iberos, possuidores de escrituras e escritos históricos em prosa e poesia, que datam de mais de seis mil anos.

Como nos lembra Mariano Torres Ortiz, em sua obra *Tartessos* (2002), apenas um único autor se refere às cidades tartésicas, no caso, Hecateu de Mileto que viveu no século V a.C. Esse autor faz menção a duas cidades tartésicas nomeando-as como *Elibirge* e *Ibila*, ambas provavelmente localizadas no Vale do Guadalquivir (Torres Ortiz, 2002). No entanto, como afirma Blázquez Martínez (1969, p. 101), seria impossível de identificar a exata área onde essas fundações se encontrariam.

Pellicer Catalán (1976) nos relembra que há ainda a teoria de que Tartessos se situaria em Cádiz, interpretação essa que se encontra nos trabalhos

novos surgiram. Nesse processo, há elementos que se conservam, os centros continuam ocupados e parte de sua cultura material cerâmica e metálica prosseguem dentro da tradição tardo-orientalizante. No entanto, as atividades mineiras diminuem seu ritmo como acontece em Serranía de Huelva e no Cinturão Ibérico de Pirita e grandes peças de filiação oriental como queimadores de perfumes e jarros piriformes deixam de serem fabricados. Posteriormente, no século V a.C., os assentamentos agrícolas começam a desaparecer e é possível identificar um processo de concentração populacional nos *oppida*. Das práticas mortuárias turdetanas pouco foi identificado, aparentemente há um retorno às práticas do Bronze Final, a liturgia fenícia é abandonada e não há indícios arqueológicos dos enterramentos. Da língua turdetana nada restou, provavelmente pelo hábito herdado dos fenícios em escrever em papiro. No entanto, a toponímia recolhida de epígrafias e moedas, assim como da literatura grega e latina, documentam uma série de partículas no nome das cidades como os prefixos Ipo-, Ob-, Lac- e os sufixos -ipo-, -uba-, -oba. Na antroponímia é recorrente a identificação das raízes -Sis-, Boc-, Brocc- e Att-. (TORRES ORTIZ, 2014).

de Horozco (1598[1845]), Suárez de Salazar (1610) e Marqués de Mondéjar (1687) autores que seguem os relatos romanos de Avieno (*Ora Maritima*, 267-270), Plínio (*História Natural*, IV.120) e Salústio (*Fragmenta Historicorum Graecorum*, II.7).

As evidências arqueológicas

O uso da hinterlândia

Não é possível entender a evolução das culturas ibéricas sem que entendamos a importância do contato com os navegantes fenícios. As atividades inseridas por esse povo transformaram exponencialmente as estruturas indígenas da Península Ibérica. Os povos autóctones, concentrados nas terras altas ou em áreas passíveis de cultivo, não necessitavam de terras baixas ou dos bosques para o plantio, assim, pouco do ambiente florestal foi afetado pelas comunidades indígenas. As poucas análises paleoecológicas feitas no Sul da Península indicam que só houve um grande impacto ambiental no começo da Idade do Ferro com a introdução de nossas plantas advindas do Levante. Desse modo se identificou por análise de sementes que colheitas avançaram sobre os bosques, reduzindo a cobertura florestal, tornando o ambiente mais árido (BUXÓ, 2008).

As populações que habitavam o Sul da Ibéria durante o final da Idade do Bronze praticavam a pecuária como sua primeira atividade. A agricultura teria um papel secundário. No entanto, a prática agrícola seria realizada por grupos familiares organizados em grupos de parentesco mais amplo, como os clãs e as linhagens (WAGNER, 2006).

Em Castillo de Doña Blanca, há evidências de produção e comercialização do trigo dada a identificação de uma habitação, ou armazém, denominado *Casa Quemada*. Nesse sítio, foram encontrados dentro de uma ânfora turdetana T-11.111, trigo desnudo (*Triticum aestivum*) carbonizado, muito provavelmente queimado por um incêndio. Contudo, salientamos que esse achado advém do século V a.C., muito posterior ao estabelecimento fenício no litoral sul da Ibéria e logo após o desaparecimento de Tartessos, quando seus remanescentes são conhecidos como turdetanos (LÓPEZ ROSENDO, 2009).

Os assentamentos

Torres Ortiz afirma que alguns assentamentos possuíam muralhas com paredes largas, reforçadas por bastiões como nos casos do sítio de Niebla, Cabezo del Castillo de Aznalcóllar, Los Castrejones de Aznalcóllar, Carmona e Ategua. Torres Ortiz entende esse tipo de fortificação como um processo generalizado por toda Península Ibérica (2014).

Foram identificados importantes povoados tartésicos como os de Mesas de Asta, Cerro Salomón, Tejada la Vieja, Cruz del Negro, Colina de los Quemados, El Carambolo, Ategua, São Bartolomé de Almonte, Cerro de la Encina e Cástulo, esse último um importante núcleo indígena.

Sobre Mesas de Asta e Cerro Salomón, que datam do século VII-IV a.C.⁴, sabe-se que as paredes das casas eram levantadas com pedras sem esquadros, colocadas a seco. Já a pavimentação ora era de barro, ora de ardósia e parecia não ter ruas ortogonais. As casas, como atestam os autores, teriam apenas um cômodo (MONTENEGRO et al., 1998).

Em contrapartida Carlos González Wagner, em sua obra *Tartessos: Mito e Historia* (WAGNER, 2014), afirma que os assentamentos tartésicos remontam de finais do Bronze e eram mais povoados do que vilas ou cidades. Esses povoados seriam formados por cabanas de planta oval ou circular (como veremos adiante), escavadas no solo em poucas profundidades, com paredes e telhados de material vegetal coberto de barro (WAGNER, 2014).

Mariano Torres Ortiz em *Taršiš, Tartessos e Turdetania* (2014) afirma que por mais que as evidências sejam escassas é possível perceber uma certa hierarquia dos assentamentos. Havia lugares centrais, que estruturariam o tráfego dos metais desde as minas até o porto de Huelva. Ao seu redor, se dispormos pequenos povoados agrícolas ou pequenas granjas, fato que configuraria para o autor uma organização territorial protourbana (TORRES ORTIZ, 2014).

Enrique Díez Cusí em *La influencia de la arquitectura fenícia en las arquitecturas indígenas de la Península Ibérica (s. VIII-VII)*, informa que os povoados eram geralmente pequenos com exceção de alguns como Carmona e

⁴ No caso desses dois assentamentos é interessante notar que se iniciam no período tartésico (séculos VIII/VII a.C. ao VI a.C.) e prosseguem durante todo o período turdetano (VI a.C. ao II/I a.C.).

Setefilla, ambas defendidas por bastiões de grandes dimensões (2001, p. 90). Torres Ortiz explana que, ao longo do Bronze Final, ocorre um aumento demográfico e os pequenos assentamentos passam a ser ocupados muito mais intensamente (TORRES ORTIZ, 2014).

Castillo de Doña Blanca também se configura como um dos importantes assentamentos tartésicos de contato. Considerado como um enclave colonial por Torres Ortiz (2014, p. 278), Castillo de Doña Blanca possui um conjunto de casas do século VIII e VII a.C., que se adaptam no terreno por meio de terraços, denominados como parte do bairro fenício do assentamento (PACHÓN VIEIRA; MANZANO AGUGLIARO, 2005).

Segundo Domínguez Monedero (2012), a muralha que circula a cidade é uma construção do século VIII a.C., e foi destruída no contexto da Segunda Guerra Púnica. De acordo com essa cronologia, Pachón Vieira considera o assentamento como sendo de colonização fenícia arcaica do século VIII a.C (2005). Por outro lado, há autores como Carlos Gonzáles Wagner que consideram o assentamento como sendo tartésico (2014).

Acredita-se que a paisagem desse assentamento teria sido muito diferente na Antiguidade. Castillo de Doña Blanca se encontrava na desembocadura do Guadalquivir, o que segundo Pachón Vieira favoreceria o comércio principalmente com Gádir. Atualmente o mar se encontra a quase vinte quilômetros de distância (PACHÓN VIEIRA; MANZANO AGUGLIARO, 2005).

As habitações

Torres Ortiz afirma que, pela perenidade dos materiais orgânicos utilizados na construção das cabanas, o conhecimento sobre as habitações e a organização urbanística dos assentamentos tartésicos seguem ainda pendentes (2014). A continuidade de ocupações desses assentamentos se acrescenta como uma das dificuldades. Alguns, por exemplo, seguem ocupados até a atualidade, o que dificulta o acesso até os níveis estratigráficos do Bronze Final (TORRES ORTIZ, 2014).

Torres Ortiz esclarece que as cabanas descobertas são resultantes de assentamentos agrícolas em estruturas semisubterrâneas denominadas pela Arqueologia Espanhola como *fondos de cabañas*. Essas construções existiriam

desde o século XII-X a.C. anteriores à chegada dos fenícios e se estendem até o início da Idade do Ferro (LÓPEZ CASTRO, et al., 2017).

Essas estruturas, uma vez abandonadas, normalmente se tornavam uma área de descarte. Também se encontrou em outros assentamentos habitações mais sólidas com fundações de pedra e planta oval com tendência retangular junto a uma estrutura de combustão em forma trapezoidal ou retangular como se verificou em Ronda la Vieja-Acinipo (Málaga) e em Peñarrubia (Málaga) (TORRES ORTIZ, 2014). Lima postula que as técnicas construtivas fenícias foram adotadas pelos tartésios uma vez que houve a associação entre as elites principescas com os recém-chegados navegantes semíticos (2016).

Díes Cusí (2001) estabelece o período que vai do século IX a.C. ao VIII a.C., em que justamente não se observa alterações nesse tipo de construção e disposição. Referente a essa disposição, Wagner conclui que os edifícios eram dispostos sem uma organização clara e, até onde se sabe pelas escavações, não haveria uma distinção de área de atividades (WAGNER, 2006; WAGNER, 2014).

As necrópoles

Uma vez que as práticas mortuárias dos séculos X ao VIII a.C. não deixaram evidências no registro arqueológico, pouco se sabe sobre os costumes tartésicos antes do Período Orientalizante⁵. Acredita-se que o morto era entregue às águas o que explicaria a inexistência de estruturas funerárias (TORRES ORTIZ, 2014).

O que restaria desse processo seria o mobiliário funerário, geralmente formado por artefatos metálicos recuperado das águas, tais como espadas e fibulas, que o autor interpreta como um bem de prestígio utilizado pelas elites tartésicas, encontradas no depósito de la Ría de Huelva (Huelva), em Bornos (Cádiz), Bellavista (Setefilla) e Alhonor (Sevilha) (TORRES ORTIZ, 2014).

Torres Ortiz (2014) afirma que os ritos masculinos se caracterizariam pela presença de armas enquanto os femininos se relacionariam ao uso de joias. No entanto, sem a presença de material ósseo em associação com os artefatos, essa

⁵ Momento de maior intensidade entre os contatos fenícios com os povos autóctones ibéricos. Essa vinculação mais estreita resulta na adoção de todo um modo de vida (técnicas de fabrico, rituais sagrados, adoção de objetos dentre outros) originário do Mediterrâneo Oriental, mais especificamente da Fenícia, no Levante, e ressignificados para a realidade das comunidades indígenas da Ibéria.

interpretação se torna inconsistente. No Bronze Final se documentam cremações em urnas em Las Cumbres (Puerto de Santa María), Rabadanes (Las cabezas de San Juan) e em Ateagua (Córdoba). Nesse mesmo período também se verifica a prática de inumações em um enterramento encontrado em Veja de Santa de um indivíduo deposto em decúbito lateral em associação com cerâmicas de mesmo período (TORRES ORTIZ, 2014).

Em contrapartida, pode-se falar em necrópoles no Período Orientalizante. Pela riqueza de seus enterramentos é possível perceber um intenso contanto com os assentamentos fenícios e posteriormente púnicos.

As oficinas

Ao pensarmos em Tartessos se faz necessário também conjecturar o papel de Gádir e de outros assentamentos fenícios tais como Huelva, San Bartolomé de Almonte e Peñalos são alguns dos locais onde se documenta arqueologicamente uma importante atividade metalúrgica do final do século VIII a.C. Em Huelva se percebe a existência de uma eficiente e organizada produção metalúrgica. O forno do século VIII a.C., encontrado no solar número 6 na rua Puerto em Huelva possui 1,70 m de diâmetro, está construído em pedras de cal e pode-se verificar ardósia e seixos incluídos na construção.

O forno está orientado sentido sudoeste, orientação esta que permite a ventilação pelas correntes de ar dominantes para o processo de oxidação do chumbo. As pedras de cal não formam um círculo fechado, há uma abertura de 60 cm que permite a passagem do vento (FERNÁNDEZ JURADO; RUIZ MATA, 1985).

No que concerne a olaria, temos evidências da presença grega na atual cidade de Huelva, tradicionalmente compreendida enquanto área tartésica.

Arqueologicamente foram encontrados, em 1980, um conjunto cerâmico grego de período arcaico (6 taças, 1 cântaro, 3 tigelas, 1 lécana, 1 enócoa, dentre jarras, ânforas, crateras, lamparinas e terracotas) na cidade de Huelva (essa que voltaremos a comentar posteriormente). De acordo com o estudo intitulado *Producción de cerâmicas griegas arcaicas en Huelva* (2017) de Fernando González de Canales Cerisola e Jorge Llompart Gómez esses achados deram condições para se acreditar no estabelecimento de atividades gregas na

região. Inicialmente se acreditava que tratassem de importações, em que os fenícios seriam os intermediários. No entanto, o tom dessas produções chamou a atenção.

O que salta aos olhos sobre essa cerâmica é a tonalidade de sua pasta: de cor amarelo-esverdeada (Munsell entre 5Y7/2, 5Y7/3 e 5Y6/3), característica que causou estranheza por parte dos pesquisadores até ser comprovada por análises (difração por raio-X e ativação neutrônica) que se trata de uma produção realizada *in situ* dada a sua constituição mineralógica. A presença de metais nessas peças cerâmicas também se explica devido a riqueza mineral (argentífera e aurífera) dessa área da Ibéria, corroborando para a defesa da presença grega em área tradicionalmente considerada como tartésica, estimada, mediante as cerâmicas, como tendo se iniciado no século VII a.C. e cessado no VI a.C. É importante ressaltar que a implantação de olarias gregas não necessariamente implica a existência de uma colônia, tal como aconteceu em Náucratis, onde os ceramistas se valiam de argilas egípcias para seu fabrico. No entanto, cabe lembrar que esse achado vai de acordo com as descrições de Heródoto, citadas anteriormente, sobre a presença grega focieia em Tartessos.

Para Aubet os príncipes tartésicos, por volta do século VII a.C., enriqueceram com o comércio com Gádir uma vez que possuíam controle e acesso sob os recursos agrícolas e minerais. Essa nobreza, segundo a autora, também adotou uma série de práticas mortuárias orientais. Suas tumbas monumentais foram enriquecidas com marfim decorado, joias em ouro, vasos de prata e de bronze feitos, segundo a autora, especialmente para a nobreza tartésica. Essas sepulturas principescas podem ser atestadas arqueologicamente em La Joya, Carmona, Setefilla e La Aliseda (AUBET, 1999).

Eleftheria Pappa em seu artigo (2008-2009) afirma que os trabalhos em metal, encontrados em necrópoles indígenas do século VII-VI a.C., possuem caráter estritamente funerário, enquanto nos sítios fenícios esses objetos não possuem esse atributo. Pappa conclui interpretando esse uso como uma manifestação muito difundida de motivos e estilos fenícios o que indicaria uma série de mudanças ideológicas e sociais entre os tartésicos (PAPPA, 2008-2009).

A sociedade tartésica, até então, vinha sendo interpretada como um complexo sistema de hierarquias, capitaneadas por uma nobreza detentora dos

recursos agrícolas e minerais. Contudo a interpretação de Tartessos como fornecedora de recursos naturais para a sua transformação em bens de prestígio nas oficinas de Gádir nada mais é do que uma replicação de uma interpretação colonial moderna que obscurece o debate e impede o pesquisador de tentar compreender aspectos simbólicos muito mais profundos.

Díes Cusí afirma que a sociedade tartésica era formada fundamentalmente por grupos agropecuários, com uma evolução social e econômica suficientemente avançada para o desenvolvimento de uma atividade mineira e metalúrgica. Dessa maneira, o autor interpreta a chegada dos fenícios como fundamental para a inserção de novas técnicas de metalurgia. Considerando o domínio que essa cultura detinha no tratamento dos metais, o autor conclui que se trata de um fato que produziu interrelações necessárias e profundas para ambos os lados. Segundo Díes Cusí, os fenícios não teriam capacidade militar para se imporem pela violência e os tartésicos teriam o domínio dos recursos naturais do território. O caminho mais factível seria, portanto, a associação com a classe dirigente (DÍES CUSÍ, 2001).

Os templos

Será apenas no Período Orientalizante que se documentará estruturas de culto no mundo tartésico. Cancho Roano (Zalamea de la Serena) e El Carambolo (Sevilha) são alguns dos mais notórios santuários religiosos desse período. Ambos os edifícios se localizam sob promontórios e são considerados tanto como palácios como santuários (TORRES ORTIZ, 2014, p. 262; MUÑOZ FERNÁNDEZ, 2014). É prudente ressaltar que segundo Vaux (1997) o termo templo, *hekal*, tanto em hebreu quanto em fenício, tem o mesmo duplo sentido.

A localização dos santuários tartésicos respondem a dois tipos de estratégias: 1) ocupação de promontórios para controlar uma cidade associada (e.g., Carmona); e 2) isolamento na paisagem parecendo demarcar fronteiras entre as diferentes comunidades, que possivelmente se encontrariam nesses grandes centros para comercializar (e.g., Cancho Roano). Ambas as estratégias estariam estritamente relacionadas com características das divindades em proteger cidades e fiscalizar as trocas, gerando um ambiente sancionado e neutro, protegido sob os auspícios sagrados (CELESTINO, LÓPEZ-RUIZ, 2016).

Irene Minerva Muñoz Fernández em *Centros Comerciales en la Protohistoria Peninsular* (2014) interpreta esses centros como originários de uma necessidade por parte das elites locais em controlar o acesso das importações de objetos de prestígio. A autora entende que essas elites restringiam o acesso a esses produtos para preservar o seu domínio, tanto ideológico quanto econômico. Feito esse arranjo, intermediários seriam eliminados do processo de intercâmbio com agentes comerciais estrangeiros (2014).

Cancho Roano, construído sobre cabanas ovais, no início do Período Orientalizante é um edifício com aspecto palacial que, no entanto, conserva seu caráter sagrado. O edifício possui diferentes níveis de construções, cada vez maiores, até a fase final quando complexo foi intencionalmente incendiado, destruído e enterrado antes do seu abandono no século V a.C., depois de um curto período de atividade de um século (MUÑOZ FERNÁNDEZ, 2014).

O edifício em si possui diversos aspectos monumentais. Dentre eles, terraços de pedra, duas torres, uma muralha e um fosso que rodeava o complexo. Além de câmaras para os altares, havia também capelas de oferendas onde se depositavam ânforas tartésicas que, segundo Muñoz Fernández (2014), imitavam as formas fenícias. Sistemas ponderais, balanças e selos também foram descobertos no interior do edifício, fato que reforça a interpretação dessa autora (MUÑOZ FERNÁNDEZ, 2014; GARCÍA BELLIDO, 2013).

O enclave controlaria o fluxo comercial de um território que, hoje em dia, abarca, desde Onoba (Huelva) e Gádir (Cádiz) e sua posição de domínio na paisagem, faria do complexo de Cancho Roano um lugar centralizador tanto dos recursos agrícolas como os argentíferos e auríferos aluviais do interior (MUÑOZ FERNÁNDEZ, 2014).

Localizado no interior do sudoeste da Península Ibérica, o santuário de El Carambolo estaria nas proximidades do antigo *Lacus Ligustinus*, um golfo que adentrava a costa atlântica da atual Andaluzia pelo qual desembocava o rio Guadalquivir. Sobre seu contexto paleogeográfico afirma-se que sua posição frente à cidade de Spal, atual Sevilha, permitira um controle visual da área de desembocadura do rio assim como sobre as rotas mineiras (FERNÁNDEZ FLORES; RODRÍGUEZ AZOGUE, 2005).

Álvaro Fernández Flores e Araceli Rodríguez Azogue relatam, em *El complejo monumental el Carambolo* (2005), que foi em 1958, durante obras de infraestrutura e nivelção no terreno que era propriedade da Real Academia de Tiro del Pichón, que o Tesoro de El Carambolo foi descoberto (FERNÁNDEZ FLORES; RODRÍGUEZ AZOGUE, 2005). O processo de escavação começou no mesmo ano sob a supervisão do arqueólogo Juan da Mata Carriazo do Servicio Nacional de Excavaciones. Carriazo distinguiu quatro níveis de ocupação, a primeira remetendo à situação semelhante de Cancho Roano, assentada sob *fondos de cabañas*. Posteriormente numerosos conjuntos cerâmicos e metálicos de época proto-histórica também foram descobertos e adscritos como tartésicos (FERNÁNDEZ FLORES; RODRÍGUEZ AZOGUE, 2005).

No entanto, Antonio Blanco Freijero considerou os *fondos de cabañas* como lugares de culto, tais como os existentes no Egeu em época geométrica. María Eugenia Aubet em 1992, tentando reacender o debate sobre a interpretação de El Carambolo publicou o artigo *Maluquer y el Carambolo* (1993) (FERNÁNDEZ FLORES; RODRÍGUEZ AZOGUE, 2005).

Em 2002, houve novas intervenções arqueológicas que conseguiram identificar períodos que vão do século VIII a.C. à transição do VII ao VI a.C. O santuário se inicia no Orientalizante, já possuindo caráter monumental e a presença de altares em formato de couro de boi também é um dos indicativos de elementos não-locais. A partir desse momento, houve numerosas reformas até ser usado marginalmente, para realização de atividades artesanais, dada a presença de fornos e ser finalmente abandonado entre os séculos VII e VI a.C. (FERNÁNDEZ FLORES; RODRÍGUEZ AZOGUE, 2005).

Por fim, os autores afirmam que El Carambolo pode não corresponder a uma tradição autóctone, já que as primeiras construções não são anteriores ao século VIII a.C. El Carambolo seria de inspiração oriental e encontraria paralelo em Tell Taya, Tell Quasile, Lachish e Tell Kittan santuários do Bronze Médio ao Ferro (FERNÁNDEZ FLORES; RODRÍGUEZ AZOGUE).

Os autores vão além afirmando que El Carambolo poderia ter sido um santuário duplo. Buscando um paralelo, Fernández Flores e Rodríguez Azogue afirmam que em Emar (Tell Meskene) é possível identificar um santuário dedicado tanto à Baal-Hammon, ao sul, quanto Astarté ao norte, uma vez que

aparecem ex-votos dedicados à essa deusa. No entanto os autores afirmam que não teriam como afirmar que o santuário poderia ser também consagrado ao culto de para Baal-Hammon em El Carambolo, uma vez que faltam vestígios arqueológicos para tal (FERNÁNDEZ FLORES; RODRÍGUEZ AZOGUE, 2005).

Considerações finais

Para no darle mucha vuelta a la tortilla, compreendemos Tartessos não enquanto um império, ou uma nação com identidade étnica própria, mas sim como um horizonte cultural híbrido de difícil identificação. Apresentamos alguns marcadores identitários para o balizamento do debate, no entanto, admitimos que não há consenso entre os pesquisadores que se debruçam sobre essa temática. O que foi possível perceber é uma incontestável presença fenícia nas comunidades indígenas do Sul peninsular tocadas profundamente pelas tradições semíticas. Conforme Ana Margarida Arruda, em seu artigo intitulado *Do que falamos quando falamos de Tartessos?* (2013), é improvável que um amplo espaço como o Sudoeste peninsular partilhe de um conjunto de crenças, valores, tradições e uma memória comum, o que se constitui como indispensável para a formação de uma nação tartésica. Segundo a autora, Tartessos parece ser outra coisa se não uma criação exo-étnica criada por gregos e romanos para uma realidade muito mais diversificada. Seus próprios limites territoriais são difíceis de traçar uma vez que atribuir uma etiqueta étnica a uma materialidade tão diversa encontrada no registro arqueológico envolve consideráveis riscos (ARRUDA, 2013). Quiçá, como sugere a autora, tenhamos que assumir a necessidade de dessacralizar Tartessos assim como consideramos importante não utilizar a suposta identidade tartésica como *argumentum ad nauseam* para se explicar processos complexos de contato, interação e ressignificação que ocorreram no interior das numerosas culturas assentadas por toda a Península Ibérica.

Referências bibliográficas

ANACREON. *Greek Lyrics*, Volume II: Anacreon, Anacreontea, Choral Lyric from Olympus to Alcman. Tradução de David A. Campbell. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

- APPIAN. *The Roman History*. Tradução de Brian McGing. Cambridge: Harvard University Press, 1912.
- ARRUDA, Ana Margarida. Do que falamos quando falamos em Tartesso. In: CAMPOS, Juan; ALVAR, Jaime (eds.). *Tarteso. El emporio del metal*. Córdoba: Almuzara, 2013. p. 211-222.
- AUBET, María Eugenia. *The Phoenicians and the West: Politics, Colonies and Trade*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- BLÁZQUEZ MARTÍNEZ, José María. Fuentes griegas y romanas referentes a Tartessos. In: MALUQUER DE MOTES, Juan (Org.). *Tartessos y sus problemas. V Symposium internacional de prehistoria Peninsular*. Jerez de la Frontera. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1969, p. 91-110.
- BOSCH-GIMPERA, Pere. *Prehistoria de Europa. Las raíces prehistóricas de las culturas de Europa*. Madrid: Editora Istmo, 1975.
- BUNBURY, Edward. *A History of Ancient Geography: Among the Greeks and Romans. From the Earliest Ages till Fall of the Roman Empire*, v. 1, John Murray: London, 1879.
- BUXÓ, Ramon. The agricultural consequences of colonial contacts on the Iberian Peninsula in the first millennium B.C. *Vegetation History and Archaeobotany*, Wilhelmshaven v. 17, p. 145-154, 2008.
- CANALES CERISOLA, Fernando González; LLOMPART, Gómez Jorge. Producción de cerámicas griegas arcaicas en Huelva. *Archivo Español de Arqueología*, n. 90, p. 125-145, 2017.
- DÍES CUSÍ, Enrique. La influencia de la arquitectura fenicia en las arquitecturas indígenas de la Península Ibérica (S.VIII-VII). In: RUIZ MATA, Diego; CELESTINO PÉREZ Sebastián. (eds.) *Arquitectura Oriental y Orientalizante en la Península Ibérica*. Madrid: Centro de Estudios del Próximo Oriente y CSIC, 2001, p.69-120.
- DIETLER, Michael.; LÓPEZ-RUIZ, Carolina. *Colonial Encounters in Ancient Iberia*. Chicago: The University of Chicago Press, 2009.
- FERNÁNDEZ FLORES, Álvaro; RODRÍGUEZ AZOGUE, Araceli. El complejo monumental del Carambolo Alto, Camas (Sevilla). Un santuario Orientalizante en la Paleodesembocadura del Guadalquivir. *Trabajos de Prehistoria*, v. 62, n. 1, p. 111-138, 2005.
- FERNÁNDEZ JURADO, Jesús ; RUIZ MATA, Diego. La metalurgia de la plata en época tartésica em Huelva. *Pyrenaa: revista de prehistòria I antiguitat de la Mediterrànea Occidental*, n. 21, p. 23-44, 1985.
- GARCÍA BELLIDO, María Paz. Los sistemas ponderales en el mundo púnico de Iberia e Ibiza. Museu Arqueològic D'Eivissa I Formentera. In: COSTA, Benjamí (Org.). *La moneda y su papel en las sociedades fenicio-púnica*, n. 68, 2013, p. 35-60.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Francisco. De Turdetania a Baetica: la imagen de una región paradigmática en la literatura grecolatina. In: BELTRÁN LLORIS,

Francisco. (Ed.). *Antiqua Iuniora: en torno al Mediterráneo en la Antigüedad*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2004, p. 111-123.

HECATAEI. *Fragmenta. Scylacis Caryandensis Periplus*. Editado por Rud. Henr. Klausen. Berolini: Reimeri, 1831.

HERODOTUS. *The Histories*. Tradução de A. D. Godley. Cambridge: Harvard University Press, 1920.

HESÍODO. *Teogonia*. Tradução de Jaa. Torrano. São Paulo: Iluminuras, 1995.

LIMA, Rodrigo Araújo de. The Phoenician-Punic House. *Caiete ARA*, Bucareste, n. 7, p. 249-259, 2016.

_____. As Colunas de Héracles/Melqart no Final da Idade do Bronze: O uso do SIG na compreensão da expansão fenícia em território tartésico a partir de Gádir (Séculos IX ao VI a.C.). Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MENÉNDEZ PIDAL, Ramón; ALMAGRO BASCH, Martín; GARCÍA Y BELLIDO, Antonio. *Historia de España. La España de las invasiones célticas y el mundo de las colonizaciones v. 2*. Madrid: Espasa-Calpe, 1952.

MUÑOZ FERNÁNDEZ, Irene. Centros comerciales en la Protohistoria Peninsular. In: CERRO LINARES, Carmen; ALONSO MORENO, Claudia; GONZÁLEZ HERRERO, Oihane; PER GIMENO, Laura; QUIÑONES DE LEÓN, María Soledad Milán; ELICES OCÓN, Jorge; MYSŁOWSKA, Anna; VIANA GUTIÉRREZ, Alicia (eds.) *Economías, comercio y relaciones internacionales en el Mundo Antiguo*. Universidad Autónoma de Madrid: Madrid. 2014, p. 129-145.

PAPPA, Eleftheria. Reflections on the Earliest Phoenician Presence in North-West Africa. *Talanta*, v. 40-41, p. 53-72, 2008-2009.

PELLICER CATALÁN, Manuel. Historiografía tartésica. *Habis*, v. 7, p. 229-240, 1976.

PERICOT, Luis. Schulten y Tartessos. In: MALUQUER DE MOTES, Juan. *Tartessos y sus problemas. V Symposium Internacional de Prehistoria Peninsular*. Universidad de Barcelona: Barcelona, 1969, p. 63-74.

RODRIGUES, Adriano Vasco. *Arqueologia da Península Hispânica: Do Paleolítico e Romanização*. Porto: Porto Editora, 1961.

SALLUST. *Fragment Historicum Graecorum*. Tradução de Karl Müller, Victor Langlois, Theoder Müller e M. Letronne. Paris: Ambrosio Firmin Didot, 1841-1872.

SÁNCHEZ-MORENO, Eduardo; DOMÍNGUEZ MONEDERO, Asolfo; GÓMEZ-PANTOJA, Joaquín. (eds.). *Protohistoria y Antigüedad de la Península Ibérica. Las Fuentes y la Iberia Colonial*, v. 1. Madrid: Sílex Ediciones, 2008.

SANTOS, Irmina Doneux. *A Lusitania e a Iberia: Um estudo da mudança na urbanização pré e pós-romanização (da pré-conquista romana ao Baixo Império – Século II a.C. a V d.C.)*. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SCHULTEN, Adolf. *Tartessos*. Madrid: Espasa-Calpe, 1945.

TORRES ORTIZ, Mariano. Taršiš, Tartessos, Turdetania. In: ALMAGRO GORBEA, Martín. *Protohistoria de la Península Ibérica: Del Neolítico a la Romanización*. Burgos: Universidad de Burgos, 2014, p. 251-283.

_____. *Tartessos*. Madrid: Real Academia de la Historia, 2002.

TREUMANN, Brigitte. Phoenicians in Spain. Phoenicians in Spain. *Biblical Archaeologists*, v. 55, n. 1, p. 28-35, 1992.

VIEIRA, Pachón; MANZANO AGUGLIANO, Francisco. Interpretación 3D del barrio fenicio de Doña Blanca (*Puerto de Santa María, Cadiz*). In: *Actas del XVII Congreso Internacional de Ingeniería Gráfica*. Sevilla: Universidad de Almería, Sem páginação, 2005.

VILLAR, Francisco. Los nombres de Tartessos. *Habis*. Sevilla, v. 26, p. 243-270, 1995.

WAGNER, Carlos González. Las sociedades autóctonas del sur peninsular en el tránsito del bronce final de al hierro. El impacto del “orientalizante”: una perspectiva teórica. *Mayurqa*, v. 31, p. 183-209, 2006.

_____. *Tartessos: Mito e História*. CEFYP. 2014.

HÉRACLES, UM HERÓI-DEUS

HERACLE, A DIVINE HERO

Vagner Carneiro Porto*

Resumo

O presente artigo tem a intenção principal de trazer ao leitor um debate existente sobre a ambiguidade do culto de Héracles: como herói e como deus. Assim, desde Píndaro, Héracles é tido como um (*Hērōs theós*), ou seja, um herói-deus. Procuraremos discutir um pouco sobre esta figura emblemática da mitologia e religião grega, seus dissabores enquanto humano dada a perseguição de Hera até sua apoteose rumo ao Olimpo. Dos doze famosos trabalhos, concentraremos nossas atenções no trabalho que envolve a captura dos bois de Géron e a contenda com este; e por fim, será apresentada sua presença na Sicília

Palavras-chave: Héracles. Herói-deus. Géron. Sicília.

Abstract

This article has the main intention of bringing to the reader an existing debate on the ambiguity of the worship of Heracles: as hero and as god. Thus, since Pindar, Heracles is considered as a (*Hērōs theós*), that is, a hero-god. We will try to discuss a little about this emblematic figure of Greek mythology and religion, its displeasures as a human given the persecution of Hera until her apotheosis to Olympus. Of the twelve famous works, we shall concentrate our attention on the work, which involves the capture of the oxen of Géron and the strife with it; and finally, will be presented his presence in Sicily.

Keywords: Heracles. Hero-god. Géron, Sicily.

Considerações iniciais

Há algum tempo tenho sentido uma forte vontade de publicar o conteúdo que desenvolvi em minha dissertação de mestrado intitulada *Subsídios para o estudo do culto de Héracles na Sicília: uma análise da iconografia monetária*, defendida por mim em meados de 2001. Ao contrário do que se espera de um jovem acadêmico das humanidades nos dias de hoje, àquela época, ainda não

* Professor de Arqueologia Mediterrânea do Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. Co-coordenador do Laboratório de Arqueologia Romana Provincial (LARP).

existia a prática comum em se publicar dissertações de mestrado ou mesmo artigos científicos em tão tenra idade, ou se preferir, imaturidade acadêmica.

Sempre gostei de minha pesquisa envolvendo a figura de Hércules, importante herói-deus (*Hērōs theós*) grego e sua presença nas moedas produzidas nas cidades da Sicília antiga. As considerações elogiosas da banca naquela ocasião também fortalecem esta minha vontade de publicar este conteúdo.

A oportunidade não poderia deixar de surgir em momento e local mais apropriados: O periódico *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, publicação do Núcleo de História Social e Práticas de Ensino da UNEB abre-me esta possibilidade e com isso apresento, nas breves linhas que seguem, uma adaptação daquilo que fora a introdução e o primeiro capítulo da referida dissertação e ao mesmo tempo uma tentativa de atualização do debate acerca do tema.

Aqui teremos a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre esta figura emblemática da mitologia e religião grega; conhecer um pouco mais sobre quem foi e como foi a vida de Hércules; sua ascensão à esfera divina; o trabalho com os bois de Gérion e sua presença na Sicília.

Hércules na religião grega

Hércules nasceu do enlace de Alcmena (neta de Perseu com Andrômeda) com Zeus (o senhor dos deuses olímpicos). Com menos de um ano de idade já era personagem de gestas de herói: distinguiu-se do irmão Íficles (filho de pai mortal, Anfitrião) por enfrentar duas serpentes enviadas pela ira de Hera, matando-as por estrangulamento. Ora, Hera jamais aceitara as furtivas ausências de seu marido, o qual valia-se de seus poderes para seduzir as mulheres mortais. Ao descobrir que Hércules era fruto da traição de Zeus, e depois de flagrar a ação de seu marido que havia levado o pequeno Hércules para tomar de seu leite de sorte a torná-lo imortal ainda que ilegalmente, Hera quis, por todos os meios, aniquilá-lo, pondo fim à vergonha que sentia e castigando a todos pela imperdoável traição.

Na mesma proporção que crescia em tamanho e força, ficava evidente em Hércules o comportamento intempestivo e descontrolado que o acompanharia

em muitas ocasiões de sua vida.

É justamente durante o ciclo dos doze trabalhos: o leão de Nemeia, a hidra de Lerna, o javali de Erimanto, a corça de Cerineia, os pássaros do lago Estínfalo, as cavaliças do Rei Augias, o touro de Creta, as éguas de Diomedes, o cinto da rainha Hipólita, os bois de Gérion, o cão Cérbero, as maçãs de ouro das Hespérides, que se fortalece e se consolida a imagem heroica de Héracles¹. Contudo, não foi objetivo da pesquisa de mestrado e tampouco é objetivo neste artigo explanar cada um desses trabalhos, pois que nossa proposta é completamente outra. Nos ateremos neste texto a um dos trabalhos de Héracles que se encontra diretamente relacionado à Sicília: a captura dos bois de Gérion². A principal fonte da qual retiramos preciosas informações sobre essa aventura vivida por Héracles e a sua passagem pela Sicília é o texto deixado por Diodoro Sículo, principalmente em seus livros III e IV.

Os feitos de Héracles relacionam-se a diversas questões, e uma delas é a presença marcante dos animais na vida do herói. O leão, o javali, a serpente, e animais ferozes, são capturados, da mesma forma que a corça e o boi são levados aos homens para servirem de alimento. Segundo Walter Burkert, esta forte relação de Héracles com os animais pode sugerir uma ligação de seu culto com um contexto que remonta a uma época bem anterior; em suas próprias palavras:

O núcleo do complexo de Hércules deve ser consideravelmente mais antigo ainda: a captura e oferta de animais comestíveis aponta para a cultura dos caçadores, e a relação com o além expressa na aquisição do gado solar, na Ilha Vermelha, nos cavalos antropófagos, faz parte da magia xamanística dos caçadores, com a qual parecem estar relacionadas também as pinturas das cavernas que remontam ao início do Paleolítico. Alcançar a terra dos mortos e dos deuses é a função do xamã: Hércules captura o cão de Hades, Cérbero, e o traz do mundo subterrâneo (BURKERT, 1993, p. 406-407).

¹ Brandão, 1990, vol, III: 89-147; Delcourt, 1942: 118; e Kerényi, 1979: 98, abordam também a origem do nome Héracles vinculado a Hera, e seu casamento com Hebe.

² Ribeiro Jr nos informa que Gérion (gr. Γηρυών) era um gigante de três cabeças e corpo triplo, possuidor de enormes rebanhos de bois "vermelhos". Viviu na mítica ilha de Eritia, situada no fim do rio Oceano que envolvia o mundo (possivelmente perto de Cádiz, no sul da Espanha). Era filho de Crisaor e da oceânide Calíroe, e, da parte de Crisaor, neto de Posídon e da Medusa (Ribeiro Jr, W.A. *Os bois de Gérion*. Portal Graecia Antiqua, São Carlos. URL: greciantiga.org/arquivo.asp?num=0039. Consulta: 05/01/2019.

A análise da relação de Hércules com os animais, pode também, por outro lado, levar-nos à questão do roubo de rebanhos. Por ordem de Euristeu, Hércules teria de apossar-se dos bois de Gérion, tarefa nada fácil, pelo contrário, somente um verdadeiro herói poderia fazer tal gesta. E Hércules o fez. A razão que levou o filho de Zeus a realizar este ato é ainda motivo de polêmica entre os estudiosos, pois, o que levaria tão poderoso homem a submeter-se às mais duras e constrangedoras ordens do rei de Micenas? Pela versão mais aceita, Hércules teria se dirigido ao Oráculo de Delfos a fim de pedir a Apolo que lhe indicasse o caminho da purificação, pois Hera, pelos motivos já mencionados acima, e querendo vingar-se do herói, lançou-lhe a raiva, o furor que juntos com a demência enlouqueceram-no por completo. Então, num acesso de insanidade, matou seus próprios filhos e ao terminar, investiu contra os dois filhos de Íficles, matando-os. Somente Mégara e Iolau conseguiram escapar graças à rápida ação de Íficles. Foi assim que por ordem da Pítia, Hércules colocou-se a serviço de Euristeu e, em recompensa, por ordem de Apoio e Atena o herói conseguiria a imortalidade.

Uma das variantes relata que Hércules, desejando retomar a Argos, pediu para Euristeu que lho concedesse; este aceitou mediante libertação do mundo de determinados monstros. Outra versão - retomada pelo poeta da época alexandrina, Diotimo - apresenta Hércules como amante de Euristeu. Teria sido por mera complacência amorosa que o herói teria se submetido aos caprichos do amado, e que, como nos diz J. S. Brandão: "parece, aliás, uma ressonância tardia do discurso de Fedro no *Banquete* de Platão, 179" (BRANDÃO, 1990, p. 95-96).

Existe todo um sentido religioso e social no roubo do rebanho de Gérion efetuado por Hércules. Segundo Junito de Souza Brandão, a riqueza consistia mais em possuir grande quantidade de gado, do que possuir tesouros" (BRANDÃO, 1990, p. 111). A propósito desta discussão, Finley, apoiado nas fontes antigas, afirma que a questão do gado é muito importante na Grécia, pois já no período arcaico o gado sacrificial se revelava enquanto unidade de conta (FINLEY, 1972). Com efeito, Homero (*Ilíada*, 1,430-431), relata a presença do gado como uma unidade de conta e medida de valor relevante. Também é importante mencionar que o furto de rebanhos está associado igualmente a um

motivo religioso que é o casamento. Muitos são os heróis que se lançavam na empreita de roubar rebanhos com intuito de os trocar, depois, pela mão de suas jovens amadas. Estaria Héracles interessado em riquezas? Seria apenas para cumprir seu compromisso com Euristeu? Ou Héracles, com este ato, estaria dignificando ainda mais sua figura heroica? Como mesmo o diz Junito de Souza Brandão:

É preciso levar em conta, entretanto, que o rapto de mulheres e o furto de rebanhos, fatos em si mesmo reprováveis e reprovados pela sensibilidade moderna e certamente pelo classicismo grego, eram empreendimentos comuns e normais daquela época de formação dos mitos e espelhavam o hábito real de uma sociedade arcaica de guerreiros nômades. Desse modo, pode-se acreditar que esses roubos e raptos se constituíam, ao contrário, em gestas extraordinárias e dignas de um herói (BRANDÃO, 1990, p. 111-112).

A morte de Héracles e a possível relação deste episódio com as transformações sofridas por seu mito é outro aspecto fundamental para nossa compreensão do herói.

A figura deste que é o maior dos heróis gregos é totalmente lendária, pois nunca se encontrou qualquer vestígio de sua existência real. A vida de outros heróis gregos ficou marcada por referências à sua heroicização e a seu culto junto à sepultura; referências estas evidenciadas pelos escritores antigos tanto gregos quanto romanos, que dão um aspecto de realidade à existência destes heróis. Mas, no caso de Héracles, não existe nenhum relato desta natureza.

Um herói que a princípio assumia posturas violentas e desonrosas (como assassino dos próprios filhos) foi aos poucos mudando suas características até assumir um aspecto totalmente bondoso e virtuoso. Teria Héracles mudado? Ou será que Héracles foi, no fundo, mudado pela tradição literária/historiográfica? Na realidade, à medida que a sociedade grega se desenvolveu, diferentes tendências filosóficas apropriaram-se da imagem e do mito de Héracles para atender às novas necessidades. Segundo J. Brandão:

é deveras impressionante a multiplicidade de facetas que o herói assumiu no *lógos* filosófico e a propensão de sábios e intelectuais, desde os Órficos e Pitagóricos, passando pelos Sofistas, em anexar-lhe a figura como modelo exemplar, como *exemplar uirtutis* (BRANDÃO, 1990 p. 132).

Desse modo, a força bruta passou a ser um terreno inexplorado para o desenvolvimento desse modelo exemplar e já que

o herói escravizado e humilhado pelos prepotentes se tornou um deus, os moralistas viram no seu destino um símbolo da própria condição humana: a encarnação mesma da eficácia do sofrimento (BRANDÃO, 1990, p. 132-133).

Hércules, um herói que a princípio está totalmente voltado para a condição humana, para a "natureza", pouco a pouco se transforma num exemplo de grande virtude e de singularidade moral.

A hagiografia órfico-pitagórica transformara o mito de Hércules em um paradigma significativamente edificante bem antes que os Sofistas se apoderassem desse novo personagem, todo reflexão, sentado de forma meditativa nas encruzilhadas ou em locais solitários, este que se tornara o amante da música, o herói da ação energética da força moral, o justo fatigado e sofredor (BRANDÃO, 1990, p. 133).

Brandão nos informa que teria sido Pródico, sofista do século V a.C., autor de um apólogo "denominado na tradição latina *Hercules in biuio*, ou seja, "Hércules na Encruzilhada", a mostrar um herói novo, que, com uma constância invencível, sobrepujou todos os obstáculos, para tornar-se digno de uma glória imperecível (BRANDÃO, 1990).

E Brandão continua:

Pois bem, foi desse apólogo que se aproveitou Xenofonte para nos dar em seus "Απομνημονεύματα" (Apomnemoneúmata) - que o escritor latino Aulo Gélío traduziu por *Commentari*, "Memórias", Memoráveis", como querem outros - um retrato de corpo inteiro do novo Hércules, inteiramente retocado pelo pincel órfico-pitagórico. A alegoria se encontra no livro segundo, capítulo 1, 21-33 dos *Memoráveis*, quando do diálogo sobre a temperança ente Sócrates e Aristipo. Sentado num local solitário, Hércules adolescente pesa as vantagens e os inconvenientes, respectivamente, do caminho da "virtude" (*areté*) e daquele do "vício", (*kakía*). Dele se aproximam duas mulheres, que, pela estatura e porte, são hipóstases de duas deusas, cujos nomes são Areté e Kakía (...), cada uma defende sua causa diante do jovem em busca de uma diretriz para sua vida, que está começando (BRANDÃO, 1990, p. 134).

Neste sentido cria-se uma imagem de um Hércules que procura distanciar-se dos vícios, da miséria e da preguiça (*kakía*), e por outro lado, um

Héracles que se aproxima do mérito, do trabalho.

Por fim, a opção de Héracles está certamente relacionada com a escolha de Aquiles, morrer jovem, mas gloriosamente, ou morrer idoso, como qualquer mortal, tema favorito das escolas atenienses do século V a.C., em que a *Areté* e *Kakía* se dava o sentido tradicional de bravura e covardia (BRANDÃO, 1990, p. 134).

Brandão nos lembra que uma coisa, todavia, é definitiva: bem distante dos Órficos-Pitagóricos e dos Sofistas, baloiçando, como convinha a um herói de seu porte, entre dois polos antagônicos, o herói fez sua escolha e preferiu o que o mito lhe oferecia, uma vida de trabalhos e dores, mas também de prazeres e desregramentos. Contudo, reinterpretando, porém, à maneira órfico-pitagórica, as façanhas do herói numa perspectiva moralizante, que superlativava o esforço, Pródigo construiu um Héracles edificante, fazendo esquecer as representações amorais do herói (BRANDÃO, 1990). Todavia, é importante mencionar que todo esse processo de adaptações que o mito de Héracles sofreu está fortemente ligado ao fim de sua etapa humana e ao sentido de sua relação com a esfera divina e sua passagem para o estatuto de deus.

Existe um simbolismo muito forte na morte de Héracles atirando-se na pira: ao mesmo passo que ela representa a negação da mortalidade, a pira revela o caminho para se penetrar no Olimpo e adquirir, assim, a vida eterna. Burkert trata do tema, assinalando a ascensão de Héracles até os deuses através das chamas. Apresenta, ainda, pinturas de vasos que o mostram sobre uma pira elevando-se para a céu (Fig. 1)³.

³ Numa pélica em Munique, 2360. ARV₂, 1186, nº. 30; Cook, III. 514, cf. 513 e 516. Conforme Burkert, 1993: 408.

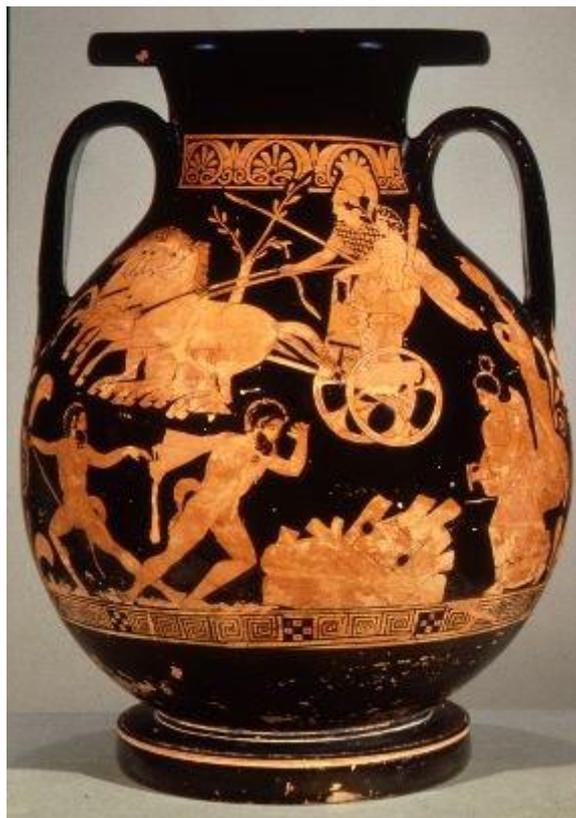


Fig. 1. A apoteose de Hércules. Pélica ática de figuras vermelhas atribuída ao Pintor de Cadmos. Data: c. 410 a.C. Munique, Staatliche Antikensammlungen. No registro inferior, os sátiros observam o corpo terreno (ou componente humano) de Hércules na pira que o consumiu. No registro superior, o componente divino de Hércules é levado para o Olimpo na quadriga conduzida pela deusa Atena, sua meia-irmã. O herói tem aspecto jovem (representado sem barba) e carrega sua tradicional clava. Fonte: RIBEIRO JR., W.A. *A apoteose de Hércules*. Portal Graecia Antiqua, São Carlos. URL: greciantiga.org/img.asp?num=0777. Consulta: 22/02/2019

A propósito, foi justamente através de sua morte pela pira, ardendo em meio às chamas, que Hércules conseguiu a aceitação materna de Hera. Livre, agora, das impurezas humanas graças ao fogo, e tendo sido admitido entre os deuses, simulou-se um novo nascimento do herói, desta vez de Hera, sua nova mãe imortal. Restava, apenas, o casamento com Hebe, a deusa da juventude eterna, para que assim houvesse a ratificação deste novo ser imortal. A propósito, de acordo com Susan Woodford são três os pontos de associação entre Hércules e a juventude: 1° o já referido casamento com Hebe; 2° Hércules conferiu a lolau a juventude por lutar a favor dos Heráclidas; e 3° foi cultuado pelos efébos, e junto com Hermes, era o deus do *Gymnasium* (WOODFORD, 1971).

Hércules alcançou a imortalidade, quebrando a barreira que separa o mundo terrestre do mundo celestial. Sua morte na pira, além de elevá-lo ao

Olimpo, permite-nos discutir seu culto enquanto herói e enquanto deus.

Héracles, Herói-deus (*Hērôs theós*) e sua presença na Sicília

Os gregos acreditavam que os heróis eram homens que tinham vivido outrora, estavam mortos, tinham sido enterrados e abrigavam-se dentro de seu túmulo no local onde o veneravam (NILSSON, 1954). Se um camponês caísse doente, ele acreditava poder ter sido por ataque de um herói. De acordo com Nilsson, o herói era um homem morto que circulava em carne e osso, um retorno análogo àqueles que a crença popular evoca por toda parte. Contudo, este aspecto dos heróis ficava em segundo plano, pois na Grécia os heróis eram cultuados, geralmente, por ajudar as pessoas. Seu culto estava ligado à sua tumba, como seu poder a seus restos enterrados dentro da tumba. Essa é a razão pela qual seus ossos eram, às vezes, desenterrados e transferidos para outro lugar (NILSSON, 1954). O número de túmulos e de santuários dedicados aos heróis era considerável por todo o campo. Mais numerosos eram os anônimos ou aqueles que se chamavam: *oikista* (fundador). Os outros eram designados simplesmente pelo lugar onde se localizava seu culto. Nilsson afirma que os heróis eram úteis a quase todas as funções, o que explica porque os deuses secundários locais, muito insignificantes para serem computados como verdadeiros deuses, buscavam ser admitidos entre os heróis. Essa é a razão pela qual certos eruditos foram levados a considerar os heróis como os deuses degradados, ou "deuses particulares" (NILSSON, 1954, p. 32).

Héracles insere-se nesse contexto pois afinal, ele foi cultuado como um herói ou devemos considerar o lado divino de Héracles? A primeira questão referente ao culto de Héracles é descobrir se ele foi cultuado primeiro como um deus ou como um herói. Burkert menciona que não existe qualquer sepultura de Héracles, e tanto quanto as suas histórias eram conhecidas por toda a parte, o seu culto estava difundido por todo o mundo grego, e mesmo fora dele (BURKERT, 1993).

As fontes textuais nos colocam que tanto o culto heroico quanto o culto divino de Héracles conviviam no mundo grego ora rivalizando-se, ora complementando-se (Diodoro, *Biblioteca* IV 39 e 80, V 64 e VI; Estrabão, *Geografia* VIII 3 e 30; Heródoto, *História* II 44; e Pausânias, *Descrição da Grécia*

II 10, 6 e 7 e IX 5, 7 e 27). É mais comum, como Nilsson sugere, que, dos cultos locais muito pequenos que se tornaram ligados a Hércules, alguns foram cultos de deuses e outros cultos de heróis, assim, temos Hércules recebendo tanto adoração heroica quanto adoração divina (NILSSON, 1932, p. 205).

Hércules é, ao mesmo tempo, herói e deus, *Hērōs theós*, como diz Píndaro (*Nem.*, 3, 21). Também Heródoto e Pausânias fazem referência a este caráter dual de Hércules: "Na mesma festa faziam-se-lhe sacrifícios primeiro como herói e depois como deus" (Hdt., 2, 44 e Paus., 2, 10, 1). Vários são os desenvolvimentos de seu mito que o colocam em uma esfera humanizada, há os combates com seres fabulosos, no limiar do humano, com centauros, por um lado, com amazonas por outro. Aqui Hércules concorre com Teseu, assim como na domesticação do touro. Quando Hércules foi incluído no domínio da epopeia heroica, passaram a ser-lhe atribuídos feitos mais heroicos. Hércules já tinha saqueado Troia e subjugado também outras tribos e cidades, sobretudo, Eicalia (BURKERT, 1993, p. 407).

Emma Stafford afirma que o tema envolvendo Hércules como herói e deus ao mesmo tempo é bastante atual e busca entender em que medida esse dualismo é expresso no nível da adoração. Segundo a autora, houve um tempo em que ninguém duvidava de que a apoteose do herói fazia parte de um culto dual, com ritos não apenas divinos, mas também heroicos. Pesquisas recentes, especialmente as de Annie Verbanck-Piérard e Stella Georgoudi (VERBANCK-PIÉRARD E GEORGOUDI, 1989, p. 43–65), tendem a mostrar que a maioria das informações enfatizam apenas o lado divino de Hércules, e que não há evidências que apoiem a ideia de que o status ambíguo do *Hērōs theós* de Píndaro como vimos linhas acima se reflete em seu ritual (STAFFORD, 2005). Stafford discorre sobre o tema concluindo que não se pode generalizá-lo e que ambiguidades cultuais de Hércules podem ser observadas em diversos locais da Grécia antiga como em Sicion, Tasos⁴, Mileto e Cós (STAFFORD, 2005).

Dentro desta discussão só que agora na Sicília, Diodoro Sículo também

⁴ Em tese de doutorado recentemente defendida, Juliana Figueira da Hora traz-nos importantes considerações sobre o culto de Hércules na ilha de Tasos. Com um imponente templo na cidade, o culto de Hércules se sobressai se comparado a outras divindades ali também cultuadas. Seu culto remonta ao período arcaico e sua representação se dá em diversos suportes arqueológicos espalhados por toda a cidade, como nas portas da cidade, na cerâmica ou moedas ali produzidas (Hora, 2018, páginas 54, 55, 134, 135 e 206). Ver também Pitz, 2016, p. 1-17.

faz uma importante consideração. De acordo com suas próprias palavras:

Depois disso, quando os companheiros de lolau vieram para apanhar os ossos de Héracles e não encontraram um só osso no lugar, eles assumiram que, de acordo com as palavras do oráculo, ele tinha se transferido do mundo dos homens para estar em companhia dos deuses. Estes homens, portanto, cumpriram as oferendas para a morte de Héracles como para um herói, e depois arremessaram um grande punhado de terra de volta Trácia. Seguindo o exemplo deles, Menécio, o filho de Actor e um amigo de Héracles, sacrificou um javali, um touro e um cordeiro para ele como para um herói, e comandou em cada ano que Héracles poderia receber os sacrifícios de honra para um herói. Muito das mesmas coisas foram feitas, dessa forma, pelos tebanos, mas os atenienses foram os primeiros de todos os outros homens a honrar Héracles com sacrifícios como para um deus, e todos os outros homens seguiram o exemplo dos atenienses de reverenciar Héracles como um deus. Eles levaram primeiro os outros gregos, e depois deles todos os homens de toda parte de todo mundo habitado, a honrar Héracles como a um deus (DIODORO, Livro IV, 38 e 39, Tradução nossa⁵).

Seguindo este exemplo, podemos notar que a rivalidade existente entre os atenienses (que se autoconsideram autóctones), com os peloponésios (que se apropriam da descendência de Héracles, ou seja, julgam-no descendente direto de Perseu, herói argivo), relaciona-se com a questão do culto divino de Héracles e com a questão da colonização empreendida pelos gregos na Sicília, questão esta a ser analisada em um outro artigo.

De acordo com Roland Martin, o problema essencial está colocado pela constatação de que, na Sicília, Héracles é honrado algumas vezes como deus, quando lhe são oferecidos sacrifícios olímpicos (Θύειν) e outras vezes como herói quando recebe os sacrifícios heroicos (εναγίξειν) (MARTIN, 1979). Não se pode colocar em dúvida o aspecto heroico de Héracles na Sicília, bem ilustrado tanto pelos textos como pela iconografia. Por exemplo, as métopas do templo G

5 Diodoro, Livro IV, 38 e 39: "After this, when the companions of lolaüs came to gather up the bones of Heracles and found not a single bone anywhere, they assumed that, in accordance with the words of the oracle, he had passed from among men into the company of the gods. These men, therefore, performed the offerings to the dead as to a hero, and after throwing up a great mound of earth returned to Trachis. Following their example Menoetius, the son of Actor and a friend of Heracles, sacrificed a boar and a bull and a ram to him as to a hero and commanded that each year in Opus Heracles should receive the sacrifices and honours of a hero. Much the same thing was likewise done by the Thebans, but the Athenians were the first of all other men to honour Heracles with sacrifices like as to a god, and by holding up as an example for all other men to follow their own reverence for the god they induced the Greeks first of all, and after them all men throughout the inhabited world, to honour Heracles as a god".

de Selinunte, comparadas com aquelas do Heraion de Poseidonia, representam temas idênticos: Hércules aparece lutando contra Gérion e tomando-lhe os bois que pertencem ao Sol. Assim, podemos supor que o rapto dos bois de Gérion se desenvolve preferencialmente no Ocidente grego. Também as estatuetas de bronze que atestam o caráter heroico de Hércules são numerosas: estatuetas em que Hércules é apresentado com seus atributos normais, símbolos de sua força, a pele de leão e a maça (MARTIN, 1979).

Martin também considera relevantes as evidências do culto de Hércules enquanto deus. Em seu estudo sobre Hércules no Ocidente grego, conclui, a partir de fontes arqueológicas, que o culto de Hércules-deus, na Sicília, antecede ao culto de Hércules-herói. Em suas próprias palavras: "Se nós considerarmos todo lugar onde o culto divino é implantado ao lado do culto heroico, é o primeiro que é considerado como o mais antigo" (MARTIN, 1979, p. 13). Mais à frente ele ratifica: "Dentro de todo o mundo Jônico, a presença do culto divino precede ao culto heroico" (MARTIN, 1979, p. 23). Para Martin a epigrafia e a iconografia confirmam as observações de Diodoro sobre a divinização de Hércules na Sicília. Em Selinunte ele é colocado na categoria dos grandes deuses, na inscrição do templo G, ele está entre aqueles que ofereceram constante proteção aos selinuntinos, juntamente com Zeus, Hera, as Maloforoi, etc (MARTIN, 1979, p. 11). Em Poggioreale, região periférica de Selinunte, seu santuário se ergue nos limites dos territórios das cidades rivais, Selinunte e Segesta, e testemunha a importância de seu apoio, dentro do papel que os deuses jogam nas relações dessas cidades. Conforme a tradição lendária de que reclamam os segestanos, Segesta em face de ter acolhido os troianos, que foram expulsos de sua cidade, ofertaram-lhes asilo enquanto eles seguiam sua rota em direção à Roma. Os selinuntinos, aparentados com os argivos, fundadores de Mégara, não consentiram um culto de primeira importância à Hera, a primeira, sem dúvida, a se instalar na zona sagrada de Marinella, sobre a colina oriental de Selinunte. Com este exemplo, além de percebermos a função de Hércules enquanto deus protetor da cidade de Selinunte, percebemos que os conflitos que envolviam gregos e troianos no continente, assim como seus respectivos deuses, se estendiam para o horizonte das colônias gregas.

Referências

- BRANDÃO, J. S. *Mitologia Grega*, Vol. III, Petrópolis, Vozes, 1990.
- BURKERT, W. *Religião Grega na época clássica e arcaica*. Lisboa, C. Gulbenkian, 1993.
- DIODORO SÍCULO. *The Library of Diodorus of Sicily*. III, IV e V. Tradução de C.H. Oldfather. Landres, Harvard University Press, 1976.
- DELCOURT, M. *Legendes et Cultes de Heres en Grece*. Paris, Presses Universitaires de France, 1942.
- ESTRABÃO. *Geography, Volume IV: Books 8-9*. Translated by Horace Leonard Jones. Loeb Classical Library 196. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1927.
- FINLEY, M. *O Mundo de Ulisses*. Lisboa, Presença, 1972.
- HERODOTO. *História*. II, 44; VI, 47. Tradução de J. Brito Broca. Estudo crítico de Vitor de Azevedo, Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1982.
- HORA, Juliana Figueira da. *A cerâmica de figuras negras tasienses no contexto arqueológico: múltipla Ártemis e o feminino na Tasos arcaica*. Tese de Doutorado. Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- KERENYI, C. The Moirai, Hekate and Other Pre-Olympian Deities. Em: *The Gods of the Greeks*. Londres, Biddies Ltd., 1979.
- MARTIN, R. Introduction à l'étude du culte d'Heracles en Sicile. Em: LEPORE, e outros, (erg.) *Recherches sur les Cultes Grecs en Occident*. Napoles, Cahiers du Centre Jean Berard, 1979: 11-17.
- NILSSON, M. P. *La Religion Populaire dans la Grece Antique*. Paris, Librairie Pion, 1954.
- PAUSÂNIAS. *Description de la Grece*. Livros II, IV, IX e X. Tradução de Jean Pouilloux. Comentários de François Hamoux. Paris, Les Belles Lettres, 1992.
- PÍNDARO. *Nemeas. Livro III*. Introducción, versión y notas de Rubén Bonifaz Nuño. Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.
- PITZ, Z. La complexité d'Héraclès, entre Hérodote et les cultes de Thasos. *Kernos – revue internationale et pluridisciplinaire de religion grecque antique*, Vol. 29, 2016: 1-17.
- RIBEIRO JR., W.A. *Os bois de Gérion*. Portal Graecia Antiqua, São Carlos. URL: greeciantiga.org/arquivo.asp?num=0039. Consulta: 05/01/2019.

RIBEIRO JR., W.A. *A apoteose de Héracles*. Portal Graecia Antiqua, São Carlos. URL: greeciantiga.org/img.asp?num=0777. Consulta: 22/02/2019.

STAFFORD, E. Héraklès: encore et toujours le problème du heros-theos. *Kernos – revue internationale et pluridisciplinaire de religion grecque antique*, Vol. 18, 2005: 391-406

VERBANCK-PIÉRARD, A. e Georgoudi, S. Le double culte d'Héraklès: légende ou réalité? In: A.- F. Laurens (ed.), *Entre hommes et dieux: le convive, le héros, le prophète*. Besançon and Paris: Belles Lettres, 1989, pp. 43-65.

WOODFORD, S. Cults of Heracles in Attica. Em: NITIEN, D. G. e outros (org.) *Studies presented to George N. A. Haufmann*, Fogg Art Museum. Verlag Philipp van Zahern, 1971: 211-225.

AS ANTIGAS FORTALEZAS GREGAS: BREVE REVISÃO DOS ESTUDOS

ANCIENT GREEK FORTIFICATIONS: A BRIEF REVIEW OF THE STUDIES

Viviana Lo Monaco*

Resumo

Os gregos antigos do período arcaico (VII-VI séc. a.C.) identificavam a muralha da cidade com a própria fortaleza, mas já em época clássica (V-começo IV séc. a.C.) esta era considerada uma edificação autônoma com a finalidade de controlar e defender a *khóra*. No V séc. a.C., apareceu pela primeira vez nas fontes literárias a palavra *frúrion*, posto fortificado, que foi usada ao longo dos séculos com acepções diferentes. O interesse dos estudiosos para com as fortalezas do mundo grego começou no séc. XIX e desde então a produção bibliográfica se especializou cada vez mais. Apresentamos aqui uma breve revisão dos estudos sobre arquitetura militar no mundo grego antigo.

Palavras-chaves: Grécia antiga. Arqueologia e História. Fortalezas gregas. *Frúrion*.

Abstract

Ancient Greeks from Archaic period (7th-6th century B.C.) identified the wall of the city with the own fortification. At Classical period (5th-beginning of 4th century B.C.) fortresses are considered autonomous buildings with the purpose of controlling and defending the *Chora*. In 5th cent. BC the word *phrourion*, fortified place, appeared for the first time in literary sources and it was used along centuries with different meanings. The interest of the scholars for the Greek fortresses begin in 19th cent. and since that time bibliographical production became more and more specialized. We present here a brief review of the studies about military architecture in ancient Greek world.

Keywords: Ancient Greece. Archaeology and History. Greek Fortifications. *Phrourion*.

No grego antigo a palavra *frúrion* (φρούριον, -ου), que significa fortaleza, aparece pela primeira vez nas fontes literárias apenas a partir do V séc. a.C. Na literatura da época arcaica, a palavra para indicar as defesas da cidade era *teikhos* (τείχος, -ου), que significa seja muralha seja fortaleza (FREDERICKSEN, 2011), sendo que para os antigos entre as duas não havia diferença. A fortaleza, entendida como estabelecimento com o escopo precípua de defender o território

* Doutora em Arqueologia pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP) e ex-bolsista FAPESP. E-mail: vivianalomonaco@usp.br.

da pólis, é um conceito que se reforça no âmbito da guerra do Peloponeso e da expansão de Atenas, ou seja, no V séc. a.C. Nessa época, a Ática era provida de uma rede de postos fortificados, estrategicamente distribuídos, que controlavam as vias de comunicação e protegiam a *khóra*¹. É importante destacar que não todas as cidades da Grécia antiga eram protegidas por muralhas ou usavam construir postos defensivos; de fato, existiam também cidades *atéikhistoi* (ἀτείχιστος, -ov), ou seja, sem muralha: é o caso, por exemplo, de Elis e Esparta, ambas no Peloponeso.

Nas regiões do Mediterrâneo em que os gregos assentaram suas apoikias² o conceito de fortaleza e, por consequência, a palavra *frúrion* assumiram nuances diferentes. No contexto do apoikismo³, por sinal, todos os conceitos e as ideias passam por um processo de transformação, de adequação a uma nova realidade, determinado, sim, por uma geografia diferente, mas sobretudo pelo encontro com as comunidades locais, que tinham uma outra estrutura social, uma outra maneira de assentar-se no território e de organizar as suas cidades. Os *ápoikoi*⁴ encontram-se na necessidade de estender e depois defender as *khórai* por meio de alianças, tratados e instalações defensivas. Essas eram construções novas (como no caso de Casmene e Akrai, no território de Siracusa, ou Monte Palazzi, no território de Locri Epizephirii) ou eram criadas, por meio de negociações políticas, adaptando centros indígenas que se localizavam em regiões estrategicamente importantes.

O interesse pelas fortificações das cidades gregas começou no âmbito das explorações empreendidas pelos viajantes do *Grand Tour*⁵, no começo do séc. XIX. Lembramos de particular interesse os relatos de William Leake e de

¹ *Khóra* (plural: *Khórai*): «Espaço de terra delimitado; na pólis, território; o campo em oposição à área urbana, local onde eram realizadas as atividades produtivas; abrigava, por exemplo, fazendas, santuários extra-urbanos» (LABECA, 2010).

² Apoikia (plural: Apoikias): «Cidade fundada por grupo de imigrantes gregos, sobretudo a partir do VIII séc. a.C. As apoikias mantinham relação religiosa e moral com as cidades que as haviam fundado, mas eram completamente independentes do ponto de vista político e econômico» (LABECA, 2010).

³ Termo usado para indicar o fenômeno (que começou no séc. VIII a.C.) da difusão de fundações gregas para fora da Grécia Balcânica, conhecido mais comumente com o termo “colonialismo grego”. Vem da palavra grega “apoikia”, nome com que as fontes antigas chamavam tais assentamentos e que significa “a casa longe de casa” (veja-se nota 2).

⁴ *Ápoikos* (plural: *Ápoikoi*): «Aquele que vem se estabelecer em um novo lugar, em uma apoikia» (LABECA, 2010).

⁵ O *Grand Tour* (palavra francesa que significa “Grande Viagem”) era uma longa viagem dos jovens aristocratas pela Europa. Essa prática, que iniciara no séc. XVII, podia durar alguns meses ou anos e tinha como finalidade o aperfeiçoamento da educação dos jovens, que conheciam a política, a cultura, a arte e as antiguidades dos países que visitavam. Destinos privilegiados eram a Grécia e a Itália.

Edward Dodwell (WINTER, 1971, p. xiii, notas 1 e 2); eles descreveram com escrupulosa atenção os vestígios das muralhas e dos demais componentes de fortificações das cidades gregas que visitaram. Os estudos que seguiram se limitaram a uma descrição baseada na observação dos vestígios sem mostrar um interesse crítico pelas problemáticas históricas ou pelo desenvolvimento arquitetônico das construções (MAHER, 2012). Entre o final do séc. XIX e a primeira Guerra Mundial, Ferdinand Noack dedicou-se às escavações de muitos sítios arqueológicos, mostrando um interesse particular pela arquitetura; graças a esta atitude, ele deixou relatos detalhadíssimos também das obras de fortificação encontradas durante as escavações (DYSON, 2006; MAHER, 2012). A publicação de A. De Rochas d'Aiglun, *Principes de la fortification antique*, é uma tentativa de abordagem mais reflexiva sobre esse tipo de estudo. Nesta obra, de 1881, d'Aiglun, além de descrever as tipologias das fortificações, faz um levantamento dos tratados antigos sobre poliorcética⁶, de II séc. a.C. até VI d.C.; finalmente, no último capítulo, descreve e comenta as fortificações de algumas cidades do mundo antigo, gregas e romanas. O trabalho mais interessante daquela época, porém, é o comentário à obra de Pausânias (*Pausanias' Description of Greece*) por Frazer (1898). Trata-se de uma obra poderosa em seis volumes, na qual o autor descreve a paisagem, a arquitetura e as obras de arte que se encontram ao longo do itinerário traçado por Pausânias e comenta citando não apenas as suas próprias experiências, mas também os relatos de antiquários e arqueólogos da época. Entre as obras arquitetônicas, as fortalezas com suas muralhas são contextualizadas no território, do qual é descrita com atenção a morfologia e o aspecto. Cinquenta anos mais tarde, Robert L. Scranton publica *Greek Walls*. Esta obra é particularmente importante porque o autor, por meio do estudo e da classificação da tipologia das construções, identifica quatro “estilos” de alvenarias (*Lesbian, Polygonal, Trapezoidal e Ashlar*). Este esforço de classificação traz o mérito de consagrar uma terminologia “oficial” para esta área de estudos. Não obstante os progressos dos estudos, e o crescente interesse, as publicações sobre fortificações antigas até agora expostas apresentam ainda uma abordagem não suficientemente crítica,

⁶ A poliorcética (do grego, *poliorketikón*) é o estudo das técnicas para expurgar fortalezas ou cidades fortificadas. Ele compreende a arte de construir instrumentos e armas para o ataque e a defesa militar, incluso obras arquitetônicas.

limitando-se a desenvolver mais os aspectos técnicos da disciplina do que reflexões de mais amplo alcance. Por isso, a obra que se considera uma referência imprescindível para quem queira empreender o estudo das fortificações gregas é *Greek Fortifications* por Frederick E. Winter, de 1971. O princípio que move o autor é que as obras de fortificação de um assentamento são um componente fundamental da vida da própria cidade. Para ele, as pólis eram muito mais que fortalezas: elas eram unidades sociais, políticas e econômicas, regidas por fatores que também influenciaram o desenvolvimento da poliorcética grega e dos sistemas defensivos em períodos diferentes (WINTER, 1971).

Winter não trata apenas dos aspectos técnicos, mas também aprofunda o contexto histórico e a reflexão sobre as implicações da escolha do lugar para o assentamento: acesso fácil aos recursos, água e comida, e a preocupação com o componente estratégico da localização. Os aspectos técnicos são tratados de maneira sistemática e com muita atenção, e também acompanhados por mapas e representações gráficas. Realçando as pegadas de Winter, outros pesquisadores se aproximaram com esta abordagem à área de estudo. De 1974 é a publicação de Garlan, *Recherches de poliorcétique grecque*. Como o próprio título sugere, a obra focaliza o aspecto geral da estratégia militar, desde a época clássica até a helenística, na Grécia balcânica e na Ocidental; isso é desenvolvido segundo uma ordem cronológica e de maneira sistemática. O autor trata das técnicas de combate, do armamento dos soldados, das táticas militares e do desenvolvimento da arquitetura defensiva das muralhas e dos seus componentes: as torres, as portas, o fosso, etc. De 1986 é a publicação das atas do Convênio *La fortification dans l'Histoire du monde grec*, no qual se encontram vários estudos sobre fortificações gregas pelos mais ilustres arqueólogos no âmbito como Winter, Garlan, Snodgrass, Tréziny, Adamesteanu, Mc Nicoll e muitos outros (TRÉZINY; LERICHE, 1986). A partir dos anos 1980, portanto, os estudos sobre tal assunto se multiplicam e são publicados muitos trabalhos que tratam de maneira mais específica determinadas áreas geográficas e/ou épocas da história grega. Entre elas, lembramos *L'architecture militaire grecque* de 1981 por Jean-Pierre Adam, sobre a fortaleza helenística de Kydna, na Lícia; *Hellenistic Fortifications from the Aegean to the Euphrates*, de

1997, por McNicoll; *Greek City Wall of the Archaic Period*, de 2011, por Fredericksen. Esta última publicação apresenta, acreditamos, uma abordagem inovadora em comparação com as publicações precedentes. O autor traça as tipologias de fortificações em relação ao tipo de assentamento (cidade, porto ou aldeia) e à *khóra*; aprofunda também o aspecto da preservação dos vestígios e a maneira em que a arqueologia deve se aproximar ao seu estudo. Como aluno de Hansen, é evidente a preocupação com o uso correto da terminologia e o entendimento dos conceitos pelos antigos, por isso ele examina as fontes escritas e as artes visuais da época arcaica, seguindo a mesma metodologia do *Copenhagen Polis Centre*, referência importante na nossa pesquisa. O último capítulo, antes do catálogo, é uma análise e uma discussão da distribuição das fortificações na época arcaica no mundo grego. Cabe também apontar a pesquisa de M. Maher sobre as fortificações da Arcádia. Na sua tese de doutorado (MAHER, 2012) – publicada depois como capítulo de livro (MAHER, 2015) – o autor divide a região objeto da pesquisa por áreas e analisa metodicamente cada cidade, para concluir com uma reflexão crítica sobre todas as partes que compõem as fortalezas, o contexto delas na paisagem e no período histórico tratado. Finalmente, entre os trabalhos mais recentes, lembramos os do *German based international research network Fokus Fortifikation*, cuja atividade envolve a nova geração dos pesquisadores que se dedicam ao estudo das fortificações gregas. Em 2016, foram publicados dois volumes que reúnem as atas de um congresso ocorrido em Atenas em 2012: *Ancient Fortifications: A Compendium of Theory and Practice* (MÜTH *et al.*, 2016) e *Focus on Fortifications* (FREDERICKSEN *et al.*, 2016).

Sobre as fortificações no mundo grego ocidental, muito foi publicado (FIORENTINI, 2009). Entre os arqueólogos que mais se dedicaram à problemática das fortificações das apoikias siciliotas e do mundo indígena lembramos Dinu Adamesteanu (1956, 1983, 1986) e Henry Tréziny (1983, 2010a, 2010b). Este último, em particular, dedicou boa parte das suas pesquisas ao estudo e à discussão sobre a origem e o desenvolvimento da arquitetura militar no Ocidente grego. As apoikias comumente eram protegidas por um circuito de muros, mas também as cidades nativas, em alguns casos, tiveram de se adaptar para desempenhar o papel de fortalezas para controle e

defesa do território. Nesses assentamentos a cultura material é bem heterogênea, sendo composta por produções indígenas e gregas; a própria arquitetura não é facilmente distinguível, já que os dois componentes se influenciaram reciprocamente. Esta condição gera desafios significativos na hora da interpretação e da atribuição de um sítio fortificado:

No mundo colonial do Ocidente, o território da cidade é cercado por pequenos assentamentos indígenas, muitas vezes fortificados, dos quais é difícil dizer se foram ocupados por gregos ou por nativos, e, nesse último caso, se tinha a função de defender o território nativo contra a cidade grega, ou ao contrário a cidade grega contra a agressão externa. É obvio dizer que estas funções podem ter variado ao longo do tempo e que apenas as fontes literárias nos permitem uma interpretação histórica. Os dados arqueológicos só nos permitem dizer (por vezes) se o local foi ocupado por gregos ou por nativos (na Sicília, por Púnicos?), e (com cautela) se as técnicas de construção e defesa utilizadas revelam mais ou menos uma tradição grega. (TRÉZINY, 2010a, p. 557. Tradução nossa⁷)

Considerações finais

As numerosas pesquisas, que muito brevemente foram expostas nesse texto, serviram para identificar os diferentes significados que nos estudos clássicos foram atribuídos às fortalezas do mundo grego. Ainda hoje os debates entre pesquisadores sobre a definição de *frúrion* e as suas interpretações permanecem em aberto (NIELSEN, 2002; DILLON, 2002).

Todavia, a nosso ver, pode-se concluir que na Grécia balcânica, principalmente a partir do séc. V a.C., o *frúrion* é um assentamento com uma função específica e única e não é considerado uma pólis, pois no seu interior havia lugar apenas para o abrigo das tropas e não de uma comunidade cidadã. Os *frúria* eram construídos em lugares propositalmente escolhidos para proporcionar a melhor defesa possível do território e as suas características estruturais, assim como a sua organização interna, eram voltadas unicamente ao cumprimento do seu papel defensivo. Também na Itália meridional o *frúrion*

⁷ Dans le monde colonial d'Occident, le territoire de la cité jouxte de petit établissements indigènes, souvent fortifiés, dont on peine à dire s'ils étaient occupés par des Grecs ou par des indigènes et, dans ce dernier cas, s'ils avaient pour fonction de défendre le territoire indigène contre la cité grecque, ou au contraire celui de la ville grecque contre une agression extérieur. Il va de soi que ces fonctions ont pu varier avec le temps et que seules les sources littéraires nous permettent une interprétation historique. Les données archéologiques nous permettent seulement de dire (quelquefois) si le site était occupé par des Grecs ou par des indigènes (en Sicile, par des Puniques?), et (avec prudence) si les techniques de construction et de défense utilisées relèvent plus ou moins d'une tradition grecque (TRÉZINY, 2010a, p. 557).

era um posto militar, construído pelos gregos na intenção de defender os confins entre as apoikias ou pelos grupos nativos para se protegerem dos ataques externos. Em alguns casos, as técnicas construtivas parecidas e a falta de achados significativos podem criar dúvidas de atribuição, mas em outros o material recuperado assinala claramente a origem do *frúrion*. Já na Sicília nem sempre o *frúrion* é caracterizado por ter uma função tão exclusiva: trata-se muitas vezes de um centro nativo que foi adaptado a posto militar sem perder, todavia, as suas peculiaridades de vila com as suas atividades agrícolas e artesanais.

Referências bibliográficas

- ADAM, Jean-Pierre (1981). *L'architecture militaire greque*. Paris: Picard.
- ADAMESTEANU, Dino (1956). Le fortificazioni ad aggere nella Sicilia centro meridionale. *Lincei-Rendiconti morali*, s. VIII. Roma, v. 11, fasc. 11-12, p. 358-372.
- ADAMESTEANU, Dino (1983). Tipi di fortificazioni in Italia meridionale e Sicilia. In: Scuola Normale Superiore (Pisa); École Française de Rome; Centre de Recherches d'Histoire Ancienne (Besançon) (eds.). *Modes de contacts et processus de transformation dans les sociétés anciennes. Actes du colloque de Cortone (24-30 mai 1981)*. Rome: École Française de Rome, p. 957-962. (Publications de l'École française de Rome; v. 67)
- ADAMESTEANU, Dino (1986). Quadro storico delle fortificazioni greche della Sicilia e della Magna Grecia. In: TRÉZINY, H.; LERICHE, P. (eds.). *La fortification dans l'histoire du monde grec: actes du Colloque international "La Fortification et sa place dans l'histoire politique, culturelle et sociale du monde grec"; Valbonne, décembre 1982*. Paris: Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique, p. 105-110. (Colloques internationaux du CNRS; v. 614)
- DE ROCHAS D'AIGLUN, Eugène Auguste Albert de (1881). *Principes de la fortification antique: précis des connaissances techniques nécessaires aux archéologues pour explorer les ruines des anciennes forteresses*. Paris: Ducher; Tanera.
- DILLON, M.P.J. (2002). Resenha de: NIELSEN, Thomas Heine (ed.). *Even More Studies in the Ancient Greek Polis*. Papers from the Copenhagen Polis Centre, 6. Stuttgart: Franz Steiner. (Historia Einzelschriften; 162). In: *Bryn Mawr Classical Review*, 2004.03.14. Disponível em: <<http://bmcr.brynmawr.edu/2004/2004-03-14.html>>. Acesso em 21 nov. 2017.

DYSON, Stephen L. (2006). *At Pursuit of Ancient Pasts. A History of Classical Archaeology in the Nineteenth and Twentieth Centuries*. New Haven; Londres: Yale University Press.

FIORENTINI, Graziella (2009). *Agrigento. V. Le fortificazioni*. Agrigento: Gangemi.

FRAZER, James George (1898). *Pausanias' Description of Greece*. Translated with a commentary. London: McMillan and Co., 6 v.

FREDERICKSEN, Rune (2011). *Greek City Walls of the Archaic Period: 900-480 BC*. Oxford: Oxford University Press.

FREDERICKSEN, Rune; MÜTH, Silke; SCHNEIDER, Peter I.; SCHNELLE, Mike (eds.). (2016). *Focus on Fortifications*. Oxford; Philadelphia: Oxbow Books.

GARLAN, Yvon (1974). *Recherches de poliorcétique grecque. Dessins et relevés de Jean-Pierre Adam*. Atenas: École Française d' Athènes.

LABECA (2010). *Glossário*. Disponível em: <<http://labeca.mae.usp.br/pt-br/glossary/>>. Último acesso em: 25 jan. 2019.

MAHER, Matthew (2012). *The Fortifications of Arkadian Poleis in the Classical and Hellenistic Period*. PhD Thesis. University of British Columbia. Disponível em: <<https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0072613>>. Último acesso em: 25 jan. 2019.

MAHER, Matthew (2015). In Defence of Arkadia: the City as a Fortress. In: KEMEZIS, A.M. (ed.). *Urban Dreams and Realities in Antiquity Remains and Representations of the Ancient Cities*. Leiden-Boston: Brill, p. 15-45.

MC NICOLL, Anthony W. (1997). *Hellenistic Fortifications from the Aegean to the Euphrates*. Oxford: Clarendon Press.

MÜTH, Silke; SCHNEIDER, Peter I.; SCHNELLE, Mike; STAEBLER, Peter de (eds.). (2016). *Ancient Fortifications: A Compendium of Theory and Practice*. Oxford, Philadelphia: Oxbow Books.

NIELSEN, Thomas H. (2002). Phrourion. A note on the Term in Classical Sources and in Diodorus Siculus. In: NIELSEN, T.H. (ed.). *Even More Studies in the Ancient Greek Polis*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, p. 49-64. (Papers from the Copenhagen Polis Centre; 162).

SCRANTON, R.L. (1941). *Greek Walls*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

TRÉZINY, Henry (1983). Main-d'œuvre indigène et hellénisation: le problème des fortifications lucaniennes. In: CNRS; EFA (eds.). *Architecture et société de l'archaïsme grec à la fin de la République Romaine: Actes du Colloque international organisé par le Centre national de la recherche scientifique et*

l'École Française de Rome (Rome 2-4 décembre 1980). Roma: École Française de Rome, p. 105-118. (Collection de l'École Française de Rome; v. 66)

TRÉZINY, Henry (2010a). Fortifications grecques et fortifications indigènes dans l'Occident grec. In: TRÉZINY, H. (ed.). *Grecs et indigènes de la Catalogne à la mer Noire. Actes des rencontres du programme européen RAMSES 2 (2006-2008)*. Paris: Édition Errance; Centre Camille Jullian, p. 557-567. (Bibliothèque d'Archéologie Méditerranéenne et Africaine- BIAMA; 3)

TRÉZINY, Henry (2010b). Les fortifications grecques. L'apport de la Grèce d'Occident. *Les dossiers d'Archéologie. Dijon*, n. 342, p. 80-87.

TRÉZINY, Henry; LERICHE, Pierre (eds.) (1986). *La fortification dans l'histoire du monde grecs: actes du Colloque international "La Fortification et sa place dans l'histoire politique, culturelle et sociale du monde grec"*; Valbonne, décembre 1982. Paris: Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique. (Colloques internationaux du CNRS; 614)

WINTER, Frederiksen E. (1971). *Greek Fortifications*. London: Routledge and Kegan Paul.

Entrevista

Professor Dr. Carlos Zacarias Figueirôa de Sena Júnior

Por Wilson da Silva Santos*

O Prof. Dr. Carlos Zacarias, do Departamento de História da UFBA, esteve na UNEB, Campus VI, Caetitê, onde participou do VIII Encontro de História, que ocorreu nos dias 24, 25 e 26 de outubro de 2018. O Prof. Dr. Carlos Zacarias proferiu a conferência de abertura cujo título foi “A História em tempos de exceção: embates, desafios e perspectivas”. Lançou o livro “Foi Golpe! O presente como história” (Quarteto Editora, Salvador, 2018). Na ocasião, ele concedeu esta entrevista para a revista “Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino” (UNEB, Campus VI).

Gostaria que você falasse inicialmente sobre a sua formação acadêmica. Como e por que decidiu se dedicar ao ofício de historiador?

- Tenho formação em História pela Universidade Católica de Salvador, em 1993. Já no antigo segundo grau, no período de 1980, tive influência muito grande do professor de Geografia, Zilton Rocha, que me indicava livros clássicos, como Eduardo Galeano, Leo Huberman. No início, eu queria ser sociólogo. Sou filho de pais formados em Sociologia. Decidi fazer, concomitantemente, Ciências Sociais, na UFBA, e História, na Universidade Católica. Mas, depois de quatro semestres cursados em Ciências Sociais, desisti deste curso, e me dediquei exclusivamente aos estudos em História, da Católica. No quarto semestre, eu já tinha vislumbrado o mestrado em História. Portanto, foi uma dedicação, uma disciplina intelectual para seguir decididamente a carreira de professor. Na graduação, com essa disciplina intelectual, eu me identifiquei com as leituras de Trotsky, que foi o meu caminho teórico e o meu

* Doutor em Filosofia e História da Educação (Unicamp) Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia-Campus VI, wisanvc@yahoo.com.br.

meio de acesso mais direto à militância. E, devido à influência do trotskismo, a corrente que me aproximei na militância foi o grupo Democracia Socialista, do Partido dos Trabalhadores. Eu sempre atuei na militância com esse ardor de estudante disciplinado. Sempre gostei de livros, comprava muitos livros e até hoje adquiero livros de diversas áreas. As minhas leituras foram e são metódicas. Então, seja na graduação, seja na militância, esse comportamento intelectual foi determinante para não cair no espontaneísmo. Devo muito dessa minha postura de estudioso a alguns professores referências da Universidade Católica de Salvador, como Afonso Florence e Alberto Heráclito, cruciais para minha transição da graduação para o mestrado. No mestrado, eu queria estudar a esquerda baiana. Em conversas com o professor Afonso, ele me disse que a esquerda não era muito relevante na Bahia, que talvez eu não tivesse êxito em estudar a esquerda. Por causa de sua orientação, eu pesquisei no mestrado a escravidão, sobre pequenos proprietários de escravo. Paralelo ao mestrado em História na UFBA, concluído em 1997, também fui aprovado no concurso para professor da UNEB, *Campus Jacobina*. Nesse momento, eu estava mais voltado à vida acadêmica, como professor e pesquisador da área História do Brasil. Somente anos depois, dentro da UNEB, volto a militar incisivamente em 2000, por ocasião da greve das Universidades Baianas. Antes, eu tinha participado da chapa eleita do ANDES como secretário Regional Nordeste III, na gestão do professor Roberto Leher (Atualmente reitor da UFRJ). Deflagramos a greve de 2000 com adversidades grandes, sobretudo com o desafio de mobilizar a base de professores. Eu estava no comando de greve, cuja direção da Associação se encontrava esfacelada. Uma greve que durou 55 dias e o comando de greve foi importante para formar uma base consistente de professores. Um parêntese, em 2000 eu já estava filiado ao PSTU. Nesse mesmo ano, em dezembro, após o desfecho da greve, concorri à eleição para a direção da Associação dos Docentes da UNEB-ADUNEB e a nossa chapa ganhou. Eu diria que a minha passagem pela ADUNEB enquanto diretor foi decisiva para o meu trajeto. Depois, fora da direção, participei do comando de greve em momentos diversos e assumi outras vezes a direção. Mesmo atuando no sindicato, continuei com as minhas atividades acadêmicas. Essa experiência como militante e diretor da ADUNEB

me levou, de certo modo, a ter interesse novamente em estudar a esquerda baiana.

Nessa última fala, você mesmo suscita seu antigo interesse em investigar a política de esquerda baiana e você se dedica a isso no Doutorado. Como se deu esse processo de mudar de temática escravidão para a política de esquerda em seu percurso de pesquisador?

- Quando planejei a minha ida para o doutorado, queria estudar os intelectuais da esquerda. Com esse interesse de estudar os intelectuais da esquerda, cheguei ao PCB, mas não mais com o objetivo de estudar os intelectuais. A partir de uma dissertação de mestrado, de Frederico Falcão, editado em livro depois, “Os Homens do Passo Certo”, percebi que o PCB da Bahia era de uma importância muito grande nos anos de 1930, e boa parte da direção que se formou nos anos de 1940 e 50 tinha saído da Bahia. Comecei, com isso, a compreender e estudar que aquele caldo de cultura que sucedeu ao levante de 1935, chamado de “Intentona Comunista”, tinha proporcionado ao PCB baiano a liderança desse processo de reconstrução do partido em nível nacional. Com isso, fui estudar o PCB de 1936 a 1948, que sucede o período entre o balanço do levante de 1935. O marco de minha interpretação é um documento editado na Bahia que se chama “Marcha da Revolução Nacional Libertadora e suas Forças Motrizes”. Foi um documento que tinha sido utilizado pela primeira vez por Dimes Carapov, em seu livro “Lutas Subterrâneas”. Nesse documento, o PCB faz uma guinada de uma linha ainda marcada pela compreensão trazida do VI Congresso da Internacional Comunista, a chamada política do terceiro período e a linha da frente popular, que é do Sétimo Congresso de 1935. Uso de 1936 até 1948, quando os mandatos dos deputados eleitos pelo PCB vão ser cassados. Parece-me que é um período de balanço, recomposição, ascensão e, depois, declínio; bem como a queda e a cassação do registro dos mandatos de maio 1947 e a cassação do registro dos mandatos de janeiro de 1948. Essa é a minha tese de doutorado, realizada na UFPE e defendida em 2007. Depois, foi editada em livro, com o título “Os impasses da

estratégia: os comunistas, o antifascismo e a revolução burguesa no Brasil. 1936-1948”.

E as documentações para a Tese?

- A documentação das organizações de esquerda está nos arquivos do movimento operário, como o arquivo Edgard Leuenroth, da Unicamp, o arquivo público, do Rio de Janeiro, e outros arquivos menores pelo Brasil, ou até mesmo arquivos da polícia. Uma parte significativa dessa documentação sobre o PCB, no período em que houve a Internacional, foi repatriada para o Brasil a partir dos arquivos de Moscou e organizada por Dimes Carapov para o CEDEM/UNESP e para o arquivo Edgard Leuenroth/UNICAMP. Eu acessei a documentação da Internacional Comunista, estudei a revista *Seiva*, de Salvador, editada entre 1937 a 1946, uma revista que não tinha sido acessada por ninguém, com exceção de João Falcão, que foi o editor dessa revista, militante do PCB. Ele organizou também o jornal *Momento*, editado de 1945 a 1957. Além desses documentos, fui para Portugal e consultei alguns arquivos ali. Esse acervo todo foi a base para construir a tese.

Em 2010, você ingressa na UFBA como professor adjunto e deixa a UNEB. Assume a disciplina Teoria da História e faz parte do quadro de professores do programa de pós-graduação em História. Nota-se que, em seus recentes estudos, você tem se preocupado com o revisionismo na historiografia brasileira. Como você vê, nos últimos anos, essa análise revisionista de alguns pesquisadores, principalmente em se tratando do período da ditadura civil-militar de 1964?

- Quando estive em Portugal, eu fui orientado pelo professor Manuel Loff, um professor da Universidade do Porto, que estuda o revisionismo em Portugal. Nessas discussões, eu fui muito influenciado por ele. Ao voltar para o Brasil, comecei a fazer leituras sobre memória e sobre revisionismo que partiram daquilo que o professor Manuel lia e que me inspirava muito. Isso foi em 2010 e 2011. Quando foi em 2012, comecei a fazer algumas discussões sobre a

historiografia e o revisionismo, como professor de teoria da história. Existe um grupo de pesquisa na UFBA, “História dos Partidos e Movimentos de Esquerda na Bahia” que faz um balanço sobre a historiografia da esquerda e que me apontava, tal balanço, para os limites de uma historiografia cada vez menos comprometida com a crítica e, ao mesmo tempo, com viés conciliador. E essa conciliação da historiografia passava por imprimir nos textos uma revisão da história com motivações políticas e que, depois eu entendi, eram influenciadas pela memória. Uma explicação sintética: O que é o revisionismo? Toda história é uma revisão. Toda vez que um historiador vai estudar um tema, ele está revisando uma questão que já foi debruçada ou revisa um período que não foi estudado a partir dos documentos que são de alguma maneira traduções de alguém sobre aquilo que existiu (acontecimentos, fatos, período). Então, toda história vive em fazer revisão do passado. Mas há um tipo de revisão do passado que às vezes é motivada por elementos estranhos, conscientes que é uma revisão politicamente motivada. Digo uma, aquela historiografia sobre a União Soviética, depois da queda do muro de Berlim, empenhada em demonstrar o indemonstrável, que o stalinismo se assemelha ao nazismo em sua dimensão de violência. Essa revisão tem uma conotação política. É uma historiografia que é posterior à guerra fria, mas atende aos anseios de um mundo polarizado, de uma mentalidade anticomunista e de uma representação que tinha sido trazida do centro da guerra fria. Nesse caso, a categoria “totalitarismo” é uma categoria produzida nos anos 1950 por autores que associam o totalitarismo como política de Estado, que assemelham a regimes de violência com suas populações, como o regime hitlerista ou nazismo e o stalinismo. Portanto, isso persiste e é uma revisão muito vaga. Essa revisão é feita a partir dos movimentos da memória. Se uma memória sobre determinado tema se transforma, a percepção que os historiadores têm sobre esse tema também muda, mesmo que as evidências, mesmo que os acontecimentos em si não tenham significado em circunstância alguma. Dou um exemplo: a revolução russa. A revolução russa se transformou ao longo do tempo não porque ela tenha se modificado, mas porque as interpretações sobre esse passado se modificaram ao longo tempo. Nos últimos trinta anos, nós descobrimos o protagonismo das mulheres na revolução russa. Esse protagonismo não

substitui o protagonismo das lideranças já conhecidas, Lênin, Trotsky e outros. Nós descobrimos ou passamos a dar maior atenção ao fato de que a greve de fevereiro 1917 foi uma greve feita no dia internacional das mulheres, puxada por mulheres, lideradas por mulheres, que desencadeia uma greve geral e leva a queda do czarismo.

Quem são seus principais referenciais em seus estudos sobre revisionismo e memória?

- Manuel Loff é uma referência importante para o estudo sobre o franquismo e salazarismo. O debate dele com o revisionismo é muito fincado na ideia de que, nesses dois países, o revisionismo é um combate pela salvaguarda de uma memória dos fascismos salazaristas e franquistas, que é preservada nas políticas das direitas com prepostos na intelectualidade. São combates distintos, porque são países que, apesar de pertencerem à Península Ibérica, passaram por processos históricos diferentes; Portugal, com a revolução dos cravos, 25 de abril de 1974, e o franquismo como uma transição negociada em 1975; com o pacto de Moncloa, traz o rei de volta e restabelece a democracia tutelada pela monarquia. São políticas de memória diferentes. Mas o combate ao revisionismo, mesmo se dando em países distintos, é um combate igual, é um combate por manter a história num patamar de criticidade a esses regimes; não por uma disposição ideológica. Criticar os regimes franquista e salazarista não é apenas uma necessidade ideológica, uma necessidade ética, é uma necessidade calcada naquilo do que se conhece na história. Em que sentido? Foram regimes brutais, foram regimes que agrediram a oposição, que prenderam, torturaram, se aproximaram dos fascismos históricos, italiano e alemão, que sobreviveram à II Guerra Mundial, que se estenderam por décadas seguintes, praticando a exceção. O franquismo se imagina que matou, depois da guerra civil, cerca de 200 mil pessoas entre 1939 e 1975; o salazarismo matou milhares de pessoas. As guerras coloniais do salazarismo vitimaram diversas pessoas. Então, a manutenção de uma disposição crítica não atende apenas a o imperativo ético, com relação a esses regimes, mas atende a um dispositivo que é da ciência histórica. Se não surgiram novas evidências, porque a historiografia

saiu da interpretação crítica e foi para a direita? Isso é uma característica do revisionismo. Aconteceu isso com a experiência da Revolução Russa, aconteceu com esses regimes que citei na Europa e aconteceu isso no Brasil, especificamente com o golpe de 1964. Nos vinte primeiros anos, há uma historiografia, uma politologia, uma sociologia que são muito críticas ao golpe; nos anos 1960, como, por exemplo, Octávio Ianni, Florestan Fernandes, Francisco Werffort; em 1981, René Dreifuss, com seu livro “1964: A Conquista do Estado”. De repente, no final da década 1980 e início de 1990, por esse movimento da memória, pelas transformações, pelo ponto de inflexão que o historiador italiano Enzo Traverso, no seu livro “História como Campo de Batalha”, localiza, no momento da queda do muro de Berlim, esse movimento, essa época bizarra (pegando tal termo de Traverso), uma conciliação com o passado da ditadura militar brasileira. A historiografia brasileira está agora dando voz aos militares; como se diz aqui, como se diz também no revisionismo europeu, especialmente o revisionismo italiano, protagonizado por Renzo De Filice, um biógrafo de Mussolini, e Ernst Nolte, na Alemanha: a apreciação ao fascismo não pode ser exterior ao fascismo, porque são feitas por antifascistas. Os antifascistas não têm legitimidade, na lógica desses autores, ao fazer apreciação sobre o fascismo. Aqui no Brasil, embora não seja dito dessa forma, o que começa a se esmiuçar é um movimento dos historiadores para ouvir o que os militares estavam dizendo, e de alguma maneira se afastaram dos militantes de esquerda; os militantes já falaram muito; agora, vamos ouvir os militares. Não há nenhum problema em ouvir os militares, o problema é acreditar no que eles dizem. Há um projeto do CPDOC, da Fundação Getúlio Vargas, que dá origem a três livros, a partir de entrevistas. Nessa obra, está dito que o objetivo desse projeto não é julgar, não é tomar partido, mas compreender. Como não julgar uma ditadura? Como não julgar a escravidão? Thompson, historiador inglês, já disse que, mesmo em referência ao passado, mesmo que os nossos julgamentos quanto ao passado não modifiquem o que foi o passado, esses julgamentos importam para o que somos no presente. Quando os historiadores fizeram esse movimento, já estavam se abdicando da crítica à ditadura.

O que percebo é que essa estrutura epistêmica na historiografia reverbera na formação da Comissão Nacional da Verdade no Brasil.

- Muito. Reverbera muito. O livro mais revisionista, mais aberto a essa perspectiva historiográfica é o livro “Democracia ou Reformas”, de Argelina Cheibub Figueiredo, da Unicamp, através da teoria das escolhas racionais ou teoria da ação racional. Ela distribui as responsabilidades pelo golpe; a esquerda e a direita são responsáveis pelo golpe. A compreensão dela, que depois é traduzida em cores mais fortes, é que o golpe acontece pela direita, quando também poderia acontecer pela esquerda. É a tese dos dois demônios na Argentina. Quem abraça essa tese é, especialmente, Jorge Ferreira que diz com todas as letras: houve radicalização da esquerda na ditadura. A esquerda foi responsável por lutar contra o golpe, ou responsável por lutar contra o atraso histórico no Brasil. Se lutou, todos são responsáveis pelo golpe. O livro “O Brasil Republicano”, volume 3, organizado por Jorge Ferreira, no capítulo em que ele escreve sobre o governo João Goulart e o golpe civil-militar de 1964, é um texto epistolar do revisionismo da historiografia. Nesse contexto, diferente de Jorge Ferreira, que não tem relação com os movimentos de esquerda, vamos ter historiadores, como Daniel Aarão Reis, que veio da esquerda, participou do MR8 (Movimento Revolucionário 8 de outubro), foi exilado, se envolveu em ações muito importantes. Há um livro dele, dos clássicos sobre a luta armada do Brasil, “A Revolução Faltou ao Encontro: Os Comunistas no Brasil”, que se aproxima da tese revisionista de Jorge Ferreira, apesar de Aarão Reis ser mais refinado em sua análise. O ministro do STF, Dias Toffoli, se refere ao golpe de 1964 como movimento e, ao fazê-lo, cita Daniel Aarão Reis. No mesmo dia, após a declaração do ministro, Daniel Aarão Reis se manifesta e diz que nunca afirmou em suas obras que não foi golpe. Realmente, ele não disse que foi um movimento. Mas o diabo mora nos detalhes. Toda sua obra deixa subentendido que o golpe de 1964 surgiu em função do movimento de apoio ao golpe por parte de setores da sociedade civil. O componente de classe no conceito de sociedade civil que Daniel identifica em 1964, para caracterizar o golpe como civil-militar, é um componente de classe que não é o mesmo de René Dreifuss. Nesse, a classe é a burguesia associada ao capital internacional, a elite orgânica. Já, no

conceito de sociedade civil em Daniel, não está presente a categoria classe social como Dreifuss apresenta. Em verdade, para Daniel, classe são as instituições, como ABI, a CNBB, a OAB, são as pessoas da classe média que marcharam a favor da Família, de Deus e da Liberdade. Nesse caso, quando nós analisamos as classes sociais atuando nesse período, há uma deformação sobre a compreensão do que seja a história no sentido pleno nas obras de Daniel.

Nessa conversa, é inevitável a pergunta sobre a nossa conjuntura da crise política e econômica e o que pode acontecer depois de 2018. Você tem escrito desde 2006 no jornal *A Tarde*, abordando diversos temas sobre conjuntura política. Em seus últimos textos nesse jornal, você se debruçou sobre o período que abrange o governo Lula até 2018, analisando, principalmente, os acontecimentos de 2016. Alguns desses textos foram publicados no livro coletânea “Foi Golpe! O presente como história”. As perguntas são: em 2016, houve golpe? Qual é a sua perspectiva pós-eleição 2018, caso o candidato ultradireita do partido PSL consiga ganhar a eleição ou caso o candidato do PT ganhe o pleito presidencial?

- Nesses últimos anos, o Brasil passou por transformações profundas. Gostaria de chamar atenção para o seguinte: o livro “Foi Golpe! O presente como história” é também fruto de um historiador do tempo presente; é um historiador que combina a necessidade de rigor da análise da história com a indispensável atuação no sentido da transformação, que é a décima primeira tese sobre Feuerbach: “Os filósofos apenas interpretaram o mundo diferentemente, importa é transformá-lo” (MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Ideologia alemã). É possível interpretar o mundo em que você vive e não querer transformá-lo? A não ser que seja um mundo perfeito. Parece-me que o golpe de 2016 confirma as nossas análises e também análises de outras correntes, análises de outros intelectuais que já diziam que foi um golpe, pelos sentidos que ele tinha no acontecimento em si e os sentidos que ele adquire em seguida: todas as reformas, a entrega do pré-sal, a entrega da Petrobrás, o desmonte dos setores da burguesia interna que eram aliados do PT, a reforma trabalhista, a lei da terceirização, a reforma da previdência, a reforma do ensino médio, que é uma necessidade de eliminar disciplinas que são essenciais para o pensamento

crítico, o ajuste fiscal com a Emenda Constitucional (PEC) 95, que congela por 20 anos o investimento público nas áreas sociais. A nossa situação hoje é extremamente conservadora e reacionária. A possibilidade de Bolsonaro vencer a eleição é assustadora para qualquer brasileiro que minimamente pensa.

Você esperava essa ascensão reacionária e também a de Bolsonaro?

- Ninguém esperava isso. Há dois meses da eleição, não se imaginaria que Bolsonaro passaria para o segundo turno. Um candidato com oito segundos na televisão. Todos já desconfiavam que as redes sociais, via internet, teriam uma presença diferente nessa eleição, mas não nessa dimensão. Talvez tivesse nos faltado maior empenho em estudar os processos que levaram Trump à presidência dos Estados Unidos e o plebiscito na Inglaterra para definir o Brexit, a saída da Inglaterra da União Europeia. Se nós tivéssemos estudos, talvez estivéssemos mais atentos, mas, de fato, todos nós negligenciamos isso. Eu não vi ninguém efetivamente chamar atenção para o perigo Bolsonaro. Então, todos nós imaginávamos que Bolsonaro ia bater no teto dos 20%. A história tem os seus elementos de contingências. No meio do caminho tinha uma facada, e essa facada tirou Bolsonaro, o tornou vítima. Em seguida à facada, teve a deleção de Palocci, que foi liberada em parte pelo juiz Sergio Moro. Essa manobra é uma confirmação do golpe; uma justiça seletiva, a exceção estabelecida em vários pontos da justiça brasileira, inclusive com liberação de escutas telefônicas quando Dilma era presidente, depois a seletividade quanto à perseguição a Lula. Portanto, foi um golpe jurídico-midiático-parlamentar. Esses três setores se juntaram sob os auspícios de frações das classes dominantes, que, inclusive, compuseram a base do governo lulista, mas depois romperam com Lula. Ademais, temos o moralismo e a espetacularização da corrupção. Isso tudo gerou um antipetismo mais radical e, ao mesmo tempo, o fortalecimento de Bolsonaro. É impressionante que Bolsonaro sempre foi um sujeito *outsider*. Ficou 30 anos no poder, como deputado, e de lá não saiu. Tem três filhos parlamentares. Um sujeito que passou por nove partidos, sem projeção nenhuma dentro do parlamento, que nunca submeteu um Projeto-lei relevante. O partido mais corrupto, o Partido Progressista - PP, se pegarmos o Portal da Transparência, pelos Indiciados, foi um partido que Bolsonaro permaneceu até

2017. É absolutamente inusitado. Precisamos discutir sobre isso tudo, sobre o fascismo, porque o candidato é fascista, embora não haja um movimento fascista definido.

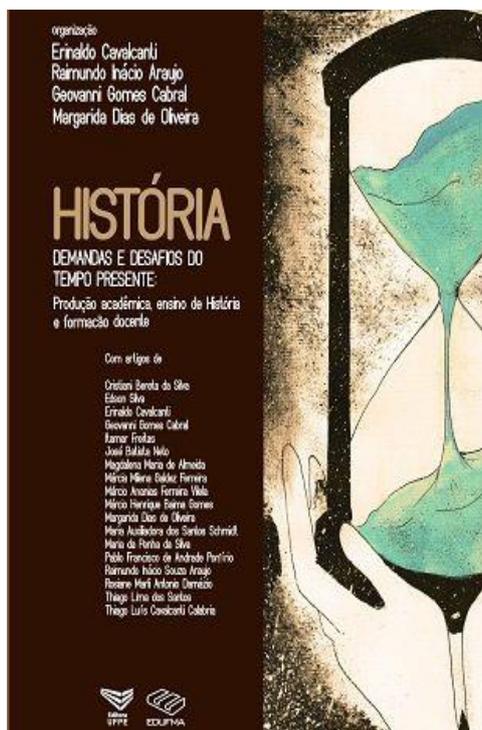
E o PT? Se eleito, continuará com essa política de conciliação de classe?

- Não tenho nenhuma dúvida disso. O PT não fez nenhuma autocrítica em seus anos de governo, das alianças construídas, das conciliações, de ter levado Michel Temer e apresentado a nós como homem honrado e comprometido. Faltando três dias para a votação em segundo turno, não acho que devemos fazer uma exigência ao PT quanto a isso, mas, do ponto de vista do balanço histórico, vamos fazer isso; precisamos fazer essa análise. O PT, se vencer a eleição, vai reeditar essas políticas conciliatórias. Nenhum governo, que saia dessa eleição, vai ter vida fácil. Nós temos um Brasil hoje que é muito distinto do Brasil do golpe de 2016, ainda mais do Brasil que foi governado pelo PT. O País se transformou absurdamente em uma situação próxima de cair num abismo profundo. Se o PT ganha a eleição, eu temo pelo que pode acontecer no Brasil. Eu torço, eu luto para que o PT vença a eleição; eu penso que é a única forma de nós seguirmos com possibilidades de criticar quem está no governo. Fui muito crítico ao governo do PT, mas não posso dizer que fui cerceado no meu direito de crítica. E o principal desafio hoje é garantir a posse de Haddad e enfrentar o fascismo nas ruas. É importante dizer uma coisa, os eleitores de Bolsonaro não são fascistas em seu conjunto. 49 milhões de pessoas que votaram em Bolsonaro não são fascistas. Não podemos dizer precisamente quantos fascistas o apoiam. Mas os dispositivos todos do fascismo foram acionados; estão nas ruas atacando mulheres, gays, transexuais, negros, índios, ameaçando pessoas de esquerda. Daí que o desafio da esquerda é derrotar esses dispositivos que foram acionados depois do golpe de 2016. E também derrotar uma tentativa de golpe, se o PT ganhar. Eu não tenho claro que as Forças Armadas embarcariam no seu conjunto ou ao menos em sua parte mais reconhecida, majoritária e hierarquicamente superior numa aventura golpista. Eu não quero crer que as Forças Armadas entrem novamente numa aventura perigosa como essa. Mas há setores golpistas no interior das Forças Armadas e fora delas que estão muito excitados com a possibilidade de

darem um golpe. Por outro lado, uma vitória de Bolsonaro, nos coloca em um desafio distinto e ainda mais dramático. Uma vitória de Bolsonaro é preparar a resistência, porque, na melhor das hipóteses numa conquista dele, haverá uma ofensiva por dentro das instituições estabelecidas, ou seja, não será uma ditadura aberta. Há autores que falam sobre uma transição conservadora e autoritária, que estabelece regimes autoritários dentro da institucionalidade. Isso está apontado num futuro governo de Bolsonaro, com elementos de intensificação dessa exceção: perseguição aos movimentos sociais, prisão de liderança de esquerda, por exemplo. O desafio, por isso, da esquerda é preparar as bases a médio e longo prazo, contando com a possibilidade de perdas, de baixas, e com a necessidade imediata de substituição dessas perdas, porque se tivermos lideranças reconhecidas presas, lutaremos para soltá-las, mas temos que ter outras que assumam essas funções. Eu falo das organizações dos sindicatos. É preciso que as centrais sindicais entrem em cena, assumam o papel que deviam ter assumido há muito tempo. Não é possível lutar contra o fascismo apenas fazendo passeata, é preciso que os trabalhadores se organizem, façam greve, que voltem a ter um protagonismo como tinham até tempos recentes, antes do golpe, porque não vamos derrotar o fascismo fazendo passeata, fazendo cirandas. Nós vamos tratá-lo com luta, com mobilização, com paralisação, com estrada bloqueada, com fábricas ocupadas. Faremos isso, se Bolsonaro se eleger, diante de um cenário com autoritarismo legitimado. É importante dizer outra coisa, eu não tenho dúvida que esse eventual governo de Bolsonaro, em dois anos vai entrar em litígio, em confronto direto com uma parte substantiva que o elegeu. Esse país vai colapsar, porque teremos mais desemprego, mais pobreza, menos direitos, mais violência; teremos menos Estado. Para fechar, eu faço das palavras de Vladimir Safatle, minhas palavras, todos que conhecem o Brasil, que estudam a história do Brasil sabem, em algum momento, que isso ia acontecer. O desafio que temos é perceber agora que coube a nossa geração enfrentar esse cenário; não podemos recuar, muito menos legar para as futuras gerações um país pior que recebemos.

ARAÚJO, Raimundo Inácio Souza et al. **História: demandas e desafios do tempo presente** - produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luís: EDUFMA, 2018.

Karla Andrezza Vieira*



Fonte: www.edufma.ufma.br

O livro *História: demandas e desafios do tempo presente - produção acadêmica, ensino de História e formação docente* – constitui material escrito a muitas mãos. Mãos de pesquisadores/as e professores/as com vínculo em diferentes Universidades, que tingiram em seus textos a problemática do pensar a Ciência Histórica coadunada às práticas que tangenciam a atividade do ensino de História na modalidade da Educação Básica no agora. Organizada por Erinaldo Cavalcanti (professor Adjunto da Faculdade de História da Unifesspa), Geovanni Gomes Cabral (professor Adjunto da Faculdade de História da Unifesspa), Margarida Maria Dias de Oliveira (professora adjunta da UPE, Campus Nazaré da Mata) e Raimundo Inácio Souza Araújo (professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Colégio de Aplicação da

* Professora de História da Educação Básica da rede estadual de Santa Catarina. Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (2018). karlaandrezza Vieira@gmail.com

Universidade Federal do Maranhão - COLUN-UFMA), a obra marca também as intensões do Núcleo de Pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTempo), associado à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), do qual emanou a escrita dessa coletânea.

O contexto de produção da obra está tensionado pela conjuntura política educacional prescrita pela Reforma do Ensino Médio, que torna a matéria História optativa no currículo escolar, segundo a Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017. Assim, na apresentação, os/a organizadores/a (também autores/a) registram a importância e a funcionalidade da História em tempos de cólera. Nos textos não encontramos resoluções acabadas, mas reflexões para um repensar de práticas que possam ser transgressoras ao universo acadêmico e às “velhas” formas de narrar a História. Fazer circular outras narrativas e outras experiências de pesquisa, segundo as proposições abordadas na obra, pode/deve contribuir para a formação de professores/as no chão da sala de aula.

A coletânea se compõe de treze textos distribuídos em três eixos temáticos: *História, formação docente e ensino*; *História, ensino e narrativas*, e *A História entre diálogos acadêmicos e o ensino*. No primeiro, encontramos quatro capítulos que se articulam a partir da compreensão de que a História é espaço de saber e de poder, bem como expressão de formação docente. No capítulo que abre o debate temos a escrita do professor Erinaldo Cavalcanti, sob o título *A História e o ensino nas encruzilhadas do tempo: entre práticas e representações*. Aqui, Cavalcanti, localiza a questão da chamada História do Tempo Presente, seus sentidos e significados. Na esteira desse tempo, o autor apresenta discussões referentes aos currículos dos cursos de licenciatura em História das instituições de ensino superior federais da região norte do Brasil, problematizando os usos dos livros didáticos nas práticas de ensino de egressos/as desses espaços. Margarida Dias e Itamar Freitas, no segundo capítulo, tecem considerações sobre a primeira versão da Base Nacional Curricular Comum. Construída no ano de 2015, a BNCC, previa alterações significativas do ponto de vista dos conteúdos (abertura para estudos regionais, para as questões africanas, afro-brasileiras, indígenas...), com impacto na

formação e na atuação de professores/as. *Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar* nomeia as reflexões dos autores.

Ainda sobre os debates referentes à formação de professores/as de História, visualizamos no terceiro capítulo as pesquisas de Thiago Calabria e José Batista Neto. Em *Formação continuada de professores de Pernambuco para o uso das TDIC e o protagonismo dos exames standardizados*, os autores analisam as ações formativas referentes às tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) nas práticas de ensino. Finalizando a primeira parte da obra, Maria Auxiliadora Schmidt recupera a teoria da consciência histórica e a sua contribuição para a construção de uma matriz didática. A autora realiza um estudo sobre a Educação Histórica em vários territórios desde o final do século XX, ancorado especialmente nas concepções epistemológicas de teóricos como Jörn Rüsen (2016). O texto intitula-se *A teoria da consciência histórica e sua contribuição para a construção de matrizes da didática da educação histórica*.

História, ensino e narrativas, segundo eixo do livro, problematiza a questão da pluralidade narrativa como um arcabouço analítico possível para se pensar o ensino de História. Em *narrativas fantásticas, ensino de História e a redescoberta da diversidade da cultura afro-maranhense*, Inácio Raimundo discute a importância da construção de suportes materiais acerca da cultura afro-maranhense, atinente às prerrogativas dos marcos legais para o ensino da História e da cultura africana, afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08). Na sequência, e seguindo o percurso da discussão apontada pelas demandas identitárias do tempo presente, Edson Silva, Maria da Penha e Márcio Vilela, procuram escutar as vozes das populações indígenas. *Povos indígenas no ensino de História: a Lei 11.645/2008 interculturalizando o ensino fundamental* avalia os efeitos, os sentidos e as apropriações dadas à temática indígena na modalidade de Ensino Fundamental.

Em *A xilogravura no ensino de História: usos do passado na arte do poeta José Costa Leite*, Geovanni Cabral traz para o cenário a ideia de ampliação do corpus documental a ser potencializado na pesquisa e nas salas de aula da Educação Básica. As xilogravuras presentes em folhetos de cordel produzidos por José Costa Leite, segundo Cabral, encontram-se carregadas de representações e visões de mundo que podem dialogar com os acontecimentos

históricos nacionais e do lugar. Na dimensão da História Local, encontra-se o trabalho de Cristiani Bereta da Silva e Rosiani Marli Antônio Damásio. As autoras tomam como território o município de Garopaba (Santa Catarina) para discutir a invenção de uma tradição cultural açoriana e a sua influência no currículo escolar a partir de 1990. Trata-se do título *Tradição, culturas histórica e escolar: o desafio de se ensinar história local no presente*. As prescrições curriculares são também preocupações de Márcio Henrique Baima Gomes em *As mudanças curriculares e seus reflexos sobre o ensino de história do Maranhão (1970 a 2015)*. Gomes encerra a segunda parte da obra apontando as transformações do currículo formal de História do estado do Maranhão, a sua projeção no ensino e os desafios enfrentados na sala de aula no presente.

A terceira e última parte da coletânea, *A História entre diálogos acadêmicos e o ensino*, encontramos o trabalho de Pablo Porfirio acerca dos diálogos discursivos entre a Guerra Fria e o movimento das Ligas Camponesas no Estado de Pernambuco. Aqui, vê-se um exercício de experimentação do objeto de pesquisa do autor e sua contribuição para o ensino de História, intitulado *Guerra fria e ligas camponesas no Brasil: outras histórias possíveis*. Para além do conteúdo, este eixo incide também sobre estudos com impressos e suas potencialidades em práticas pedagógicas da História como disciplina escolar. A partir de *O que os jornais (não) dizem sobre a cidade e sua gente: uma breve proposta de ensino de história a partir dos periódicos*, Thiago Santos realiza análises de relatos publicados em periódicos do XIX e suas representações discursivas, para pensar em pontes de encontro entre o que se produz na academia e o que pode encontrar terreno fértil, no espaço escolar, nas aulas de História.

O trato com a memória e a questão do patrimônio cultural, são também temáticas abordadas na terceira parte do livro. Com Márcia Milena Galdez Ferreira, a partir das memórias referentes à migração de nordestinos e maranhenses para o Médio Mearim (Maranhão) pode-se refletir sobre outras agências no processo de aprendizagem histórica de estudantes. Em destaque também a luta pela terra, assim como bem coloca o título do capítulo *Da história e memória da migração de nordestinos e maranhenses à luta pela terra no Médio Mearim, MA: proposta de mediação didática*. Sobre os debates

referentes ao patrimônio cultural e seu lugar na atividade de ensinar História, temos o trabalho de Magdalena Almeida. Em *Conhecimento local e ensino de história: Reflexões sobre usos do patrimônio cultural*, a autora problematiza os múltiplos objetos que constituem o patrimônio cultural do Estado de Pernambuco, bem como a construção de narrativas que se deseja veicular e significar.

A obra revela a diversidade de possibilidades da Ciência Histórica escrita nas universidades, suas conexões com o universo da Educação Básica e sua extensão na vida cotidiana. Da capa ao desfecho da obra o que se vê é movimento, cor, experiência, expectativa. Na imagem da capa, a ampulheta que instiga o tempo fluído pelo movimento da areia; a moldura que sugere uma janela aberta, repleta de possibilidades; as mãos que seguram a ampulheta indicam que a construção do tempo e da História é essencialmente humana. Há, portanto, um horizonte, um futuro. Sóbrio como as cores que compõem a capa e as pesquisas que dão vida ao livro. Ao final encontramos a descrição da trajetória dos autores, elemento pontual para compreendermos inclusive as ambições desse projeto.

Referência:

RÜSEN, Jörn. *Contribuições para uma teoria da Didática da História*. Curitiba: W & A Editores, 2016.

ORIENTAÇÕES PARA POSSÍVEIS COLABORADORES

1. ORIENTAÇÕES GERAIS

A revista ***Perspectiva & Diálogos*** publica textos científicos, INÉDITOS, nas seguintes modalidades: dossiês temáticos, artigos de fluxo contínuo, entrevistas e resenhas.

Dossiês temáticos – Conjunto de artigos específicos de determinado tema historiográfico. Podem ser organizados pelos editores e/ou por pesquisadores de outras instituições. O Dossiê deve ter no mínimo cinco (5) e no máximo dez artigos (10). É de total responsabilidade do proponente do Dossiê organizar e conferir todo o material de comum acordo com a Equipe Editorial. Aos Editores está reservado o veto total ou parcial do Dossiê, caso ele não obedeça às normas da Revista. Todas as normas devem estar de acordo com as Diretrizes para autores.

Artigo – Pode ser um resultado de pesquisa, uma revisão de literatura ou um relato de experiência didático-pedagógica.

Entrevista – Contempla pesquisadores renomados nas áreas de interesse da revista. A parte inicial do texto deve contemplar uma pequena biografia do entrevistado.

Resenhas – Apresentação crítica de um livro ou de um filme. Os livros nacionais resenhados devem ter até três anos de publicação e os estrangeiros até cinco anos de publicação. O título da resenha deve ser o mesmo da obra. O autor deve indicar a referência bibliográfica completa da obra resenhada. Exemplo: DUARTE, Adriane da Silva. *Cenas de reconhecimento na poesia grega*. Campinas: Editora da Unicamp, 2012. 311 p. O filme, independente de nacionalidade, não tem limite de tempo concernente ao período de lançamento.

Um autor só poderá submeter um único texto por modalidade/volume.

As proposições deverão ter, em relação ao número de páginas, as seguintes extensões:

a) Artigo: entre 15 e 20 páginas, excetuando as referências bibliográficas. Para o artigo de revisão historiográfica, o texto pode conter entre 8 e 15 páginas, incluindo as referências bibliográficas.

b) Entrevista: entre 3 e 5 páginas.

c) Resenhas: entre duas (2) e quatro (4) páginas.

Os textos devem estar, do ponto de vista da formatação e normas de citações/ABNT, rigorosamente de acordo com as Diretrizes para autores, e

devem ser encaminhados para o seguinte e-mail: revista.nhipe.uneb@gmail.com.

2. FORMATAÇÃO GERAL DO TEXTO

LER ATENTAMENTE AS NORMAS ABAIXO, ANTES DE SUBMETER O SEU TEXTO!

2.1. Elementos gerais: página e apresentação de elementos do texto

O texto deve ser formatado em programa *Word for Windows* ou similar, formato A4, utilizando apenas uma coluna, com as seguintes indicações:

Fonte – Bookman Old Style.

Tamanho da fonte – Tamanhos variados:

a) Título, abertura de seções do texto (tais como Considerações Finais, Referências): tamanho 12.

b) Corpo do texto (texto principal do artigo): tamanho 11,5.

c) Resumos e citações em destaque: tamanho 10,5.

d) Nota de rodapé: tamanho 9.

e) Epígrafe: tamanho 10,5.

Margens: esquerda e direita, 2,5 cm; superior e inferior 3 cm.

Parágrafo: recuado, a 1,25 cm da margem esquerda. **Atenção** – Para citações em destaque, aquelas acima de três linhas, alocadas em parágrafo próprio, o recuo deve ser de 4 cm da margem esquerda.

Espaçamento entre linhas: 1,5 para o corpo do texto. **Atenção** – *Espaçamento simples* para os seguintes elementos e seções: título, autoria, resumo/abstract, tópicos do texto, citações diretas em destaque, texto de rodapé e a seção de Referências.

Negrito e itálico (estilo da fonte) – Prestar atenção ao uso adequado do estilo da fonte ao longo do texto:

a) Uso do negrito: para título do artigo, nome do autor, as palavras Resumo/Palavras-chave/Abstract/Keywords, tópicos do artigo (tais como Considerações finais e Referências), para título de legenda de tabela e/ou ilustração.

b) Uso do itálico: obrigatório ao referenciar e citar obras, no corpo do texto e/ou nas referências bibliográficas, tais como o título de um livro, o nome de uma

revista ou de um jornal. Usar itálico também para a versão em inglês do título do artigo. Para esses elementos, o itálico como estilo da fonte.

Paginação - Não precisa numerar as páginas.

Tópicos/Subdivisões do texto – As palavras (tais como Considerações finais e Referências) devem estar alinhadas à esquerda da margem, sem recuo, em negrito, com fonte 12. Deve-se evitar excesso de subdivisão em seções e subseções; quando for imprescindível o seu uso, adotar até a seção terciária (ex.: 1.1.1; ver NBR 6024/2003). Não deve haver seção ou subseção sem texto.

Título do artigo: deverá vir na margem superior, centralizado, em letras maiúsculas, em negrito. **Atenção** – Abaixo do título, com um espaço (um toque na tecla *enter*), escrever o título em inglês, centralizado, em letras maiúsculas, em itálico.

Autoria: a autoria (nome completo) deverá vir à direita, abaixo do título, em negrito, com três espaços de distância (clique na tecla *enter* 3x). Puxar nota de rodapé, usando como formato o símbolo *, e incluir as seguintes informações: titulação, vínculo institucional e e-mail.

Resumo + Palavras-chave: o texto deverá ter resumo em português, com o máximo de 1.800 caracteres (sem espaços). O resumo ficará abaixo do item “Autoria” (clique na tecla *enter* 3x). Abaixo do resumo (um *enter* de espaço), indicar as Palavras-chave, de três (3) a cinco (5) palavras. Em seguida (um *enter* de espaço), colocar a versão do resumo em inglês: o **Abstract** e **Keywords**.

2.2. Orientações gerais acerca das citações

A revista adota o sistema de chamada autor/data (FREIRE, 2018, p. 77), de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a NBR 10520/2002.

As notas devem ser apresentadas no rodapé do texto e se restringir a comentários, esclarecimentos ou explicações que não possam ser incluídas no texto.

Nome e sobrenome do autor no corpo do texto - Ao referenciar um autor pela primeira vez no corpo do texto, como parte integrante da frase, citar o seu nome completo. Forma incorreta: Segundo Silva (2018), a educação é um ato político. Forma correta: Segundo Paulo Costa Silva (2018), a educação é um ato político. Nas próximas referências, do mesmo autor, poder-se-á usar apenas o último sobrenome. No entanto, sugerimos manter o primeiro nome e o sobrenome quando for referenciar um autor.

2.2.1. Tipos de citações

Citação indireta: indicação do autor e do ano da publicação.

Citação direta: indicação do autor, do ano da publicação e da(s) página(s) de onde foram retiradas. Com até três linhas, a citação deve seguir o padrão do texto, sem itálico e entre aspas. Se a citação exceder três linhas, deve vir em fonte 11, com recuo de quatro centímetros da margem esquerda, com texto justificado.

Citação de citação: indicação do primeiro autor e do ano da publicação, seguido da expressão “apud” e indicação do segundo autor e do ano da publicação, devendo, no caso de citação direta, acrescer os números das páginas.

Citação traduzida de língua estrangeira: deve ser seguida da expressão “tradução nossa” entre parênteses e o trecho no idioma original deve vir em nota de rodapé, com igual identificação do autor, ano e página.

2.2.2. Posição do sistema autor/data no texto – A referência a uma obra cita (autor, ano, p.) ficará com a seguinte disposição no corpo do texto:

a) Quando for citação indireta, colocar-se-á logo após o nome do autor. Exemplo: Segundo Paulo Costa Silva (2018), a educação é um ato político. Não é necessário, nesse caso, indicar o número de página.

b) Quando for citação direta, independentemente se for de até três linhas ou em parágrafo destacado (acima de três linhas), colocar-se-á logo após o final da citação. Casos:

- O nome do autor não aparece na frase. Exemplo: Segundo pesquisadores do campo da educação, "o ato educativo é um ato político" (SILVA, 2018, p. 77).

- O nome do autor aparece na frase; não precisa repetir o seu sobrenome. Exemplo: Segundo Paulo Costa Silva, "o ato educativo é um ato político" (2018, p. 77). Fica claro que é Paulo Costa Silva que foi citado, portanto, não precisa repetir o seu sobrenome.

c) Quando for citação direta acima de três linhas, em parágrafo destacado (a 4cm da margem esquerda, e com fonte 10,5), a referência ficará sempre no final da citação, depois do ponto final, e não no parágrafo anterior da frase.

Nota: Se Paulo Freire vier identificado na frase que abre a citação, não precisa repetir o seu sobrenome quando for referenciar a obra.

2.3. Tabelas e Ilustrações

Deverão aparecer de forma clara e objetiva no corpo do texto, bem contextualizadas com os parágrafos.

As tabelas devem ser elaboradas de acordo com as Normas de Apresentação Tabular do IBGE (3. ed., Rio de Janeiro, 1993). As ilustrações (gráficos, fotografias, gravuras, desenhos etc.) devem ter boa resolução, e serem enviadas

em separado, em arquivo com formato JPG ou TIFF. As tabelas e ilustrações devem ter legenda: título + indicação da fonte. Colocar o título acima da tabela/ilustração e a indicação da fonte abaixo da tabela/ilustração. Deverão ser numeradas de forma sequencial.

O autor deve apresentar o termo de autorização de uso de imagens no caso de ilustrações retiradas de outras fontes; o autor deve apresentar a respectiva autorização.

2.4. Referências

Listar, em ordem alfabética de sobrenome, as referências bibliográficas usadas no corpo do texto, tais como livros e artigos, dentre outros. Seguir a NBR 6023/2002.

2.4.1. Itens obrigatórios:

Não abreviar o nome dos autores – Ao creditar uma obra na bibliografia final não abreviar o nome do autor. A única exceção é para o caso de autor estrangeiro, quando este for referenciado unicamente de forma abreviada, e não for possível identificá-lo. Exemplo - Forma incorreta: SOUZA, P. A. *História*. São Paulo: Lua, 2018. / Forma correta: SOUZA, Paulo Antônio. *História*. São Paulo: Lua, 2018.

Uso do itálico – Não usar negrito para os títulos das obras referenciadas. Usar obrigatoriamente o itálico.

2.4.2. Alguns problemas comuns que devem ser rigorosamente evitados:

a) Omissão de autores – Usar um autor no corpo do texto e ele não figura na referência final, ou estar na referência e não aparece no corpo do texto.

b) Conflito de informação – No corpo do texto, uma obra é referenciada como sendo de 2012, e ela aparece na referência final como sendo de 2014.

c) Sequência incorreta de obras de um mesmo autor – Ao listar duas ou mais obras diferentes de um mesmo autor, seguir a ordem da obra mais antiga. Exemplo (não precisa repetir o nome do autor):

SOUZA, Paulo Antônio. *História*. São Paulo: Lua, 2000.

_____. *Ensino de História*. São Paulo: Lua, 2018.

d) Omissão de páginas de capítulo de livro referenciado (seja organizado ou não) – Ao citar um capítulo de livro, é obrigatório indicar, no final da referência, as páginas referentes ao capítulo, de início e fim. Exemplo: TENDLER, Sílvio. O cineasta enquanto intelectual. In: GOMES, Renato Cordeiro; MARGATO, Izabel (Org.). *O papel do intelectual hoje*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p. 173-181.

2.4.3. Regras gerais de apresentação de referências bibliográficas (alguns exemplos)

Livro

XAVIER, Ismail. *Cinema brasileiro moderno*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Capítulo de livro

TENDLER, Sílvio. O cineasta enquanto intelectual. In: GOMES, Renato Cordeiro; MARGATO, Izabel (Org.). *O papel do intelectual hoje*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p. 173-181.

Artigo publicado em revista

FORTES, Celesto. O corpo negro como tela de inscrição dinâmica nas relações pós-coloniais em Portugal: a Afro como (pre)texto. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 40, p. 229-254, jan./jun. 2013.

Artigo publicado em jornal

NUNES, Márcio. Carybé, o pintor da vida baiana, aos 86. *O Globo*, Rio de Janeiro, 21 out. 1997. Rio, p. 18.

Trabalho acadêmico

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. *Os sertões em perspectiva*. 2001. 60 f. Monografia (Graduação em História) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2001.

FERREIRA, Fernando Aparecido. *O filme em cartaz*. 2002. 128 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru/SP, 2002.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita*. 2006. 466 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

Trabalho apresentado em evento

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2001, Brasília. *Congresso brasileiro de qualidade na educação*. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 89-94.