

The background of the cover is a vintage, sepia-toned map of the world. In the foreground, there is a dark, textured suitcase with metal clasps and a green hat with a wide brim, possibly a fedora, resting on a surface. The overall aesthetic is historical and evocative of travel and migration.

organizadoras

Francisca Vilandia de Alencar

Hanen Sarkis Kanaan

# Perspectivas históricas

educação, religião  
e imigração no Brasil



organizadoras

Francisca Vilandia de Alencar

Hanen Sarkis Kanaan

# Perspectivas históricas

educação, religião  
e imigração no Brasil

| São Paulo | 2025 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P467

Perspectivas históricas: educação, religião e imigração no Brasil / Organização Francisca Vilandia de Alencar, Hanen Sarkis Kanaan. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-195-6

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-195-6

1. Educação. 2. Religião. 3. Imigração. 4. História do Brasil.  
5. Desigualdade. I. Alencar, Francisca Vilandia de (Org.).  
II. Kanaan, Hanen Sarkis (Org.). III. Título.

CDD: 370.981

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação – História do Brasil

Simone Sales • Bibliotecária • CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).*

Os termos desta licença estão disponíveis em:

*<<https://creativecommons.org/licenses/>>.*

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patrícia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	AbdullahS100, artyomstock89, gar1984, jcomp, kues1 - Freepik.com
Tipografias	Abril Titling, Acumin, Sofia Pro
Revisão	Os autores e as autoras
Organizadoras	Francisca Vilandia de Alencar Hanen Sarkis Kanaan

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



2 0 2 5



## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

**Adilson Cristiano Habowski**

*Universidade La Salle, Brasil*

**Adriana Flávia Neu**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Adriana Regina Vettorazzi Schmitt**

*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Aguimario Pimentel Silva**

*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Alaim Passos Bispo**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Alaim Souza Neto**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Knoll**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Regina Müller Germani**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Aline Corso**

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Aline Wendpap Nunes de Siqueira**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Ana Rosângela Colares Lavand**

*Universidade Federal do Pará, Brasil*

**André Gobbo**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Andressa Wiebusch**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Andreza Regina Lopes da Silva**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Angela Maria Farah**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Anísio Batista Pereira**

*Universidade do Estado do Amapá, Brasil*

**Antonio Edson Alves da Silva**

*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

**Antonio Henrique Coutelo de Moraes**

*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

**Arthur Vianna Ferreira**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Ary Albuquerque Cavalcanti Junior**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Bárbara Amaral da Silva**

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Bernadette Beber**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**

*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Caio Cesar Portella Santos**

*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

**Carla Wanessa de Amaral Caffagni**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Carlos Adriano Martins**

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

**Carlos Jordan Lapa Alves**

*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Caroline Chioquetta Lorenset**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Cássio Michel dos Santos Camargo**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

**Christiano Martino Otero Avila**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Cláudia Samuel Kessler**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Cristiana Barcelos da Silva.**

*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

**Cristiane Silva Fontes**

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Daniela Susana Segre Guertzenstein**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Daniele Cristine Rodrigues**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Dayse Centurion da Silva**

*Universidade Anhanguera, Brasil*



**Dayse Sampaio Lopes Borges**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Diego Pizarro**  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

**Dorama de Miranda Carvalho**  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

**Edson da Silva**  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

**Elena Maria Mallmann**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Eleonora das Neves Simões**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Eliane Silva Souza**  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

**Elvira Rodrigues de Santana**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Éverly Pegoraro**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fábio Santos de Andrade**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Fabrcia Lopes Pinheiro**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Felipe Henrique Monteiro Oliveira**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Fernando Vieira da Cruz**  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Gabriella Eldereti Machado**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Germano Ehlert Pollnow**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Geymeesson Brito da Silva**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Handerson Leylton Costa Damasceno**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Hebert Elias Lobo Sosa**  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

**Helciclever Barros da Silva Sales**  
*Instituto Nacional de Estudos  
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

**Helena Azevedo Paulo de Almeida**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Hendy Barbosa Santos**  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Humberto Costa**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Inara Antunes Vieira Willerding**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Jaziel Vasconcelos Dorneles**  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

**Jean Carlos Gonçalves**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Jocimara Rodrigues de Sousa**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Joelson Alves Onofre**  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

**Jónata Ferreira de Moura**  
*Universidade São Francisco, Brasil*

**Jorge Eschriqui Vieira Pinto**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Juliana de Oliveira Vicentini**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Julierme Sebastião Morais Souza**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Junior César Ferreira de Castro**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Katia Bruginski Mulik**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Laionel Vieira da Silva**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Leonardo Pinheiro Mozdzenski**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Lucila Romano Tragtenberg**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Lucimara Rett**  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

**Manoel Augusto Polastreli Barbosa**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Marcio Bernardino Sirino**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Marcos Pereira dos Santos**  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

**Marcos Uzel Pereira da Silva**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*



**Maria Aparecida da Silva Santandel**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Maria Cristina Giorgi**  
*Centro Federal de Educação Tecnológica  
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

**Maria Edith Maroca de Avelar**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Marina Bezerra da Silva**  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

**Mauricio José de Souza Neto**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele Marcelo Silva Bortolai**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Mônica Tavares Orsini**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Nara Oliveira Salles**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Neli Maria Mengalli**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Patricia Biegging**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Patricia Flavia Mota**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Raul Inácio Busarello**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Roberta Rodrigues Ponciano**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Robson Teles Gomes**  
*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

**Rodiney Marcelo Braga dos Santos**  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

**Rodrigo Amancio de Assis**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Rodrigo Sarruge Molina**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Rogério Rauber**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Rosane de Fatima Antunes Obregon**  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Samuel André Pompeo**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Sebastião Silva Soares**  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Silmar José Spinardi Franchi**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Simone Alves de Carvalho**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Simoni Urnau Bonfiglio**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Stela Maris Vaucher Farias**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Tadeu João Ribeiro Baptista**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

**Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Taíza da Silva Gama**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Tania Micheline Miorando**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tarcísio Vanzin**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Tascieli Feltrin**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tayson Ribeiro Teles**  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

**Thiago Barbosa Soares**  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Thiago Camargo Iwamoto**  
*Universidade Estadual de Goiás, Brasil*

**Thiago Medeiros Barros**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Tiago Mendes de Oliveira**  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

**Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Vania Ribas Ulbricht**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Wellington Furtado Ramos**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Wellton da Silva de Fatima**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Yan Masetto Nicolai**  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*



## **PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES**

### **Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc**

**Alessandra Figueiró Thornton**  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

**Alexandre João Appio**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Bianka de Abreu Severo**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Carlos Eduardo Damian Leite**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Catarina Prestes de Carvalho**  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

**Elisiene Borges Leal**  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

**Elizabeth de Paula Pacheco**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Elton Simomukay**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Francisco Geová Goveia Silva Júnior**  
*Universidade Potiguar, Brasil*

**Indiamaris Pereira**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Jacqueline de Castro Rimá**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Lucimar Romeu Fernandes**  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

**Marcos de Souza Machado**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele de Oliveira Sampaio**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Pedro Augusto Paula do Carmo**  
*Universidade Paulista, Brasil*

**Samara Castro da Silva**  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

**Thais Karina Souza do Nascimento**  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

**Viviane Gil da Silva Oliveira**  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Weyber Rodrigues de Souza**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**William Roslindo Paranhos**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

### **Parecer e revisão por pares**

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



# PREFÁCIO

É com grande entusiasmo que apresento o livro “Perspectivas Históricas: Educação, Religião e Imigração no Brasil”, uma coletânea de estudos que aborda temas centrais para a compreensão das dinâmicas históricas que moldaram e continuam a influenciar a sociedade brasileira. Este volume reúne uma série de capítulos que, juntos, traçam um panorama histórico e crítico das intersecções entre educação, religião e imigração, três pilares fundamentais na construção da identidade nacional.

Os autores e autoras desta obra são pesquisadores e estudiosos de nível mestrado e doutorado, cujas investigações lançam novas luzes sobre questões complexas e muitas vezes negligenciadas, contribuindo significativamente para o campo da história e das ciências humanas e sociais. Cada capítulo aqui presente foi cuidadosamente elaborado, trazendo à tona reflexões que convidam o leitor a repensar narrativas estabelecidas e a considerar novas perspectivas sobre o passado e o presente do Brasil.

No capítulo 1: “Educação Escolar de Mulheres no Período do Império Brasileiro: Desigualdades de Gênero e Restrições de Acesso”, Francisca Vilandia de Alencar e Hanen Sarkis Kanaan examinam as barreiras que as mulheres enfrentaram para acessar a educação formal durante o Império Brasileiro. Através de uma análise crítica do contexto histórico, as autoras revelam como a educação feminina foi moldada por normas de gênero restritivas que limitavam o papel das mulheres na sociedade. Este estudo destaca as desigualdades de gênero e as lutas das mulheres para conquistar espaço em um sistema educacional que, por muito tempo, lhes foi inacessível.



No capítulo 2: *“Formação Crítica dos Trabalhadores: Educação, Sindicalismo e Hegemonia”*, Francisca Vilandia de Alencar, Hanen Sarkis Kanaan e Valdir Alves de Moura Júnior discutem a interseção entre educação, sindicalismo e hegemonia na formação crítica dos trabalhadores. O capítulo analisa como a educação pode ser um meio de empoderamento para os trabalhadores, permitindo-lhes desafiar as estruturas de poder e lutar por seus direitos. Esta análise é vital para compreender as lutas sociais e políticas que moldaram a história do trabalho no Brasil.

No capítulo 3: *“Os Sírio-Libaneses no Sertão Goiano: Preconceitos, Assimilação e Sensibilidades (1900-1950)”*, Gustavo Silva Ribeiro Assis explora a experiência dos imigrantes sírio-libaneses no sertão goiano, abordando os desafios que enfrentaram, incluindo preconceitos e processos de assimilação cultural. Utilizando o conceito de sensibilidades, o autor investiga como esses imigrantes reagiram às representações estereotipadas e às discriminações, e como gradualmente afirmaram suas identidades no contexto local. Este capítulo é uma contribuição importante para o entendimento das complexas interações entre imigração e identidade no Brasil.

No capítulo 4: *“Os Fatores que Impulsionaram a Imigração Sírio-Libanesa para as Américas: Suas Relações com as Novas Temporalidades e Expectativas (1880-1943)”*, Gustavo Silva Ribeiro Assis aprofunda a análise da imigração sírio-libanesa, desta vez focando nos fatores globais e regionais que impulsionaram essa diáspora. O autor examina as condições socioeconômicas e políticas que levaram à imigração e como os imigrantes sírio-libaneses se adaptaram às novas temporalidades e expectativas no Brasil e nas Américas. Esta análise é fundamental para entender as motivações e os desafios enfrentados pelos imigrantes em sua busca por melhores condições de vida.



No capítulo 5: *“Breve Exposição de Alguns Conceitos do Marxismo para Entender o Capitalismo”*, Marina Pires Barbosa, Relna Fagundes Fernandes e Tatiane Elias Garcia apresentam uma introdução acessível aos principais conceitos do marxismo, com o objetivo de fornecer uma base teórica para a compreensão do capitalismo. Este capítulo é uma ferramenta importante para leitores interessados em entender as estruturas econômicas e sociais que moldam o mundo moderno, e como as teorias marxistas podem ser aplicadas para analisar o capitalismo no Brasil e globalmente.

No capítulo 6: *“Perspectivas Teóricas na História: Desafios e Reflexões sobre o Conhecimento Histórico”*, Marina Pires Barbosa, Hellen Cristina Cândido Teixeira, Relna Fagundes Fernandes e Tatiane Elias Garcia discutem as diversas perspectivas teóricas que influenciam o campo da história. As autoras exploram os desafios enfrentados pelos historiadores na construção do conhecimento histórico e as reflexões necessárias para compreender as múltiplas narrativas que coexistem no estudo do passado. Este capítulo é essencial para aqueles que buscam aprofundar sua compreensão teórica da historiografia.

No capítulo 7: *“A Educação como Instrumento de Luta de Classes no Século XX”*, Hellen Cristina Cândido Teixeira, Marina Pires Barbosa e Tatiane Elias Garcia analisam como a educação foi utilizada como um instrumento de luta de classes ao longo do século XX. O capítulo examina as políticas educacionais e as resistências que surgiram em resposta às tentativas de controle e dominação por parte das classes dominantes. Esta análise é crucial para entender o papel da educação na promoção da justiça social e na luta por igualdade no Brasil.

No capítulo 8: *“O Papel do Historiador e a Análise dos Fatos”*, Hellen Cristina Cândido Teixeira, Relna Fagundes Fernandes e Terezinha Aparecida Rodrigues Caputo, discutem o papel do historiador na análise dos fatos históricos. As autoras abordam



as responsabilidades éticas e metodológicas dos historiadores e como as interpretações do passado influenciam nossa compreensão do presente. Este capítulo apresenta uma reflexão sobre o ofício do historiador e a importância de uma abordagem rigorosa e imparcial na pesquisa histórica.

No capítulo 9: *"Liberdade Religiosa e Definições Constitucionais de um Estado Laico: Implicações para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas"*, Hiza da Paz Rodrigues Vieira, Valdir Alves de Moura Júnior e Helena da Silva Lopes discutem a evolução da liberdade religiosa no Brasil, com um foco particular nas implicações do Estado laico para o ensino religioso nas escolas públicas. Este capítulo analisa as diversas constituições brasileiras e como elas moldaram a relação entre Estado e religião, apresentando uma visão crítica sobre as políticas educacionais que envolvem o ensino religioso em um país de ampla diversidade cultural e religiosa.

Por fim, no capítulo 10: *"Jacques Le Goff, François Hartog, Reinhart Koselleck: a concepção do tempo passado/presente e presente/futuro"*, Marcivon Martins da Cunha analisa as perspectivas desses historiadores sobre a relação entre as categorias temporais na historiografia. Le Goff destaca a longa duração e a memória coletiva; Hartog aborda os "regimes de historicidade" e as diferentes formas de entender o tempo; Koselleck enfoca a experiência do tempo e as expectativas de futuro. O capítulo enfatiza a relevância dessas abordagens para uma compreensão crítica da temporalidade na história.

Cada capítulo desta obra contribui de maneira única para uma compreensão mais ampla e profunda das complexas interações entre educação, religião e imigração na história do Brasil. Juntos, eles compõem uma visão histórica e crítica das forças sociais que moldaram o país, destacando a importância da história como uma ferramenta para a reflexão e a transformação social.



Espero que esta coletânea sirva como uma fonte valiosa de conhecimento e inspiração para pesquisadores, estudantes e todos aqueles interessados em explorar as múltiplas facetas da história brasileira. Que as análises aqui apresentadas incentivem novas pesquisas e debates, contribuindo para um entendimento mais profundo e crítico do nosso passado e presente.

Boa leitura!

*Francisca Vilandia de Alencar*

*(Organizadora)*



# SUMÁRIO

## CAPÍTULO 1

*Hanan Sarkis Kanaan*

*Francisca Vilandia de Alencar*

### **Educação escolar de mulheres no período do império brasileiro:**

desigualdades de gênero e restrições de acesso..... 16

## CAPÍTULO 2

*Francisca Vilandia de Alencar*

*Hanan Sarkis Kanaan*

*Valdir Alves de Moura Júnior*

### **Formação crítica dos trabalhadores:**

educação, sindicalismo e hegemonia .....36

## CAPÍTULO 3

*Gustavo Silva Ribeiro Assis*

### **Os sírio-libaneses no sertão goiano:**

preconceitos, assimilação e sensibilidades (1900-1950).....56

## CAPÍTULO 4

*Gustavo Silva Ribeiro Assis*

### **Os fatores que impulsionaram a imigração sírio-libanesa para as Américas, suas relações com as novas temporalidades**

**e expectativas (1880-1943) .....80**



#### CAPÍTULO 5

*Marina Pires Barbosa*

*Hellen Cristina Cândido Teixeira*

*Relna Fagundes Fernandes*

#### **Breve exposição de alguns conceitos**

**do marxismo para entender o capitalismo ..... 106**

#### CAPÍTULO 6

*Marina Pires Barbosa*

*Hellen Cristina Cândido Teixeira*

*Relna Fagundes Fernandes*

*Tatiane Elias Garcia*

#### **Perspectivas teóricas na história:**

**desafios e reflexões sobre o conhecimento histórico..... 126**

#### CAPÍTULO 7

*Hellen Cristina Cândido Teixeira*

*Marina Pires Barbosa*

*Relna Fagundes Fernandes*

#### **A educação como instrumento de luta**

**de classes no século XX ..... 145**

#### CAPÍTULO 8

*Hellen Cristina Cândido Teixeira*

*Relna Fagundes Fernandes*

*Terezinha Aparecida Rodrigues Caputo*

**O papel do historiador e a análise dos fatos..... 163**

#### CAPÍTULO 9

*Hiza da Paz Rodrigues Vieira*

*Valdir Alves de Moura Júnior*

*Helena da Silva Lopes*

#### **Liberdade religiosa e definições**

**constitucionais de um Estado laico:**

**implicações para o ensino religioso nas escolas públicas..... 180**



CAPÍTULO 10

*Marcivon Martins da Cunha*

**Jacques Le Goff, François Hartog,  
Reinhart Koselleck:**

a concepção do tempo passado/presente

e presente/futuro ..... 192

**Sobre as organizadoras ..... 212**

**Sobre os autores e autoras ..... 213**

**Índice remissivo ..... 216**

# 1

*Hanen Sarkis Kanaan  
Francisca Vilandia de Alencar*

## **EDUCAÇÃO ESCOLAR DE MULHERES NO PERÍODO DO IMPÉRIO BRASILEIRO:**

**DESIGUALDADES DE GÊNERO  
E RESTRIÇÕES DE ACESSO**

**Resumo:** Este artigo analisa a educação escolar das mulheres durante o período do Império Brasileiro, destacando as desigualdades de gênero e as restrições enfrentadas por elas no acesso à educação. A questão norteadora que guia nossos estudos é: Quais foram os principais limites e desafios enfrentados pelas mulheres em relação à educação escolar durante o período do Império Brasileiro? Para tanto, nosso objetivo central é compreender os limites e desafios enfrentados pelas mulheres em relação à educação nesse período. No contexto social da época, as mulheres eram relegadas ao lar, cuidados com os filhos e atividades domésticas. A educação feminina era limitada, com ênfase em habilidades práticas e domésticas. A chegada da Corte portuguesa em 1808 trouxe mudanças na sociedade, permitindo que algumas mulheres de aulas privilegiadas fossem à educação através de preceptoras estrangeiras. No entanto, a maioria das mulheres não tinha acesso à educação formal. As leis educacionais não priorizavam as mulheres e sua participação política e social era limitada devido à falta de educação. A pesquisa utiliza uma abordagem histórica e crítica do contexto da época, considerando os aspectos socioculturais que influenciaram a educação das mulheres. O artigo contribui para o conhecimento sobre a história da educação das mulheres no Brasil e destaca a importância de uma educação igualitária e emancipatória.

**Palavras-chave:** Educação escolar. Mulheres. Império brasileiro. Desigualdades de gênero. Acesso à educação.

## INTRODUÇÃO

A história da educação escolar das mulheres no Brasil reflete a marginalização e as desigualdades de gênero enfrentadas por elas ao longo dos séculos. Investir em programas de educação para as mulheres é fundamental para promover uma melhoria na qualidade de vida, permitir o exercício pleno da cidadania, o acesso ao mercado de trabalho qualificado, programas de saúde e habitação, além de combater a insegurança alimentar e a cultura da violência às quais as mulheres são expostas.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo principal analisar a educação escolar das mulheres durante o período do Império brasileiro, destacando as desigualdades de gênero e as restrições enfrentadas por elas no acesso à educação. Para alcançar esse objetivo, será realizada uma análise histórica e crítica do contexto da época, considerando os aspectos socioculturais que influenciaram a educação das mulheres.

A questão norteadora que guiará essa pesquisa é: Quais foram os principais limites e desafios enfrentados pelas mulheres em relação à educação escolar durante o período do Império brasileiro?

Quanto à metodologia utilizada, foi realizada uma revisão bibliográfica ampla, buscando obras e documentos que abordam a temática da educação escolar das mulheres no período em questão. Foram analisados textos de legisladores, relatos históricos, artigos acadêmicos e outros materiais relevantes que compreenderam as restrições impostas às mulheres e os debates que envolveram a educação feminina na época.

Dessa forma, o presente artigo visa contribuir para o conhecimento e a reflexão sobre a história da educação das mulheres no Brasil, destacando as desigualdades de gênero e as lutas enfrentadas por elas

para conquistar o acesso à educação escolar. Ao compreender as restrições enfrentadas pelas mulheres durante o Império Brasileiro, podemos refletir sobre as conquistas alcançadas e os desafios que ainda persistem na busca por uma educação igualitária e emancipatória.

## DESIGUALDADES DE GÊNERO E ACESSO À EDUCAÇÃO: A CONDIÇÃO DAS MULHERES NA SOCIEDADE BRASILEIRA DURANTE A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA E O IMPÉRIO

A colonização portuguesa no Brasil, foi marcada por processos de escravização dos povos autóctones<sup>1</sup>, dos negros africanos e pelas desigualdades socioeconômicas e de gênero. A sociedade patriarcal foi a base da nossa formação social, onde homem exerce influência sobre sua família e também a comunidade em que vive. Aos homens brancos era reservada a vida pública, os negócios e a educação escolar para as mulheres a uma vida privada limitada ao lar, cuidados com os filhos e escravas, se fossem abastadas financeiramente.

Durante os três primeiros séculos de formação da sociedade brasileira, as mulheres vivenciavam cotidianamente o trabalho doméstico, as atividades religiosas, as visitas familiares e os passeios monitorados, além de estarem submissas à estrutura familiar. Esses elementos contribuíam para destacar a condição de “fragilidade” atribuída às mulheres no contexto social, reforçando a imagem do homem como o sexo forte e dominador, conforme apontado por Saffioti (1969, p. 177-178):

1 Os povos autóctones, também conhecidos como povos indígenas, são grupos étnicos que habitam determinadas regiões desde tempos imemoriais, ou seja, desde antes do processo de colonização ou invasão de outros povos. Esses grupos têm uma ligação ancestral e histórica com as terras em que vivem, desenvolvendo suas culturas, tradições, línguas e modos de vida próprios.

As mulheres brancas submetiam-se sem contestação ao poder do patriarca. Eram ignorantes imaturas e casavam-se antes dos quinze anos. Ao contrair matrimônio, passavam do domínio paterno para o domínio do marido. Raramente saíam à rua e, quando o faziam, iam à igreja acompanhadas.

A ausência da mulher como companheira do homem em seus afazeres e negócios fez parte da vida cotidiana ao longo da história construção da sociedade brasileira, ainda que tivesse interesse em opinar e contribuir, seu lugar era o da vida privada e limitada a função de esposa:

[...] da mulher-esposa, quando vivo o marido, não se queria ouvir a voz na sala, entre conversas de homem, a não ser pedindo vestido novo, cantando modinha, rezando pelos homens; quase nunca aconselhando ou sugerindo o que quer que fosse de menos doméstico, de menos gracioso, de menos gentil; quase nunca se metendo em assuntos de homem (Freire, 1981, p. 108).

No contexto social da época, as mulheres eram idealizadas como seres castos e puros, cuja vida deveria ser dedicada à família e a Deus. A maternidade e o casamento eram considerados o destino inevitável para todas as jovens de família. Os conventos e casas de recolhimento desempenhavam um papel fundamental, sendo locais onde muitas jovens de família recebiam sua educação até atingirem a idade de se casar. Essas instituições também acolhiam aquelas mulheres que não alcançavam a “graça” do matrimônio, como destacado por Stamatto 2002, p. 3): “A preocupação com a honra, que na concepção da época dependia da castidade feminina tanto para a mulher como para o homem que ‘a guardava,’ fez dos conventos e casas de recolhimento femininas uma prática para as mulheres desamparadas ou solteiras.”

A vida das mulheres “honestas” tinha como fim o casamento, com o objetivo de reprodução e fixação do padrão étnico europeu. Portanto, conhecimentos sobre música, pintura e bordado era comum entre as moças “bem-nascidas” e valorizados, assim como a escolarização não era entendida como uma necessidade.

Fica claro [...] que as mulheres brancas seriam meras reprodutoras dos varões portugueses na colônia, e que a sua educação existia com esse objetivo. Nos casamentos, não havia laços afetivos e sim contratos econômicos acertados pelo pai e, na falta desse, pelo irmão mais velho (Ribeiro, 2003, p. 82).

A perspectiva de subalternidade atribuída a mulher, afetou sua imagem durante séculos, como aponta Saffioti (1969, p. 173):

Foi a mulher o elemento mais afastado das correntes de transformações sociais e políticas, afastamento esse deliberadamente promovido pelos homens numa atitude francamente hostil à participação da mulher em toda e qualquer atividade, que extravasasse os limites da família.

As jovens que recebiam educação em conventos, casas de recolhimento ou mesmo através de preceptoras em suas residências tinham a oportunidade de receber algum tipo de instrução formal, mesmo que de forma rudimentar, abrangendo a língua materna e aritmética. No entanto, a grande maioria das mulheres, assim como boa parte da população em geral, não tinha acesso à educação.

Naquela época, uma mulher considerada virtuosa era aquela que possuía uma moral sólida, capaz de educar seus filhos dentro dos princípios cristãos. Para esse propósito, a escola tinha pouca relevância, pois se acreditava que o conhecimento poderia desviar as mulheres do caminho da retidão e da decência.

Ao longo da história da educação brasileira, desde os tempos da colonização, o acesso à educação foi marcado pelo elitismo e pela desigualdade. Em uma sociedade baseada no trabalho escravo e na exportação de commodities, um amplo acesso à educação era considerado desnecessário no contexto social da época.

A história do acesso das mulheres à escolarização no Brasil está intrinsecamente ligada às desigualdades de gênero. Embora os homens também sejam afetados, as mulheres acabam

sendo mais expostas a essas desigualdades. Acompanhar o processo histórico do acesso das mulheres à educação escolar significa analisar a formação da sociedade brasileira e os desafios que ainda enfrentamos para alcançar uma cidadania plena e uma participação social e política efetiva na família e na comunidade em que vivemos.

Encontrar professoras e transpor a orientação moral em uma sociedade embasada nos valores conservadores, limitava o acesso das meninas a muitos espaços sociais, especialmente a escola. Mesmo com a possibilidade das meninas frequentarem escolas com professoras a acesso educação escolar feminina ficou restrita até o início do século XIX.

O programa de estudos destinado às meninas era significativamente diferente daquele voltado para os meninos. Mesmo nas matérias compartilhadas, o aprendizado delas era limitado ao mínimo, de forma superficial e superficial (Araújo, 2002).

Ao examinarmos os desafios enfrentados pelas meninas e mulheres na busca pela educação durante o Segundo Reinado no Brasil, podemos compreender as dificuldades decorrentes de fatores socioeconômicos, lutas políticas e questões de gênero que dificultavam o acesso ao ensino formal para as mulheres.

Desta forma, a vinda da Corte portuguesa em 1808, trouxe novos ares para a sociedade colonial, a mudança da condição do Brasil a reino unido, traz uma nova dinâmica social, com a chegada a imprensa oficial e da biblioteca nacional as demandas de educação escolar das mulheres voltam ao centro do debate. As moças abastadas acabaram tendo acesso à educação através de preceptoras: senhoras portuguesas, francesas e alemãs, que ensinavam costura, bordado, religião, rudimentos de aritmética, língua nacional e estrangeira e música.

Em 1808, a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro trouxe reformas como a abertura dos portos e o livre comércio, que abririam caminho para a independência em 1822. Houve reformas na cidade e novos hábitos se impuseram. Gradativamente o público consumidor de espetáculos e livros se ampliou. Romances e novelas francesas e inglesas do século XVIII e a nova moda dos folhetins finalmente chegaram ao Rio de Janeiro (Telles, 2002, p. 404).

Durante o século XIX, com a chegada da corte e posteriormente ao processo de independência o debate sobre a educação escolar das mulheres volta à cena das políticas educacionais ele se torna muito maior e uma grande parte do público feminino burguês, faz parte dele. O movimento feminista crescente no ocidente, muda o conceito de mulher e ela passava a ser "ajudante do homem," educadora dos filhos e um ser que deveria ter virtudes.

Para as filhas de grupos sociais privilegiados, o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas da matemática era geralmente complementado pelo aprendizado do piano e do francês que, na maior parte dos casos, era ministrado em suas próprias casas por professoras particulares, ou em escolas religiosas. As habilidades com agulha, bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente (Louro, 2002, p. 446).

O movimento feminista e a necessidade e os novos ares europeus trouxeram para o Brasil ideias e conceitos europeus sobre igualdade e uma nova leitura do papel da mulher na sociedade, bem como a reivindicações comuns a esse novo contexto, porque não era mais socialmente aceitável manter a mulher na mais plena ignorância.

Para viver na modernidade era necessário educar-se na escola do século XIX, que era também o século das possibilidades e das mudanças de comportamento, para o mundo industrial onde novos papéis também cabiam a mulher como a entrada do mundo do trabalho, Telles nos faz um alerta sobre como a condição de ignorância da mulher prejudicava sua vida.

Percebe-se que o estado de ignorância em que se pretendia manter a mulher, era responsável pelas dificuldades que encontravam na vida e isso criava um círculo vicioso. Como a mulher não tem instrução, não está apta para participar da vida pública, e não recebe instrução porque não participa dela (Telles, 2002, p. 406).

As mudanças sociais provocadas pela revolução industrial, também chegaram ao Brasil, influenciando mudanças de comportamento e provocando o debate do acesso à educação, que culminaram na Lei das Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, foi precedida de muitos debates, sobre metodologia, acesso e o direito das meninas a educação escolar. A seguir, expomos relatos de legisladores no período império brasileiro, sobre como eles pensavam acerca da educação das mulheres, Marquês de Maricá “1773-1848” (*Apud* Westin, 2020), apontava que:

“Sou também da opinião que se devem reduzir os estudos das meninas a ler, escrever, contar e gramática portuguesa, porque não sei de que lhes possa servir o aprender a prática de frações, decimais e outras operações que não são usuais”. (...) “A mulher é um ente mui diverso do homem. O que ela deve saber é o governo doméstico da casa e os serviços a ele inerentes, para que se façam boas mães de família”.

A afirmação de que os estudos das meninas deveriam ser reduzidos a ler, escrever, contar e gramática portuguesa é um exemplo claro de sexismo e identificação de gênero. Essa visão perpetua a ideia de que as mulheres são menos capazes ou não possuidoras das mesmas habilidades intelectuais que os homens. Limitar a educação

das mulheres apenas a habilidades básicas, restringe seu desenvolvimento intelectual e suas oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Afirmar que o papel principal da mulher é o “governo doméstico da casa” e os serviços relacionados a ele, com o objetivo de se tornarem “boas mães de família”, construiu os estereótipos de gênero, tratando as mulheres como seres destinados apenas às tarefas domésticas e ao cuidado dos filhos. Tal visão limitou (e ainda limita) as opções e aspirações das mulheres, negando-lhes a possibilidade de explorar outras áreas de interesse e contribuir de maneira mais ampla para a sociedade.

No mesmo sentido, Marquês de Caravellas “1768-1836” (*Apud* Westin, 2020) afirmou:

Em geral, as meninas não têm um desenvolvimento de raciocínio tão grande quanto os meninos, não prestam tanta atenção ao ensino. Parece que a sua mesma natureza repugna o trabalho árido e difícil e só abraça o deleitoso. Basta-lhes o saber ler, escrever e as quatro primeiras operações da aritmética. Se querem dar-lhes algumas prendas mais, ensinem-lhes a cantar e tocar, prendas que vão aumentar a sua beleza.

Afirmar de que as meninas não têm um desenvolvimento de pensamento tão grande quanto os meninos é um exemplo de estereótipo de gênero infundado. Não há evidências científicas que sustentem essa generalização. As capacidades intelectuais não são determinadas pelo gênero, mas sim por uma série de fatores complexos, como experiências de aprendizagem, ambiente familiar, oportunidades educacionais e estímulo ao desenvolvimento cognitivo.

Os senadores do Primeiro Reinado justificavam a diferença curricular por sexo, como afirmava Visconde de Cairu “1756 - 1835” (*Apud* Westin, 2020):

A questão é se as meninas precisam de igual grau de ensino que os meninos. Tal não creio. Para elas, acho suficiente a nossa antiga regra: ler, escrever e contar. (...) Sobre as contas, são bastantes [para as meninas] as quatro espécies, que não estão fora do seu alcance e lhes podem ser de constante uso na vida não sejamos excêntricos e singulares. Deus deu barbas ao homem, não à mulher.

Novamente, a ideia é baseada em estereótipos de gênero que diminuem o potencial intelectual das meninas e as limitam a papéis tradicionais na sociedade. Esse tipo de pensamento foi prevalente em muitas sociedades patriarcais ao longo da história e ainda guarda fortes resquícios. Muito embora, felizmente, podemos afirmar que avançamos muito ao longo dos anos e hoje, reconhecemos a importância da educação inclusiva e igualitária para todos, independentemente do gênero. A valorização do conhecimento e das habilidades das mulheres é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde homens e mulheres possam contribuir igualmente para o progresso e o bem-estar de todos.

É essencial analisar criticamente essas declarações para entender a importância de combater os estereótipos de gênero que são históricos e promover a igualdade de oportunidades para todos, independentemente do sexo. A educação é um direito fundamental e deve ser acessível a todas as pessoas, sem preconceitos ou percepções.

Em suma, a análise das declarações dos legisladores no período imperial brasileiro sobre a educação das mulheres revela uma visão profundamente discriminatória e sexista. A sociedade patriarcal da época impôs às mulheres um papel restrito ao lar e ao cuidado dos filhos, negando-lhes o acesso à educação igualitária e limitando suas oportunidades de desenvolvimento intelectual e social. Essas visões ultrapassadas, que atribuíam supostas diferenças de capacidades intelectuais entre homens e mulheres, são reflexos do contexto histórico e cultural em que foram proferidas.

No entanto, é importante notar que a sociedade evoluiu desde então, e a luta pela igualdade de gênero tem avançado significativamente. Reconhecemos hoje que todas as pessoas, independentemente do gênero, têm o direito inalienável à educação e ao desenvolvimento pleno de suas habilidades e talentos. A valorização do conhecimento e da educação de todas as mulheres é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

À medida que seguimos em frente, é essencial continuar questionando e desafiando as normas e estereótipos de gênero, promovendo a igualdade de oportunidades em todos os setores da sociedade. A educação é uma ferramenta poderosa para acompanhar a mudança e garantir que todas as pessoas tenham as mesmas chances de alcançar seus objetivos e contribuir para um futuro mais justo e equitativo. Somente por meio do respeito mútuo e da preservação das capacidades e potenciais indivíduos, independentemente do gênero, poderemos construir uma sociedade administrativa igualitária e inclusiva para todos.

## A EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL: DESAFIOS HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS

De acordo com Cury (2000), a educação escolar desempenha um papel fundamental na construção da cidadania, promovendo a participação ativa dos indivíduos na sociedade e na política. Reconhece-se que o acesso à educação é um dos pilares essenciais para alcançar uma cidadania plena, permitindo uma compreensão mais profunda da sociedade e a busca por direitos. Através desse processo educacional, as pessoas adquirem conhecimentos e habilidades necessárias para se envolverem socialmente, compreenderem

a estrutura social e lutarem pelos seus direitos. Assim, a educação escolar desempenha um papel central na construção de uma sociedade justa e igualitária.

No entanto, em um contexto em que as mulheres não tinham acesso à educação escolar, era impensável designar professores homens para ensiná-las. Questões morais e religiosas proibiam a proximidade de homens com meninas, mesmo dentro da sala de aula. Além disso, a contratação de professoras estrangeiras também era proibida, restringindo o corpo docente apenas a brasileiras nas escolas públicas.

Ao longo da história da humanidade, a educação de homens e mulheres sempre foi marcada por contextos e perspectivas diferentes, envolvendo vida, trabalho e acesso ao conhecimento em meio aos avanços científicos, tecnológicos e sociais. No entanto, a escolarização das mulheres não recebeu atenção positiva nos debates e na construção das leis educacionais brasileiras até o período do segundo reinado. Isso evidencia que o acesso à educação e à cultura escolar foi uma área de disputa durante o império brasileiro e início da república, especialmente durante o período colonial, quando as mulheres eram ainda mais marginalizadas em todos os aspectos da sociedade.

A construção das leis relacionadas à educação escolar negligenciou e invisibilizou as mulheres, e todas as conquistas alcançadas foram resultados de lutas políticas e sociais. O processo de educação escolar, em sua essência, tem como um de seus objetivos manter as estruturas sociais e políticas de um modelo econômico, como o capitalismo, que no caso do Brasil se manteve em um estágio embrionário durante séculos e se desenvolveu timidamente após a chegada da família real em 1808. Esse modelo privilegiava determinadas classes sociais e uma cultura heteronormativa, subjugando as mulheres, limitando sua autonomia, intervenção no mundo, impondo regras sobre seus corpos e expondo-as a diversas formas de violência.

Nesse contexto, a reflexão proposta por Mezáros (2005, p. 35) se torna relevante:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, com se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma submissão hierárquica e implacavelmente imposta.

Para estabelecer uma conexão entre a disciplina de educação brasileira e o tema central da minha pesquisa sobre a educação das mulheres e suas possibilidades emancipatórias, escolhi delimitar o recorte temporal para o período do Império Brasileiro e início da República. Os textos analisados nessa pesquisa têm o foco principalmente nas legislações educacionais, abordando debates gerais, o que não os desqualifica de forma alguma, uma vez que as questões de gênero não eram parte central das discussões sobre educação naquele contexto.

A Lei Geral de 1857, sancionada em 15 de outubro, foi a primeira lei educacional do Brasil. Em seu artigo 1º, afirmava que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. O ensino primário era gratuito para todos os cidadãos. No entanto, na prática, as escolas públicas do Império eram frequentadas principalmente pelas crianças das famílias mais privilegiadas, enquanto as famílias mais pobres não podiam abrir mão da ajuda dos filhos nas tarefas agrícolas. Na época da lei de 1827, apenas cerca de 12% das crianças brasileiras em idade escolar frequentavam a escola.

Na primeira metade do século XIX, surgiram as primeiras instituições destinadas à educação das mulheres, embora dentro de um quadro de ensino dual, com clara divisão de gênero. Em geral, às mulheres era designada a educação primária, com um forte enfoque moral e social, voltado para fortalecer o papel da mulher como mãe e esposa. A educação secundária feminina era predominantemente voltada para a formação de professoras para os cursos primários.

Ao longo do século XIX, as mulheres permaneceram excluídas dos níveis mais avançados de instrução. A ênfase ainda estava na costura, não na escrita. A primeira escola foi criada em Niterói no ano de 1835, seguida por outra na Bahia em 1836.

Saffioti (2013) aponta para a frustração da aplicação do primeiro plano de educação feminina no Brasil, que oferecia às mulheres o mínimo em termos de instrução. Embora a lei de 1827 tenha sido um marco histórico ao conceder às mulheres o direito à instrução, na prática ela se tornou um instrumento de discriminação de gênero. A lei permitia apenas que as meninas frequentassem as escolas de primeiro grau, ou seja, as escolas primárias, reservando os níveis mais avançados de ensino, como liceus, ginásios e academias, exclusivamente para a população masculina. A coeducação não era admitida, o que era um fenômeno difícil de penetrar em países predominantemente católicos. Nas escolas femininas, a ênfase era mais dada à educação doméstica e às habilidades práticas, como costura, em detrimento da instrução acadêmica. Essa abordagem refletia as expectativas sociais e reforçava estereótipos de gênero.

De acordo com Lisboa (2007), as questões de gênero que surgiram no final do século XX ainda são relevantes nos dias atuais. A participação ativa das mulheres em diversos espaços sociais e institucionais representa um desafio à estrutura patriarcal, principalmente dentro das famílias, onde o poder e os privilégios de gênero são mantidos pelo homem. Isso implica uma mudança na tradicional dominação masculina sobre as mulheres, incluindo a reivindicação

de seu direito de ir e vir sem restrições (Lisboa, 2007). Essa citação destaca a importância de questionar e transformar as relações de poder desiguais entre homens e mulheres, buscando uma sociedade mais igualitária e justa.

Benedita da Trindade, foi primeira professora pública paulista nomeada a cadeira feminina da Sé em 29 de abril de 1828, não ensinava prendas domésticas às meninas em suas aulas. Chegou a ser convocada para dar explicações sobre a ausência desse “componente curricular” em suas aulas. A “rebeldia” da professora resultou, anos depois, na exigência de saberes relacionados à economia doméstica nos exames para o cargo de professora pública na província de São Paulo.

O ingresso nos cursos superiores foi mais uma luta enfrentada pelas mulheres. Apenas em 1879, o governo imperial permitiu, condicionalmente, a entrada feminina nas faculdades. As candidatas solteiras deveriam apresentar licença de seus pais; já as casadas, o consentimento por escrito de seus maridos. Embora oficialmente aceitas na graduação, o número de mulheres inscritas para tal foi irrisório por muito tempo. As razões para isso vão desde o preconceito da sociedade até a impossibilidade de elas frequentarem os melhores cursos preparatórios, dificultando a entrada no ensino superior.

Em 1881, foram inauguradas as classes profissionalizantes para o sexo feminino no Liceu de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro, apenas 24 anos depois de sua fundação. Os cursos, porém, ainda reforçavam os papéis tradicionalmente vinculados às mulheres. No ano 1897, era criado, também no Rio, o Instituto Profissional Feminino. Os Cursos oferecidos eram o Curso Comercial, com as disciplinas de estenografia (taquigrafia), Curso de datilografia, Curso de contabilidade e curso de línguas Oficinas de chapéus, bordados, costura, flores, desenho e modelagem.

Durante décadas, essa instituição foi uma das principais referências no ensino profissionalizante para moças no Rio de Janeiro. Os impactos das ausências de políticas de educação para as mulheres na colônia, e as dificuldades de acesso ao longo Período imperial e da 1ª República, ecoaram ao longo do século XX e ainda XXI. Acesso a empregos “qualificados” ou a carreiras que pertenciam aos homens tradicionalmente.

A dificuldade de acesso a escolarização limitou a participação política e social, em uma sociedade letrada e as políticas públicas como saúde e programas de renda mínima e habitação que melhoram a qualidade de vida das pessoas.

Segundo Rosenberg (1997), a educação das mulheres tem sido apontada como uma estratégia fundamental para combater a pobreza e o subdesenvolvimento. Essa perspectiva foi incorporada nas recomendações de importantes conferências internacionais promovidas pela ONU ao longo da década de 1990. Um dos temas abordados nessas recomendações foi o acesso de meninas e mulheres a todos os níveis e modalidades de educação. Essa citação destaca a importância de garantir oportunidades educacionais igualitárias para as mulheres, reconhecendo o papel crucial que a educação desempenha na promoção da igualdade de gênero e no desenvolvimento sustentável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período do Império brasileiro foi marcado por desigualdades de gênero e restrições no acesso à educação escolar para as mulheres. A sociedade patriarcal da época relegava as mulheres ao lar, limitando suas atividades ao cuidado dos filhos e às tarefas domésticas. A educação feminina era vista como secundária, com ênfase em habilidades práticas e domésticas, reforçando estereótipos de gênero e limitando o desenvolvimento intelectual das mulheres.

A chegada da Corte portuguesa em 1808 trouxe algumas mudanças para a sociedade brasileira, permitindo o acesso de algumas mulheres privilegiadas à educação por meio de preceptoras estrangeiras. No entanto, a maioria das mulheres ainda era excluída do acesso à educação formal. As leis educacionais da época não priorizavam as mulheres, e sua participação política e social era limitada devido à falta de educação.

Este artigo analisa os principais limites e desafios enfrentados pelas mulheres em relação à educação escolar durante o período do Império brasileiro. Através de uma abordagem histórica e crítica do contexto da época, foi possível compreender como as desigualdades de gênero influenciaram a educação das mulheres e restringiram suas oportunidades.

A pesquisa destacou que a educação das mulheres no Brasil foi marginalizada ao longo dos séculos, refletindo a estrutura patriarcal e as desigualdades sociais. O acesso limitado à educação escolar prejudicou a participação política e social das mulheres, confiante para a manutenção de uma sociedade desigual e injusta.

É importante ressaltar que, mesmo após o período do Império, as lutas pela igualdade de gênero e pela educação das mulheres continuaram ao longo do século XX e ainda persistem nos dias atuais. O acesso à educação igualitária e emancipatória para as mulheres é fundamental para promover a igualdade de oportunidades, combater a discriminação de gênero e construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Diante disso, é necessário continuar buscando políticas e práticas educacionais que promovam a igualdade de gênero e garantam o acesso pleno das mulheres à educação em todas as etapas da vida. Isso envolve a implementação de políticas públicas que incentivam a participação das mulheres na educação, a valorização do papel das mulheres como educadoras e a desconstrução de estereótipos de gênero que limitam suas oportunidades.

Em suma, o estudo da educação escolar das mulheres durante o período do Império brasileiro revela a importância de refletir sobre a história da educação no país e as desigualdades de gênero presentes nesse contexto. Somente através de uma educação igualitária e emancipatória poderemos superar as barreiras e alcançar uma sociedade mais justa, onde todas as pessoas, independentemente de seu gênero, terão acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. *In*: DEL **BNDigital** - Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://www.gov.br/bn/pt-br>. Acesso em 3 dez. 2021.

CURY, C. R. J. A educação e as constituições brasileiras. **Educação Brasileira**, Brasília, n. 14, p. 81-106, jan./jun. 1985.

\_\_\_\_\_. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, E. M. *et al.* (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed., Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 567-584. Disponível em: [www.ensinarhistoria.com.br/a-mulher-e-a-educacao-publica-no-brasil-imperio](http://www.ensinarhistoria.com.br/a-mulher-e-a-educacao-publica-no-brasil-imperio). Acesso em 10 dez. 2021.

FERNANDES, Fernanda. **A história da educação feminina**. Multirio, 7 de março de 2019. Rio de Janeiro, Disponível em: [www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens-feminina](http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens-feminina). Acesso 06 dez. 2022.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: Edusp, 1985. **História das mulheres no Brasil**. 6 ed., São Paulo: Contexto, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

LISBOA, T. K. Empoderamento de mulheres e participação na gestão de políticas públicas. **Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais Participação e Democracia**, 25ª, UFSC, Florianópolis, 27 de abril de 2007.

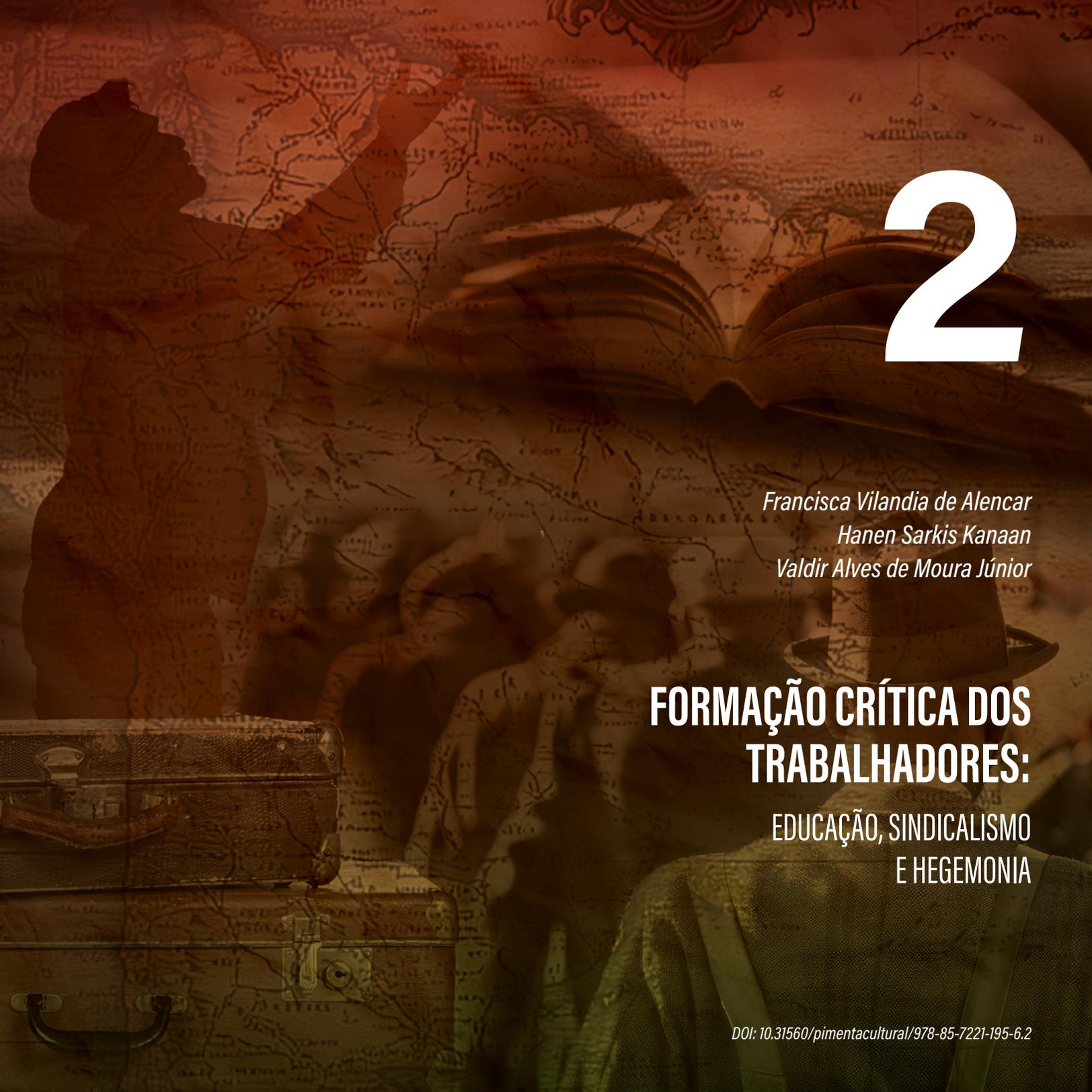
LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.)

WESTIN, Ricardo. Para lei escolar do império, meninas tinham menos capacidade intelectual do que meninos. **Agência Senado**, Brasília, Ed. 65, 2 de março de 2020.

PEDRO, Joana Maria. Mulheres do Sul. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 6 ed., São Paulo: Contexto, 2002. P. 278-321.

PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 6 ed., São Paulo: Contexto, 2002.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. 3 ed., São Paulo: Expressão Popular, 2013.



2

*Francisca Vilândia de Alencar  
Hanen Sarkis Kanaan  
Valdir Alves de Moura Júnior*

## **FORMAÇÃO CRÍTICA DOS TRABALHADORES:**

**EDUCAÇÃO, SINDICALISMO  
E HEGEMONIA**



**Resumo:** Este artigo examina a formação crítica dos trabalhadores sob a perspectiva gramsciana e sindical, com foco na atuação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) no Brasil. Através de uma análise crítica, discute-se a resposta da CUT aos desafios educacionais e profissionais enfrentados pela classe trabalhadora, particularmente em relação à democratização da educação e à formação técnica e política dos trabalhadores. O estudo aborda a criação da Secretaria de Formação da CUT, a implementação do Programa Integrar pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos, e a influência do pensamento de Paulo Freire na educação sindical. Argumenta-se que, embora a educação promovida por sindicatos tenha alcançado avanços significativos, as estruturas educacionais vigentes ainda perpetuam desigualdades sociais ao moldar a formação dos trabalhadores de acordo com os interesses hegemônicos. O artigo conclui propondo a necessidade de uma renovação do modelo educacional público, capaz de promover uma verdadeira emancipação e participação ativa dos trabalhadores na sociedade.

**Palavras-chave:** Educação crítica; formação de trabalhadores; sindicalismo; hegemonia; emancipação social.

## INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel fundamental na formação da consciência crítica e na emancipação social, especialmente em sociedades marcadas por profundas desigualdades socioeconômicas. No Brasil, essa realidade é particularmente evidente quando se observa a trajetória histórica das classes trabalhadoras, muitas vezes marginalizadas em termos de acesso à educação formal e à qualificação profissional. Dentro desse contexto, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) emergiu como uma das principais organizações de defesa dos direitos dos trabalhadores, propondo, desde sua criação em 1983, alternativas educativas que vão além da simples capacitação técnica. A CUT tem buscado promover uma educação que prepare os trabalhadores para enfrentar não apenas os desafios do mercado de trabalho, mas também as complexidades sociais e políticas que moldam suas vidas.

A atuação da CUT na educação dos trabalhadores é indissociável de uma crítica ao modelo hegemônico de educação, que tende a servir aos interesses da classe dominante ao moldar a força de trabalho conforme as exigências do capital. Esta crítica está enraizada no pensamento de Antonio Gramsci, que defende a necessidade de uma educação capaz de promover uma consciência crítica e uma cidadania ativa. Segundo Gramsci, a educação não deve ser um instrumento de adaptação passiva ao mundo do trabalho, mas sim uma ferramenta para a construção de uma hegemonia alternativa, na qual os trabalhadores possam se reconhecer como sujeitos históricos capazes de transformar a realidade. Essa perspectiva gramsciana foi amplamente incorporada pela CUT, que, através da criação da Secretaria de Formação e de programas como o Programa Integrar, procurou estabelecer um contraponto ao modelo educacional tradicional, orientado predominantemente pelas demandas do mercado.

Além de Gramsci, a educação sindical promovida pela CUT também foi fortemente influenciada pelo pensamento de Paulo Freire, que concebe a educação como um processo de conscientização e libertação. Freire argumenta que a educação deve ser um ato político, no qual o educando é visto como um sujeito ativo, capaz de refletir criticamente sobre sua condição e agir para transformá-la. A metodologia freireana foi incorporada nas práticas educativas da CUT, que visam não apenas transmitir conhecimentos técnicos, mas também estimular a organização coletiva e a luta política. Essa abordagem é especialmente relevante em um contexto como o brasileiro, onde a exclusão social e as disparidades educacionais são profundas e estruturais.

Nas décadas de 1980 e 1990, a CUT enfrentou desafios significativos decorrentes das transformações econômicas e políticas do país. A reestruturação produtiva, o avanço do neoliberalismo e a crise econômica trouxeram novas demandas para os trabalhadores, que precisavam se adaptar a um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e precarizado. Nesse contexto, a educação promovida pela CUT procurou responder a essas mudanças, oferecendo programas que buscavam não apenas qualificar os trabalhadores, mas também fortalecer sua capacidade de resistência e organização. Um exemplo disso é o Programa Integrar, desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM), que se consolidou como uma iniciativa pioneira na formação técnica e política dos trabalhadores do setor.

Contudo, apesar dos esforços da CUT, o sistema educacional brasileiro, de modo geral, continua a reproduzir as desigualdades sociais ao limitar o acesso à formação integral para as classes trabalhadoras. A educação pública, muitas vezes fragmentada e funcionalista, não tem sido capaz de proporcionar uma formação crítica e emancipadora que permita aos jovens trabalhadores superar as barreiras impostas pelo capital. A centralização das políticas

educacionais e a predominância dos interesses da classe dominante dificultam a implementação de um modelo educacional verdadeiramente democrático e participativo. Gramsci nos alerta para o perigo de uma educação que apenas perpetua as relações de poder existentes, moldando as mentalidades conforme os interesses hegemônicos.

Este artigo propõe-se a analisar criticamente a contribuição da CUT para a formação dos trabalhadores à luz das teorias de Gramsci e Freire, investigando como a educação sindical pode atuar como um instrumento de hegemonia e emancipação. A pesquisa aborda a criação e evolução dos programas educativos da CUT, destacando suas estratégias para enfrentar as dificuldades impostas por um sistema educacional que frequentemente marginaliza os trabalhadores. Através de uma revisão da literatura e da análise dos programas educacionais promovidos pela CUT, busca-se compreender as possibilidades e os desafios de uma educação que não se limita às demandas do mercado, mas que visa promover o desenvolvimento integral e a cidadania ativa dos trabalhadores.

Finalmente, também se discute a necessidade de repensar o modelo educacional público no Brasil, alinhando-o aos princípios de justiça social e igualdade. Argumenta-se que, para que a educação desempenhe seu papel emancipador, é fundamental que ela seja entendida como um processo contínuo e integrado, que ultrapasse as barreiras da escola formal e permeie todas as esferas da vida social. A renovação do modelo educacional público, conforme defendido por Gramsci e Freire, é vista como essencial para a construção de uma sociedade mais justa, onde todos os indivíduos possam desenvolver plenamente suas capacidades e participar de forma ativa e consciente na transformação social.

## A CUT E A FORMAÇÃO CRÍTICA DOS TRABALHADORES

A Central Única dos Trabalhadores (CUT), desde sua fundação em 1983, enfrentou os desafios significativos impostos pela limitação de acesso à educação formal e à qualificação profissional, especialmente nas décadas de 1970 e 1980. Nesse período, muitos trabalhadores tinham como única alternativa de escolarização o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), um programa governamental voltado para a alfabetização de adultos. Reconhecendo as limitações dessa abordagem, a CUT criou, em 1984, a Secretaria de Formação, com o objetivo de ampliar as oportunidades de qualificação para os trabalhadores, não apenas no sentido de alfabetização, mas também capacitando-os para enfrentar as complexidades do mercado de trabalho e as dinâmicas de exploração impostas pelo sistema capitalista. Conforme Moura (2008), a educação sindical promovida pela CUT não se restringe à formação técnica, mas busca desenvolver uma consciência crítica essencial para a organização coletiva e a defesa dos direitos dos trabalhadores.

Além disso, a Política Nacional de Formação (PNF) da CUT foi estruturada para garantir que a educação oferecida aos trabalhadores integrasse as dimensões técnicas, gerais e políticas, promovendo uma educação emancipadora e libertadora. A concepção de educação integral adotada pela CUT busca superar a fragmentação entre a formação técnica e a formação política e sindical, entendendo o trabalho não apenas como uma atividade laborativa, mas como um princípio educativo que contribui para a formação plena do ser humano (Salami; Miyashiro, 2021).

A concepção de Educação Integral na perspectiva da plena formação humana não dissocia a educação do trabalho no processo de (re) produção da existência

da classe trabalhadora. Não faz sentido separar o ser social que vivencia os processos educacionais do ser social que trabalha (Salami; Miyashiro, 2021, p.3).

Essa abordagem está alinhada com os princípios da educação popular e da pedagogia crítica, que visam capacitar os trabalhadores para atuarem como agentes de transformação social. A Política Nacional de Formação (PNF) da CUT foi estruturada para garantir que a educação oferecida aos trabalhadores integrasse as dimensões técnicas, gerais e políticas, promovendo uma educação emancipadora e libertadora.

A concepção de educação integral adotada pela CUT visa superar a fragmentação entre a formação técnica e a formação política e sindical, entendendo o trabalho não apenas como uma atividade laborativa, mas como um princípio educativo que contribui para a formação plena do ser humano (Salami; Miyashiro, 2021). Nesse sentido, a formação oferecida pela CUT capacita os trabalhadores a atuarem como agentes de transformação social, compreendendo e desafiando as condições de exploração em que estão inseridos.

Nos anos 1990, o Brasil enfrentou profundas transformações econômicas e políticas, marcadas pelo avanço do neoliberalismo, pela reestruturação produtiva e pela crise econômica, caracterizada por aumento do desemprego, alta inflação e arrocho salarial. Nesse contexto, a Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM), representando uma parcela significativa dos trabalhadores do setor metalúrgico, desenvolveu o Programa Integrar, uma iniciativa pioneira que buscava oferecer uma nova abordagem educacional alinhada às necessidades dos trabalhadores. O Programa Integrar se consolidou como uma resposta às políticas públicas de formação, qualificação e requalificação implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que adotou uma agenda neoliberal voltada para a flexibilização das relações de trabalho e a diminuição do papel do Estado na promoção de políticas sociais (Antunes, 1999).

A política educacional da CNM, ancorada no Programa Integrar, teve como objetivo principal combater o desemprego e a exclusão social exacerbados pelas políticas neoliberais que resultaram na precarização do trabalho e na diminuição da proteção social. Aproximadamente 350 mil trabalhadores de todas as regiões do país participaram e se formaram no Programa Integrar, muitos dos quais passaram a atuar em diversas frentes de luta, incluindo a formação sindical e a militância em diferentes espaços.

O sucesso do programa está diretamente ligado à metodologia adotada, que valorizava e dialogava com o conhecimento e as trajetórias de vida dos trabalhadores envolvidos, promovendo uma formação integral e crítica (Antunes, 2002). A inadequação do sistema educacional em preparar os trabalhadores para as novas demandas do mercado também intensificou a exclusão social, perpetuando ciclos de pobreza e desemprego.

Durante o II Congresso Nacional da CUT (CONCUT), realizado em 1986, a formação dos trabalhadores foi definida como uma das cinco principais prioridades da central sindical, refletindo a importância da educação como instrumento de emancipação e fortalecimento da classe trabalhadora. Influenciadas pelo pensamento de Paulo Freire, as experiências educativas promovidas pela CUT tornaram-se referência nacional e internacional, combinando aspectos técnicos e ideológicos para capacitar os trabalhadores tanto para o mercado de trabalho quanto para a luta política. Como argumenta Freire (1992), “não existe neutralidade na educação”, e os cursos oferecidos pela CUT refletiam essa perspectiva, promovendo a conscientização política e social dos trabalhadores e fortalecendo o movimento sindical.

Essa abordagem da CUT está alinhada com os princípios da educação popular e da pedagogia crítica, que visam capacitar os trabalhadores para atuarem como agentes de transformação social e para desafiar as condições de exploração presentes na sociedade

capitalista (Salami; Miyashiro, 2021). Além disso, a CUT promoveu uma educação integral que se configura como um contraponto à educação hegemônica no capitalismo. A formação oferecida pela CUT é vista como um processo que não se limita às demandas do mercado de trabalho, mas que busca desenvolver nos trabalhadores uma consciência crítica capaz de compreender e transformar a realidade social em que estão inseridos (Salami; Miyashiro, 2021).

Uma Educação Profissional que tenha uma perspectiva da plena Formação Humana não pode se restringir ao mero atendimento às exigências do mercado de trabalho e das demandas decorrentes das mudanças tecnológicas dissociadas das condições objetivas em que vive a classe trabalhadora em determinado contexto, território e tempo histórico (Salami; Miyashiro, 2021, p.3).

Isso inclui a promoção de diversas frentes de atuação, como a Gestão Estratégica da Informação e Formação de Dirigentes de Base, o Programa de Gestão e Planejamento, cursos de informática, ações de formação em economia solidária, e o Programa Integrar para a Inclusão Digital e a Economia Solidária na Perspectiva do Desenvolvimento Integral. As ações do programa foram certificadas por instituições de renome, como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o que reforçou sua credibilidade e impacto. Segundo Moura (2008), essas iniciativas foram essenciais para preparar os trabalhadores para os desafios impostos pelo novo cenário econômico e tecnológico, promovendo, ao mesmo tempo, a inclusão digital e o desenvolvimento sustentável.

Na sociedade capitalista, o trabalho é incorporado à realidade cotidiana desde a infância, muitas vezes de forma disfarçada como uma atividade produtiva e educativa. No entanto, essa incorporação precoce ao trabalho tem efeitos preocupantes, pois crianças que ingressam no mercado de trabalho desde cedo tendem a se tornar adultos com baixa escolarização e expostos a condições de trabalho

precárias. De acordo com Antunes (2005), essa situação reflete a lógica do capital, que explora a mão de obra jovem e adulta com pouca qualificação, perpetuando um ciclo de pobreza e aceitação passiva de condições de vida miseráveis.

Para os jovens de baixa renda e adultos com pouca escolaridade, o trabalho torna-se uma forma de exploração, onde a falta de alternativas condena o trabalhador a aceitar sua condição como algo normal. Ponce (2001) discute essa dinâmica ao ressaltar, que nas sociedades capitalistas, a educação é muitas vezes instrumentalizada para perpetuar as condições de desigualdade, condicionando as classes desfavorecidas a um ciclo de exploração contínua (Ponce, 2021).

Não só as classes dominantes têm ideais muito distintos dos da classe dominada, como ainda tentam fazer com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela natureza das coisas, uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se (Ponce, 2021, p.36).

Nesse contexto, a escola emerge como um espaço crucial, pois é o local onde milhares de crianças, jovens e adultos trabalhadores passam uma parte significativa de suas vidas. A escola tem o potencial de oferecer uma educação que vai além da simples instrução, promovendo a consciência crítica e a emancipação dos indivíduos.

Com a globalização, os processos produtivos tornaram-se cada vez mais sociais e distribuídos globalmente, permitindo que o capital se mova facilmente para locais onde a reprodução de riqueza ocorre com menos conflitos e custos. Freire (1992) argumenta a favor de uma educação voltada para o trabalho, que incentive a colaboração em vez da competição, promova a cooperação mútua em lugar do individualismo, e que estimule o pensamento crítico e a criatividade, ao invés da passividade. Dessa forma, a educação deve capacitar o trabalhador a se reconhecer como um agente histórico, capaz de transformar sua realidade e agir de maneira consciente no mundo.

Nesse sentido, a concepção de educação integral promovida pela CUT se destaca como uma alternativa significativa à educação tradicional capitalista. A educação oferecida pela CUT é concebida para integrar as dimensões técnicas, gerais e sindicais, visando formar trabalhadores que possam não apenas exercer suas profissões com competência, mas também atuar ativamente na luta por direitos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Como salientam Salami e Miyashiro (2021), essa educação integral busca superar a fragmentação entre a formação técnica e a formação política, proporcionando uma compreensão mais profunda das dinâmicas de exploração presentes na sociedade capitalista e capacitando os trabalhadores para se reconhecerem como sujeitos históricos capazes de transformar a realidade social em que estão inseridos.

O ato educativo, nesse contexto, adquire um caráter político e emancipador. Saviani (1991) argumenta que o grande desafio da educação é superar a dicotomia entre ontologia e historicidade, ou seja, entre a essência humana e sua construção histórica. A educação deve buscar, de um lado, a identificação dos elementos culturais que os indivíduos precisam assimilar para se tornarem plenamente humanos e, de outro, descobrir as formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quando alcançamos esse objetivo, conforme propõe Saviani (1991), formamos indivíduos capazes de se apropriar qualitativamente dos elementos culturais necessários para sua humanização.

As transformações do mundo do trabalho na contemporaneidade, incluindo aspectos como a saúde do trabalhador, a história das lutas trabalhistas e o desmonte da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), são temas essenciais que devem ser estudados e debatidos em um contexto educacional. A mediação desses conteúdos por meio do uso de ferramentas tecnológicas pode empoderar os trabalhadores, tornando-os mais qualificados e motivados no processo educativo.

Além disso, o contato com outros trabalhadores e a organização coletiva são fundamentais para fortalecer a busca por novos conhecimentos e a luta por direitos. Conforme apontado no anexo, a educação oferecida pela CUT procura enfrentar as novas formas de exploração impostas pelas transformações tecnológicas e legislativas, promovendo uma formação que capacita os trabalhadores para resistirem e se organizarem coletivamente (Salami; Miyashiro, 2021).

A perspectiva classista na educação, com um posicionamento potencialmente revolucionário, tem o poder de transformar tanto o educador, que toma consciência do potencial de seu trabalho no processo de transformação social, quanto o educando, que se reconhece como sujeito capaz de intervir em sua realidade. Segundo Freire (1992), o aluno realmente se transforma em um aprendiz à medida que ele próprio descobre e compreende o conhecimento, em vez de simplesmente receber passivamente as informações transmitidas pelo professor. Esse tipo de processo educativo estimula uma consciência crítica e ativa, que pode resultar em mudanças significativas na vida dos trabalhadores.

A educação, quando analisada a partir de uma perspectiva crítica, pode se tornar um meio eficaz para promover mudanças sociais significativas. Mézaros (2008) argumenta que desafiar a lógica do capital no campo educacional exige substituir as formas enraizadas de internalização mistificadora por alternativas concretas e inclusivas. Nesse sentido, a educação se torna central na elaboração de estratégias que visem alterar as condições objetivas de reprodução social e fomentar a autoconsciência dos indivíduos, preparando-os para construir uma nova ordem social, radicalmente diferente da atual.

Os filhos de trabalhadores frequentemente combinam estudos e trabalho desde cedo, o que muitas vezes leva a uma diminuição do valor dado à educação formal, devido à falta de conexão entre a escolarização e as realidades desses jovens. A mecanização

da vida reflete-se na escola, resultando em abandono escolar por parte daqueles que não encontram significado na educação, não percebem que ela aborda suas realidades, ou precisam trabalhar para sobreviver. Essa situação impacta diretamente as oportunidades de emprego que esses jovens terão, geralmente caracterizadas por condições precárias e baixa remuneração. Portanto, o processo educativo é vital para ampliar a compreensão do mundo, estimular a reflexão sobre as condições de trabalho e incentivar o desejo de transformar, senão o trabalho em si, pelo menos as condições sob as quais ele é realizado.

Marx (2017) nos leva a refletir sobre o fato de que a venda da força de trabalho, uma condição enfrentada pela maioria para garantir sua subsistência, tornou a vida um processo alienante. Para atender às exigências das máquinas, que cada vez mais independem do trabalho humano, os trabalhadores são submetidos a condições degradantes, com jornadas que não permitem tempo para lazer, contemplação ou reflexão sobre sua existência. Nesse contexto, a produção se torna incessante, e as informações são consumidas sem questionamento.

O homem que não dispõe de nenhum tempo livre, cuja vida, afora as interrupções puramente físicas do sono, das refeições etc. está toda ela absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, é menos que uma besta de carga. É uma simples máquina, fisicamente destroçada e espiritualmente animalizada, para produzir riqueza alheia (Marx, 2017, p.111).

Marx (2017) também observa que o aumento da produtividade do trabalho atrai e, simultaneamente, afasta os trabalhadores do capital. As rápidas mudanças na composição e nas técnicas do capital fazem com que, ao contribuir para sua acumulação, a classe trabalhadora produza, em grande medida, os meios que a tornam relativamente dispensável.

De acordo com Freire (1977), para que os indivíduos se envolvam ativamente na transformação da realidade, é fundamental que sejam levados a tomar consciência de sua capacidade de transformação. Ninguém luta contra forças que não compreende ou cuja importância não reconhece. A realidade só pode ser modificada quando os indivíduos percebem que é possível transformá-la e que possuem o poder necessário para tal.

Nesse contexto, marcado pela crise estrutural do capital global, a educação assume um papel fundamental na tarefa de transformação social ampla e emancipadora. Ela deve ser redefinida e ajustada às condições mutáveis e às necessidades de uma transformação social progressiva. Nesse cenário, a educação promovida por sindicatos e movimentos sociais transcende a escola formal, acontecendo em espaços alternativos, como escolas sindicais, onde os trabalhadores são formados como sujeitos emancipados e líderes orgânicos. Esses intelectuais orgânicos, conforme explicado por Mochcovitch (1992), são responsáveis por difundir uma visão de mundo revolucionária entre as classes subalternas, elevando a consciência coletiva a um nível de coerência capaz de promover uma transformação efetiva.

## EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE TRABALHADORES: UMA CRÍTICA AO MODELO HEGEMÔNICO

A questão central em debate é como educar a população de maneira eficaz, especialmente no contexto da preparação dos jovens da classe trabalhadora para o mercado de trabalho que os espera. Esse desafio envolve definir uma orientação pedagógica nas escolas que leve em consideração tanto as necessidades práticas quanto as exigências intelectuais e morais dos futuros trabalhadores (Gramsci, 2022).

Essa preparação deve ir além das exigências práticas, incorporando uma pedagogia que forme cidadãos capazes de transformar a sociedade em que vivem. No entanto, o modelo educacional hegemônico, que predomina nas escolas, é frequentemente estruturado de forma vertical, impondo-se de cima para baixo e refletindo os interesses da classe dominante. Essa centralização limita a participação popular na formulação das políticas educacionais, perpetuando relações de poder que desconsideram as reais necessidades da classe trabalhadora.

Gramsci (1975) nos provoca a refletir sobre a necessidade de democratizar a educação, garantindo uma participação popular contínua e efetiva, capaz de promover uma representatividade genuína na formulação dessas políticas. A história demonstra que as instituições pedagógicas têm sido usadas para perpetuar as relações de poder, moldando mentalidades de acordo com os interesses hegemônicos. A educação escolar, quando desconectada das reais demandas do mercado de trabalho e das necessidades da população, contribui para a exclusão social, restringindo os filhos da classe trabalhadora às posições menos qualificadas e menos remuneradas.

Embora tenham ocorrido avanços na educação profissional ao longo do século XX e início do XXI, esses progressos foram guiados principalmente pelas demandas do mercado, negligenciando as necessidades formativas dos jovens. O foco excessivo na educação técnica, em detrimento de disciplinas como artes e música, historicamente associadas à formação das elites, evidencia uma tendência de afastamento da educação integral. Essa fragmentação limita as possibilidades de desenvolvimento pleno dos jovens trabalhadores e compromete sua capacidade de exercer uma cidadania ativa e crítica, conforme apontado por Gramsci (1999).

Gramsci argumenta que a educação escolar deveria ser um instrumento para promover uma cidadania ativa e um conhecimento crítico, transcendendo as paredes da escola para se tornar um processo que permeia toda a sociedade. A educação, para Gramsci,

é uma ferramenta de hegemonia, moldando a maneira como as novas gerações interagem com as anteriores e absorvem os valores historicamente necessários. Essa visão amplia o papel da educação, colocando-a no centro das relações sociais e culturais, tanto no nível nacional quanto internacional.

No entanto, o século XXI trouxe consigo uma nova configuração do capital, caracterizada pela intensificação do ritmo de trabalho nas fábricas e pela crescente exigência de trabalhadores polivalentes. Nesse cenário, o ensino médio foi escolhido como a principal modalidade educacional para preparar os jovens para o mercado de trabalho emergente, influenciado pelos princípios neoliberais. Essa reconfiguração educacional, no entanto, foi direcionada para atender aos interesses da burguesia industrial, reforçando a função adaptativa da escola às exigências do mercado, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

Gramsci (2022) defende que o proletariado necessita de uma escola que ofereça uma formação desinteressada, permitindo ao aluno desenvolver-se plenamente, não apenas como um trabalhador, mas como um ser humano integral, capaz de pensar criticamente e fortalecer seu caráter. A escola pública, historicamente configurada, tem falhado em atender a esses interesses, limitando os jovens a uma formação fragmentada e funcionalista que reduz suas perspectivas de vida. Gramsci nos convida a refletir sobre a necessidade de renovar a escola pública, transformando-a em um espaço de verdadeira emancipação.

A educação contemporânea, segundo Gramsci (2006), também enfrenta a tendência preocupante da abolição de escolas "desinteressadas", voltadas para uma formação ampla e humanista. Essas escolas, quando mantidas, são destinadas a uma pequena elite, enquanto as escolas técnicas e profissionais expandem-se, moldando os alunos exclusivamente para atender às demandas do mercado.

Em resposta a essa crise educacional, Gramsci propõe a criação de uma escola única inicial, que ofereça uma formação geral e humanista, equilibrando o desenvolvimento das capacidades intelectuais e técnicas dos alunos. Essa escola única permitiria que, através de experiências repetidas de orientação profissional, os estudantes pudessem escolher entre seguir para escolas especializadas ou ingressar diretamente no trabalho produtivo.

Essa perspectiva gramsciana desafia as estruturas educacionais que perpetuam a desigualdade social, propondo uma educação que, ao invés de servir aos interesses do capital, busque a emancipação do indivíduo e o desenvolvimento de suas potencialidades humanas. Ao renovar o modelo de escola pública, Gramsci nos incita a criar um sistema educacional que realmente promova a justiça social e a igualdade, capacitando todos os indivíduos a participarem plenamente da vida em sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou analisar criticamente a formação dos trabalhadores sob a perspectiva gramsciana, destacando o papel da Central Única dos Trabalhadores (CUT) na promoção de uma educação que transcende a mera capacitação técnica, visando o desenvolvimento de uma consciência crítica e uma cidadania ativa. Através de uma análise das iniciativas da CUT, como a criação da Secretaria de Formação e a implementação do Programa Integrar, foi possível observar como a educação sindical, influenciada pelo pensamento de Antonio Gramsci e Paulo Freire, tem se constituído como uma ferramenta de luta contra as desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional brasileiro.

Apesar dos avanços significativos alcançados, o estudo revelou que as estruturas educacionais vigentes continuam a reproduzir as desigualdades sociais ao moldar a formação dos trabalhadores conforme os interesses hegemônicos. A educação pública, muitas vezes fragmentada e funcionalista, falha em proporcionar uma formação integral que permita aos jovens trabalhadores superar as barreiras impostas pelo capital e exercer uma cidadania plena. Essa limitação reflete-se na persistência de uma educação que, ao invés de emancipar, serve para perpetuar as relações de poder existentes, mantendo a classe trabalhadora em posições subalternas no mercado de trabalho.

A crítica gramsciana ao modelo educacional vigente e a análise da educação sindical promovida pela CUT sugerem a necessidade urgente de uma renovação do modelo educacional público. É fundamental que a educação deixe de ser vista apenas como um meio de adaptação ao mercado de trabalho e passe a ser concebida como um processo contínuo de emancipação social e política. Para tanto, é necessário que o sistema educacional brasileiro incorpore uma perspectiva crítica e democrática, que permita a todos os indivíduos desenvolverem plenamente suas capacidades e participarem ativamente na transformação da sociedade.

Além disso, o artigo destaca a importância de repensar o papel dos sindicatos e movimentos sociais na promoção de uma educação crítica. Em um contexto marcado pela reestruturação produtiva e pelo avanço do neoliberalismo, a educação promovida por essas entidades deve continuar a buscar formas de resistência e organização, preparando os trabalhadores não apenas para enfrentar as demandas do mercado, mas também para lutar por seus direitos e transformar as condições sociais que os oprimem.

Por fim, este estudo aponta para a necessidade de novas pesquisas que explorem as interseções entre educação, sindicalismo e hegemonia, especialmente no contexto de crises econômicas e políticas que tendem a exacerbar as desigualdades sociais.

O desafio futuro é aprofundar a compreensão das estratégias educacionais que podem efetivamente contribuir para a emancipação dos trabalhadores, construindo uma sociedade mais justa e equitativa, onde a educação desempenhe um papel central na promoção da justiça social e da igualdade.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2002.

ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho:** escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GRAMSCI, Antonio. **Sotto la Mole (1916-1920).** Torino: Einaudi, 1975.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Obras Escolhidas.** São Paulo: Paz e Terra, 2022.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** 14. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

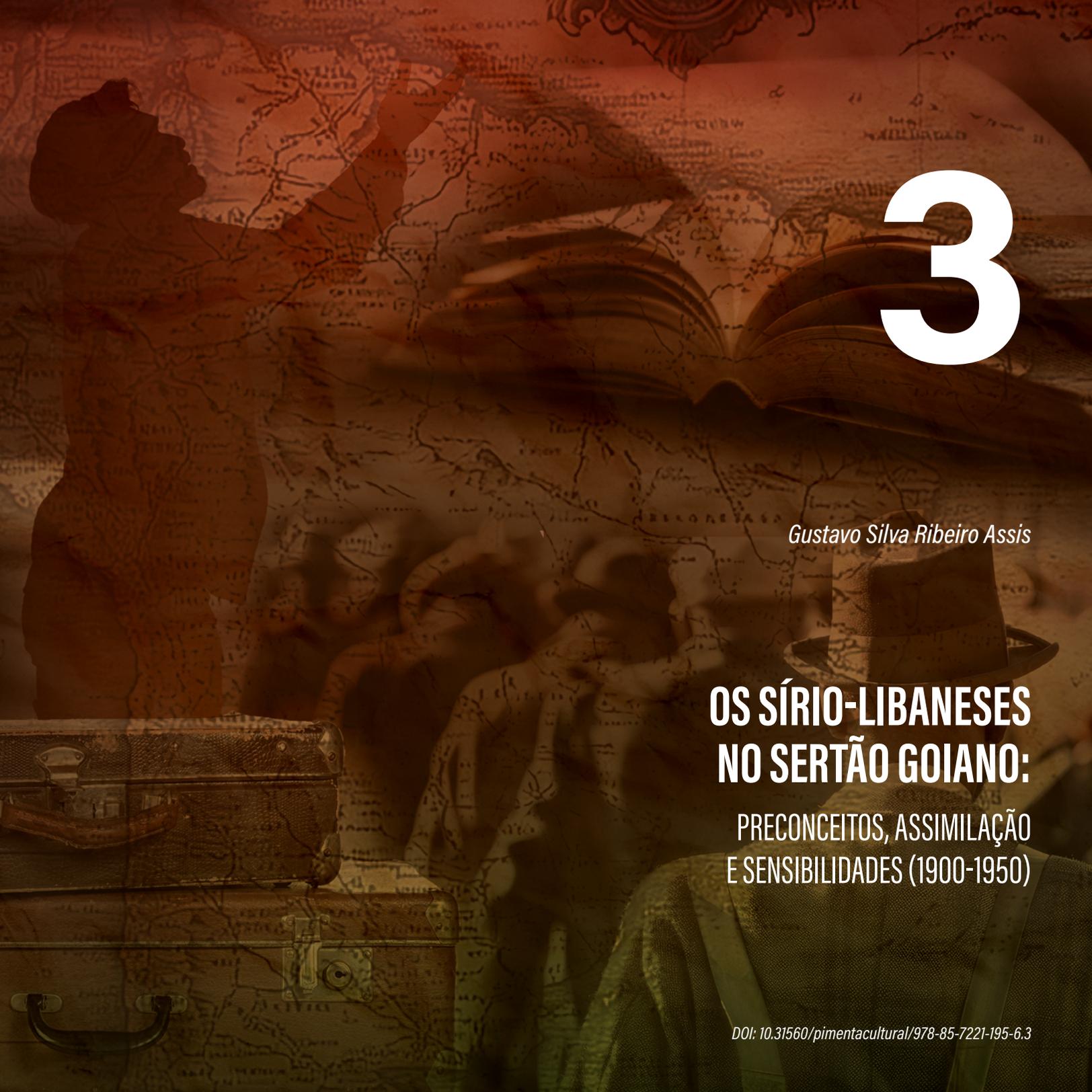
MOCHCOVITCH, José. **A crise da escola pública:** a resposta dos movimentos sociais. São Paulo: Cortez, 1992.

MOURA, Carlos. **A educação na CUT: história e desafios**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PONCE, Aníbal. 1938. **Educação e Luta de Classe**. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SALAMI, Aline M.; MIYASHIRO, Rosana. A educação integral dos trabalhadores na proposta de educação profissional na CUT. Escrito por Aline M. Salami e Rosana Miyashiro/ Coordenadoras pedagógicas da Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha CUT. Editado por Conceição Oliveira/SNF-CUT. **Central Única dos Trabalhadores**, 10 jun. 2022. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/a-educacao-integral-dos-trabalhadores-na-proposta-de-educacao-profissional-na-cu-31d3>. Acesso em: 14 ago. 2024.



3

*Gustavo Silva Ribeiro Assis*

## **OS SÍRIO-LIBANESES NO SERTÃO GOIANO:**

**PRECONCEITOS, ASSIMILAÇÃO  
E SENSIBILIDADES (1900-1950)**



**Resumo:** A imigração sírio-libanesa foi uma das mais numerosas do Brasil e a de maior vulto no Estado de Goiás entre o final do século XIX e primeira metade do século XX, entretanto não foram subsidiados pelo governo na tentativa de integração social e econômica na nova terra. Assim buscaram no comércio ambulante ou “mascate”, o principal meio de sobrevivência. Receberam estereótipos, preconceitos e até mesmo discriminação por suas atividades e estilo de vida. Deste modo, o presente artigo procurou analisar como esses preconceitos foram formados para com a comunidade sírio-libanesa no Brasil e em Goiás e, como os mesmos reagiram a esta situação visando enfatizar suas identidades. Para tanto foi utilizado o conceito de Sensibilidade, trabalhado em Sandra Jatahy Pesavento (2007), assim como as memórias, em formato de crônica de João Asmar (2010) sobre a colônia no sudeste goiano entre 1900 e 1950.

**Palavras-chave:** Imigração sírio-libanesa. Preconceitos. Identidades.

## INTRODUÇÃO

A presença sírio-libanesa no Brasil se caracteriza como uma das mais relevantes no cenário nacional, sua influência pode ser percebida desde a atividade comercial até na medicina e política. Estima-se que entre nativos e descendentes sírio-libaneses, a coletividade chega a casa dos 7 milhões de indivíduos, maior inclusive que a população do Líbano moderno, se constituindo como a maior comunidade libanesa do mundo. A imigração sírio-libanesa guarda uma singularidade em relação às europeias, pois não foram subsidiados por meio de tratados entre nações; ao invés disso, foi uma decisão coletiva e racionalizada de expectativa de progresso, em que o Oriente Médio naquele momento não podia proporcionar. A principal alternativa de sobrevivência econômica desses imigrantes foram o comércio ambulante ou mascateação, onde se dispersaram pelo interior do país, carregando consigo mercadorias das mais variadas, em busca de consumidores.

Em Goiás, chegaram por volta do final do século XIX, se estabelecendo às margens da linha férrea que cruzava o sudeste goiano até desembocar em Goiânia. Realizavam o intercâmbio comercial, entre Goiás e o sudeste brasileiro, visando vender os produtos agropecuários daqueles e, adquirir os equipamentos necessários para a produção agrária destes. Os sírio-libaneses, por se tratarem de intermediários e comerciantes de bens populares, obtiveram contatos diretos com a população goiana, logo receberam uma marca, ou seja, turcos. Tal denominação os ofendiam profundamente, devido aos turcos serem seus opressores, todavia feriam menos do que os preconceitos e discriminações a eles aferidos baseados premissas repletas de estereótipos negativos. É compreensível, até certo ponto, os julgamentos desnecessários dos habitantes de Goiás para com eles, a se tratar de uma nova fase socioeconômica em que o Estado passava e, a alteridade dos imigrantes causava curiosidade e “estranheza” aos goianos.

Os estereótipos são representações preconizadas e generalizadas do senso comum onde ocorre uma padronização do sujeito, visando ressaltar o comportamento, aparência, etc., em relação aos sírio-libaneses, os estereótipos de gananciosos, endógamos, sonegadores, corruptos, autoritários e diversos outros, foram os mais corriqueiramente disseminados. Todavia, concomitantemente iam se integrando na sociedade, passaram a reivindicar esta situação pejorativa, enaltecendo seus feitos e proezas como estratégia, racional e coerente, de interatividade mais afetiva e de poder. Logo, começaram a falar que eram bandeirantes, aventureiros, econômicos, educados, dedicados, solidários, etc. procurando assim seus espaços como sujeitos ativos na história brasileira.

A historiografia estruturalista sofreu uma reviravolta na década de 1980 e 1990, onde a história cultural ganhou espaço de destaque, procurando trazer os sujeitos históricos como atores ativos e não como meras engrenagens de uma superestrutura idealizada pelos acadêmicos. Pesavento, uma das historiadoras do movimento “reformista”, trabalha com o conceito de sensibilidade; o qual estava adormecido dentro da Escola do Annales, ganhou folego nos anos 90 e 2000.

As sensibilidades, para a autora, seria o meio pelo qual os historiadores buscariam nas “entre linhas” das fontes históricas as emoções e sentimentos de uma determinada época, pois muitas fontes são limitadas neste sentido; nas palavras da historiadora brasileira, a busca pelas sensibilidades visa “capturar as razões e os sentimentos que qualificam a realidade, que expressam os sentidos que os homens, em cada momento da história, foram capazes de dar a si próprios e ao mundo, constituiria o *crème de la crème da história*” (Pesavento, 2007, p. 10).

Asmar (1922-2020) foi um advogado, contabilista, escritor, político e professor goiano nascido na década de 1920 na cidade de Anápolis, filhos de libaneses, deixou um legado social, político

e cultural em Anápolis incomensurável. Em 2010 lançou o livro, *Os árabes no sertão*, onde relata memórias da colônia sírio-libanesa em vários municípios do sudeste goiano, com destaque para sua cidade natal; em capítulo intitulado *Soluções Inesperadas*, Asmar conta em distintas crônicas, a respeito de ocasiões singulares da coletividade árabe. A baliza temporal estabelecida no título do artigo, 1900 e 1950, se faz necessária para materializarmos o período em que se passa as crônicas do autor, bem como a época de maior fluxo imigratório sírio-libanês no Brasil e no Estado de Goiás.

Percebemos os estereótipos, sentimentos, emoções, lideranças, reivindicações, etc. através de seus relatos memoriais, em que aliado ao conceito de sensibilidade, visamos responder a seguinte indagação: Como os sírio-libaneses eram representados pelos brasileiros/goianos e, como reagiram a situação?

Para tanto, metodologicamente, o artigo procurou buscar os principais focos de concentração dos sírio-libaneses em Goiás; analisar através das crônicas de Asmar e outros memorialistas, como eram construídos e disseminados os preconceitos, estereótipos e discriminações da população brasileira com os sírio-libaneses; por fim, compreender de que maneira os mesmos reagiram, pois por meio das sensibilidades, passaram a reforçar seus feitos e enfatizar suas identidades.

O presente artigo expressa certa originalidade na historiografia goiana no que tange aos meios adotados, tanto teóricos quanto metodológicos. Porém, o artigo bebe de dois autores goianos muito influentes, que analisaram a presença sírio-libanesa em Goiás. Em primeiro lugar vale a menção ao terceiro capítulo do livro *"A imigração árabe em Goiás"* (2000) intitulado *"A família árabe em Goiás: assimilação e resistência"* de autoria da historiadora, pesquisadora e professora Nunes, em que é feita a análise do processo de aculturação, em ambientes coletivos e privados, desses imigrantes. O outro, o texto de Siqueira, um falecido jornalista e advogado, produziu

o texto de cunho memorialista chamado "*A presença sírio-libanesa em Goiás*" (1993) onde esboça suas memórias em relação à cultura e economia dos sírio-libaneses no sudeste goiano, em especial em sua terra natal Pires do Rio.

O conteúdo dos preconceitos e estereótipos se baseiam nos princípios da formação identitária através da diferença, ou seja, os brasileiros/goianos passam a fortalecer suas singularidades em contraposição aos imigrantes e vice versa. A representação dos imigrantes em território nacional não é algo novo, porém, a proposta do texto é de buscar tais preconceitos nas "entrelinhas" dos documentos históricos, buscando esclarecer como eram representados e de que forma reagiram a esta situação.

## IMIGRAÇÃO E ESTABELECIMENTO DOS SÍRIO-LIBANESES EM GOIÁS

A imigração sírio-libanesa no Brasil começa, como muitas outras nacionalidades, no contexto pós-abolicionista do final do século XIX, a denominada Grande Imigração (1880-1930), foi assim referenciada uma vez que marcou o período de maior contingência imigratória na história do país. A necessidade de mão de obra na zona rural atraiu imigrantes de lugares periféricos do continente europeu e asiático, com destaque para os portugueses, alemães, italianos, espanhóis, japoneses e sírio-libaneses. Europeus e os japoneses foram subsidiados pelo governo brasileiro como estratégia de apoio à inserção social e principalmente econômica, fornecendo os elementos necessários para a aquisição de terras e a produção agropecuária no sudeste brasileiro.

Os sírio-libaneses, por sua vez, não foram subsidiados pelo governo federal, sendo o processo migratório caracterizado por uma decisão da coletividade aldeã na terra de origem, com intuito de ascenderem economicamente e enviarem remessas de dinheiro para os parentes. Por conta disso, a imigração temporária foi marcada entre os pioneiros que desembarcaram no Brasil, todavia muitos decidiram permanecer tendo em vista as possibilidades de ascensão socioeconômica inexistentes no Oriente Médio. Ficavam sabendo do ocidente através dos missionários estrangeiros e pela imprensa, onde os relatos de um continente americano próspero e cheio de riquezas atraíam-nos, entretanto se tratava em especial da América anglo-saxônica. Por não conseguirem entrar nos Estados Unidos, muitos decidiram ir para a América Latina, com os principais centros da colônia se estabelecendo em Cuba, Chile, Argentina, México e Brasil.

Em terras brasileiras, segundo Hajar (1985), os principais focos de imigração foram: ao norte, no ciclo da borracha; ao planalto central, no ciclo dos minerais; e ao sul, no ciclo do café. Vale enfatizar que esses imigrantes aderiram ao comércio ambulante, seja em zonas urbanas seja no rural, por causa da inexistência de um projeto governamental de integração econômica na sociedade brasileira. Estudiosos do tema, como Truzzi (2009) e Nunes (2000), ressaltam uma certa padronização de ascensão socioeconômica dos sírio-libaneses: mascates-varejistas-atacadistas-empresários. Já na década de 1920, a tendência para a imigração provisória enfraquece, o que reforça a decisão de se estabelecerem com um comércio fixo em território brasileiro e, a partir de então, muitos começaram a vir por influência dos pioneiros e com intuito de permanecer definitivamente.

Os dados coletados por Nunes (2000), registrou no censo demográfico relacionado aos imigrantes de 1940 no Brasil, registrou 45.786 "sírios", sendo o sexto maior expoente estrangeiro no país, perdendo para os portugueses, italianos, espanhóis, japoneses e alemães, respectivamente. O censo de 1920 já havia destacado uma "preferência" dos sírio-libaneses pelas regiões banhadas da ferrovia

no Estado de São Paulo, diante o contexto da marcha do café para o oeste. Por meio da mascateação, os sírio-libaneses migraram para outros estados da federação em busca de consumidores promissores, tornando os estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro os mais povoados pelos mesmos.

O Estado de Goiás, entre o final do século XIX e a primeira metade do XX, no espectro conjuntural econômico da marcha para o oeste, promovida pela expansão do café no oeste paulista, integrou no modelo capitalista brasileiro como fornecedor de produtos primários e alimentícios para os grandes centros urbanos do país. Este fato acelerou não somente o aumento demográfico do estado, como também atraiu os imigrantes. Segundo Nunes (2000), no Estado de Goiás, o censo de estrangeiros de 1920, contava com 528 pessoas da "Turquia"; já o de 1940 esse número cresce para 657 "sírios", se assinalando como a colônia de maior vulto em solo goiano. A respeito dos registros imigratórios, Truzzi (2009, p. 45) assim descreve:

Até 1908, os imigrantes sírios e libaneses não eram discriminados pelos registros imigratórios, sendo englobados na categoria 'outras nacionalidades'. Em termos relativos, as estatísticas disponíveis para o estado de São Paulo permitem análises somente após esse ano. [...] o período 1908-1941, quando os imigrantes dessa etnia eram registrados como turcos (sobretudo até o final da Primeira Guerra Mundial) e depois, ora como libaneses (a partir de 1920), ora como sírios (a partir de 1922).

De acordo com Siqueira (1993), as primeiras famílias sírio-libanesas que chegaram em Goiás, os Pelles, por volta da primeira metade da década de 1890, se estabeleceu na capital estadual, ou seja, na cidade de Goiás, e os Sade chegaram em 1908. O autor ressalta que os mesmos teriam chegado pelo trajeto do Triângulo Mineiro, lugar esse que apresentava forte presença sírio-libanesa no final do século XIX. Entretanto, a expressividade maior da colônia se fez na região do sudeste goiano entre as décadas de 1910 e 1950, isso se deve em virtude da ferrovia. Com isso, as cidades margeadas

pela estrada de ferro como Catalão, Ipameri, Pires do Rio, Anápolis e também Goiânia, se destacaram como as que mais receberam imigrantes dessa nacionalidade.

O deslocamento dos imigrantes sírio-libaneses em Goiás se deu em duas frentes: uma anterior ao advento da estrada de ferro e a outra já através dos trilhos. A primeira e mais antiga, como Siqueira (1993) descreveu como a chegada das primeiras famílias, apresenta como ponto de partida a cidade de Uberaba no Triângulo Mineiro, atravessando o rio Paranaíba chegando na cidade goiana de Itumbiara e, depois, seguiam para sul e sudoeste de Goiás. Já a segunda base de operação, a ferroviária, começou por volta da primeira década do século XX; onde os imigrantes seguiam o plano da estrada de ferro. Assim relata Nunes (2000, p. 72) o traçado da ferrovia no sudeste goiano:

Em 1911, a Estrada de Ferro de Goiás inaugurou o seu primeiro trecho entre Araguari e a Estação Ahanguera em território goiano e, a partir de então, foi seguindo pelo sudeste do Estado, interligando os seguintes municípios: Cumari e Goiandira (1913), Ipameri (1913), Catalão (1914), Roncador (1914), Pires do Rio (1922), Vianópolis (1924), Silvânia (1930) e Leopoldo de Bulhões (1931). Em 1935, a ferrovia atingiu a região do Mato Grosso de Goiás, chegando à cidade de Anápolis e, finalmente, a Goiânia em 1952.

O assentamento dos sírio-libaneses em Goiás pode também ser dividida em duas etapas divergentes: a primeira chamada de Cinturão Ferroviário, durou de 1911 a 1935; a segunda etapa pode ser denominada de Mato Grosso Goiano, estabelecida entre 1935 até por volta da década de 1970. A fase inicial é marcada pelo pioneirismo da colônia no Estado, em que o imigrante sírio-libanês vai atuar como mascate e, posteriormente, como interlocutor entre os produtores agropecuários e os empresários do sudeste do país, deste modo eles vão exportar os gêneros agropecuários e importar produtos industrializados como tecidos, calçados, chapéus, perfumarias, construção civil, aviamentos e principalmente os instrumentos para o ofício

dos produtores rurais. Esses imigrantes vão monopolizar o setor do atacado e do varejo em Goiás, atuando também como financiadores das colheitas de fazendeiros da região, inclusive vendiam desde a semente e os instrumentos agrários até a compra e armazenagem dos grãos, bem como sua comercialização.

Após os anos 1930, o contexto da marcha para o oeste chega no seu momento áureo, com a construção da capital estadual na região do sul goiano. Quando os trilhos chegaram em Anápolis em 1935, esta cidade já havia se consolidado como principal fornecedora de mantimentos para a construção de Goiânia. Muitos sírio-libaneses, atento às necessidades do contexto econômico, migraram para Anápolis visando maximizar seus lucros, seja como antes no comércio de secos e molhados, mas principalmente como fornecedores para construção civil, setor imobiliário e profissionais liberais. Fundada a capital do estado, muitos para lá foram empreender no setor imobiliário e, posteriormente, praticaram-no até mesmo em Brasília. Enriquecidos na trilha da locomotiva, agora investiam em imóveis e em serviços das profissões liberais (medicina, engenharia e advocacia) nos principais centros urbanos e econômicos do Planalto Central.

## ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS: UM DIÁLOGO COM AS SENSIBILIDADES

Durante o começo do século XX, momento de maior peso migratório sírio-libanês para o Brasil, a sociedade brasileira passou a identificar os principais elementos que constituíam o estereótipo popular a respeito desses imigrantes: a relação com o comércio ambulante ou mascate; o idioma característico; e o modo peculiar de fazer negócios. Discriminações e preconceitos foram também atribuídos à colônia posteriormente, representando-lhes como trapaceiros, sonegadores de impostos, corruptos, doentes, misóginos,

autoritários, endógamos, entre vários outros termos desclassificatórios. O conceito de sensibilidade, tratado por Pesavento (2007) pode nos ajudar a entender as motivações destas representações negativas, presentes principalmente entre primeira geração dos imigrantes sírio-libaneses e, nos mostra a realidade material e imaterial da sociedade brasileira e goiana no início do século XX.

Ainda segundo Pesavento (2007), as sensibilidades se manifestam por meio de sensações e emoções do indivíduo; seria, portanto, a reação instantânea dos sentidos humanos quando afetados por fenômenos físicos ou psíquicos, em contato com o mundo material. As sensibilidades são subjetivas, ou melhor, são singulares; todavia, quando interpretadas e racionalizadas, os sujeitos as transformam em sentimento e a partir daí podem ser compartilhados socialmente através de lembranças e experiências. A maneira como o imaginário social se formou em relação aos sírio-libaneses em Goiás, tomando forma de representações pejorativas, num primeiro momento, apresenta-se como um reflexo da sensibilidade coletiva perante a alteridade, dentro da conjuntura em que o estado atravessava.

Os sírio-libaneses se consagraram como comerciantes de bens de consumo popular, o que é compreensível, até certo ponto, terem recebido uma marca, em outras palavras, uma imagem de contemplação da sociedade para com eles. Tal imagem sobrepôs um título: turcos. A esse respeito, Truzzi (2009, p. 82-3) relata:

Como até o final da Primeira Guerra Mundial quase a totalidade dos imigrantes da colônia veio ao Brasil com passaportes turcos, eles foram identificados com o seu dominador, o que lhes causou imenso dissabor. O fenômeno não se restringe ao Brasil. Também na Argentina (e em outros países da América Latina), sírios e libaneses foram e ainda são comumente chamados de turcos. Essa primeira denominação se fixou. O assunto foi ponto obrigatório de quase todos os livros escritos pela colônia, motivo frequente de reclamações. Sírios queriam ser chamados de sírios e libaneses de libaneses.

Jamais aceitaram a situação de serem denominados como seus opressores na Ásia, tentando a todo momento ressaltar suas identidades. O problema era quando a expressão passou a ser também utilizada em tons pejorativos e discriminatórios, visando humilhar e ferir, onde os imigrantes sentiam-se envergonhados e ofendidos. Asmar em crônica chamada "O Primo" relata que certa vez, provavelmente na década de 1950, levou sua camioneta a uma oficina em Anápolis; tratou o chefe da oficina carinhosamente como "primo", o que desagradou o proprietário: "Olha lá! Aqui no serviço não se brinca. O senhor me respeita, não sou turco e não sou seu primo, sou brasileiro, legítimo, e não tolero esses beduínos, que vieram na enxurrada, a me molestarem no lugar onde trabalho" (Asmar, 2010, p. 330).

Outro traço marcante dos imigrantes sírio-libaneses é o idioma característico, o árabe é uma língua semita e, portanto, não guarda semelhanças diretas com as falas latinas. Além do mais, várias letras do alfabeto árabe inexistem na língua portuguesa e, ao serem pronunciadas, emitem sons exóticos e caricatos para os ouvintes, acarretando risos e deboches (Truzzi, 2009). Truzzi além disso argumenta que esse foi um dos motivos pelos quais muitos imigrantes decidiam traduzir seus nomes para "[...] bem brasileiros, quem sabe, seriam esquecidos os amaldiçoados 'turcos' (Asmar, 2010, p. 58). Assim, conforme Asmar (2010, p. 58), "surgiram João, José, Manoel, Elias, Abrão, Antônio e muitos outros, substituindo nomes e sobrenomes, como Miguel João Alves, João e Miguel José da Silva, Manoel Jeronimo, Abrahão Jorge Asmar, Miguel Pedreiro". A substituição era feita por meio da tradução e verossimilhança, como demonstra Truzzi (2009, p. 90) "[...] que um dentista, que morava em Goiás, chamado Abdulmajid Dáu, trocou seu nome para Hermenegildo Dáu da Luz. Hermenegildo por ser parecido com Abdulmajid, e Dáu (que significa luz) recebeu nova versão."

No alfabeto árabe não existem as letras *p* e *v*, e o *g* é pronunciado como *c*: balavra por palavra, batrício por patrício, borta por porta e fitória por vitória são somente alguns exemplos da confusão entre os idiomas.

Em “Beijo com Queijo”, Asmar, conta a confusão gerada pela troca das letras *q* por *b*. Rachid Cury, notável cerealista no município de Anápolis, trouxe do Líbano seu parente Ibrahim, que ficou conhecido como “Abrão”. Rachid e Abrão foram até uma fazenda no recente município de Goianésia, com intuito de coletarem grãos de arroz ali produzidos; chegaram antes do almoço e, famintos, o fazendeiro lembrou de uns queijos, que estavam na sede da fazenda, Rachid pediu para Abrão ir buscar. O libanês chegou pedindo, inocentemente à esposa do proprietário, que lhe entregasse os “beijos” que seu marido havia pedido, continuou insistindo veementemente. A situação embaraçosa, depois explicada, causou constrangimento a Abrão, depois virou motivo de piada na colônia em Anápolis.

Quando estourou a revolução de 1930 em Goiás, o combate entre as tropas caiadistas, os “camisas vermelhas”, e os “revoltosos” da suposta revolução. Os sírio-libaneses em Anápolis ficaram divididos em que partido tomar, pois “ao entrarem no país, foram advertidos para não se envolverem em questões de política partidária, sob pena de serem deportados” (Asmar, 2010, p. 282), logo a neutralidade foi uma opção. Os coronéis, principais parceiros comerciais dos sírio-libaneses, e apoiadores do Caiadismo, cobraram uma posição semelhante. A comunidade sírio-libanesa se reuniu para discutir a situação, pois o coronel “[...] falou bru Elias Isaac que nós somos ‘eguistas’. Então ... é bruquê ele julga que nossas mulheres são éguas ...” (Asmar, 2010, p. 284). A ocasião se refere à troca da palavra “egoístas” por “eguistas”, a qual causou discórdias entre os sírio-libaneses no apoio aos coronéis, descritas na crônica “Eguistas”.

A figura do mascate virou quase que sinônimo de “turco” ou sírio-libaneses, fato esse muito interessante, pois na terra de origem eram em sua maioria produtores aldeãos agropecuários de pequena escala. Afinal, por que escolheram a mascateação no Brasil? Oswaldo Truzzi (2009) evoca alguns motivos; primeiro, a condição fundiária do país era divergente daquelas em que viviam, ou seja, produzia-se monocultura em larga escala, além do mais a aquisição de terras predispunha um certo capital que os imigrantes recém-chegados não dispunham; segundo a imigração provisória pressupunha retorno financeiro de imediato para regressarem, por isso escolheram o comércio ambulante como fonte de sobrevivência em vez do operariado ou trabalho no campo.

O mascate era julgado pelos brasileiros como aventureiro (no sentido de traiçoeiro), infiel e trapaceiro. Alfredo Abdala foi um desses mascates que, em meados do século XX, estabeleceu freguesia por vasta região no sudeste de Goiás, até se fixar como fazendeiro no município de Nerópolis. Em suas andanças, casou-se com uma mulher de Santa Cruz de Goiás, mas continuou com seu trabalho de ambulante e com suas “aventuras amorosas”, arrumou outra família e gerou muitos filhos, não só com sua esposa. Asmar em “O Desconhecido”, escreve que certa vez em uma reunião familiar, apareceu um menino pedindo dinheiro à Alfredo Abdala e chamando-o de “pai”. Quando recebia uns trocados, pedia-se cada vez mais e, o senhor Abdala com medo da família descobrir de mais um herdeiro, ia concedendo o pedido do garoto, até que “[...] o filho lhe explicou quem era o Borá e o seu costume de chamar de pai a todos que lhe davam dinheiro, ou alguma coisa, do seu agrado” (Asmar, 2010, p. 319).

A concentração do grupo sírio-libanês no comércio popular, resultando no monopólio deste setor, causou prejuízos aos empresários brasileiros e, a imprensa ajudou a dinamizar os preconceitos a eles destinados. Nunes (2000, p. 146) argumenta sobre as discriminações,

“além dos ataques dirigidos a seu envolvimento predominantemente no comércio, surgiam ainda críticas sobre seus antecedentes morais, alegando-se que seus negócios nem sempre eram honestos”. Reforça a tese Siqueira (1993, p. 36 *apud* Nunes, 2000, p. 147):

Recebidos com certa prevenção a princípio, evidentemente pela concorrência comercial a que submetem os naturais da terra, em pouco tempo superam as dificuldades e se tornam excelentes cidadãos goianos sem embargo das exceções, como aquelas do sertão goiano, quando há anos passados, um viajante encontrou colado em lugar público este anúncio: ‘Fulano de tal se encarrega de matar com presteza e discrição de acordo com a seguinte tabela: brasileiro, 500 mil réis, estrangeiro, 300 mil réis, turco, de graça.

A fama de trapaceiro, caloteiro ou desonesto virou uma marca, assim como o termo “turco”. No sertão brasileiro o “turco” ficou conhecido, dentro do imaginário popular, como o enganador do caipira e do português; Siqueira expõe um conto que ouvia em sua juventude na cidade de Pires do Rio:

Depois de muita peleja, o ‘turco’ conseguiu vender uma calça a um roceiro, sob a garantia de que jamais iria encolher. Solícito com o cliente, facilitou-lhe trocar a peça de roupa ali mesmo na loja. O roceiro saiu para umas voltas pela cidade e, advindo a tarde, foi colhido por uma chuva, que o molhou inteiro à falta de um abrigo. Molhada, a calça se encolheu, subindo tanto a barra a deixar nuas as canelas do caipira. Indignado, foi tirar satisfação com o ‘turco’. Este, ao ver chegar o freguês enganado, gritou logo: - Cumbadre, como cê cresceu! (Siqueira, 1993, p. 67).

A vinculação de trapaceiro, acima referido, pode ser interpretada como uma forma maliciosa de lucrar sobre o próximo, evitando devolver ou trocar um produto que não atendeu as demandas prometidas durante a venda. Essa “esperteza” nos negócios, tão característica dos sírio-libaneses, nos mostra a perspicácia da coletividade em ganhar proveito em todas as situações, uma vez que passaram por adversidades seja na terra de origem, seja como estrangeiro no Brasil.

Grosso modo, foram vitimados em sua pátria pela ascensão do livre mercado, barateando as mercadorias exteriores, minguando sua economia de subsistência; desta vez, foram eles que fizeram isso com os goianos.

A pseudociência do Darwinismo Social aliada a tese do “branqueamento”, defendia que os imigrantes oriundos da África e Ásia ameaçariam a deterioração da raça branca, tida como “superior”. A imigração de brancos, cristãos, europeus e agricultores eram os mais requisitados para a inserção no Brasil, tendo em vista a falta de mão de obra rural era escassa; entretanto o “embranquecimento” do país, era o objetivo ideal a ser alcançado, uma vez que estava muito “mestiço”. Os sírio-libaneses não atendiam o perfil “ideal”, pois apresentam pele mais escura, e “sobretudo se levarmos em conta que os maronitas e os gregos ortodoxos, que incluíam a maioria dos imigrantes árabes, não eram compreendidos como integrantes do mundo cristão” (Nunes, 2000, p. 145).

Os períodos de crise financeira, na década de 1910 e sobretudo nos anos 1930, o nacionalismo se expande e toma forma anti-imigratória em muitos casos. O governo Vargas chega a criar cotas buscando diminuir a entrada de imigrantes no Brasil, diminuindo substancialmente o movimento migratório. Como ocorreu com os chineses nos Estados Unidos do final do século XIX, os sírio-libaneses foram acusados de serem inassimiláveis dentro da sociedade ocidental e brasileira. Os estereótipos populares ganham fôlego, dentro desta estrutura de crise, relacionando-os como: analfabetos, mentirosos, trapaceiros, anti-higiênicos, doentes, etc.; todavia esses preconceitos eram imprecipientes. Trata-se de uma maneira consciente de inferiorizar o próximo, em que esse “outro” apresenta-se como uma suposta ameaça ao *status quo* vigente; as sensibilidades quando coletivizadas, ajudam a distribuir esses termos pejorativos, onde acaba se naturalizando com o tempo.

## O FATOR SENSÍVEL COMO FERRAMENTA DE INTEGRIDADE NA SOCIEDADE HOSPEDEIRA

A primeira geração dos imigrantes sírio-libaneses, entre 1880 e 1940, sofreram adversidades no que tange a sua identidade, uma vez que eram mencionados genericamente como “turcos”, ou seja, o dominador secular do povo árabe. A identidade no mundo árabe é complexa, trata-se de um paralelo entre religião, região de origem, aldeia e família ampliada; Hajjar (1985) menciona esses atributos como definidores da identificação dos povos oriundos dos atuais países da Síria e do Líbano, pois o nacionalismo não os atingiu. O nacionalismo árabe ganhou impulso em relação ao movimento antissionista na década de 1940, durante a criação do Estado de Israel, e o nacionalismo sírio ou libanês é mais tardio ainda. Portanto, quando imigravam para o Brasil, esses indivíduos se identificavam mais regionalmente do que nacionalmente.

Os anos 1930, no Brasil, viu surgir os debates acerca da identidade nacional brasileira, com destaque para os trabalhos de Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, colocando o “mestiço” como figura central da sociedade. O processo de integridade dos imigrantes também passou a ser pauta de debates, sendo os médio-orientais motivo de desavenças: os opositores, defendiam que a escolha pelo comércio, ao invés do trabalho no campo e suas práticas endogâmicas, dificultavam a inserção dos imigrantes orientais na sociedade brasileira; por outro lado, os intelectuais da colônia árabe começaram a exaltar as características dos brasileiros para com os imigrantes: cordialidade, hospitalidade e generosidade, portanto, tais imigrantes retribuía através do trabalho árduo e de obras de caridade, se concretizando um modelo narrativo de dádiva (Da Cruz, 2018).

Com intuito de reverter a imagem negativa dos sírio-libaneses no Brasil, Taufik Duoun, em 1944, assim evidencia o tributo dos árabes no Brasil:

Na indústria, tudo fabricamos e confeccionamos. Ultimamente alguns de nós começamos a explorar os minérios e a navegação marítima. No campo profissional, temos os nossos professores, médicos, farmacêuticos, dentistas, advogados e engenheiros. No campo social, temos as nossas sociedades beneficentes, clubes sócias, desportivos e recreativos, orfanatos, hospitais, sanatórios e asilos para o amparo a velhice. No campo da defesa nacional, nossos filhos integram as forças armadas, terrestres marítimas e aéreas... (Duoun, 1944, p. 106, *apud* Da Cruz, 2018, p. 29).

Em Goiás este processo foi manifestado de diversas formas, com destaque para a ênfase e exaltação de condutas como o trabalho duro (do mascate ao comerciante), frugalidade, perseverança, adaptabilidade e espírito aventureiro, solidariedade, entre outras características. Toda esta estratégia servia não só para desviar dos preconceitos e discriminações, mas também para delimitar fronteiras entre os brasileiros e sírio-libaneses. Na medida em que foram se inserindo cada vez mais na sociedade, os árabes passaram agora a se distanciar da sua comunidade receptora, enaltecendo ainda mais suas características e princípios.

A dedicação ao trabalho dos sírio-libaneses no Brasil tinha um objetivo bastante concreto: acumular o máximo de capital possível, em curto prazo, para então retornarem à pátria. Deste modo, para os imigrantes, o acúmulo de capital era sinônimo de devoção ao trabalho, implicando o investimento de muitas horas de atenção. Mesmo quando perceberam que iriam permanecer no país, o compromisso com a ética no trabalho havia sido internalizado e a ideia de retornar à terra de origem, havia sido substituída pela expectativa de melhoria de vida para si e seus filhos. Portanto, “nem o mascate, nem o atendente de loja, nem o atacadista se satisfaziam com uma jornada de trabalho de oito horas. Em muitos casos, a linha dividindo o trabalho e o lazer era bastante tênue” (Nunes, 2000, p. 106).

Nas crônicas expostas na obra de Asmar (2010) percebemos a dedicação exaustiva ao trabalho relacionado aos imigrantes sírio-libaneses no sudeste de Goiás. Em "A Cisterna e o Forno" Asmar conta a trajetória de seus pais, Abrahão Jorge Asmar e Amina Jorge Asmar, desde a saída do Líbano até sua fixação em Anápolis. O autor narra que seu pai trabalhou arduamente no ofício de mascate, "levando alguns produtos nas bruacas de um cargueiro, viajando pelos dilatados chapadões da região, com destino às fazendas, tão distantes, umas das outras, visando vendê-los e obter algum rendimento para o sustento da família [...]" (Asmar, 2010, p. 239). Asmar ainda fala da ausência de seu pai, por conta do trabalho como ambulante, o que gerou em sua mãe uma determinação e independência sem igual, causando espanto a alguns moradores da região.

O espírito de aventureiro aliado à "vocação" para o comércio dos sírio-libaneses, auxiliaram na construção do enaltecimento e romantização de seus sacrifícios e proezas. Se consolida por meio da figura do mascate, onde invocam um paralelo com os bandeirantes e, por meio do comércio, integrariam o interior do Brasil através das novidades presentes nos grandes centros urbanos do país. Joaquim Spir, segundo Asmar (2010), foi o primeiro sírio-libanês a chegar em Anápolis por volta do ano de 1903; Asmar conta que ele foi muito importante para a chegada de outros patrícios, ajudando na integração profissional e solidária, inclusive diz que o mesmo batizou muitas crianças da colônia. Nas palavras de Asmar (2010, p. 297) "Joaquim Spir veio de longe. Escolheu este lugar, perdido, no sertão, tão longínquo, mas aqui viveu, encontrou arrimo, onde trabalhou com dedicação e amor".

Nunes (2000) ressalta a perseverança e a frugalidade dos imigrantes sírio-libaneses, para ela o início do processo migratório, caracterizado com esparsos recursos financeiros, fizeram com que contornassem tal situação, neste caso a solidariedade entre os "batrícios" foi de extrema necessidade, ora na acomodação ora na inserção econômica. A "ética levantina" foi uma caracterização ideal

aplicada aos pioneiros, sendo atribuída a valores e princípios particulares ao grupo: preocupação especial com a família e com os parentes/conterrâneos, dedicação excessiva ao trabalho, preferência pelo trabalho autônomo, frugalidade, entre outras condições. Porém Nunes destaca que esta ética não é relacionada aos pressupostos religiosos, e sim à conjuntura específica das experiências migratórias dos sírio-libaneses no Brasil, o que levaram a agirem desta forma.

Asmar (2010, p. 322) assim sintetiza:

Muitos começaram do nada e prosperaram. A persistência, a confiança no trabalho e a seriedade como encaravam os negócios, deram a eles vantagens que outros faltavam. Não tinham descanso. A coisa era de sobrevivência, de vida ou morte, porque atrás deles sempre estavam os familiares, mulheres e crianças, como os filhotes de muitos pássaros, a esperarem os pais, de bicos abertos, trazendo-lhes alimentos.

Um dos traços mais marcantes da colônia sírio-libanesa no Brasil foi a solidariedade entre os conterrâneos, Nunes chega a mencionar que essa característica foi determinante para que os mesmos atingissem certa estabilidade financeira. As relações sociais entre os sírio-libaneses foram reforçadas no país, até mesmo deixando suas divergências na terra de origem de lado, e por não possuírem muitos recursos nas primeiras levas migratórias, o papel das redes de contatos foram de extrema importância para integração na sociedade brasileira. Nunes (2000, p. 101), chega a mencionar a concentração familiar em algumas cidades de Goiás, como consequência da rede de apoio e reciprocidade mútua:

Havia, de fato, fortes laços de apoio, não somente entre parentes consanguíneos, mas também entre parentes fictícios e patrícios do mesmo vilarejo. Isso explica a forte tendência dos imigrantes árabes, originários de uma mesma cidade ou vilarejo, de residir em Goiás na mesma cidade que seus predecessores. Essa tendência determinou algumas concentrações espaciais de grupos parentais.

Em Catalão houve o predomínio das famílias Abud, Calil, Neme, Fayad, Elias, Abrahão, Mitri, Safatle, Sebba, Chaul, Nahas, Dib, Badauy. Em Ipameri, Coazac, Elias, Bufáical, Jorge, Thomé, Chaiub, Daher, Fanah, Cury, Chadud, Calixto, Hamú, Abdalla, Gebrim, Nader. Em Pires do Rio, Skaf, Mansur, Rassi, Kalil, Helou, Salum, Daguer, Dib, Calixto. Em Anápolis, Daher, Beze, Siade, Cecilio, Bittar, Abdalla, Quinan, Sabag, Issa, Asmar. Com a construção de Goiânia, na década de 40, diferentes famílias árabes se dirigiram para a nova capital alterando, em parte, esse processo de concentração de famílias.

A solidariedade entre os indivíduos da coletividade sírio-libanesa é representada na maioria das crônicas levantadas pelo escritor goiano Asmar, onde a mesma perpassa até os limites geográficos das cidades, estados e nações. O contato entre os expoentes da colônia é demonstrado no dia a dia em ocasiões de reuniões nas casas dos patrícios para atividades de lazer, eventos culturais e discussões políticas tanto referente ao Oriente Médio, quanto ao Brasil e o Estado de Goiás. Decisões são tomadas no âmbito de interesses da coletividade, onde escolhem seus representantes; tamanha era a representatividade sírio-libanesa que, em "Bosta do Luiz", Asmar conta com orgulho que o Dr. Joao de Faria chegou em Anápolis no Hotel Itamaraty, e começou a perguntar sobre a cidade: quem é o juiz de direito, juiz de menores, presidente da associação comercial, representante da colônia sírio-libanesa, jornalista, médico, delegado, presidente do Lions e o prefeito; todos sendo sírio-libaneses, inclusive o hoteleiro, espantou-se o hóspede ao saber que o prefeito era Jonas Ferreira Alves Duarte. O viajante então indagou o motivo de escolher um prefeito "estrangeiro", e essa foi a resposta: "Não. Ele não é estrangeiro. É mestiço. O Alves é nome árabe. Foi eleito como homenagem a seus avós. Também porque ele é cunhado do José Abdalla. Também sou casado com a patrícia Elza Sabbag" (Asmar, 2010, p. 266).

Contudo, os sírio-libaneses na medida em que prosperavam socioeconomicamente, por meio do comércio e profissões liberais, passaram a reivindicar suas glórias através da reformulação identitária. Se antes sofriam do preconceito e da discriminação por serem “estranhos” aos brasileiros e goianos, agora assimilados, integrados e enriquecidos buscavam exacerbar suas características que os tornavam “especiais” e, em sua maioria, bem-sucedidos. Os intelectuais da colônia procuraram enaltecer os feitos de seus conterrâneos e antepassados árabes para com a sociedade brasileira e, as sensibilidades se tornaram o principal foco para ressaltarem suas representatividades. Sentimentos como compaixão, gratidão, empatia, entre muitos outros, começaram a ser enfatizados, conscientemente, como meios de se internalizar na sociedade brasileira e goiana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imigração sírio-libanesa no Brasil e em Goiás monopolizou certos setores da atividade econômica, com destaque para comércio de atacado e varejo. Em Goiás, muitos atuaram como intercâmbio socioeconômico entre o sudeste nacional e o sudeste goiano, buscando mercadorias industrializadas e revendendo-as em Goiás, ao mesmo tempo que exportavam a produção agrícola goiana aos especuladores dos grandes centros urbanizados do país.

No território goiano ocorreu um deslocamento significativo, entre as décadas de 1940 e 1950, das cidades banhadas pela estrada de ferro, para os centros urbanos em desenvolvimento como Anápolis, Goiânia e Brasília. Enriqueciam no Cinturão

Ferrovário para então partirem em busca de novas oportunidades no Mato Grosso Goiano ou até mesmo em outros estados da federação.

*Paripassu* ao desenvolvimento socioeconômico, os sírio-libaneses principiaram a reformular suas identidades e dismantelar os preconceitos e discriminações; no início eram tratados com desdém e receio, entretanto quando atingiam postos de destaque, agora eram respeitados e compreendidos; é certo a afirmação que alguns estereótipos ainda permanecem imbuídos à colônia, no entanto a maioria se desfez. Os intelectuais da coletividade, muitos inclusive financiados pelos expoentes da colônia, se preocuparam em inseri-los na formação do Brasil contemporâneo, como atores que disseminavam e reformavam as atividades econômicas no interior do país.

Não se sabe ao certo até que ponto os estereótipos, preconceitos e discriminações atrapalharam a integração dos sírio-libaneses na sociedade brasileira, todavia este fato colaborou para que eles se fechassem em torno da colônia. A reclusão dos sírio-libaneses era constantemente contestada pelos brasileiros, porém a colônia japonesa também passou por essa situação; o comprometimento dos árabes em fundar instituições filantrópicas e benevolentes foram percebidas como o primeiro sinal de integração social na comunidade, porém estudos recentes destacam que este processo foi mais para delimitar as fronteiras étnicas do que assimilação propriamente dita. O fato é que, a partir da terceira e quarta gerações, os descendentes sírio-libaneses já se encontram totalmente assimilados pelos brasileiros, sendo a preocupação de ora assimilar e ora delimitar fronteiras, preocupações da primeira e segunda gerações.

## REFERÊNCIAS

ASMAR, João. **Os árabes no sertão**. – Goiânia: Kelps, 2010.

DA CRUZ, Rodrigo Ayupe Bueno. **Primos em Minas: processos de construção identitária na Comunidade Árabe de Juiz de Fora**. – 1 ed. – Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

HAJJAR, Claude Fahd. **Imigração árabe: cem anos de reflexão**. São Paulo: Ícone, 1985.

NUNES, Heliane Prudente. **A imigração árabe em Goiás**. Goiás: Editora UFG, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Sensibilidades: escrita e leitura da alma**. *In*: Pesavento, Sandra Jatahy; Langue, Frédérique. (Org.). *Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais*. Porto Alegre: UFRGS, 2007, v. 1, p. 9-21.

SIQUEIRA, Jacy. **A presença sírio-libanesa em Goiás**. Brasília: Suplemento Cultural da Câmara Legislativa do Distrito Federal, ano 1 n. 3, 1993.

TRUZZI, Oswaldo Mário Serra. **Patrícios: sírios e libaneses em São Paulo**. São Paulo: Hucitec, 2009.

# 4

*Gustavo Silva Ribeiro Assis*

## **OS FATORES QUE IMPULSIONARAM A IMIGRAÇÃO SÍRIO-LIBANESA PARA AS AMÉRICAS, SUAS RELAÇÕES COM AS NOVAS TEMPORALIDADES E EXPECTATIVAS (1880-1943)**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-195-6.4



**Resumo:** Neste artigo estabelecemos uma relação entre imigração, temporalidades e expectativas visando compreender as motivações da diáspora sírio-libanesa para as Américas. Para tanto, a imigração sírio-libanesa é entendida no contexto de expansão da economia capitalista, do pós-revoluções francesa e industrial, onde ocorreu a sobreposição da economia de mercado sob a de subsistência no Oriente Médio, a partir da primeira metade do século XIX. Entretanto esta prospecção foi gradativa, se materializando primeiramente na presença dos missionários e governos reformadores pelo Império Turco Otomano, que dominava a região, para enfim gerar novas expectativas e noções de temporalidade, as quais influenciaram nas decisões de mobilidade e imigração. Tais considerações podem ser compreendidas nas perspectivas teóricas acerca das temporalidades, como é o caso do espaço de experiência e horizonte de expectativas de Reinhart Koselleck (2006) e regime de historicidade de François Hartog (2013). Dessa maneira, é possível entender de que forma a expansão capitalista no Oriente Médio, durante o final do século XIX e início do XX, modificou as noções temporais seculares dos árabes e como influenciou no pensamento imigratório, seja ele por causa de uma nova expectativa no progresso, ou, porque ruíram perante a economia de mercado moderna.

**Palavras-chave:** Temporalidades; Expectativas; Imigração sírio-libanesa.

## INTRODUÇÃO

Os estudos sobre as imigrações e migrações sofrem de carência dentro da historiografia mundial, por conseguinte, no Brasil. A presença de imigrantes se mostra um terreno fértil para pesquisa, pois carrega aspectos relevantes na formação histórica brasileira, no que trata de processos econômicos, sociais e culturais. Em solo brasileiro, os debates acerca do processo imigratório tiveram seu esplendor durante a denominada “Grande Imigração”, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do XX. Todavia, na medida em que a imigração ia se esfacelando, ao longo do século XX e XXI, o debate proporcionalmente também decaía. (Osman, 2015)

Houve um paralelo entre as proporções numéricas dos grupos imigratórios que mais chegaram e os estudos científicos efetuados. Neste sentido, nacionalidades como italianos, portugueses, espanhóis e japoneses tiveram destaque dentro da historiografia. Foram salientados tanto sua representatividade quanto o contexto histórico, com questões relacionadas ao fim do trabalho escravocrata e o desenvolvimento econômico propiciado pela monocultura cafeeira. (Osman, 2015)

Em contrapartida, se apresenta os imigrantes percentualmente inferiores, numericamente, que vieram para terras brasileiras. Estes, na maioria dos casos, buscaram o Brasil por conta da facilidade de entrada nos portos em comparação com os Estados Unidos, que impunham severas restrições. Destaca-se também os projetos ligados à ocupação de territórios por meio do colonato nos “espaços vazios”, o que gerou grande atrativo. Aqui notamos a presença de imigrantes de origem europeia, como suíços e alemães; de origem eslava, russos e ucranianos; e imigrantes oriundos do Oriente Médio, como judeus, armênios e os genericamente identificados como árabes ou turcos. (Osman, 2015)

A proposta do presente artigo se concentra na imigração árabe ou sírio-libanesa, visando balizar o período temporal imigratório, será utilizado àqueles levantados por Gattaz (2015) em: *Periodizando a imigração libanesa para o Brasil, 1880-2000*. O autor numera quatro períodos da imigração libanesa, entre 1880 a 2000. A primeira delas é o “período otomano” 1880-1920; a segundo “mandato francês” 1920-1943; a terceira “pacto nacional” 1943-1975”; a quarta e última é o período determinado “guerra civil” 1975-2000, ou até os dias atuais. Aqui cabe uma observação, o termo “libanês”, se populariza somente na década de 1920 com a independência do Líbano sobre o Império Turco Otomano, portanto, anteriormente era comum referir a esses imigrantes como árabes, turcos ou sírio-libaneses. Com isso em mente, utilizaremos somente as duas primeiras etapas imigratórias, ou seja, entre 1880 e 1943 (Gattaz, 2015).

Buscando envolver a imigração sírio-libanesa e suas aspirações no fenômeno imigratório, usaremos as categorias históricas de “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”, encontrados no livro *Futuro passado* (2006) do historiador alemão Koselleck. Esses conceitos cabem para demonstrar algumas motivações da diáspora destes imigrantes, muitas vezes relacionados à pobreza, porém, muitos dispunham de amplos recursos e buscavam melhorias de vida baseadas no progresso e modernidade em que a terra de origem não podiam mais oferecer. Servem também para compreender de que maneira a modernidade e os ditames capitalistas sufocaram a economia de subsistência e autoconsumo das aldeias e cidades da atual Síria e Líbano, as quais geraram crises estruturais na região levando a imigração em massa.

Hartog (2013) em *Memória, história, presente*, descreve o conceito de Regime de Historicidade como “[...] maneira de traduzir e de ordenar experiências do tempo- modos de articular passado, presente e futuro- e de dar-lhes sentido” (Hartog, 2013, p. 139). O historiador francês argumenta ao longo do texto sobre as crises no tempo, ou brechas no tempo como diria Hannah Arendt, que nada

mais são do que a passagem de um regime de historicidade para outro. Hartog defende a tese do novo regime iniciado com a queda do muro de Berlim em 1989, o que ele chama de “presentismo”; porém seus diagnósticos acerca dos regimes de historicidade “magistral” e “moderno”, servem para explicitar a relação entre regime de historicidade e a imigração sírio-libanesa e de que maneira a passagem de um para o outro influenciou na imigração.

Antes de entrarmos nas motivações e no movimento migratório propriamente dito dos sírio-libaneses para a América, precisamos contextualizar historicamente e geograficamente este grupo étnico. Os países do Líbano e da Síria são extremamente recentes, tornaram-se independentes em 1943 e 1946 respectivamente, nos dias atuais demograficamente juntos correspondem um pouco mais da metade populacional do Estado de São Paulo, com 5,5 milhões de libaneses e 21,3 milhões de sírios. Pertencem ao continente asiático, mais especificamente a uma região historicamente denominada de oriente médio, médio oriente ou ainda oriente próximo. Todavia “[...] é um termo muito impreciso, que descreve uma área geográfica que se estende do Egito ao Afeganistão ou à região cultural na qual o islã surgiu e desenvolveu” (Goldschmidt Jr; Al-Marashi, p. 1, 2021).

Quando associamos o termo “oriente médio”, geralmente, nos remete aos conflitos atuais entre palestinos e israelenses, aos muçulmanos e as imensas riquezas produzidas pelo petróleo, entretanto a influência deste local está mais presente conosco do que imaginamos. Contribuições como a revolução agrícola, invenção da roda, alfabeto e projetos de irrigação são alguns exemplos da imensidade do legado médio oriental em nossas vidas, lugar esse que faz parte do crescente fértil. Mais por que esse local foi tão privilegiado? Talvez Rank (2014, p. 5) possa responder:

Porque todos eles habitavam um dos terrenos mais apetecíveis neste planeta. Apesar de uma grande parte da região do Norte da África até ao atual Irã é seco e árido, uma faixa de terra fértil vai do Rio Nilo até ao Mar Cáspio

que corta a região. [...] é o ponto de convergência entre a Eurásia e África tanto por mar como por terra. [...]. Portanto se qualquer tipo de comércio a longa distância ou aventura militar fosse ter lugar, tinha que envolver o Médio Oriente. E se alguém controlasse esta área então estaria em posição para recolher os lucros de todas estas atividades, fosse através da taxaçoão de mercadores de especiarias ou do aluguel de soldados experientes a exércitos estrangeiros.

A região foi palco de inúmeros reinos e impérios durante a história, na antiguidade destaca-se os Acádios, Babilônios, Assírios, Hebreus, Hititas e Persas, que formaram complexas redes administrativa, burocrática e comercial. Devido a adversidade do terreno e escassez de recursos hídricos, os lugares margeados pelos rios, Tigre e Eufrates, eram constantemente disputados através de sangrentas batalhas. Isso justifica a frequência, quase que constante, da mudança de fronteiras ao longo da história deste território, por conta disso é comum estudos que centram nas dinastias (famílias governantes) em vez do modelo de estados-nação, muito utilizado na historiografia ocidental.

É comum relacionarmos o oriente médio ao Islamismo, conseqüentemente a seus seguidores chamados de muçulmanos, mas esse lugar foi o berço do Judaísmo e do Cristianismo. Seguidores destas religiões, e demais seitas ramificadas, conviveram relativamente em paz durante muitos séculos. Só a título de curiosidade, Da Cruz (2021, p.61), estima a existência de aproximadamente 13 comunidades cristãs cada qual com sua especificidade litúrgica no oriente médio atual. Os islâmicos também apresentam diversidade de seitas como é o caso dos sunitas, xiitas, alauítas, drusos e muitos outros.

Do período medieval em diante, surge dos confins da península arábica, um grupo de beduínos do deserto que vão expandir através da guerra e da religião por imensas áreas territoriais. A civilização árabe ou islâmica surge no século VII e duzentos anos depois

já havia conquistado da Espanha até a Índia. Consgo caminhavam fortes traços culturais oriundos do deserto e também o idioma árabe, sem falar, da religião profetizada por Maomé. Muitas dinastias árabes levaram o plano expansionista adiante, porém, após o século XIII entraram em decadência com a invasão mongol.

A hegemonia árabe entrou em decadência, politicamente, com a queda do califado abássida pelas invasões mongóis do século XIII. Por ser um império extenso, líderes berberes, mongóis e turcos passaram a exercer poder em diversas regiões do antigo império muçulmano. Os otomanos, do grupo étnico dos turcos, fundam uma dinastia perto da Turquia moderna, e na metade do século XV conquistam o último resquício do império bizantino, sua capital Constantinopla, através do sultão Maomé II.

Posteriormente, os otomanos reivindicaram para si o título de chefe político dos árabes, ou seja, de califa. Por mais que os turco-otomanos tivessem suas peculiaridades culturais seculares, houve uma hibridização entre os árabes. Reconheceram as minorias étnicas e religiosas do império, como judeus e cristãos, fazendo com que eles reconhecessem os líderes otomanos e pagassem impostos. As minorias obtiveram relativa autonomia durante o império otomano, o que não impediram de existir controvérsias com os turcos. Em poucas palavras, Hourani (2006, p. 287), assim sintetiza o esplendor otomano ...

O Império Otomano era uma das maiores estruturas políticas que a parte ocidental do mundo conheceu desde a desintegração do Império Romano: dominou a Europa Oriental, a Ásia Ocidental e a maior parte do Magreb, e manteve juntas terras de tradições políticas muito diferentes, muitos grupos étnicos - gregos, sérvios, búlgaros, romenos, armênios, turcos e árabes - e várias comunidades religiosas - muçulmanos sunitas e xiitas, cristãos de todas as Igrejas históricas, e judeus. Manteve seu domínio sobre a maioria deles por mais ou menos quatrocentos anos, e sobre alguns por até seiscentos anos.

Portanto, a proposta deste trabalho é apresentar um breve balanço das motivações da vinda dos imigrantes sírio-libaneses para a América. Para tanto se torna necessário abarcar o contexto histórico tanto do Oriente Médio, mais especificamente do império otomano, visando entender de que forma questões exteriores influenciaram em tal decisão. Indagar quais as expectativas dos imigrantes em relação à América e por quais meios estes indivíduos eram informados a respeito do continente americano. Para realização do mesmo, foi necessário reunir informações sobre as motivações da imigração e da conjuntura da Europa do pós-revolução francesa e industrial, e de que maneira essa dupla revolução influenciou os espaços de experiências e horizontes de expectativas dos habitantes da região estudada.

## REGIME DE HISTORICIDADE MODERNO (1789-1989) E SEUS IMPACTOS NO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA E HORIZONTE DE EXPECTATIVAS NO IMPÉRIO TURCO OTOMANO

O século XIX é marcado pela ascensão do modelo socioeconômico capitalista, num primeiro momento na Grã-Bretanha, depois se expandiu para todos os continentes, não para lhes entregarem os supostos benefícios do liberalismo, mas sim para subjugar-los perante o poderio do velho continente. A perspectiva dos camponeses medievais de história baseada na força e ciclos da natureza junto com a doutrina cristã/muçulmana, foram enterrados de uma só vez, em seu lugar nasce uma mentalidade progressista com sabores da tão “sonhada” modernidade. Segundo Koselleck (2006, p. 316) este

sepultamento se deu na medida em que “[...] uma perfeição possível, que antes só podia ser alcançado no além, foi posto a serviço de um melhoramento da existência terrena, [...], assumindo-se o risco de um futuro aberto”.

Para Koselleck (2006), o progresso causado pelas inovações técnicas e industriais criaram um novo mundo, uma mentalidade progressista era necessária para suprir esse novo tempo. A racionalidade iluminista e invenções científicas visando sua aplicação industrial para expandir a produção de manufaturas, foi impulsionada. O historiador alemão também argumenta a respeito do progresso sociopolítico, dizendo que o embate entre o velho e o novo do pós-revolução francesa estava em todo lugar, essa busca pelo moderno atingiu o cotidiano das famílias. Refletiu-se assim na política, pois um “futuro melhor” requer mudanças, neste ínterim, as defasadas e atrasadas monarquias conservadoras não serviriam mais.

Segundo Hourani (2006), o século XIX foi marcado pelo domínio europeu no globo, através da produção fabril de larga escala e das mudanças de comunicações, como os vapores, telégrafos e estradas de ferro, dinamizaram esse poderio comercial ilimitado das potências europeias. As sociedades muçulmanas não conseguiriam mais sobreviver dentro deste contexto, uma vez que seu alicerce se dava no modelo autossuficiente de uma cultura herdada por gerações. Foi necessário sobreviver num ambiente dominado por outros e, a ocupação de Argel no norte da África em 1830 pelos franceses, reforça bem o novo jogo a ser jogado. Com isso em mente, o governo otomano adota “[...] novos métodos de organização e administração militar, e novos códigos modelados da Europa [...]” (Hourani, 2006, p. 348), o que salienta bem a chegada do regime de historicidade moderno em solo oriental.

A cultura religiosa e também legisladora do Islã, teve de passar por algumas modificações para se encaixar no novo modelo, sobretudo nas grandes capitais de províncias árabes do império otomano.

Esse tipo de pensamento inovador foi fomentado por escolas criadas tanto por missionários estrangeiros, quanto por governos reformadores. Buscavam, em geral, uma constituinte, reformas na lei islâmica (*sharia*), novas bases administrativas e o nacionalismo, seus ideais eram transmitidos por meio de jornais e periódicos por todo o império. Porém, essas reformas tiveram pouco espaço nas comunidades do campo ou no deserto inicialmente (Hourani, 2006).

A denominada dupla revolução em Hobsbawn (2015), ou seja, a industrial britânica e a política francesa, ecoou em território otomano no pós-era napoleônica. O nacionalismo francês impulsionou levantes de populações sob domínio turco na península balcânica, sobretudo os súditos cristãos, como sérvios e gregos. Na economia, os governos reformadores do Egito e de Túnis, procuravam uma autonomia política e econômica de relações com mercados europeus, o que de certa forma se concretizou. Assim descreve Hourani a respeito desta influência:

A adoção de novas técnicas de manufatura e novos métodos de organização da indústria tinham recebido um impulso com as necessidades e energias que as guerras liberam. Agora que as guerras tinham acabado e mercados e bens podiam se mover livremente, o mundo estava aberto ao algodão, aos tecidos de lã e aos produtos de metal baratos feitos, primeiro e principalmente, na Inglaterra, mas também na França, Bélgica, Suíça e Alemanha Ocidental (Hourani, 2006, p. 351).

Toda essa conjuntura de expansão de ideais e energia europeia no mundo árabe, dominado pelos otomanos levou a uma “crise do tempo” ou “brechas no tempo”. Tais crises se dão, segundo Hartog (2013, p.140), quando acontece a passagem de um regime de historicidade para o outro, todavia ocorre de maneira sobreposta, ou seja, convivência de dois modelos ao mesmo tempo até a sobreposição completa. No caso analisado, do século XIX tanto na Europa quanto no Oriente Médio, houve a passagem do regime de historicidade *magistra*, antigo e medieval, para o regime de historicidade moderno.

*Magistra* ou regime cristão se caracteriza pela exaltação do passado glorioso nas atitudes do presente, utilizando ações de personagens históricos como exemplos de conduta. Este modelo é tido como dos camponeses europeus medievais, onde seu cotidiano se baseava nas condições da natureza, colheita boa ou ruim, e com habilidades transmitidas oralmente de geração em geração. Esse estilo de vida se assemelha com as comunidades árabes do império otomano até o advento da “mentalidade capitalista”, pois sua cultura também era herdada. Hartog (2013) enfatiza que em momentos de revolução ocorre uma aceleração da passagem de um regime de historicidade para o outro, como foi o caso da revolução francesa de 1789, que buscaram “apagar” o passado absolutista monárquico e projetarem um futuro revolucionário com novos paradigmas. O mesmo autor determina o início da revolução como o começo do regime de historicidade moderno, marcado como a abertura do futuro no presente (Hartog, 2013).

## MOTIVAÇÕES DA IMIGRAÇÃO

A província otomana da Grande Síria, ou apenas Síria, a pátria-mãe dos sírios, é uma estreita faixa de terra de cerca de 650 por 250 quilômetros, que se estende da cadeia montanhosa de Taurus e do rio Eufrates, ao norte, até a Península do Sinai, no sul, com fronteira a oeste pelo Mar Mediterrâneo, e a leste pelo deserto árabe. Dentro deste território, inclui os limites do distrito do Monte Líbano, uma faixa menor, montanhosa e compactada ao mar, situada entre os portos de Trípoli, Beirute e Saida, as quais gozavam de relativa autonomia. Vale destacar que, a maior parte dos sírios que habitavam a região do Monte Líbano professava seitas da religião cristã, principalmente a vertente maronita, por outro lado no restante do território sírio predominavam os muçulmanos, com destaque para os sunitas e drusos (Truzzi, 2005, p. 1-2).

As motivações da diáspora dos sírio-libaneses podem ser entendidas de diferentes formas, dentro da historiografia tradicional foram encarados motivos como perseguições políticas e religiosas dos otomanos para com os cristãos na província da Grande Síria. As pesquisas de caráter oral de Gattaz (2015), relata que esses discursos se baseiam na valorização e heroização dos antepassados, os quais supostamente passaram por lutas pela sobrevivência nas aldeias diante jugo muçulmano. Para os tradicionalistas, o massacre dos cristãos no Monte Líbano em 1860, seria outro fator norteador da imigração em massa; as entrevistas com descendentes realizadas por pesquisadores como Gattaz e Osman, demonstram que tais precedentes foram os mais enfatizados.

Já na historiografia atual, acontece a problematização das perseguições político-religiosas e da falta de recursos financeiros dos imigrantes sírio-libaneses, ambas relatadas pelos entrevistados e descendentes da colônia. Motivações econômicas, demográficas, políticas, culturais e religiosas são propostas por estudiosos no tema, analisando toda a conjuntura da região e de que maneira as influências do capitalismo emergente e das novas expectativas modernas, atizaram uma febre migratória por toda a província da síria otomana.

## OS FATORES QUE IMPULSIONAM A IMIGRAÇÃO, SUA RELAÇÃO COM AS NOVAS TEMPORALIDADES E EXPECTATIVAS

Sobre os fatores de cunho econômico, a imigração dos sírio-libaneses não difere muito do padrão das europeias do século XIX e outras nacionalidades dentro do contexto moderno pós-revolução industrial. Truzzi (2009, p. 26-27) elenca dois movimentos clássicos;

no primeiro deles o autor argumenta que através do aperfeiçoamento e expansão das redes de transporte, a integração de territórios longínquos foi possível para as manufaturas industrializadas europeias, gerando a degradação da produção de artesãos independentes ou de trabalhadores rurais, que produziam em pequena escala, visando complementar suas rendas. Num segundo momento, o crescimento das cidades, causada pelo êxodo rural criou um novo mercado de enormes proporções, em especial no que se refere a produção agrícola comercial, minguando a produtividade de subsistência da região.

A Grande Síria até a primeira metade do século XIX, se baseava numa economia de autossuficiência. Uma geografia de características adversas e com redes de transporte precária, intensificou a condição de subsistência das comunidades sírias, operando quase exclusivamente sobre o alicerce territorial definido pela aldeia, com relações de caráter fortemente pessoais. “Com a melhoria nos métodos de transporte marítimo e terrestre, uma ampla gama de bens manufaturados na Europa começou a inundar os mercados locais” (Truzzi, 2009, p. 28).

Escrevendo sobre a expansão do mercado europeu para o mundo médio oriental, Hourani assim destaca:

As exportações britânicas para os países do Mediterrâneo Oriental aumentaram 800% em valor entre 1815 e 1850; a essa altura, beduínos do deserto da Síria usavam camisas feitas de algodão de Lancashire. Ao mesmo tempo, a necessidade europeia de matérias-primas para as fábricas e alimentos para a população que nelas trabalhava estimulava a produção de safras para venda e exportação: a exportação de grãos continuou, embora se tornasse menos importante quando aumentaram as exportações de grãos russos; estavam em demanda azeite de oliva tunisiano para a fabricação de sabão, seda libanesa para as fábricas de Lyon, sobretudo algodão egípcio para as fábricas de Lancashire (Hourani, 2006, p. 353).

Com a inundação dos produtos europeus na província da Grande Síria, ocorreu uma crise estrutural na economia local, inclusive na indústria têxtil e cerealista outrora vigorosa em diversas aldeias, e também na indústria da seda no Monte Líbano. A alta tributação e ausência de tarifas protecionista não conseguiram manter a competitividade do mercado local com o europeu; a produção da seda entrou em crise com a abertura do canal de Suez no final da década de 1860, uma vez que aconteceu a introdução da seda japonesa para o suprimento europeu, essa mais barata do que a libanesa. Outros fatores como pragas, doenças e inovações técnicas ajudaram a declinar a economia da região, reforçando cada vez mais o pensamento imigratório.

A população cristã foi a mais afetada com a crise sistêmica na economia, assim como os judeus, devido suas fortes ligações comerciais com os europeus na posição de intermediários, Hourani assim sintetiza:

Em meados do século XIX, muitos deles conheciam línguas estrangeiras, aprendidas em escolas de um novo tipo, e alguns também tinham nacionalidade e proteção estrangeiras, por uma extensão do direito de embaixadas e consulados a nomear um certo número de súditos locais como agentes ou tradutores; alguns tinham estabelecido seus próprios escritórios em centros de negócios europeus, Manchester ou Marselha (Hourani, 2006, p. 365).

A falta de possibilidades econômicas para as populações urbanas, causada pela integração do Monte Líbano no mercado mundial, foi outro fator da imigração. A pequena burguesia urbana que se formou na região era composta de: comerciantes; empregados e agentes das companhias marítima, ferroviária e portuária; empregados de bancos, hotéis e serviços públicos; proprietários de indústrias de processamento de seda; professores, editores e jornalistas. Toda essa estrutura, gerou uma classe média sem igual no oriente médio,

muitos inclusive chamavam o Líbano de “Suíça Oriental”. “Esta classe média, consciente do desenvolvimento do mundo exterior, via na emigração a possibilidade de alcançar padrões econômicos quase impossíveis de serem obtidos no Líbano” (Gattaz, 2015, p. 78).

Uma das causas imediatas da revolução industrial são o constante êxodo rural para suprir a imensa necessidade de trabalhadores industriais. Durante a primeira metade do século XIX, a população da Inglaterra passou de 16 para 27 milhões de habitantes, o continente europeu como um todo, aumentou em cerca de 50%. O novo tipo de cidade surgiu, a industrial, marcada por fabricas e escritórios por todos os lados. Londres se tornou o símbolo máximo deste ideal e a maior cidade do mundo, com sua população estimada em 2,5 milhões na metade do século (Hourani, 2006, p. 352).

A principal fonte de sustento dos sírio-libaneses era a propriedade rural, a qual era herdada de geração em geração. Normalmente era de dimensões pequenas, onde se cultivava oliveiras e outras culturas mediterrânicas em diminuta escala. Toda produção era cultivada pelos familiares, onde havia um controle orçamentário do patriarca da família. Os equipamentos agrícolas eram extremamente rudimentares, como o arado, pás e enxadas, o que dificultava uma grande produtividade. Reuniam em aldeias, geralmente próximas as propriedades rurais, para conselhos visando decidir casamentos arranjados, venda do excedente e pregações religiosas. Esse modelo de subsistência durou por um longo tempo, havendo relativo equilíbrio entre a população familiar e aldeã com a disponibilidade da terra.

Segundo Nunes (2000), ocorreu uma mudança estrutural familiar, marcada por casamentos precoces e com famílias cada vez mais numerosas. A população das aldeias foi crescendo e, por conseguinte, a terra foi sendo dividida e subdividida de acordo com o patriarcado, sem preocupações das consequências deste processo.

Na década de 1890 essa situação se colapsou,

Por volta de 1890, já se identificava em várias aldeias da Síria e do Líbano o descompasso entre o número crescente de pessoas e a capacidade da terra em produzir o sustento necessário para todos. O solo das aldeias começou a dar mostras de exaustão e os métodos antiquados da agricultura não possibilitavam a restauração do solo nos níveis desejados. [...]. Além do mais, a pequena produção colhida era controlada pelos agentes do governo otomano, que monopolizavam o comércio de grãos (Nunes, 2000, p. 23).

O governo otomano não se preocupava com uma política agrícola de desenvolvimento nacional, o que gestou um desequilíbrio entre a produção e o consumo, gerando excesso de determinados gêneros básicos em uma região e carência em outros. Ausência de crédito e acesso à importação de instrumentos agrícolas era outro fator que acarretava na baixa produtividade agrícola. Os impostos eram imensos, principalmente com os súditos cristãos e, em momentos de guerra e crises, chegava a dobrar a tributação cobrada aos súditos árabes. (Nunes, 2000)

Portanto, no final do século XIX, a maioria das aldeias havia atingido seus limites demográficos, as capacidades de terras aráveis já não eram suficientes para sustentá-los. "Mais do que isso, um núcleo familiar desdobrado em três gerações, vivendo sob o mesmo teto, normalmente composto pelo patriarca, seus filhos e filhas solteiros e pelas famílias dos filhos homens casados, colocavam dificuldade [...]" (Truzzi, 2009, p. 29).

O Período Otomano (1880-1920), foi quando mais ocorreu a imigração dos sírio-libaneses para América e outros continentes. É característico desta etapa a integração das cidades da Grande Síria ao mercado mundial com o comércio, redes de transportes, comunicações e finanças. Houve também a expansão da área cultivada para exportação em massa, pelo cultivo da seda, produção de tabaco, vinho e outras sericulturas; entretanto o crescimento desenfreado da demografia gerou crises de fome por todo território sírio.

O século XIX presenciou importantes mudanças no contexto econômico e social das províncias árabes do Império Turco-Otomano. De um modo geral houve aumento da agricultura em detrimento do pastoreio, com a consequente diminuição do nomadismo e aumento da urbanização. Os portos também se desenvolveram após a abertura do Canal de Suez (1869) e a infraestrutura da região foi alterada com a presença de serviços públicos financiados e operados por empresas europeias. Houve ainda um grande crescimento populacional, porém sem melhorias no padrão de vida, a não ser para os setores superiores das populações urbanas, ligadas ao governo ou aos setores em expansão da economia (Gattaz, 2015, p. 70).

A região do Monte Líbano possuía a densidade populacional mais elevada de todo Oriente Médio, eventualmente os habitantes urbanos buscariam galgar novas oportunidades no exterior. Muitos industriais e profissionais liberais buscaram na imigração para América, África, Austrália e outras partes do Oriente Médio proliferarem o estilo de vida novo e urbanizado em que o Monte Líbano não era mais capaz. O movimento migratório iniciou-se nas décadas de 1850 e 1860, por meio de conflitos comunais, ganhou intensidade a partir de 1880 e atingiu seu pico na primeira década do século XX.

Segundo Gattaz (2015), em 1900, 120 mil pessoas deixaram a província da Grande Síria (principalmente da região do Monte Líbano), para os Estados Unidos, Brasil e outros países americanos. Até 1914, só o Monte Líbano perdeu cerca de 15 a 20 mil pessoas por ano, em suma, aproximadamente  $\frac{1}{4}$  da população libanesa deixou a região entre 1900 e 1914. Truzzi (2009), levantando dados acerca da imigração sírio-libanesa para o Brasil, diz que o movimento começou na década de 1880, tomando intensidade quase ininterrupta entre 1903 a 1913, este último marca o apogeu de entradas árabes com 11.101 imigrantes no porto de Santos. Durante a década de 1920, a imigração se manteve na faixa de 5 mil entradas por ano e nos anos 1930 sofre uma queda por conta das restrições imigratórias do regime varguistas.

A rejeição ao domínio otomano sempre ocorreu entre os súditos imperiais entre os séculos XVII e XIX, especialmente entre as minorias étnico-religiosas, com ramificações cristãs e muçulmanas, como as seitas maronita e drusa. Durante a dinastia turca dos Hamida (1876-1908) ocorreu repressão da produção cultural libanesa, exilando seus representantes intelectuais. Em 1903, os turcos tornam obrigatório o alistamento militar dos cristãos do Monte Líbano para as guerras nos Balcãs, o que reforçou a imigração de jovens para fugirem do exército.

O período imigratório do Mandato Francês (1920-1943) é marcado pelo controle militar europeu, britânico e francês, no Oriente Médio e no norte da África após a queda do Império Otomano no final da Primeira Guerra Mundial. No Monte Líbano, em 1918 é posto fim ao domínio turco e, já em 1920, os franceses proclamam oficialmente a constituição do Estado do Líbano, anexando as cidades de Trípoli, Saida e Tiro aos seus domínios, sendo a cidade de Beirute sua capital. É criada instituições nacionais como o presidencialismo e parlamentarismo, todavia tutelados pela França. Os franceses enfatizaram as divisões religiosas, o que levou a vários conflitos entre cristãos e muçulmanos.

Na Síria houve também a dominação sob mandato francês, entre 1920 e 1946, no entanto, o nacionalismo árabe foi mais presente do que no Líbano. Os libaneses, por conta da presença francesa e missionária desde o século XIX, tinham uma mentalidade mais ocidentalizada do que os sírios. A identidade dos libaneses, no pós-Primeira Guerra Mundial, é assinalada pela reivindicação de seus supostos antepassados da antiguidade, os fenícios. Os sírios, por sua vez, nutriam o sonho da reunificação do território libanês e palestino, este último perdido para tutela dos ingleses; vale destacar que a comunidade síria era em sua maioria muçulmana, enquanto que no Líbano era cristã. A independência da Síria se deu com a retirada das tropas anglo-francesas de seu território em 1946, já o Líbano foi um pouco antes em 1943.

Eventualmente, a dominação europeia ovacionou discórdias entre a população sírio-libanesa. Muitos até preferiam o jugo otomano do que o francês, pois aqueles se davam de maneira indireta, enquanto estes de forma direta e militarizada. Sobre esse assunto, Gattaz escreve:

A imagem de que os turcos eram 'melhores dominadores' do que os franceses, comum especialmente entre aquelas pessoas que viveram essa transição, deve a fatores tanto culturais como políticos. Quanto aos primeiros, nota-se que os turcos tinham uma atitude mais permissiva do que os franceses com relação à língua e à cultura árabe – a qual, embora sendo a cultura de um povo dominado, foi assimilada ao longo dos séculos pelos dominadores otomanos, que adotaram inclusive a religião islâmica. Os franceses, por outro lado, implantaram diversas medidas que visavam o afrancesamento e a cristianização do Líbano, como a inclusão do francês como língua oficial do país (junto com o árabe) e a instalação de um projeto educacional nos moldes franceses [...] (Gattaz, 2015, p. 77).

Contudo, os otomanos dominaram a região da Grande Síria por quatrocentos anos, a dominação por si só já causa discordâncias, todavia as ameaças presentes de potências europeias em solo turco, os forçaram a tomar decisões cada vez mais impopulares. Aumento de impostos, fomento de discórdias entre drusos e maronitas no Monte Líbano e entre cristãos e muçulmanos na Síria, foram outros fatores que contribuíram para perda da popularidade otomana entre os árabes, especificamente entre os cristãos. A dominação europeia também gerou revolta da população, inclusive dividiu o território da Grande Síria em três países, sendo eles: Líbano, Síria, Palestina e uma parte da atual Jordânia.

As instituições mais relevantes dos sírio-libaneses e árabes em geral se baseiam em: Comunidade, Família e Religião. Esta identificação, durante a fase imigratória, é mais presente no ambiente rural. Entre os mesmos, quase inexistia o senso de identidade nacional, provincial ou regional, pelo menos até a Segunda Guerra Mundial.

A comunidade pode ser entendida tanto pela aldeia quanto pela cidade. “Cada aldeia tem sua reputação, pela qual é conhecida nas cidades vizinhas, baseada na riqueza, técnicas de agricultura, moral, instrução ou na força de seus jovens. Na aldeia, sente-se em casa e longe dela, está em terra estranha” (Hajjar, 1985, p. 42).

Segundo Hajjar (1985), na terra de origem existem três tipos de conjunto familiar patriarcais. O primeiro deles, trata-se da família conjugal, ou seja, o casal com seus filhos, apresentando significado relativo. A mais importante unidade familiar é a família grande ou ampliada, com o patriarca (o avô) sendo reverenciado pelos membros como o chefe do grupo. Os filhos, ao casarem, trazem suas esposas para o lar da família e as mulheres, ao casarem, mudam-se para casa do marido e se identificam com a família de seu esposo. A divisão dentro da família em relação à posição e papel dos sexos é muito recorrente, de modo geral os homens ficam responsáveis pela agricultura e pecuária, enquanto as mulheres se dedicam a atividades domésticas e na criação da prole. O terceiro grupo familiar é a parentela, dizem compartilharem de um mesmo antepassado, geralmente é estabelecido em bairros ou lugares específicos da aldeia. Os casamentos normalmente ocorrem entre este grupo familiar, visando selar laços de fraternidade e cooperação mútuos.

De fato, na tradição síria – o núcleo duro de valores –, a própria essência de ser sírio enfeixa-se nos padrões de comportamentos que protegem e perpetuam a honra e a unidade da família. O sentimento de honra, cuja origem, num passado distante, foi o pertencimento a tribos, tem hoje como fonte primária a família ampliada, capitaneada pelo patriarca, o responsável pela renda e pela riqueza da família (Truzzi, 2009, p. 33).

A religião, no universo dos árabes, é mais relevante que a identidade nacional, com cada grupo religioso sendo considerado uma comunidade separada do Estado. Os chefes religiosos adquirem diversas funções civis, jurídicas e controlam as atividades litúrgicas de cada seita entre seus membros. “Os habitantes de cada

aldeia, em geral, pertencem a uma seita específica e as aldeias são classificadas como maronita, sunita, druzas, ortodoxa e até mista” (Hajjar, 1985, p. 47).

Mola da identidade, seja no Líbano, onde no século XIX a maioria era cristã, seja na Síria, de ampla maioria muçulmana, o fator religioso também frequentemente esteve na raiz de um padrão de segregação geográfica, que distribuía fiéis de mesmo credo entre regiões, cidades, ou entre bairros numa mesma cidade, estimulando o facciosismo entre seitas (Truzzi, 2009, p. 32).

A imigração sírio-libanesa muitas vezes foi encarada por migrantes aventureiros e despossuídos de qualquer capital, porém a influência sociocultural da terra de origem deve ser destacada. A decisão pela imigração passou pela decisão em conjunto da família, coordenada pelo patriarca, sendo inclusive calculado destinado a melhorar, ou mesmo manter, a situação da família ampliada na sociedade local. As remessas de dinheiro de outro continente, por seus filhos, eram de enorme valia, pois “[...] deveria servir para ampliar a propriedade rural da família, símbolo de seu status, de modo que possibilitasse a retirada de uma renda suficiente para o sustento de todos” (Truzzi, 2009, p. 37).

Os fatores religiosos da imigração dos sírio-libaneses muitas vezes são menosprezados pela historiografia atual, isso se deve segundo Bercito (2021), por uma construção exagerada dos relatos de perseguição religiosa dentro da memória coletiva. O autor cita os trabalhos de pesquisadores como André Gattaz e Aixa Naff, onde os mesmos enfatizam que tais casos foram forjados na diáspora ao longo dos anos, buscando representar que a comunidade foi vítima de injustiças na terra de origem. “Ainda que seja exagerada, nos mostra como os imigrantes construíram suas identidades. Eles quiseram, afinal, ressaltar sua cristandade e se apresentar como vítimas de injustiças” (Bercito, 2021, p. 41).

Todavia, há de se considerar as influências dos missionários estrangeiros, principalmente no Monte Líbano, na imigração. A instalação de missionários cristãos na Grande Síria iniciou-se em 1829, devido aos relatos de repórteres dos jornais europeus da situação social e política dos cristãos do Oriente Médio. Muitos se solidarizaram do continente europeu e dos Estados Unidos, levando o assentamento de várias missões de seitas cristãs, com destaque para os católicos e protestantes. A relação direta, dos sírio-libaneses com os missionários estrangeiros, foi o início do contato daqueles com o mundo de fora. Portanto “[...] eles ouviam falar dos Estados Unidos – e da América, em termos gerais – e passaram a relacionar aquelas terras distantes com a ideia de prosperidade” (Bercito, 2021, p. 43).

Os missionários fundaram muitas escolas e universidades na Grande Síria, com destaque para o Colégio Protestante Sírio fundado em 1866, que mais tarde viria a se tornar a Universidade Americana de Beirute. Dentro deste ambiente, muitos aprendiam outros idiomas e ficavam fascinados com o avanço intelectual do Ocidente. Muitos imigrantes que vieram para o Brasil formaram-se nesta universidade e até fundaram uma associação de ex-alunos em solo brasileiro.

Truzzi (2009) relativiza as motivações religiosas da imigração, argumenta que os cristãos emigravam em maior peso por possuírem uma mentalidade mais progressista do que os muçulmanos, além de serem menos apegados a terra em comparação com os súditos islâmicos. Estes, acreditavam que seus preceitos religiosos seriam empecilho numa comunidade estrangeira, por serem uma minoria em outro país. Portanto, até a Segunda Guerra Mundial, os muçulmanos preferiram emigrar para países como o Egito e o norte da África, enquanto os cristãos buscaram a América.

Sobre as controvérsias das motivações religiosas, Truzzi (2009), assim sintetiza:

Mesmo assim, a literatura a esse respeito é controversa, de modo que se deve dar uma importância no máximo secundária a perseguições religiosas como fator impulsionador da emigração. Os grandes massacres de cristãos pelos drusos, por exemplo, ocorreram no início dos anos 1860, ao passo que o movimento emigratório tomou folego a partir da década de 1880 (Truzzi, 2009, p. 30).

Portanto, o fenômeno da imigração sírio-libanesa nos séculos XIX e XX é profundamente interligado aos processos de transformações econômicas e sociais, que, ao integrar o Monte Líbano ao mercado mundial, desestabilizaram o tradicional modo de vida local. O colapso econômico, marcado pela sobrecarga demográfica e pela competitividade desigual com produtos europeus, impulsionou a busca por novas oportunidades fora do território de origem. Esse movimento migratório não só reflete a busca por melhores condições materiais, mas também evidencia as novas temporalidades e expectativas que emergiram desse contexto. A imigração tornou-se uma alternativa viável para escapar das limitações impostas pela economia local e, ao mesmo tempo, uma resposta às transformações que reconfiguraram as identidades e aspirações das comunidades afetadas. Dessa forma, o deslocamento para outros continentes representou tanto uma adaptação às novas condições globais quanto uma tentativa de preservar e transformar os valores e tradições familiares em novos contextos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As migrações e imigrações em massa são uma das consequências da revolução industrial inglesa do final do século XVIII, e que se intensificou nos séculos seguintes de maneira expressiva. Na antiguidade, medievo ou no período moderno era corriqueiro as pessoas morrerem no lugar onde nasciam, com baixíssimas exceções.

Entretanto, com o advento urbano sobre o rural através da industrialização, a prática da imigração se tornou cada vez mais comum. Muitos eram forçados a deixarem suas terras para servirem de mão de obra assalariada barata nas fábricas, como aconteceu na Inglaterra com os *Cercamentos*, outros ruíram por meio da crise estrutural ocasionada pelas novas tecnologias e manufaturas europeias, buscando na migração a sobrevivência.

François Hartog e Reinhart Koselleck buscaram entender esse período turbulento do século XIX e XX e, de que maneira tradições seculares foram deixadas de lado para o surgimento de um novo ideário moderno. Procuraram perceber os impactos da modernidade na sociedade ocidental do pós-revolução francesa e inglesa, destacando que o jeito de se pensar a temporalidade foi mudado drasticamente. Se antes o passado era importante, agora ele não é mais necessário, pois o futuro se abriu para uma imensa gama de possibilidades e o homem moderno pode ser caracterizado justamente desta forma.

O Oriente Médio foi o berço da civilização ocidental, porém sua estagnação se deu após a queda da civilização árabe no século XIII, concomitantemente a Europa começou sua expansão. A colonização do continente europeu, as reformas religiosas, o renascimento científico, o iluminismo e por fim as revoluções industriais e políticas puseram os europeus passos à frente dos orientais. Por meio do colonialismo, durante os séculos XV e XVIII, e o imperialismo do dezenove em diante, ocorreu a dilatação tanto de ideais novos quanto de subjugo dos ocidentais perante o mundo.

O último dos impérios do universo médio oriental, o Império Turco-Otomano, foi destruído pelos europeus de dentro para fora entre os séculos XIX e XX. A dominação europeia não veio somente pela arma de fogo, mais também através do nacionalismo e das reformas, criando discordâncias entre os súditos otomanos para

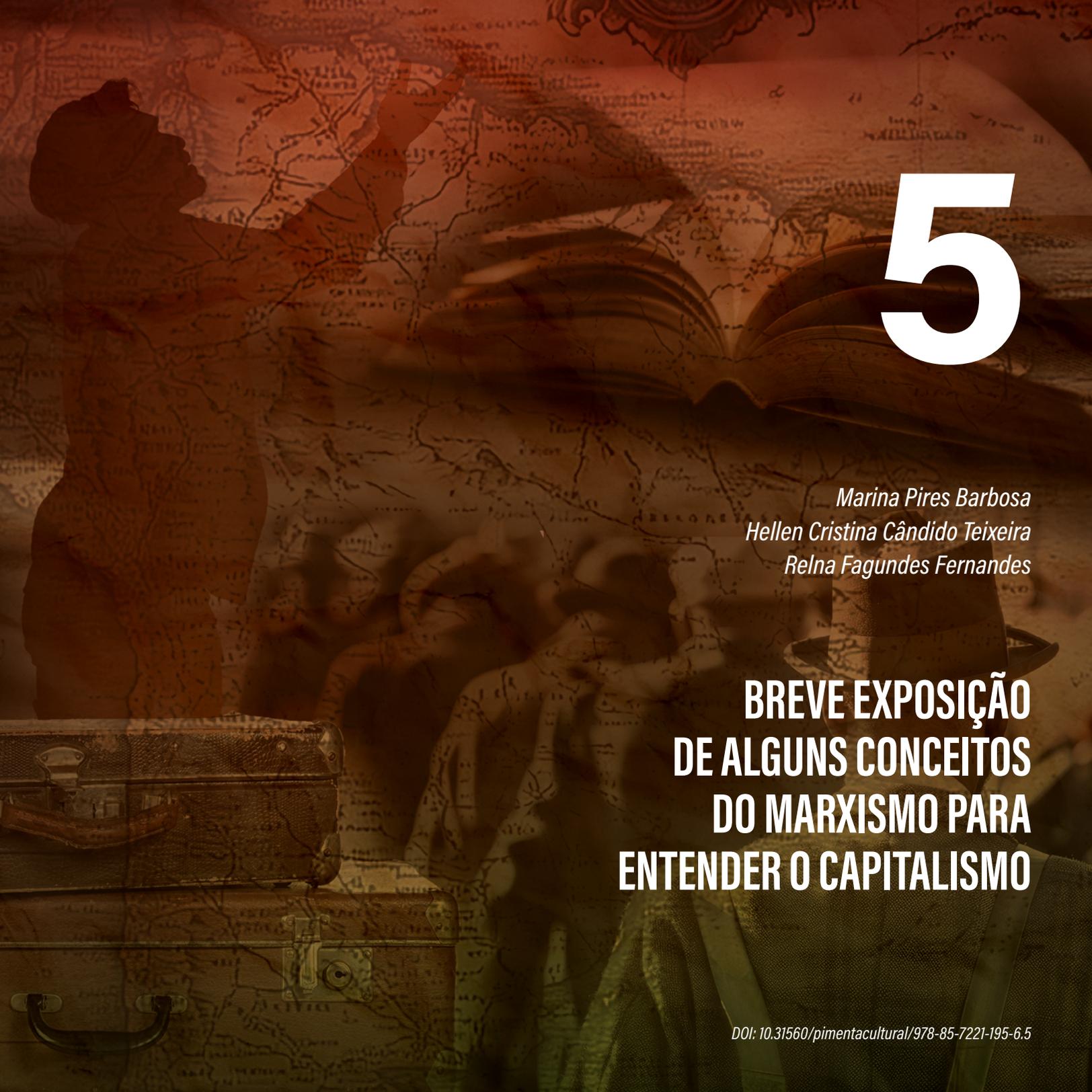
com seus governantes. Os governos reformadores e os missionários europeus reforçaram as ideologias modernas em território otomano, modificando o espaço de experiências e o horizonte de expectativas dos sírio-libaneses.

Podemos destacar dois tipos de imigrantes sírio-libaneses, os camponeses rurais e os profissionais liberais urbanizados. O primeiro deles pode ser definido por fatores de cunho econômico, demográfico, político, cultural e religioso como foi ressaltado durante o artigo, uma vez que entre esses o surto imigratório foi mais numeroso. Por outro lado, os indivíduos com estilo de vida urbanizado, com uma mentalidade bastante ocidental buscaram na diáspora novas oportunidades em que o Oriente Médio não conseguiria mais atender. Sobre esses últimos, André Gattaz (2015, p. 101) assim conclui, “não foi exatamente a pobreza extrema que provocou o movimento migratório, mas a falta de perspectivas de melhoria econômica – especialmente para os jovens urbanizados, que não viam no país possibilidades de crescimento profissional”.

Contudo, a proposta deste artigo se baseou nas motivações da diáspora dos sírio-libaneses para fora de suas terras de origem. Para compreendermos essas causas, foi necessário entender as formas pelas quais o Regime de Historicidade Moderno (1789-1989) entrou no mundo árabe, diante dos governos reformadores e missionários estrangeiros, sem falar é claro das influências socioeconômicas da Revolução Francesa e Industrial. Enfim, toda essa circunstância modificou os ditames seculares dos sírio-libaneses, ou seja, seus espaços de experiências e horizontes de expectativas, onde muitos recorreram à imigração ou para escalarem novas oportunidades de um futuro em aberto, ou porque foram vitimados pela expansão socioeconômica europeia em sua região.

## REFERÊNCIAS

- BERCITO, Diogo. Brimos: **Imigração sírio-libanesa no Brasil e seu caminho até a política**. Fósforo, 2021.
- DA CRUZ, Rodrigo Ayupe Bueno. **O cristianismo nos países árabes**. CHEAITO (org.), Karime Ahmad Borrascchi. Ahlan wa sahan, uma introdução aos mundos árabes. Marília: Lutas Anticapital, p. 59-91, 2021.
- GATTAZ, André. **Periodizando a imigração libanesa para o Brasil, 1880-2000**. GATTAZ, André; FERNANDEZ, Vanessa Paola Rojas. Imigração e imigrantes: uma coletânea interdisciplinar. Salvador: Editora Pontocom, p. 69-105, 2015.
- GOLDSCHMIDT JR., Arthur; AL-MARASHI, Ibrahim. **Uma história concisa do oriente médio**; tradução Caesar Souza. - 1. ed.- Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021.
- HAIJAR, Claude Fahd. **Imigração árabe: 100 anos de reflexão**. São Paulo: Ícone, 1985.
- HARTOG, François. **Memória, história e presente**. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica editorial, p. 133-191, 2013.
- HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções: 1789-1848**. Editora Paz e Terra, 2015.
- HOURLANI, Albert. **Uma história dos povos árabes**. Editora Companhia das Letras, 2006.
- KOSELLECK, Reinhart. **Espaço de experiência" e "horizonte de expectativa": duas categorias históricas**. Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos, p. 305-327, 2006.
- NUNES, Heliane Prudente. **A imigração árabe em Goiás**. Goiás: Editora UFG, 2000.
- OSMAN, Samira Adel. **Mahjar: Imigração árabe no Brasil entre mitos, histórias e memórias**. GATTAZ, André; FERNANDEZ, Vanessa Paola Rojas. Imigração e imigrantes: uma coletânea interdisciplinar. Salvador: Editora Pontocom, p. 105-125, 2015.
- TRUZZI, Oswaldo Mário Serra. **Patrícios: sírios e libaneses em São Paulo**. São Paulo: Hucitec, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Sírios e libaneses: narrativas de história e cultura**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005 (Série Lazuli imigrantes no Brasil).



# 5

*Marina Pires Barbosa  
Hellen Cristina Cândido Teixeira  
Relna Fagundes Fernandes*

## **BREVE EXPOSIÇÃO DE ALGUNS CONCEITOS DO MARXISMO PARA ENTENDER O CAPITALISMO**



**Resumo:** Este artigo apresenta uma introdução aos conceitos centrais do marxismo para a compreensão do capitalismo, com base nas obras de Karl Marx, Friedrich Engels e Antônio Gramsci. A análise começa pela exposição de conceitos fundamentais de “O Capital”, como mercadoria, valor de uso, valor de troca e trabalho abstrato, destacando a crítica de Marx à exploração e alienação no sistema capitalista. Em seguida, aborda as ideias apresentadas no “Manifesto Comunista”, onde Marx e Engels discutem a luta de classes como motor da história e a necessidade de uma revolução proletária para superar o capitalismo. Finalmente, o artigo explora as contribuições de Gramsci sobre o fordismo e o americanismo, enfatizando a hegemonia cultural e a racionalização do trabalho no capitalismo. A discussão ressalta a relevância dessas teorias para a análise crítica das relações sociais de produção e das estruturas de poder na sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** marxismo; capitalismo; Karl Marx; luta de classes; fordismo; hegemonia.

## INTRODUÇÃO

Karl Marx (1818–1883) é um teórico fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais e econômicas do capitalismo. De acordo com Netto (2011), seu método dialético e materialista permite analisar a sociedade como um processo em constante mudança, onde as contradições internas impulsionam o desenvolvimento histórico. Netto enfatiza que, ao partir das condições materiais e das relações de produção, Marx desenvolve uma crítica profunda da economia política, revelando a exploração do trabalho como base da acumulação de capital. Além disso, o método de Marx não é apenas analítico, mas também voltado para a transformação social, visando à superação do capitalismo e à construção de uma sociedade socialista.

Neste artigo, pretendemos apresentar os resultados de uma leitura sistemática da obra “O Capital” (1867) de Karl Marx, com ênfase na Seção I - Mercadoria e Dinheiro. Esta seção, dividida em três capítulos, aborda conceitos fundamentais como riqueza, mercadoria, valor de uso, valor de troca, valor, trabalho concreto, trabalho abstrato e dinheiro. (Marx,2023)

Outra obra de Marx, tendo como coautor Friedrich Engels, é o “Manifesto do Partido Comunista”, um dos documentos mais influentes na história política e social, que foi publicado pela primeira vez em 1848. “O Manifesto” apresenta as ideias fundamentais do socialismo científico e delineia a teoria comunista, que desafiou os sistemas políticos e econômicos predominante na época (Marx; Engels, 1998).

A referida obra inicia as discussões com a frase: “Um fantasma ronda a Europa” (Marx; Engels, 1998, p.39), na qual o fantasma é o comunismo. O texto argumenta que a história da humanidade é a história da luta de classes e descreve a luta entre a burguesia (classe dominante proprietária dos meios de produção) e o proletariado (classe trabalhadora despossuída) como o motor operante na mudança social.

Neste estudo, contamos também com a contribuição de Antônio Sebastião Francisco Gramsci (1891-1937), um filósofo marxista, escritor, teórico, político, jornalista, crítico literário, linguista, historiador. Em 1934, Gramsci durante o seu período na prisão fascista, mesmo obtendo pouco recurso para fontes de pesquisas, produziu uma série de manuscritos que ficaram conhecidos por “Cadernos de Cárcere”, distribuído em 33 cadernos e dividido em 4 volumes. O caderno 22 aborda o tema “Americanismo e Fordismo”, investigando suas características e implicações para a sociedade contemporânea, a qual contribui para nossas reflexões e está exposta adiante.

## O CAPITALISMO PELA VISÃO DE KARL MARX

Nosso ponto de partida é ressaltar que Marx norteia suas observações ao campo da sociedade burguesa, na qual a dominação dos meios de produção concentra toda a riqueza da sociedade nas mãos de poucos sujeitos se materializando no modo operante de produção capitalista (Marx; Engels, 1998).

Marx inicia sua obra analisando a mercadoria, a qual é algo produzido com o intuito a ser trocada, pois, não se remete a algo produzido apenas para a utilização pessoal/individual de um certo indivíduo, deve ser cultivado/fabricado ou produzido para satisfazer a necessidades de outras pessoas, que não seja apenas do produtor/construtor (Marx, 2023).

De acordo com Marx (2023), a riqueza de uma sociedade se manifesta como uma vasta e diversificada coleção de mercadorias, onde cada mercadoria individual é vista como a unidade básica de troca. Inicialmente, a sociedade se apresenta de forma superficial

aos nossos olhos, ocultando sua verdadeira estrutura. As mercadorias disfarçam as relações sociais subjacentes, e é nas interações sociais concretas que essas relações precisam ser desvendadas.

A mercadoria é de supra importância a satisfazer as necessidades humanas, tanto biológicas (alimentação, vestuário e etc.) como também imaginárias (algo que proporcione lazer). E tais produtos devem ser pensado na quantidade e também na qualidade para que alcance sucesso nas trocas.

De acordo com Marx (2023, p. 114) “o valor de troca aparece inicialmente como relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo, uma relação que se altera constantemente no tempo e no espaço”, de modo que critérios foram elaborados para realização na hora da troca, foram construídos ao longo do tempo, tais meios como por exemplo: o metro, o peso, braçada, entre outros e a esta modalidade Marx nomeia de propriedade de corpo.

Em relação ao valor de uso, de acordo com Marx:

Um valor de uso ou bem só possui valor porque nele está objetivado ou materializado trabalho humano abstrato. Mas como medir a grandeza de seu valor? Por meio da quantidade de substância formadora de valor, isto é, da quantidade de trabalho nele contido. A própria quantidade de trabalho, por sua vez seu padrão em frações determinadas de tempo, como hora, dia etc. (Marx, 2023, p.116).

O valor de uso e o trabalho abstrato são conceitos-chave em “O Capital” de Marx, que destacam a importância da produção para satisfazer as necessidades humanas reais e analisam criticamente a exploração e as contradições do sistema capitalista, ou seja, os trabalhadores vendem sua força de trabalho no mercado, e o capitalista extrai mais valor do que paga em salários. Isso cria a mais-valia, a fonte de lucro para os capitalistas.

Em relação a noção de trabalho abstrato é visivelmente percebida ao exemplificar o objeto de uma “tigela”, onde ao ocorrer uma troca de mercadoria por outra, quem está vendendo pouco importa como ela será utilizada, assim também pouco importa para quem está adquirindo saber como a mercadoria foi produzida, a quantidade de trabalho social que nela foi materializado até chegar a sua finalização (Marx, 2023), pois assim percebemos que toda a força de trabalho nela empenhada não teve relevância no ato da troca.

Outro exemplo seria uma troca de uma tigela por um casaco. A quantidade de trabalho social dedicado e materializado no casaco, quanto foi? Horas? Minutos? E quanto tempo também levou para a produção da tigela? Partindo destas indagações, nos levará a perceber a proporcionalidade de equivalência de grandeza entre estas mercadorias, e perceber o quanto de trabalho existe em cada uma das mercadorias e o pretendido valor de uso delas.

Porém, se tanto o vendedor, como o comprador não se importam em conhecer e saber como o casaco e a tigela foram produzidos, certamente também não se importarão com os trabalhadores que os produziram, aí identificamos o trabalho abstrato, ou seja, aqueles trabalhos concretos são imperceptíveis no ato da troca (Marx, 2023).

Marx nos traz a questão do valor, o qual está conectado ao quanto de trabalho social está materializado em determinada mercadoria, assim, a teoria de valor propõe investigar o quanto de trabalho foi aplicado em tal mercadoria a qual é dado a ela a oportunidade de assumir no mercado a forma de equivalência, ou seja, mercadorias intercambiáveis entre si, com a mesma proporção seria o exemplo de: 20 braças de linho = 1 casaco ou 20 braças de linho tem o mesmo valor de 1 casaco (Marx, 2023).

“Uma coisa pode ser valor de uso sem ser valor. É esse o caso quando sua utilidade para o homem não é mediada pelo trabalho” (Marx, 2023, p.118), por exemplo: um indivíduo pode se apropriar de um pedaço de tronco/galho e utilizá-lo como uma arma de autodefesa,

ou seja, ele vai transformar aquele galho retirado da parte do tronco de uma árvore em valor de uso, mas aquele galho não foi produto do trabalho, ele simplesmente se apropriou daquele galho e o transformou em uma arma de auto defesa, ele adaptou e não foi algo mediado pelo trabalho, foi útil para ele, porém não se pode considerar como uma mercadoria (Marx, 2023).

Mediante ao exemplo, podemos também chegar a seguinte reflexão sobre o galho do tronco, poderia vir a ser mercadoria se cada galho fosse esculpido, talhado como objetivo de autodefesa de outrem, e se caso fosse do interesse de outros indivíduos adquiri-los. “Como valores, todas mercadorias são apenas medidas determinadas de tempo de trabalho cristalizado” (Marx, 2023, p.117).

De acordo com Marx, em relação a forma de valor relativa ele afirma que a igualdade entre linho e casaco é a base da equação, ou seja, 20 braças de linho = 1 casaco, ambas mercadorias foram igualadas, mas não desempenham o mesmo papel, porém permutáveis em seus papéis de valor equivalentes, onde seu caráter de valor manifestou por meio de sua própria relação de mercadorias:

Quando casaco é equiparado ao linho como coisa de valor, o trabalho nele contido é equiparado com o trabalho contido no linho. Ora, a alfaiataria que faz o casaco é um tipo de trabalho concreto diferente da tecelagem que faz o linho. Mas a equiparação com a tecelagem reduz a alfaiataria, de fato, àquilo que é realmente igual nos dois trabalhos, a seu caráter comum de trabalho humano. Por esse desvio, diz-se, então, que também a tecelagem, na medida em que tece valor, não possui nenhuma característica que a diferencie da alfaiataria, e é, portanto, trabalho humano abstrato. Somente a expressão de equivalência de diferentes tipos de mercadoria evidenciam o caráter específico do trabalho criador de valor, ao reduzir os diversos trabalhos contidos nas diversas mercadorias àquilo que lhes é comum: o trabalho humano em geral (Marx, 2023, p.127-128).

Podemos também dizer que a equação de 20 braças de linho = a 1 casaco, ambas quantidades equivalem a mesma quantidade de tempo de trabalho. E assim as formas de valores vão se expandindo criando uma relação de valor entre as mercadorias como por exemplo um produtor de linho ao trocar sua mercadoria, cria convenções de troca podendo se apresentar da seguinte forma:

1 casaco =	}	
10 libras de chá =		
40 libras de café =		
1 <i>quarter</i> de trigo =		
2 onças de ouro =		20 braças de linho
½ tonelada de ferro =		
20 braças de linho =		
x mercadoria A =		
etc. mercadoria =		(Marx, 2023, p. 141).

Tais convenções também podem inverter de lugares assumindo a forma- dinheiro por exemplo: 2 onças de ouro= 20 braças de linho. Podendo observar que a força humana é a capacidade de trabalhar, o trabalho só consegue criar valor na mercadoria, mas o próprio trabalho não é o valor, sendo assim, o trabalho só reproduz valor em sua forma objetiva, quando reproduz o resultado dando origem a uma mercadoria.

“Cada possuidor de mercadorias só quer alienar sua mercadoria em troca de outra mercadoria cujo valor de uso satisfaça sua necessidade” (Marx,2023, p.160), no entanto todas mercadorias são não valores de uso para seus possuidores, pois elas precisam circular, essa mudança de mãos consiste na troca e esta troca se relaciona em valores.

Marx vai assumir o ouro como mercadoria dinheiro, uma vez que, o dinheiro precisa servir como padrão de medida de valor e também para facilitar o processo de troca que é gerido pela circulação da mercadoria no mercado capitalista. Lembrando que dinheiro na mercadoria assume a forma dinheiro e as pessoas não o desejam pelo valor de uso, mas sim pelo valor de troca e os preços das mercadorias são medidos em ouro, sendo o seu peso em libras ou onças, inclusive muitas moedas têm seus nomes baseado em unidades de peso por causa disso.

“Na medida em que o processo de troca transfere mercadorias das mãos em que elas não são valores de uso, ele é metabolismo social” (Marx, 2023, p.178). Marx, focaliza seu olhar na mercadoria (M) e seus fatores: valor de uso e troca, onde busca a relação M-M, desde sua forma mais simples de valor, passando pela forma geral de valor, até chegar na forma dinheiro (D), onde a relação M-D possibilita revelar a um só tempo o mistério do fetiche da mercadoria e do dinheiro, onde o metabolismo do trabalho social estingue-se.

Assim o autor mostra o modelo M-D-M que se apresenta nas formas de M-D (venda) e D-M (compra), processo este que circula as mercadorias. Na primeira forma M-D a proporção é maior em relação a segunda D-M, isto é, vender o máximo possível e comprar o mínimo objetivando em um acúmulo de dinheiro. Porém na segunda forma D-M, onde é usado o dinheiro na forma de pagamento ocorre o processo de credor e do devedor, tal processo cria condições para o surgimento do capitalista embrionário, que comprará a força do trabalho antes de pagá-la, resultando-se em devedor o trabalhador e este credor o capitalista. Vejamos o exemplo citado em relação ao dinheiro:

Na metamorfose completa do linho, linho-dinheiro-Bíblia, é o linho que primeiramente sai de circulação, entrando o dinheiro em seu lugar, e então a Bíblia sai de circulação e o dinheiro toma seu lugar. A substituição de uma

mercadoria por outra sempre faz com que o dinheiro acabe nas mãos de um terceiro. A circulação transpira dinheiro por todos os poros (Marx, 2023, p.186).

Mediante a quantidade de dinheiro circulando em um processo de soma dos preços de mercadorias que circulam simultaneamente, ocorre sua velocidade de circulação. Porém se apresenta dois problemas, sendo o primeiro a flutuação do valor do ouro, basicamente é a inflação e deflação, situação a qual temos até nos dias de hoje, mas também temos o desgaste do metal, o qual só de ficar passando de mão em mão vai perdendo um pouquinho da quantidade do ouro e como ele está relacionado com a questão do peso, sendo assim quanto mais velha ela tiver com este desgaste transitório, maior é sua perda de peso.

E logo, este desgaste do metal é facilmente resolvido pelo uso de cédulas, “o dinheiro de papel só é signo de valor na medida em que representa quantidades de ouro, que, como todas as outras mercadorias, são também quantidades de valor”. (Marx, 2023, p.202), e assim a mercadoria é vendida não para comprar mercadoria, mas sim substituir a forma mercadoria pela forma dinheiro. “Com isso, o dinheiro se petrifica em tesouro e o vendedor de mercadorias se torna um entesourador” (Marx, 2023, p. 204), ou seja, o vendedor se torna credor e o comprador devedor, alterando a metamorfose da mercadoria, onde o dinheiro ganha a função de pagamento.

Surge a primeira luta de classes na antiguidade referente a suta entre credores e devedores, levando a ruína do devedor plebeu, refletindo diferenças entre as condições econômicas de existência mais profundas. “O vendedor converteu mercadoria em dinheiro a fim de satisfazer uma necessidade por meio do dinheiro, o entesourador, para preservar a mercadoria na forma-dinheiro, o devedor, para poder pagar. Se ele não paga, seus bens são confiscados e vendidos” (Marx, 2023, p. 209).

O dinheiro-cédula ganha espaço mundial como forma padrão de circulação interna, obtendo dupla medida de valor: o ouro e a prata. Assim, só o dinheiro é válido como mercadoria, o valor de uso da mercadoria se torna sem valor e o seu valor desaparece diante de sua forma valor próprio.

Contudo, faz notório que por um lado o progresso da sociedade burguesa faz desaparecer o entesouramento como forma autônoma de enriquecimento, ela o faz crescer, por outro lado, na forma de fundos de reserva para meios de pagamentos.

Na obra "Manifesto Comunista" (1848) Marx e Engels nos traz que desde a antiguidade existiu a diferença de classes, a qual foi mudando somente a nomenclatura, mas sempre presente, ora sendo: homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor/barão feudal e servo, mestre e companheiro, patrícios e cavaleiros, ou seja, opressores e oprimidos.

E com o declínio do sistema feudal no modo de produção, surge uma nova sociedade burguesa moderna, com força revolucionária, com novos descobrimentos marítimos, o mercantilismo e a produção industrial, assim as relações feudais (troca simples) que convertia tudo em valor de troca, vai perdendo sua força dando espaço a um novo mercado [...] a própria burguesia moderna é o produto de um longo processo de desenvolvimento, de uma série de transformações no modo de produção e de circulação (Marx; Engels, 1998, p. 41).

Em contrapartida com a queda do sistema feudal, muito dos pequenos produtores perdem espaço no mercado, juntando-se a classe dos proletariados, assim o número de classe é simplificado em apenas duas: a burguesia e o proletariado/ operário.

[...] a burguesia, com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O executivo no estado moderno não é senão

um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa. A burguesia desempenhou na História um papel iminentemente revolucionário. Onde quer que tenha conquistado poder, a burguesia destruiu as relações feudais, patriarcais e idílicas (Marx; Engels, 1998, p.42).

A burguesia ocupando o seu auge e a crescente demanda no mercado, o operário se transforma em mercadoria, adequando-se ao uso de maquinários, a divisão de trabalho passando também a dependente dela.

Com a modernização industrial, os operários são organizados como grupos/tropas e colocados como “escravo” do sistema produtivo em troca de um salário, o qual não é condizente a sua força de trabalho, ou seja, priva o sujeito do meio de produção tornando-o escravo da produção, e por vez, para garantir sua sobrevivência vende a sua força de trabalho (salário) onde quem produz não ganhou o mais-valia, este excedente do trabalho (lucro) fica com o detentor dos meios de produção.

Esta é uma das críticas ferrenhas de Marx e Engels, uma vez que é a força de trabalho que move o mundo, o sistema capitalista mantém o operário vivo, ainda que vulnerável ao sistema, pois ele paga o salário e ao mesmo tempo o retira em grande parte, por exemplo, nos pagamentos burocráticos que tendemos a pagar e cria-se uma falsa ilusão que devemos trabalhar mais para conseguirmos conquistar algo a mais que almejamos.

Em sua obra, o capitalismo é comparado a um “feiticeiro” que já não se pode mais controlar os poderes que foram invocados, pois, com a organização social e política, surgiu a livre concorrência entre a classe burguesa. Também usa o termo “epidemia” devido a existência de uma superprodução. Vejamos o processo de crescimento do capitalismo:

A indústria moderna transformou a pequena oficina do antigo mestre da corporação patriarcal na grande fábrica, são organizadas militarmente. Como soldados rasos da indústria, estão sob a vigilância de uma hierarquia completa de oficiais e suboficiais. Não são apenas servos da classe burguesa, do Estado burguês, mas também dia a dia, hora a hora, escravos da máquina, do contramestre e, sobretudo, do dono da fábrica (Marx; Engels, 1998, p. 46).

Quanto mais moderna é a indústria, maior é o recrutamento de mão de obra masculino e se estendendo as mulheres e crianças, onde desaparece a diferença entre sexo e idade, permanecendo apenas o preço dado a força de trabalho vendida, onde o salário se tornam cada vez mais instáveis, por conseguinte vemos que a luta do proletário contra a burguesia, começa com a sua própria existência. “O operário moderno, [...] longe de se elevar com o progresso da indústria, desce cada vez mais, caindo abaixo das condições de sua própria classe.” (Marx; Engels, 1998, p.50).

O Manifesto afirma “que a grande indústria destrói todos laços familiares dos proletários e transforma suas crianças em simples artigos de comércio, em simples instrumentos de trabalho” (Marx e Engels, 1998, p.55). Mais uma vez, Marx e Engels criticam o capitalismo por sua exploração do trabalho, desigualdade social e alienação dos trabalhadores e defendem a abolição de propriedade privada dos meios de produção, a distribuição equitativa da riqueza e a criação de uma sociedade sem classes na qual o Estado seria abolido.

O Manifesto dá ênfase a extrema necessidade de uma ação conjunta revolucionária por parte dos proletários visando derrubar o sistema capitalista, estabelecendo o socialismo como uma etapa transitória rumo ao comunismo, onde os meios de produção seriam pautados de acordo com as necessidades da sociedade” a primeira fase da revolução operária é a elevação do proletariado a classe dominante, a conquista da democracia” (Marx e Engels, 1998, p.58).

Ademais, mesmo há mais de um século de sua publicação o Manifesto Comunista, continua destacando em suma relevância para o debate político e econômico contemporâneo, influenciando movimentos socialistas e comunistas em todo o mundo.

## FORDISMO E TAYLORISMO A PARTIR DE GRAMSCI

No caderno 22, referente ao “Americanismo e Fordismo”, Gramsci (2017) nos traz conceitos que descrevem modelos de organização e produção que tiveram grande influência na economia e na sociedade durante o século XX. Ambos estão fortemente associados ao desenvolvimento industrial dos Estados Unidos e às práticas de gestão e produção implementadas por Henry Ford, o fundador da Ford Motor Company. Ambos nos trazem conceitos interligados que simbolizam a era de ouro da industrialização americana e a ascensão dos Estados Unidos como uma potência econômica global. Enquanto o Americanismo encapsula os valores e ideais da sociedade americana, o Fordismo representa a aplicação prática desses princípios na indústria, revolucionando a produção e o consumo no século XX.

O “Americanismo”, conforme definido por Lipset<sup>2</sup> se caracteriza por um conjunto de valores e ideias que moldaram a cultura, sociedade e economia dos Estados Unidos, incluindo o individualismo, a democracia representativa, o livre mercado e o consumismo. Essa ideologia influenciou significativamente a política global no pós-Segunda Guerra Mundial, impulsionando a disseminação da cultura e valores americanos ao redor do mundo.

2

LIPSET, S. M. American exceptionalism: A unique nation in a world of nations. W. W. Norton & Company: First Edition, 1996

Segundo Gramsci (2017), é imprescindível analisar com cuidado a resposta europeia ao americanismo: desse exame surgirão diversos elementos cruciais para entender a situação atual de diversos países do continente europeu e os desenvolvimentos políticos pós-guerra. O americanismo, em sua totalidade, requer um pré-requisito, o qual foi negligenciado pelos americanos ao lidarem com tais questões, uma vez que na América isso ocorre de forma “natural”: tal pré-requisito pode ser denominado de “uma estrutura demográfica racional”, que envolve a inexistência de classes numerosas sem uma função fundamental na produção, ou seja, classes inteiramente parasitárias.

O sistema “Fordismo”, recebeu este nome em homenagem a Henry Ford, fundador da Ford Motor Company, o qual revolucionou sua produção industrial com sua linha de montagem em massa padronizada em produtos, salários mais altos para os trabalhadores de linha, tendo em retorno uma alta disciplina e eficiência. Ademais, o foco era obter um mercado de consumidores com a capacidade financeira de adquirir os produtos fabricados em massa. Sendo assim temos:

A história do industrialismo foi sempre (e se torna hoje de modo ainda mais acentuado rigoroso) uma luta contínua contra o elemento “animalidade” do homem, um processo interrupto, frequentemente doloroso e sangrento, de sujeição dos instintos (naturais, isto é, animais e primitivos) a normas e hábitos de ordem, de exatidão, de precisão sempre novos, mais complexos e rígidos, que tornam possíveis as formas cada vez mais complexas de vida coletiva, que são a consequência necessária do desenvolvimento do industrialismo. (Gramsci, 2017, p.280)

Assim, percebemos que no processo de industrialização, tais mudanças sociais afetam a percepção e a expressão da natureza humana, onde tal processo não só molda a economia, mas também as ideias, valores e relações sociais com as pessoas. Gramsci (2017)

aponta que Taylor comparava o homem a um “gorila amestrado”, o qual corresponde ao objetivo almejado pela sociedade americana que é levar o trabalhador atingir seu potencial máximo em qual presente

Os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal (Gramsci, 2017, p.285).

Gramsci (2017), assim como Harry Braverman (2014) em sua obra “Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX” apontam o processo criado por Frederick Taylor, com o objetivo de aumentar a produtividade, aplicando um sistema organizado industrial, ao transformar o processo de trabalho em uma atividade altamente controlada e supervisionada pela gerência, o Taylorismo fortalecia o poder das elites industriais e contribuía para a manutenção da hegemonia burguesa.

Ambos viam o Taylorismo como uma forma de disciplinar e fragmentar o trabalho, reduzindo os trabalhadores a meros executores de tarefas repetitivas e desprovidas de significado (trabalhadores sem criatividade). Isso, por sua vez, contribuía para a alienação dos trabalhadores e para a sua incapacidade de desenvolver uma consciência de classe e de resistir à exploração capitalista.

Gramsci reconhece a importância da qualidade na transformação social e também a importância das mudanças qualitativas na sociedade e afirma que a produção quantitativa também pode ser qualitativa entre setores da classe consumidora de objetos “diferentes”; neste sentido é projetado qualidade e quantidade aos produtos fabricado em séries e sem falar que no mundo da produção existe apenas o “barato” e o “caro”, onde o “barato” é o trabalho humano que se sujeita a trabalhar atendendo a auto produção em força e tempo de trabalho, se desdobrando em muitos casos com

pouca matéria prima e o “caro” destinando-se ao dono da empresa que fica com o lucro e o excedente extraído do subalterno, assim a qualidade e valorização que deveria ser dada aos homens é ofertada as coisas/produtos.

Toda época histórica tem a sua crise, Gramsci (2017) argumenta que a classe dominante recorria a estratégias de “libertinismo” para manter sua autoridade e estabilidade social, tal estratégia atende aos prazeres individuais (burguesia), muitas vezes em oposição aos valores tradicionais ou morais. A classe dominante promove comportamentos libertinos como uma forma de distração, ou atenção das questões que poderiam levar a mudanças sociais significativas.

A classe dominante pode ter ao seu lado o controle sobre a cultura e a mídia para promover certas ideias e comportamentos que sirvam aos seus interesses. Por conseguinte, a racionalização da produção e do trabalho no capitalismo, não é necessariamente realizada para beneficiar a sociedade como um todo, mas sim para aumentar a produtividade e reduzir os custos de produção, com isso maximizar os lucros e o poder da classe dominante.

Ademais, observa-se que, a racionalização do trabalho deixa o operário alienado ao trabalho, porque seu salário não condiz para consumir o que ele produz, alienados as imposições de outro homem, alienado a mecanização do trabalho, isso ocorre porque os trabalhadores são tratados como meros instrumentos de produção, sem controle sobre o processo de trabalho ou dos frutos de seu trabalho, assumindo assim um caráter alienante e desumano. Segundo Gramsci, na América:

A racionalização do trabalho e o proibicionismo estão indubitavelmente ligados: as investigações dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a “modalidade” dos operários são necessidades

do novo método de trabalho. Quem ironizasse estas iniciativas (mesmo fracassadas) e visse nelas apenas uma manifestação hipócrita de “puritanismo” estaria se negando qualquer possibilidade de compreender a importância, o significado e o alcance objetivo do fenômeno americano, que é também o maior esforço coletivo até agora realizado para criar, com rapidez inaudita e com uma consciência do objetivo jamais vista na história, um tipo novo de trabalhador e de homem. (Gramsci, 2017 p. 285)

Este novo sistema de trabalho, “afasta os trabalhadores das aventuras sexuais, festas e alcoolismo, com intuito de manter um certo equilíbrio psicofísico, capaz de impedir o colapso fisiológico do trabalhador, coagido pelo novo método de produção” (Gramsci, 2017, p.286), esta vida controlada e regrada o mantém ativo a cumprir o ritmo massacrante do fordismo, o qual o trabalhador que não segue tais regras é considerado inapropriado ao cargo que ocupa, pois a sua força de trabalho não produzirá o esperado a ser extraído a mais-valia, causando assim uma taxa de desemprego.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, vimos na primeira seção de “O Capital”(2023), onde Marx explora os conceitos de mercadoria, troca e valor de uso para estabelecer as bases de sua análise crítica do sistema capitalista. Ele argumenta que o valor de troca das mercadorias é determinado pelo trabalho humano envolvido em sua produção e que nesta relação de troca, oculta as relações sociais de produção. As contradições e injustiças contidas no capitalismo é explorador e alienante, e sua superação requer uma transformação fundamental das relações sociais de produção.

A obra "O Capital"(2023) estabelece bases teóricas e conceituais para a análise crítica de Marx do sistema capitalista. Ao examinar as relações entre burgueses e proletários, Marx lança luz sobre as injustiças fundamentais do capitalismo e aponta para à necessidade de uma mudança revolucionária nas relações de produção, sua obra lança projeções para à linha de estudos de novos autores até a contemporaneidade, ou seja, a linha/ corrente marxista veio devido a sua grande relevância e também por ser materialista acreditava que primeiro deve-se analisar a realidade para criar uma teoria e não fazer como os realistas que articulam uma teoria e tentam adequá-la a realidade.

Por conseguinte, juntamente com Engels, Marx criou o Manifesto Comunista (1998), obra seminal cujo objetivo foi e ainda é mostrar a força motriz da história, ou seja, a luta de classes e a obra foi voltada para a classe trabalhadora. As ideias apresentadas no "Manifesto" inspiram a formação de partidos comunistas e movimentos revolucionários em várias partes do mundo, fornecendo uma crítica ao sistema capitalista, expondo suas contradições e desigualdades, destacando a exploração dos trabalhadores.

O Manifesto (1998) termina convocando os trabalhadores a se unirem e lutar contra a opressão capitalista, enfatizando a necessidade de uma revolução proletária para derrubar o sistema vigente e estabelecer assim uma sociedade sem classes.

Assim como Marx e Engels (1998), Gramsci (2017) defende que a classe subalterna necessita recuperar sua história, sua importância nas lutas políticas, pois a união entre a produção em massa e a cultura do consumo cria um novo tipo de hegemonia, onde as classes burguesas exercem controle não apenas por meio da coerção, mas também pela disseminação de valores, ideais que formam a identidade do indivíduo.

Gramsci (2017), em sua obra, concentrou-se principalmente na análise das relações de poder na sociedade capitalista, examinando questões como hegemonia, cultura, ideologia e luta de classes. Embora não tenha desenvolvido uma análise direta da produção científica como Braverman (2014) fez, Gramsci certamente abordou aspectos relacionados ao trabalho e à produção, especialmente em seu estudo sobre o fordismo e o americanismo no Caderno 22.

## REFERÊNCIAS

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX**. 7ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GRAMSCI, Antônio. **Caderno 22: Americanismo e Fordismo in Cadernos do Cárcere**. Vol. 4. Tradução por Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sergio Henriques, Marco Aurélio Nogueira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista. Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Vol. 2. São Paulo: Boitempo, 1998.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. 3ª ed., São Paulo: Boitempo, 2023.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

# 6

*Marina Pires Barbosa  
Hellen Cristina Cândido Teixeira  
Relna Fagundes Fernandes  
Tatiane Elias Garcia*

## **PERSPECTIVAS TEÓRICAS NA HISTÓRIA:**

**DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE  
O CONHECIMENTO HISTÓRICO**



**Resumo:** A história é um campo amplo e diverso, com diferentes abordagens teóricas e metodológicas. Este artigo explora quatro perspectivas dos autores: Carr, Foucault, Le Goff e Rüsen. De acordo com Carr a história não é uma narrativa objetiva, mas sim uma interpretação do passado moldada pelo historiador onde fatores como contexto, preconceitos e perspectivas influenciam a seleção e interpretação dos fatos e a compreensão do passado é crucial para o presente, mas deve ser crítica e reflexiva. Foucault faz uma análise das estruturas e rupturas que moldam o desenvolvimento histórico e coloca a história como uma operação de poder e produção de conhecimento, onde aborda mudanças da "história dos eventos" para a "história das longas durações" e o foco em descontinuidades. Le Goff enfatiza os monumentos e documentos, onde os documentos como monumentos refletem relações de poder e intenções da sociedade, e aborda críticas à visão tradicional dos documentos como registros passivos. Rüsen expõe sua teoria para a prática histórica permitindo a análise crítica do passado, expondo cinco fatores interdependentes na ciência da história, e sua teoria fundamenta em uma competência especializada do historiador e a aplicação prática do conhecimento histórico e a historiografia conecta a pesquisa histórica e aplicação prática, apresentando resultados de forma acessível ao público. Sendo assim, a formação histórica orienta os resultados da pesquisa para os processos de aprendizagem. Os autores explorados oferecem diferentes perspectivas para a compreensão do passado. A reflexão crítica e a busca por múltiplas visões são essenciais para o estudo da história.

**Palavras-chave:** Perspectivas Teóricas; Historiografia; Interpretação Histórica.

## INTRODUÇÃO

A história é um campo vasto e multifacetado, composto por diversas abordagens teóricas e metodológicas. Neste artigo, exploraremos algumas dessas perspectivas por meio de obras fundamentais onde cada historiador, munido de seus próprios instrumentos e lentes analíticas, oferece um olhar único sobre o passado, tecendo narrativas que iluminam diferentes aspectos da experiência humana. Neste artigo, embarcaremos em uma expedição intelectual para desvendar as metodologias de quatro escritores da historiografia: Michel Foucault, Edward H. Carr, Jacques Le Goff e Jörn Rüsen.

Edward Hallet Carr (1978), em seu trabalho “O historiador e seus fatos”, desafia noções tradicionais de objetividade histórica ao argumentar que a interpretação dos eventos do passado é inevitavelmente moldada pelo contexto presente do historiador. Ele destaca a importância de reconhecer os preconceitos e as limitações individuais na análise histórica e defende uma abordagem mais reflexiva e crítica à escrita da história.

Michel Foucault (1987), em sua introdução à “A arqueologia do saber”, oferece uma perspectiva diferente, investigando as estruturas de poder e as condições de possibilidade do discurso histórico. O autor supracitado argumenta que o conhecimento histórico não é simplesmente uma representação objetiva do passado, mas é moldado por relações de poder e pelos discursos dominantes de uma determinada época. Sua abordagem arqueológica busca desestabilizar as narrativas históricas tradicionais, revelando as formas pelas quais o conhecimento é produzido e mantido.

Jacques Le Goff (2003), em “Documento/Monumento” de “História e Memória”, examina a relação entre documento e monumento, destacando a importância dos artefatos materiais na construção do conhecimento histórico. Ele argumenta que

os documentos históricos não são apenas fontes de informação objetiva, mas também expressões simbólicas de valores culturais e ideológicos. O autor enfatiza a necessidade de considerar o contexto histórico e o significado cultural dos monumentos ao interpretar o passado.

Jörn Rüsen (2010), em “Tarefa e função de uma teoria da história” de “Razão Histórica”, delineia a importância de uma teoria da história para orientar e fundamentar a prática historiográfica. Ele propõe uma abordagem hermenêutica da história, enfatizando a importância da interpretação e da narrativa na construção do conhecimento histórico. O autor argumenta que uma teoria da história deve fornecer um arcabouço conceitual para a análise crítica do passado, permitindo aos historiadores compreenderem as complexas relações entre eventos, estruturas e significados históricos.

Para a elaboração deste artigo, empregou-se uma abordagem qualitativa baseada na análise crítica e interpretativa de fontes secundárias. O estudo iniciou-se com uma revisão bibliográfica detalhada das obras de E.H. Carr, Michel Foucault, Jacques Le Goff e Jörn Rüsen, focando nas mudanças paradigmáticas na percepção dos fatos históricos e na prática historiográfica. A análise textual concentrou-se na identificação e comparação das perspectivas teóricas desses autores, explorando como cada um aborda a seleção e interpretação dos fatos históricos. Além disso, foram realizadas leituras críticas para entender a influência das tradições intelectuais e contextos pessoais na construção das narrativas históricas. Essa metodologia permitiu uma reflexão aprofundada sobre os elementos dinâmicos da escrita da história e a interação entre fatos e interpretações.

## A NATUREZA DA HISTÓRIA

O texto “O Historiador e seus Fatos”(1978) explora de forma crítica a natureza da história como disciplina acadêmica. Escrito por Edward Hallet Carr, onde começa citando passagens de Acton e Sir George Clark, que destacam a evolução do pensamento histórico ao longo do tempo.

A primeira parte discute a mudança de perspectiva entre o século XIX e o século XX em relação à ideia de uma “história definitiva”. Enquanto Acton e seus contemporâneos acreditavam na possibilidade de alcançar uma narrativa histórica final, historiadores posteriores reconheciam a inevitabilidade da revisão constante e da multiplicidade de interpretações na disciplina histórica.

Carr então mergulha na questão central: o que constitui um fato histórico? Ele questiona a visão tradicional de que os fatos são objetivos e independentes da interpretação do historiador, argumentando que a seleção e a interpretação dos fatos são intrínsecas à prática histórica. Além disso, destaca a importância da perspectiva do historiador e da seleção dos fatos que compõem a narrativa histórica.

O texto continua analisando a diferença entre história antiga e medieval, onde os historiadores podem confiar em um conjunto selecionado de fatos históricos, e história moderna, onde a abundância de informações requer uma seleção cuidadosa e uma interpretação crítica.

Além disso, Carr sugere que entender o contexto intelectual e pessoal do historiador é crucial para avaliar sua obra de forma abrangente. Por exemplo, ele destaca a influência das origens e tradições intelectuais do historiador G. M. Trevelyan em sua obra, especialmente em seu trabalho sobre a história da Inglaterra durante o reinado da rainha Anne. Ao compreender o background de Trevelyan

e sua afiliação com a tradição whig, o leitor pode apreciar melhor a interpretação whig da história apresentada por ele. Isso ilustra como os preconceitos e as experiências pessoais dos historiadores moldam suas interpretações históricas.

O autor aborda três pontos fundamentais para compreender o processo histórico e o trabalho do historiador, sendo o primeiro a natureza interpretativa da história, enfatizando que os fatos não são meramente objetos estáticos, mas sim elementos dinâmicos que são selecionados, interpretados e moldados pelo historiador de acordo com sua perspectiva, objetivos e contexto. Isso ressalta a importância da consciência histórica e da reflexão crítica sobre a natureza da evidência histórica.

O segundo ponto realça a necessidade de compreender o passado através da empatia e da imaginação, reconhecendo que a mentalidade e as motivações das pessoas do passado podem ser diferentes das nossas. Essa compreensão empática é crucial para evitar julgamentos anacrônicos e para reconstruir de forma mais precisa os eventos históricos e as experiências das pessoas do passado.

O terceiro ponto destaca a inevitável influência do presente na nossa compreensão do passado, enfatizando que os historiadores estão inevitavelmente enraizados no seu próprio tempo e contexto cultural. Isso sugere que é impossível alcançar uma objetividade completa na escrita da história, mas também destaca a importância de reconhecer e interrogar nossas próprias suposições e preconceitos ao estudar o passado.

Adicionalmente, o autor aborda a interconexão entre os fatos históricos e a interpretação, argumentando que o trabalho do historiador envolve uma constante interação entre a seleção e a interpretação dos fatos. Isso sugere que a escrita da história é um processo dinâmico e interativo, no qual os fatos e a interpretação se influenciam mutuamente. Como Carr (1978, p. 22) coloca, “O historiador

é produto de sua época, e a visão do passado que ele projeta é inevitavelmente influenciada pelas circunstâncias e preocupações contemporâneas". Essa citação ressalta a importância de considerar o contexto histórico e as premissas do historiador ao interpretar eventos passados, sublinhando como a visão do historiador pode ser moldada por fatores externos e internos.

No entanto, o autor também adverte sobre os perigos de uma visão excessivamente subjetiva da história, que pode levar ao ceticismo absoluto ou à manipulação tendenciosa dos fatos para promover uma agenda particular. Portanto, ele argumenta que o historiador deve buscar um equilíbrio entre a objetividade e a interpretação, reconhecendo a importância dos fatos como base empírica da narrativa histórica, ao mesmo tempo em que reconhece a inevitável influência da interpretação na construção do significado histórico.

Assim nos é possível uma reflexão perspicaz sobre a natureza da história e o papel do historiador, destacando a complexidade e a ambiguidade inerentes ao estudo do passado. Ao enfatizar a importância da interpretação, da empatia e da consciência histórica, o autor nos convida a abraçar a complexidade e a incerteza da experiência humana ao longo do tempo, reconhecendo que a escrita da história é tanto uma arte quanto uma ciência, que requer uma abordagem crítica e reflexiva para compreendermos plenamente o significado e o impacto do passado no presente.

## A TRANSFORMAÇÃO NA ABORDAGEM HISTÓRICA

A obra "A arqueologia do saber" de Foucault (1987) relata uma mudança significativa na abordagem histórica, tanto na história econômica quanto na história das ideias e das ciências. Historiadores

estão agora mais interessados em períodos mais longos, buscando identificar equilíbrios estáveis, processos irreversíveis e fenômenos tendenciais que se desenvolvem ao longo de séculos. Essa nova perspectiva, conhecida como “história das longas durações”, contrasta com a abordagem anterior centrada em eventos políticos e militares, comumente referida como “história dos eventos”. A utilização de ferramentas como modelos de crescimento econômico, análise quantitativa de trocas, estudos demográficos e climáticos permite uma análise mais profunda, revelando histórias que muitas vezes permaneciam ocultas por trás das narrativas tradicionais de governos e guerras.

Além disso, há uma mudança na história das ideias e das ciências, onde o foco se desloca das grandes unidades de tempo para fenômenos de ruptura. Historiadores agora procuram detectar interrupções que quebram o acúmulo contínuo de conhecimento e introduzem novas racionalidades e efeitos múltiplos. Esta mudança de enfoque na produção do conhecimento reflete uma busca por uma compreensão mais complexa e profunda do conhecimento, transcendendo as narrativas convencionais de eventos políticos e militares. O texto aborda uma mudança significativa na abordagem da produção do saber, em que o problema crucial não é mais a compreensão das continuidades, mas sim a identificação e delimitação das discontinuidades, o que leva os estudiosos a reconsiderar a relação entre eventos e períodos, assim como a interpretação e utilização de documentos históricos.

Uma das mudanças mais significativas é a transição da interpretação dos documentos como registros passivos para vê-los como elementos ativos que podem ser organizados, recortados e distribuídos em séries e conjuntos. Isso implica uma nova abordagem para trabalhar com os documentos, não apenas para interpretá-los, mas também para utilizá-los como fontes de informação que são dinâmicas e moldadas pelo contexto de sua produção e uso. O texto também discute a importância da noção de discontinuidade

na análise histórica, destacando como essa mudança de perspectiva tem implicações na possibilidade de uma história global. Enquanto a história global busca reconstruir a totalidade de uma civilização ou sociedade, a nova história questiona a viabilidade desse projeto ao problematizar as séries, recortes, limites e especificidades cronológicas dos fenômenos históricos.

Foucault (1987) ressalta a mudança no campo da história em relação à filosofia da história, especialmente ao se liberar de questões sobre racionalidade, teleologia do devir e relatividade do saber histórico. Ele argumenta que essa transformação coincide com desafios encontrados em outras disciplinas como linguística, etnologia, economia e análise literária, todos problemas atribuídos à influência do estruturalismo. No entanto, o autor adverte que o estruturalismo por si só não pode abranger toda a metodologia histórica, enfatizando a necessidade de uma análise mais profunda das estruturas históricas sem perder de vista a vitalidade e a fluidez da “história viva”.

Em crítica à visão tradicional da história como uma busca por continuidade ininterrupta, Foucault defende uma abordagem que reconheça e explore a descontinuidade, o devir e a dinâmica interna da história. Ele também discute a relação entre a história do pensamento e outras disciplinas, como a psicanálise, a linguística e a etnologia, enfatizando a necessidade de uma abordagem mais ampla e dinâmica para compreender o desenvolvimento histórico.

“A história é, então, uma operação que se desenvolve em campos de poder; ela não se limita a descrever realidades, mas participa da produção de verdades dentro dessas realidades” (Foucault, 1987, p. 8). Este trecho enfatiza como Foucault percebe a história não apenas como uma narrativa objetiva dos eventos passados, mas como um processo intrinsecamente ligado ao exercício de poder e produção de conhecimento. Ao afirmar que a história participa na criação de verdades dentro de certos contextos de poder, ele desafia a ideia de uma história neutra e imparcial, sugerindo que a interpretação

histórica está enraizada em relações de poder que moldam e influenciam os discursos históricos. Essa perspectiva sublinha a importância de uma abordagem crítica na análise histórica, que considere não apenas os eventos em si, mas também os mecanismos de poder que os moldam e interpretam.

## MONUMENTOS E DOCUMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA HISTÓRICA

O texto “Documento e Monumento” de Jacques Le Goff (2003) explora os elementos essenciais para a construção da memória coletiva e da história, categorizando-os em monumentos e documentos. Ele analisa suas origens etimológicas e evolução ao longo do tempo, destacando o papel fundamental desses elementos na preservação e transmissão do passado. Os monumentos são descritos como símbolos do passado, como arcos triunfais e colunas, que estão intrinsecamente ligados ao poder de perpetuar a memória coletiva de uma sociedade e os documentos são considerados registros escritos, fundamentais para a abordagem positivista da história no século XIX.

O autor enfatiza a crescente importância dos documentos ao longo do século XX, especialmente com o advento da história quantitativa e a revolução documental impulsionada pelo avanço tecnológico, incluindo o uso de computadores. Essa transformação amplia não apenas a definição de documento para além do texto escrito, mas também redefine o próprio processo de fazer história, enfatizando a análise de dados e séries numéricas. Le Goff destaca como essa mudança na abordagem histórica não apenas influencia os historiadores, mas também afeta a percepção da memória coletiva

como um patrimônio cultural a ser preservado e estudado. Ademais, a história contemporânea está cada vez mais fundamentada na manipulação de dados e na busca por novas formas de representar e compreender o passado.

Assim, relacionamos criticamente a relação entre documentos e monumentos na construção da história e da memória coletiva. O autor argumenta que a simples revolução documental não é suficiente e instiga a uma reflexão mais profunda sobre a natureza dos documentos enquanto monumentos. Ele destaca a importância histórica da crítica dos documentos, que remonta à Idade Média e se consolidou ao longo dos séculos seguintes, especialmente durante o Renascimento e a era positivista do século XIX.

Crítica esta que desde os esforços da Igreja para combater documentos falsos até as contribuições de estudiosos como Mabillon e os fundadores da Escola dos Annales, apresentam os documentos como uma ferramenta essencial para compreender não apenas sua autenticidade, mas também sua função como monumentos que refletem as relações de poder e as intenções das sociedades que os produziram.

Desta forma, o autor propõe uma revisão da noção de documento, argumentando que todo documento é, em certo sentido, um monumento que carrega consigo as marcas de sua produção e manipulação ao longo do tempo. Ele defende uma abordagem multidisciplinar na análise dos documentos, que inclua não apenas métodos tradicionais como a diplomática, mas também abordagens arqueológicas, iconográficas e ecológicas.

Ademais ele ressalta a importância de considerar os documentos não apenas como fontes históricas, mas como monumentos que refletem as complexidades das sociedades que os produziram. Essa abordagem crítica é fundamental para uma história mais completa e rigorosa, que leve em conta não apenas o conteúdo dos documentos, mas também seu contexto e sua função dentro da sociedade.

Os documentos históricos são monumentos que carregam consigo as marcas da memória coletiva e dos valores culturais de uma sociedade. Eles devem ser lidos não apenas como fontes de informação, mas como expressões simbólicas de significados históricos” (Le Goff, 2003, p. 45).

Le Goff enfatiza a dualidade dos documentos históricos como monumentos: não apenas registros de eventos passados, mas também expressões simbólicas carregadas de significado cultural e memória coletiva. Ao reconhecer essa dimensão simbólica, os historiadores são incentivados não apenas a interpretar os documentos como fontes de informação objetiva, mas também a considerar sua função dentro da cultura que os produziu, permitindo uma compreensão mais profunda das sociedades históricas e suas práticas memorialísticas.

## A CIÊNCIA DA HISTÓRIA EM BUSCA DE FUNDAMENTOS: UMA EXPLORAÇÃO DA “RAZÃO HISTÓRICA” DE JÖRN RÜSEN

A obra de Jörn Rüsen “Razão Histórica- Teoria da História: os fundamentos da ciência história” (2010) apresenta uma reflexão profunda sobre o processo cognitivo envolvido na prática histórica, destacando a importância da auto-reflexão para os historiadores. O autor argumenta que a auto-reflexão é um elemento vital no trabalho diário da ciência histórica, uma vez que permite ao sujeito cognoscente reconhecer-se reflexivamente nos objetos de seu conhecimento.

A partir de uma análise detalhada, explora-se a relação entre a prática histórica e a teoria, demonstrando como os historiadores passam dos objetos de seu conhecimento científico aos princípios que norteiam sua atividade. Argumenta-se que a teoria emerge

do trabalho prático do historiador, baseando-se nele e fornecendo significado para sua atividade. Ao longo da obra, são abordadas questões fundamentais, como a necessidade de uma visão panorâmica do campo do pensamento histórico, a relação entre teoria e prática, e a importância da competência especializada. O autor defende que a teoria desempenha um papel essencial na articulação do pensamento histórico como uma especialidade científica, garantindo que o conjunto da disciplina não seja perdido de vista em meio à multiplicidade de conhecimentos e métodos.

“Os historiadores devem dispor de um arcabouço conceitual que permita a análise crítica do passado, promovendo uma compreensão profunda das relações entre eventos históricos, estruturas e significados” (Rüsen, 2010, p. 30). O autor destaca a importância dos interesses humanos na constituição da ciência histórica, argumentando que a compreensão do passado é fundamental para a orientação no presente e a projeção do futuro. Assim, a teoria não apenas investiga os princípios e fundamentos do pensamento histórico, mas também aborda as necessidades humanas subjacentes à busca pelo conhecimento histórico. A obra oferece uma análise detalhada dos fundamentos do pensamento histórico, destacando a importância de cinco fatores interdependentes na constituição da ciência.

O primeiro fator aborda as carências fundamentais de orientação na prática humana da vida no tempo, que conduzem ao interesse cognitivo pelo passado. Essas carências se transformam em interesses específicos no conhecimento histórico quando interpretadas como necessidade de reflexão sobre o passado.

O segundo fator, denominado “ideias”, refere-se aos pontos de vista que articulam essas carências como interesse em certo conhecimento do passado, ou seja, como interesse em conhecer o passado historicamente. São essas ideias que regulam o trato reflexivo dos homens com seu mundo e consigo mesmos, conferindo significado à ação e à paixão humanas.

O terceiro fator são os métodos da pesquisa empírica, que possibilitam a produção de conhecimento histórico e influenciam a forma como as perspectivas são concebidas. Os métodos permitem que as perspectivas orientadoras em que o passado humano aparece como história sejam investigadas metodicamente, transformando-as em conhecimento histórico empírico.

O quarto fator são as formas de apresentação do conhecimento histórico, que desempenham um papel crucial na historiografia. Elas não apenas traduzem os resultados da pesquisa histórica, mas também conferem ao conhecimento histórico uma função de orientação existencial. E o quinto fator é a dinâmica temporal interna da ciência. a matriz disciplinar proposta na obra permite esclarecer como e por que a história deve ser reescrita sempre que as condições de vida dos homens mudam, garantindo que a ciência da história não apenas apreenda a evolução temporal dos homens e de seu mundo, mas também receba impulsos decisivos dessas mudanças.

Essa análise oferece uma visão abrangente dos fundamentos da ciência histórica, destacando sua interdependência com a vida prática dos historiadores e do público interessado em história, bem como sua capacidade de se adaptar às mudanças no tempo.

O autor continua a explorar a importância da teoria no estudo e na prática profissional da disciplina histórica, destacando seis pontos nos quais a teoria desempenha um papel fundamental: a “propedêutica” que fundamenta uma introdução tecnicamente correta ao estudo da história, estabelecendo os fundamentos da competência especializada para que os estudantes compreendam a natureza da disciplina histórica de forma reflexiva; a “coordenação” que enuncia a especificidade, função e limites do conhecimento histórico científico, facilitando a coordenação sistemática de diversas disciplinas cujas perspectivas e métodos são complementares à história; a “motivação” onde aborda o problema do subjetivismo diante da exigência de objetividade no pensamento histórico científico, incentivando

os estudantes a integrar sua subjetividade de forma compatível com a cientificidade do conhecimento histórico. Temos também a “organização da pesquisa” que contribui para a gestão da quantidade de material de pesquisa, despertando nos estudiosos a consciência de que é possível obter um saber orientador mediante um modelo interpretativo construído como teoria; a “capacidade de reflexão” que forma a capacidade de reflexão dos estudiosos, ajudando-os a conciliar os requisitos científicos e a economia de trabalho em pesquisas extensas, fundamentando os procedimentos de pesquisa e aumentando a qualidade científica dos trabalhos; e a “mediação entre estudo e prática profissional” que lança uma ponte entre o estudo acadêmico e a prática profissional, destacando que a obtenção de competência profissional não se dá em um vácuo científico, mas sim em um contexto prático e social.

Ao abordar todas essas funções, destaca-se que a teoria permite aos estudiosos não apenas compreender a complexidade da disciplina histórica, mas também integrar sua subjetividade no processo de produção de conhecimento histórico de forma reflexiva e objetiva. Assim, desempenha um papel essencial na formação de historiadores competentes e na aplicação prática do conhecimento histórico.

Além disso, discute-se o papel da historiografia em relação à pesquisa histórica e à aplicação prática, onde ela se destaca não sendo apenas uma técnica de escrita histórica, mas sim um campo específico da autodefinição da ciência da história, no qual as diretrizes enunciam os princípios que consignam a pretensão de racionalidade da ciência histórica. A racionalidade da historiografia assegura que os resultados da pesquisa histórica sejam apresentados de forma que capacitem os destinatários a abordar a interpretação do passado usando seu próprio entendimento.

Ademais, a importância da historiografia como parte integrante da pesquisa histórica, uma vez que os resultados desta são formulados na forma de um “saber redigido”; a formulação dos resultados

não é um resultado imediato da pesquisa, mas uma operação específica que leva em consideração o público-alvo do saber histórico. A função racionalizadora da historiografia garante que o aumento de racionalidade produzido pela pesquisa não seja perdido na forma escrita da historiografia, onde os resultados da pesquisa são formulados considerando o público-alvo potencial.

Na historiografia, os resultados da pesquisa não devem cristalizar-se em uma imagem definitiva do passado, mas sim ser transmitidos aos destinatários de forma a preservar o traço característico da racionalidade que os produziu. Isso implica que a historiografia deve evitar imagens estáticas da história e promover uma análise crítica argumentativa do público. A teoria desempenha um papel crucial nesse processo, garantindo que os resultados da pesquisa histórica sejam apresentados de forma que capacitem os destinatários a abordar a interpretação do passado usando seu próprio entendimento.

Além disso, a teoria também é relevante no campo da formação histórica, que abrange todos os processos de aprendizagem relacionados à história, como o ensino nas escolas e a influência dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica. Ela orienta os resultados cognitivos da pesquisa histórica para os processos de aprendizagem da formação histórica, garantindo que o conhecimento histórico obtido e formulado tecnicamente seja apresentado de maneira a preservar seu aumento de racionalidade.

Nesse contexto, a orientação adequada dos processos de ensino e aprendizagem histórica é essencial, considerando as diferenças qualitativas entre a instituição “ciência da história” como disciplina especializada e o ensino de história na escola. A teoria desempenha uma função de orientação, contribuindo para a explicitação da dimensão prática da ciência da história, que é inerente à sua pretensão de racionalidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Edward Hallet Carr, em “O Historiador e seus Fatos”, enfatiza a natureza interpretativa da história. Ele desafia a visão de que os fatos históricos são objetivos e independentes da interpretação do historiador, destacando a importância da seleção e da interpretação dos fatos como parte integrante da prática histórica. Carr também sublinha a inevitável influência do presente na compreensão do passado e a necessidade de uma empatia histórica para uma reconstrução mais precisa dos eventos e experiências passadas. Sua análise revela a complexidade da disciplina histórica, que é simultaneamente influenciada pelo contexto do historiador e moldada por uma interação dinâmica entre fatos e interpretação.

Michel Foucault, em “A Arqueologia do Saber”, aponta uma mudança na abordagem histórica, especialmente com a emergência da “história das longas durações” e o foco em fenômenos de ruptura e descontinuidade. Ele argumenta que a história deve ser vista como uma operação desenvolvida em campos de poder, onde a produção de conhecimento e a interpretação histórica estão intrinsecamente ligadas a relações de poder. Foucault desafia a ideia de uma narrativa histórica linear e contínua, promovendo uma visão que reconhece a importância das estruturas e rupturas na compreensão do desenvolvimento histórico.

Jacques Le Goff, em sua análise sobre a construção da memória coletiva, propõe uma visão crítica dos documentos históricos, tratando-os não apenas como registros passivos, mas como monumentos que carregam significados culturais e memórias coletivas. Ele defende uma abordagem multidisciplinar para a análise dos documentos, considerando suas origens, manipulações e contextos históricos. O autor destaca a importância de reconhecer os documentos como expressões simbólicas que refletem as complexidades das sociedades que os produziram.

Jörn Rüsen, em suas reflexões sobre a teoria da história, enfatiza a importância da auto-reflexão para os historiadores, a interdependência entre teoria e prática e a necessidade de uma abordagem crítica e racional na historiografia. Ele destaca que a teoria histórica não apenas orienta a prática de pesquisa, mas também é essencial na formação dos historiadores, ajudando a integrar a subjetividade de forma compatível com a objetividade científica. Rüsen também discute a importância da historiografia na comunicação dos resultados de pesquisa e na orientação dos processos de ensino e aprendizagem histórica.

Os textos analisados oferecem uma visão abrangente e crítica da disciplina histórica, ressaltando a complexidade, a subjetividade e a interatividade entre fatos e interpretações. A história é apresentada como uma disciplina dinâmica, que deve equilibrar a busca pela objetividade com a inevitável influência da perspectiva do historiador. A abordagem multidisciplinar, a importância da empatia histórica e a crítica dos documentos como monumentos são elementos essenciais para uma compreensão mais profunda e abrangente do passado.

Além disso, a teoria da história é fundamental para articular o pensamento histórico, garantir a qualidade científica dos estudos e orientar a prática profissional dos historiadores. A reflexão crítica sobre os métodos e a apresentação dos resultados de pesquisa são cruciais para evitar imagens estáticas do passado e promover uma compreensão mais dinâmica e argumentativa da história.

A prática histórica é tanto uma ciência quanto uma arte, que requer uma abordagem crítica, reflexiva e multidisciplinar para capturar a complexidade e a riqueza da experiência humana ao longo do tempo. Os historiadores, ao reconhecerem e interrogarem suas próprias suposições e preconceitos, podem oferecer interpretações mais profundas e significativas do passado, contribuindo para uma melhor compreensão do presente e uma orientação mais informada para o futuro.

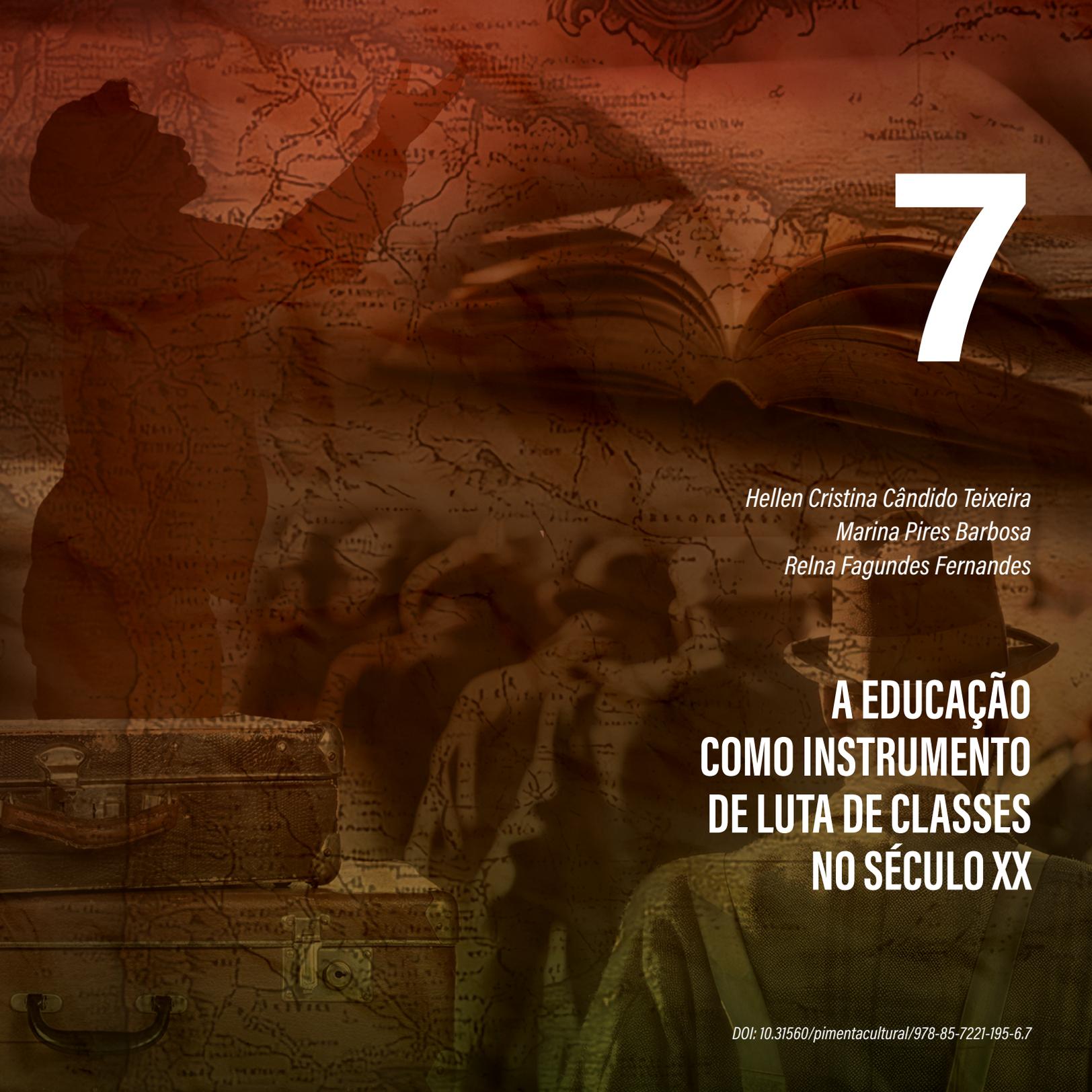
## REFERÊNCIAS

CARR, Edward Hallet. (Cap.1) O historiador e seus fatos. *In: Que é História?* 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 11-27

FOUCAULT, Michel. Introdução. **A arqueologia do saber**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987, p. 1-20.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. *In: História e Memória*. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003, p. 525-541.

RÜSEN, Jörn. Tarefa e função de uma teoria da história. *In: Razão histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2010, p. 25-51.



7

*Hellen Cristina Cândido Teixeira  
Marina Pires Barbosa  
Reina Fagundes Fernandes*

# **A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE LUTA DE CLASSES NO SÉCULO XX**



**Resumo:** O século XX foi palco de intensas lutas de classes que moldaram a história, com a educação emergindo como um campo estratégico de disputa. Este artigo analisa a relação entre educação e luta de classes, destacando a visão de Demerval Saviani sobre a educação como direito de todos e instrumento de transformação social. A Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada na dialética marxista, propõe uma educação crítica e emancipadora que desenvolve a consciência de classe. As ideias de Karl Marx, Friedrich Engels e Eric Hobsbawm são exploradas para entender como a educação pode tanto perpetuar quanto desafiar a dominação de classe. O artigo discute a crítica de Marx e Engels à educação burguesa, que aliena os trabalhadores e mantém a hegemonia da classe dominante, e propõe uma educação que promova a emancipação e o desenvolvimento humano pleno. Hobsbawm contextualiza a luta de classes no “breve século XX” e sua influência na educação. Conclui-se que a educação é um campo de batalha ideológica onde se confrontam diferentes projetos de sociedade, e que uma educação crítica é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

**Palavras-chaves:** Luta de Classe. Educação. Batalha Ideológica. Transformação Social.

## INTRODUÇÃO

O século XX foi marcado por profundas transformações sociais, econômicas e políticas, palco de intensas lutas de classes que moldaram a história da humanidade. Nesse contexto, a educação se configurou como um campo estratégico de disputa, onde diferentes projetos de sociedade se confrontaram. A educação era vista como um instrumento de dominação por parte da classe dominante, enquanto os movimentos sociais lutavam por uma educação emancipadora que atendesse às necessidades das classes populares.

Demerval Saviani defende a educação como direito de todos e instrumento para a construção de uma sociedade mais justa. Nascido em São Paulo em 1933, é um dos mais renomados educadores brasileiros. Sua trajetória intelectual se entrelaça com a história da educação no país, marcada por lutas por democratização, acesso e qualidade do ensino. fundador da Pedagogia Histórico-Crítica, ele propõe uma visão crítica da educação como instrumento de transformação social.

As ideias de Saviani tiveram um impacto significativo na educação brasileira, influenciando políticas públicas, currículos escolares e práticas pedagógicas. Sua obra continua a ser referência para educadores, pesquisadores e estudantes que buscam uma educação emancipadora e transformadora.

Karl Marx (1818-1883) filósofo, economista, sociólogo e revolucionário alemão, nascido em Trier, na Renânia Prussiana. Sua obra seminal, o "Manifesto do Partido Comunista" (1848), lançou as bases para o socialismo científico e influenciou profundamente os movimentos sociais e políticos do século XX. Marx argumentava que o capitalismo era intrinsecamente explorador, alienante e gerador de desigualdades. Através de seus escritos, ele analisou os mecanismos de exploração da classe trabalhadora pela burguesia, a concentração de riqueza nas mãos de poucos e a alienação dos trabalhadores do processo produtivo

Friedrich Engels (1820-1895), filósofo, economista, sociólogo e revolucionário alemão, nascido em Barmen, na Renânia Prussiana, coautor do livro "Manifesto do Partido Comunista", foi colaborador fundamental para o desenvolvimento do socialismo científico. Karl Marx e Friedrich Engels protagonizaram uma das mais influentes parcerias intelectuais da história. Suas ideias, desenvolvidas ao longo do século XIX, continuam a reverberar no debate político e social até os dias de hoje.

Eric John Ernest Hobsbawm (1917-2012) foi um historiador marxista britânico aclamado como um dos mais importantes intelectuais do século XX. Sua obra abrangente e perspicaz iluminou temas como a Revolução Industrial, a formação do Estado-nação, o imperialismo, as duas grandes guerras mundiais e a Guerra Fria, moldando nossa compreensão da história moderna. Vivenciou a ascensão do fascismo e a Segunda Guerra Mundial, eventos que moldaram profundamente sua perspectiva histórica.

Hobsbawm se destacou por sua capacidade de integrar diversas áreas do conhecimento, como economia, sociologia, antropologia e ciência política, em suas análises históricas. Sua abordagem inovadora o levou a questionar narrativas tradicionais e a propor novas perspectivas sobre eventos e processos históricos.

Um dos seus maiores méritos foi a construção do conceito de "O breve século XX" (1914-1920), período marcado por profundas transformações sociais, políticas e econômicas que moldaram o mundo moderno. Hobsbawm explorou temas como a ascensão do capitalismo industrial, a formação da classe trabalhadora, o nacionalismo, o imperialismo e as lutas por democracia e justiça social.

Ao adentrar na discussão de como a educação reverberou pelo século XX e assim criou reflexos na atual sociedade, pisamos em um terreno de discussões gigantescas, com grandes produções e análises acadêmicas, mas ainda se faz necessário diante das novas

perspectivas tanto históricas quanto educacionais para que as bases das fundamentações teóricas sobre como a sociedade se constrói pode e deve ser debatida quantas vezes forem instigadas.

Este artigo tem como objetivo analisar essa relação existente entre educação e luta de classes, pois, as contradições e conflitos de classe que se manifestaram no âmbito educacional através do século XX nos demonstra seu papel fundamental no âmbito das lutas sociais proporcionando grandes mudanças no campo teóricos-metodológicos tanto quanto no campo ideológico.

## A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A LUTA DE CLASSES NA EDUCAÇÃO

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma teoria da educação, fundamentada na dialética marxista, propõe uma análise crítica da educação como prática social inserida em um contexto histórico marcado por relações de poder e desigualdades. Para Saviani a educação escolar não é neutra, mas sim um instrumento utilizado pelas classes dominantes para manter sua hegemonia e reproduzir suas ideologias. Nesse sentido, a escola torna-se um campo de luta, onde se confrontam diferentes projetos de sociedade e de homem.

A educação escolar é unicamente um instrumento da burguesia na luta contra o proletariado. Em nenhum momento admitem que a escola possa ser um instrumento do proletariado na luta contra a burguesia. Baudelot e Establet consideram a escola apenas como reprodutora das relações sociais. A transformação da estrutura social não passa pela escola. A ideologia proletária, a cultura proletária, cuja resistência, autonomia e consistência eles admitem, surgem dos movimentos da prática e das lutas populares. Não dependem propriamente do processo de escolarização. A burguesia, segundo eles, utiliza a escola

para inculcar a sua ideologia no proletariado e recalcar a ideologia proletária, ou seja, atua sobre os trabalhadores de modo que enfraqueça a visão ideológica que eles trazem de sua própria classe (Saviani, 2015, p. 60).

Neste sentido, o autor supracitado reflete a visão de que a educação escolar, sob o sistema capitalista, é um instrumento da burguesia para manter sua hegemonia. Ele discorda de Baudelot e Establet os quais veem a escola apenas como um reprodutor das relações sociais dominantes e descartam seu potencial transformador. Saviani acredita que a educação escolar pode ser um campo de luta pela transformação social, pois, embora a escola, sob a influência da burguesia, tenda a reproduzir a ideologia dominante, ela também pode ser usada pelo proletariado como um espaço para desenvolver a consciência crítica e promover a emancipação. Ele vê a educação como uma arena de disputa ideológica, onde diferentes projetos de sociedade se confrontam, ao contrário da visão mais determinista de Baudelot e Establet.

A Pedagogia Histórico-Crítica, propõe essa superação da educação tradicional, baseada na mera transmissão de conteúdos e sim defende a superação desta educação através da interação crítica do aluno com a realidade social. Essa teoria emerge como um farol em meio às brumas da educação tradicional, tecendo uma relação indissociável entre conhecimento, sociedade e luta de classes. Essa corrente pedagógica propõe um ensino crítico e emancipador, enraizado na compreensão das contradições sociais e na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

No cerne da Teoria Histórico-Crítica reside a crença de que a educação não se dissocia da realidade social, mas sim a reflete e a molda. Através da análise crítica dos conteúdos escolares, os alunos são convidados a desvendar os mecanismos de dominação presentes na sociedade, questionando saberes hegemônicos e construindo uma visão de mundo autônoma e reflexiva.

A PHC reconhece a educação como um campo de batalha ideológica, onde se travam lutas entre classes sociais com interesses distintos. Através da problematização das desigualdades sociais e da exploração da classe trabalhadora, os alunos são impelidos a tomar partido na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa perspectiva o educador assume o papel de mediador entre o conhecimento e a realidade social, incitando os alunos a questionar, analisar e problematizar os conteúdos escolares. Através do diálogo e da reflexão crítica, o educador contribui para a formação de indivíduos conscientes e engajados na transformação social.

A PHC valoriza metodologias ativas e participativas, que coloquem os alunos no centro do processo de aprendizagem. Através de debates, pesquisas, projetos de pesquisa e outras atividades, os alunos são estimulados a desenvolver o senso crítico, a autonomia e a criatividade, tornando-se protagonistas de sua própria educação. Assim ela não se limita às quatro paredes da sala de aula. A Pedagogia Histórico-Crítica transcende esses muros e se propõe uma educação popular, que leva o conhecimento a todos, com o objetivo de formar indivíduos críticos e engajados na luta por uma sociedade mais justa e igualitária e assim promover a transformação social em seu sentido mais amplo.

A implementação da pedagogia histórico-crítica enfrenta desafios como a resistência de grupos dominantes, a falta de recursos e a carência de formação adequada para os educadores. No entanto, as perspectivas para o futuro são promissoras. Cada vez mais, educadores, estudantes e movimentos sociais reconhecem a importância de uma educação crítica e emancipadora para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

A força motriz da transformação que permeia toda a proposta da PHC é a luta de classes, elemento central da teoria marxista. Ao reconhecer a educação como um campo de batalha ideológica.

Essa teoria busca despertar nos alunos a consciência de classe e a necessidade de lutar por seus direitos e a se engajarem na luta por uma sociedade mais justa e igualitária através da problematização das desigualdades sociais e da exploração da classe trabalhadora.

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo *objetivo e rebelde*, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo (Gramsci, 1968 *apud* Saviani, 2015, p. 54).

A pedagogia histórico-crítica propõe uma educação emancipadora, que visa libertar os indivíduos da dominação ideológica e da exploração social. Através do ensino crítico e reflexivo, os alunos são estimulados a desenvolver o senso crítico, a autonomia e a criatividade, tornando-se agentes de sua própria transformação e da sociedade em que vivem.

A passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (Saviani, 2015, p. 80).

A pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani propõe uma abordagem educacional que visa libertar os indivíduos da dominação ideológica e da exploração social, incentivando o desenvolvimento do senso crítico, da autonomia e da criatividade. Esta pedagogia critica as visões mecanicistas e históricas da educação, propondo uma compreensão dialética que considera o desenvolvimento histórico-objetivo da educação. Saviani (2015) enfatiza que a educação deve ser comprometida com a transformação social, não apenas com sua perpetuação. Para ele, a educação escolar deve ser entendida como resultado de um longo processo histórico e, portanto, deve ser direcionada para a superação das desigualdades sociais. Essa abordagem reconhece a escola como um campo de disputa ideológica onde a luta pela emancipação e a formação de uma consciência crítica são fundamentais para a transformação social.

## O MANIFESTO COMUNISTA E A CRÍTICA À EDUCAÇÃO BURGUESA

A obra “O Manifesto do Partido Comunista” (2015) nos apresenta uma crítica contundente ao sistema capitalista, destacando suas contradições e explorando as relações de poder entre burgueses e proletariado. Nesse contexto, a educação emerge como um instrumento fundamental para a perpetuação da dominação da classe dominante.

De acordo com Marx e Engels (2015), a educação burguesa é ideológica e alienante, servindo para manter os trabalhadores submissos e alienados da realidade social. Essa educação, focada na transmissão de conhecimentos técnicos e acríticos, impede o desenvolvimento do senso crítico e da consciência de classe do proletariado.

Em contraposição, os autores propõem uma educação emancipadora, voltada para a formação de indivíduos livres e conscientes. Essa educação, baseada na crítica social e na luta por uma sociedade sem classes e a busca para desenvolver o potencial humano em sua plenitude.

Marx e Engels criticam a educação burguesa por sua função reprodutora da ordem social vigente. Segundo os autores, a escola burguesa serve para reafirmar nos trabalhadores a ideologia dominante, alienando-os de sua própria condição de exploração e impedindo-os de questionar o sistema capitalista.

A educação não é um espaço neutro, mas sim um campo de batalha ideológica onde se travam lutas por poder e hegemonia. A escola burguesa, longe de ser um local de emancipação humana, atua como um aparelho ideológico do Estado, moldando os indivíduos de acordo com as necessidades do sistema capitalista. “A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção, por conseguinte as relações de produção, e, deste modo, todas as relações sociais” (Marx; Engels, 2015, p. 66).

Segundo Marx e Engels, na sociedade burguesa, o trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, se torna mais necessitado quanto mais produz, se torna mais alienado de si mesmo quanto mais trabalha.

Quanto menos habilidade e dispêndio de força o trabalho manual exige, isto é, quanto mais a indústria moderna se desenvolve, tanto mais o trabalho dos homens é suplantado pelo das mulheres e crianças. Diferenças de gênero e idade já não têm qualquer validade social para a classe operária. Há apenas instrumentos de trabalho que, segundo a idade e o gênero, têm custos diferentes” (Marx; Engels, 2015, p. 71).

Nessa perspectiva a educação é marcada por alguns pontos centrais como: crítica à educação burguesa, a educação como uma prática social, o papel da educação na formação da consciência de classe e a necessidade de uma educação emancipadora.

A crítica a educação burguesa se deve ao fato de esta promover a alienação do trabalho ao fragmentá-lo e torná-lo repetitivo e monótono, e assim contribui para a manutenção do status quo da sociedade capitalista, dissociando as pessoas do fruto do seu trabalho. O conhecimento é reduzido a meras técnicas e habilidades necessárias para a produção, alienando o trabalhador de sua própria criatividade e potencial humano.

A educação burguesa, ao privilegiar o acesso ao conhecimento para as classes dominantes, perpetua as desigualdades sociais e limita as oportunidades de ascensão social das classes populares. O currículo escolar, impregnado de valores elitistas e burgueses, reforça a exclusão e a marginalização dos grupos minoritários. De acordo com Marx e Engels (2015) a educação burguesa tem como objetivo a reprodução das relações sociais existentes, ou seja, a reprodução da dominação da classe burguesa sobre a classe trabalhadora.

Desta perspectiva a educação se torna uma prática social, condicionada pelas relações de poder e pelas contradições da sociedade e que não se resume à mera transmissão de conhecimentos, mas se configura como um processo social intrinsecamente ligado às relações de poder e às estruturas socioeconômicas. A educação burguesa, tanto quanto a sua organização familiar, tem por objetivo criar indivíduos aptos para serem inseridos no mecanismo da produção capitalista, adaptando-se às suas exigências e internalizando seus valores.

Em contraposição à educação burguesa, Marx propõe a construção de um sistema educacional alternativo, pautado na emancipação humana e na superação das desigualdades sociais. Essa nova educação, baseada nos princípios da justiça social e da igualdade de oportunidades, deve integrar teoria e prática, conectando o saber à realidade dos trabalhadores e promovendo o desenvolvimento pleno do potencial humano.

A educação pode contribuir para o desenvolvimento da consciência de classe do proletariado, impulsionando a luta por uma sociedade sem classes. É fundamental construir uma educação que seja crítica, emancipadora e voltada para a formação de indivíduos livres e conscientes. Neste aspecto não há como contemplar um modelo único de educador, mas sim reconhecer a importância de sua atuação, principalmente como mediador entre o conhecimento e a realidade social.

O educador crítico, nesse contexto, assume o papel de investigador da reflexão crítica, incitando os alunos a questionarem os saberes hegemônicos e buscarem uma compreensão autônoma do mundo. Através do ensino crítico e reflexivo, os alunos são estimulados a desenvolver o senso crítico, a autonomia e a criatividade, tornando-se agentes de sua própria transformação e da sociedade em que vivem.

A obra “O Manifesto do Partido Comunista”, em sua análise crítica da educação sob o sistema capitalista, oferece subsídios valiosos para a construção de uma educação emancipadora. Através da reflexão crítica sobre a relação entre conhecimento, poder e luta de classes, podemos contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde o conhecimento se torna ferramenta de libertação e transformação social.

## LUTA DE CLASSES EM CENA: DESIGUALDADE COMO MOTOR DA HISTÓRIA

A obra de Hobsbawm (1995) oferece um panorama histórico em “O breve século XX”, compreendido entre o ano de 1914 e 1991, que foi marcado por grandes transformações sociais, políticas e econômicas. Nesse contexto, Hobsbawm desvenda a luta de classes como a força motriz da história, tecendo um fio condutor que atravessa os eventos marcantes do século XX. A crescente disparidade entre classes sociais, acentuada pela Revolução Industrial e pelo capitalismo desenfreado, gerou tensões sociais que se manifestaram em revoluções, guerras e movimentos sociais. A educação, nesse contexto, se torna ainda mais um campo de batalha ideológica, onde se travam lutas entre classes com interesses distintos.

Hobsbawm (1995) define o século XX como a “Era dos Extremos”, marcado pela ascensão do fascismo, do nazismo e do comunismo, as duas grandes guerras mundiais e a Guerra Fria, que são alguns dos eventos que ilustram as contradições e os extremos que caracterizaram esse período. A educação, nesse contexto, se torna um reflexo das tensões sociais, sendo utilizada como ferramenta de propaganda e doutrinação pelas ideologias em disputa.

A educação assume um papel dual e complexo. De um lado, como instrumento de dominação, a educação tradicional serve para perpetuar as desigualdades sociais, reproduzindo a ideologia da classe dominante e legitimando a ordem social estabelecida. Do outro lado, a educação crítica e emancipadora surge como ferramenta de libertação, possibilitando aos indivíduos o desenvolvimento do senso crítico, da autonomia e da criatividade, tornando-os agentes de sua própria transformação e da sociedade em que vivem.

Na verdade, as famílias corriam a pôr os filhos na educação superior sempre que tinham a opção e oportunidade, porque esta era de longe a melhor chance de conquistar para eles uma renda melhor e, acima de tudo, um status social superior. [...] Claro que, quase certamente, lhes daria uma renda maior que a dos não diplomados, e, em países de pequena educação, onde o diploma garantia um lugar na máquina do Estado, e portento pode, influência e extorsão financeira, poderia ser a chave para a verdadeira riqueza. A maior parte dos estudantes, claro, vinha de famílias em melhores condições que a maioria – de que outro modo teriam podido pagar alguns anos de estudo de jovens adultos em idade de trabalho? - mas não necessariamente ricas (Hobsbawm, 1995, p. 232).

A relação entre luta de classes, educação e “O breve século XX” nos leva a refletir sobre os desafios e as perspectivas para a construção de uma educação mais justa e igualitária. Em um mundo ainda marcado por desigualdades sociais, a educação crítica e emancipadora se torna cada vez mais necessária para a formação de indivíduos conscientes e engajados na luta por uma sociedade mais justa e fraterna.

Hobsbawm argumenta que a educação, longe de ser um espaço neutro, é permeada por relações de poder e serve como instrumento de dominação das classes dominantes. Através dos currículos, das práticas pedagógicas e da própria estrutura institucional, a educação reproduz e reforça as desigualdades sociais existentes, perpetuando a hegemonia das classes dominantes e marginalizando os grupos subalternos. O sistema educacional tradicional, moldado pelos valores e interesses da classe dominante, privilegia o conhecimento científico e técnico em detrimento de outras formas de saber, como a cultura popular e a sabedoria ancestral dos povos marginalizados. Essa valorização hierárquica dos saberes contribui para a desvalorização das culturas subalternas e para a perpetuação da exclusão social.

No entanto, Hobsbawm também reconhece que a educação pode ser um espaço de resistência e contestação da ordem social vigente. Movimentos sociais, como o movimento operário e o movimento feminista, historicamente utilizaram a educação como ferramenta para conscientizar seus membros, mobilizar a luta por seus direitos e construir alternativas à ordem social dominante. “O efeito mais imediato da rebelião estudantil europeia, na década de 60, foi uma onda de greves operárias por maiores salários e melhores condições de trabalho” (Hobsbawm, 1995, p. 236).

Ao analisar “O breve século XX”, Hobsbawm observa que as lutas em torno da educação se intensificaram, especialmente na segunda metade do século. O crescimento da escolarização, a expansão do acesso à educação superior e a crescente participação das mulheres na educação formal desafiaram os modelos tradicionais de educação e abriram espaço para novas formas de pensar e agir.

A educação primária universal, isto é, alfabetização básica, era na verdade aspiração de todos os governos, tanto assim que no fim da década de 1980 só os Estados mais honestos e desvalidos admitiam ter até metade de sua população analfabeta, e só dez estavam dispostos a admitir que menos de 20% de sua população sabia ler e escrever. [...] Contudo, se a alfabetização em massa era geral ou não, a demanda de vagas na educação secundária sobretudo superior multiplicou-se em ritmo extraordinário (Hobsbawm, 1995, p. 231).

Todos esses aspectos de mudança são evidenciados pelos grandes acontecimentos no “breve século XX”, onde as duas grandes guerras foram as que mais influenciaram as políticas vigentes e criaram um cenário de disputa, a Guerra Fria, que levou a uma corrida em termos políticos, tecnológicos, afetando diretamente a educação.

Seja qual for o sistema econômico, o investimento na educação foi perceptível nos países do chamado primeiro mundo, para atender as demandas científica e tecnológicas que as diversas guerras trouxeram.

O que mais impressiona nesse período é a extensão em que o surto econômico parecia movido pela revolução tecnológica. Nesta medida multiplicaram-se não apenas produtos melhorados de um tipo preexistente, mas outros inteiramente sem precedentes, incluindo muito quase inimagináveis antes da guerra (Hobsbawn, 1995, p. 207).

Esse surto tecnológico a necessidade de uma educação voltada para demanda deste novo modelo econômico de mundo era visível. Os novos modos de verem as relações sociais, leva a repensar todo um sistema educacional, pois, o capitalismo avança e engole o mundo, e leva ao sujeito repensar sua forma de viver e se encontrar no mundo diante destas novas demandas.

Com esse período de conflitos inerentes que se arrastam no campo ideológico e acaba por embates físicos, apenas em determinadas regiões do globo, como o Vietnã e a Coreia, demonstram ainda mais a desigualdade criada por esse sistema e reflete diretamente nas políticas de todo o globo, e diretamente nos processos educacionais, onde as diferenças se apresentam mais evidentes, ou seja, o detentor do dinheiro consegue os melhores estudos e conseqüentemente as melhores colocações no mercado. A riqueza permanece no seio da pequena minoria, para as massas surgem apenas uma "mentira" lúgubre que a educação salva da ignorância e da pobreza.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Saviani, Marx e Engels, e Hobsbawm compartilham a compreensão de que a educação é profundamente enraizada nas relações de poder e na luta de classes. Saviani vê a escola como um espaço onde se confrontam diferentes projetos de sociedade, alinhando-se à crítica de Marx e Engels sobre a função ideológica da educação burguesa. Hobsbawm amplia essa discussão ao mostrar como as mudanças sociais e econômicas influenciaram e foram influenciadas pelas práticas educativas ao longo do “breve século XX”. Todos reconhecem que, para transformar a sociedade, é necessário transformar a educação.

Assim, embora partam de horizontes experienciais distintos, eles convergem na visão de que a educação pode ser tanto um meio de reprodução das relações de poder quanto um instrumento de transformação social. A PHC de Saviani busca realizar essa transformação ao promover uma educação crítica e reflexiva, que desenvolve a autonomia e a consciência crítica dos alunos. Da mesma forma, Marx e Engels defendem uma educação que contribua para a emancipação do proletariado, e Hobsbawm reconhece o papel da educação na luta pela superação do sistema capitalista

A partir dessas reflexões nos é permitido identificar que a escola é um campo onde as lutas sociais se manifestam, seja para perpetuar um modelo existente seja para propor um novo modelo de educação. A educação ao longo da história foi e é vista como meio de propagação das ideologias, sejam aquelas que querem manter os status quo de um modelo social, seja aquelas que buscam uma mudança dessa realidade social.

A escola não é neutra e sim o maior campo da batalha ideológica, onde se travam lutas entre classes sociais com interesses distintos, o que é essencial para o avanço de uma sociedade,

pois através da problematização do contexto social é que conseguiremos construção de um mundo mais justo e igualitário, onde o conhecimento se torna ferramenta de libertação e transformação social.

## REFERÊNCIAS

HOBBSBAM, Eric. **A era dos extremos: O século longo (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MARX, Karl. ENGELS, Frederick. **Manifesto do Partido Comunista**. 3ª ed. São Paulo: Edipro, 2015.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia Histórico Crítica, As Lutas de Classe e a Educação Escolar** in História do Tempo e tempo da história: estudos historiográficos e história da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras ideias e formulações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SHOR, I. **Conhecer para transformar: a educação popular como práxis social**. Cortez Editora: 1986.



# 8

*Hellen Cristina Cândido Teixeira  
Relna Fagundes Fernandes  
Terezinha Aparecida Rodrigues Caputo*

## **O PAPEL DO HISTORIADOR E A ANÁLISE DOS FATOS**



**Resumo:** Este artigo explora o papel do historiador na análise dos fatos históricos, utilizando uma abordagem interdisciplinar baseada nas obras de Michel Foucault, Jacques Le Goff, Carlo Ginzburg e Edward Hallet Carr. Através da interconexão das ideias desses autores, o estudo examina como o historiador lida com as fontes e interpreta os eventos, reconhecendo os desafios de evitar vieses e a responsabilidade de construir narrativas que reflitam uma compreensão crítica e abrangente do passado. A análise abrange desde as rupturas que definem os fatos históricos até a transformação de documentos em monumentos, passando pela crítica das fontes e a relatividade da verdade histórica. Conclui-se que o trabalho do historiador é uma jornada complexa, essencial para a construção de uma historiografia que ilumine o presente e oriente o futuro, enquanto desafia constantemente as narrativas tradicionais.

**Palavras-chave:** historiografia; análise dos fatos; Michel Foucault; Jacques Le Goff; Carlo Ginzburg; Edward Hallet Carr.

## INTRODUÇÃO

Para construir a História enquanto Ciência o papel do historiador é o ponto chave na construção do processo historiográfico. Tecendo uma análise crítica e interdisciplinar a partir de quatro obras da historiografia: *Arqueologia do Saber*, de Michel Foucault, *História e Memória*, de Jacques Le Goff, *A Escrita da Nova História em Perspectiva*, de Carlo Ginzburg, e *Que é história?*, de E.H. Carr, buscamos através da interconexão de suas ideias, explorar o papel crucial do historiador na análise dos fatos reconhecendo os desafios e as responsabilidades que acompanham essa nobre missão e que estes fatos se tornam história a partir da análise de documentos e momentos da vida humana.

A análise dos fatos sempre foi um campo de batalha intelectual, onde diferentes correntes de pensamento se chocam na busca pela verdade. No âmbito da historiografia, o papel do historiador assume uma relevância crucial, pois cabe a ele navegar pelas complexas camadas do passado, desvendar os segredos das fontes e tecer narrativas que iluminem o presente e nos guiem em direção ao futuro.

Michel Foucault, nascido em 1926, foi um filósofo, historiador das ideias, sociólogo e crítico literário francês. Sua juventude, marcada por um ambiente familiar conturbado e pelas convulsões sociais da época, moldou seu olhar crítico sobre o mundo e influenciou profundamente sua trajetória intelectual. Na década de 1960, Foucault mergulhou em um projeto ambicioso que o consagraria como um dos mais influentes pensadores do século XX, com o livro *A Arqueologia do Saber*.

Essa metodologia inovadora, apontada na obra acima, propunha analisar o conhecimento não como um conjunto de verdades absolutas, mas como um sistema de discursos e práticas sociais interligados por relações de poder, descreve ainda sobre o olhar dos historiadores

através da história e sua preferência pelos longos períodos da história e que na modernidade esse recorte sofre alterações onde não mais se permite usar a escala macro<sup>3</sup> para contar um fato e sim ele pode ser visto em uma escala microscópica<sup>4</sup> a partir do olhar apontado pelo historiador.

Jacques Le Goff (1924-2018) foi um historiador francês renomado por suas contribuições à historiografia medieval. Fez parte da terceira geração da Escola dos Annales, dedicando grande parte de sua obra à História das Mentalidades e práticas sociais do período. Sua obra inovadora, marcada por uma profunda análise de fontes diversas, influenciou significativamente o estudo da Idade Média e da própria natureza da história. Em sua obra seminal "Documento e Monumento" in História e Memória (2003), Le Goff propõe uma reflexão crítica sobre a natureza das fontes históricas, desafiando a visão tradicional que as classifica como meros objetos passivos que simplesmente registram o passado. Para o autor, os documentos e monumentos não são neutros, mas sim produtos de seu tempo, carregados de valores, crenças e ideologias dos autores e da sociedade em que foram criados.

Carlo Ginzburg, nascido em 1939, é um historiador italiano, considerado um dos fundadores e principais expoentes da micro-história. Sua obra inovadora se caracteriza pela análise metódica de eventos e personagens singulares, muitas vezes marginalizados pela historiografia tradicional, buscando compreender as mentalidades e as práticas sociais da vida cotidiana em diferentes períodos históricos.

- 3 Na obra de Michel Foucault, o conceito de escala macroscópica não se refere a uma dimensão específica de análise, mas sim a uma abordagem metodológica que busca compreender as relações de poder e saber que operam em um nível mais amplo, abrangendo instituições, discursos e práticas sociais
- 4 Na obra de Michel Foucault, a escala microscópica assume um papel crucial na análise do poder e do conhecimento. Ela se refere ao nível de análise mais detalhado, onde as relações de poder se manifestam de forma mais sutil e capilarizada, permeando os aspectos mais íntimos da vida individual e social

A micro-história, proposta por Ginzburg e outros historiadores italianos na década de 1970, rompe com a visão tradicional da história focada em grandes eventos políticos e personagens poderosos. Ao invés disso, a micro-história se concentra em eventos e indivíduos aparentemente insignificantes, utilizando fontes pouco exploradas pela historiografia tradicional, como registros judiciais, documentos inquisitoriais e relatos folclóricos.

No capítulo 2 "Controlando a evidência: O Juiz e o Historiador", na obra *Nova História em perspectiva*, Ginzburg propõe um diálogo instigante entre a história e o direito através da análise de um processo inquisitorial do século XVI contra um moleiro acusado de bruxaria, ele explora as semelhanças e diferenças entre o trabalho do historiador e do juiz, demonstrando como as evidências são essenciais na análise do fato histórico.

Edward Hallett Carr (1892-1982) foi um historiador, diplomata, jornalista e teórico das relações internacionais britânico, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Sua obra abrangente e inovadora desafiou as concepções tradicionais da história e influenciou profundamente o desenvolvimento da historiografia, das relações internacionais e da teoria social. Em 1961, Carr publicou sua obra mais famosa, "Que é História?". Nesse livro fundamental, ele questiona a noção de história como uma ciência objetiva e imparcial. Argumenta que a narrativa histórica é sempre moldada pelas ideias, valores e preconceitos do historiador, estando intrinsecamente ligada ao contexto social e político em que é produzida.

No capítulo o Historiador e seus fatos, ele demonstra como o historiador assume um papel maior do que apenas registrar uma história que parece definitiva e sim que o trabalho do historiador seja superado muitas e muitas vezes e que a pesquisa parece interminável chegando à conclusão de que não há verdade histórica objetiva.

Este artigo está subdividido em quatro seções em como cada um dos autores acima apresentados trata como o historiador lida com os fatos na construção da narrativa historiográfica, utilizando dos documentos como fonte essencial na construção desse processo.

Para a construção deste artigo, adotamos uma abordagem interdisciplinar, integrando elementos da historiografia, filosofia, antropologia e sociologia. A metodologia baseou-se na análise crítica das quatro obras mencionadas. Realizamos uma leitura atenta e comparativa, identificando as percepções de cada autor sobre o papel do historiador na análise dos fatos históricos. Utilizamos uma abordagem qualitativa para examinar os discursos presentes nas obras. Essa análise permitiu compreender as responsabilidades e desafios enfrentados pelos historiadores na interpretação dos fatos. O estudo focou na interconexão das ideias dos autores, explorando como cada um contribui para a compreensão do processo historiográfico.

## OS FATOS HISTÓRICOS E SUAS RUPTURAS E OS FATOS HISTÓRICOS NA VISÃO DE MICHAEL FOUCAULT

A luz dos pensamentos de Michel Foucault buscamos compreender o papel do historiador na análise dos fatos que se transformam em História. Para ele são os momentos de ruptura que definem os fatos históricos recortados em uma pesquisa e assim o trabalho do historiador se dá no processamento dos dados sobre o fato a ser analisado, ou seja, o tratamento das fontes.

Como o trabalho do historiador é atentar-se aos fenômenos que levam as essas rupturas do processo histórico, ou seja, a análise do tempo em questão vai além da documentação oficial e sim em perspectivas paralelas para compreender os caminhos entrelaçados que o fato gerou. Precisa-se considerar o que tem em mãos, ou seja, os documentos oficiais, extraoficiais, a oralidade, tão significativos e importantes para registro dos acontecimentos, e com isso compreender em escala micro e macroscópicas a história desses eventos.

Conforme aponta Michel Foucault (2009), precisa-se adotar uma postura investigativa, meticulosa, escavando as camadas do conhecimento histórico para revelar as estruturas subjacentes que moldaram a produção e a circulação do saber em diferentes épocas. Através dessa abordagem, o historiador transcende a mera descrição dos fatos, buscando compreender as relações de poder, as ideologias e os discursos que permearam a construção da narrativa histórica.

Assim uma fonte documental oficial é um fato histórico, mas que precisa ser analisada criticamente, é importante questionar a narrativa, de reconhecer as lacunas e contradições presentes neste tipo de fonte e de buscar diferentes perspectivas para compreendermos os eventos.

Essa documentação não se criou do nada; ela tem a sua volta uma série de situações que levaram a sua construção. É essencial atentar-se a qual categoria de seres este documento beneficiou, pois como Foucault nos alerta, o historiador não apenas desvenda a verdade, mas como também contribui para a emancipação do pensamento, libertando-nos das amarras dos discursos hegemônicos

A história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-los, não determinar se diz a verdade nem qual é o seu valor expressivo, mas sim trabalha-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações.

O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstruir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, series, relações [...]. O documento não é o infeliz instrumentos de uma história em si mesma, e de pleno direito, memória; a história é para uma sociedade, uma certa maneira de dar status e elaboração à massa documental de que e a não se separa (Foucault, 2009, p. 7).

Nesta perspectiva o objetivo do historiador diante dos fatos é transformar os documentos em monumentos onde os rastros deixados pelos homens, a massa de elementos isolados, agrupados formam a história a ser contada. Uma história permeada de narrativas vinculadas às experiências vivenciadas ou não, onde a lacunas podem se tornar pontos de rupturas essenciais para a construção da compreensão histórica do fato.

Ao analisar os “discursos” como unidades básicas de análise, Foucault propõe que o historiador examine não apenas o que está sendo dito, mas também as condições de produção e os efeitos de cada discurso. Essa perspectiva crítica permite desmascarar as falhas, os silêncios e as contradições presentes nos registros históricos, revelando a complexa teia de relações que moldam o conhecimento ao longo do tempo.

## DESVENDANDO OS MISTÉRIOS DO PASSADO NA PERSPECTIVA DE JACQUES LE GOFF

Partindo da premissa de que o papel do historiador é examinar criticamente as fontes sobre as quais um determinado fato foi alicerçado, é fundamental considerar a veracidade dos documentos

construídos a partir desse fato histórico. No entanto, é igualmente importante reconhecer que muitas fontes vão além dos documentos escritos oficiais. A memória, as tradições orais, os artefatos materiais e as representações iconográficas também desempenham um papel crucial na reconstrução do passado.

Ao analisarmos as diferentes memórias presentes em uma sociedade, podemos compreender as lutas de poder, as relações sociais e os valores que moldam a visão de mundo de um determinado grupo. Através desse trabalho, o historiador contribui para a construção de uma memória coletiva mais justa e plural.

É imprescindível explorar a complexa relação entre o passado e o presente, tecendo uma narrativa profunda sobre a memória como um processo dinâmico e seletivo. A memória não é um mero registro passivo do passado, mas sim uma construção social ativa, moldada pelas experiências, crenças e valores do presente. O historiador, nesse contexto, assume o papel de um guardião da memória, preservando e interpretando as diversas formas de lembranças que nos conectam ao passado.

Outro aspecto fundamental apontado por Le Goff (2003) é a distinção fundamental entre documentos e monumentos. Os documentos, como cartas, crônicas e registros oficiais, são criados com o objetivo de transmitir informações e preservar a memória de eventos ou fatos específicos. Já os monumentos, como catedrais, esculturas e obras de arte, possuem uma função simbólica e ritualística, servindo como representações da cultura e da identidade de um grupo social.

Ao reconhecer a natureza ativa dos documentos e monumentos, Le Goff enfatiza a importância da crítica das fontes históricas. O historiador não deve se contentar em simplesmente ler e interpretar o que está escrito ou representado, mas sim buscar compreender o contexto em que o documento ou monumento foi criado, as intenções do autor e as diversas interpretações que podem ser feitas da obra.

Se considerarmos apenas os documentos como fatos, como no século XIX em sua verdade absoluta de este narrava a verdade, como então perceber que como se dizia Foucault:

A história transforma os documentos em monumentos e o que dantes se decifrava traços deixados pelos homens, onde dantes tentava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso isolar, reagrupar, tomar pertinentes, colocar em relação, construir em conjunto (Foucault, 1969 *apud* Le Goff, 1990, p. 547).

Os diversos fatos que surgem dos documentos como as atas, entrevistas, reportagens, devemos considerar que não são apenas meros relatos escritos de momentos e, sim, servem de análise para a compreensão de como o registro dos fatos foi assegurado, mas permeiam o fato de quem os escreveu compreendeu as nuances e contextos explícitos elaborados nos momentos.

Por exemplo, os relatos jornalísticos possuem a tônica de acordo com a necessidade do momento tanto de quem escreve quanto a quem ele serve, pois é um suporte não só informativo, mas também de caráter político ideológico, que muitas das vezes somente desmontar o olhar de um dos lados da história descrita, ou em favor do momento. Esse fato demonstra que a ampliação do conceito de documento apontado por Le Goff (1990, p. 541) na ideia dos Anales em que “A história se faz com documentos escritos sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo, a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais”

Outro fato importante que o historiador deve contemplar são as percepções de quem participou, seja aqueles à frente que participaram ativamente no processo ou aqueles que apenas foram conduzidos pela ideologia de massas ou simplesmente acompanharam por necessidades individualistas.

Ao analisar os fatos relacionados, como por exemplo mobilizações de professores para valorização da carreira docente, Le Goff aponta que esta relação se estabelece intrinsecamente no contexto de análise documental dos fatos que são conquistas de direitos garantidos por leis, ou seja, documentos oficiais, que neste contexto vão muito além de sua mera execução legal.

O interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar. Interessa-se por todos os homens, suscita uma nova hierarquia mais ou menos implícita dos documentos; por exemplo, coloca em primeiro plano, para a história moderna, o registro paroquial que conserva para a memória todos os homens (Le Goff, 1990, p. 542).

O historiador que procura uma história total deve repensar a própria noção de documento. O historiador seleciona o documento e destaca-o dentre os demais dados do passado, conferindo-lhe um valor de testemunho que está relacionado à sua posição na sociedade e à sua forma de pensar. Essa seleção inicial não é neutra, pelo contrário, possui influências externas.

Não se pode subestimar a importância do documento. Ele representa não apenas uma compilação da história, cultura e sociedade de sua época de criação, mas também das eras posteriores em que foi preservado, talvez negligenciado, e continuou a ser interpretado, mesmo que em silêncio. O documento é uma entidade duradoura, um legado que perdura, e sua mensagem, seu valor educativo, resistem ao tempo. Contudo, devemos ter cuidado, pois conforme Le Goff (1990) o documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro e falso, porque um monumento é uma roupa, uma aparência enganadora, uma montagem. Precisa-se primeiramente começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos.

## O HISTORIADOR COMO MESTRE DA CRÍTICA E DA CONSTRUÇÃO SEGUNDO CARLO GINZBURG

Quando partimos do autor Carlo Ginzburg para compreender o papel do historiador diante do fato histórico perpassamos por sua análise diante de que este pode ser comparado com o papel de um Juiz diante da evidência. “A evidência, como pista ou prova, é uma palavra crucial para o historiador e para o juiz” (Ginzburg, 2011, p. 342)

Ao analisar registros históricos do passado um dos fatos que se faz relevante é relacionado com as leis e tal qual o trabalho do historiador é comparado ao de um juiz, justamente por ter que avaliar cuidadosamente as provas e testemunhos do fato.

Na busca pelas provas, ou seja, as evidências do que levou a construção daquele documento há um importante caminho a ser seguido pelo historiador, pois ao retornar ao passado uma questão na visão positivistas se apresenta, será que a evidência é verdadeira ou foi distorcida? Cabe aqui ao historiador não cair na armadilha entre confrontar evidência versus realidade. Como aponta Ginzburg (2011, p. 348)

E necessário sublinhar que os historiadores nunca se aproximam diretamente da realidade. Seu trabalho é necessariamente referencial. Uma evidência histórica pode ser tanto involuntária quanto voluntária, mas ambos os casos um paradigma interpretativo específico é necessário, devendo ser relacionado a um código específico, segundo o qual a evidência se constrói.

A análise da distorção apresentada diante da evidência é essencial, pois uma reconstrução histórica fiel ao fato é impossível ao se olhar do presente para o passado, mas que uma referência deve ser considerada. Isso remete que não podemos desconsiderar qualquer documento, pois mesmos os que não são considerados verdadeiros, trazem luz sobre o documento e em consequência o fato narrado.

Uma das tarefas do historiador apontada por Ginzburg (2011), como a do juiz, é demonstrar sobre regras específicas diante do fato estudado, mas que, embora desconsiderados juridicamente, esses fatos podem conter informações valiosas para o historiador.

Por isso o papel do historiador diante dos documentos e das evidências encontradas que levaram ao fato histórico é essencial na “distinção entre a verdade, como um princípio regulatório, e os critérios de verdade” (Ginzburg, 2011, p. 358).

Ao analisar documentos e registros relacionados a esses fatos “inexistentes” juridicamente, podemos: *Compreender as relações de poder* pois eles podem revelar tensões e conflitos entre diferentes grupos sociais, evidenciando a dinâmica de poder em um determinado período; *desvendar práticas sociais*, os atos podem demonstrar costumes, crenças e valores da época, fornecendo novos conhecimentos sobre a vida cotidiana das pessoas; e *compreender as transformações sociais*, pois, a análise de atos inexistentes ao longo do tempo pode revelar mudanças nas relações sociais, nos costumes e nas leis, auxiliando na compreensão das transformações históricas.

## DESAFIOS E RECOMPENSAS: A JORNADA DO HISTORIADOR NA PERSPECTIVA DE HALLET CARR

Ao compreender a relação entre o historiador e seus fatos a para dos pensamentos de Edward Hallet Carr, este propõe uma desafiadora reflexão defendendo uma visão relativista da história. Carr questiona a ideia de uma verdade histórica objetiva e incontestável, argumentando que a seleção e interpretação dos fatos são intrinsecamente influenciadas pelos valores e crenças do historiador.

Ao se narrar fatos históricos é importante compreender que esses fatos não existem de forma isolada ou independente do historiador. Ao invés disso, os fatos são selecionados e interpretados a partir das lentes do historiador.

Quando decidimos contar um uma narrativa sobre um evento, por exemplo a mobilização dos professores pela sua valorização no município de Caldas Novas, o historiador leva em consideração a proximidade do fato, sua relação direta com esta investigação que leva ao confronto das ideias por trás do movimento. O olhar vai além do apresentado apenas pelos documentos em si, mas a compreensão de como o historiador enxerga esse processo.

Ponto crucial para o historiador diante do fato é ter cuidado com o senso comum da história narrada, pois alguns fatos já são considerados pontos básicos do processo histórico, mas que dependendo de aceitação de seus pares pode ser convertido em um novo status, antes passados despercebidos, podem se tornar um ponto de referência. Por isso é o historiador que decide quais pontos serão trazidos a sua narrativa.

O historiador dos tempos modernos deve cultivar para si mesmo a ignorância necessária quanto mais próximo o fato histórico é de sua época pois como aponta Carr (1996, pág. 41) “ele tem a dupla tarefa de descobrir fatos importantes e transformá-los em fatos da história e de descartar os muitos fatos insignificantes como não históricos”

A responsabilidade do historiador em relação aos fatos vai além da mera verificação de sua veracidade. Cabe a ele buscar exaustivamente todos os fatos relevantes, tanto os já conhecidos quanto os que ainda podem ser descobertos, e que de alguma forma se conectam ao tema em estudo e à interpretação que ele propõe.

O dever do historiador de respeitar seus fatos não termina ao verificar a exatidão deles. Ele deve procurar focalizar todos os fatos conhecidos, ou que possam ser conhecidos, e que tenham alguma importância para o tema em que está empenhado e para a interpretação a que se propôs (Carr, 1996, p. 52).

Evitar lacunas e omissões é crucial para a construção de um retrato fiel e completo do passado. O historiador deve se dedicar a desvendar todas as nuances que compõem o evento ou período histórico que investiga, mesmo que isso implique em explorar fontes alternativas e perspectivas divergentes.

Todas as vozes envolvidas na história devem ser consideradas, mesmo as que contrariam a narrativa oficial ou os próprios argumentos do historiador. Ao seguir esses princípios, o historiador garante que seu trabalho seja rigoroso e confiável. Sua pesquisa contribui para uma compreensão mais profunda e abrangente do passado, tanto quanto para uma visão crítica sobre o fato histórico indo além do sendo comum.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise sistemática dos autores acima, infere-se que o trabalho do historiador não se resume a uma mera coleta de dados ou descrição de eventos. É uma jornada complexa e desafiadora que exige rigor metodológico, criatividade e uma profunda sensibilidade para as nuances do passado. O historiador deve ser capaz de navegar por um mar de fontes, muitas vezes fragmentadas e contraditórias, buscando compreender as diferentes perspectivas e interpretações dos eventos.

Ao longo dessa jornada, o historiador se depara com diversos desafios: a necessidade de superar vieses ideológicos, a dificuldade de acessar fontes confiáveis e a constante luta contra a manipulação e a falsificação da história. No entanto, as recompensas dessa missão são imensuráveis. O historiador tem o privilégio de desvendar os segredos do passado, iluminando o presente e lançando luz sobre o futuro.

Em um mundo cada vez mais complexo e globalizado, o papel do historiador se torna ainda mais crucial. Somos bombardeados diariamente com informações, muitas vezes distorcidas ou manipuladas, que moldam nossa percepção do mundo e influenciam nossas decisões. Cabe ao historiador, através de seu trabalho rigoroso e crítico, oferecer-nos as ferramentas necessárias para decifrar essa avalanche de informações, discernindo o fato da ficção e construindo uma historiografia capaz de desvelar as camadas dos fatos históricos apresentados.

A partir do momento que o historiador se propõe a essa jornada sua perspectiva pode ter alcances em marcos tão pouco avaliados na historiografia oficial, como Foucault apontou, ele encontra rupturas que podem ao longo do tempo e da aceitação de seus pares se tornar um marco no entendimento daquele fato histórico.

Entrelaçada a essa perspectiva, como Le Goff propõe, esse documento se torna um monumento, transpassando a fronteira da memória. E assim as vozes marginalizadas do passado, podem ser ouvidas de forma a ver o passado através de outros olhares, como Ginzburg nos apresentou, e uma nova visão historiográfica sobre o fato é construída. E assim não se exclui a interpretação histórica que leva em consideração as experiências e valores do historiador como apontado por Hallet Carrer.

## REFERÊNCIAS

CARR, Edward Hallet. **O Historiador e seus fatos**. In *Que é História?* 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Introdução**. In: *A Arqueologia do Saber*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Controlando a Evidencia: O Juiz e o Historiador**. NOVAIS, Fernando e SILVA, Rogério Forastieri. In *Nova História em Perspectiva*. São Paulo: Cosac, Naify, 2011.

LE GOFF, Jacques. **Documento/Monumento**. In: *História e Memória*. 5ª ed. Campinas, SP: Editora: Unicamp, 2003.

# 9

*Hiza da Paz Rodrigues Vieira  
Valdir Alves de Moura Júnior  
Helena da Silva Lopes*

## **LIBERDADE RELIGIOSA E DEFINIÇÕES CONSTITUCIONAIS DE UM ESTADO LAICO:**

**IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO RELIGIOSO  
NAS ESCOLAS PÚBLICAS**

**Resumo:** Este artigo examina a evolução da liberdade religiosa e as definições constitucionais de um Estado laico no Brasil, com foco nas implicações para o ensino religioso nas escolas públicas. A análise percorre as constituições brasileiras desde 1891 até a atual Constituição de 1988, destacando o processo de separação entre Igreja e Estado e a ampliação das garantias de liberdade religiosa. O estudo investiga como as disposições constitucionais, especialmente as "obrigações negativas" do Estado laico, influenciam a prática do ensino religioso, que deve ser informativo e pluralista, respeitando a diversidade cultural e religiosa do país. A Constituição de 1988 é reconhecida como um marco na consolidação da laicidade, assegurando um ambiente neutro em questões religiosas. O artigo conclui que, embora a CF/88 promova um ensino religioso inclusivo e livre de proselitismo, a implementação prática ainda enfrenta desafios significativos, principalmente devido à formação inadequada dos docentes e à influência de instituições religiosas específicas.

**Palavras-chave:** liberdade religiosa; Estado laico; ensino religioso; constituição; escolas públicas.

## INTRODUÇÃO

A questão da liberdade religiosa e a definição de um Estado laico têm sido temas centrais nos debates sobre a evolução das constituições brasileiras desde a Proclamação da República. A separação entre Igreja e Estado, formalizada na Constituição de 1891, marcou um momento decisivo na trajetória constitucional do Brasil, influenciando diretamente a forma como a liberdade religiosa é concebida e garantida até os dias atuais.

Este artigo busca explorar as implicações dessas definições constitucionais para o ensino religioso nas escolas públicas, considerando o contexto histórico e as variações normativas ao longo do tempo. A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender como a laicidade do Estado se reflete na prática educacional, especialmente em um país caracterizado por uma enorme diversidade religiosa, mas com histórica prevalência do credo católico.

O objetivo principal deste trabalho é discutir brevemente como as constituições brasileiras, particularmente a atual Constituição Federal de 1988, tratam a liberdade religiosa e quais são os reflexos dessas disposições para a implementação do ensino religioso nas escolas públicas. Este estudo pretende responder à seguinte questão: de que maneira as obrigações negativas do Estado laico influenciam a abordagem do ensino religioso nas instituições públicas de ensino fundamental?

Desta forma, na seção seguinte, discutimos sobre os reflexos da liberdade religiosa e do Estado laico no ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. Esta análise se baseia na evolução histórica das constituições brasileiras e suas disposições sobre a liberdade religiosa, culminando na Constituição Federal de 1988, que estabelece a laicidade do Estado e a proteção dos direitos fundamentais, incluindo a liberdade de crença e culto.

## LIBERDADE RELIGIOSA E ESTADO LAICO: REFLEXOS NO ENSINO RELIGIOSO

Desde a Proclamação da República, o Brasil passou por diversas constituições, sendo elas as de 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e a atual de 1988. Em todas essas cartas constitucionais, a questão da liberdade religiosa foi tratada com variações, pois o período e o contexto histórico da sociedade são particularmente importantes na forma como as leis dispõem sobre esse direito fundamental. Conforme Zylbersztajn (2012), a evolução das constituições brasileiras refletiu as transformações sociopolíticas do país, com mudanças significativas na abordagem da laicidade e liberdade religiosa, demonstrando um processo contínuo de adaptação às novas realidades e demandas da sociedade.

A Constituição Imperial de 1824 já mencionava a liberdade de culto, mas apenas tolerava outras religiões desde que praticadas em caráter privado e sem apresentação pública. Com a Proclamação da República em 1889, a separação entre Igreja e Estado foi formalizada na Constituição de 1891, que garantiu a liberdade religiosa de forma mais explícita. As constituições subsequentes continuaram a evoluir nesse sentido, cada vez mais afastando o Estado das instituições religiosas e garantindo a liberdade de crença e culto a todos os cidadãos, em seus credos diversos.

No que se refere à atual Constituição Federal de 1988 (CF/88), esta representa um marco na proteção dos direitos fundamentais no Brasil, incluindo a liberdade religiosa. O Artigo 5º, inciso VI, assegura que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”. O inciso VII do mesmo artigo garante que “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política” (Brasil, 1988).

Além disso, a Constituição Federal de 1988 define a laicidade do Estado em seu Artigo 19, que proíbe a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios de instituírem cultos religiosos ou igrejas, de financiá-los, de dificultar seu funcionamento ou de manter relações de dependência ou aliança com eles ou seus representantes. Exceções são permitidas somente na forma da lei e em casos de colaboração de interesse público (Brasil, 1988). Com isso se faz referências às “obrigações positivas” do Estado em face do exercício da liberdade religiosa: deve garantir, em regime de igualdade, a todos o pleno exercício desta faculdade.

Neste contexto, tem-se também o conceito de “obrigações negativas” do Estado que se refere à sua responsabilidade de não interferir na liberdade individual, particularmente no que diz respeito à liberdade religiosa. Isso significa que o Estado deve abster-se de impor, favorecer ou discriminar qualquer religião, garantindo que os cidadãos possam exercer suas crenças livremente.

A CF/88 consolida a proteção da liberdade religiosa no Brasil, estabelecendo um equilíbrio entre o respeito às diferentes crenças e a neutralidade do Estado em questões religiosas. As obrigações negativas do Estado, como a proibição de interferir no direito dos cidadãos de praticar sua religião livremente, são essenciais para garantir um ambiente de pluralismo e respeito às diversas manifestações religiosas.

Desta forma, um Estado laico deve ser entendido como uma entidade neutra em relação às religiões, assegurando um ambiente de respeito e igualdade para todas as crenças, sem privilegiar ou discriminar nenhuma. Como destaca Mata (2010), a história e a religião são campos intrinsecamente interligados, apesar das tentativas ocidentais de mantê-los separados. Esse entendimento é crucial para a manutenção da laicidade, inclusive na abordagem do ensino religioso, onde o foco deve ser informativo e pluralista, refletindo a diversidade religiosa do país sem promover uma única doutrina.

A laicidade do Estado, conforme definida na Constituição Federal de 1988 (CF/88), deve ser entendida como um compromisso com a igualdade e a liberdade de todos os cidadãos, independentemente de suas crenças. Segundo Zylbersztajn (2012), a CF/88 consolida a laicidade do Estado brasileiro, ainda que não declare explicitamente a laicidade, por meio de elementos que garantem a igualdade e a liberdade, inclusive a religiosa.

Este princípio é reafirmado pela separação entre Estado e Igreja, conforme previsto no artigo 19, inciso I, que proíbe o estabelecimento de relações de dependência ou aliança com qualquer religião. A Constituição também protege a liberdade de consciência e de crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos e a proteção dos locais de culto e suas liturgias, conforme disposto no artigo 5º, inciso VI. Assim, a laicidade deve ser vista como um fundamento essencial para a garantia dos direitos fundamentais e da democracia no Brasil.

Esse princípio é refletido na abordagem do ensino religioso nas escolas públicas, que deve promover o conhecimento e o respeito pela diversidade religiosa, sem qualquer forma de proselitismo.

No contexto brasileiro, a laicidade do Estado deve ser refletida no ensino religioso das escolas públicas. O Artigo 210, parágrafo 1º, da CF/88, prevê a oferta de ensino religioso no ensino fundamental, sendo essa matrícula facultativa. Complementando essa disposição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) também aborda o ensino religioso, estabelecendo que ele pode ser oferecido tanto na modalidade confessional quanto interconfessional, inicialmente sem ônus para o Estado (Brasil, 1988).

Este ensino deve ser realizado de forma a respeitar a diversidade cultural religiosa do Brasil, vedando-se quaisquer formas de proselitismo. Segundo Reimer:

Na previsão constitucional do ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental convergem algumas variações da semântica da liberdade religiosa: a liberdade de aprender e ensinar religião; o direito de educação dos filhos em coerência com as próprias convicções em matéria religiosa; o direito de dispensa de aulas ou provas por motivo religioso (escusa de consciência); direito da organização religiosa de ensinar a doutrina da confissão ou credo professado, etc. (Reimer, 2013, p. 96).

Conforme destacado pelo autor supracitado, o ensino religioso nas escolas públicas deve ser conduzido de maneira a respeitar a diversidade cultural religiosa do Brasil, evitando qualquer forma de proselitismo. Essa abordagem reflete um compromisso com a neutralidade do Estado em questões religiosas, garantindo que o ensino religioso não privilegie uma crença específica, mas, sim, promova uma compreensão ampla e inclusiva das diversas tradições religiosas presentes no país. Isso é crucial para assegurar que a educação religiosa nas escolas públicas respeite a pluralidade e os direitos individuais, mantendo a laicidade do Estado e proporcionando um ambiente de aprendizado que valorize e respeite a diversidade cultural e religiosa dos estudantes.

Outrossim, Zylbersztajn (2005), explicita princípios e desafios da laicidade do Estado de direitos na Declaração Universal da Laicidade no século XXI, nesse contexto destaca que as religiões e os grupos de convicção devem participar livremente dos debates da sociedade civil, entretanto não podem dominar ou impor sob os comportamentos, sendo necessário, pois, uma vigilância constante, a fim de que não ocorram discriminações contra os indivíduos no exercício de seus direitos.

Assim, conforme a autora, o processo laicizador surge quando o Estado não se legitima por uma religião ou por uma corrente de pensamento específico e é capaz de harmonizar relações sociais determinadas por interesses e concepções morais ou religiosas

plurais; portanto, esse processo de vigilância é ideal ao Estado moderno, uma vez que contribui para uma cultura de paz que fortalecerá a concepção laica, dinâmica e inventiva e melhorará a convivência social.

A diversidade religiosa no Brasil, segundo Mata (2010), reflete a complexidade do campo religioso contemporâneo. Existem múltiplas formas de expressar a religiosidade, e apesar das chamadas religiões universais (budismo, hinduísmo, cristianismo, judaísmo e islamismo), é possível apontar que o potencial mobilizador de um sistema de crenças não tem de extrair sua força da noção de “salvação” (Mata, 2010). Ele também observa que a religião não se limita apenas à “fé”, “santidade” ou “salvação”. Pelo contrário, ela tende a expandir sua influência para várias áreas da vida, como a sexualidade e a política, definindo ou buscando definir como as pessoas devem se comportar em diferentes situações (Mata, 2010).

Em todo caso, deve-se reconhecer que o que chamamos religião é um sistema simbólico como bem asseverado por Geertz (2009), que define a religião como um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosos, penetrantes e duradouros estados e motivações nos homens ao formular concepções de uma ordem geral da existência e revestir essas concepções com uma aura de factualidade tal que os estados e motivações parecem singularmente realistas.

Assim como, Hanegraaf (2017) que complementa essa visão ao argumentar que as religiões são construções culturais que surgem e se desenvolvem em contextos históricos específicos, influenciadas por processos sociais, políticos e econômicos. Assim, ambos os autores destacam a importância de entender a religião como um fenômeno complexo e multifacetado, profundamente enraizado nas dinâmicas simbólicas e contextuais das sociedades humanas.

Mata (2010) também sublinha a necessidade de uma abordagem reflexiva e crítica ao estudo das religiões, destacando que “a tarefa que se coloca à moderna história das religiões não é a de desmascarar uma ou outra religião, pois ela está afastada tanto das pretensões apologéticas quanto das desmistificadoras” (Mata, 2010, p. 19).

A implementação do ensino religioso nas escolas públicas enfrenta desafios e controvérsias, especialmente no que diz respeito à manutenção da laicidade do Estado. Reimer menciona que:

A eventual colisão da prática com a vedação do Artigo 19 da Constituição pode ser contornada pelo fato de que o tipo de ensino religioso proposto e, em geral, praticado é de ordem supraconfessional ou pluriconfessional, estando voltado para a construção de valores com o escopo de uma formação integral do educando (Reimer, 2013, p. 98).

Neste viés, entende-se que essa abordagem supraconfessional ou pluriconfessional busca promover uma compreensão inclusiva das diversas tradições religiosas, respeitando a diversidade cultural e religiosa dos alunos. Ao evitar o proselitismo e ao focar na construção de valores compartilhados, o ensino religioso pode contribuir para a formação integral dos estudantes, ao mesmo tempo em que mantém a neutralidade do Estado em questões religiosas. Dessa forma, a implementação do ensino religioso pode ser compatível com os princípios de laicidade, promovendo um ambiente educativo que valorize a diversidade e o respeito mútuo.

No entanto, não são poucos os casos em que o ensino religioso continua a ser espaço para a catequese específica do regente de classe responsável pela disciplina, derivando em parte da falta de formação específica e em parte do interesse de muitas pessoas, respaldadas por instituições religiosas específicas, em que o referido ensino se processa de forma confessional (Reimer, 2013). Essa prática pode comprometer a neutralidade do Estado e a igualdade de tratamento entre diferentes crenças religiosas.

O desafio contínuo é assegurar que a implementação do ensino religioso nas escolas públicas respeite plenamente os princípios de laicidade e neutralidade do Estado. Isso implica promover o conhecimento e o respeito pela diversidade religiosa sem favorecer uma crença específica, especialmente considerando a pluralidade religiosa do Brasil. Tentar impor uma religião sobre outra seria uma forma de ditadura de crença, desvalorizando a fé alheia e negando as múltiplas formas de fé adotadas por milhões de brasileiros. A crença predominante não deve ditar a norma para todos; a maioria cristã não deve implicar que todos devam ser cristãos. A verdadeira laicidade exige que o ensino religioso nas escolas públicas seja inclusivo, pluralista e livre de proselitismo, refletindo a riqueza da diversidade religiosa do país e promovendo um ambiente de respeito e igualdade para todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este breve estudo apontou a evolução da liberdade religiosa nas constituições brasileiras e suas implicações para o ensino religioso nas escolas públicas. A análise histórica das cartas constitucionais do Brasil desde 1891 até a atual Constituição Federal de 1988 demonstrou como a separação entre Igreja e Estado se consolidou e como a proteção da liberdade religiosa foi ampliada ao longo do tempo, necessitando ser mais bem iluminado em uma pesquisa mais ampla.

Os resultados indicam que a Constituição Federal de 1988 representa um marco significativo na garantia da liberdade religiosa, destacando-se pela sua clareza e abrangência na proteção dos direitos fundamentais. A laicidade do Estado, conforme definida na CF/88, assegura um ambiente de neutralidade em questões religiosas, essencial para a promoção do pluralismo e do respeito às diversas crenças no contexto educacional.

As implicações desses achados para o ensino religioso nas escolas públicas são profundas. A obrigatoriedade de um ensino religioso pluralista e livre de proselitismo reflete a necessidade de uma abordagem inclusiva, que respeite a diversidade cultural e religiosa do país. No entanto, a implementação prática ainda enfrenta desafios, especialmente devido à formação inadequada de professores e à influência persistente de instituições religiosas específicas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1824)**. Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1824.

BRASIL. **Constituição (1891)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1891.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1934.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1937.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1946.

BRASIL. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1967.

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

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.475, de 22 de julho de 1997.** Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre o ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm). Acesso em: 18 jun. 2024.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2009, p. 65-106.

HANEGRAFF, Wouter J. Definindo religião apesar da história. **Religare**, v.14, n.1, agosto de 2017.

MATA, Sérgio da. **História & Religião.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

REIMER, Haroldo. **Liberdade religiosa na história e nas constituições do Brasil.** Oikos Editora, 2013.

ZYLBERSZTAJN, Joana. **O princípio da laicidade na Constituição Federal de 1988.** 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-11102012-111708/en.php> Acesso em: 21 jun. 2024.



# 10

*Marcivon Martins da Cunha*

**JACQUES LE GOFF,  
FRANÇOIS HARTOG,  
REINHART KOSELLECK:**

**A CONCEPÇÃO DO TEMPO  
PASSADO/PRESENTE E PRESENTE/FUTURO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-195-6.10

**Resumo:** A compreensão da temporalidade e suas diversas concepções de passado, presente e futuro desempenham um papel fundamental no estudo da história. Neste artigo, exploramos como as visões de temporalidade propostas por historiadores influentes, como Le Goff, Koselleck e Hartog, alcançaram a compreensão da história e a relação entre passado, presente e futuro. Nosso objetivo geral é analisar as perspectivas teóricas desses historiadores e sobre a temporalidade e sua herança para a compreensão da história. Iniciamos discutindo a distinção entre passado e presente, destacada por Le Goff (2013), como elemento essencial na concepção do tempo. Em seguida, examinamos como a relação entre experiência passada e futuro no presente é abordada por Lefebvre (1970) e Koselleck (2006). Hartog (2013) amplia a discussão ao enfatizar o presenteísmo e a construção de espaços de memória. Através dessas análises, buscamos compreender como o passado é selecionado, interpretado e utilizado tanto por indivíduos quanto por historiadores. Além disso, investigamos como mudanças sociais, revoluções e avanços científicos e tecnológicos influenciam a relação dinâmica entre passado, presente e futuro. Ao fornecer uma análise crítica dessas perspectivas, nosso estudo contribui para uma compreensão mais aprofundada da temporalidade como chave para a compreensão da história. Exploramos as diferentes concepções de tempo ao longo dos períodos históricos, analisando como as sociedades se transformam, como as experiências e mudanças mudam e como o passado e o futuro são reinterpretados no presente. Através das contribuições teóricas dos historiadores mencionados, estabelecemos uma base sólida para ampliar nosso conhecimento sobre a dinâmica temporal e sua influência na construção da narrativa histórica. Nossa base metodológica é realizada por meio de uma revisão bibliográfica dos escritos de Jacques Lee Goff, François Hartog e Reinhart Koselleck, assim como de outros estudiosos que abordam o tema do passado, presente e futuro. A análise crítica e a interpretação dos textos são fundamentais para compreender e explicar as ideias propostas pelos autores.

**Palavras-chave:** Temporalidade. Passado, presente e futuro. Contribuições teóricas dos historiadores Le Goff, Koselleck, Hartog. Transformações sociais, culturais e políticas ao longo do tempo. Relação entre passado, presente e futuro na compreensão da história.

## INTRODUÇÃO

A compreensão da temporalidade, juntamente com suas diversas concepções de passado, presente e futuro, desempenham um papel fundamental no estudo da história. Ao analisar como as pessoas de diferentes períodos históricos se relacionaram com o tempo e entre si, é possível compreender melhor sobre as transformações sociais, culturais e políticas ao longo do tempo. Nesse contexto, historiadores influentes, como Le Goff, Koselleck e Hartog, oferecem contribuições teóricas que servem como base para a presente pesquisa.

Neste artigo, temos como questão norteadora: como as visões de temporalidade propostas por Le Goff, Koselleck e Hartog afetam a compreensão da história e a relação entre passado, presente e futuro?

O objetivo geral deste estudo é explorar as perspectivas teóricas dos historiadores mencionados sobre a temporalidade e sua herança para a compreensão da história. Para isso, abordaremos inicialmente a distinção entre passado e presente, ressaltada por Le Goff (2013), como um elemento essencial na concepção do tempo. Em seguida, examinaremos como a relação entre experiência passada e futuro no presente é abordada por Lefebvre (1970) e Koselleck (2006). Hartog (2013), por sua vez, ampliará a discussão ao enfatizar o presenteísmo e a construção de espaços de memória.

Através dessas análises, buscamos compreender como o passado é selecionado, interpretado e utilizado tanto por indivíduos quanto por historiadores. Além disso, pretendemos investigar como mudanças sociais, revoluções e avanços científicos e tecnológicos influenciam a relação dinâmica entre passado, presente e futuro.

Ao fornecer uma análise crítica dessas perspectivas, este estudo visa contribuir para uma compreensão mais aprofundada da temporalidade como chave para a compreensão da história.

Ao explorar as diferentes concepções de tempo ao longo dos períodos históricos, podemos analisar de que forma as sociedades se transformam, como as expectativas e ocorrências mudam, e como o passado e o futuro são reinterpretados no presente. Através das contribuições teóricas dos historiadores mencionados, estabeleceremos uma base sólida para ampliar nosso conhecimento sobre a dinâmica temporal e sua influência na construção da narrativa histórica.

Portanto, nossa base metodológica será realizada por meio de uma revisão bibliográfica, com base nos escritos de Jacques Le Goff, François Hartog e Reinhart Koselleck, através de seus escritos. Serão consultadas também obras de estudiosos que abordam o tema passado, presente e futuro. A análise crítica e a interpretação dos textos serão fundamentais para compreender e explicar as ideias propostas pelos autores.

## JACQUES LE GOFF, FRANÇOIS HARTOG, REINHART KOSELLECK: A CONCEPÇÃO DO TEMPO PASSADO/ PRESENTE E PRESENTE/FUTURO

Entender as várias formas de conceber o tempo passado, presente e futuro de acordo com o período histórico estudado, como as pessoas de sua época se relacionavam com a temporalidade, entre si e com a sociedade, é de fundamental importância no estudo da história. Essa temporalidade é bem explicitada por alguns historiadores, como Le Goff, Koselleck e Hartog, os quais darão fundamentação teórica a esse trabalho.

Para Le Goff (2013, p. 565 [do PDF]), “o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado”, pois há uma escolha, quer pelos que viveram no passado na preservação da memória, quer pelos historiadores. Há uma escolha por parte daqueles que deixaram as suas marcas na história e por parte daquele que investiga essas marcas, essas memórias coletivas.

Para Lefebvre (1970) e Marc Bloch (1941-42, p. 47), citados por Le Goff (2013, p. 220 [do PDF]), “o historiador parte do presente... a sua atuação e, de início, recorrente. Vai do presente ao passado.” Afirma que deve buscar “compreender o presente pelo passado, compreender o passado pelo presente.” Para os autores, o historiador só pode compreender os fatos históricos, partindo do presente, da forma como ele foi construído no presente influenciará a sua percepção do passado. Muitas das vezes, o historiador se identifica com o objeto de sua pesquisa. É o caso de Cintia Cardoso. Em sua pesquisa sobre as relações étnico-raciais em uma escola de Santa Catarina/RS, ela, de maneira objetiva, buscou entender essas relações entre crianças negras, pardas e brancas. Todavia, sendo uma mulher negra, não pôde se desprender do objeto de pesquisa, se via o tempo todo no lugar do outro. Existe uma subjetividade na objetividade. É o caso também de Droysen, os seus escritos têm uma forte presença de sua crença em Deus. Obviamente, o historiador buscará, através da metodologia científica, ser fiel à sua pesquisa. Deve partir da sua realidade para entender os conceitos, abstraí-los e observar se são ou não aplicáveis ao objeto.

Para Koselleck (2006, p. 326), “o historiador é conduzido por perguntas e inquietudes sobre o passado, que está para além de suas vivências e recordações.” Corroborando Koselleck, Hartog (2013) afirma existir um presenteísmo, um distanciamento do passado e a construção de espaços de memórias. O presente vai dilatando, distanciando do passado com o advento da modernidade é a ideia de progresso. O homem moderno se afasta do passado e valoriza, cada vez mais, o presente e o futuro.

Le Goff (2013) ressalta a importância da distinção entre passado e presente na concepção do tempo. Segundo ele, essa distinção é um elemento essencial tanto para a consciência individual quanto para a prática da ciência histórica. Nesse sentido, reconhecer e compreender a separação entre passado e presente é uma operação fundamental para a compreensão histórica. Por sua vez, Koselleck (2006) enfatiza que todas as histórias são construídas com base nas experiências vividas e nas expectativas das pessoas que participam ou sofrem com os eventos históricos. Isso destaca a importância de considerar não apenas os eventos em si, mas também as percepções, expectativas e vivências das pessoas envolvidas no processo histórico. Essas perspectivas individuais e coletivas desempenham um papel fundamental na construção das narrativas históricas.

A Revolução Francesa (1789-1799) e a Revolução Russa (1917) são bons exemplos, aqui se olha para o futuro no presente com uma expectativa e vê o passado como um fardo. Valoriza o futuro no presente e busca distanciar do passado. A Revolução Francesa nega o Antigo Regime: o absolutismo, o mercantilismo e a sociedade estamental; e propõe, no presente, olhando para o futuro, um governo democrático, o livre mercado, o fim dos estamentos e dos privilégios do clero e da nobreza. A Revolução Russa leva a implantação do socialismo e o fim do czarismo. Podemos mencionar aqui o nazismo na Alemanha e o fascismo na Itália, regimes os quais o povo alemão e italiano traz à memória como peso. Le Goff afirma, (...) "numa fronteira entre passado e presente e, em seguida, entre um antes e um depois." As revoluções são pontos de convergências entre o passado, presente e futuro, ao mesmo tempo que os aproximam, os distanciam. A Revolução Francesa marca o início da era contemporânea e o fim do Antigo Regime.

Para Hartog (2013, p. 134), referindo-se a queda do muro de Berlim, "o momento dos Lieux de mémoire (1984-1993) ocorreu antes e depois de 1989: concebido e lançado antes, o projeto terminou depois." Nessa mesma linha de pensamento, Koselleck (2006, p. 309)

diz que “a experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados.” O passado não se repete, mas experiências passadas podem servir para uma reflexão no presente. Turgot, olhando para o passado revolucionário inglês, propôs ao rei Luís XVI que realizasse as reformas, mas foi rejeitado. O espaço de experiência de Turgot levou a ter um horizonte de expectativa, ao que se concretizou com a Revolução Francesa e a decapitação do rei.

De fato, a realidade da percepção e divisão do tempo em função de um antes e um depois não se limita, a nível individual ou coletivo, à oposição presente/passado: devemos acrescentar-lhe uma terceira dimensão, o futuro. Santo Agostinho exprimiu, com profundidade, o sistema das três visões temporais ao dizer que só vivemos no presente, mas que este presente tem várias dimensões, ‘o presente das coisas passadas, o presente das coisas presentes, o presente das coisas futuras’” [Confessions, XI, 20-26] (LE GOFF, 2013, p.199 [do PDF]).

Podemos afirmar que o presente é uma centelha de segundos. Desse ponto de vista, o passado e o futuro não existem, o que existe é o presente. Concomitantemente, o presente não existe, é um devir constante. Para Droysen (2009, p. 37) “cada ponto do presente é fruto de um vir-a-ser. O que era e como se formou, é passado, mas é um passado que ainda se encontra de forma ideal nele.” Confirmando Droysen, Hartog (2013, p.143) afirma que “a mente não olha nem para frente nem para trás. Só o presente é nossa felicidade”. O presente é o que de fato existe, o passado é o que existiu, espaço de experiência, e o futuro é um horizonte de expectativa. Para Koselleck, há um distanciamento do passado, presente e futuro.

Passado e futuro jamais chegam a coincidir, assim como uma expectativa jamais pode ser deduzida totalmente da experiência. Uma experiência, uma vez feita, está completa na medida em que suas causas são passadas, ao passo que a experiência futura, antecipada como expectativa, se decompõe em uma infinidade de momentos temporais (KOSELLECK, 2006, p. 310).

Desse ponto de vista, existe uma projeção para o futuro no presente e uma negação do passado. O passado é visto como algo ultrapassado, não serve mais. Para Hartog (2013, p. 135;137), “em um plano mais tangível, mais visível, testemunham isso também a eficaz renovação ou museificação dos centros históricos urbanos, a multiplicação dos ecomuseus ou museus de sociedade e a ascensão do Patrimônio.” O passado é colocado em um espaço de memória, é deixado de lado. É o inservível, o velho, o ultrapassado.

Para Jean Piaget, segundo Le Goff (2013, p. 217 [do PDF]), o passado é uma reconstrução na memória do indivíduo, no presente, em função desse mesmo presente. É o presente influenciando, no indivíduo, como o passado deve ser recordado. Para Rüsen (2001, p. 30), os homens têm o interesse de “assenhorear-se do passado, pelo conhecimento, no presente.” Certamente, o passado e o futuro influenciam às ações humanas no presente. É partindo do conhecimento do presente que o homem pode explicar o passado.

É de suma importância para o historiador compreender a interação entre o ser humano e o conceito de temporalidade, assim como seu impacto tanto no indivíduo quanto na sociedade. Conforme Le Goff (2013) aponta, uma análise das atitudes dos indivíduos em relação ao tempo revela que o comportamento considerado «normal» consiste em encontrar um equilíbrio entre a consciência do passado, do presente e do futuro, embora com uma tendência maior para o futuro, o qual pode ser temido ou desejado.

No mundo antigo, o regime de historicidade era focado no passado. Cícero definia a história como “testemunha dos tempos, luz da verdade, vida da memória, mestra da vida, mensageira do passado.” Desse ponto de vista, o passado era o condutor, o guia dos homens no presente. O passado era o desejado, o perfeito. Os homens deveriam copiar os feitos do passado no presente.

Durante o período medieval, de acordo com Le Goff (2013), havia um esforço para concentrar a atenção no presente. Segundo Koselleck (2006), os cristãos da Idade Média tinham um horizonte de expectativa limitado, pois viviam no presente aguardando a volta do salvador, que seria o retorno ao início e o começo do fim. À medida que a volta se aproximava, o horizonte de expectativa se expandia. Era necessário renovar constantemente as esperanças através das profecias não realizadas, as quais não eram negadas ou refutadas, mas sim reforçadas. Dessa forma, o horizonte de expectativa aproximava o presente do futuro ao mesmo tempo em que os distanciava, trazendo o futuro para o presente.

Os cristãos, através de suas crenças, buscavam uma aproximação do passado no presente e tinham uma expectativa de futuro. É o caso dos cristãos na ceia. Buscavam trazer à memória o passado no presente, o sacrifício de Cristo, e o presente no futuro, à sua volta. Essa ideia começa a ser diluída a partir do século XVIII com a Revolução Francesa, vai ocorrer um rompimento com o passado e uma aproximação do presente com o futuro. Há uma expectativa de um mundo melhor com o avanço técnico-científico.

Bacon ainda se viu obrigado a prever que as invenções iriam acelerar-se: Por isso ainda devem ser esperadas mais e melhores coisas, e a intervalos menores, da razão e da habilidade e da direção e da intenção dos homens. (...) Adam Smith mostrou que o progresso da sociedade surgiria da economia de tempo resultante da divisão do trabalho na produção intelectual e material, e da invenção das máquinas (KOSELLECK, 2006, p. 321).

A ideia de progresso, desenvolvida com a modernidade, acreditava num futuro cada vez mais promissor. Segundo Koselleck (2006, p.316), para o Iluminismo, "o futuro não apenas modifica a sociedade, mas também a melhora." Existia uma expectativa com um futuro ainda melhor que o presente. Essa ideia Iluminista entra em descrédito com o advento da Primeira e Segunda Guerra Mundial e com a invenção

da bomba atômica. O mundo assistiu estupefocado, em 1945, ao lançamento de duas bombas atômicas nas cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki pelos Estados Unidos e a corrida armamentista entre as duas maiores potências nucleares da época: EUA e URSS.

Se o progresso trouxe avanço, como é o caso da penicilina, também trouxe o caos. Ainda, de acordo com Koselleck (2006 p. 321) “do ponto de vista da terminologia, o ‘prefectus’ espiritual foi substituído um ‘progresso’ mundano.” Se na Idade Média o homem se movia pela expectativa da volta do Messias, a modernidade olha para o futuro com uma expectativa de progresso de acordo com o espaço de experiência.

Para Koselleck (2006, p. 318-319), “o progresso estava voltado para uma transformação ativa deste mundo, e não do além (...)” Há um distanciamento do espaço de experiência do horizonte de expectativa. O passado se distanciou do presente e do futuro. “Experiência do passado e experiência do futuro já não correspondem uma à outra; distancia-se progressivamente.” Para Hartog (2013, p.140) “o século XX aliou, finalmente, futurismo e presentismo. Se, em primeiro lugar, ele foi mais futurista do que presentista, terminou mais presentista do que futurista.”

Certamente, de acordo com Koselleck (2006, p. 318-319), o conceito de progresso na Idade Moderna estava focado em transformar ativamente o mundo terreno, em oposição à busca de transformar no além. Essa abordagem implica um distanciamento entre o “espaço de experiência” (passado, presente) e o “horizonte de espera” (futuro). O passado se afasta tanto do presente quanto do futuro, não havendo mais uma correspondência direta entre a experiência passada e o futuro, ocorrendo um distanciamento progressivo. Por sua vez, Hartog (2013, p. 140) afirma que o século XX combinou elementos de futurismo e presentismo. Embora inicialmente tenha sido mais orientado para o futuro do que para o presente, ao longo do tempo tornou-se mais focado no presente do que no futuro.

Desse ponto de vista, o 11 de setembro de 2001 não provocaria grande questionamento desse esquema, a não ser que a administração norte-americana decidisse fazer disso um marco zero da história mundial: um novo presente, um único presente, o da guerra contra o terrorismo. Em todo caso, o 11 de setembro leva ao extremo a lógica do acontecimento contemporâneo que, se deixando ver enquanto se constitui, se historiciza imediatamente e já é em si mesmo sua própria comemoração: sob olho da câmera. Nesse sentido, ele é totalmente presentista (HARTOG, 2013, p. 136).

Obviamente, no século XX passou a estudar o presente no presente e o futuro no presente antes mesmos dos acontecimentos históricos. A guerra da Rússia com a Ucrânia é um bom exemplo. Antes de começar a invasão, tivemos vários historiadores tentando explicar os acontecimentos ou aquilo que iria acontecer, antes mesmo do desenrolar dos fatos, e às várias teses que foram surgindo antes e depois da ocupação russa. Outro exemplo marcante do presentismo é o Big Brother, onde as pessoas participam em tempo real dos acontecimentos dentro da casa e emitem opiniões sobre o comportamento dos seus integrantes. O presentismo, (Hartog, 2013), é o imediato.

Para Koselleck (2006, p. 318), abordando um pensamento renascentista, afirma

Quem até agora não havia se envolvido com profecias, mas sim com prognósticos, os deduzia do espaço de experiência do passado, cujos dados eram pesquisados e, em maior ou menor grau, estendidos para o futuro. (...) Foi assim que argumentou Maquiavel, quando disse que “quem quiser prever o futuro tem que olhar para o passado, pois todas as coisas na Terra têm, desde sempre, semelhança com as coisas passadas.

Para o historiador, o passado é importante no estudo e apreensão do presente e de uma expectativa para o futuro. E é, a experiência no presente sobre os acontecimentos do passado,

que leva a projetar o futuro. Nesse sentido, o trabalho dos historiadores é dar luz ao passado a partir do presente, investigá-lo de forma crítica, prescrutar minuciosamente e selecionar o que será pesquisado.

Deve entender que os historiadores não lidam com fenômenos naturais, mas com a ação do homem na história e a forma como eles pensavam na sua época. Também, segundo Droysen (2009, p. 37), “os dados da pesquisa histórica não são as coisas passadas (porque essas coisas são do passado), mas o que está ainda preservado no aqui-e-agora,” ou seja, as lembranças e os vestígios deixados pelos homens do passado no presente são elementos cruciais na pesquisa e entendimento histórico. São os vestígios deixados pelos homens, os monumentos/documentos, que irão ajudar o historiador no entendimento das ações humanas no passado. Como viviam, se relacionavam, se vestiam, que tipo de alimento usavam, as ferramentas e utensílios. Todos esses vestígios é uma marca do homem no tempo e servem para explicar o seu passado e entender o presente.

O homem está num tempo histórico e muda com o tempo. Esse tempo histórico, em momentos de crises, passa por rupturas. É o caso das Revoluções, que inaugura uma nova forma do homem lidar com o tempo: o tempo passado, o tempo presente e o tempo futuro. Para Koselleck (2006, p. 319), corroborando Kant, acrescenta que, e aqui deve se ter em mente a ideia de progresso, “aprender por uma experiência retirada pode garantir um progresso contínuo para o melhor.” Também acrescenta que não é possível, partindo da experiência passada, projetar expectativas. O passado é passado, só se pode olhar para ele, mas não pode modificá-lo. O futuro é o desejável, é o que ainda não é, mas será melhor que o presente. Eis aí a ideia de progresso. Olhar para frente. O empreendedor busca olhar para frente; a teologia da prosperidade olha para frente; o mercado financeiro olha para frente e planeja o futuro diariamente. Mas o futuro é transformado em presente a todo momento, presentismo.

Para Hartog (2013), existe um distanciamento progressivo do presente sobre o passado na modernidade. Busca, a todo custo, viver o presente, presentismo, e se afastar cada vez mais do passado. Noutras palavras: a Revolução Francesa foi um marco histórico de ruptura de uma história que olhava para o passado, para uma história que olha para o presente e o futuro. Muito mais para o futuro, mas o futuro vai cedendo espaço para o presente.

Se há ainda uma lição da história, ela vem do futuro e não mais do passado. Ela está em um futuro que se deve fazer surgir como ruptura com o passado, pelo menos como algo diferente dele, enquanto a história magistra repousava na ideia de que o futuro, se não repetia exatamente o passado, pelo menos não o excedia nunca (HARTOG, 2013, p. 139).

Se de um lado, história como mestra da vida traz o passado para o presente, na modernidade, o presente se afasta cada vez mais do passado. Cabe ao historiador ser crítico ao observar os feitos humanos no passado e no presente, e a história como ciência, deve recorrer a métodos científicos capazes de dar respostas às questões levantadas pelo historiador no presente sobre o passado. De fazer o recorte no presente de acordo com o que é estabelecido sobre o passado e o futuro. Deve entender, de acordo com Le Goff (2013, p. 213 [do PDF]), que na Antiguidade “predominava a valorização do passado e de um presente decadente; que na Idade Média, o presente está encerrado entre o peso do passado e a esperança” da volta do salvador; na Idade Moderna há uma valorização do tempo presente e nos séculos XVII, XVIII e XIX busca olhar para o futuro com a ideia de progresso.

Para Lee Goff (2013), a ideia de progresso do século XIX se orienta para o futuro e divide o otimismo econômico com as desilusões trazidas pela Revolução e o Império. Os romancistas voltam para o passado na busca do perfeito, as artes greco-romanas. Há uma valorização do passado no presente, um resgate dos feitos históricos.

Também há um otimismo e desilusão a partir do século XX com os avanços científicos e técnicos e a angústia atômica. Segundo Hartog, “pouco a pouco, contudo, o futuro começava a ceder terreno ao presente” (...).

A ligação ao passado começa por adquirir formas inicialmente exasperadas, reacionárias; depois, a segunda metade do século XX, entre a angústia atômica e a euforia do progresso científico e técnico, volta-se para o passado com nostalgia e, para o futuro, com temor ou esperança. Entretanto, na esteira de Marx, os historiadores esforçam-se por estabelecer novas relações entre presente e passado (LE GOFF, 2013, p. 216 [do PDF]).

O culto ao passado levou ao surgimento e valorização dos movimentos nacionalistas em vários países da Europa, como na Alemanha e Itália, e ao surgimento de grupos de extrema direita. Para Le Goff (2013), os movimentos conservadores buscam cultuar o passado e a desejar o seu retorno. Busca na história uma identidade comum para justificar as suas ações no presente. É o caso de movimentos de extrema direita na contemporaneidade.

O que ocorre é uma cópia malfeita do passado no presente, essa busca de resgatar os feitos passados, de glorificação e exaltação. Os conservadores buscam resgatar no passado, aquilo que se perdeu no presente. Esses grupos não desejam a mudança, mas a permanência do que está posto ou o retorno daquilo que foi perdido.

Na modernidade, busca no passado a glória dos seus feitos, há uma valorização do passado no presente ao mesmo tempo que existe um distanciamento. Olha para o passado de maneira a valorizar os avanços técnico-científicos, mas já são ultrapassados, obsoletos diante das novas invenções mais modernas. O mundo atual é o mundo da negação do passado, é o mundo do presentismo.

O presente era “o que existe, e tudo o que não era presente, não existia. O passado não existia. Absolutamente. Nem nas coisas, nem mesmo no meu pensamento”.

Conclusão: "O marquês de Rollebon acabava de morrer pela segunda vez." Ele era "meu associado: precisava de mim para existir e eu precisava dele para não sentir meu ser." "Eu existo." Da mesma forma que "as coisas são inteiramente o que elas parecem" e que "atrás delas ... não há nada", o passado não é nada (HARTOG, 2013, p. 145).

Segundo Hartog (2013), Jean-Paul Sartre, filósofo existencialista, deixa evidente a sua preocupação com o presente. É no presente que o homem age e não fora dele. Evidentemente, Sartre, que presenciou as duas guerras mundiais, estava desiludido com o homem e buscava, por meio de sua filosofia, dar sentido a existência humana, pois o passado não servia. O passado fica cada vez mais distante, vai se dilatando do presente. Outro pensador existencialista, Viktor E. Frankl (2008), diz que a pessoa deve procurar ânimo no desânimo. A logoterapia busca dar sentido à vida no presente olhando para o futuro. Confirmando o movimento de negação do passado e a busca para um sentido para a vida no presente. Para Koselleck, (2006, p. 322), segundo Lamartine, "os dias de ontem já parecem sepultados bem fundo nas sombras do passado." Ainda, conforme Hartog (2013, p. 144), "o presente ergue-se então contra o passado." É um passado cheio de horrores, não desejado. O desejado é o presente, um presente melhor que o passado.

Nessa progressiva invasão do horizonte por um presente cada vez mais inchado, hipertrofiado, é bem claro que o papel motriz foi desempenhado pelo desenvolvimento rápido e pelas exigências cada vez maiores de uma sociedade de consumo, na qual as inovações tecnológicas e a busca de benefícios cada vez mais rápidos tornam obsoletos as coisas e os homens, cada vez mais depressa. Produtividade, flexibilidade, mobilidade tornam-se as palavras-chave dos novos administradores. Se o tempo é, há muito, uma mercadoria, o consumo atual valoriza o efêmero (HARTOG, 2013, p.147-148).

O autor supracitado aborda o impacto da sociedade de consumo e do desenvolvimento tecnológico acelerado em nossa percepção do tempo e na valorização do efêmero. O autor começa descrevendo um presente cada vez mais “inchado” e “hipertrofiado”, sugerindo que viver em um momento em que o presente ocupa cada vez mais espaço em nosso horizonte temporal. Isso significa que estamos cada vez mais focados no momento presente, com menos consideração pelo passado e pelo futuro.

O autor atribui esse fenômeno ao rápido desenvolvimento tecnológico e às crescentes demandas da sociedade de consumo. A busca por inovações tecnológicas e benefícios imediatos leva a uma obsolescência acelerada tanto de objetos quanto de pessoas. Isso significa que tanto as coisas que possuímos quanto as habilidades que possuímos se tornam rapidamente obsoletas em um ambiente de constante mudança e avanço tecnológico. Ele destaca três palavras-chave que caracterizam os novos administradores ou líderes nessa sociedade: produtividade, flexibilidade e mobilidade. Essas características refletem a necessidade de se adaptar rapidamente, ser ágil e estar sempre em movimento para ter sucesso em um ambiente em constante evolução.

Desta forma, argumenta que, há muito tempo, o tempo se tornou uma mercadoria, sugerindo que ele é comprado e tratado como algo que pode ser comprado, vendido e consumido. Nessa sociedade de consumo, o valor está no efêmero, ou seja, nas coisas que são passageiras, temporárias e rapidamente substituídas. A ênfase está na novidade e na busca constante por algo novo, em vez de garantir a durabilidade e a estabilidade.

Logo, ele retrata uma sociedade onde o presente é dominante, impulsionada pela rápida evolução tecnológica e pelo consumo acelerado. Ele enfatiza a obsolescência rápida das coisas e das pessoas, uma necessidade de adaptação constante e a valorização do efêmero em detrimento da estabilidade.

Esse presentismo e futurismo está imbricado na vida do homem moderno, pelo progresso. O tempo é o tempo presente. O presente se dilata aproximando o passado e o futuro e, ao mesmo tempo, distancia. Koselleck (2006, p. 322, 326), diz que “o fosso entre passado e o futuro aumenta.” Quanto menor for o espaço de experiência, tanto maior será o horizonte de expectativa. Quanto maior for o horizonte de expectativa, tanto menor será o espaço de experiência. É nesse sentido que a Revolução Francesa rompe uma velha ordem e aponta para uma nova; uma mudança radical de todas as estruturas, um movimento para frente, uma valorização do futuro e uma negação do passado. Um passado não mais desejado; um olhar para o horizonte de expectativa de acordo com a experiência no presente.

O passado, presente e futuro sempre será objeto de estudo para o historiador. Estudar a temporalidade sempre será um desafio. Como diz Droysen (2009, p. 45), “nosso saber é antes de tudo um saber recebido, herdado – nosso, mas como se não fosse nosso.” Para os pensadores dos Annales, Lucien Febvre e Marc Bloch, o estudo do passado está inseparavelmente ligado ao estudo do presente e do futuro. Não há como compreender o presente sem olhar para o passado e o futuro. Partindo dessa concepção, de olhar para o passado a partir do presente, que a história não é história só do passado, mas é história do passado no presente e futuro.

Corroborando, Rüsen afirma que, o historiador precisa se reconhecer no objeto de seu conhecimento, uma vez que é a partir de sua vivência que o pesquisador elabora a sua teoria da história. Rüsen também defende que os que se dedicam à pesquisa histórica e à historiografia têm que ser especialistas, são eles quem sabem manejar a especialidade científica do pensamento histórico. E é somente os especialistas que tem a capacidade de investigar o passado humano e explicá-lo de maneira objetiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da temporalidade, compreendendo as diferentes concepções de passado, presente e futuro de acordo com o período histórico analisado, é de suma importância para a compreensão da história. Os historiadores, como Le Goff, Koselleck e Hartog, ofereciam fundamentos teóricos valiosos nesse campo.

Le Goff destaca a distinção entre passado e presente como um elemento essencial na concepção do tempo, tanto na consciência individual quanto na ciência histórica. Koselleck ressalta que as histórias são construídas a partir das experiências vividas e das expectativas das pessoas envolvidas. Essas visões evidenciam um distanciamento progressivo do passado no presente.

O presentismo, conforme Hartog, caracteriza-se pelo afastamento do passado e pela construção de espaços de memória. À medida que o presente se expande, distancia-se cada vez mais do passado e do futuro. Essa tendência é acentuada pela visão de progresso e pela valorização do presente e do futuro.

No entanto, é importante reconhecer que o passado desempenhou um papel fundamental na compreensão de si mesmo e da sociedade. A memória individual e coletiva, os vestígios deixados pelos homens do passado no presente, são elementos essenciais para a compreensão histórica.

Os historiadores enfrentam o desafio de investigar o passado a partir do presente, utilizando métodos científicos para selecionar, examinar criticamente e interpretar os acontecimentos passados. É necessário compreender como os seres humanos se relacionam com o tempo e como essa relação afeta suas ações individuais e sociais.

O estudo do tempo histórico revela mudanças ao longo dos períodos. Na Antiguidade, predominava a valorização do passado, enquanto na Idade Média o foco não estava presente. Com a modernidade, surgiu uma ênfase no presente e uma busca pelo progresso futuro. No século XX, observamos uma mescla de futurismo e presentismo.

No entanto, é importante reconhecer que o presente não pode ser dissociado do passado e do futuro. O passado é reconstruído no presente, enquanto as expectativas futuras são projetadas com base nas experiências passadas. O passado e o futuro influenciam as ações humanas no presente.

O estudo da temporalidade permite aos historiadores compreender a dinâmica entre passado, presente e futuro. A história não se limita ao passado, mas é um diálogo constante entre diferentes momentos temporais. A compreensão dessa interação proporciona uma visão mais abrangente e crítica da história e de como ela influencia o mundo atual.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil**. Curitiba, PR: Appris, 2021.

DROYSEN, Johann Gustav, 1808-1884. **Manual de teoria da história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7ª ed. Revista – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

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

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro : Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade – presentismo e experiências do tempo**, 2013.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. 25ª ed. – São Leopoldo : Sinodal; Petrópolis : Vozes, 2008

TEIXEIRA, Felipe Charbel. Uma construção de fatos e palavras: Cícero e a concepção retórica da história. **Varia história**, v. 24, p. 551-568, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/5kYysR8wffCQ758PflpsqFq/> Acesso em: 10 jul. 2023.

## SOBRE AS ORGANIZADORAS

### Francisca Vilandia de Alencar

Traz consigo uma trajetória sólida e diversificada no âmbito acadêmico e profissional. Ela é doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História da Universidade Federal de Goiás. Mestra em História pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História da Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG). Além disso, é advogada com registro na OAB Ceará. Também acumula especializações em diversas áreas do Direito, sendo pós-graduada em Direito Penal e Criminologia pela Universidade Regional do Cariri (URCA), em Docência do Ensino Superior pela FAVENI e em Direito Privado e a Nova Advocacia pela Faculdade Legale. Com vasta experiência como docente desde 2014. Seu campo de pesquisa é interdisciplinar, abrangendo o Direito, a História, questões de marxismo, capitalismo, mundo do trabalho e educação. Além de seu trabalho acadêmico, também desempenha o papel de mentora acadêmica, auxiliando diversos outros acadêmicos em sua trajetória de mestrado e doutorado, preparação de documentos para Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), incluindo o cadastro de projetos na Plataforma Brasil. É a criadora do curso online "Você Rumo ao Mestrado" e administra a marca @conectastricto no Instagram, onde compartilha conteúdo acadêmico relevante. Para conhecer mais sobre sua trajetória e trajetória.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0453-8388>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2655669818477435>

E-mail: [vilandiaalencar01@gmail.com](mailto:vilandiaalencar01@gmail.com)

### Hanan Sarkis Kanaan

Possui um percurso acadêmico e profissional notável, dedicando-se ao campo da Educação. Atualmente, é Doutoranda em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP/PR), continuando a sua jornada de aprendizado e pesquisa. Ela obteve o título de Mestra em Educação pela UNIVILLE/SC, consolidando sua expertise na área. Além do seu comprometimento com a pesquisa acadêmica, Hanan é também uma educadora engajada. Ela é professora concursada na rede pública estadual de Santa Catarina, ministrando a disciplina de História no ensino médio. Seu compromisso com a formação educacional estender-se ao estágio supervisionado no curso de magistério. Participando ativamente do cenário de pesquisa educacional, Hanan é membro do grupo de pesquisa "Estado e Políticas Educacionais". Mais informações sobre o grupo podem ser encontradas no link: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1385303808316577](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1385303808316577). Seu currículo acadêmico está disponível no

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0665-6783>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8451647189378580>

E-mail: [hanensc@gmail.com](mailto:hanensc@gmail.com)

## SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

### Francisca Vilandia de Alencar

Doutoranda no programa de Pós-graduação *stricto sensu* em História (PPGH) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestra no programa de Pós-graduação *stricto sensu* em História (PPGHS) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Advogada inscrita nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) Ceará sob o nº 40.224/CE. Pesquisadora junto ao grupo de pesquisa Capitalismo e História - Instituições, Cultura e Classes Sociais (UFG), link: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6757125856084318](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6757125856084318). Bem como ao Grupo de Pesquisa História, Intelectuais e Ideologias (GPHII) vinculado a UEG, link: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7614565125241708](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7614565125241708).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2655669818477435>

E-mail: [vilandiaalencar01@gmail.com](mailto:vilandiaalencar01@gmail.com)

### Hanan Sarkis Kanaan

Doutoranda em educação Universidade Tuiuti do Paraná (UTP/PR), Mestra em educação – UNIVILLE /SC. Professora concursada da rede pública estadual de Santa Catarina lecionando no ensino médio com a disciplina de História e com estágio supervisionado no curso de magistério. Pesquisadora junto ao grupo de pesquisa "Estado e Políticas Educacionais", link: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1385303808316577](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1385303808316577).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8451647189378580>

E-mail: [hanensc@gmail.com](mailto:hanensc@gmail.com)

### Gustavo Silva Ribeiro Assis

Graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás. Atualmente é discente no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Goiás. Tem experiência na área de História, com ênfase em História, atuando principalmente nos seguintes temas: imigração árabe, pires do rio e orientalismo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5588355480868748>

E-mail: [gustavoassis220601@gmail.com](mailto:gustavoassis220601@gmail.com)

### Valdir Alves De Moura Júnior

Graduando em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Grupo de Pesquisa História, Intelectuais e Ideologias (GPHII) vinculado a UEG, link: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7614565125241708](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7614565125241708).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9606742657389831>

E-mail: [valdiralves7445@gmail.com](mailto:valdiralves7445@gmail.com)

### **Marina Pires Barbosa**

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Caldas Novas (2006) e pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Apogeu (2015). Por 17 anos atuou no ensino de escola particular e atualmente é professora apenas na rede municipal de Caldas Novas, atuando na Escola Municipal Waldomiro Gonçalves de Sousa, situada na zona rural. Tem experiência na área de Educação, enfatizando a aprendizagem ministrada na primeira fase do Ensino Fundamental.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0096311888388768>

*E-mail:* [marinadanniele02@hotmail.com](mailto:marinadanniele02@hotmail.com)

### **Relna Fagundes Fernandes**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) em 2013. Além disso, possuo especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) pela FAVENI (2017), bem como em Neuropsicopedagogia da Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Futura em 2019. Atualmente, sou professora efetiva no município de Caldas Novas-GO, atuando no primeiro segmento com alfabetização de adultos e também em uma sala voltada para a terceira idade na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tenho interesse em pesquisas relacionadas a Religião, Religiosidades e Sociedade.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6578857720575770>

*E-mail:* [relnafagundes@gmail.com](mailto:relnafagundes@gmail.com)

### **Tatiane Elias Garcia**

Graduada em Pedagogia (Licenciatura) pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (2022); pós-graduada em Psicopedagogia Clínica pela Faveni (2022); em Deficiência Intelectual e Múltipla pela Faculdade Iguazu (2022); em Educação Infantil e Letramento, pela Faculdade Iguazu (2023) e em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Acesita (2023). Atualmente atua como professora no município de Piracanjuba-Goiás desde 2021, atuando no quinto ano do Ensino Fundamental.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1051042875655559>

*E-mail:* [tatieneeliasgarcia321@gmail.com](mailto:tatieneeliasgarcia321@gmail.com)

### **Hellen Cristina Cândido Teixeira**

Professora Graduada em Química e Educação Física, pelas Universidade Cândido Mendes (Unitau) e Universidade Estadual de Goiás (Eseffego), especialista em Gestão Pública e Ciências da Natureza. Trabalha na Secretária Municipal de Educação de Caldas Novas, ministrando aulas desde as primeiras séries do ensino fundamental à Educação de Jovens e Adultos. Foi Secretária de Finanças do Sindicaldas (Sindicato dos Trabalhadores Municipais de Caldas Novas) e do Fundo Municipal de Educação (FME). Atualmente é Presidente do Caixa Escolar da Escola Municipal Waldomiro Gonçalves de Souza e Conselheira do Cacs Fundeb de Caldas Novas/Go.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/5536757913370472>

*E-mail:* [hellenteixeira@hotmail.com](mailto:hellenteixeira@hotmail.com)

### **Hiza da Paz Rodrigues Vieira**

Pós- graduada em Direito Penal e Processo Penal pela Faculdade Prominas, Bacharel em Direito e em Ciências Contábeis pela Unicaldas. Conciliadora e Mediadora Judicial habilitada pelo Conselho Nacional de Justiça, atuante no Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, como encarregada do 1 Juizado Especial Cível e Criminal da Comarca de Caldas Novas. Aluna especial no Programa de Pós-Graduação em História da UEG PPGHIS/UEG- Morrinhos.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3350925843535973>

*E-mail:* [hizavieira@gmail.com](mailto:hizavieira@gmail.com)

### **Terezinha Aparecida Rodrigues Caputo**

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Itajubá (1989), graduação em Letras pela Universidade Paulista (2016), especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Itajubá (1994) e aperfeiçoamento em Supervisão Escolar do 2º Grau pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ouro Fino (1992). Atualmente é Coordenadora Pedagógico da Escola Municipal Mather Isabel. Tem experiência na área de Educação.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1536604445219217>

*E-mail:* [terezinhacaputo@hotmail.com](mailto:terezinhacaputo@hotmail.com)

### **Helena da Silva Lopes**

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Caldas Novas (2011). Especialização em Ludopedagogia e Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Futura, ICETEC (2018). Atualmente é coordenadora pedagógica da Escola Municipal Edith Ala, na cidade de Caldas Novas (GO). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Interesse de pesquisa em História, religião e religiosidades.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2440575275493034>

*E-mail:* [helenalopes3625@gmail.com](mailto:helenalopes3625@gmail.com)

### **Marcivon Martins da Cunha**

Professor. Graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás (Campus Morrinhos), Especialista em Formação Socioeconômica do Brasil pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo); Especialista em Meio Ambiente e Sustentabilidade (Finom); Especialista em Gestão da Educação Pública (UFJF); Professor de História efetivo na Rede Pública Estadual – GO. Mestrando em História Pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Goiás-Câmpus Sul – Morrinhos – GO.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1689803423629517>

*E-mail:* [marcivonmartins@hotmail.com](mailto:marcivonmartins@hotmail.com)

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

alienação 107,118, 121,147,155  
americanismo 107,120, 125  
Américas 9, 13, 81

### C

capitalismo 10, 14, 28, 44, 91, 106, 107, 108, 109, 117, 118, 122, 123, 124, 147, 148, 157, 160, 212  
Central Única dos Trabalhadores 37, 38, 41, 52, 55

### D

desigualdades de gênero 8, 13, 16, 17, 18, 21, 32, 33, 34

### E

educação escolar 17, 18, 19, 22, 23, 24, 27, 28, 32, 33, 34, 50, 149, 150, 152, 153  
educação feminina 8, 17, 18, 30, 32, 34  
Estado laico 11, 14, 181, 182, 184  
estereótipos 25, 26, 27, 30, 32, 33, 57, 58, 59, 60, 61, 71, 78  
experiência 9, 11, 81, 83, 87, 105, 128, 132, 143, 193, 194, 198, 201, 202, 203, 208, 212, 213, 214, 215

### F

fordismo 107, 123, 125  
Foucault 127, 128, 129, 132, 134, 142, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 178  
François Hartog 11, 15, 81, 103, 192, 193, 195

### G

Gramsci 38, 39, 40, 49, 50, 51, 52, 107, 109, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 152

### H

hegemonia 9, 13, 36, 37, 38, 40, 51, 53, 86, 107, 121, 124, 125, 146, 149, 150, 154, 158

historiador 10, 11, 14, 83, 88, 109, 127, 128, 130, 131, 132, 138, 142, 143, 144, 148, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 193, 196, 199, 202, 203, 204, 208

historiografia 10, 11, 59, 60, 82, 85, 91, 100, 127, 128, 139, 140, 141, 143, 164, 165, 166, 167, 168, 178, 208

### I

identidade 8, 9, 72, 97, 98, 99, 100, 124, 171, 205  
imigração árabe 60, 79, 83, 105, 213  
imigração sírio-libanesa 9, 13, 57, 58, 61, 77, 80, 81, 83, 84, 96, 100, 102  
Império brasileiro 17, 18, 32, 33, 34  
império otomano 86, 87, 88, 90

### J

Jacques Le Goff 11, 15, 128, 129, 135, 142, 164, 165, 166, 170, 192, 195

### L

liberdade religiosa 11, 181, 182, 183, 184, 186, 189  
livros 23, 66  
luta de classes 10, 107, 108, 115, 124, 125, 145, 146, 149, 150, 151, 156, 157, 158, 161

### M

Marx 48, 54, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 123, 124, 125, 146, 147, 148, 153, 154, 155, 156, 161, 205

marxismo 10, 14, 106, 107, 212

memória coletiva 11, 100, 135, 136, 137, 142, 171, 173

### P

pedagogia histórico-crítica 149, 151, 152, 153  
presentismo 84, 105, 201, 202, 203, 204, 205, 208, 209, 210, 211

**R**

Reinhart Koselleck 11, 15, 81, 103, 192, 193, 195

**S**

sertão goiano 9, 13, 56, 70

sindicalismo 9, 13, 36, 37, 53

sírio-libaneses 9, 13, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68,  
69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 83, 84, 87, 91, 94,  
95, 98, 100, 101, 104

**T**

temporalidade 11, 81, 103, 193, 194, 195, 199, 208, 209, 210

trabalhadores 9, 13, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47,  
48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 92, 94, 110, 111, 118,  
120, 121, 122, 123, 124, 146, 147, 150, 153, 154, 156

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# Perspectivas históricas

educação, religião  
e imigração no Brasil